



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO:
COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

CAMPINA GRANDE – PB

2020

RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO:
COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal.

Linha de pesquisa: Práticas educativas e diversidade.

CAMPINA GRANDE - PB

2020

S729e Souza, Rayffi Gumercindo Pereira de.
Educação infantil do/no campo: como a pré-escola vê e vive as culturas infantis? / Rayffi Gumercindo Pereira de Souza. – Campina Grande, 2020.
206 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Fernanda de Lourdes Almeida Leal".

Referências.

1. Educação Infantil - Campo. 2. Culturas Infantis. 3. Crianças.
4. Infâncias. I. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida. II. Título.

CDU 373.2(043)

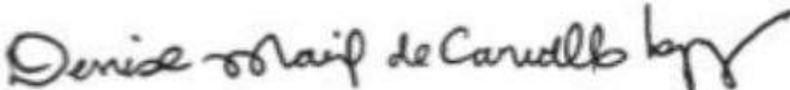
RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA

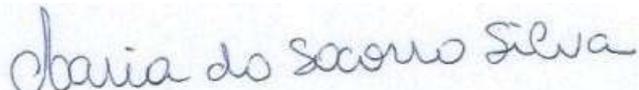
EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO:
COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Aprovado em 10 / 02 / 2020

BANCA EXAMINADORA


Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UFCG)


Examinadora externa: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)


Examinadora interna: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva (UFCG)

CAMPINA GRANDE - PB

2020

AGRADECIMENTOS

Certo de que não estive só durante a realização deste percurso de pesquisa, agradeço a todos que me acompanharam, acolheram e apoiaram nessa trajetória.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus: força e amparo que me sustém.

Agradeço aos meus familiares, especialmente, a minha avó biológica e mãe do coração, Luiza Alves de Souza, por ter me recebido em sua vida e acolhido com tão puro amor. Ao meu avô, Antônio Gomes de Sousa (*in memoriam*), que cuidou de mim como um filho seu.

Com carinho especial, agradeço a competente e sábia, professora Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal, que me orientou nesse percurso de pesquisa, com zelo, atenção e seriedade. Sou grato por acreditar em mim e pela maravilhosa experiência!

Dirijo-me com gratidão também especial as professoras Dra. Maria do Socorro Silva e Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes, por aceitarem o convite para constituir a banca examinadora desse trabalho de dissertação e por contribuírem de maneira tão potente, rigorosa e respeitosa.

Agradeço às crianças que participaram da pesquisa, pelo acolhimento e participação de todas. Também aos seus pais que, além de consentirem a participação de seus filhos, contribuíram igualmente com essa investigação. Sem vocês esse trabalho não seria possível.

Agradeço às professoras, ao diretor escolar, à merendeira e ao vigia noturno que atuam na instituição educacional onde essa pesquisa foi realizada. A confiança, carinho e participação deles nesse estudo foi fundamental.

Aos professores Dr. José Luiz Ferreira, Dra. Maria das Graças Oliveira, Dra. Kátia Patrício Benevides Campos, Dra. Silvia Roberta da Motta Rocha, Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias Dra. Keila Queiroz e Silva, Dra. Roziane Marinho Ribeiro, Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima, Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, Dra. Fabiana Ramos, Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, Ms. Fabíola Cordeiro de Vasconcelos e Gláucia Leal, pelos ensinamentos, carinho, confiança e amizade.

Aos professores, Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento, Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, Dra. Susana Vieira Rangel da Cunha, Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, Dr. Altino José Martins Filho e Dra. Deise Arenhart pela atenção nas

vezes que a todos recorri, bem como pelas sugestões e indicações de importantes referências teóricas, e pelo carinho.

Aos amigos: Kilma Wayne, Renata Melo, Maisa Vasconcelos, Clésio Lima, Renally Costa, Kimberlly Saiwry, Crisliane Boito, Elaine Tayse, Wanessa Maciel, Gabrielle Lima, Bel Lima, Wellyda Damasceno, João Rocha e Bruno Santos. A escuta, os afagos e incentivos de vocês foram fundamentais nesse caminho. Estendo minha gratidão a Lucas Aurélio, pessoa especial que, com carinho e sabedoria, muito me ajudou no início desse percurso.

Um agradecimento também especial a Carlos Eduardo, pelo importante incentivo que me deu quando decidi buscar realizar o desejo de ingressar no Mestrado em Educação.

Agradeço também aos colegas da turma III do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEd/UFCG. Também amplio minha sincera gratidão às amigas professoras, técnicos, demais funcionários e todas as crianças que fazem parte da Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UAEI/UFCG.

Dizes: é desafiador frequentar as crianças.

Tens razão.

*Acrescentas: porque é preciso colocar-se ao seu nível, baixar-se, descer,
dobrar-se, fazer-te pequeno.*

Estás enganado.

Não é este o aspecto mais desafiador.

*É mais o fato de ser obrigados a elevar-se à altura dos
seus sentimentos.*

De esticar-se, alongar-se, levantar-se nas pontas dos pés.

Para não as ferir.

Janus Korczak

RESUMO

Esta dissertação problematiza a Educação Infantil do e no campo, buscando compreender como a pré-escola do campo vê e vive as culturas infantis das crianças que residem na zona rural. Buscamos conhecer práticas pedagógicas, sociais e culturais desenvolvidas com 15 crianças que integravam a pré-escola de uma instituição educacional localizada na zona rural do município de Campina Grande-PB, no ano de 2019. Pesquisamos, também, junto às famílias de cinco dessas 15 crianças, em suas residências. Investigamos práticas pedagógicas, sociais e culturais realizadas, junto às crianças, por quatro agentes que integram a instituição investigada, identificando suas concepções sobre as práticas realizadas. O estudo se constituiu como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), traços de etnografia (GREEN; DIXON; ZAHALIRICK, 2005) e de caráter exploratório (MOREIRA; CALEFFE, 2008). O tratamento dos dados produzidos se deu por meio do procedimento metodológico da Triangulação (YIN, 2015) e da Análise Temática, uma das facetas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994). A pesquisa fundamenta-se nos estudos da Sociologia da Infância (ABRAMOWICZ, 2018; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2007), em concepções construídas a partir do paradigma da Educação do Campo (CALDART, 2012; WANDERLEY, 2004; SILVA, 2002), da área da Educação Infantil (BARBOSA, 2013), dos estudos da Educação Infantil do Campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012) e em estudos de outros quadros teóricos que dialogam e contribuem com a discussão apresentada. Foram considerados ainda marcos legais relacionados à Educação Infantil (BRASIL, 2010; 2016) e Educação do Campo (BRASIL, 2002). Como resultados encontrados, identificamos que as crianças com as quais realizamos esse estudo possuem culturas próprias que se fazem na relação com o contexto onde vivem, e elas demonstraram forte relação com práticas características do universo do campo, sendo esse um aspecto importante à construção de suas identidades, o que não significa que seus jeitos de ser “crianças do campo” as isolem da relação com a sociedade mais ampla, o que engloba o contexto urbano. Ao olharmos para a articulação entre a pré-escola e as culturas infantis do campo, observamos algumas práticas dos agentes que trabalham diretamente com a questão pedagógica - o diretor e a professora - percebemos pouco acolhimento aos modos de ser criança e ser do campo nas práticas pedagógicas realizadas na instituição. No que se refere aos agentes escolares que não atuam pedagogicamente, mas em funções outras na instituição, nesse caso, a merendeira e o vigia, observamos que ambos buscam, além de considerar especificidades das crianças, contemplá-las de algum modo no contexto da instituição educacional, especialmente no que se refere à cultura alimentar. Verificamos que os agentes, de um modo geral, refletem sobre suas práticas, reconhecem limitações nelas e que, além desse reconhecimento, contribuem com a instituição educacional na qual trabalham, ajudando a construir a escola que, se não é a ideal, é aquela em que eles e as crianças investem suas perspectivas e seus desejos. Essa dissertação buscou contribuir com as reflexões e os acúmulos realizados pela Educação Infantil do e no campo, considerando as práticas pedagógicas dessa etapa, as culturas infantis das crianças que vivem no contexto rural e suas especificidades, que não são apenas geográficas, mas significam espaço de

construção de identidades coletivas e peculiares, sendo, ainda, lugar de vida, disputas, desafios e possibilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil do/no campo. Culturas infantis. Crianças. Infâncias.

ABSTRACT

This dissertation problematizes Early Childhood Education in and in the countryside, seeking to understand how the preschool in the countryside sees and lives the children's cultures of the children who live in the countryside. We sought to know the pedagogical, social and cultural practices of 15 children who were part of the pre-school of an educational institution located in the rural area of the municipality of Campina Grande-PB, in the year 2019. We researched, in their places of residence, with the families of five of these children. We investigated pedagogical, social and cultural practices carried out, with the children, by four agents who are part of the investigated institution, identifying their conceptions about the practices performed. The study was constituted as a field research, with a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), traces of ethnography (GREEN; DIXON; ZAHALIRICK, 2005) and of an exploratory character (MOREIRA; CALEFFE, 2008). The treatment of the data produced took place through the methodological procedure of Triangulation (YIN, 2015) and Thematic Analysis, one of the facets of Content Analysis (BARDIN, 1994). The research is based on the studies of the Sociology of Childhood (ABRAMOWICZ, 2018; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2007), in conceptions built from the paradigm of Rural Education (CALDART, 2012; WANDERLEY, 2004; SILVA, 2002), in the field of Early Childhood Education (BARBOSA, 2013), in the field of Early Childhood Education (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012) and in studies of other theoretical frameworks that dialogue and contribute to the discussion of this research. Legal frameworks related to Early Childhood Education (BRASIL, 2010; 2016) and Rural Education (BRASIL, 2002) were considered. As found results, we identified that the children with whom we carried out this study have their own cultures, which are made in relation to the context where they live, and that they demonstrated a strong relationship with practices characteristic of the universe of the field, which is an important aspect to the construction of their identities, which does not mean that their ways of being "rural children" isolate them from their relationship with the wider society, which encompasses the urban context. When looking at the articulation between preschool and children's cultures in the countryside, looking at the list of agents who work directly with the pedagogical issue - the principal and the teacher - we noticed little acceptance of the ways of being a child and being from the field in the pedagogical practices carried out at the institution. With regard to school agents who do not work pedagogically, but in other roles at the institution, in this case, the lunch cook and the night watchman, we observed that both seek, in addition to considering the specificities of the children, to contemplate them in some way, especially in the regarding food culture. We found that the agents, in general, reflect on their practices, recognize limitations in them and that, in addition to this recognition, they contribute to the educational institution in which they work, helping to build the school that, if not ideal, is the one where they and children invest their perspectives and desires. This dissertation sought to contribute to the reflections and accumulations carried out by Early Childhood Education in and in the countryside, considering the pedagogical practices of this stage, the children's cultures of children living in the rural context and their specificities, which are not only geographical, but mean

space for the construction of collective and peculiar identities, being, still, place of life, disputes, challenges and possibilities.

Keywords: Early Childhood Education. Children's cultures. Children. Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 -	Estado da Paraíba.....	71
MAPA 2 -	Cidade de Campina Grande – PB.....	71
PLANTA 1 -	Planta baixa da instituição educacional investigada...	77
QUADRO 1 -	Demonstrativo dos sujeitos participantes da pesquisa.....	78
IMAGEM 1 -	Desenho elaborado por uma criança.....	97
DIAGRAMA 1 -	Método de triangulação.....	105
IMAGEM 2 -	Desenho infantil de Mércia.....	126
IMAGEM 3 -	Desenho infantil de Sílvia.....	127
IMAGEM 4 -	Desenho infantil de Renan.....	142
IMAGEM 5 -	Desenho infantil de Betânia.....	142

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 -	Áreas externas da instituição educacional investigada.....	75
FOTOGRAFIA 2 -	Momentos de interação entre os sujeitos e o pesquisador.....	82
FOTOGRAFIA 3 -	Desenhos das crianças.....	96
FOTOGRAFIA 4 -	Crianças desenhando durante a pesquisa.....	97
FOTOGRAFIA 5 -	Renan no barreiro da sua casa.....	112
FOTOGRAFIA 6 -	Crianças em filas ao chegarem na escola.....	120
FOTOGRAFIA 7 -	Professora realizando uma contação de história para as crianças durante a acolhida.....	121
FOTOGRAFIA 8 -	Momento em que a professora apresentava um vídeo com músicas no próprio celular, para as crianças.....	121
FOTOGRAFIA 9 -	Crianças durante o período da merenda.....	122
FOTOGRAFIA 10 -	Recreio na sala de aula.....	123
FOTOGRAFIA 11 -	Professora auxiliando crianças subirem no ônibus escolar.....	124
FOTOGRAFIA 12 -	Gabriel com o jabuti que vive no roçado do seu avô.....	129
FOTOGRAFIA 13 -	Renan com alguns dos seus animais de estimação.....	130
FOTOGRAFIA 14 -	Crianças pintando desenhos impressos/mimeografados.....	137
FOTOGRAFIA 15 -	Diogo colhendo imbus no quintal de sua casa.....	144
FOTOGRAFIA 16 -	O vigia e a horta da instituição educacional.....	148
FOTOGRAFIA 17 -	O vigia e a horta da instituição educacional.....	149
FOTOGRAFIA 18 -	Legumes plantados pelas crianças e pela professora.....	149
FOTOGRAFIA 19 -	Ana Luísa brincando de “dar grama” ao cavalo.....	154
FOTOGRAFIA 20 -	Júlia brincando de faz de conta.....	156
FOTOGRAFIA 21 -	Júlia brincando de pular corda.....	156

FOTOGRAFIA 22 - Gabriel brincando livremente no terreiro escolar...	160
FOTOGRAFIA 23 - Renan e José brincando de esconde-esconde no terreiro escolar.....	161
FOTOGRAFIA 24 - Professora e crianças visitando a horta escolar....	161
FOTOGRAFIA 25 - Crianças brincando na sala de aula durante o recreio.....	164
FOTOGRAFIA 26 - Renan brincando de preparar a ração dos animais	164

LISTA DE SIGLAS

CEB -	Câmara de Educação Básica
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNS -	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOEBEC -	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo
EC -	Educação do Campo
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI -	Educação Infantil
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSA -	Instituto Nacional do Semiárido
MIEIB -	Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil
SEDUC -	Secretaria de Educação
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	15
1	A PERSPECTIVA TEÓRICA.....	34
1.1	O campo teórico da Sociologia da Infância.....	34
1.1.1	Cultura e Culturas infantis.....	42
1.1.2	Crianças, Infâncias e Infâncias do Campo.....	46
1.1.3	Educação Infantil do Campo: pensando a relação entre Educação Infantil e Educação do Campo.....	56
2	PERCURSO METODOLÓGICO: considerações sobre as escolhas teórico-metodológicas e éticas.....	70
2.1	O campo de pesquisa e os sujeitos participantes.....	74
2.2	Produção de dados: instrumentos e recursos metodológicos.....	89
2.3	Análise dos dados: desafios e procedimentos.....	103
2.4	Especificidades da pesquisa com crianças.....	106
3	CULTURAS INFANTIS DO CAMPO E PRÉ-ESCOLA DO/NO CAMPO: percepções e vivências.....	115
3.1	Subjetividades e singularidades das crianças do campo: quando o singular e o genérico se cruzam.....	117
3.2	A rotina do grupo de crianças da pré-escola no contexto da instituição investigada.....	118
3.3	A natureza no cotidiano das crianças do campo.....	124
3.4	Identidade cultural alimentar de crianças do/no campo.....	139
3.5	O brincar no cotidiano das crianças do/no campo: brincadeiras, tempos e espaços.....	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: para continuarmos conversando.....	169
	REFERÊNCIAS.....	178
	APÊNDICES.....	191
	ANEXOS.....	202

PARA COMEÇO DE CONVERSA

*A girar o céu e o mar
 Se beijam num novo sol
 E a luz transforma em cor
 A árvore, a terra, o fruto, a flor
 Começa o dia, e... Lucas...
 Brinca num vale de fontes e rios
 A flor lambuzou seu sorriso de mel
 Quem queira entrar em sua casa e brincar
 Terá que em seus olhos aprender a olhar
 De vez em quando se encosta a dormir
 E sonha entre andanças de um lavrador
 Que com seu canto convida a bailar
 A dança de um carrossel.*

(Lucas. Compositor: Geraldo Azevedo)

Abrir esse trabalho de dissertação fazendo alusão a uma das mais belas canções compostas pelo meu¹ cantor preferido desde a infância é motivo de alegria transbordante. A letra dessa música foi gravada por Geraldo Azevedo², em 1981, em homenagem ao seu neto Lucas. Destaco que, desde muito pequeno, ouvia uma das minhas tias escutando as músicas de Geraldo e, talvez por isso, suas canções tenham me tocado e meu gosto por elas tenha florescido tão cedo.

O modo como Geraldo reporta-se ao seu neto nessa canção tem relação com a maneira como me coloco também diante das crianças e da infância de um modo geral e, especificamente, nesse trabalho. Trata-se de um olhar que reconhece a criança muito mais do que um indivíduo que precisa de proteção e provisão, mas que merece ser tido como um sujeito de voz, reflexão, ação e participação e, por isso mesmo, parafraseando Geraldo, penso que todos que “queiram entrar nas casas das crianças e brincar terão que aprender em seus olhos, olhar”. Isto é, todos aqueles que se vinculam às crianças precisam entender que elas não só têm a aprender, mas também muito a ensinar.

Outro fator que destaco ao me propor a escrever uma dissertação sobre crianças e infâncias considerando o contexto do campo, diz muito sobre revisitar minha infância, vivida nas décadas de 1990 e 2000. Falo de mergulhar em um mar de lembranças que redesenham, em meu consciente, memórias das

¹ Esclarecemos que essa dissertação está escrita, em sua maior parte, em terceira pessoa. Entretanto, em momentos pontuais, a escrita se fará em primeira pessoa, já que relata experiências estritamente pessoais.

² Pernambucano que se destaca nas profissões de cantor, compositor e instrumentista de música popular brasileira.

brincadeiras entre os galhos úmidos dos pés de avelós, outros galhos descascados dos imbuzeiros e a aridez dos cactos do Cariri paraibano, mais precisamente no sítio Riacho Fundo, onde todos os anos passava as férias escolares nos meses de janeiro e de junho.

Mesmo morando na área urbana do município de Campina Grande, Paraíba, e, estando durante todos os outros meses do ano, envolvido por muitos dos vários objetos e artefatos que o meio urbano oportuniza com maior acessibilidade, como os passeios em alguns dos shoppings centers do município e a uma rotina menos próxima à natureza, fui uma criança fascinada pelas minhas férias semestrais vividas na área rural, no sítio onde meu avô nasceu e onde algumas das minhas tias vivem até hoje.

Sempre junto a um primo e uma prima que moravam lá no sítio Riacho Fundo, eu me atrevia a subir a serra das cabras, que fica por trás da casa de uma das minhas tias. Subir aquela serra era sinônimo de alegria e coragem! Enfrentávamos os espinhos dos cactos, o terreno demasiadamente íngreme, os galhos secos e emaranhados que atravessavam de maneira flutuante os caminhos estreitos por onde deveríamos passar, dentre outros desafios. Além da subida da serra, outro lugar que nos atraía para brincar era a areia seca do riacho que corta o roçado da minha tia, que só “corre água” quando chove e, por isso, na maioria das vezes, o riacho estava seco. Naquela areia, nossas imaginações eram as atrizes principais do teatro de nossas brincadeiras, tudo era possível vir a existir, através de nossas pequenas mãos na areia seca.

Recordar essas lembranças é olhar para uma infância que foi vivida com criatividade, amistosidade, contato com a natureza, descobertas de possibilidades de brincadeiras novas e, às vezes, até únicas. Nesse sentido, posso dizer que, mesmo tendo vivido a maior parte da minha infância na área urbana, também tive a oportunidade de viver uma outra infância a que as condições da área rural oferecem. Mesmo sendo uma criança urbana, pude viver algumas experiências de uma infância do campo.

Continuando a conversa: entre a infância pessoal e a pesquisa

Nossa pesquisa se propõe a refletir sobre as culturas infantis no contexto da Educação Infantil do e no Campo a partir da realidade de uma escola situada na área rural do município de Campina Grande, Paraíba, que oferta Educação Infantil. A relação entre as culturas infantis do campo e o contexto da Educação Infantil do e no campo é um aspecto central a ser investigado, no sentido de pensar as vinculações entre a vida das crianças no contexto de suas famílias nas comunidades onde vivem e as práticas pedagógicas da instituição de Educação Infantil que frequentam.

Buscar compreender como a pré-escola do campo vê e vive as culturas infantis do campo foi, para nós, uma tentativa de descobrir quais vivências são propostas no cotidiano da Educação Infantil, no âmbito da instituição onde desenvolvemos nossa pesquisa, e a partir de quais concepções de criança e infância. São vivências que consideram o contexto rural das crianças, ou não? E, se não, de que maneira essa prática pedagógica cotidiana é vivida?

Para tanto, em nossa abordagem, consideramos a questão da vida das crianças, desde os aspectos que constituem o brincar, até aqueles que aparecem de forma mais saliente no âmbito da cultura alimentar, dentre outros fatores culturais que fazem parte da realidade cotidiana das crianças e das interações que elas realizam, seja com pessoas, objetos ou situações. Destacamos um aspecto teórico, metodológico e ético que está na base da nossa concepção e ação enquanto pesquisadores: nossa pesquisa não é apenas *sobre* crianças, mas objetivou realizar um estudo *com* crianças (SARMENTO, 2007).

Desde a formulação do projeto até o momento de inserção no campo e de atuação nele, buscamos exercer uma prática coerente com as definições e concepções apontadas pela Sociologia da Infância e com alguns teóricos que, mesmo não fazendo parte desse quadro teórico, contribuem com os novos estudos sociais da infância. Buscamos assumir uma postura que refletisse um conjunto de ações complexas, na qual consideramos um princípio essencial: sempre pensar nas crianças e em suas relações, entendendo que o trabalho é realizado com elas e para elas.

Em relação à pesquisa com crianças, destacamos aquilo que Demartini (2011) aponta:

[...] crianças e jovens constituem registros autobiográficos de seus processos de formação escolar, permeados pelas teias de significados atribuídos pelos respectivos grupos à escola, suas formas de preservação da cultura própria, dos vários nacionalismos, assim como as tentativas mais amplas de inserção na sociedade mais ampla (p. 20).

Nesse sentido, compreendemos que o olhar *para* a criança deve passar necessariamente também pelo olhar *da* criança, de modo que pesquisar sobre elas e com elas pode vir a ser uma das maneiras de se entender como elas próprias veem e vivem suas realidades, seus espaços, tempos, suas sensações, dentre outros aspectos.

Essa perspectiva nos possibilita perceber duas ações específicas durante o processo de pesquisa: primeiro, a escuta e valorização das vozes infantis e, segundo, o reconhecimento de que essas vozes são carregadas de significações potentes. Buscamos construir um olhar que considere as relações das crianças em outros espaços, como suas casas e os sítios onde vivem, pois acreditamos que o “[...] olhar de perto e de dentro vai encontrando-se com as nuances que compõe o lugar, as relações, os modos de em que nossos sujeitos dispõem da vida” (LIMA, 2015, p. 101). No caso dessa pesquisa, pensamos que o olhar de perto e de dentro seria aquele que busca visualizar, a partir das crianças e dos espaços cotidianos, a sua relação com as práticas na instituição de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, elaboramos algumas questões com o intuito de nortear a nossa investigação, quais sejam:

i) Quais são as práticas culturais infantis das crianças do campo nos vários espaços em que elas se constituem, sobretudo junto às suas famílias?

ii) As práticas pedagógicas vivenciadas por elas na escola, na turma de Educação Infantil, consideram seu pertencimento cultural quanto às suas vivências nos espaços rurais?

iii) Tais práticas consideram a especificidade da Educação Infantil, no que diz respeito à concepção de criança, conforme apontam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009)?

iv) A identidade da escola do campo é reconhecida como está indicado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo/DOEBEC (BRASIL, 2002)?

Como é perceptível, nossas perguntas também se apoiam em alguns marcos legais que ponderam acerca da Educação em nosso país e definem normas, tanto para a Educação Infantil, quanto para a Educação do Campo.

Nessa pesquisa, temos também um compromisso político ao dialogarmos com alguns marcos legais que dizem respeito à Educação e os consideramos fundamentais para nossa pesquisa, pois entendemos que eles são frutos de lutas travadas ao longo da história, a partir de grupos organizados, como os movimentos sociais, em prol de uma Educação pública, de qualidade, gratuita e laica e para todos e todas.

Concordamos com Gohn (2011, p. 332), quando afirma que a “relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social”. Desse modo, entendemos que as lutas dos movimentos sociais pela Educação e as conquistas até aqui obtidas possuem uma relação, quando reconhecemos que sem as lutas desses movimentos, dificilmente teríamos alguns marcos legais já alcançados.

No que diz respeito à Educação do Campo, destacamos que, para Caldart (2008),

[...] a Educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas do sem-terra, pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade [...] A Educação do campo ao nascer lutando por direitos coletivos, que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (p. 71-72).

Assim nasceu o paradigma da Educação do Campo, a partir de ações realizadas através dos movimentos sociais organizados, pelas comunidades camponesas, tendo importante participação das mulheres, vale frisar. Esse paradigma, ao ser criado, repercutiu e afetou algumas formulações e proposituras

de políticas públicas que pensavam os processos educativos vividos no contexto do campo, mesmo porque se trata não apenas de um projeto de educação, mas de sociedade.

Também frisamos que, do mesmo modo em que a Educação do Campo emergiu de um contexto de lutas, as conquistas alcançadas no âmbito da Educação Infantil no Brasil também foram resultantes de múltiplas ações realizadas pelos movimentos sociais ao longo da história. Atualmente, ainda há forte resistência e movimentos que lutam por reivindicações de novas conquistas e manutenção de outras já alcançadas. Nesse contexto, destacamos como exemplo de movimento social o pujante trabalho do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB que, há 20 anos, tem levantado a bandeira da defesa de uma Educação Infantil que respeite as crianças, as infâncias e os contextos em sua pluralidade.

O MIEIB representa um espaço de discussão e articulação, suprapartidário, composto por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil; constituiu-se por 25 Fóruns Estaduais e tem por finalidade defender coletivamente a garantia do direito das crianças de até seis anos ao acesso à Educação Infantil. Participam do Movimento todos os interessados na EI – órgãos governamentais na área da educação, assistência social, justiça, saúde e outros; ONGs; IES; conselhos estaduais e municipais de educação e direitos; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas; instituições de pesquisa; professoras, pesquisadoras e pesquisadores, família, comunidades, sindicatos, estudiosas e estudiosos e envolvidos na área (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p.42).

É importante atualizar o dado que diz respeito ao número de fóruns de Educação Infantil presentes nos estados, uma vez que o MIEIB conta, na atualidade, com fóruns estaduais, municipais e regionais em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal, estando, pois, presente em todo o território nacional. Na Paraíba, integram o MIEIB, os Fórum de Educação Infantil da Paraíba/FEIPB e o Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil/FAPEI. Estes vêm assumindo diversas lutas em prol também de uma educação contextualizada, acessível e de qualidade.

Nas últimas décadas, algumas conquistas no âmbito dos marcos legais foram obtidas no campo da Educação, de um modo geral, bem como nas áreas

específicas da Educação Infantil e da Educação do Campo, muito embora as ameaças de perdas dessas conquistas sempre estejam presentes.

Pensando nas conquistas legais até aqui alcançadas, destacamos o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009) que define a criança como sendo

[...] o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Também, segundo a referida legislação, o currículo da Educação Infantil,

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Artigo 3º.).

Em seu Artigo 8º., § 3º., as DCNEI (BRASIL, 2009) também afirmam que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

O parágrafo único do Artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/DOEBC (BRASIL, 2002) define como se constitui a identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Esses artigos de dois dispositivos legais importantes ao nosso objeto de estudo definem princípios e garantem direitos. Nessa direção, a Constituição Federal afirma direitos subjetivos e inalienáveis de todos os cidadãos brasileiros. Em seu artigo 227, a Constituição Federal de 1988 afirma que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, estabelece normativas, em sua maior parte relacionadas à proteção das crianças e dos adolescentes, além de indicar diversos direitos, no intuito de garantir a proteção e provisão dos sujeitos de menores idades.

No que diz respeito à Educação Infantil no contexto do campo, compreendemos que se trata de um direito previsto desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Em nosso trabalho, referimo-nos à Educação Infantil pensada e ofertada às crianças que vivem no campo por Educação Infantil do Campo, espaço de lutas emergente, que vem pondo destaque à invisibilidade, ausência e violação de direitos constitucionais à educação das crianças de 0 a 5 anos residentes das diversas áreas rurais do país.

Mesmo em um cenário de avanços, que dizem respeito à elaboração e efetivação de marcos legais voltados aos processos educativos realizados no campo, com vistas a exigir o cumprimento de direitos, ainda estamos longe de garanti-los. Importante dizer que, embora a formulação da Educação Infantil do Campo seja recente, tendo pouco mais de uma década, a realidade de exclusão, precariedade, desigualdades e insuficiência (ROSEMBERG; ARTES, 2012) que caracteriza a oferta de Educação Infantil e de Educação, de um modo geral, para os povos do campo é antiga.

No que tange à educação das crianças pequenas, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 68) observam que “não significa dizer que a educação para as crianças de zero a seis anos de idade e para a população do campo sejam completamente

novas”. O que é novo é o olhar que considera que a condição de criança do campo aponta para necessidades e objetivos específicos, e que seu pertencimento social e cultural são aspectos centrais a serem considerados nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, compreendemos que a Educação Infantil do Campo está em processo de construção constante, perpassando vários campos, como os ideológicos, políticos, pedagógicos e outros, sendo constituída em meio a conflitos, lutas e conquistas.

Ainda dialogando com o aparato legal, destacamos o Parecer CNE/CEB nº 36 (BRASIL, 2001), que fundamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEBEC (BRASIL, 2002). Ele considera a importância de se ter consciência de que o campo tem suas peculiaridades, considerando “a pluralidade do campo brasileiro em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. Compreendemos que as crianças do campo estão contempladas nessa perspectiva, sobretudo no aspecto geracional. Nesse contexto, perguntamo-nos: a escola, no que diz respeito à Educação Infantil, tem considerado em suas práticas pedagógicas as culturas infantis das crianças do campo?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI foram instituídas em 2009 (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e estabelecem os princípios que devem nortear as propostas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil do Brasil. Delas, destacamos os “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 65).

A valorização desses aspectos definidos nas DCNEI é relevante, pois permite um processo educativo no qual as crianças possam se sentir livres para se expressar, inclusive corporalmente e, principalmente, para vivenciar situações que possuem significados, uma vez que as manifestações artísticas e culturais do meio em que elas vivem são explorados. Porém, será que a Educação Infantil tem considerado esses aspectos? E, no caso do processo educativo das crianças do campo, como isso tem se efetivado?

Essas legislações importantes definem não só direitos, mas concepções sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições educacionais que atendem crianças oriundas do campo, uma vez que apresentam uma visão que contempla e valoriza o campo, seus sujeitos e suas culturas, seus modos de ser e

de se fazer enquanto grupo social que possui especificidades. Compreendemos que esses marcos legais devem ser entendidos como normativas a serem consideradas pelas instituições que atendem crianças pequenas³ do campo.

Nesse trabalho, focalizamos as crianças pequenas do campo e suas culturas, olhando para a relação estabelecida pela escola, no que tange às suas práticas junto a esse público. Buscamos compreender em que medida essa instituição reconhece e valoriza suas culturas, considera as crianças enquanto sujeitos que possuem pertencimento social e cultural e se elas são concebidas como sujeitos ativos e de direitos (SARMENTO, 2007) no contexto pedagógico.

Pensando na Educação Infantil como espaço privilegiado no qual as crianças vivenciam interações e brincadeiras, por meio da valorização de suas infâncias, podemos destacar os direitos que crianças possuem de viverem um processo educativo em que o educar e o cuidar se cruzam. Ressaltamos também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser considerados nessa etapa. Esses direitos estão expressos no documento da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, que aponta os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017), considerando e respeitando cada contexto.

Consideramos as crianças que vivem nos espaços do campo como sendo sujeitos que vivenciam experiências⁴ infantis de caráter específico, isto é, que são vividas de maneiras peculiares por ocorrerem em ambientes que possuem especificidades próprias, muito embora reconheçamos que essas crianças não são ou estejam impedidas de vivenciarem outras experiências mais presentes em contextos distintos, como o urbano, com outras crianças e modos de infâncias diferentes.

Nesse trabalho, quando nos referimos às crianças do campo, falamos de crianças que vivenciam com suas famílias e comunidades experiências relacionadas à cultura local na qual estão inseridas, como a agricultura,

³ Nossa pesquisa se deu junto a uma turma de Educação Infantil municipal do campo, com grupos de crianças do Pré-escolar 1 e 2, juntas, em uma mesma sala. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) a fase da Pré-escola acolhe crianças de idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses. Na BNCC, essas crianças são denominadas pela nomenclatura: crianças pequenas. Por esse motivo, utilizamos essa mesma forma para nos referir às crianças.

⁴ Walter Benjamin, ao se reportar a sua obra "O Narrador", escrita em 1936, afirma que "o Narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes" (BENJAMIN, 1994, p. 201). Benjamin evidencia que a experiência está entrelaçada às ações em que a sensibilidade do eu e do outro são centrais, já que o experimentar parece estar ligado ao vivido com significado.

brincadeiras específicas, criação e cuidado de determinados animais da pecuária e uma relação mais refinada ou íntima com a natureza (TIRIBA, 2010). Um de nossos grandes desafios, então, foi o ato de buscar conhecer a experiência de “ser criança” no contexto do campo, considerando os eventos e as situações cotidianas da vida das crianças com as quais realizamos a pesquisa.

Nesse sentido, acreditamos que o geral e o específico se cruzam. O geral, no que tange ao modo de ser criança e de ter uma cultura infantil, entrelaça-se com o específico, que é a particularidade vivida e constituída pela criança em sua relação com o campo (SILVA; SILVA, 2013, p. 169) e, nesse caso, destacamos que essa realidade precisa ser considerada pela instituição educacional que atende esses sujeitos, quanto às suas práticas pedagógicas e na relação com o pertencimento geracional e cultural da criança.

Consideramos importante, ainda, estarmos disponíveis para pesquisar sobre o tema desse estudo, pois concordamos com Kuhlmann Junior (2007, p. 30), quando afirma que

[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Por isso, levamos em conta a articulação entre culturas infantis do campo e o contexto da Educação Infantil do Campo, sendo tal relação o cerne da nossa pesquisa. Essa articulação se propõe a ser uma contribuição às duas áreas de investigação - Educação Infantil e Educação do Campo - no sentido de trazer para o debate da Educação Infantil o espaço do campo e, para a Educação do Campo, a discussão das culturas infantis. Nessa vinculação de áreas, nossos estudos recaíram de maneira especial sobre a questão das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil do campo, que têm sido, além de discriminada, precarizada e pouco discutida (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Também, propomo-nos a fortalecer esse debate considerando o grande quantitativo de escolas do campo que estão sendo fechadas (CALDART, 2012), inclusive aquelas que ofertam a etapa da Educação Infantil. Sendo assim, buscamos contribuir com essa discussão, ampliando o debate que reconhece a

necessidade de um processo educativo contextualizado e significativo para as crianças que residem na zona rural.

Por outro lado, temos um grande desafio que diz respeito à ausência de um número significativo de mais pesquisas que pensem esses aspectos na mesma direção que estamos fazendo e que poderiam ser uma base importante às nossas reflexões.

A intenção de pesquisar a relação entre culturas infantis do campo e escola aproxima-se do nosso percurso acadêmico e profissional, que tem se delineado a partir de estudos pedagógicos e sociológicos sobre crianças e suas culturas, sobre o campo e a Educação do Campo, e de nossa atuação profissional e pessoal em uma instituição de educação situada no contexto do campo.

Para nós, pesquisar sobre tais questões passou a ser também um compromisso ético e profissional com as crianças que residem no campo e com suas infâncias que, conforme aponta Arroyo (2006, p. 107), “[...] tem suas especificidades. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo”.

Buscamos construir um percurso de pesquisa que nos permitisse encontrar na realidade das crianças do campo, de suas famílias e das práticas pedagógicas da escola frequentada por elas, um pouco das culturas específicas da infância do campo e como a escola lida com elas durante o processo pedagógico no contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, concordamos com Demo (2001, p. 16) quando afirma que “a pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”. A pesquisa não se trata de uma ação isolada, que não se relaciona apenas com elementos externos, mas que, pelo contrário, é um limiar entre a realidade e suas questões, é um caminho de interrogação, de possibilidades, que se relaciona com os diversos contextos e sujeitos, com intuito investigativo que é em si mesmo um ato educativo.

O desejo de refletir a respeito da Educação Infantil do Campo nasceu, também, da construção dos significados de criança e infâncias que o curso de licenciatura em Pedagogia nos possibilitou. Surgiu da preocupação em refletir sobre como as crianças e as infâncias têm sido consideradas em tempos em que se vive uma cultura que, cada vez mais, paradoxalmente, busca adultizar precocemente os sujeitos infantis e invisibilizá-los (SARMENTO; PINTO, 1997).

Essas reflexões brotaram em nossa graduação a partir do acesso aos estudos que discorrem sobre os fundamentos da infância na contemporaneidade, com base no campo teórico da Sociologia da Infância.

No decorrer de nossa passagem pela graduação em Pedagogia, aprendemos que a criança não é um adulto em miniatura, mas um sujeito social que é agência⁵, isto é, que age (SARMENTO, 2007), que merece respeito, atenção, reconhecimento, valorização e escuta, nas relações sociais, familiares e educativas.

Destacamos, de maneira especial, a nossa experiência durante o período em que cursamos o componente curricular *Fundamentos da Educação Infantil*. Esse momento da graduação foi proveitoso e inspirador pois, a partir da literatura concernente às teorias que fundamentam a Educação Infantil, tivemos acesso, de maneira aprofundada, crítica, atenta e sensível, aos conceitos de *criança, infância e Educação Infantil*, passando a construir um olhar que visualiza as crianças não só como indivíduos que frequentam a Educação Infantil, mas como sujeitos sociais, que possuem culturas próprias produzidas por elas mesmas nas interações com os outros – crianças e adultos (CORSARO, 2011). Essas apreensões nos tocaram e nos levaram a ampliar nossa compreensão da necessidade de uma ampla responsabilidade para com as crianças, gerando o desejo de estudar mais sobre elas e também a respeito de alguns temas a elas relacionados, como as culturas infantis.

Frisamos, ainda, o quanto foi significativa nossa experiência com o componente curricular *Estágio Supervisionado em Educação Infantil*, pois tivemos a oportunidade de vivenciar e constatar aquilo que estudamos e apreendemos a partir das obras de alguns teóricos, a exemplo das culturas infantis no cotidiano da instituição educacional na qual estagiamos. Durante nossa passagem por esses dois componentes curriculares, pudemos ter nossos primeiros contatos com textos e livros que compõem o campo teórico da Sociologia da Infância e outros campos que pensam as crianças e suas infâncias de uma maneira respeitosa. Esse movimento nos oportunizou conhecer uma postura pedagógica e pessoal

⁵ A expressão “agência” é utilizada em diversas áreas de conhecimento, especialmente no amplo campo da Sociologia. Trata-se de um termo que vem do inglês *agency* e tem relação com a capacidade de interação que os sujeitos possuem para agir, atuar no mundo, com outros sujeitos e com os objetos, gerando transformações. No caso da Sociologia da Infância, utiliza-se geralmente essa expressão para se referir aos modos pelos quais as crianças se colocam socialmente, tanto com seus pares, como com os adultos (SARMENTO, 2007).

que vê as crianças como sujeitos que constituem a categoria social infância (QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011).

A respeito de nossa experiência no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, destacamos o nosso objeto de estudo do projeto elaborado para nossa atuação. Naquele momento buscávamos compreender como as crianças pequenas constroem suas noções de espacialidade, no contexto da pré-escola (ALMEIDA, 2014).

Em muitos momentos, percebemos as crianças vivendo uma simples e rotineira corrida aleatória durante o recreio, e, a partir dessa vivência limitada, construindo suas delimitações de espaços, escolhendo seus caminhos e seguindo seus desejos. Mas, percebemos muito mais do que buscávamos, pois encontramos crianças que tanto reproduziam como produziam cultura, o tempo todo. Percebemos o quanto os modos de ser dos adultos com os quais as crianças conviviam, pulsava em cada uma, em seus gestos, falas, músicas que entoavam, danças etc. Eram ações significativas e ressignificadas para e por elas, representadas por elas, do modo delas, uma vez que as crianças também se constroem enquanto sujeitos a partir da relação com o outro.

Esse modo próprio das crianças, essas maneiras singulares de ser e estar no mundo e de se relacionar com o mesmo é o que as tornam comuns entre si e distintas dos adultos, independente de classe, raça ou gênero a que se enquadram (SARMENTO; PINTO, 1997), embora esses aspectos também sejam relevantes para contextualizá-las.

De tudo o que visualizamos e vivemos durante o período do *Estágio Supervisionado em Educação Infantil*, o que mais aguçou nosso interesse pelas crianças foi perceber essa capacidade relacional de se colocar frente ao mundo e de se vincular com ele, com os objetos, espaços e com os outros sujeitos. São modos distintos dos modos adultos, pois, como destaca Arenhart (2007, p. 65),

nesses modos e, ao contrário dos adultos, as crianças inseriram muito o elemento da ludicidade, a exploração do corpo, a busca pela interação, a mescla entre fantasia e realidade e a preocupação maior com a ação presente e menos com a consequência futura da ação.

Apesar da distinção entre crianças e adultos parecer óbvia, não é simples de ser pensada e compreendida, em parte por haver uma negação da importância das ações infantis.

Ainda no curso de Pedagogia, cursamos quatro componentes curriculares da Área de Aprofundamento em Educação do Campo: *Educação e desenvolvimento sustentável; Educação, identidade e cultura do campo; Metodologia de ensino no campo; Movimentos sociais e educação básica no Campo*. As discussões realizadas nesses componentes nos aproximaram da área da Educação do Campo e nos levaram a ter um olhar voltado à realidade do campo brasileiro, de um modo geral, e do nordestino, de forma mais específica.

Tivemos também a oportunidade de visitar uma escola do campo durante esse período, o que nos situou um pouco mais sobre a realidade educacional das escolas existentes no contexto camponês e nos oportunizou enxergar possibilidades e desafios nessas escolas. A escola visitada oferecia, à época, Educação Infantil a partir da pré-escola, e, nesse contato, algumas questões surgiram. Dentre elas, indagamo-nos sobre como se davam as práticas pedagógicas naquela instituição educacional junto às crianças da Educação Infantil, de modo que o que queríamos saber era se a criança do campo, enquanto sujeito elaborador de significações e vinculações específicas, tinha ou não suas singularidades vistas e vividas no cotidiano da escola. Tal questionamento, não respondido naquela experiência, retornou como aspecto central que queremos investigar na presente pesquisa.

Todo esse percurso teórico e prático nos impulsionou a atrelar nossas inquietações a respeito das culturas infantis com as realidades vividas pelas crianças que moram em contextos rurais. Nesse sentido, considerando a Educação Infantil, buscamos, com base nos marcos legais, perceber o que se tem produzido em termos de conhecimento sobre as crianças, suas infâncias e o contexto do campo. Nesse processo, tivemos como pressuposto a compreensão de que as crianças do campo devem ser consideradas durante o processo educativo, uma vez que as mesmas possuem especificidades próprias do lugar onde vivem, fator que está diretamente relacionado às suas significações, representações e ações (SILVA, SILVA; MARTINS, 2013).

Entendemos que refletir sobre Educação Infantil do Campo, articulando essas reflexões às culturas infantis das crianças poderá contribuir na direção de conhecer mais a realidade das suas instituições educacionais, especificamente na oferta de Educação Infantil e respectivas práticas. A preocupação com a criança do campo, com suas culturas, seus significados e direitos precisa tomar um

espaço maior nessas discussões, de modo que as crianças que vivem nesses espaços sejam, de fato, reconhecidas, valorizadas e defendidas, bem como tenham seus direitos legitimados e vividos na prática. Nesse sentido, Silva, Pasuch e Silva (2012) observam que a Educação Infantil do Campo ainda é um tema pouco abordado por vários segmentos. Dizem as autoras:

A preocupação com a Educação Infantil do Campo ganha relevância quando consideramos que apenas recentemente esse tema vem sendo incorporado nos movimentos da Educação Infantil e nos movimentos sociais do campo, nas ações do governo e nas pesquisas acadêmicas (p. 49).

Esse movimento teórico e de pesquisa, que busca tornar visíveis as crianças, o campo e as culturas infantis do campo reflete nossa tentativa de também contribuir para o reconhecimento da necessidade de valorização da infância enquanto lugar de vida plena das crianças, que se difere da vida adulta. Um dos desafios centrais dessa pesquisa é olhar para as práticas culturais infantis, considerando que essas estão diretamente ligadas a aspectos vinculados às suas subjetividades⁶e identidade⁷que, embora não sejam tratados em maior profundidade nesse trabalho, serão vistos como aspectos que perpassam as culturas das crianças do campo, uma vez que exprimem suas significações.

Conforme Silva, Pasuch e Silva (2012),

[...] não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para o seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-la em espaços públicos e coletivos. Daí falar em Educação Infantil do Campo (p. 51).

Na esteira de Silva, Pasuch e Silva (2012), retomamos o Parecer CNE/CEB nº 36 (BRASIL, 2001). O documento atesta a importância de se ter consciência que o campo tem suas peculiaridades, considerando “a pluralidade do campo brasileiro em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero,

⁶ Para Prange e Brangagnolo (2012, p. 3) a singularidade/subjetividade “se organiza em uma unidade dialética entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, através do estabelecimento de relações recíprocas, expressando-se das mais variadas formas”. Isto é, as maneiras pelas quais cada sujeito se vincula com os meios em que estão não são homogêneas, mas expressam as particularidades relacionais de cada um.

⁷ Para Stuart Hall (2006), existe uma definição de identidade que contempla o caráter sociológico dos sujeitos. Essa leva em conta a complexidade do mundo moderno e reconhece essa identidade é construída internamente pelos sujeitos, a partir de suas relações com os outros e com a cultura. Considerando que essa definição passou a ser clássica nos estudos sociológicos, nesse trabalho, partimos dessa concepção de identidade.

geração e etnia”. As crianças do campo estão contempladas nessa perspectiva, sobretudo no aspecto geracional, isto é, faz-se necessário considerar as relações existentes entre os sujeitos camponeses, uma vez que esse fator está diretamente ligado aos seus modos de ser e de se fazer enquanto sujeitos que se constituem no espaço do campo.

Desse modo, a pesquisa também buscou contribuir para tornar visíveis as crianças do campo e suas culturas, olhando especificamente para o contexto das práticas pedagógicas realizadas com e para elas numa instituição que oferta Educação Infantil do campo, incidindo, assim, em temas invisibilizados historicamente (SARMENTO, 2007).

Ainda, nossa investigação buscou construir uma reflexão teórica que pudesse cooperar com o processo de reconhecimento das crianças enquanto sujeitos ativos que não estão totalmente subordinadas aos desejos e ordens dos adultos, mas que possuem seus próprios desejos, não desejos, experiências, vivências e vozes. Conforme Sarmiento (1997, p. 1), a pesquisa pode ser compreendida como um fator importante nessa direção, uma vez que “a investigação acadêmica é responsável pela produção de teses de doutoramento e de mestrado que são [...] inaugurais, pelas articulações que fazem da infância com áreas diversas da ação social”.

Sendo assim, nossos questionamentos em relação às culturas infantis do campo e as instituições de Educação Infantil compõem um vasto campo de investigação que tem sido construído ao longo dos últimos anos e que são concernentes aos estudos sociais das crianças em diferentes contextos e sob diversas óticas.

Considerando os aspectos e as reflexões aqui iniciadas, o nosso objeto de estudo foi a relação entre as culturas infantis e a pré-escola do campo, buscando compreender como a pré-escola do campo vê e vive as culturas infantis das crianças que residem na zona rural. Para tanto, nosso objetivo geral buscou *analisar se e como os agentes de uma escola situada no contexto rural veem e vivem, por meio de suas práticas e concepções, as culturas infantis das crianças de uma pré-escola*. Como objetivos específicos, buscamos: **i)** conhecer as práticas educativas, sociais e culturais de cinco crianças inseridas na pré-escola da instituição pesquisada junto às suas famílias; **ii)** observar as práticas sociais, culturais e pedagógicas desenvolvidas pelos agentes da instituição pesquisada

junto às crianças da pré-escola; e **iii**) identificar as concepções dos agentes sobre as culturas das crianças e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição pesquisada.

Vale salientar que nossa pesquisa passou pelo crivo do Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande, tendo sido aprovada, conforme o parecer de nº 3.176.143, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande.

Adotamos como perspectiva metodológica a realização de uma pesquisa qualitativa, de campo, com traços etnográficos e tendo caráter exploratório. Consideramos as crianças como sujeitos participantes no processo e sendo copesquisadores da nossa investigação. Colocamo-nos, conforme expõem Martins Filho e Prado (2011, p. 4), “com espírito de aventureiras e aventureiros, em uma empreitada afortunada”. Nessa empreitada, “os autores e autoras mergulham na busca por conhecer as crianças em sua complexidade, abrindo portas para entrarmos no aqui e agora das crianças” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 4)

A pesquisa, ao se constituir enquanto uma investigação realizada com crianças, também tem sua relevância justificada por poder contribuir com o processo de reconhecimento, valorização e fortalecimento de ações de pesquisa que pensam as crianças como sujeitos que fazem história e produzem cultura. Nesse sentido, Martins Filho e Prado (2011) observam que

[...] no Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados. Se, tradicionalmente, desenvolver pesquisa sobre as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisa com as crianças desde tenra idade? (p. 83).

Tivemos também o desafio de sermos coerentes com as perspectivas que esse campo metodológico exige. Para tanto, pensamos em selecionar instrumentos de geração de dados com muita atenção, pensando na possibilidade de captar esses dados também a partir das crianças, de suas explicações, justificativas, brincadeiras, expressões artísticas etc.

Escolhemos como instrumentos e recursos de pesquisa o desenho infantil, a roda de conversa, a observação, entrevistas, fotografias e videograções. Também pensando em extrair o máximo de conhecimento a partir dos dados gerados, decidimos fazer uso do procedimento metodológico de análise de dados denominado “triangulação” (YIN, 2015) que nos dá a possibilidade de considerar os dados obtidos a partir das múltiplas fontes, não os comparando, mas utilizando-os como complementos uns dos outros, no intuito de ver o fenômeno por mais de um ângulo.

Para tanto, apoiamo-nos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994), por ser um método que abarca um conjunto de técnicas de análise das comunicações e mensagens produzidas nas fontes de dados, com o intuito de inferir conhecimentos relativos ao fenômeno investigado (TRIVIÑOS, 1987). Dentre as várias técnicas dispostas pela Análise de Conteúdos, escolhemos a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006), que orienta um procedimento de análise em que os dados gerais são organizados em conjuntos de dados específicos a partir dos temas que são identificados durante a leitura flutuante do *corpus*.

Observamos eventos que envolveram os sujeitos, tanto no contexto familiar daqueles que tivemos a oportunidade de visitar, como no espaço da instituição educativa. A partir desses eventos, observamos discursos e ações nos episódios que presenciamos, buscando captar aquilo que possui relação com nossa questão de pesquisa, isto é, que contribuiu com as nossas reflexões no intuito de compreender como a pré-escola do campo vê e vive as culturas das crianças do campo.

Nosso texto está organizado em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. O capítulo 1 versa sobre a base teórica e os principais conceitos que fundamentam nossa pesquisa. O capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos adotados, momento em que apresentamos algumas informações sobre a pesquisa, como o *lócus* e os sujeitos e evidenciamos os instrumentos, recursos e procedimentos metodológicos utilizados. No capítulo 3, dedicamo-nos à análise dos dados produzidos, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de entendimentos acerca da realidade estudada.

1 A PERSPECTIVA TEÓRICA

A presente pesquisa, ao buscar compreender como a escola do campo vê e vive as culturas infantis nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, a partir de uma investigação em uma instituição educacional que oferta a Educação Infantil no campo, torna-se parte de um conjunto de tantas outras pesquisas que buscam pensar, a partir de seus objetos de estudo, as práticas educativas e as diversidades sociais e culturais, considerando aspectos culturais, sociais, geracionais, regionais, escolares e outros.

Partindo dos pressupostos da Sociologia da Infância, buscamos compreender as especificidades dos conceitos de cultura, culturas infantis, criança, infância, infâncias do campo, bem como a relação entre Educação Infantil e o paradigma da Educação do Campo. Também destacamos que nossas reflexões dialogam com alguns estudos e concepções de autores que não fazem parte do campo teórico da Sociologia da Infância, mas que em seus estudos e propostas teóricas dialogam com conceitos e concepções que consideramos importantes para nosso processo de produção científica, pois possibilitam uma ampliação do nosso olhar e contribuem para a fundamentação e o enriquecimento de nossas análises.

1.1 O campo teórico da Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância “tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, criou-se um campo, no qual [...], pesquisadores(as) que aderiram a esta vertente buscaram compreendê-la”, como afirma Abramowicz (2018, p. 376). A criança passou a ser pensada a partir dela própria e de sua infância, pois há um entendimento de que a alteridade da criança, é “insuscetível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram” (SARMENTO, 2011, p. 28). Desse modo, a Sociologia da Infância faz-se como um dos caminhos possíveis para um conhecimento das crianças com maior validade e justiça a partir delas próprias e de suas infâncias. Para tanto, essa corrente teórica buscou inserir em sua agenda teórica as múltiplas realidades nas quais as crianças se encontram e, ao fazer isso,

[...] insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO, 2008, p. 19).

Corroboramos com essa perspectiva, pois nossas convicções profissional, pessoal, ética e social em relação às crianças passam também pelo reconhecimento delas enquanto sujeitos sociais e culturais, de ações e direitos. Esse movimento relacional considera o princípio do respeito às crianças, tendo em vista a importância de seus papéis na sociedade e nas vinculações que elas constroem nesse âmbito social.

Segundo Moss, Dahlberg e Pence (2003, p.37), a Sociologia da Infância, junto a outros quadros teóricos, tem contribuído para a quebra de paradigmas sobre a infância, reconhecendo-a “como um importante estágio do curso de vida, nem mais, nem menos importante do que outros estágios”. Os novos estudos sociais da infância se contrapõem a uma invisibilidade da infância e das crianças, que foi construída durante muito tempo de nossa história, uma vez que visualiza as crianças enquanto atores sociais (CORSARO, 2011) que possuem um papel ativo na sua própria emancipação, de maneira que são influenciadas, mas também influenciam as relações cotidianas da sociedade, seja com seus pares (outras crianças) ou com os adultos (SARMENTO, 2007).

A partir do início dos anos 90 do século passado, uma das contribuições mais importantes e significativas que ocorreu no que se refere ao processo de compreensão do que é a vida das crianças se deu como consequência dos estudos e ampliações teórico-metodológicas produzidos a partir de reflexões que dialogam com essa perspectiva e suas concepções, por meio da construção de uma nova visão no que diz respeito às crianças, de maneira que essas passaram a ser vistas como sujeitos.

Esse novo modo de olhar para a criança e para a infância estimulou o reconhecimento das experiências infantis, apesar de não haver uma desconsideração dos aspectos fisiológicos e biológicos que tornam as crianças distintas dos adultos e, que, inclusive, sofrem transformações históricas e culturais (JAMES; PROUT, 1997).

A criança passa da posição de objeto à posição de sujeito (SARMENTO, 2004), isto é, pensa-se numa criança concreta e numa infância heterogênea, mas que é demarcada por aspectos em comum. Esse é um fator central nos novos estudos sociais da Infância, pois esse olhar que reconhece e valoriza a criança enquanto sujeito de ação consciente e influente é o que torna esse campo teórico distinto dos demais que estudam as infâncias e crianças.

Esse campo teórico possui diversas perspectivas dentro do lastro que compõe os estudos da criança (SARMENTO, 2018)⁸, são elas: estruturalista, interpretativa, crítica, desconstrutivista, pós-paradigmática. Nosso trabalho fundamenta-se em três dessas perspectivas. Na estruturalista, por compreender a infância enquanto categoria estrutural da sociedade (QVORTRUP, 2010); na interpretativa, pois considera essencialmente as significações das crianças, refletidas em suas produções culturais (CORSARO, 2011); e também se apoia na perspectiva desconstrutivista, ao reconhecer e inserir a criança como agência no processo de pesquisa (ALDERSON, 1995).

Destacamos que muitos estudos têm evidenciado que as crianças podem ser pesquisadas a partir delas próprias (SARMENTO; PINTO, 1997), através do reconhecimento de suas subjetividades, brincadeiras, interações com a natureza, com seus pais, com a escola, dentre outros aspectos (BARBOSA, 2014. p. 648). A concepção de infância como sendo uma categoria social geracional também é evidenciada, de maneira que a infância não é tida apenas como uma faixa etária, que é “medida” pela idade, mas se percebe a infância como uma “categoria particular das crianças, que são participantes ativos em atividades organizadas” (CORSARO, 2011, p. 43).

É importante destacar que crianças e infância não são tomadas, aqui, sinônimos, ou seja, não podem ser confundidas como um conceito único. Qvortrup (2000) concebe a infância como uma categoria permanente da estrutura social, que se mantém independente dos sujeitos que a compõem historicamente. Conforme, Homing (2009, p. 69), “[...] a infância é uma ordem simbólica de conhecimento e a criança um ator social. Tal distinção torna possível apreender a relação entre adultos e crianças e a ação concreta das crianças, numa

⁸ Refletimos sobre a ideia de que a Sociologia da Infância possui diversas perspectivas nos estudos da criança, a partir de uma palestra proferida pelo Prof. Manuel Jacinto Sarmento, no ano de 2018, durante o SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS.

perspectiva desnaturalizante”, isto é, a infância é uma categoria social fixa, que comporta sujeitos infantis que interagem com seus pares e com os adultos.

Nessa perspectiva, visualizamos a infância como uma categoria social com sujeitos que não ficam nela permanentemente, mas temporariamente. Mesmo com a saída das crianças da infância, ela se mantém como categoria, na qual são estabelecidas relações das crianças no e com o mundo, incluindo seus pares, os adultos e objetos. A infância é considerada não apenas como um momento que antecede outros, mas como parte da cultura e da sociedade (JAVEAU, 2005).

O reconhecimento das crianças enquanto agência está acompanhado do sentido político que essa compreensão traz consigo. Nesse sentido, as crianças também são vistas como sujeitos de direitos (SARMENTO, 2007). Elas possuem direitos, dentre eles estão o direito a uma educação contextualizada e significativa, na qual a fantasia, a imaginação, a ludicidade e a criatividade sejam consideradas (KRAMER, 2011, p. 5). Além disso, a criança deve ter o direito, sobretudo, quando introduzida em contextos educacionais, de viver a plenitude de sua infância. Para Benjamin (1984, p. 87), “a pedagogia [...] demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância”.

Considerar as crianças como atores sociais, sujeitos ativos e de direitos não pode se constituir como uma concepção esvaziada, mas implica em ter as crianças como sujeitos produtores de culturas (CORSARO, 2011; KRAMER, 2011; BARBOSA, 2014), que são influenciadas pelos adultos, mas que também os influenciam, ao seu modo, pois, como afirma Sarmiento (2008, p. 29), “não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos”. Por isso, destacamos que as crianças são influenciadas pelas ações adultas, no entanto, as práticas das crianças possuem autoria e também influenciam os adultos.

Isso se dá porque elas não reproduzem apenas as ações adultas, mas, ao se apropriarem dos modos de ser do “mundo dos adultos”, criam seus próprios modos de ser, isto é, elaboram suas culturas infantis. E, além disso, por meio de suas recriações, as crianças vivenciam experiências próprias às suas infâncias. De um outro modo, Benjamin (1984) chama a atenção para a existência de um mundo particular das crianças e para a necessidade de considerá-lo nas interações que são feitas com este mundo, suas normas e formas de se organizar. Diz-nos o autor:

[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas (BENJAMIN, 1984, p. 77-78).

Trata-se do reconhecimento da necessidade de se obter uma postura respeitosa para com as crianças e seus modos de elaborar suas próprias vidas. Nessa direção, compreendemos que as crianças realizam uma organização de si próprias considerando os elementos que a rodeiam, numa relação entre objetividade e subjetividade, onde suas agências aparecem fazendo-as protagonistas de suas vidas e histórias particulares, e conseqüentemente produtoras de culturas, de modos de ser e estar no mundo. Pensando nas especificidades das culturas infantis, destacamos que estas estão vinculadas a dois conceitos teóricos centrais que explicam como se dá o processo de apropriação da cultura adulta e recriação, por parte das crianças.

O primeiro conceito é o de *reprodução interpretativa*, que nos permite compreender que as “crianças tornam-se parte da cultura adulta – contribuem para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 53). O processo de produção cultural das crianças não se dá de maneira solitária ou isolada, mas acontece exatamente a partir das relações estabelecidas entre criança-adulto e, posteriormente, entre criança-criança, em um ciclo constante, por meio de reelaborações de ações carregadas de significados para elas (as crianças).

Esse conceito se assemelha com aquilo que Vygotsky explica se constituir como uma elaboração criativa, que só é possível “[...] graças a experiência alheia ou a socialização” Vygotsky (2014, p. 14, isto é, mediante a interação com os adultos, com outras crianças e com os objetos que as crianças recriam ações.

O segundo conceito que apontamos é o de *cultura de pares*. Sobre ele, Corsaro (2011) afirma que

[...] a produção infantil da cultura de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal

apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si (p. 53).

O conceito de cultura de pares, diz respeito, basicamente a capacidade de desenvolvimento criativo que as crianças possuem durante as interações entre elas. Na medida que elas reproduzem ou elaboram criativamente as ações dos adultos, umas observam as outras e a partir daí realizam trocas de atitudes, ideias, possibilidades, inovações e produzem cultura infantil.

Gostaríamos de citar o clássico trabalho de pesquisa, realizado pelo renomado estudioso e pesquisador brasileiro Florestan Fernandes. Sua pesquisa, intitulada “As trocinhas do Bom Retiro”, investiga a educação e as interações das crianças, valorizando o folclore, os grupos infantis e a participação ativa das crianças na vida social da comunidade pesquisada. Esse trabalho, que foi o primeiro dentro desses moldes teórico-metodológicos no país, muito contribuiu para a Sociologia da Infância no Brasil, realizando uma abertura para os estudos nesse campo (ABRAMOWICZ, 2018). Fernandes (1979), na década de 70, já pensava a criança como um sujeito mergulhado na cultura, reprodutor e produtor dela. Vejamos o que ele afirma:

[...] as crianças, as quais não recebem, apenas sofrendo constantemente a ação educativa; mas, que podem exercer um papel ativo na reeducação de seus pais e de sua família, em geral, servindo de veículo de transmissão de elementos culturais (p. 189).

Notemos a valorização que Fernandes dá ao sujeito criança ao reconhecer sua capacidade de intervenção junto aos adultos durante as interações. Seu trabalho de pesquisa contemplou e analisou aspectos subjetivos arraigados no *ser-fazer* das crianças dos grupos infantis presentes no contexto investigado. Desse modo, aprendemos com Fernandes a importância de estarmos dispostos e atentos para aspectos inesperados e reveladores de como a criança se faz enquanto sujeito social.

No trabalho sociológico de Fernandes, a criança é vista como um sujeito capaz de participar de pesquisas científicas, como ocorreu em seu estudo clássico. Conforme, Abramowicz (2018, p. 379), esse trabalho “inaugurou uma

nova concepção de cultura, bem como possibilitou para os sociólogos um olhar sobre as crianças e sobre a pesquisa com crianças até então negligenciado”. Nesse sentido, aprendemos sobre a necessidade de efetivar em nossa ação pesquisadora essa mesma lealdade de Fernandes para com as crianças, suas diversas vozes e culturas.

Ainda destacamos que, segundo esse sociólogo, a cultura infantil é “[...] construída de elementos culturais quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica” (DELGADO, 2006, p. 91). Nesse caso, reforçamos a compreensão de que as crianças, ao fazerem parte e dialogarem com uma cultura mais ampla, recriam ações e reelaboram perspectivas de uma maneira peculiar, lúdica e significativa para elas.

Sob o ponto de vista legal, também assistimos ao reconhecimento da infância e das crianças como sujeitos sociais ativos, que possuem direitos. Nesse sentido, destacamos alguns marcos legais que foram instituídos no final do século XX, na direção de validar a criança como, de fato, sujeito social ativo e de direitos.

Em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, que no ano seguinte tornou-se um documento oficializado como lei internacional. Podemos considerar que esse momento histórico a respeito da posição das crianças na sociedade foi um dos mais importantes no sentido de reconhecer e valorizar o lugar das crianças enquanto atores sociais portadores de direitos.

O documento aponta necessidades que as crianças possuem, que vão desde a proteção e assistência, passando por fatores subjetivos, como a necessidade de felicidade, amor e compreensão, até o reconhecimento de que elas também possuem suas responsabilidades na comunidade em que estão inseridas, em suas famílias, nas escolas. Além disso, o documento indica que os direitos das crianças devem ser respeitados, independentemente das diferenças. Sobre isto, destacamos o artigo 2º,

1- Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus responsáveis legais (ONU, 1948).

As crianças passaram a ter direitos oficializados relacionados à cultura, à segurança, à saúde, ao bem-estar, à convivência com sua família, à voz, dentre outros. A respeito do direito à liberdade de expressão, destacamos o que ficou estabelecido no artigo 13º:

1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Este direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

Essa normativa promove, elege e legitima direitos participativos e de reconhecimento da criança. Ela possibilita à sociedade construir uma postura que olhe para a criança e reconheça nela um sujeito que tem capacidade de participar ativamente da vida coletiva social, contribuindo com suas especificidades, sobretudo no que se refere às artes de criar, recriar e alegrar (BARBOSA, 2014).

Destacamos alguns marcos legais do nosso contexto brasileiro que trazem em si desdobramentos que dialogam com os direitos apontados durante a Assembleia Geral das Nações Unidas. Como já indicamos no início desse trabalho a própria Constituição Federal indica direitos que perpassam a educação como um todo, e que incluem as crianças como sujeitos de direitos, como em seu Artigo 227, onde consta que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à **criança**, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o **direito** à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...] (BRASIL, 1988)

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que atualmente é o mais recente documento de caráter mandatário emitido pelo Ministério da Educação, apresenta a criança como um sujeito de direitos que deve ter acesso à um processo educativo de qualidade, com propostas de qualidade.

No subtópico a seguir, refletimos sobre os conceitos de cultura e culturas infantis. Consideramos importante tecer essa discussão, tendo em vista que se trata de conceitos centrais para a compreensão dos sujeitos infantis, a partir da lente com a qual temos organizado nosso trabalho, que diz respeito à Sociologia da Infância, em diálogo com outras abordagens que pensam as culturas infantis e, a própria discussão de Educação Infantil do Campo.

1.1.1 Cultura e Culturas infantis

Considerar os conceitos de cultura e de culturas infantis requer compreender que os sujeitos estão entrelaçados consigo mesmos, com os outros e as coisas do mundo, da vida. Os artefatos externos da vida social que rodeiam e penetram as pessoas reverberam singularmente na subjetividade de cada uma delas (ARENHART, 2016).

Nesse sentido, pensar em cultura é também pensar em pessoas e na linha tênue que existe entre elas e entre a vida delas, isto é, a significação que as liga com aquilo que vivem.

Em relação à concepção de cultura, destacamos o olhar desenvolvido por Geertz (1989), que compreende por cultura as significações que os sujeitos possuem e produzem a partir daquilo que fazem durante o exercício de suas relações pessoais, ou seja, o conceito de cultura está muito mais atrelado ao significado que uma determinada tradição possui para um certo grupo, do que a própria tradição em si.

Ainda sobre a definição de cultura, Hall (2016) afirma que esse conceito é um conjunto de práticas e se refere “[...] à produção e ao intercâmbio de sentidos - o “compartilhamento de significados” – entre os membros do grupo ou a sociedade [...]” (HALL, 2016, p. 20). Na mesma perspectiva de Geertz (1989), Hall (2016) entende que as práticas que constituem uma ação cultural só se fazem assim por conta do significado que cada ação coletiva carrega nas relações e intercâmbios dos sujeitos que compõem os grupos sociais. Também destacamos aquilo que Claval (2004, p. 37) salienta, quando faz referência ao fato de que o enfoque cultural

[...] se recusa a considerar a natureza, a sociedade, a cultura, o espaço como realidades prontas, dados que se imporiam aos homens como do exterior. Julga que o mundo é mais complexo. Para mostrá-lo, parte dos indivíduos e se debruça nas suas experiências. O que lhe importa é compreender o sentido que as pessoas dão à sua existência.

Compreendemos que as vozes, representações e ações das crianças anunciam um “[...] modo de vida, maneiras de pensar, sentir e agir; teias de significado; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais; sistemas simbólicos [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 45), que são próprios delas. Nesse sentido,

visualiza-se nas culturas infantis a compreensão dos significados que as crianças constroem e partilham. Dessa maneira, o pensamento significativo e as ações das crianças se completam, de modo que a ação exprime o significado (ARENHART, 2007, p. 24).

Os estudos que discorrem sobre as culturas infantis se amparando nos novos estudos sociais da infância e em outros que também pensam as crianças como sujeitos, em sua grande maioria, partem desse conceito de cultura (ARENHART, 2007, p. 24). Por esse motivo, decidimos trazê-lo aqui, uma vez que nossa base epistemológica tem como um de seus pressupostos fundamentais o reconhecimento e a valorização das crianças, de seus conhecimentos prévios, suas experiências e suas expressões.

Destacamos que as culturas dos sujeitos que compõem categorias sociais, em geral, envolvem os saberes artísticos, tradições, leis, crenças, conhecimentos, dentre outras características pertencentes a uma pessoa, grupo ou lugar. Nesse sentido, Barbosa (2007) aponta que,

[...] é aproveitando este encontro, de culturas diversas e híbridas, que entretecemos a vida (...). É preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural (BARBOSA, 2007, p.1075).

As barreiras instaladas entre as diferenças, sejam elas de etnia, gênero, ou qualquer outra, geram desencontros entre as culturas ou encontros conflituosos. A partir da perspectiva de coletividade expressada por Barbosa (2007) na citação supracitada, podemos assimilar o quão necessário é abrir as cortinas que encobrem as culturas umas das outras, pois são muitas, mas precisam ser vistas, reconhecidas e valorizadas, para que seja construído um diálogo potente, positivo e respeitoso.

Ainda para compreendermos o significado do conceito de cultura a partir de uma ideia de experiência ou de um conjunto de experiências dos sujeitos, apontamos a perspectiva de cultura pensada por Brandão (2017, p. 393), que observa que

[...] o trabalho de transformar e significar o mundo equivale à vocação cultural que transforma e significa o próprio homem. [...] ao transcender um mundo dado pela natureza e ao construir, material e simbolicamente um mundo de cultura, o homem se

afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito de história. [...] ser o sujeito da história e ser o criador da cultura não são adjetivos qualificadores do ser humano. São o seu substantivo.

Aprendemos com Brandão (2017) que a relação que os sujeitos possuem com o mundo não é algo dado ou simples, mas que incide em um processo de transformação e significação, além de se tratar de uma atuação cultural. A maneira como as pessoas se vinculam com o mundo, com a natureza, com outras pessoas, é a forma de construir um modo de ser e de existir, atuando como protagonistas de suas histórias pessoais. E, portanto, atuar criando modos de ser, é também criar cultura.

Entendemos que as culturas infantis são um conjunto de ações e aspectos subjetivos e objetivos que revelam as várias características dos diversos tipos de infâncias. Nessa perspectiva, atentamos para aquilo que Gobbi e Finco (2013) afirmam, quando apontam que,

[...] ao se considerar as crianças como produtoras de culturas, observando com rigor as dimensões criadora e transgressora presentes em seus atos, torna-se possível desafiar e romper concepções ainda presentes, em que a infância é desconsiderada em sua inteireza, sua singularidade e sua complexidade (GOBBI; FINCO, 2013, p. 63).

As afirmações acima demonstram que aceitar as crianças enquanto produtoras de cultura é muito mais que considerá-las sujeitos culturais, é vencer concepções retrógradas que inferiorizam e diminuem as crianças, enquanto indivíduos que possuem uma identidade, uma singularidade e que, por isso, constroem as suas próprias características, dialogando consigo mesmas, com o meio em que estão e com outras pessoas, num processo subjetivo, objetivo e complexo.

Reconhecemos que vivemos numa sociedade autoritária e que, historicamente, tem buscado invisibilizar a infância e as crianças, principalmente através de um silenciamento produzido na relação adulto-criança, quando apenas o adulto tem vez e voz, na maioria das ocasiões, e as crianças não são consideradas de modo potente, muito menos suas culturas. Sobre isso, Perrotti (1990, p. 18) avalia que

[...] nossa organização social é de tal modo adultocêntrica, que nossas reflexões sobre a criança e seu universo cultural correm sempre o risco de, repetindo a organização social, situar a criança

em condição passiva face à cultura. Pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo.

Dentre as diversas formas de manifestação das culturas infantis em termos de significações, representações e ações por parte das crianças, destacamos uma que está presente de maneira bastante explícita e constante no cotidiano das crianças: a brincadeira. De acordo com Brougère (1998), a brincadeira é um meio pelo qual a criança busca sair de seu mundo real para descobrir outros mundos e se inserir neles. Isto é, o caráter da brincadeira é essencialmente imaginativo, propositivo e criativo, integrado à realidade.

Desse modo, o brincar se torna uma ponte entre a cultura mais ampla da sociedade na qual a criança está inserida e suas próprias culturas infantis. A ação do brincar deixa de ter função de ensinar conteúdos, para possibilitar que as crianças vivam as suas infâncias plenamente por meio de suas brincadeiras. Sobre isso, Oliveira (2008) explica que

[...] as crianças assumem nas situações cotidianas um processo dinâmico de coordenação de papéis, ou seja, brincam de ser papai e mamãe, de ser vendedor, piloto, [...]. Nessa brincadeira com diferentes papéis, é necessária uma negociação dos sentidos atribuídos, quer seja imaginando uma vendinha e um comprador que a visita, ou um baile, ou ainda uma criança que vai assumir o papel de papai e a outra que assumirá o papel de filhinha. A partir da prática e do domínio de formas complexas de ação nessas brincadeiras de jogos de papéis, em que muitas vezes a maioria das condições e objetos são inventados, elas aprendem a atuar em situações por meio da memória, da afetividade, da imaginação.

Essa citação nos esclarece muito a respeito da complexidade do que é a brincadeira e o ato de brincar para as crianças. Trata-se de um exercício de apropriação dos modos de ser dos adultos e uma aplicabilidade ou recriação disto, por meio de uma maneira que só elas, as crianças, possuem.

Ainda sobre a brincadeira, ressaltamos o que Corsino (2012) afirma:

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. [...] a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura (p. 6).

Percebamos que, dentro da cultura das crianças, a brincadeira tem um potencial específico, no que diz respeito ao processo de constituição da criança enquanto sujeito criativo, dinâmico, pois é no brincar que ela se reconhece e conhece o mundo e, desse modo, vai construindo sua subjetividade diante da vida, elencando seus modos de escolha, de respostas, de expressões, dentre outros aspectos. Tal reflexão é importante de ser considerada por aqueles que pensam as crianças, pois refletir sobre a brincadeira é, antes de tudo, uma ação sensível de quem busca conhecer as crianças por meio delas próprias.

No próximo subtópico, discorreremos com maior atenção sobre os conceitos de crianças, infância e infâncias do campo. Pensamos na importância de aprofundarmos algumas reflexões teóricas sobre esses conceitos, para que assim possamos estar melhor amparados em nosso trabalho, que passa essencialmente por eles.

1.1.2 Crianças, Infâncias e Infâncias do Campo

Sarmiento e Pinto (1997), ao tratarem das concepções de infância e criança, elucidam que,

[...] com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII [...] (s/p)

Para Kuhlmann Jr. (2001, p.31), a infância é uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais,

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Ponderando as concepções apresentadas por esses autores, bem como por outros, entendemos que os conceitos de criança e infância estão muito próximos, entretanto, não podem se confundir, pois são bem distintos.

Buscamos refletir sobre esses dois conceitos, dialogando concomitantemente com outros conceitos que fazem parte do universo social infantil. Consideramos os conceitos de geração (GEERTZ, 1989), identidade (CORSINO, 2012), alteridade (GOUVÊA, 2011) e experiência (BENJAMIN, 1984).

Iniciamos nossa reflexão sobre os conceitos de criança e de infância refletindo sobre suas invisibilidades. Para tanto, dialogamos com Phillipe Ariès (1981) que não é do campo da Sociologia, mas que, com seu trabalho historiográfico, iconográfico e documental sobre as crianças, observando com especial atenção os séculos XII e XVIII, muito contribuiu com os estudos sociais sobre as crianças.

Ariès (1981) analisou pinturas, retratos e documentos guardados prioritariamente em igrejas, buscando visualizar o lugar das crianças e da infância, de modo que constatou a inexistência do sentimento de infância em boa parte do período analisado, bem como a fragilidade social e subjetiva vivida pelas crianças.

De acordo com Ariès (1981), em um movimento gradual, o sentimento⁹ de infância foi se constituindo. O século XVII abarcou diversas mudanças relacionadas ao sentimento que as pessoas sentiam pela primeira infância, pois as crianças passaram a ter o mínimo de visibilidade, muito embora continuassem sendo vistas como inferiores. Foi no final do século XVI e início do século XVII que nasceram a *paparicação*, bem como a preocupação com a disciplina e a racionalidade - dois sentimentos que traduzem o surgimento tardio de um olhar específico para a infância: a *paparicação* e a *moralização* das crianças. Refletindo sobre essa descoberta de Ariès (1981), e concordando com o sentimento de regalia que em muitos casos se faz em relação às crianças, Piorski (2019) afirma que “[...] no nível de si mesmo, da experiência da criança com suas próprias potencialidades, raros são os povos e as épocas que alcançaram um vivo interesse na alma de seus filhos”.

Entretanto, mesmo com o sentimento da infância tendo emergido há alguns séculos, a invisibilidade das crianças perdura até os dias de hoje (SARMENTO; PINTO, 1997). A esse respeito, Qvortrup (1995) afirma que as crianças, mais do que ignoradas, têm sido marginalizadas e “menorizadas”. Nesse sentido,

⁹ Esclarecemos que o sentimento de infância apontado por Ariès (1981), diz respeito ao nascimento de um novo olhar social que contemplaria as crianças de uma maneira diferente dos adultos, preocupando-se com a educação moral das mesmas, principalmente, durante os séculos XVII e XVIII.

podemos afirmar que existem contradições, paradoxos (SARMENTO; PINTO, 1997), de fato, nas relações sociais em que as crianças estão envolvidas na atualidade. Por um momento, fala-se na atuação social das crianças, outras vezes, critica-se ou inferioriza-se suas ações e comportamentos.

O que tem sido proposto pelos novos estudos sociais da infância é que haja uma troca da lente da inferiorização pela lente da diferença, ao se pensar as crianças e suas infâncias (SARMENTO, 2007). Já não se fala apenas em pesquisas sobre crianças, mas também em pesquisas com crianças. Esse movimento de concepção e de reposicionamento de lentes retira as crianças de um lugar menor, que é caracterizado pela incapacidade, dependência e inferioridade, e as transfere para o lugar da capacidade, ação e diferenciação, isto é, elas passam a ter seus modos de ser sendo vistos apenas de maneira distinta dos modos de ser dos adultos e, assim, além de não serem diminuídas, são reconhecidas e valorizadas.

As crianças em seus contextos vivem suas infâncias de maneiras distintas, reafirmando suas culturas mais amplas e produções culturais infantis. Nesse sentido, dialogamos com a discussão apontada por Sarmento (2001) a respeito do envolvimento social das crianças nos contextos sociais, políticos e econômicos. Sarmento e Pinto (1997), afirmam que o

[...] no discurso público, seja ele o da linguagem corrente, ou o dos sistemas periciais, a natureza paradoxal da infância reflecte-se também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. Esta controvérsia, no domínio da investigação, não está apenas associada à "normal" disputa entre paradigmas, entre disciplinas ou entre correntes teóricas e metodológicas. Ela é inerente à própria construção do objecto, isto é, ao que se entende por infância (s/p).

Ou seja, percebemos a existência de contradições variadas que respingam sobre as crianças e as relações sociais que as envolvem. São controvérsias resultantes da concepção que se tem da infância, em que compreensões distintas se confrontam e acabam por gerar concepções que, muitas vezes, não respeitam as crianças, suas culturas e seus direitos, a partir de uma postura que totaliza as crianças, negando suas singularidades e, em alguns casos, reforçando a supressão das vozes infantis, em detrimento das adultas, numa perspectiva relacional injusta e geracional desregulada.

Talvez por isso, para Sarmiento (2005, p. 363), é necessário que se considere “a geração uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais”, isto é, identificar no conceito de geração potencialidades e artefatos sociais que influenciam substancialmente nas relações sociais e nos resultados que essas relações produzem, é um caminho chave para também se pensar a infância nesse contexto tão amplo.

Ainda sobre o conceito de geração¹⁰, Sarmiento (2005) explica que,

[...] a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (2005, p. 366-367).

Nessa direção, considerar a infância como uma categoria geracional evidencia a necessidade de se compreender que os fatores externos da sociedade afetam as categorias sociais, e que, no caso das crianças, sobretudo, por meio das mudanças culturais e simbólicas que a grande estrutura social vive o tempo todo, as gerações também vão sofrendo modificações em seus modos de ser-fazer.

Mannheim (1993) relaciona o conceito de geração a um tipo de fenômeno histórico e cultural, pois para ele, a geração corresponde a um grupo de pessoas que nasceram no mesmo período histórico, vivenciando os mesmos acontecimentos sociais, que influenciam essas pessoas durante todo o decorrer de suas vidas. Pensando a infância como sendo uma categoria geracional, Qvortrup (2000) entende a infância como uma categoria que é permanente na estrutura social e que existe historicamente independente dos sujeitos que a perpassam, nesse caso, as crianças. É permanente pois, mesmo com a

¹⁰ Segundo Sarmiento (2005, p. 364), o conceito de “geração é assumido como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e económicos da sociedade. A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e esvaziada dos seus elementos constitutivos concretos”.

passagem constante de diversos sujeitos por ela, consegue se manter com suas características já estabelecidas.

Alanen (2009), por sua vez, não desconsidera os aspectos estruturais presentes na perspectiva de Qvortrup, entretanto, reconhece que o conceito de geração abarca também aspectos culturais e históricos, pois os sujeitos interferem relativamente na geração. No caso das crianças quando são influenciadas pelos processos culturais e simbólicos, também vão modificando e constituindo a geração ao longo da história (ARENHART, 2007, p. 34). Nesse sentido, as crianças afirmam com suas ações a categoria infância, enquanto, categoria geracional. Ao nosso ver, as concepções teóricas de Alanen (2009) e Qvortrup (2000) se complementam.

Nesse sentido, concluímos, ainda, que a infância se faz categoria social e geracional pelo fato de não ser isolada das demais categorias sociais. Isto é, a infância e as crianças perpassam a vida dos adultos e dos idosos, por exemplo, e são nessas relações que as gerações se cruzam, apesar de não se misturarem ou se confundirem. Conforme Sarmiento, (2005, p. 365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”.

A intergeracionalidade que envolve a categoria social infância é em si mesma uma confirmação da atividade influente das crianças na sociedade. Nesse sentido, a escuta das crianças por parte dos adultos é um fator fundamental para o processo de reconhecimento das crianças enquanto sujeitos ativos e atores sociais, pois valoriza a ação-reflexão delas.

Entretanto, historicamente as crianças não possuem suas vozes ouvidas, devido à inferiorização histórica que sofrem pelos adultos (SARMENTO, 2007), na maioria das ocasiões, como já ressaltamos. Porém, compreender o fenômeno da intergeracionalidade reconhecendo e valorizando as crianças e suas infâncias, sem torná-las inferiores às demais categorias é um grande passo que contribui para o reposicionamento das crianças numa sociedade adultocêntrica e desigual.

Partindo dessa diferenciação etária e geracional entre crianças e adultos, refletimos sobre o olhar (ou o não olhar) que cultural, social e historicamente é produzido socialmente sobre as crianças e a infância. Nessa direção, de acordo com Arenhart (2007, p. 35) “na norma moderna que define as crianças pelo que

ainda não são frente aos adultos – ser criança, na modernidade, deve ser caminhar rumo ao ser adulto – todas as crianças são reguladas por normatividades, prescrições e interdições comuns”.

Essa realidade se configura como uma negação da infância e das crianças enquanto sujeitos que já são ativos e de direitos. Diferenciar as crianças dos adultos é mais que afirmar que elas são o futuro do planeta, é admitir que elas já vivem esse planeta no momento presente, do modo delas.

O processo de reconhecimento e valorização da infância, dá-se também pela abertura que deve ser possibilitada às crianças, no sentido de se permitir que elas se coloquem, opinem, falem e participem ante os fatos sociais. Sarmiento e Pinto (1997, s/p) afirmam que

[...] a tradicional distinção entre direitos de proteção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direção das instituições em que atua), constitui uma estimulante operação analítica. Ela permite, quando aplicada à investigação do estado de realização dos direitos, comprovar, por exemplo, que entre os três p, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância [...] é o da participação.

Essa reflexão elucida a importância de que precisamos compreendermos a urgência do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos capazes de participar da sociedade ativamente, devendo ser as mesmas recebidas pela sociedade de maneira plena, o que incide numa tentativa de se construir um hábito social que busca garantir o direito de participação das crianças.

Outro aspecto importante para nossa reflexão teórica é a compreensão de que a infância não é uma etapa da vida medida apenas por uma idade de entrada e de saída, como frisamos anteriormente, mas, é compreendida como uma etapa que não possui começo nem final, pois como já vimos se trata de uma categoria social, que faz parte da estrutura social. Além disso, como já frisamos, se trata de uma categoria social permanente (ARENHART, 2016, p. 34) por abarcar especificidades e singularidades que a torna acolhedora de um determinado grupo social que, independente de etnia, gênero, cultura e localização, possui semelhanças e modos de ser próprios.

Nesse sentido, a posição que a infância ocupa na estrutura social geral é dependente também da relação com as outras categorias geracionais. Assim, a infância é condicionada pela categoria geracional dos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros (SARMENTO, 2008). Destacamos ainda que essa dependência possui implicações nas relações de poder que existem entre adultos e crianças, bem como na posição social que ambos possuem. Historicamente, essas relações são marcadas pela assimetria, na qual os adultos estão sempre numa posição de maior destaque e poder. Assim, a desigualdade que respinga sobre a infância, se comparada à categoria social dos adultos, é resultado dessa diferença que não só distingue, mas visualiza o sujeito infantil como sendo um menor, inferior, de valor diminuído em relação ao adulto.

Entretanto, apesar dos paradoxos que se dão em relação à infância e às crianças, e do histórico processo de invisibilidade sofrido por ambas, os estudos também indicam que existem experiências que são significativas, como, currículos escolares que reconhecem e valorizam as crianças como atores sociais e consideram suas culturas infantis durante o processo educativo.

No que se refere à reflexão sobre as infâncias do campo, pensamos que se trata de um processo que passa pelo reconhecimento de que as crianças são sujeitos que interagem com o lugar onde vivem ou por onde passam. Elas não estão ali ou acolá de maneira inerte ou passiva, mas, pelo contrário, criam vínculos, significados e produzem e reproduzem ações e representações significativas sobre e com os lugares, as pessoas, seus modos de vida. O contexto do campo é um desses lugares. Nessa perspectiva, vejamos o que aponta Lopes (2008):

[...] infância se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de/ criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis... (LOPES, 2008, p. 68).

Entendemos que as crianças se implicam constantemente com as culturas nas quais estão inseridas, em negociações simbólicas e práticas, nos contextos e espaços em que se encontram.

Comumente, têm-se um olhar negativo a respeito do mundo camponês. Essa negatividade, refletida nas considerações, comentários e murmúrios das pessoas, instala-se no senso comum, mas também nas produções acadêmicas.

Sobre essa questão, Martins (2000, p. 06) explica que

[...] o mundo rural tornou-se objeto de estudo e de interesse dos sociólogos rurais pelo “lado negativo”, por aquilo que parecia incongruente com as fantasias da modernidade. Não por aquilo que as populações rurais eram e, sim, por aquilo que os sociólogos gostariam que elas fossem.

Nosso olhar, nessa pesquisa, se dá a partir de uma perspectiva valorizadora e não depreciadora em relação ao contexto do campo. Ao mesmo tempo, não podemos ser ingênuos e fechar os olhos para os diversos problemas que fazem parte da vida rural em nosso país, situações negativas resultantes de um processo de invisibilidade e descaso político, historicamente estabelecidos. No entanto, apesar de todo processo histórico de desigualdade e exploração que resultou em sua depreciação, o campo possui suas potencialidades e, dentre elas, está o ser criança do campo, a ação de constituir as infâncias camponesas num contexto cultural e social específico.

Rogoff (2005, p. 15) explica que “as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades”. Assim acontece com as crianças do campo, elas se constituem enquanto sujeitos à medida que vivem suas vidas em sociedade.

Considerando o que Corsaro (2011, p. 128) afirma quando diz que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”, percebemos que as crianças não só se desenvolvem a partir de seus contextos sociais, mas que se fazem parte dele e, assim, influenciam o desenvolvimento social como um todo, assim como os adultos.

Dialogando com essa reflexão apontada por Corsaro (2011), vejamos o que Pasuch e Moraes (2013) apresentam quando relatam a fala de uma criança do campo, durante uma de suas pesquisas com crianças em contexto rural,

[...] infância pra mim é trabalhar de enxada, foice, roçar mais meu pai e minha mãe e... só! (Igor, 7 anos) [...] Às vezes fico muito tempo no ônibus e quando chego em casa tenho serviço e chega

a noite não dá mais pra brincar (PASUCH; MORAES, 2013, p. 82 e 83).

Percebamos que a criança que aparece como interlocutora na citação, faz questão de delimitar o que é a infância para ela: trabalho. Essa fala pode indicar alguns fatores de uma realidade que talvez seja a de tantas outras crianças do que vivem em espaços rurais. Primeiro, notamos um envolvimento social com a família, a qual a criança convive e pertence, com adultos que trabalham fazendo uso da enxada, na roça e que, por conta dessa realidade, todos acabam se envolvendo e adquirindo tarefas vinculadas ao universo onde vivem. Depois, percebemos que, além do trabalho, a criança passa parte do seu tempo diário dentro do ônibus, durante o deslocamento de sua casa para a escola. Fator negativo que é gerado por falta de cumprimento daquilo que está previsto no art. 6º do Parecer CNE/CEB 36/2001, quando estabelece que,

[...] o Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito (*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. [...], proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais.

Ao nosso ver, a partir da reflexão da legislação, a negação do direito de frequentar uma instituição educacional pública na comunidade onde se mora é um fator bastante prejudicial às crianças rurais, pois gera a necessidade de deslocamento das crianças para regiões mais distantes ou urbanizadas, provocando, muitas vezes, uma vivência escolar que não considera a realidade rural da criança, além de gerar cansaço físico para a mesma que tende a passar bastante tempo se deslocando de sua casa para a escola e vice-versa e, assim, passa a ter o seu tempo remido, diminuído, deixando de viver experiências importantes e essenciais para elas, como o brincar, por exemplo.

Por outro lado, destacamos um trecho de um dos artigos elaborados pela antropóloga Flávia Pires, a partir de sua pesquisa de doutorado, que também atentou para questões que envolvem as crianças rurais, no município de Catingueira, situada no interior da Paraíba. Segundo, Pires (2012), “[...] em Catingueira, acredita-se que não compensa forçar a criança pequena a fazer o que ela não quer”. Essa afirmação nos permite interpretar que há uma relação de respeito entre os adultos e as crianças, no que se refere a escuta e atenção por parte dos mais experientes, em relação aquilo que é agradável as crianças ou não.

Essa realidade não extingue a relação que existe entre as crianças e o trabalho em Catingueira, pois, como indica Pires (2012),

[...] acompanhar o pai ou os irmãos mais velhos é uma atividade considerada prazerosa, conforme também constatado por Sousa (2004) a respeito da comunidade [...], e da qual o garoto se orgulha. O orgulho deriva da participação em uma atividade familiar considerada importante, coisa de gente grande. Muitas vezes, a criança mais nova deseja contribuir para as atividades domésticas, mas os adultos dizem não porque ela é muito pequena.

Identificamos na narrativa acima uma outra postura que são produzidos pelas crianças da comunidade rural de Catingueira, no que se refere ao trabalho. Notamos que há uma relação de prazer e orgulho entre as crianças e o trabalho. Ao nosso ver, talvez a relação de respeito estabelecida entre os adultos e as crianças nas relações familiares e sociais que envolvem o trabalho seja um dos fatores que contribua para a maneira como as crianças se colocam diante do ato de trabalhar.

Com isso, gostaríamos de frisar que a infância em todos os contextos se dão de maneira plural, especialmente por se tratar de uma categoria que abarca e é constituída por sujeitos singulares, que a partir das relações, das localidades onde vivem, dos aspectos culturais, econômicos e tantos outros, se fazem distintamente, constituindo assim diversas formas de infâncias. Em relação às crianças que vivem no campo, destacamos que essa percepção nos mostra, dentre outras coisas, “que as infâncias do campo são múltiplas porque também são múltiplos os campos que compõem o rural brasileiro” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Para compreender melhor as infâncias do campo no contexto da escola ou da educação formal, no próximo subtópico pensamos teoricamente e problematizamos alguns aspectos que dizem respeito à Educação Infantil, no contexto do campo. Para tanto, tecemos inicialmente algumas considerações sobre a Educação Infantil de uma maneira geral e, em seguida, refletimos sobre algumas questões relacionadas a vinculação dessa etapa da educação básica com as culturas produzidas pelas crianças do campo.

1.1.3 Educação Infantil do Campo: pensando a relação entre Educação Infantil e Educação do Campo

Nessa sessão, nossos esforços foram no sentido de refletir e problematizar as áreas da Educação Infantil e Educação do Campo para, posteriormente, pensarmos no diálogo entre elas, considerando, dentre outros aspectos, as infâncias do campo e suas culturas, o campo com suas especificidades e a Educação Infantil do Campo.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017), vem sendo cimentada como uma grande e necessária área de conhecimentos, com saberes que lhe são inerentes, mas que, ao mesmo tempo, articulam-se às demais etapas da Educação e a diversas áreas do conhecimento. Vale ressaltar que os estudos que refletem sobre a Educação Infantil na Europa e no Brasil apontam que essa surgiu com uma função inicial muito clara: assistir as crianças filhas de trabalhadores, pobres ou abandonadas. Esse fator se deu devido à própria realidade do contexto econômica e social, momento de pujança da Revolução Industrial (KUHLMANN JR., 1998). Nesse contexto de mudanças econômicas e sociais, a ênfase no assistencialismo¹¹ foi muito forte, o que explicita, conseqüentemente, uma visão restrita que se tinha sobre as crianças.

Sobre o assistencialismo, Kuhlmann Jr. (2010, p. 166) explica que, “[...] a pedagogia das instituições para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer atendimento como dádiva”. Nesse caso, o que se oferecia às crianças filhas de trabalhadores era uma ajuda, não um direito.

Em nossa concepção, uma das formas de prosseguir avançando e vencendo os muitos obstáculos que surgem no caminho dos que buscam viver uma prática educativa nas instituições de Educação Infantil, diz respeito a tirar o foco desse passado, que ainda respinga muito na atualidade, e passar a vislumbrar novos caminhos, construídos à luz do direito e do reconhecimento da criança como sujeito capaz e pleno. Vejamos o que afirma Tiriba (2018, p. 183):

[...] é urgente superar a concepção de escola que nasceu com a Revolução Industrial e pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvam novas formas de pensar a

¹¹ O assistencialismo no contexto da Educação Infantil aparece como um conceito que se refere à uma concepção que não vê o ato pedagógico oferecido às crianças como um direito, mas como uma ajuda (KUHLMANN JR. 1998).

existência humana sobre a Terra; que envolvam, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto socioambiental, determinado por uma história de dominação e controle sobre a natureza, sobre os povos originários, sobre as classes trabalhadoras, sobre as mulheres, sobre as crianças.

Concordamos com a autora, uma vez que, para nós, o foco das pesquisas e os estudos que pensam a Educação Infantil ganham muito ao se voltarem para organização de projetos e ações que se afastam da ideia do assistencialismo, buscando refletir e objetivar experiências potentes e significativas para as crianças e para a Educação Infantil em diferentes contextos, inclusive no campo, sem deixar de lado ou menosprezar os fatos históricos passados, mas sempre os (re) conhecendo, com vistas à superação. Nesse sentido, olhar para o passado pode se tratar também da construção de um caminho que visualiza contradições e desafios, é também uma oportunidade de ver acertos e ensinamentos.

A Educação Infantil, etapa que visa ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desde os pontos de vista social, afetivo, cognitivo, bem como nas suas interações e brincadeiras de um modo geral, é também um espaço que oportuniza momentos de maior atenção e escuta às crianças menores no que tange às suas experiências, descobertas, necessidades.

Nessa direção, Angotti (2006) aponta que

[...] enxergar a educação infantil em sua complexidade e singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre os 0 e 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências (ANGOTTI, 2006, p.25).

O valor da Educação Infantil na vida das crianças é incontestável. Considerar sua característica principal de acolher crianças de zero até cinco anos (BRASIL, 2017), criando caminhos para que essas convivam com seus pares, brinquem, participem ativamente das ações escolares, possam explorar diversas experiências e, assim, se conhecer (BRASIL, 2017), é visualizar sua fundamental importância.

Apesar dos avanços, a Educação Infantil ainda percorre caminhos de muita luta, sobretudo no que se refere a compreensões de concepções e de formação de sua identidade. Conforme Corsino (2012),

[...] a identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o

assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade. [...] nesses diferentes contextos, ações e conhecimentos foram sendo produzidos em diferentes instâncias, principalmente no que tange às práticas sociais, às políticas públicas e à sistematização acadêmica de conhecimentos específicos para a área. Entretanto, tais instâncias nem sempre estiveram em consonância, e as propostas pedagógicas são um reflexo dessa heterogeneidade de concepções (CORSINO, 2012, p. 35).

Reconhecer que os profissionais da Educação Infantil estão em busca de definir melhor suas identidades em relação às concepções que adotam ou não, é um salto no processo de tomada ou retomada da construção de uma identidade coletiva desses profissionais.

A Educação Infantil possui um caráter essencialmente educativo, muito embora o cuidar esteja o tempo inteiro presente durante essa etapa. Considerando o caráter educativo da Educação Infantil, passamos a refletir sobre os processos educacionais vivenciados no contexto do campo/área rural, com atenção às práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças. Nesse sentido, sentimos a necessidade de discutirmos um pouco sobre essas questões levando em conta não só os pressupostos legais e teóricos da Educação Infantil, mas também da Educação do Campo.

É relevante trazer algumas questões relacionadas à Educação do e no Campo, em nosso país, como também da importância da própria área rural em nossa história. A concepção de Educação do Campo é resultante de uma luta política, social e identitária recente, tendo como ator coletivo principal os movimentos sociais do campo. O campo/área rural é um lugar que possui peculiaridades, culturas e também um projeto de educação que busca permear essas especificidades e que acaba se constituindo como um projeto de sociedade. É necessário ampliarmos nosso olhar sobre o campo e compreendermos que a sua diversidade está presente na vida das pessoas, formando suas culturas, seus modos de vida, de resistência etc. Sobre o campo, Fernandes (2004) afirma que

[...] é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. Por isso tudo, o campo é lugar de vida, e, sobretudo, de educação (p. 137).

Vemos, assim, o quanto o campo deve ser tomado como um lugar vivo, portador de suas próprias riquezas, mas também com um espaço educativo, com condições simbólicas e objetivas potentes, que possuem condições próprias para construir seu modo de viver a educação. Apesar disso, políticas públicas que visam viabilizar processos educativos significativos nesse contexto foram iniciadas ainda mais tarde que aquela pensada para o meio urbano, pois, como nos esclarecem Barbosa e Fernandes (2013, p. 303), foi apenas a partir da década de 1930 que a Constituição começou a citar a chamada Educação Rural.

É importante que essa identidade do povo campestre seja visualizada e tenha seus aspectos considerados no cotidiano escolar também do campo, valorizando os sujeitos desse contexto. No caso das crianças que frequentam a Educação Infantil, é imprescindível a presença de uma concepção crítica e que reconheça os direitos das crianças, de um modo geral, e, de um modo específico, das que vivem no campo.

Holanda (1995), ao se referir à importância do meio rural para a história do nosso país, esclarece que “toda estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos” (HOLANDA, 1995, p. 73). O fundamento que sustentou a Colônia tinha relação expressiva com o mundo rural, considerando que, antes mesmo da chegada dos portugueses, os povos que viviam no Brasil estavam atrelados à terra. Os portugueses, ao chegarem aqui, impuseram a esse mundo rural brasileiro já existentes ações de exploração, adotando um modelo de latifúndio e ampliando práticas rurais por meio de um processo dominador e explorador profundo.

Destacamos acontecimentos que demonstram que nossas bases históricas são rurais, como o sistema monárquico que aqui existiu e que era formado por fazendeiros, “donos” de escravos, e por seus filhos que desenvolviam profissões de caráter liberal e, ao mesmo tempo, inseriam-se na política, dando continuidade à estrutura de dominação dos seus pais.

Os anos 1850 foram bastante movimentados. Em 1853, é aberto o Banco Rural e Hipotecário. Em 1854, é liberada ao tráfego a primeira linha de estradas de ferro do país. Concomitante, também ocorreu a supressão do tráfico negreiro. O grande desejo de enriquecimento por parte das famílias era visível, mediante os créditos livres ofertados pelos bancos, que eram comandados pelos britânicos europeus (HOLANDA, 1995), crédito que, muitas vezes, era utilizado pelos

grandes fazendeiros para comprar escravos que trabalhariam em suas terras.

Sobre isto, evocando um depoimento citado por Nabuco, Holanda descreve:

[...] antes bons negros da costa da África para felicidade sua e nossa, a despeito de toda a mórbida filantropia britânica, que, esquecida de sua própria casa, deixa morrer de fome o pobre irmão branco, escravo sem senhor que dele se compadeça, e hipócrita ou estólida chora, exposta ao ridículo da verdadeira filantropia, o fado do nosso escravo feliz. Antes bons negros da costa da África para cultivar os nossos campos férteis do que todas as tetéias da rua do Ouvidor, do que vestidos de um conto e quinhentos mil-réis para as nossas mulheres, do que laranjas e quatro vinténs cada uma em um país que as produz quase espontaneamente, do que milho e arroz, e quase tudo que se necessita, para o sustento da vida humana, do estrangeiro. (HOLANDA, 1995, p. 77-78).

Essa citação enfatiza a dicotomia existente entre as formas de funcionamento social primárias do Brasil e a relevância dada às características rurais, que são muito fortes e marcantes. Muitos conflitos se sucediam e um deles, talvez, pode ser colocado numa pergunta: como alcançar mudanças de fato profundas em um país a partir de novos instrumentos e órgãos que caracterizam um modelo de sociedade diferente, se suas bases ainda estão vivas e presentes e podem ser percebidas em seus fundamentos tradicionais, em fazendas produtoras de riquezas por meio da exploração dos negros, na produção rural, dentre outros?

Na vida rural brasileira, base de nossa história, raiz de nosso país, a autoridade nas decisões era inquestionavelmente dos proprietários de terras, os fazendeiros. Nada poderia contrariá-los. O engenho era de fato um organismo social. Nele, havia escola, onde padres ensinavam, hospedagens para os visitantes, produção e distribuição de alimentos, serrarias para fabricação de móveis e outros objetos.

Se tratava de um reduto que comportava cada personagem em seu lugar de trabalho e, especialmente, os fazendeiros que ocupavam o lugar de tomada de decisões (referentes ao engenho, mas também aos fatos que se davam na sociedade). A família do senhor de engenho era tida como um órgão social portador de poder, possuidora de autoridade para participar das decisões da sociedade. Sobre essa relação que havia entre os fazendeiros e a tomada de decisões na sociedade, destacamos a seguinte afirmação de Holanda (1995, p. 82), “a entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública”. Notamos que,

no Brasil, o público nasceu sob a tutela do privado. Além disso, outro fator que merece ser destacado diz respeito à forte presença da religiosidade cristã-católica, que estava entranhada no cotidiano familiar e social.

Desde sua origem, o Brasil tem tido suas bases no contexto do campo e elas são marcadas por desigualdades, muitas perpetuadas até hoje, de maneira explícita ou implícita. Trata-se de um meio rural hierarquizado e constituído sob um poder centralizado nas mãos de pequenos grupos dominantes. Tal hierarquização não foi superada ao longo da história brasileira, manifestando-se de diferentes formas até o momento atual em nossa sociedade, inclusive no contexto da educação. Precisamos reconhecer que, infelizmente, conforme Melo (2016),

O reflexo da ausência de políticas educacionais efetivas para o campo se reflete, até hoje, no cenário campesino, pois ainda se sobressaem em relação aos históricos problemas da educação brasileira: abandono escolar, defasagem da idade-série, fechamento de escolas, falta de condições de trabalho, entre outras. A origem desses fatos está ligada ao processo de colonização do Brasil, cujos reflexos são sentidos em todo território nacional. [...] A realidade é que, atualmente no Brasil, milhares de crianças e jovens perdem o direito de estudar em escolas localizadas na sua própria comunidade, no lugar onde vivem, tendo que se deslocar por longas distâncias, em transportes inadequados, para estudar em escolas que nem sempre oferecem padrões de qualidade e, principalmente, não reconhecem e valorizam saberes de sua comunidade (p. 3)

Diante dessa realidade, os movimentos sociais do campo vêm se articulando e buscando, por meio de sua organização, reivindicar direitos de igualdade, reconhecimento e valorização para o campo e os sujeitos que nele vivem. O paradigma da Educação do Campo é uma das bandeiras erguidas nesses movimentos de luta, pois se trata de um paradigma que se contrapõe ao modelo dominante de sociedade, em que grupos imperam sobre outros, disseminando a ideia de que o urbano é superior ao rural. Como afirmam Silva e Almeida (2005), o paradigma da Educação do Campo é “um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial”, uma vez que se trata de uma perspectiva política e ideológica que militantemente pensa a área rural, o campo, como espaço e lugar que devem ser entendidos a partir de relações complexas e do reconhecimento e valorização dos diversos sujeitos que o fazem.

Destacamos que a Educação *do campo* é também definida como *no campo*, exatamente por fazer parte das estratégias de desenvolvimento rural das comunidades camponesas, o que está diretamente vinculado a um projeto educativo que busca contemplar os direitos dos sujeitos do campo, e que construa um percurso produtor de conhecimento a partir de aspectos que sejam importantes para os sujeitos do campo, para suas realidades (FERNANDES; CERIOLI e CALDART, 2011).

Consideramos importante reconhecer que esse debate é complexo e repleto de contradições, uma vez que estão em jogo, entre outras questões, relações de poder. Pensando com Wanderley (2004), também podemos pensar a relação entre urbano e rural como se dando em termos de um *continuum*¹². Para a autora, há especificidades no que denomina de mundo rural e elas se dão por uma dupla característica: “a predominância dos espaços naturais sobre os espaços construídos e sua conformação enquanto pequeno grupo social” (WANDERLEY, 2010, p. 05). Mendras (1969) percebe que a sociedade mais ampla é constituída por ambos os espaços (rural e urbano) e, sobretudo, por seus sujeitos e suas relações. Também compreendemos assim, embora haja uma relação histórica de depreciação do campo/rural em contraposição ao enaltecimento da cidade/urbano. Compreendemos que ambos têm sua importância na estruturação da sociedade e que são estabelecidas, entre si, relações de trocas, proximidade e influência mútua, nem sempre iguais.

Embora tenhamos essa percepção, a História revela que, no Brasil, como em outros países, há uma relação de hierarquia quando se pensa o urbano e o rural, como já ressaltamos. O urbano sendo tomado como sinônimo de progresso, vitalidade e avanços, enquanto os espaços rurais são pensados como lugares de transição, do atraso e de submissão aos valores e ditames do espaço urbano. Seguindo na perspectiva de pensar o campo como espaço de relações tão dignas e ricas quanto aquelas que se dão nos espaços citadinos, enxergamos no campo sua diversidade e seu potencial criativo.

O campo e os povos camponeses possuem suas identidades pessoais e coletivas e, por isso, precisam ser vistos e ouvidos nas políticas públicas e, no que se refere à escola, em seu currículo e em suas práticas pedagógicas. Nesse

¹² A ideia de “continuum” foi extraída a partir da leitura do texto escrito por Maria de Nazareth Baudel Wanderley, a partir da preparação de uma aula inaugural do primeiro semestre de 2004, que foi ministrada no CPDA/UFRRJ.

sentido, reconhecemos as diversas realidades do campo e a necessária relação entre essa diversidade e o cotidiano escolar dos sujeitos do campo. Falamos de um possível entrelaçamento entre o modo de vida dessas pessoas e o lugar onde elas vivem aos processos pedagógicos vividos nos contextos escolares do campo, para que, por meio dessa contextualização, haja uma significação no processo educativo desses sujeitos do campo.

Esse movimento dialógico pode estar presente durante o ato educativo, pois a escola é espaço de aprendizagens, mas também de ressignificação das realidades de cada criança, adolescente, jovem, adulto ou idosos que a frequente. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004),

[...] a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (p. 14).

Prosseguindo nossas reflexões sobre a Educação do Campo, destacamos que ela divide lugar com outra concepção ou outro paradigma, que é a Educação Rural. Essa concepção é mais antiga e ainda se encontra presente no ideário e nas práticas das instituições educacionais localizadas nos espaços rurais do Brasil. A Educação do Campo, definida por Leal (2018, p. 135) como *conceito-movimento*, coloca-se como “um contraponto à chamada Educação Rural que, historicamente, esteve associada a uma educação precária, atrasada, com poucas qualidades e poucos recursos”. É importante ressaltarmos que essa concepção tem e teve grande presença no processo de alfabetização e no processo mais amplo de formação educativa dos povos do campo.

Do ponto de vista político, a Educação Rural nega o envolvimento dos sujeitos camponeses no processo de luta e defesa de sua identidade de maneira mais organizada. Já a Educação do Campo é para nós, de fato, um *conceito-movimento* (LEAL, 2012) que considera os sujeitos e suas experiências nos processos educativos presentes nas diversas realidades de educação existentes no próprio campo. Essas experiências abrangem uma variedade de olhares sobre o mundo, a partir das vivências dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, documento da então SECAD/MEC (BRASIL, 2007, p. 13) afirma que:

[...] para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo é necessário mobilizar e colocar em cheque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

É também com essa função que o paradigma da Educação do Campo possui importante expressão no que se refere ao fortalecimento da luta pela busca de uma educação de qualidade, contextualizada e com vistas a superar desigualdades presentes na relação campo-cidade. Nesse sentido, compreendemos que é um projeto de educação e de sociedade que respeita a diversidade do povo camponês e tem um compromisso com a mudança social, no sentido de minimizar desigualdades históricas vivenciadas por esse povo. Sobre isso, Caldart (2002, p. 22) aponta que a Educação do Campo tem “como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano. [...] Não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais”.

O conceito Educação do Campo, por estar em constante movimento, acompanha a dinâmica social da materialidade e da imaterialidade camponesa, composta por fatos, pessoas, bem como pelos movimentos sociais, que lutam pelo reconhecimento, valorização e por direitos dos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2008, p. 69-70), a Educação do Campo é “um conceito em movimento como todos os conceitos, principalmente porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica, por sua vez, a discussão conceitual também participa desse movimento da realidade”.

Refletir sobre o campo e a Educação do Campo é pensá-los em uma relação em que aspectos culturais, sociais e políticos estão intimamente vinculados ao aspecto educacional. Desse modo, concordamos com SILVA (2002, p. 61) quando afirma que, a “concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola”.

No que diz respeito à Educação Infantil do Campo, é fundamental compreendermos o que significa a ideia de Educação Infantil atrelada às ideias de campo e de Educação do Campo. Para Silva, Pasuch e Silva (2012), é necessário

[...] pôr em evidência e discussão o tipo de Educação Infantil que vimos ofertar para as crianças do campo. Isso requer criar canais de diálogo entre os avanços e os conhecimentos que consolidamos na Educação Infantil e na Educação do Campo (p. 51).

Nesse sentido, é importante refletir sobre essas duas áreas e, mais especialmente, no diálogo entre elas. Barbosa (2013, p. 306) afirma que “tanto a área da Educação Infantil como a da Educação do Campo, foram produzidas nos grandes debates sociais da redemocratização do país na década de 1980”. Ou seja, são relativamente recentes as histórias de lutas e conquistas dessas áreas, o que pode justificar o fato delas se situarem sempre à margem dos debates políticos. Ainda de acordo com Barbosa (2013, p. 306), a

[...] Educação Infantil e Educação do Campo, apesar de fazerem parte da educação básica brasileira ainda guardam dificuldade em se definir frente a hegemonia – política, financeira, pedagógica, avaliativa - do ensino fundamental urbano que segue sendo o modelo de referência para as políticas de educação sejam elas as de financiamento, avaliação, etc.

Na esteira de Barbosa, compreendemos que o diálogo entre a Educação Infantil e a Educação do Campo é necessário quando se quer pensar a condição educacional das crianças pequenas do campo. Essa relação é complexa e marcada por desafios, como observa Barbosa (2013, p. 311):

[...] aproximar ambos os campos é uma função vital se desejamos que a educação infantil das crianças residentes em áreas rurais constitua-se em uma realidade. Existem, sim, muitos pontos de convergência entre a EI e a EC, assim como pontos de divergência ou tensão e eles precisam ser pontuados para que ambos os campos problematizem suas posições e constituam novas reflexões conjuntas.¹³

Buscando encontrar proximidades entre as duas áreas, Barbosa (2013, p. 306) destaca que, “tanto a EI, como a EC, tratam a escola não apenas como um espaço de aprendizagem para as crianças, mas propõem a escola como instituição social, comunitária com importante valor cultural”, ou seja, tanto o contexto da Educação do Campo como o da Educação Infantil, pensam que a escola não tem um papel que se resume ao ensino e aprendizagem da leitura,

¹³ Barbosa (2013), ao se referir à Educação Infantil e Educação do Campo, faz uso, respectivamente, das seguintes siglas: EI e EC.

escrita e operações matemáticas. Pelo contrário, a função da escola nessa modalidade e etapa é promover uma formação que considere os aspectos sociais e culturais da comunidade, de maneira que o processo educativo seja carregado de significados para as crianças.

Barbosa também observa que

[...] outra característica presente na EI e na EC é a de interlocução das escolas e professores com outras áreas do conhecimento além das convencionais. A educação infantil necessita de interlocução contínua com as políticas de saúde (nutrição, vacinação, primeiros socorros), de assistência social, dos direitos humanos - especialmente das mulheres e crianças, etc. A Educação do Campo também tem grande integração com as políticas de fundiárias, econômicas, ambientais, etc. Portanto a escola e a educação se constituem através da integração substantiva com outros campos sociais, políticos e econômicos. Esta articulação é uma necessidade, não apenas uma possibilidade (BARBOSA, 2013, p. 307).

Nessa perspectiva, tanto a Educação Infantil como a Educação do Campo são áreas relacionais que dialogam com outras áreas, constituindo-se também a partir desse diálogo. Outro fator que Barbosa (2013, p. 308) ressalta diz respeito ao fato de que, “tanto a EI como EC apresentam maior número de professores sem formação (INEP, 2000), com contratos precários de trabalho e sem plano de carreira”, um aspecto negativo que revela o descaso com ambas as áreas. Compreender essa realidade e evidenciá-la faz parte de uma das lutas que estão na base da Educação Infantil do Campo. A questão da formação somada ao problema de infraestrutura, verificado sobretudo em instituições de Educação Infantil localizadas em áreas rurais do Nordeste (LEAL; RAMOS, 2012), são dois aspectos de base que fragilizam a oferta de Educação Infantil para as crianças do campo.

Outro ponto desafiador refere-se à disparidade entre a atenção que é dada às escolas urbanas e às escolas de Ensino Fundamental, a qual muitas vezes não é a mesma que é dada às escolas do campo e às instituições de Educação Infantil. É necessário que haja uma compreensão a respeito da necessidade de igualdade, no que se refere àquilo que se oferece a todos os sujeitos, sejam aqueles que fazem as escolas urbanas, rurais, de Ensino Fundamental, Médio ou da Educação Infantil (BARBOSA, 2013). A qualidade do processo educativo e a atenção por parte do Estado devem considerar todas as etapas, níveis e modalidades das instituições educacionais, estando elas situadas em todos os contextos e em todo

o território brasileiro, considerando tanto a estrutura física das instituições, os materiais pedagógicos, a formação dos professores, dentre outros aspectos.

Pensando sobre a criança do campo, Silva, Pasuch e Silva (2012) explicam que essa formula sua identidade e autoestima num processo relacional com o meio no qual está inserida, com os aspectos culturais, na relação com as crianças de seu grupo e com os adultos também. Desse modo, é preciso pensar em uma Educação Infantil com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma dos sujeitos que fazem parte da instituição educacional, tanto no que diz respeito à organização do tempo e dos espaços, como das propostas pedagógicas, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009).

Atentando para essas questões relacionais, concordamos com Pasuch (2005, p. 169) quando essa reflete sobre a necessidade de se considerar o que ela denomina de relação com o saber e com o mundo. Para a estudiosa,

[...] a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo, relação com os outros. Também é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. O sentido de estar na escola construído seja pelas/para crianças e suas famílias, seja pelos/para profissionais que nela atuam e para/pelas políticas públicas gestoras das ações pedagógicas, pode ser compreendido ao analisar as relações com o saber existentes no universo escolar.

O saber, de caráter relacional, também se faz na vida das crianças por meio do seu contato com outros sujeitos e com diversos contextos. Os adultos, como parceiros mais experientes (VYGOTSKY, 1991), devem atentar para a organização dos espaços escolares, bem como dos tempos, materiais, das vivências propostas, brincadeiras e do brincar, de maneira mais sensível, considerando sempre as crianças. Nesse sentido, destacamos que os espaços onde se dão os processos pedagógicos precisam se constituir como potencialmente relacionais. No caso da Educação Infantil realizada em contextos rurais, o processo de construção de uma relação com o saber deve considerar, nas práticas pedagógicas e educativas propostas, os pertencimentos sociais e culturais das crianças e dos sujeitos inseridos no ato educativo.

Nessa direção, compreendemos que há especificidades das crianças do campo que estão atreladas ao contexto social no qual estão inseridas, com influência e participação especial de suas famílias, principal grupo com o qual as

crianças interagem. Esse grupo familiar é constituído por crianças, jovens, adultos, idosos. Todos em relação criativa e construtora de cultura.

É nesse universo que a criança se constrói: socializando-se, participando e realizando ações ou atividades diversas no seu cotidiano. Essa característica “do estar em grupo” familiar é ampliada nas relações que ocorrem nos espaços e tempos “fora de casa”. Sobre a interação, destacamos que

[...] as crianças também aprendem a interagir umas com as outras apesar das diferenças de idade e não apenas com crianças da mesma idade, pois passam muito tempo em grupos mistos e desenvolvem habilidades socioafetivas para interagir com crianças de diferentes idades. Ao fazer isso elas desenvolvem um forte senso de responsabilidade e se preocupam com o outro; elas compartilham seus conhecimentos e atividades e aprendem umas com as outras. Essa pode ser uma experiência valiosa quando as crianças frequentam uma sala de aula multisseriada (RAMELLO, 2018, p. 65).

Observemos que o conceito de interação pensado e ampliado por Ramello (2018) não se dá de maneira imposta, mas é livre. As crianças interagem com outras crianças de idades distintas¹⁴ de maneira natural, elas se socializam e aprendem nessas relações coisas novas, bem como ensinam. Um aspecto importante que podemos notar também diz respeito à formação de laços afetivos e respeitosos entre as crianças. Aprendizados que superam conteúdos básicos escolares, pois são saberes da vida e para a vida.

Contribuindo com nossas reflexões e nos permitindo compreender as especificidades da Educação Infantil numa perspectiva que reconhece e valoriza as crianças enquanto sujeitos ativos e de direitos, destacamos as considerações de Silva e Pasuch (2010, p. 2), que pensando na Educação Infantil do campo, afirmam que

[...] uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

¹⁴ Quando usamos a expressão “idades distintas”, não defendemos que se constitua turmas com crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental, mas pensamos apenas nas distintas idades que cabem dentro do contexto da Educação Infantil, que recebe crianças de zero até cinco anos (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil deve se constituir como um espaço educativo que seja carregado de significado para as crianças, contribuindo para que elas se sintam pertencentes às vivências propostas, participando, interagindo, criando, recriando, opinando, explicando-se, descobrindo, expressando-se, podendo viver suas infâncias com autonomia em que contexto for e, também, propondo caminhos que podem ser incorporados às propostas e práticas pedagógicas.

No próximo capítulo, abordaremos o percurso metodológico da nossa pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa realizado, o contexto investigado, os sujeitos participantes, os instrumentos e recursos utilizados durante o processo de geração de dados e algumas reflexões sobre a especificidade da pesquisa realizada com crianças, dentre outras questões.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: considerações sobre as escolhas teórico-metodológicas e éticas

O cuidado metodológico evita certezas, dicotomias banais, evidências empíricas, leituras apressadas, tomadas parciais de autores e teorias, e toda forma de superficialidade na produção científica (DEMO, 2002, p. 351).

Iniciamos esse capítulo com as considerações de Demo (2002), que explicita a necessidade de sermos cautelosos na ação investigativa e analítica. Essa deverá ser profunda, responsável e respeitosa. Foi nessa perspectiva que conduzimos o nosso estudo.

O contexto no qual realizamos nossa investigação foi uma instituição educacional localizada numa comunidade rural de Campina Grande, Paraíba. Essa instituição oferta Educação Infantil a crianças de 4 e 5 anos, que residem em sítios situados nessa comunidade. Já no início da pesquisa, estabelecemos um diálogo com a Secretaria de Educação do município. Desse diálogo e a partir do objeto e dos objetivos do nosso estudo, foram sugeridas 3 escolas. Dentre as indicadas, elegemos uma que se configurou como estando mais próxima dos nossos objetivos.

Campina Grande possui uma área rural distribuída em três distritos, a saber: Galante, Catolé de Boa Vista e São José da Mata, que são constituídos por espaços com características mais urbanas, nos quais ficam uma espécie de sede do distrito e muitas comunidades rurais, compostas por sítios. É possível afirmar que características rurais são muito evidentes nesses distritos: paisagens, economia, relações sociais e culturais balizadas pelo interconhecimento e pela reciprocidade (BRANDÃO, 2009).

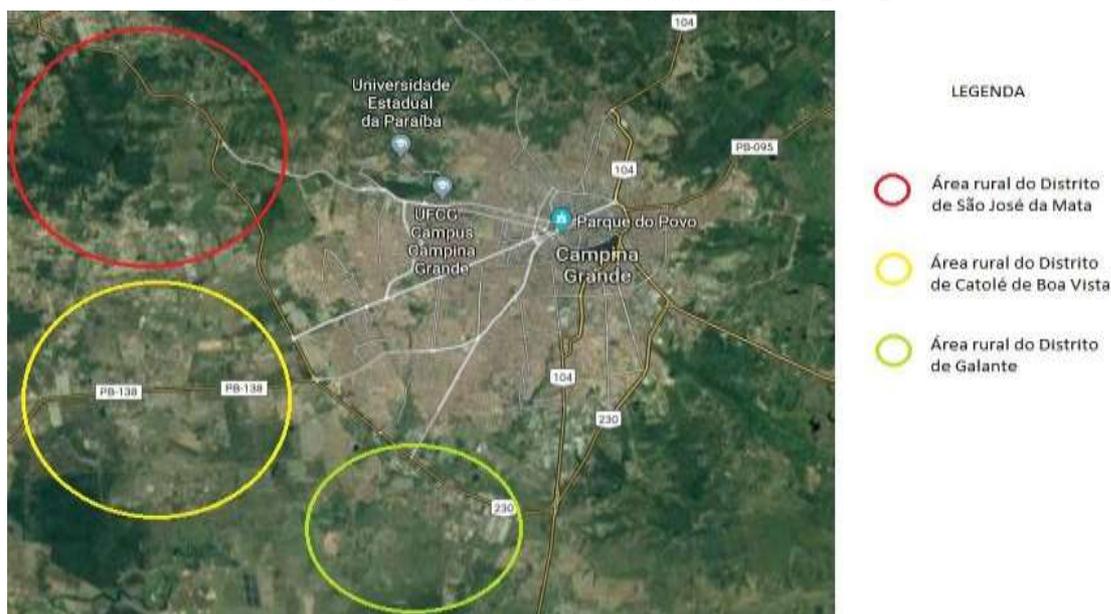
Nas ilustrações a seguir, é possível visualizar, no mapa da Paraíba, onde fica localizado o município de Campina Grande (Mapa 1), bem como a distribuição da sua área rural (Mapa 2).

MAPA 1 – ESTADO DA PARAÍBA



Fonte: esma.tjpb.jus.br (2019).

MAPA 2 – CIDADE DE CAMPINA GRANDE - PB



Fonte: google/mapas (2019).

A escola onde realizamos nosso estudo está situada numa localidade pertencente à região Agreste, mas também está bem próxima da região do Cariri paraibano¹⁵, o que contribui para que a comunidade possua características físicas dessas duas regiões - Agreste e Cariri -, tendo visivelmente maior influência

¹⁵ Conforme o Instituto Nacional do Semiárido/INSA, o Cariri paraibano surgiu em função de um grupo indígena chamado de Cariri que habitou ampla localidade do território paraibano. Essa localidade possui algumas especificidades por se tratar de uma caatinga alta, composta por espécies espinhentas como cardeiro, palma, catingueira, macambira e até mesmo por umbuzeiros, que são plantas que absorvem muita água, e, por isso resistem e sobrevivem em tempos de seca.

caririzeira. Por esse motivo, entendemos que a localidade na qual a instituição educacional está inserida situa-se como um entre-lugar (BABHA, 1998), pois está fixada em um território que recebe influências culturais e naturais de dois lugares distintos. Além disso, a comunidade onde realizamos essa pesquisa faz parte do município de Campina Grande, que é um município de porte médio, com fortes características urbanas e que exerce significativa influência sobre as comunidades rurais que ficam no seu entorno. Tal influência também contribui para considerarmos a comunidade pesquisada como um entre-lugar entre urbano e rural.

Babha (1998) ainda afirma que os sujeitos se formam nos entre-lugares a partir da soma das diferenças que se fazem presentes na pluralidade dos contextos, de maneira que o entre-lugar é um local intersticial, ou seja, é uma passagem de características advindas de mais de uma cultura ou lugar, que repercute na formação dos sujeitos através da transformação, em um movimento dinâmico e coletivo. A comunidade onde fica localizada a instituição educacional em que realizamos nossa pesquisa possui características geográficas que são típicas do Cariri paraibano, com plantas que são resistentes e sobrevivem com pouca quantidade de água, como mandacarus, macambiras, palmas e imbuzeiros, mas, ao mesmo tempo, tem algumas características da vida cotidiana do Agreste paraibano¹⁶, sobretudo, por conta da vinculação administrativa com o município de Campina Grande, que influencia a realidade econômica da localidade.

Os percursos caminhantes que realizei¹⁷ durante o período da pesquisa de campo apresentaram retratos da realidade local. Esses retratos me vieram em forma de paisagens, sons, aromas e sensações específicos. Eles compõem a comunidade rural onde a instituição educacional está inserida e onde vivem as crianças que fazem parte da referida instituição e que fizeram parte da nossa pesquisa.

Durante o período de dois meses de idas e vindas ao campo de pesquisa, pude observar algumas transformações pelos caminhos por onde passei. Meu

¹⁶ Saraiva (2019), esclarece que Agreste é uma área de transição da região nordeste do Brasil, estendendo-se, paralela à costa, por seis estados brasileiros. É uma área composta por pequenas e médias propriedades rurais e por pequenas e médias cidades, que se beneficiam da proximidade da populosa área litorânea, mas que dela são consideravelmente distintas. Parte da diferença ocorre em função da condição de periferia, o que significa a presença de menos recursos e uma forma diferente de economia, sociedade e administração.

¹⁷ Nesse momento, o texto está escrito em primeira pessoa do singular, pois expressa uma experiência individual, vivida por apenas um dos pesquisadores.

deslocamento diário foi realizado através de vários meios de transportes. Primeiro, deslocava-me até um bairro que fica próximo ao que moro, para esperar o ônibus escolar da prefeitura que passa pontualmente às 6h10min da manhã, transportando os professores que atuam em escolas rurais, mas que moram na área urbana da cidade de Campina Grande.

Ao adentrar o ônibus, meu olhar sempre esteve atento para aquilo que passava diante de mim através dos vidros das janelas. Esse olhar diário que atravessava a janela do ônibus me fez perceber as mudanças paisagísticas dos caminhos por onde passava. Observei que, a cada quilômetro que se passava naquele percurso, a paisagem com característica urbana ia ficando para trás, como: prédios, supermercados, muros, enfim, o chão cinzento do asfalto onde não se vê a cor da terra.

Por outro lado, surgia diante dos meus olhos outros e novos elementos na paisagem. Via surgir, pela janela do ônibus, grandes áreas de terra, repletas de árvores secas ou verdes, rochas grandes e pequenas, cercas, galos de campina revoando em bando, um ar frio da manhã que mal começava a nascer inundava minhas narinas. Enfim, novas sensações, ainda muito vinculadas aos sentidos, começavam a fazer parte do meu percurso de pesquisador.

Ao chegar na entrada de uma comunidade localizada antes do nosso destino final, descíamos, eu e os demais professores e professoras, cruzávamos o asfalto e ficávamos aguardando outro ônibus numa estrada de terra, que nos levava até a instituição educacional onde desenvolvi minha pesquisa junto às crianças e suas famílias, professora de Educação Infantil e outros agentes escolares. Essa instituição é uma unidade anexa de uma escola localizada em outra comunidade rural, que fica próxima à que se localiza a unidade anexa.

Nessa segunda viagem, também encontramos uma paisagem característica do Cariri paraibano: facheiros, mandacarus, xique-xiques, algarobas, plantações de palma, de milho, algumas criações de bovinos e caprinos que ficavam por trás das cercas que dividiam as propriedades rurais, casas com formatos semelhantes dentro de cada cercado, sempre rodeadas por plantas ou roseiras. Esses retratos delinearam em mim as formas de uma área rural que possui características próprias, muito embora possua tantas outras que são comuns a outros espaços, tanto rural como urbano.

Perceber aspectos naturais e físicos, como a vegetação, o clima e a arquitetura das residências da comunidade onde realizamos nossa pesquisa, bem como do caminho por onde passamos para chegar até ela, foi muito importante para construirmos uma ideia de espaço rural que, mesmo compartilhando de características presentes no espaço urbano (antenas tipo parabólicas, pisos de cerâmicas, eletrodomésticos, pontos de internet, motocicletas), tinham também características peculiares, como o predomínio da paisagem natural sobre as áreas construídas (WANDERLEY, 2010).

2.1 O campo de pesquisa e os sujeitos participantes

O campo de pesquisa no qual esse estudo foi desenvolvido constitui-se numa instituição pública situada na área rural do município de Campina Grande, Paraíba, como já apontamos. Nosso foco foi a turma da Educação Infantil - pré-escolar I e II -, desta instituição. Também, contamos com a colaboração participante de cinco famílias dessas crianças no espaço de suas residências. Registramos que recebemos o consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande-PB/SEDUC, dos agentes da escola que entrevistamos e das famílias para realização da pesquisa, bem como o assentimento das crianças que participaram da pesquisa. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande. Mais adiante, detalharemos como se deu o contato com os diferentes sujeitos que compõem a nossa pesquisa.

Em nossa primeira visita à instituição educacional, buscamos conversar com o diretor e a supervisora escolar para começarmos a conhecer as características e alguma especificidade da instituição. O diretor escolar nos informou da existência de uma unidade anexa, que tem o mesmo nome da escola e fica situada a alguns quilômetros daquela unidade maior, que é a sede. Nessa unidade anexa, a escola também oferece Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele nos informou da existência de uma turma de Pré-escola, como crianças de 4 e 5 anos, o que caracteriza uma turma “multi-idade¹⁸”

¹⁸ De acordo com Löffler, Goelzer, Pires e Honnef (2017) as turmas multi-idade têm se configurado como uma forma de organização na Educação Infantil que “permite um maior acolhimento, valorização e respeito às diferenças e especificidades de cada criança, apostando nas suas singularidades e potencialidades”. Segundo as autoras, essa forma de organização “pauta-se, em

(LOFFLER; GOELZER; PIRES; HONNEF, 2017) e duas turmas de Ensino Fundamental, ofertadas em classes multisseriadas.

Ao visitarmos essa unidade anexa, deparamo-nos com uma escola de estrutura simples, mas, ao mesmo tempo, com características mais próximas do contexto rural, como a existência de uma horta. Além da horta, que fica situada num quintal, a escola possui três salas de aula, um pátio amplo, também chamado de terreiro, uma cozinha, três banheiros, sendo dois destinados às crianças e o outro para professores e funcionários da escola. Há também três despensas, onde são guardados produtos de limpeza, da cozinha e materiais didáticos, organizados separadamente. A instituição ainda possui uma pequena sala onde funcionam a diretoria e a secretaria, além de outra pequena sala que serve de apoio quando há reuniões. Como a escola se localiza numa região onde há escassez de água, a instituição dispõe de uma cisterna e quatro caixas de água, que ajudam a suprir a demanda por água.

FOTOGRAFIA 1 – ÁREAS EXTERNAS DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL INVESTIGADA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

primeiro lugar, pelo que futuramente veio a ser proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), ou seja, as interações e brincadeiras como eixos norteadores do trabalho pedagógico (BRASIL, 2010)”.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, constituíam-se de 15 crianças, sendo que, com cinco¹⁹ delas fizemos uma imersão mais profunda, ao pesquisarmos no âmbito de suas residências e junto a suas famílias, familiares dessas cinco crianças, o diretor, a professora que atuava na Educação Infantil, a merendeira e o vigia noturno.

Nosso contato com as crianças foi inicialmente conduzido pelo diretor, que nos apresentou as mesmas, explicando a nossa função ali, que era de pesquisador. Ele nos ajudou a situar sobre o nosso papel e a nos localizar enquanto também estudantes, só que da universidade. Em seguida, iniciamos nossa primeira conversa com as crianças, aproveitando a fala do diretor e reforçando nosso interesse em estar ali com elas. As crianças e a professora nos receberam com bastante alegria e curiosidade.

Durante nossa apresentação, explicamos às crianças nosso interesse em aprender com elas sobre o lugar onde elas moram, falamos também de nossa alegria em estar numa sala de Educação Infantil e do campo/área rural, dissemos que achamos todos muito importantes, e que, por isso, tínhamos muita vontade de conhecer mais sobre elas, o lugar onde elas vivem e sobre a escola, mas que, para podermos fazer essas coisas, precisávamos saber se elas queriam e se iriam deixar. Então, perguntamos se elas aceitariam nossa proposta e se nos apoiariam. Todas levantaram a mão e concordaram, disseram que sim, que queriam nos ajudar.

Destacamos algumas características que percebemos na unidade anexa: a instituição educacional, como um todo, apresenta infraestrutura precária, sendo um prédio antigo, onde funcionava uma escola estadual que foi fechada e, por reivindicações da comunidade, foi reaberta dois anos após, dessa vez, sob a responsabilidade do governo municipal de Campina Grande. Esse movimento de reivindicação é próprio das lutas que fazem parte da própria Educação do Campo, sendo um traço da sua identidade, como já assinalamos no Capítulo I.

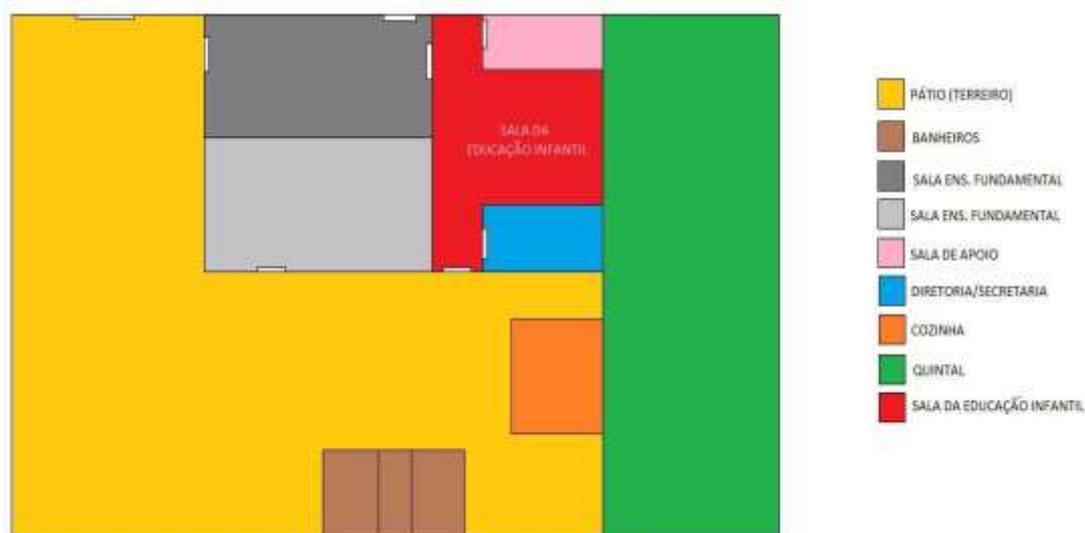
No tocante à sala onde funciona a Educação Infantil, destacamos que a mesma funciona em um ambiente não propício, praticamente no corredor central da instituição, não possui boa acústica, é pequena, não dispendo de espaços adequados para a realização de vivências que envolvam movimentos corporais,

¹⁹ Com vistas a atendermos o critério de delimitação dos sujeitos e levando em conta o tempo que tínhamos disponível para realizar a pesquisa de campo, optamos por pesquisar de maneira mais aprofundada, no contexto de suas residências e de suas famílias, apenas cinco, das 15 crianças.

por exemplo, e tantas outras propostas que demandam um espaço amplo. Essa localização da sala de Educação Infantil nos faz refletir sobre o significado e a concepção de Educação Infantil inerentes à oferta: a organização dessa sala em um espaço tão impróprio foi pensada gratuitamente ou será que é pelo fato de que o processo educativo que contempla as crianças pequenas é tido como menos importante? Vale destacar que as duas salas da escola que têm um espaço mais adequado são destinadas ao Ensino Fundamental.

Quanto ao mobiliário da sala de Educação Infantil, observamos que há quatro mesas e 15 cadeiras pequenas, além do birô da professora e sua cadeira, um armário, onde são guardados materiais didáticos, um quadro branco, um porta-livros, fixado em uma das paredes, e uma mesa menor onde fica um filtro com água. Essa sala se localiza ao lado de uma outra sala onde funcionam, simultaneamente, secretaria e diretoria escolar, de maneira que há uma intensa movimentação de professoras e funcionários. Elaboramos o desenho a seguir na intenção de ilustrar melhor como a sala da Educação Infantil está localizada dentro da instituição educacional.

PLANTA 1 - PLANTA BAIXA DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL INVESTIGADA



Fonte: Elaboração própria (2019).

Ainda em relação ao processo de entrada em campo, nossos primeiros contatos deram-se com a secretaria municipal de Educação, a direção da escola e as crianças, como dissemos anteriormente. Avançamos, na direção de obter o consentimento dos pais das crianças e, para tal, realizamos uma reunião com o intuito de apresentar nosso projeto de pesquisa e obter as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (vide Apêndice).

A reunião para apresentação da pesquisa e autorização da mesma pelos pais das crianças ocorreu poucos dias após nossa primeira entrada em campo. Ficamos contentes com a receptividade e o acolhimento dos pais das crianças. Todos assinaram o TCLE. No mesmo dia em que houve a reunião com os pais, apresentamos também às crianças os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE (vide Apêndice).

Como dissemos, as crianças afirmaram, mais uma vez, o interesse em participar ativamente da pesquisa e assinaram o TALE. Destacamos que cada criança assinou da maneira que se sentia melhor, algumas escreveram seus nomes, de maneira ainda incompleta, outras rabiscaram, mas todas assinaram.

Para a escolha das cinco crianças que teriam seus pais convidados a participarem da pesquisa, observamos três critérios: o primeiro, foi analisar, durante a primeira roda de conversa que tivemos com as quinze crianças, quais expressavam maior ligação com o campo/área rural; o segundo critério foi considerar crianças que morassem em locais distintos, mas que compõem aquela comunidade maior onde a instituição de educação está situada; e, o terceiro, foi ouvir a professora que, por ter uma relação de mais tempo e de maior vinculação com os pais das crianças, ajudou-nos a definir quais famílias poderiam participar desse momento da pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento e interesse das mesmas com a escola. Apresentamos, a seguir, um quadro com os sujeitos da pesquisa.

QUADRO 1 –DEMONSTRATIVO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sujeitos participantes	Quantidade
Crianças	15
Pais de crianças	7
Professora	1
Diretor	1
Funcionários	2
Total	26

Fonte: Elaboração própria (2019).

Caracterizando os sujeitos participantes da pesquisa, destacamos que, dentre as 15 (quinze) crianças²⁰ que participaram da pesquisa, 7 (sete) são meninas e 8 (oito) são meninos. Dez dessas crianças possuem 5 (cinco) anos de idade e 5 (cinco) delas possuem 4 (quatro) anos de idade. A partir de nossas

²⁰ Esclarecemos que todas as vezes que nos referirmos às crianças envolvidas nessa pesquisa, faremos uso de nomes fictícios com o intuito de não expor suas identidades.

visitas às residências de cinco dessas crianças, identificamos que seus pais trabalham na agricultura, realizando pequenos plantios, e desenvolvendo o trabalho de criação de animais. Apontamos ainda que todas as crianças moram na comunidade onde a instituição funciona, algumas em sítios mais próximos à unidade educacional, outras em sítios mais distantes, porém na mesma comunidade, que é formada atualmente por cinco sítios.

Em relação às crianças, destacamos que a maioria se mostrou bastante extrovertida, gostava de conversar, contar histórias de suas vidas, nos abraçar. Algumas, porém, se mostraram tímidas. No entanto, todas sempre demonstraram simpatia e alegria durante o período em que estivemos juntos nesse processo de pesquisa. Frisamos que aquelas crianças que tivemos a oportunidade de conhecer mais profundamente em suas residências, nos receberam com bastante contentamento, apresentando suas casas, que tinham estrutura física simples, mas com áreas externas com muitas plantas, árvores, fruteiras, com um ou mais animal de estimação, quase sempre um cachorro, com a exceção de uma criança, cujo animal de estimação era uma ovelha, que foi abandonada por sua mãe.

A professora da turma de Educação Infantil participante da pesquisa tem 52 anos de idade, possui formação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB e pós-graduação em Psicopedagogia, pelo Centro Universitário de João Pessoa/UNIPÊ. Atua na área da Educação há 28 anos, sendo sete na Educação Infantil, e o restante desse período maior revezando entre as funções de professora do Ensino Fundamental, supervisora e diretora escolar. A professora trabalha pela manhã na instituição educacional onde realizamos a pesquisa e, à tarde, em outra instituição educacional, também situada no campo, atuando também como professora de Educação Infantil. Em ambas as instituições, seu vínculo empregatício se dá via contrato, ou seja, a mesma não é concursada. Ela nos informou que não se identifica com o trabalho na Educação Infantil, preferindo trabalhar na supervisão escolar.

O diretor da instituição educacional tem 30 anos de idade e é formado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. Atua na área da Educação há 4 anos e meio, na Prefeitura Municipal de Campina Grande/PMCG, sendo 3 anos e meio na Educação Infantil no contexto do campo e 1 ano na direção escolar. O mesmo é concursado. Também, participaram dessa pesquisa a merendeira escolar (funcionária contratada temporariamente, com

idade de 47 anos) e o vigia noturno (funcionário contratado temporariamente, com idade de 48 anos). Destacamos que tanto a merendeira como o vigia noturno nasceram e cresceram na comunidade, o que os possibilitou conhecer com maior ou menor proximidade todas as crianças que moram naquela localidade e suas famílias. Percebemos que os sujeitos que compõem a comunidade são bastante amistosos entre si.

Tipo de investigação

Em relação ao tipo de investigação que subsidia a escrita dessa dissertação, destacamos que se trata de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com traços de etnografia e caráter exploratório. A respeito da pesquisa de campo, destacamos aquilo que Gonçalves (2001, p. 67) explicita:

[...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Compreendemos que esse tipo de pesquisa possui uma característica fundamental, que é o encontro que se dá no contato direto entre o(a) pesquisador(a) e o campo de pesquisa a ser investigado. Considerando isso, fomos a uma comunidade situada em uma área rural, com o intuito de nos encontrarmos com a realidade local, com os sujeitos, com as vivências e práticas culturais das crianças, especialmente, bem como com as práticas pedagógicas vividas no contexto da Educação Infantil da escola, olhando especificamente para a pré-escola.

Em relação ao processo de construção do encontro com o campo de pesquisa, destacamos o que Lima (2015, p. 101) considera quando afirma que a “experiência de *estar com*, pressupõe abandonarmos algumas roupas feitas com “tecidos adultocêntricos” para, então, conhecermos e ampliarmos a compreensão acerca das crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das suas temporalidades”. Por isso, entendemos o quão importante é para o processo de pesquisa que, nós, pesquisadores busquemos nos despir de preconceitos e pensamentos enviesados, de maneira que seja possível haver uma entrega real

ao campo de pesquisa para que, assim, o conhecimento sobre o lugar investigado seja o mais próximo da realidade.

Considerando a afirmação de Lima (2015), gostaríamos de expor um pouco de como se deu nossa entrada em campo. Destacamos que, desde o início, tivemos o cuidado de demonstrar nosso respeito aos sujeitos do campo de pesquisa que, inicialmente, resumiu-se ao diretor escolar e, posteriormente, ampliou-se para o contato com as crianças e seus pais, professores e funcionários da instituição educacional.

Inicialmente, apresentamo-nos como pesquisadores, mas também como pessoas comuns, assim como todos, que buscávamos aprender, mas também contribuir com aqueles sujeitos. Apontamos os benefícios e possíveis riscos da pesquisa, bem como comunicamos e explicamos a importância da autorização e do envolvimento espontâneo de todos durante o trabalho de campo. Ação que exigiu bastante diálogo, sensibilidade, escuta e zelo de nossa parte.

Conforme José Filho (2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. A aproximação na ação de pesquisar é aspecto central e essencial. Sem se aproximar do campo e dos sujeitos que nele estão de maneira adequada, respeitosa e dialógica, dificilmente uma pesquisa que é intitulada como sendo de campo, de fato, será. Concordamos com José Filho (2006), pois durante nossa pesquisa um dos momentos mais delicados e importantes foi o período de aproximação com os sujeitos participantes.

Esse período durou uma semana, tempo em que buscamos nos vincular a todos, o que, de fato, aconteceu, desde as crianças e seus pais, até os professores e demais funcionários da instituição educacional. Passamos a sentir que não havia mais tanto estranhamento entre eles e nós. Percebemos que, ao final dessa semana de aproximação, as próprias crianças referiam-se a nós como parte da rotina deles, inclusive perguntando se iríamos ficar lá com eles para sempre.

Destacamos um evento que ocorreu durante a preparação da festa carnavalesca da escola, onde as crianças espontaneamente passaram a

enfeitar-me²¹ com materiais que elas haviam produzido com a professora. Foi um momento de alegria, criação, invenção e construção de vínculos, como está representado nas imagens a seguir.

FOTOGRAFIA 2 – MOMENTOS DE INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA E O PESQUISADOR



Fonte: Registros do pesquisador (2019).

Nossa entrada em campo, o período de aproximação com os sujeitos participantes e todo o trabalho desenvolvido buscou respeitar os eventos e fatos que se deram de maneira objetiva nas relações entre os sujeitos participantes da pesquisa, e entre eles e nós, pesquisadores. Segundo Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é também “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Dito de outra forma, quando o sujeito pesquisador define que sua pesquisa será do tipo de campo, ele possivelmente tem a clareza de que seu objeto é que demandou a necessidade da escolha desse tipo de pesquisa que, entrelaçado à

²¹ Decidimos utilizar a primeira pessoa considerando que foi uma ação vivenciada apenas pelo pesquisador iniciante, que está sob orientação do pesquisador experiente.

base teórica orientadora da investigação, promove uma ação científica coerente. Foi o que ocorreu conosco, uma vez que, buscando compreender se a escola percebe as culturas infantis do campo e se as vive, definimos um campo de pesquisa que comportasse sujeitos e uma atmosfera coerente com nossa questão.

Ainda sobre a pesquisa de campo, destacamos o que Ruiz (1976, p. 50) aponta ao afirmar que esse tipo de pesquisa “consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises”. Sendo assim, compreendemos que, em campo, podemos construir vínculos com o local de pesquisa, o que nos possibilita, em determinados momentos, visualizar fatos e eventos que ocorrem de maneira espontânea, sem serem “maquiados” pelos atores sociais daquele local.

Corroboramos com Ruiz (1976) a esse respeito pois, durante nosso trabalho de campo, foi possível constatar e registrar ações e expressões habituais dos sujeitos participantes. Pudemos perceber, por exemplo, parte significativa da realidade cotidiana das crianças infantis do campo. Observamos suas brincadeiras, seus gostos alimentares e musicais, dentre outros aspectos. Ressaltamos o exemplo de uma das crianças da turma de Educação Infantil que tivemos a alegria de conhecer na instituição educacional, mas também de ir até sua casa e, a partir daquele ambiente e da entrevista a sua mãe, confirmar muito do que aquela criança expressava verbalmente e corporalmente durante o período de aproximação e observação que realizamos em sala.

Percebemos que é comum, durante o período que essa criança está na escola, comentar sobre animais (jabutis, bodes, bois, galinha e outros) e a respeito de plantações de milho, feijão etc. Ao realizarmos nossa visita à casa dessa criança, no contra-turno escolar, passamos a entender com mais clareza o porquê de os assuntos constantes e diários daquela criança serem esses. Trata-se de um menino que mora em um sítio que é repleto de animais e plantios, em uma das comunidades que se situa próximo da instituição educacional onde a pesquisa se iniciou. Destacamos uma das falas de sua mãe, durante nossa entrevista, ao afirmar que

[...] as brincadeiras dele é só com animal. Amarrando cachorro, amarrando burrego, um dia desse ele amarrou o burrego... o

burrego deu uma pancada nele, depois ele amarrou de novo. É amarrando o garrote dele, como ele tava amarrando ainda agora... ele tava dizendo aqui que: quando Rayffi chegar aqui mãe, eu vou mostrar a ele meus bichos todinhos pra ele mostrar na escola... Tem os gatos dele, tem a cachorra Priscila dele, tem de tudo um pouco... (Diário de campo, 04/04/2019).

Esse exemplo coaduna com a afirmação de Ruiz (1979) ao apontar ser a pesquisa de campo uma maneira de encontrar situações corriqueiras que se passam no cotidiano da pesquisa, por meio da observação e constatação de fatos e eventos que são comuns nesse contexto. Esse fator nos possibilitou enxergar muitos aspectos em relação a essa criança que citamos, sobretudo, no que diz respeito à cultura na qual está imersa e nas culturas produzidas por ela, simultaneamente. Estar no campo de pesquisa foi fundamental para nossa apreensão e percepção de alguns aspectos que compõem as realidades ali vividas, considerando isto, destacamos ainda uma reflexão de Bogdan e Biklen (1994, p. 113), quando apontam que

[...] o termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo junto dos territórios deles – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam as suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores.

Diante disso, reiteramos nossa compreensão da importância que possui a pesquisa de campo, por ser, na verdade, uma maneira investigativa peculiar para os pesquisadores qualitativos produzirem dados a partir dos detalhes cotidianos dos contextos, sujeitos e momentos.

No que diz respeito à pesquisa científica com abordagem qualitativa, entendemos que essa se faz a partir de aspectos de caráter subjetivos que são fornecidos pelos sujeitos envolvidos nesses lugares, de modo que pode ser definida como um tipo de pesquisa que se apoia essencialmente em análises qualitativas, caracterizando-se, principalmente, pela não utilização única ou central de instrumentos e técnicas estatísticas durante a análise dos dados gerados (BARDIN, 2011).

Considerando que a nossa pesquisa se apoia nessa abordagem, vejamos o que aponta Minayo (1994):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

A partir das considerações de Minayo (1994), entendemos que a pesquisa com abordagem qualitativa é essencial no campo das ciências, sobretudo as ciências humanas pois, ao mesmo tempo que é rigorosa, busca olhar e se debruçar sobre fatores particulares e minuciosos presentes na sociedade. São aspectos tão repletos de detalhes subjetivos que não são possíveis de serem contabilizados, uma vez que suas análises se dão a partir de concepções de mundo, significações, anseios, dentre outros detalhes que estão presentes nas relações sociais dos mais diversos grupos da sociedade. Sendo assim, percebemos que o modo pelo qual se dá a pesquisa qualitativa nasce de uma necessidade metodológica do campo científico mais amplo, quando esse precisa entender fatos que não podem ser mensurados quantitativamente.

Destacamos, ainda, o que afirma Teixeira (2006), ao frisar que, nesse tipo de pesquisa

[...] o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados (p. 137).

Ao refletirmos sobre o que Teixeira (2006) indica, ponderamos seu posicionamento no que se refere ao que ele diz sobre a importância das experiências pessoais do pesquisador, enquanto elementos importantes durante o processo de análise e interpretação dos dados gerados ou dos fenômenos constatados durante o percurso investigativo.

Apesar de concordarmos com sua perspectiva, gostaríamos de destacar que, em nossa concepção, essas experiências pessoais referem-se necessariamente a experiências relacionadas à atividade de pesquisador, como, por exemplo, o contato com os estudos e as práticas referentes à ação pesquisadora qualitativa, que indica a necessidade de respeito às especificidades

do contexto pesquisado, bem como dos seus sujeitos, dentre outras características.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, também consideramos importante destacar a seguinte afirmação de Bogdan e Biklen (1994):

[...] utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (p. 16).

A partir desses apontamentos, reforçamos nossa compreensão de que a pesquisa qualitativa é aquela que faz referência a um tipo de metodologia de investigação que considera aspectos subjetivos concernentes a relações entre pessoas, lugares etc. Nesse sentido, entendemos que o foco investigativo não circunda apenas um resultado objetivo ou concreto, embora não o prescindia, mas visualiza todo o processo referente à pesquisa até que se chegue aos resultados.

Com base nessa concepção de pesquisa, estabelecemos como princípio de nossa atuação investigativa olhar para os detalhes que surgiram no caminho percorrido durante a pesquisa e até mesmo para esse próprio caminho como forma de identificar, nas minúcias, detalhes que, ao fazer parte de um conjunto maior de tantos outros detalhes, poderiam configurar indícios de respostas aos questionamentos que norteiam nossa pesquisa. Nesse sentido, não olhamos para o resultado como algo que se dá ao final do percurso, mas como um movimento contínuo e inacabado que começa a ter forma desde o início do processo.

Consideramos aquilo que Triviños (1995, p. 117) aponta ao afirmar que “podemos distinguir dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a *concepções ontológicas* e *gnosiológicas específicas*, de compreender e analisar a realidade” (grifos do autor). A primeira concepção se refere aos enfoques *subjetivistas-compreensivistas*, que olham para os sujeitos, para o contexto onde eles vivem e para os significados estabelecidos na relação sujeitos-contextos. A segunda concepção é relativa aos enfoques *crítico-participativos* com visão histórico-estrutural, que, mediante análise complexa da realidade, têm-se uma necessidade de, por meio da reflexão e percepção, desenvolver algum tipo de transformação nos processos contextuais (TRIVIÑOS, 1995, p. 117).

Nessa pesquisa, particularmente, desenvolvemos um processo metodológico que se enquadra na primeira concepção de pesquisa qualitativa, ou seja, buscamos enfoques *subjetivistas-compreensivistas* pois, durante toda a nossa ação, tanto teórica quanto metodológica, direcionamos nossas reflexões, considerações e análises aos sujeitos crianças, ao olhar produzido por eles, ao contexto onde vivem, no caso, o campo (área rural), bem como à vinculação criança-campo e, além disso, consideramos também a relação da escola enquanto contexto, bem como enquanto instituição formada por sujeitos infantis e adultos, olhando para a relação criança-campo-escola.

Considerando que nossa pesquisa de campo com abordagem qualitativa também possui traços de uma pesquisa etnográfica, como já ressaltamos. A esse respeito, Mattos (2011) afirma que

[...] a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural (p. 54).

Concordamos com Mattos (2011) e consideramos que nossa pesquisa, apesar de não ser uma investigação etnográfica, assume a lógica de uma etnografia (GREEN; DIXON; ZAHALIRICK, 2005), pois adotamos uma prática de investigação que busca explorar os pontos de vista que advém de dentro da realidade investigada, por meio da qual o conhecimento cultural se constitui, ou seja, buscamos captar as concepções dos membros do grupo pesquisado. Nesse caminho, olhamos de maneira especial para os aspectos culturais das crianças do campo, tendo como um dos grandes eixos norteadores de nossas reflexões e associações teóricas, o significado das experiências dessas crianças, buscando observar, perceber e interpretar com sensibilidade, escuta e respeito, as ações, acontecimentos e modos de ser desse contexto específico.

Portanto, mesmo não atuando na comunidade pesquisada em períodos de tempo mais longos, tivemos o cuidado de estar junto às crianças durante mais de um mês, acompanhando-as em sala, como também em suas casas (no caso, na casa de cinco crianças que visitamos durante contra-turno escolar), buscando nos inserir nas realidades vividas por eles, por suas famílias e pelos funcionários da

instituição educacional. Desse modo, foi possível entrar em contato com algumas práticas diárias dos sujeitos e, assim, realizamos uma pesquisa de campo que se apoiou em práticas etnográficas a partir da consideração das práticas culturais dos sujeitos (GREEN, DIXON, ZAHALIRICK, 2005).

Nossa pesquisa também possui traços de uma investigação do tipo exploratória, pois acreditamos que estamos, de certo modo, contribuindo com o processo de inauguração investigativa que, de maneira mais específica e aprofundada, busca averiguar o fato de como se dá o processo de relação entre as instituições educacionais de Educação Infantil do/no campo e as culturas infantis desse contexto.

Salientamos que muitos estudos discorrem sobre as culturas infantis, outros sobre a Educação do/no Campo e alguns, ainda, a respeito da Educação Infantil do/no Campo. Porém, a partir de nossas buscas pessoais, temos percebido que ainda são poucos os estudos que olham para essas culturas infantis no espaço rural, considerando as práticas pedagógicas realizadas em instituições de Educação Infantil do/no Campo, como dissemos na introdução.

Sobre a pesquisa exploratória, Moreira e Caleffe (2008, p. 69) explicam que “muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação”. No caso de nossa pesquisa, não se trata de tema genérico, mas carente de investigação, pois notamos certa insipiência nos estudos relacionados ao tema da Educação Infantil no contexto do campo/área rural, eixo principal de nosso estudo. Sobre isso, Silva, Pasuch e Silva (2012), afirmam que

[...] as discussões que predominantemente circulam na área da Educação Infantil, marcadas pela vinculação originária com as cidades, não repercutem a problemática do campo. Em consequência, a área não conhece em profundidade as condições socioculturais e econômicas que estruturam e circunscrevem o campo e as infâncias do campo; ou seja, desconhece a criança do campo concreta, seus modos de vida, suas brincadeiras, seus símbolos, seus interesses, sua participação social e suas demandas. Desconhece como organizar os tempos, atividades e espaços a partir da concretude, assim como produzir materiais que tenham sentido na vida da criança (p. 50).

Portanto, considerando o que a citação acima aponta, sobretudo no que se refere ao distanciamento que geralmente tem se dado entre os estudos que

pensam a Educação Infantil e aqueles que pensam o campo/área rural, é que entendemos que o trabalho desenvolvido em nossa pesquisa faz parte de um conjunto de interesses investigativos que buscam aproximar essas duas áreas, já que há uma real necessidade. Dessa forma, contribuímos para as reflexões e descobertas que se apresentam no decorrer desse caminho científico.

2.2 Produção de dados: instrumentos e recursos metodológicos

Como instrumentos para produção dos dados durante a pesquisa, fizemos uso de observação livre, conversas informais, entrevistas com os pais das crianças, entrevistas com diretor, professora, merendeira e vigia noturno da escola, além de rodas de conversas e a produção de desenhos infantis com as crianças.

Como recursos para operar os instrumentos que utilizamos para obtenção e registro dos dados, fizemos uso de anotações de campo, videograções e fotografias, durante as interações das crianças em suas residências e na escola.

Observação

No que se refere à observação, essa é uma ferramenta confiável no sentido de que registra as diversas dinâmicas que ocorrem no campo pesquisado, inclusive em momentos nos quais as práticas dos sujeitos que compõem o campo de pesquisa - no nosso caso, professoras/es, crianças e suas famílias, além de outros funcionários da escola - exprimem as concepções que as fundamentam, tanto quando eles têm consciência e controle de suas ações como quando não o têm.

Para Lakatos (1996, p.79), também é importante “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p.79). No entanto, para conseguir enxergar determinadas minúcias, o pesquisador precisa se deter em algumas atitudes. Conforme Triviños (1995),

[...] observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc). Observar um fenômeno social

significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc (p. 153).

Ainda para o autor (1995), a observação pode ser padronizada ou livre. Nessa pesquisa, utilizamos procedimentos desse segundo tipo de observação. Conforme, Triviños (1995, p. 153), “a observação livre, ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito”, de modo que a compreensão da realidade que faz parte da vida do sujeito, onde ele vive e suas relações nesse contexto específico, só são caracterizados após a coleta dos dados, não dependendo de pré-categorias.

De fato, a observação é um ato complexo, pois cada contexto possui uma realidade específica e o pesquisador elabora sua postura enquanto observador de acordo com cada realidade pesquisada. No entanto, existem alguns aspectos que podem ser comuns durante os procedimentos de observações livres, dentre eles, destacamos que, muitas vezes, o pesquisador é visto pelos moradores do campo de pesquisa como um sujeito blindado, como explica Triviños (1995, p. 142):

[...] às vezes pode ocorrer que o pesquisador, por pertencer a uma instituição tida como conservadora, ao chegar a uma comunidade notadamente constituída por elementos da classe operária, com pensamento social avançado, seja, só pelo fato de sua origem, caracterizado como tradicionalista. E ser duplamente suspeito: porque é um estranho para o grupo e por vir desse meio tão diferente e alheio aos interesses vitais da comunidade.

Nessa direção, o ato de ingressar em um grupo social distinto, por si só, constitui-se em uma ação desafiadora. Quando tratamos de exercer uma função de pesquisador em meio a uma situação assim, o grau de complexidade torna-se ainda maior, requerendo do sujeito pesquisador sensibilidade e o sentimento de empatia, de maneira que seja capaz de colocar-se no lugar dos sujeitos pesquisados, aproximando-se da sua realidade, mas, ao mesmo tempo, sabendo que guardará sempre um grau de estranheza em relação aos sujeitos pesquisados e à realidade por eles vivida.

Nesse estudo, consideramos que a observação foi o instrumento mais utilizado por nós desde o início da pesquisa. Destacamos a importância desse instrumento durante o período em que empreendemos nossos esforços de uma maneira mais intensa ao procurar identificar e conhecer alguns aspectos que

compõem as culturas infantis das crianças que participaram dessa investigação. Sem observar as crianças, suas rotinas na escola e em suas residências durante o contra-turno escolar, atentando para suas expressões, ações, falas, dentre outros elementos, não seria possível chegarmos às percepções e aos dados que alcançamos.

Entrevistas

A respeito da entrevista semiestruturada, destacamos que é um instrumento que consiste numa forma de dialogar onde se parte de um roteiro organizado com perguntas previamente escolhidas, mas que, no entanto, há uma flexibilidade que permite que o entrevistador e o entrevistado possam ir além dessas questões elaboradas, que, inclusive, trazem à tona temas relacionados ao objeto de estudo, mas que ainda não eram sabidos e que, no decorrer da entrevista, podem surgir.

Durante nossa atuação em campo, especificamente no que diz respeito à realização das entrevistas com os pais das crianças, tivemos o cuidado de organizar um roteiro (vide Apêndices) de temáticas que se relacionam com nosso objeto de estudo, no intuito de conhecer a realidade cotidiana das crianças, bem como identificar, a partir dela, aspectos de suas culturas. Entretanto, após a primeira entrevista, sentimos a necessidade de delimitar ainda mais nosso roteiro, trazendo questões mais pontuais, de maneira que a entrevista continuasse dando abertura aos entrevistados tratarem sobre assuntos que foram além das questões, mas, ao mesmo tempo, buscando conhecer aspectos específicos da vida das crianças.

Manzini (1991, p. 154) afirma que “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para Triviños (1995),

[...] podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas

experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Destacamos, nessa perspectiva, a importância de se conceber os sujeitos que colaboram com a pesquisa, na maioria das vezes, sendo entrevistados, como sendo participantes efetivos desse processo de construção do conteúdo exclusivo de cada pesquisa. Essa perspectiva está de acordo com nossa concepção de trabalho investigativo, como já ressaltamos no início desse trabalho de dissertação. Nossa pesquisa se dá junto aos sujeitos e, principalmente, com eles, no caso, as crianças.

Ainda em relação às entrevistas, destacamos o que afirma Duarte (2002, p. 139) no que tange ao procedimento de transcrição das mesmas: “ao transcrever entrevistas e ouvir sua própria voz, o pesquisador pode avaliar criticamente seu desempenho e melhorá-lo gradativamente”. No nosso caso, essa autoavaliação foi muito importante, pois, partindo do nosso modo de trabalho em campo, buscamos encontrar em nossos “erros” a possibilidade de ser mais sensíveis, atentos, respeitosos, éticos e rigorosos.

Destacamos que nas duas primeiras oportunidades em que realizamos entrevistas, não elaboramos um roteiro minucioso para tal, mas, apenas organizamos um roteiro mais amplo contendo perguntas que estavam associadas ao nosso objeto de estudo, porém sem uma regularidade definida. Após essas entrevistas, nos autoavaliamos e percebemos a necessidade de construir um novo roteiro de entrevistas, dessa vez com um percurso de temas que contemplasse nosso objeto, mas que também possuísse uma regularidade sequencial e permanente, muito embora os entrevistados estivessem livres para sugerir novos assuntos.

Rodas de conversa

Em relação ao instrumento denominado de roda de conversa, que realizamos com as crianças, destacamos que foi um dos momentos mais importantes de nossa pesquisa, pois foi onde visualizamos a oportunidade de ouvi-las e de possibilitar um encontro entre seus pares, a partir de uma relação dialógica. Nesse sentido, Afonso e Abade (2015) definem que a roda de conversa busca essencialmente incentivar a participação e a reflexão.

Por isso, compreendemos a roda de conversa como um instrumento que vê a criança como um sujeito ativo, que, por meio da fala verbal e não verbal, das expressões corporais, e de tantas outras formas de linguagens que possui, é capaz de se comunicar expressando suas leituras de mundo e suas opiniões a partir do diálogo, compartilhando suas experiências, significações e modos de viver sua rotina, evidenciando também suas culturas infantis.

A roda de conversa pode ser um instrumento pedagógico presente nos espaços-tempos da Educação Infantil (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1002) e atende com legitimidade a diversos princípios conceituais, teóricos e empíricos defendidos pelo campo teórico da Sociologia da Infância pois, além de levar em conta a importância do respeito, escuta, argumentação e clareza durante as interlocuções com as crianças, possui um foco voltado diretamente para a criança, de maneira que, ao oportunizar sua fala, simultaneamente, possibilita que essa exerça uma ação ativa na relação com seus pares e com o/a educador/a (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1002).

Esse instrumento de pesquisa demanda algumas condições, uma delas é a forma como se constitui a disposição dos sujeitos que a compõem, isto é, a forma como e onde se sentam, que deve ser uma disposição que busca aproximar a todos igualmente, claro que sem negar as singularidades de cada sujeito. Atentando para essas concepções, buscamos realizar rodas de conversas com caráter democrático, onde todos puderam falar e também ser ouvidos, bem como ter suas falas valorizadas. Nosso intuito foi promover um momento colaborativo com a pesquisa que fosse repleto de igualdade e aparecimento da alteridade.

Oriolo (2015, p. 126) ressalta que, “[...] tem o centro como organizador e ponto de conexão; não tem ponta, primeiro ou último lugar; todos olham para o centro, veem-se, estabelecem contato, que pode ser de estranhamento, de alteridade, de equidade ou de pertencimento”. Nota-se que, com essa disposição em que se organizam os sujeitos em roda, abre-se uma oportunidade de permitir que cada sujeito se sinta em um lugar de fala e participação com proximidade dos outros, ouvindo e olhando de perto, assim como sendo ouvido e olhado de perto também. Conforme, Silva, Lima e Fernandes (2017),

[...] a roda apresenta princípios democráticos, permitindo, portanto, ao permitir relações horizontalizadas, distribuição do poder entre os participantes, autonomia, liberdade de expressão e de escuta. Deste modo, é utilizada como estratégia pedagógica nos

espaços-tempos da escola, inclusive da Educação Infantil, em pedagogias participativas e ativas, que se contrapõem à pedagogia tradicional, transmissiva (p. 1004).

De acordo com a citação acima, percebemos que os aspectos processuais subjetivos do momento educativo são tão valorizados quanto a conclusão do processo, pois as experiências não se constituem apenas em um resultado final, mas pelo contrário, elas vão acontecendo e se fazendo durante todo o percurso educativo junto às crianças. Ainda sobre a roda de conversa, gostaríamos de destacar a seguinte definição de Horn (2007), quando aponta que:

[...] roda é a denominação dada a um dos momentos da rotina das classes de Educação Infantil, onde, sentadas em círculos, juntamente com o educador, as crianças conversam, contam experiências, ouvem histórias, planejam atividades, etc (p. 11).

Assim, entendemos que a horizontalidade entre os sujeitos integrantes da roda de conversa oferece à criança condições de se colocar oralmente com maior liberdade, e, desse modo, de participar sem amarras ou verticalidades que não atentariam para suas expressões como instrumento aprendente e ensinante. Por isso, durante a utilização desse instrumento produtor de dados junto às crianças, formamos um círculo com elas, sentamos na mesma altura, deixando claro que suas falas são muito importantes para elas e para nós.

A esse respeito, Siste (2003) afirma que

[...] a roda de conversa vai além de estabelecer simplesmente um momento de bate-papo com a turma, é um momento de incentivo ao exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e ser ouvido por ele também. [...] a roda de conversa é um instrumento fundamental na gestão de conflitos, pois se estimulam o tempo todo o diálogo, a troca de experiências e saberes” (p. 91).

Incentivar o exercício da cidadania e da democracia, é de fato, um ato metodológico que coaduna com as perspectivas teóricas e metodológicas do campo teórico da Sociologia da Infância, uma vez que esse campo vislumbra e reconhece a criança enquanto sujeito de direitos, como um cidadão no presente, e não apenas no futuro quando se tornar adulto.

A roda de conversa possui uma peculiaridade também em relação ao sujeito adulto, que é mais experiente e, geralmente vivencia relações em que, mesmo sem optar, exerce uma ação de superioridade em relação às crianças. A potencialidade da roda da conversa emerge como um processo em que o

adulto-educador permite-se ser levado pelos movimentos vindos das crianças, garantindo espaço para o acontecimento ou para o devir (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1008).

Desenhos infantis

Um outro instrumento que utilizamos, foi a produção gráfica das crianças a partir da produção de desenhos infantis. Sendo o ato de desenhar uma ação comum das crianças, o desenho faz parte do processo de construção pessoal do sujeito infantil, tanto cognitivamente como subjetivamente. Através do desenho, as crianças se expressam, fazem escolhas, criam e representam suas visões particulares do mundo e das coisas do mundo.

Sobre isso, Sarmiento (2011 p. 29) esclarece que “[...] o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo”. Partindo dessa compreensão, vemos no desenho uma considerável fonte de expressão das concepções e sensações das crianças, isto é, o sujeito expressa muito mais que uma descrição simples, mas expressa através do desenho sua interpretação pessoal do mundo e das coisas do mundo.

Ainda de acordo com Sarmiento (2011, p. 40), os desenhos infantis são “[...] formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão” do mundo que cerca as crianças. Nesse sentido, entendemos que os desenhos apresentam o modo como as crianças veem, lêem e descrevem o contexto onde vivem, suas relações e seus significados. Sendo assim, entendemos ser o desenho um instrumento de produção de dados pelo fato do mesmo ser coerente com nossa base teórico-metodológica, que concebe a criança como um sujeito capaz de viver, ler e interpretar o mundo. Afinal, conforme Cunha e Carvalho (2017),

[...] os desenhos das crianças revelam seus traços culturais e pontos de vista distintos. A reflexão e a observação atenta, durante o percurso criador, possibilitam ao professor o acesso a elementos que influenciam a constituição do desenho, levando-o a refletir mais profundamente sobre a criança (p. 81).

Levando em conta essas considerações, destacamos que, a partir de análises atenciosas, respeitadas aos traçados dos desenhos infantis produzidos

durante nossa atuação em campo, foi possível identificar algumas singularidades das crianças como aspectos de suas culturas infantis que estão diretamente relacionados ao contexto cultural do campo/área rural, que é o lugar onde elas vivem. Olhar para o desenho das crianças permitiu vivenciar a experiência que Gobbi (2004) ressalta quando afirma que

[...] entre tantas possibilidades, [...] colocar-se no plano das crianças, vendo o mundo com seus olhos, não ditando o que elas têm que fazer, mas aprendendo com elas, sobretudo a evitar a tentação de interpretar somente com olhos adultos o universo infantil (p. 6).

Nesse sentido, gostaríamos de narrar um dos momentos em que foi possível observar as crianças se expressando por meio dos seus desenhos. Durante uma roda de conversa, dialogamos com as crianças sobre diversas temáticas, como brincadeiras, comidas, festas, músicas, cores, animais etc., de maneira que a maioria dos assuntos partiu delas próprias. Após essa roda de conversa, sugerimos às crianças que desenhassem livremente. Considerando as reflexões teóricas de Cunha e Carvalho (2017), tivemos o cuidado de selecionar folhas de papel A3 para serem os suportes nos quais as crianças desenhariam, já que são folhas de papel mais amplas, o que possibilita uma maior expressividade ao desenhar. E como instrumento para desenhar, oferecemos lápis de cor feitos com galhos secos. Percebemos que a maioria das crianças desenhou elementos que são mais comuns ao contexto em que vivem, como animais da pecuária, insetos, flores etc. A seguir, apresentamos algumas imagens desse momento da pesquisa.

FOTOGRAFIA 3 - DESENHOS DAS CRIANÇAS



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

FOTOGRAFIA 4 - CRIANÇAS DESENHANDO DURANTE A PESQUISA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

IMAGEM 1 - DESENHO ELABORADO POR UMA CRIANÇA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

A Imagem 1, desenho elaborado por Denner, uma das crianças participantes da pesquisa, apresenta-nos uma forte relação da criança com elementos da natureza, presentes no contexto onde ele vive. Sobre seu desenho, Denner nos informou que desenhou um touro gordo, o galpão de guardar ração, o cercado dos bois, trator grande, trator pequeno, a porteira do cercado, um arador pequeno, seu pai tirando leite das vacas, dentre outras nomeações. Esses desenhos, lidos aqui como expressão do pensamento da criança (MARTINS

FILHO, 2011; GOBBI, 2013; SARMENTO, 2011), indicam relação com animais, objetos e situações características do universo rural. Denner nos disse que seu desenho era “um sítio que ele gosta” (Anotações de campo, 2019).

Ainda desatacamos que os desenhos das crianças podem ser tomados como uma fonte potente de suas implicações no mundo, pois pudemos perceber o quanto as crianças estão envolvidas na realidade social, cultural e natural onde vivem. Nesse sentido, destacamos que em relação ao desenho infantil,

[...] pode-se pensar que, como toda a linguagem, o desenho infantil está profundamente marcado pelos fundamentos essenciais da cultura e reflecte de maneira privilegiada os valores que subjazem à comunicação na sociedade. Para lá da dimensão biológica, a elaboração dos signos e a sua reunião são índices de socialização, de aculturação: desenhar é para a criança aprender a utilizar símbolos e a manipular as relações ou as regras que ligam os significantes aos significados no seu contexto (CAMBIER, 1990, p. 86).

Entendemos que os desenhos infantis podem corresponder ao contexto cultural e social no qual as crianças estão inseridas e, mais ainda, estabeleceram-se como reveladores das culturas infantis produzidas por essas crianças. Nessa perspectiva, destacamos o que aponta Silva, Lima e Fernandes (2017, p. 1014), quando afirmam que “[...] metodologicamente, optou-se por usar o desenho como fonte documental e estratégia para chegar ao pensamento e ao conhecimento infantil”, ou seja, o desenho é reconhecido e validado como um elemento que, por fazer parte da cultura infantil, torna-se também um documento para o pesquisador que busca perceber nas crianças suas visões de mundo, conhecimentos prévios, percepções e opiniões. Sendo assim, Sarmiento (2011) explica que

[...] os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças. Sem prejuízo do carácter *autoral* que toda a expressão possui, por se realizar a partir da capacidade criativa do sujeito, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica (p. 36, grifo do autor).

O desenho se constitui em um elemento material de comunicação no qual as crianças expressam fatos culturais que são apropriados por elas, o que torna

os desenhos, além de comunicativos, exemplos concretos da capacidade de autoria das leituras de mundo e reflexão sobre essas leituras, por parte das crianças. Ainda destacamos que os desenhos, enquanto ato comunicativo, não são apenas simples representações, mas se configuram como impressões dos significados que as crianças possuem da cultura onde vivem. Sobre isso, Sarmiento (2011, p. 39) afirma que, “as crianças, desde as suas garatujas iniciais, atribuem significado aos seus desenhos”, ou seja, desde sempre, o processo vivido entre a criança e o desenho é marcado por uma autoria sempre presente, com significado.

Videogravação

Em relação ao recurso metodológico denominado videogravação, destacamos que este foi fundamental em nosso trabalho de campo, uma vez que, durante o processo de pesquisa com crianças, especialmente em instituições educativas onde geralmente elas estão em grupos, ocorre normal agitação. Em alguns momentos, as crianças falavam todas ao mesmo tempo, corriam, brincavam, sempre se movimentando. O uso da videogravação, nesses momentos, foi essencial pois, como afirma Martins Filho (2011)

[...] o registro do vídeo vem contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re) produções infantis presentes no contexto da instituição. O emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista (p. 99).

Dessa forma, videografar alguns eventos durante nossa pesquisa nos permitiu registrar momentos que, se não fossem registrados pela filmagem, talvez não pudessem ser captados por nenhum outro meio de registro. Por meio desse recurso, alcançamos mais uma possibilidade de ouvir as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, observando seus tons de vozes, expressões faciais e seus movimentos, em uma velocidade muito próxima da realidade.

Segundo Loizos (2008, p. 149), o registro em vídeo torna-se indispensável “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser

descrito compreensivelmente por um único observador, enquanto este se desenrola”. Reconhecemos na compreensão do autor a importância desse recurso por considerá-lo eficaz no que diz respeito à captação de elementos complexos, presentes durante o processo de coleta de dados que envolvem a ação humana.

Nessa pesquisa, realizamos as videograções e fotografias por meio de um *smartphone*, pois consideramos o fato de que, atualmente, a grande maioria das pessoas o possui, e constatamos que, de fato, todas as famílias que visitamos e todos os funcionários da escola com quem dialogamos durante a pesquisa o possuem. Desse modo, percebemos que esse fator contribuiu para a diminuição do estranhamento dos participantes da pesquisa (crianças e adultos). Além disso, vale salientar que “um smartphone combina todos esses equipamentos portáteis num só: permite a realização dos apontamentos num bloco de notas digital, a gravação de voz em formato digital e a realização de fotos e vídeos” (CARDOSO; PENIN, 2009, p. 129), o que facilitou nosso ato de registrar em alguns momentos.

Anotações de campo

Fizemos uso do recurso metodológico denominado de anotações de campo. Bogdan e Biklen (1991, p. 150) afirmam que as anotações de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Compreendemos que as anotações de campo são muito mais que anotações simplórias, e que não podem ser aleatórias, mas que precisam carregar em si a importante e complexa tarefa de registrar da forma mais fiel possível os fatos, palavras e situações que o pesquisador se depara durante o processo investigativo.

Destacamos que as anotações de campo foram relevantes em nossa pesquisa, funcionando como uma forma de descrição de alguns fatos, mas também nos possibilitando fazer registros de algumas observações e reflexões que fizemos durante a descrição dos fatos. Bogdan e Biklen (1990) compreendem que “depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu” (p. 105). Durante nossa

pesquisa, buscamos fazer nossas anotações de campo da maneira que os autores sugerem, todos os dias, quando retornávamos do campo de pesquisa.

Tivemos o cuidado de anotar alguns eventos que faziam parte da rotina da turma observada, como o caminho e a chegada à escola, a acolhida das crianças no pátio e em sala, os momentos de contação de histórias, o momento da merenda, as atividades vivenciadas em sala, o recreio, dentre outros. Salientamos que tudo e todos foram e são importantes para esse processo investigativo, uma vez que nossa ação pesquisadora buscou ser o mais sensível possível aos caminhos que passamos, às pessoas com as quais conversamos e, com aqueles que entrevistamos e observamos.

Ainda sobre as anotações de campo, concordamos com Triviños (1995, p. 154), quando esse propõe que as anotações de campo podem ser entendidas também como um registro de “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas”. Isso nos faz lembrar que, em diversas ocasiões durante nossa atuação em campo, pudemos perceber, nas expressões verbais e não verbais dos sujeitos participantes da pesquisa, respostas para algumas perguntas nossas.

Ainda dialogando com Triviños (1995), pontuamos sobre a existência de dois tipos de anotações de campo: a primeira é de natureza descritiva e a segunda de natureza reflexiva. De acordo com Triviños (1995), no primeiro tipo de anotação de campo, a descrição sobre os fatos é o ponto central. Segundo ele:

[...] a descrição é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador. Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprio do sujeito e do ambiente sócio-cultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno (p. 155).

O ato de descrever não é tarefa fácil e se constitui em uma ação exigente e cautelosa. Descrever subjetividades, significados e valores que representam, muitas vezes, as identidades dos sujeitos e o contexto onde vivem é um trabalho árduo, pois cada detalhe é importante, desde uma frase exclamada até o tom em

que ela foi dita, contemplamos, em nossas anotações, até a expressão facial do sujeito que falou.

Além disso, durante esse estudo tivemos o cuidado de buscar realizar descrições em nossas anotações de campo, que fossem fiéis aos fatos que ocorreram, pois, conforme afirma Triviños (1995, p. 155), “nossa tentativa está dirigida a atingir o máximo de fidelidade na descrição”.

Quanto ao segundo tipo de anotação de campo, o de natureza reflexiva, salientamos que o enfoque maior dessa perspectiva está no ato de se refletir acerca daquilo que é observado e descrito. Segundo Triviños (1995),

[...] cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, [...]. Também o pesquisador faz anotações sobre questões metodológicas [...]. Não se perde a oportunidade, se surgir, de fazer observações sobre o referencial teórico: se tais fenômenos confirmam parcial ou totalmente o apoio teórico, se é necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, se esta é refutada pela prática, se pode surgir um novo conjunto de ideias que podem explicar as características da situação que está em análise etc. (p. 157).

A partir da citação acima, podemos inferir, que, assim como a descrição necessita de rigor e fidelidade à realidade dos fatos, a reflexão precisa estar relacionada a um aporte teórico, ou seja, deve-se refletir sobre um determinado tema ou questão a partir de um referencial teórico. O pesquisador, ao observar cada atitude dos informantes, precisa estar consciente de que suas leituras e análises amparam-se numa determinada base teórica.

Em nossa pesquisa, buscamos olhar para as crianças a partir da lente da Sociologia da Infância e também das contribuições de alguns teóricos que mesmo sendo de outros quadros teóricos, contribuem com os estudos que consideram as crianças não apenas como sujeitos observados, mas como sujeitos que observam e expressam suas observações.

Durante nossa atuação no campo de pesquisa, também tivemos o cuidado de buscar vincular as duas formas de anotações de campo em nossos registros. Nos momentos de observação, entrevistas, rodas de conversa, videogravações, fotografias e até de conversas informais, buscamos atentar para os detalhes, descrevendo-os, mas também, em alguns casos que foram pertinentes, criando algumas conexões com os conceitos e reflexões expostas por nossa base

epistemológica, de maneira que, ao tempo em que fizemos anotações de campo descritivas, também refletimos sobre elas.

Fotografia

Destacamos ainda, o uso da fotografia. Recurso escolhido pelo fato de concordarmos com Martins Filho (2011, p. 98) quando explica que “a fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória”. Nesse sentido, consideramos o registro fotográfico um instrumento potente para nossa pesquisa, pois, por meio dele, tivemos a possibilidade de visualizar e compreender aquilo que foi captado nas imagens produzidas. Nosso olhar para as imagens resultantes das fotografias nos permitiu ler o que as situações registradas podiam nos dizer, observando detalhes, que, se não fossem registrados via fotografia, talvez, não pudessem ser vistos.

Por fim, destacamos que também consideramos a técnica das *conversas informais* como importante mecanismo instrumental para produção de dados durante nosso trabalho de pesquisa. Nessa direção, confirmamos que elas viram grandes aliadas do pesquisador que pesquisa a infância junto às crianças e adultos envolvidos nesse processo, pois se trabalha e se aprende, em qualquer ambiente sem formalismos” (SOUSA, 2014, p. 53).

2.3 Análise dos dados: desafios e procedimentos

As observações realizadas na instituição educacional, especialmente na sala da Educação Infantil, mas também nas residências das crianças e de suas famílias, nos disseram muito, pois, na operacionalização desse instrumento, tivemos acesso a alguns *eventos* que expressaram muito a respeito do que buscávamos saber. As entrevistas que realizamos com os pais das crianças e as rodas de conversas que fizemos com elas também nos apontam muitas questões, expressas, em grande parte, por suas *narrativas*. As fotografias e as videogravações, por sua vez, também nos possibilitaram perceber aspectos relevantes do contexto de pesquisa. Por meio desses instrumentos registramos as *ações* dos sujeitos. Ainda, destacamos os desenhos das crianças como mais um

instrumento que nos permitiu conhecer muito da cultura infantil produzida por elas. Nesse caso, por meio de suas *representações*.

Considerando o processo de trabalho de campo que construímos gerando e organizando os dados, contemplamos variadas formas de expressões dos sujeitos participantes da pesquisa. Essa percepção nos levou a definir a Triangulação dos Dados (DENZIN, 2006) como uma perspectiva analítica profícua, que possibilita analisar o conjunto de dados gerados. No nosso caso, eles se deram por meio de *eventos ou episódios, discursos, ações e representações*.

Conforme Yin (2015, p.124), utilizar múltiplas fontes de evidências permite ao pesquisador abordar uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. Para ele, a maior vantagem em fazer uso dessas múltiplas fontes é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, ou seja, as várias fontes de dados permitem uma produção de dados com maior rigor, riqueza e que contempla detalhes, de maneira que os dados obtidos a partir de cada fonte complementam-se uns com os outros e, assim, ocorre um processo de ampliação das possibilidades de análises do fenômeno investigado. Destacamos a importância de esclarecer que triangular não é o mesmo que comparar, pois, de acordo com Yin (2015)

Quando você realmente triangulou os dados, as descobertas do estudo de caso foram apoiadas por mais do que uma única fonte de evidência. Por outro lado, quando você usou múltiplas fontes, mas analisou cada fonte de evidência separadamente, o processo lembra a comparação de conclusões de diferentes estudos (cada um baseado em uma fonte diferente) - mas não ocorreu qualquer triangulação de dados (p. 125).

Sendo assim, as múltiplas fontes de dados nos permitem avaliar de mais de uma maneira o mesmo fenômeno, mediante a convergência dos dados ou evidências, no nosso caso, obtidos por meio de observações, rodas de conversa, entrevistas, fotografias, videogravações e os desenhos infantis.

Entretanto, compreendemos ser importante nos fundamentar em uma outra perspectiva analítica para construir as categorias de análise dos dados: a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994 e BRAUN; CLARKE, 2006). Bardin (1994) atribui a Berelson e Lazarsfeld a definição desse método e, segundo a autora, eles afirmam que “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto

da comunicação”. Abaixo, apresentamos um diagrama que ilustra como operacionalizamos esse procedimento metodológico em nossa pesquisa.

DIAGRAMA 1- MÉTODO DA TRIANGULAÇÃO



Fonte: Elaboração própria (2019).

Trata-se de uma técnica de análise de dados que busca olhar essencialmente para aspectos presentes e, muitas vezes, ausentes nas comunicações, partindo de uma pré-análise dos dados, da organização desses, seguindo para a descrição analítica que constitui o *corpus* da análise, finalizando com a interpretação inferencial, que diz respeito à análise dos dados a partir de um determinado referencial teórico (BARDIN, 1977).

Nessa pesquisa, buscamos, a partir dos dados obtidos por meio das várias fontes, olhar para as crianças do campo considerando-as como sujeitos influentes e influenciadores que são e, assim, objetivamos também enxergar nelas aspectos de suas culturas infantis. Por fim, buscamos problematizar o fato de como a pré-escola do campo tem visto e vivido essas culturas infantis camponesas.

No subtópico a seguir, tecemos reflexões a respeito das especificidades da pesquisa com crianças. Problematizamos conceitos e posturas que estão relacionadas a esse novo modelo de pesquisa que tem emergido, tendo como um de seus principais intuitos possibilitar o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de ação.

2.4 Especificidades da pesquisa com crianças

No que diz respeito à especificidade da pesquisa com crianças, nossa perspectiva vem ao encontro da base teórica que estamos adotando, a qual compreende a criança como um sujeito ativo e de direitos. Entendemos que pesquisas dessa natureza são necessárias, pois “[...] os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem” (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 19).

Destacamos que durante uma das rodas de conversas que realizamos com as crianças, uma delas nos contou que utilizava lanternas à noite, quando se deslocava com seus pais para algum lugar. Ela nos explicou que a lanterna é importante para “assustar as cobras” (Roda de Conversa, 09/03/2019). É interessante a função que a essa criança atribui a um objeto quando ele se relaciona ao seu contexto. Esse sentido tem algo de específico, nascido a partir da experiência de uma criança que tem contato com a natureza e alguns animais e, que, na relação com eles, estabelece ações e significados. Enquanto adultos que vivemos no contexto urbano, provavelmente dificilmente pensaríamos na utilização da lanterna como instrumento de defesa de cobras.

Assim, a pesquisa com crianças possibilita que as mesmas tenham suas vozes ouvidas, suas rotinas contempladas, suas opiniões externadas e seus significados e não significados compreendidos, pois incide nesse processo um estudo da infância através dela mesma (SARMENTO; PINTO, 1997). Nesse sentido, destacamos que as crianças são sujeitos *da* e *na* pesquisa. Essa compreensão é central em nosso estudo. Como nos diz Sarmiento e Pinto,

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (1997, p. 8).

É necessário que o pesquisador compreenda que as crianças são sujeitos sociais, isto é, autoras de suas histórias individuais e coletivas e que não só merecem, mas precisam ser observadas, ouvidas e consideradas como possíveis

fontes verdadeiras e confiáveis, tendo suas expressões, palavras e vivências consideradas e valorizadas. Nossa pesquisa considera as crianças do campo, suas culturas e a escola que frequentam, convida essas crianças a olhar, pensar e falar conosco sobre esses espaços, relações e vivências.

A pesquisa com crianças também valoriza as relações existentes entre os pares infantis, bem como a relação dessas crianças com os adultos. Aspectos centrais durante nosso trabalho, sobretudo, pelo fato de acreditarmos que as culturas infantis das crianças participantes são produzidas na relação com seus pares e com os adultos que vivem num contexto específico e, portanto, buscamos atentar para essa capacidade produtora e criadora das crianças como atores sociais. Sobre isso, Ferreira (2008, p. 149) afirma que essa aposta significa

[...] adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora.

A partir dessa perspectiva escolhida por nós para realização dessa pesquisa desde sua projeção, consideramos duas maneiras de inserir as crianças como sujeitos *da* e *na* pesquisa. A primeira, foi tê-las como participantes e, a segunda, foi considerá-las como copesquisadoras (CHRISTENSEN; PROUT, 2002).

A primeira perspectiva toma as crianças como participantes e as reconhece enquanto atores sociais, capazes de compreender e interpretar o mundo, e de agir sobre ele (ARENHART, 2007, p. 44). Desse modo, as crianças que participaram dessa pesquisa, por exemplo, através de suas falas durante as rodas de conversa, ou a partir de suas expressões corporais em determinadas situações, contribuíram conosco - pesquisadores - para que tivéssemos condições de buscá-las compreendê-las a partir delas próprias.

Já a perspectiva que contempla as crianças como copesquisadoras, além de apostar numa participação ativa das mesmas, sugere que as crianças podem exercer as funções de coprodutoras nesse processo, pois, conforme afirma Corsaro (2011), elas tornam-se copesquisadoras mediante a apropriação da pesquisa, entendendo onde ela - a pesquisa - tem lugar nas suas vidas, ou seja, a

partir do significado que essa pesquisa reflete nelas, as crianças podem implicar-se na mesma, interagindo e agindo como copesquisadoras.

Essa perspectiva deixa claro que a participação das crianças em pesquisas ocorre de maneira consciente. No nosso caso, optamos por, desde o primeiro contato com elas, esclarecer tudo sobre a pesquisa, tirar suas dúvidas e pedimos suas autorizações para a realização dos trabalhos de campo, inclusive com a ajuda delas próprias. Podemos identificar a capacidade de assimilação e compreensão das crianças, por exemplo, a partir do que a mãe de uma das crianças nos relatou, quando contou que seu filho, da turma do Pré-escolar II, disse ao chegar da escola, no dia em que nos apresentamos e falamos da pesquisa pela primeira vez. Disse ele: “mamãe, hoje eu fiz um novo amigo. Ele é grande, mas quer aprender com a gente” (Entrevista com um dos pais, 01/04/2019). Essa criança não só entendeu a pesquisa, como sentiu-se valorizada e se entusiasmou em ser copesquisadora.

Nesse sentido, “[...] as crianças não somente são esclarecidas sobre a pesquisa e consideradas no decorrer de todo o processo [...]” (ARENHART, 2016, p. 44), mas são merecidamente incentivadas a participar ativamente de ações da pesquisa, em alguns casos até participando do processo de ajustes e delineamentos organizados no projeto inicial da investigação, do processo de geração de dados, participando da escolha dos instrumentos de pesquisa (filmagens, fotografias, entrevistas etc.) que poderão ser utilizados durante a pesquisa, dentre outras ações. Em nossa pesquisa, por exemplo, antes de aplicarmos o instrumento de coleta de dados: desenho infantil, conversamos com as crianças, sobre o que elas achavam disso e se queriam realizar tal atividade. Todas acataram a ideia e participaram da vivência.

Ainda destacamos que, em nossa pesquisa, as crianças também são participantes, pois as consideramos sujeitos capazes de anunciar verdades a partir de suas leituras de mundo, conhecimentos prévios, experiências e significados, sendo, pois, necessário considerar a sua participação. Conforme Gouvêa (2011, p. 553), “a criança, tal como o poeta, brinca com as palavras, tomando a linguagem como palco de construção de significados”, isto é, a criança faz uso das palavras de maneira significativa e em alguns casos até as ressignificativa, pois elas se implicam no uso das palavras, de maneira que essas são escapes de suas verdades.

Considerando o exposto, pensamos na importância de assegurar a participação das crianças em nosso estudo, mesmo porque vemos nessa ação a materialização de um dos direitos das crianças, o de participação, e, desse modo, concordamos com Soares (2006) quando diz que

[...] pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com conjunto de direito reconhecida no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos cotidianos de muitas crianças, para as quais o desenvolvimento de esforços, que assegurem a sua participação é essencial, uma vez que a, participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão (p. 27).

Ter as crianças como sujeitos participantes nas pesquisas diz respeito a um princípio teórico-metodológico que concorda claramente com os novos estudos sociais da Infância e outros que caminham em sentidos similares, que as consideram como atores sociais, “[...] elas são a unidade de estudo direto e basilar, que a sua autonomia e equidade conceitual é assumida como legítima [...]” (FERREIRA, 2010, p. 155). Portanto, as crianças, além de capazes de produzir cultura, também são produtoras de conhecimento, conforme já discutimos no capítulo anterior, onde deixamos clara nossa orientação teórico-metodológica, que parte da Sociologia da Infância.

Por outro lado, destacamos a importância dos princípios éticos que devem estar presentes em pesquisas com crianças. Sobre isso, destacamos o que diz Kramer (2002) quando considera dois aspectos específicos:

[...] quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (p. 2).

Desse modo, buscamos nos pautar em uma postura de respeito junto às crianças, cabendo-nos saber escutá-las, compreendê-las, protegê-las de qualquer ato que ponha em risco sua integridade física e moral, além de observá-las. Também frisamos nosso cuidado em preservar a imagem e a identidade das crianças que participaram da pesquisa, uma vez que temos como princípio inviolável uma conduta ética, coerente com o que se espera de pesquisadores que atuam na área da Educação, de um modo geral, e, particularmente, na área da Educação Infantil. Considerando esses aspectos, deixamos bem claro, durante

todo o processo de geração de dados dessa pesquisa, tanto os participantes, quanto a instituição educacional teriam suas identidades preservadas.

Ainda, a respeito da ética nesse tipo de pesquisa, dialogamos com o conceito de simetria ética Christensen e Prout (2002), Arenhart (2016), Buss-Simão (2014) e Ferreira (2010). Esse conceito indica que os direitos éticos das crianças são semelhantes aos direitos dos adultos, precisando ser observados de maneira cautelosa e reflexiva. Entretanto, devemos esclarecer que isso não significa que as crianças devam ser tratadas iguais aos adultos, mas que podem usufruir dos mesmos direitos éticos que esses usufruem. Afinal, ambos são sujeitos de direitos.

Nesse sentido, é importante que haja um reconhecimento da alteridade das crianças, por parte dos adultos, não pensando em procedimentos éticos que invisibilizem ou supervalorizem as crianças, mas com base nos mesmos princípios éticos que regem as relações entre os próprios adultos (ARENHART, 2016), pensando nas diferenças e no respeito a elas. Sobre a relação dos adultos com a alteridade infantil, vejamos o que esclarece Gouvêa (2011):

[...] a alteridade da infância não é absoluta, o outro habita em nós, nos constitui e se pronuncia, através da memória, remetendo-nos a um passado que ainda persiste e insiste. Entre o desconhecimento e a profunda identificação situamo-nos em relação a infância, tentamos compreendê-la, significá-la (p. 549).

Apesar da possibilidade de estranhamento do adulto em relação ao ser criança, há também uma refinada identificação entre essas duas categorias, a adulta e a infantil, pois o adulto já foi criança e essa experiência, de alguma forma, marca o adulto. Eis mais um motivo que nos levou a optar por realizar pesquisa com as crianças, e não sobre elas, pois reconhecemos que elas podem falar sobre elas mesmas e suas culturas, de um modo que ninguém mais poderia fazê-lo.

Ainda pensando no conceito de simetria ética, destacamos que é necessário que fique claro que esse conceito não significa o mesmo que simetria social (ARENHART, 2016). Nesse sentido, ressaltamos que as óbvias diferenças existentes entre a categoria social dos adultos e a categoria social da infância não podem ser ignoradas, bem como as diferenças das mais variadas ordens que existem entre as próprias crianças, derivadas de distinções por classes sociais, etnia, gênero, dentre outras.

As implicações teórico-metodológicas que dizem respeito à ética aplicada à pesquisa com crianças constituem uma preocupação científica recente e decorrem essencialmente das responsabilidades e dilemas com que são confrontados os investigadores interessados em compreender os mundos sociais e culturais das crianças (FERNANDES, 2006).

De acordo com Alderson (1995), os princípios éticos que influenciaram o desenvolvimento de investigação acerca das crianças eram a investigação participativa no grupo social da criança de classes elitistas, com perspectivas adultocêntricas e descontextualizadas, não se podendo, portanto, falar numa ética de investigação com crianças, uma vez que a participação dessas nem sequer era considerada (FERNANDES, 2006). Com o passar do tempo, os desafios que perpassam a ética na pesquisa com crianças vêm sendo repensados e enfrentados.

Para Thomas e O’Kane (1998), a validade e a qualidade ética de uma investigação com crianças serão tão mais sucedidas quanto maior for o controle da criança sobre o processo de investigação e dos seus métodos. Percebemos a importância de se entender que o sentido da pesquisa com crianças está na consideração dessas enquanto sujeitos participantes da pesquisa. Isto é, o ato de se fazer pesquisa com as crianças já é em si mesmo uma ação ética, mais ainda quando, nesse processo de pesquisa, a criança não é regulada, no sentido de ser controlada, mas recebe abertura para se colocar diante dos fenômenos.

No caso de nossa pesquisa, ouvir as crianças, visitar suas residências, conhecer os locais que elas quiseram nos apresentar foi fundamental para entendermos suas culturas. Destacamos a fala de uma das crianças que, durante nossa visita a sua casa, mostrou diversos lugares onde gosta de brincar e teve o cuidado de dizer que o lugar que mais gostava é à beira de um barreiro²² de água que fica bem atrás de sua casa. Como registramos na fotografia a seguir.

²² Barreiro é o termo utilizado pelos sujeitos participantes da pesquisa para nomear pequenas lagoas que se formam sob terrenos constituídos por barro. Sua água sempre é turva, quase da cor de barro e, geralmente, serve de bebedouro para o gado. O dicionário Houaiss (2001) define barreiro como sendo: lugar onde existe barro ou um terreno salitroso onde o gado e animais de caça se nutrem de sal.

FOTOGRAFIA 5 – RENAN NO BARREIRO DA SUA CASA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Destacamos o que Alderson (1995) considera, quando explica que, nas questões éticas de investigação com crianças, deve-se considerar uma trilogia entre direitos, deveres e danos/benefícios, devendo o trabalho do investigador social orientar-se pela observância desses três pilares fundamentais. Os deveres referem-se à formulação de objetivos de pesquisa que coadunem com a relevância social e considerem uma postura de respeito aos sujeitos participantes da pesquisa. Os direitos dizem respeito à liberdade que os participantes da pesquisa possuem de decidir se querem ou não participar, e à possibilidade de desistirem durante o processo investigativo. Os danos/benefícios apontam para o compromisso do pesquisador em reduzir ao máximo os possíveis riscos e ampliar potencialmente os benefícios da pesquisa (FERNANDES, 2006).

A vinculação ética entre pesquisador e participantes durante um processo de investigação científica é essencial. Durante a nossa pesquisa, essa vinculação não foi diferente. Seja com os adultos ou com as crianças. Entendemos que precisávamos estabelecer uma “relação de confiança entre investigador e crianças e, por outro lado, a exigência que qualquer adulto tem no sentido de proteger a criança” (FERNANDES, 2016, p. 765). Além disso, consideramos que o nosso compromisso ético precisou ser ampliado também para todos os demais envolvidos nos processos, como seus pais, por exemplo. Afinal, de acordo com Gallagher (2006), é fundamental que o investigador possua uma postura ética em relação não apenas às crianças, mas também aos outros adultos envolvidos e a si mesmo.

Mais um aspecto ético importante que levamos em conta durante o processo de pesquisa de campo, foi nossa preocupação com o consentimento informado. Para Morrow (2005), o consentimento é um processo pelo qual alguém, voluntariamente, concorda em participar de um projeto de investigação baseado na análise de informação pertinente. Sobre isso, Fernandes (2016) aponta que

[...] nesse processo, há um conjunto de aspectos a ter em conta para o dotar de critério e rigor, nomeadamente: é fundamental que aos participantes seja providenciada informação relevante para que possam ter opiniões sustentadas acerca do processo; é fundamental que se assuma enquanto ato explícito, ou seja, que se concretize em um momento em que os participantes tenham a possibilidade de apresentar o seu acordo, que pode ser verbal ou escrito;³ é fundamental que seja voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de coerção (p. 765).

Também Ferreira (2010) nos ajudou a encarar a questão do consentimento de uma forma criteriosa e respeitável para com as crianças, quando defende que

[...] a análise de algumas configurações que o assentimento e as recusas por parte destas crianças podem assumir ao longo da pesquisa procura evidenciá-los como um processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social de investigação que vai sendo construída, bem como das interpretações que as crianças tecem acerca da pessoa da investigadora (p. 1).

Por isso, entendemos que a questão do consentimento e do assentimento informado foram elementos fundamentais durante essa pesquisa, e que obtê-los exigiu de nós uma constante reflexividade e flexibilidade para com os participantes, explanando para todos possíveis riscos e também os benefícios de nosso trabalho investigativo.

Buscamos pensar um percurso metodológico que fosse coerente com nossa base teórica, elegendo métodos e técnicas que privilegiassem a voz dos sujeitos de campo, construindo caminhos que possibilitassem suas participações e implicações. Sendo assim, destacamos que, para nós, foi um desafio elaborar uma proposta de pesquisa e buscar “costurá-la” dentro de um pretendido “roteiro” ético e técnico.

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos dados produzidos na pesquisa, considerando o aparato teórico-metodológico que elegemos. Olhamos com especial atenção para alguns aspectos que fazem parte das culturas das crianças envolvidas nesse estudo, percebendo e pontuando aquilo que se evidenciou como relevante ao nosso objeto, destacando as culturas infantis das

crianças, olhando com maior profundidade para essas culturas no caso de cinco crianças que estabelecemos contato com suas famílias, em suas residências, e observando como a instituição onde realizamos a pesquisa, especialmente alguns dos seus agentes, veem ou percebem as culturas infantis e vivem ou colocam em prática - educativa e pedagógica - essas percepções.

3 CULTURAS INFANTIS DO CAMPO E PRÉ-ESCOLA DO/NO CAMPO: percepções e vivências

Nesse capítulo, refletimos teoricamente a respeito de alguns traços do cotidiano das crianças que participaram de nossa pesquisa. Buscamos, por meio dos instrumentos de produção de dados, identificar alguns aspectos que compõem as culturas infantis dessas crianças. Também tecemos algumas reflexões sobre a relação que há entre a instituição educacional onde desenvolvemos nossa pesquisa e esses aspectos culturais das crianças, de modo que, assim, nos foi possível dialogar com o objeto do nosso trabalho dissertativo. Para tanto, consideramos alguns conceitos que nos ajudam a realizar nossa interpretação, tais quais: agência infantil (SARMENTO, 2007), cultura de pares, reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) e elaboração criativa (VYGOTSKY, 2014), além de considerarmos algumas concepções que fazem parte do paradigma da Educação do Campo.

Pensando na vida cotidiana das crianças do campo, destacamos que, para Berger e Luckmann (1999, p. 33), “entre as múltiplas realidades, há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência: é a da vida cotidiana”. De fato, a vida cotidiana é a vida que vivemos todos os dias nos espaços onde passamos, com as pessoas e objetos com quem nos relacionamos, enfim, trata-se do mundo diário peculiar das pessoas. Entrar em campo (e no campo!) e poder enxergar a riqueza cotidiana do lugar onde realizamos nossa pesquisa nos fez sentir uma atmosfera distinta do nosso cotidiano enquanto pesquisador, ao batermos nossos pés na terra seca, enquanto caminhávamos no terreiro da escola, nos arredores das casas das crianças, ao contemplarmos e tocarmos os cactos, alguns animais, flores e fruteiras que fazem parte daquela comunidade. Enfim, aflorou nossa curiosidade para conhecer as culturas infantis produzidas pelas crianças pertencentes àquela localidade.

De acordo com Colonna (2012),

[...] compreender a vida cotidiana das pessoas significa conhecer uma parte importante da sociedade onde elas estão inseridas. A partir desta premissa, é fácil perceber porque muitos investigadores, que objectivam conhecer a sociedade a partir da infância, optam pelo estudo do cotidiano das crianças (p. 174).

A compreensão do cotidiano das crianças está diretamente atrelada ao contexto social no qual elas estão inseridas. Por isso, reconhecemos a importância de irmos até as residências de algumas crianças, além de pesquisar na instituição educacional frequentada por elas. Buscamos ampliar nosso olhar para as crianças, considerando mais espaços e mais sujeitos que as rodeiam, como, por exemplo, seus pais, demais familiares e professores, no intuito de conhecer mais amplamente os modos de vida dessas crianças.

Para Cohn (2005, p. 9) “não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”. A partir do nosso diálogo com essa reflexão decorrente da Antropologia da Infância, compreendemos que o mesmo vale para as crianças que vivem em contextos do campo e que frequentam a pré-escola nesses lugares.

Nessa perspectiva, obtivemos dados a partir de fontes diversas, buscando identificar práticas das crianças que se dão por meio das culturas de pares (CORSARO, 2011), que são as ações vividas pelas crianças junto com outras crianças, em que as mesmas dialogam, brincam, apresentam seus argumentos, criam situações etc. Também, nosso olhar se deteve na busca por aspectos das culturas infantis que, atrelados às reproduções interpretativas (CORSARO, 2011), que dizem respeito ao modo pelo qual as crianças absorvem aspectos da cultura adulta na qual estão inseridas, reproduzindo-os criativamente, por meio de seus modos de ver o mundo e de estar nele.

Destacamos que nosso percurso durante o processo de produção de dados passou inicialmente pelas famílias das cinco (5) crianças que visitamos e tivemos a oportunidade de observar, entrevistar seus pais, conhecer suas casas, o que nos ajudou sobremaneira no processo de identificação de aspectos que fazem parte da cultura infantil das crianças participantes de nossa pesquisa. E, em seguida seguimos nosso percurso de pesquisa no âmbito escolar, buscando compreender como a diretoria escolar, a professora e demais agentes da instituição educacional frequentada por essas crianças percebem e lidam com essas culturas infantis, no contexto da pré-escola, especificamente.

3.1 Subjetividades e singularidades das crianças do campo: quando o singular e o genérico se cruzam

Assim como há uma distinção entre o modo de ser das crianças e dos adultos, também existem peculiaridades que tornam as crianças diferentes umas das outras, mediante a subjetividade (PRANGE; BRANGAGNOLO, 2012) de cada uma. Por exemplo, mesmo sendo a brincadeira uma ação vivida na maioria dos casos pelas crianças, e, portanto, constituindo-se com uma das ações representativas da vida e da produção cultural delas, é necessário frisarmos que cada uma se vincula às brincadeiras e ao brincar de uma maneira específica, o que as tornam além de sujeitos ativos, também únicos e heterogêneos.

Para Queiroz (2006, p. 174), “[...] a subjetividade da criança vai se formando nas interações que estabelece com seus parceiros nos contextos cotidianos”. Isto é, a capacidade da criança em absorver a realidade do contexto onde vive e de expressar aquilo que assimilou se faz também na relação que a mesma estabelece com outras crianças. Considerando isto, destacamos que as crianças participantes da nossa pesquisa demonstraram diversos aspectos que compõem suas culturas infantis (ARENHART, 2016), durante o período de produção de dados. Entretanto, considerando a singularidade das crianças, ressaltamos que, mesmo vivendo numa mesma comunidade rural, as crianças participam de interações diárias no ambiente escolar, em suas residências, e, por isso mesmo, cada uma delas formula suas próprias subjetividades ao passo que vão se constituindo como sujeitos singulares, com percepções, opiniões e modos de agir próprios. Pensando nisso, destacamos que, conforme, Molon (2003, p. 68)

[...] a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais.

Sendo assim, entendemos que, quando pensamos a vida das crianças do campo, suas interações e suas cultura, entendemos que algo precisa ser frisado: mesmo vivendo em um mesmo contexto, cada criança constitui suas singularidades (VYGOTSKY, 2007), entretanto, isso não as impede de viverem experiências semelhantes e, até mesmo em alguns casos, conjuntamente, pois

entendemos que as culturas infantis do campo são constituídas pelo modo de ser específico de cada sujeito infantil que compõe esse universo a partir das relações que experimenta. Desse modo, as ações vividas de maneira mais saliente por algumas crianças, podem não ser vividas por todas, porém, nossa ênfase durante esse trabalho é apresentar um conjunto de aspectos das culturas infantis (SARMENTO, 2008) e as singularidades das crianças participantes da pesquisa e, assim, buscar compreender como a pré-escola do campo olha e lida para esses aspectos no cotidiano educativo.

Partindo dos dados obtidos por meio do período de observação, das rodas de conversas com as crianças, dos desenhos infantis, dos registros fotográficos e videogravados, e das entrevistas com os pais das crianças e com os agentes que atuam profissionalmente na instituição educacional, percebemos que os aspectos das culturas infantis das crianças participantes da pesquisa envolvem variados aspectos.

No subtópico a seguir, apresentamos como se dá a rotina das crianças. Construímos esse subtópico de maneira descritiva, mas ao mesmo tempo realizando algumas análises analíticas.

3.2 A rotina do grupo de crianças da pré-escola no contexto da instituição investigada

Descrever e analisar o cotidiano do grupo de crianças da instituição educacional onde realizamos nossa pesquisa, implica retomar nossos registros, feitos a partir das observações realizadas no espaço da referida instituição, considerando as relações entre crianças e entre elas e os adultos, estabelecidas na rotina proposta. Para Barbosa (2006, p. 1),

[...] rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Elas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como estudar, dormir, trabalhar, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. A rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. São denominadas de: horário; emprego do tempo; sequência de ações; trabalho dos adultos e das crianças; plano diário; rotina diária; jornada etc.

A rotina no contexto da Educação Infantil (RICHTER; VAZ, 2010) é, portanto, uma maneira de organização das ações vivenciadas durante o período em que as crianças estão na instituição educacional. Compreendemos, ainda, que essa organização pode não se fazer interessante quando se torna algo repetitivo e rígido, pois, apesar de considerarmos importante a existência de ações regulares, que orientem as crianças, acreditamos que elas não devem ou podem ser imutáveis, dada a dinâmica que qualquer relação implica.

Imbuídos dessa concepção, acompanhamos, por um período de dois meses, o cotidiano escolar do grupo de crianças participantes de nossa pesquisa. Percebemos algumas peculiaridades que são decorrentes do contexto geográfico no qual a instituição educacional está inserida (LEAL; RAMOS; VASCONCELOS; COSTA, 2017). Por exemplo: todos os dias, o primeiro contato de parte das crianças, após se despedir de suas famílias, é com o motorista do ônibus escolar que as transportam até a instituição educacional. As crianças geralmente esperam esse veículo coletivo na frente de suas casas.

O ônibus passa pelos cinco sítios que formam a comunidade. Após buscar todas as crianças, o primeiro destino é a instituição educacional sede e, em seguida, o ônibus segue para o seu destino final, a Unidade II da instituição educacional, onde chega por volta das 7h30. Ao chegarem na escola, as crianças são organizadas pelos professores em filas no pátio da instituição, o qual uma criança, numa roda de conversa, chamou de “terreiro” - como são chamados, normalmente, os espaços externos às casas das famílias que moram em área rural. Cada turma forma uma fila. Após uma breve acolhida com um bom dia coletivo, cada professora conduz seus alunos para a sala de aula. As crianças que compõem o grupo da Educação Infantil são as primeiras a se dirigirem até à sala (Diário de campo, fevereiro de 2019).

FOTOGRAFIA 6 - CRIANÇAS EM FILAS AO CHEGAREM NA ESCOLA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Ao chegarmos na sala, percebemos que a professora, de maneira afetuosa, saudava cada criança individualmente, abraçava e fazia algumas perguntas sobre o bem-estar delas. Em seguida, a professora organizava no chão alguns colchonetes que ficam guardados na sala de apoio, e convidava as crianças para, sentadas, cantarem músicas, algumas sugeridas por elas e outras pelas crianças, como a música intitulada *Bom dia começa com alegria* (Domínio público), sempre entoada com animação pelas crianças.

Percebemos ainda que, nesse mesmo momento, a professora apresentava, geralmente, algum vídeo com músicas infantis - esses vídeos sempre eram expostos em seu próprio aparelho celular, pois a instituição educacional não dispõe de outros equipamentos mais adequados, como televisão, dvd, *datashow* ou outros. As crianças aparentaram gostar dos vídeos, acompanhando os gestos dos personagens, sorrindo e se envolvendo. Além de cantar com as crianças, a professora também realizava contações de histórias, como *A escola de Marcelo* e *A flauta do Tatu* (Diário de campo, fevereiro de 2019).

FOTOGRAFIA 7 - PROFESSORA REALIZANDO UMA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA AS CRIANÇAS DURANTE A ACOLHIDA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

FOTOGRAFIA 8 - MOMENTO EM QUE A PROFESSORA APRESENTAVA UM VÍDEO COM MÚSICAS NO PRÓPRIO CELULAR, PARA AS CRIANÇAS



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Após o momento de acolhida, a professora pedia para que as crianças se acomodassem novamente nas cadeiras. Destacamos que a sala possui quatro mesas, de modo que três são ocupadas pelas crianças do pré-escolar II - 12 crianças - e uma pelas crianças do pré-escolar I - 3 crianças. Verificamos que,

quando as crianças já estavam ocupando as mesas, a professora sempre apresentava a atividade que deveria ser realizada - não havia nenhum tipo de conversa sobre a proposta do dia que oportunizasse às crianças refletir sobre a mesma, podendo ampliá-la ou modificá-la. Após a realização da proposta do dia, a merenda era servida, e todas as crianças se alimentavam. Após o lanche, a professora avisava que era chegada a hora do recreio, o momento de brincar. E, ali, na própria sala, ela distribuía alguns brinquedos para as crianças, como: bois, cavalos e bonecos de plástico e massinha de modelar.

FOTOGRAFIA 9 - CRIANÇAS DURANTE O PERÍODO DA MERENDA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

FOTOGRAFIA 10 - RECREIO NA SALA DE AULA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

O período de duração do recreio geralmente era de 15 ou 20 minutos. Após esse momento a professora pedia para que as crianças reunissem os brinquedos para que pudesse guardar. Depois, as crianças organizavam suas mochilas e permaneciam à vontade para apreciar os livros de literatura infantil, que ficavam expostos em um suporte fixado em uma das paredes da sala. Ao final da manhã, todos se despediam e a professora ajudava as crianças que retornavam de ônibus escolar a subirem no mesmo (Diário de campo, fevereiro de 2019), conforme a fotografia a seguir retrata.

FOTOGRAFIA 11 - PROFESSORA AUXILIANDO CRIANÇAS A SUBIREM NO ÔNIBUS ESCOLAR



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

No subtópico a seguir, pensamos com maior atenção nos aspectos referentes a presença da natureza no cotidiano das crianças, pensando o quanto isso está vinculado às suas identidades, por meio de suas subjetividades. Também refletimos como a pré-escola enxerga e lida com essa realidade.

3.3 A natureza no cotidiano das crianças do campo

Destacamos que Melo (2016) explica que a cultura camponesa se constitui a partir das relações entre os sujeitos do campo, mas também mediante a vinculação destes com a natureza. Assim, uma das características que nos chamou a atenção foi a relação cotidiana das crianças que participaram da nossa pesquisa com a natureza (TIRIBA; PROFICE, 2019), uma vez que elas a têm como paisagem, recurso e espaço para brincadeiras e interações no seu contexto familiar e de moradia. Pudemos verificar isso especialmente junto às crianças que

acompanhamos no ambiente familiar. Essa não é uma relação necessária entre sujeitos do campo e natureza, mas é inegável que a natureza é um elemento recorrente no modo de vida desses sujeitos. Nesse sentido, destacamos a fala da mãe de uma das crianças participantes da pesquisa que, durante uma entrevista realizada em sua residência, em março de 2019, referindo-se a sua filha de 4 anos, nos relatou que: “Ela sempre me dá um buquê de flor! Outro dia, tirou um cacho de flor e colocou num copo lá em cima da mesa”. Essa é uma característica que nos chama a atenção por ter uma clara relação com a natureza, que é uma vivência disponível para quem a tem como elemento do cotidiano. Isso mostra aspectos de uma cultura infantil do campo que tem como uma de suas características a sensibilidade em relação aos elementos da natureza nas rotinas diárias das crianças.

Também podemos interpretar a relação dessa criança com as flores como uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), aspecto central para a discussão e compreensão dos modos de ser das crianças, explicando o fenômeno da produção cultural infantil a partir da recriação de hábitos culturais mais amplos que, geralmente, apreendem a partir do contexto social e cultural em que vivem (VYGOTSKY, 2012). Podemos compreender, no exemplo citado, que a conexão com as flores faz parte de um conjunto amplo de outros aspectos que são peculiares às crianças que vivem no campo. É importante registrar que não foi só em relação a essa criança que identificamos informações dessa natureza, mas percebemos e presenciamos muitos outros eventos relacionados às vivências de outras crianças.

Durante nosso processo de pesquisa em campo, utilizamos variadas fontes de dados (YIN, 2015), sendo uma delas o desenho infantil (GOBBI, 2013), que foi um grande revelador de alguns aspectos que fazem parte das culturas infantis das crianças. Os desenhos que observamos e analisamos foram feitos de maneira livre. Nós percebemos que muito do que foi representado pelas crianças trazia elementos da natureza, o que foi confirmado por elas enquanto autoras, quando espontaneamente nos apresentavam suas figurações.

Na imagem a seguir, apresentamos o desenho de uma outra criança participante da pesquisa que também ilustra a relação das crianças que moram no campo com a natureza:

IMAGEM 2 - DESENHO INFANTIL DE MÉRCIA



Fonte: Registro do pesquisador (2019)

No desenho acima, percebemos alguns aspectos referentes à vinculação dessa criança com alguns elementos que existem no contexto do campo, sobretudo, aqueles que advêm da natureza (RIBEIRO, 2010). Gostaríamos de destacar a representação que essa criança construiu a respeito da relação da borboleta com a flor, ao desenhar um fio marrom que conecta esses dois seres vivos. Quando Mércia nos relatou os significados dessa parte do seu desenho, lhes questionamos sobre o porquê desse caminho que a borboleta trilha até a flor. Ela nos respondeu explicando que “as borboletas gostam de flores porque elas comem uma coisinha doce que tem na flor” (Anotações de campo, 2019). Diante desse desenho e da fala dessa criança, passamos a refletir sobre a possibilidade de que a conexão dela com a natureza, parece ir além de experimentar sensações, mas atinge a observação de fatos, reflexão sobre os mesmos e elaboração de sua concepção sobre esses fatos que envolvem elementos da natureza.

Ainda pensando na relação das crianças do campo com a natureza, destacamos a fala da mãe de outra criança participante da pesquisa. Ela nos falou da relação do seu filho com o avô que cria animais: “o avô dele cria na pecuária e ele ajuda assim: vai com o pai dele pegar o gado, vai tirar uma ração, quer cortar palma, que a gente não deixa ‘mode’ a faca. Assim, ele gosta muito dos animais,

gosta muito de tá no curral” (Entrevista, 29/03/2019). A riqueza de detalhes na fala desta mãe aponta traços de um cotidiano infantil que também traz a concepção de agência infantil (SARMENTO, 2007) e o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Trata-se de uma criança que, a partir de seu contexto de vida, elabora possibilidades de viver uma infância ativa, dinâmica, rica em criatividade e vinculada à cultura mais ampla na qual está inserida. Pensando na vinculação das crianças do campo com a cultura adulta presente nesse contexto, apresentamos na imagem a seguir o desenho de uma outra criança participante da pesquisa:

IMAGEM 3 - DESENHO INFANTIL DE SÍLVIO



Fonte: Registro do pesquisador (2019)

O desenho apresentado acima expressa várias figurações que, de acordo com a criança que o produziu, correspondem a diversos elementos da natureza que fazem parte do contexto no qual ela está inserida. Destacamos seu cuidado em representar alguns aspectos de uma vivência intimamente atrelada à realidade do campo (SILVA; SODRÉ, 2017). Compreendemos que, talvez, questioná-las na intenção de sempre buscar saber o que elas desenharam não se constitua numa atitude pedagógica adequada, pois em algumas ocasiões pode se tornar uma ação costumeira que pode influenciar na elaboração dos desenhos das crianças, podendo levá-las a perceber e fazer o que os adultos gostariam que elas desenhassem, e, assim, interferir em suas autorias livres e levar a produções enviesadas pelos desejos dos adultos que atuam junto a elas pedagogicamente.

Entretanto, no caso de nossa pesquisa, essa ação se fez necessária para confirmarmos se as leituras que fizemos dos desenhos infantis estavam corretas.

De acordo com Sílvio, seu desenho retrata alguns animais e situações presentes no seu dia a dia, como o boi dentro de um cercado, um poço de onde se retira água, uma máquina de colocar capim e um boi correndo. Também, o ônibus escolar, que tem uma relação com a sua ida à instituição educacional, dentre outras representações. Essas imagens apontam as peculiaridades vividas por essa criança, que vive num contexto rural e que indica uma ligação com a natureza. Pensando nesse sentido, concordamos com Sarmiento e Pinto (1997) quando afirmam que a criança constrói cultura durante sua atuação no mundo, socializando-se ativamente no contexto em que está inserida.

Um outro aspecto que destacamos, diz respeito ao fato de todas as crianças que observamos em seus contextos familiares ajudarem ou participarem, junto aos adultos de atividades cotidianas (criação e cuidado dos animais, e na lavoura, especialmente). Em todas as entrevistas com os pais isso foi apontado como algo comum (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Quando perguntamos a uma mãe sobre as brincadeiras que seu filho mais gosta, ela nos relatou o seguinte: “ele gosta muito de montar brinquedos mais o outro irmão, de brincar na lama. Eles fazem bolinhos e ficam jogando um no outro, fazem currais de lama, é assim... brincam também com o jabuti” (Entrevista, 29/03/2019). A fotografia abaixo foi registrada durante nossa visita à sua residência, revelando a vinculação da sua criança com o jabuti.

FOTOGRAFIA 12 - GABRIEL COM O JABUTI QUE VIVE NO ROÇADO DO SEU AVÔ



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Percebemos que essa criança tem uma relação muito próxima com o seu irmão, visível nas brincadeiras, nos gestos de solidariedade entre eles, nas atividades de cuidar dos animais e da plantação. Destacamos que a brincadeira compartilhada em dupla ou em um grupo maior de crianças configura uma situação comum da infância, que incide na cultura de pares (CORSARO, 2011), o que, nesse caso, dá-se entre a criança que acompanhamos na instituição educacional e seu irmão. Nesse processo brincante com outra criança, isto é, com outro par infantil, Gabriel aprende, desenvolve-se, cria e recria junto. Daí, nascem modos diversos de brincar na terra e com a terra. Emerge o brincar de bolinhos de lama, onde um atira lama no outro, numa brincadeira que só pode ser assim porque existem dois sujeitos, dentre outras brincadeiras. Nessa situação, possivelmente podemos enxergar as crianças do campo utilizando os elementos da natureza para viver suas infâncias com potencialidades imaginativas, sensíveis e desafiadoras.

Corroboramos com Piorski (2016), quando explica que a criança quando se conecta com a natureza vislumbra possibilidades de ampliar sua imaginação de maneira significativa. Considerando nossas reflexões elaboradas até aqui,

pensando a relação das crianças envolvidas nesse estudo com a natureza, vejamos um trecho de uma das rodas de conversa que realizamos junto às crianças participantes da pesquisa:

Sílvio: *A gente tem uns porcos e a gente dá comida pra eles [...].
Eu ajudo o meu boi de lá.*

Pesquisador: *Mas, você gosta?*

Sílvio: *Sim, porque eu entro pra ficar dentro com eles e eu achei um ovo dentro da galocha!*

Pesquisador: *Nossa! Um ovo dentro da galocha?*

Sílvio: *Sim.*

Pesquisador: *E quem colocou esse ovo lá?*

Sílvio: *Foi a galinha.*

(Roda de conversa, 19/03/2019)

A partir da fala de Sílvio, pudemos perceber, além dos aspectos que já frisamos, que, na ação de ajudar os pais no cuidado dos animais, as crianças vivenciam situações que contribuem para elas elaborarem outras experiências no contexto em que estão inseridas, enquanto sujeito de cultura que são. As crianças do campo, ao participarem com seus pais de um cotidiano vinculado à natureza (LEAL, 2014), sobretudo com os animais e plantações, passam a adquirir conhecimentos sobre objetos específicos e fenômenos da natureza com maior familiaridade. Por exemplo, o ato de descobrir um ovo de galinha dentro de uma galocha mostra traços de uma infância curiosa, com aprendizagens e exploração do mundo de maneiras específicas, além dessas crianças terem contato com uma realidade tão típica dos espaços rurais como é o fato de galinhas botarem ovos. Essa é uma aprendizagem que se dá no contexto de suas vivências.

FOTOGRAFIA 13 – RENAN COM ALGUNS DOS SEUS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Diante de nossa percepção da conexão existente entre as crianças participantes de nossa pesquisa e os elementos da natureza presentes no contexto onde vivem, passamos a retomar nossa indagação central quando pensamos em nosso objeto de pesquisa: como será a relação da instituição educacional que essas crianças frequentam e essa sua especificidade? A partir dessa reflexão, destacamos a fala de uma das mães. Durante sua entrevista, ela nos relatou que o seu filho lhe falou um certo dia, “que não queria ir pra escola, que queria ficar em casa trabalhando comigo, mas se a professora desenhasse um cavalo pra ele, aí ele ia [...]” (Entrevista, 29/03/2019).

Essa fala revela uma situação em que a criança dá pistas sobre situações que lhe aproximariam do contexto da escola. Uma escuta e olhar sensíveis para essa manifestação talvez produzisse uma outra qualidade de vinculação da criança com a escola. Logo, podemos compreender que a criança vincula suas ações e participações sociais àquilo que tem significado para ela, o que demonstra uma agência infantil (SARMENTO, 2007), isto é, a criança atua cognitivamente e socialmente, vinculando suas subjetividades aos fatos que fazem parte de sua vida e ir à escola é um desses fatos.

Nesse caso específico, o cuidar dos animais, o ato de ajudar a mãe na lavoura, são situações significativas para Renan. Destacamos ainda que essa mesma criança aponta algumas pistas sobre como a “escola” poderia acolhê-la melhor. Como vimos com Geertz (1989), o conceito de cultura está atrelado muito mais à importância das ações do que a sua repetição em nosso cotidiano. Desse modo, entendemos que o que faz a criança não querer ou querer ir à instituição educacional tem relação com o significado das ações que ela realiza lá e essas, como percebemos, poderiam dialogar mais com seus modos de vida, junto as suas famílias e sua comunidade (COHEN; RONNING, 2017). Refletimos que o nível de importância que a instituição dá à cultura mais ampla em que a criança está inserida é um fator importante no processo de construção de vínculo e de pertencimento à escola e daquilo que pode decorrer da sua relação com ela (DONALDSON, 2006).

Coincidentemente, a professora dessa criança, em uma das manhãs em que estivemos realizando observações em sala de aula, fez um comentário que indica a pouca relação da mesma com a instituição: “é um menino bom, mas não

quer saber da escola, a mãe falou que é uma luta pra ele vir. O negócio dele é com animais, com as plantas...” (Anotações de campo, 08/03/2019). Sua fala indica que a professora percebe o desinteresse da criança pela escola e, ao mesmo tempo, que ela sinaliza do que gosta. Perguntamos: por que sua prática pedagógica não considera de forma relevante aspectos da cultura infantil dessa criança?

Em outro momento, a professora entrevistada expressa claramente sua perspectiva em relação às diferenças entre as crianças que vivem em área urbana e em área rural:

Para mim existe uma diferença sim. Especialmente na região onde fica a escola, pois lá é muito afastado do urbano, e eu percebo que as crianças de lá realmente gostam muito daquilo que fazem, gostam da questão de cuidar dos animais, pois realmente eles são muito próximos da natureza. Gostam de subir em árvores, de ficar em baixo dos pés de planta. Pois eu vejo hoje em dia que a criança que mora na cidade eles vivem muito trancados, bitolados na televisão, no celular, sem o contato com a natureza (Entrevista, 29/10/2019).

Fica aparente que a professora entende haver uma distinção entre os modos de ser das crianças do campo em relação à forma de viver das crianças que vivem em áreas urbanas. Ela enfatiza a íntima relação que as crianças do campo possuem com a natureza, sendo essa vinculação menos intensa no caso das crianças urbanas. Fica claro que a professora vê a cultura das crianças que frequentam sua sala de referência. Do ponto de vista da percepção da professora, as crianças que moram no contexto rural têm modos de vida diferentes e específicos quando comparadas às crianças que vivem no contexto urbano. Nessa mesma direção, o diretor da instituição educacional nos disse que percebe diferenças entre as crianças do campo e da cidade. Vejamos o que nos informou:

Eu noto que tem uma certa diferença entre as crianças do campo e da cidade. Na comunidade a gente vê muito assim a questão do próprio ato de lidar com os animais, o gosto por cavalos, o gosto por vaquejada. É uma coisa que eles comentam muito na rotina em sala... Por exemplo, tem criança que chega a faltar aula, e no dia seguinte quando perguntamos porque que ela faltou, ela diz que era porque estava ajudando o pai a fechar as covinhas das plantas... Assim, eles vivenciam, de fato, essas questões do campo (Entrevista, 29/10/2019).

O diretor não só reconhece que há uma vinculação das crianças do campo com a natureza como afirma que essas crianças participam do cotidiano de suas famílias, estando inseridas ativamente nas atividades cotidianas da vida no campo, como a plantação, colheita, cuidado com os animais. As compreensões da professora e do diretor se aproximam da reflexão de Coelho (2011, p. 132), quando afirma que a realização das práticas cotidianas se emoldura mediante “os contextos que se constituem em cotidianos ricos onde se revelam e desvelam relações, alteridades, identidades, experiências, movimentos e transformações corporais; e neles a participação das crianças”.

Entendendo que a partir da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) que se dá através da socialização das crianças com uma cultura mais ampla do contexto onde vivem, compreendemos que os agentes da instituição educacional - lócus de nossa pesquisa - identificam algumas especificidades das culturas infantis das crianças que residem no campo.

Fazemos alguns destaques no que diz respeito à relação instituição educacional e culturas infantis das crianças do campo com as quais pesquisamos: destacamos que, durante o período que observamos a rotina das crianças no contexto educacional, identificamos que a maioria das propostas apresentadas pela professora quase sempre se deram no ambiente da sala, com exceção de dois momentos - em um deles as crianças e a professora realizaram um passeio pela horta da escola em um fim de manhã, de maneira que puderam apreciar as flores, plantas, fruteiras e os legumes que são plantados ali pelo zelador da instituição educacional, e um outro momento foi decorrente de uma atividade de movimentos livres no terreiro da instituição educacional, numa sexta-feira.

Verificamos que as atividades propostas pela professora se configuram como “escolarizantes” (BARROS, 2009), muito na direção de aproximar as crianças das letras e dos números (o que não é diferente em instituições de Educação Infantil localizadas no contexto urbano). Essas atividades geralmente ocorrem a partir da associação do desenho de algum objeto à sua letra inicial, recortes das letras que estavam sendo trabalhadas ou criando suportes para que as crianças possam escrever seus nomes.

Durante a entrevista com a professora, perguntamos sobre as práticas pedagógicas que ela desenvolve, considerando as especificidades das crianças que constituem sua turma. Ela nos respondeu da seguinte maneira:

[...] bom, eu trabalho mais voltada para um contexto geral, não só pensando nas letras e números, mas que é importante conhecer essas letras a gente sabe que é, e eu trabalho muito também isso. Mas eu trabalho considerando um contexto maior, pois eu gosto muito de texto, de histórias, e a partir dessas histórias eu afunilo para as letras e nos números e depois volto para o tema maior (Entrevista, 29/10/2019).

Percebemos nessa fala a ênfase nas “letras e números” em detrimento do que chama de “contexto geral”. Consideramos necessário destacar que as letras e os números são fundamentais em nossas vidas, estando presentes em praticamente todos os momentos da vida contemporânea. Sendo assim, vivências envolvendo letras e números precisam fazer parte da vida educativa das crianças que frequentam a Educação Infantil em qualquer contexto. Mas, o que chamamos a atenção aqui diz respeito às atividades restritas a letras e números, muitas vezes impostas às crianças e sem apontar sentido para elas, sendo vivenciados de maneira reprodutora, não significativa e descontextualizada. A fala da professora no trecho da entrevista indicado acima, confirma algumas situações que presenciamos durante o período de observação, quando, por exemplo, a professora, após realizar uma contação de história para as crianças, não conversou com as mesmas sobre suas impressões, opiniões ou sentimentos em relação à narrativa, mas logo pediu que as crianças observassem as letras de algumas palavras que faziam parte do texto literário infantil e pronunciassem outras palavras que tivessem as mesmas letras iniciais.

Prosseguindo, a professora afirmou o seguinte:

[...] eu trabalho de forma geral, pois eu não posso anular deles a questão urbana, pois eles podem até mesmo ir morar na cidade. Então, eu não posso deixar eles sem conhecer as coisas da área urbana, como agora eu estou começando a trabalhar o tema da tecnologia em sala, pois eles são muito curiosos. E isso não me impede de trabalhar também algumas questões do campo, pois me preocupo muito em contribuir para que eles não percam o vínculo com o lugar deles, o respeito por eles próprios e pelo lugar (Entrevista, 29/10/2019, grifos nossos).

Os contextos do campo e da cidade estão presentes em sua fala, mas a professora reflete em dado momento sobre a importância de não privar as crianças do conhecimento sobre “coisas da área urbana”, como a tecnologia. Nesse sentido, refletimos a partir disso e consideramos importante destacar que o campo e os sujeitos do campo não estão desvinculados da globalização, da

tecnologia e de tantos outros movimentos e artefatos modernos da atualidade pois, como afirma Silva (2017), acreditamos que também não devemos conceber nem a infância, nem o contexto rural, como aquela imagem congelada no tempo. Afinal, tanto a infância quanto o rural são dinâmicos e estão em constante processo de transformação (SANTOS; PAULO, 2018).

Prosseguindo a análise da fala da professora, destacamos que, quando ela pensa nas questões do campo, faz alusão à ideia de pertencimento e respeito pelo lugar. Embora talvez não seja sua intenção, essa forma de pensar campo e cidade mostra que há uma fixidez nas relações estabelecidas em ambos os contextos, em que tecnologia se articula ao urbano e pertencimento ao rural. Será esse o modelo ou a concepção que devemos pensar e cultivar quando defendemos a presença das culturas infantis das crianças do campo no âmbito da instituição educacional?

Ainda, mesmo aparentando uma postura escolarizante ou preparatória (BARROS, 2009), a professora evidencia a curiosidade das crianças em relação a alguns temas, como a tecnologia, e o fato de aprender com elas, demonstrando uma relação de escuta das crianças (TEBET, 2018). Também percebemos uma concepção de criança abstrata, ligada ao sublime. Tal concepção, no entanto, não deixa de ser ponderada pelo que percebe de mudanças nas crianças de hoje, conforme podemos ver em sua fala, abaixo:

[...] criança pra mim é um ser sublime, pois elas nos passam o que está no coração com sinceridade, seja por palavras, pelo olhar, por gestos, apesar de que hoje as crianças estão bem diferente, até mesmo as do campo, percebemos que há uma sagacidade que não havia, mas mesmo assim é um dos melhores momentos da vida. Na escola elas falam muito sobre as coisas que elas fazem. Tem muitas coisas que eu aprendo com elas (Entrevista, 2019).

A fala da professora evidencia uma compreensão do que é criança a partir de diversos elementos. Destacamos a sinceridade, apontada como uma característica que de acordo com a professora faz parte do modo de ser das crianças. Outro aspecto que destacamos no discurso da professora diz respeito à noção de criança que não atua passivamente em suas vidas pessoais, mas que reflete sobre suas vivências, dialoga em sala sobre as mesmas e expressa seus saberes. Ressaltando esses diálogos trazidos pelas crianças durante as aulas, a

professora relatou uma experiência de um projeto pedagógico sobre os imbus, fruta nativa da região do Cariri paraibano.

[...] teve a questão do projeto do imbuzeiro, pois quando eu comecei a falar sobre o imbú, eles começaram a dizer que na casa deles tinham, aí começamos a conversar e depois disso fizemos várias atividades sobre o imbú. Eu confesso que nunca vi uma coisa tão linda, porque a gente foi pra debaixo do pé do imbú mesmo. Foi uma coisa linda porque eu mesma aprendi muita coisa com eles, pois eu não sabia que da semente do imbú pode-se até se realizar uma dessalinização, que é a extração do sal. Fizemos imbudada também, que é um doce feito com imbú. Sem falar que o imbuzeiro é a árvore mestre dessa região onde fica a escola. Eu aprendi mais com eles do que eles comigo (Entrevista, 29/10/2019).

Ao relatar a experiência do projeto do imbuzeiro, a professora apresenta um repertório de vivências que se diferenciam da maioria das outras vivências que presenciamos durante o período de observação em sala de aula. Essa distinção se dá, primeiramente, pelo fato do projeto ter nascido a partir da fala interessada das crianças que, demonstrando entusiasmo e conhecimento sobre o imbu, deram as pistas para que o projeto fosse iniciado (COHEN; RONNING, 2017). Depois, percebemos que as vivências não se deram apenas no ambiente da sala de aula, mas também em outros espaços que se fizeram propícios, como, por exemplo, estar em baixo da própria árvore do imbuzeiro, conhecendo-a de perto, sentindo-a, tocando-a, vivendo uma experiência em um local e um tempo diferentes daqueles comumente vividos na sala de aula.

Além de tudo, percebemos através do discurso que, nessa proposta especificamente, as crianças puderam experimentar outras possibilidades de vivências, como o ato de fazer o doce do imbu, descobrir o potencial do caroço dessa fruta, do qual pode ser extraído o sal, dentre outras ações. Nesse contexto reflexivo, revisitamos nossas considerações a partir das ponderações teóricas apontadas por Pasuch (2005), quando essa discorre sobre a importância da necessária relação que pode haver entre os saberes vivenciados no contexto pedagógico, com os sujeitos que o fazem e com os aspectos que compõem o lugar onde estes vivem. O intuito dessa vinculação relacional de saberes é a geração de sentido. O sentido de estar na escola.

Nesse sentido, a partir de nossa identificação de algumas posturas da professora, percebemos que situações vividas pelas crianças em seus contextos mais amplos, como no contexto das famílias, são consideradas nas práticas

pedagógicas, muito embora várias delas tragam a marca da alfabetização, da feitura de atividades mimeografadas (BARROS, 2009), repetitivas, com pouco ou nenhum lugar para a imaginação, a criação e o singular de cada criança, como podemos ver nesta atividade realizada no período do carnaval.

FOTOGRAFIA 14 - CRIANÇAS PINTANDO DESENHOS IMPRESSOS/MIMEOGRAFADOS



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Em relação a esse perfil da prática da professora, construímos a noção de que ela realiza uma “docência híbrida”, na qual combina ou alterna práticas impostas, que nascem de modelos ou da sua concepção, com outras nas quais as crianças são ouvidas, participam e elaboram conhecimento ativamente, junto com ela, o que aponta para momentos de presença das culturas infantis nas práticas pedagógicas.

O diretor, em entrevista concedida, relatou que projetos pedagógicos (BARBOSA, 2014) que contemplam os conhecimentos de mundo das crianças do campo são menos recorrentes do que as atividades com enfoque nas letras e nos números. Vejamos o que ele disse:

[...] primeiro assim, a gente trabalha com projetos prontos que vêm da secretaria de educação, com um tema para cada bimestre. Nós precisamos atender esses projetos, mas, mesmo assim, eu acho que os profissionais devem escutar as crianças quando elas trazem questões do próprio contexto, ou quando elas trazem coisas que é do interesse delas. Não é que a gente vá deixar de lado os projetos da secretaria de educação, mas que mesmo tendo esses projetos para cumprir, é importante ouvir as falas das crianças para que elas possam completar nosso trabalho. Você vai incorporando, entendeu? Mas, muitas vezes, o professor não

consegue contextualizar e trabalha de uma forma isolada, puxando mais pra trabalhar alguma letra ou número, sem contextualizar (Entrevista, 28/10/2019).

O relato do diretor nos esclarece que a instituição educacional recebe projetos prontos da Secretaria Municipal de Educação. Em conversa informal, ele também nos relatou que esses projetos são construídos a partir de diversos temas e devem ter o mesmo período de duração de cada bimestre. No primeiro bimestre desse ano, por exemplo, o tema foi “Identidade e valores” (Anotações de campo, 2019). Essas informações nos fazem compreender uma outra fala da professora, quando afirmou durante sua entrevista que “eu gosto de trabalhar um tema mais geral, mas eu também não posso anular deles as letras do nome deles. Esse ano mesmo a gente trabalhou sobre a identidade, e a partir disso a gente trabalha outros temas também” (Entrevista, 29/10/2019). Essas informações nos ajudam a compreender o porquê de a maioria das propostas vivenciadas em sala serem “engessadas”, e geralmente enfatizarem as letras, pois a professora busca meios de corresponder às proposições de projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação.

O modo como a Secretaria de Educação pensa e organiza o currículo, os temas a serem trabalhados durante o ano letivo e outras formas de se fazer presente nas instituições educacionais, acabam contribuindo para a construção de uma prática pedagógica pautada num modelo, numa orientação. Isso pode acabar inibindo ou direcionando a performance da professora. Sobre essa reflexão cabe pensar no papel que a formação inicial, mas, nesse caso, sobretudo a continuada, pode desempenhar em termos de problematizar tais práticas. Nesse sentido, formações que incluam a discussão sobre crianças, infâncias, contextos de vida das crianças, Educação Infantil, Educação do Campo, Diversidade, dentre outras questões, se oferecem como estratégias de suma importância para ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas de qualidade junto às crianças.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar a formação da professora em Pedagogia e sua não relação com a Educação do Campo. Segundo ela, durante toda a licenciatura, nenhuma disciplina abordou com profundidade a temática da Educação do Campo (Entrevista, 29/10/2019). Essa realidade se alinha com a mesma identificada em uma pesquisa de Brito (2017), que buscou refletir sobre a docência em turmas multisseriadas do campo, também no município de Campina

Grande, Paraíba. Segundo Brito (2017, p. 38), “[...] existe uma questão apontada pelas professoras entrevistadas, [...] está diretamente relacionada com a formação inicial que tiveram. [...] nenhuma delas presenciou e nem participou de alguma discussão ou aula sobre o ensino nas escolas do campo”.

A ausência da temática Educação do Campo na formação de um profissional que irá realizar sua docência com crianças que vivem em contextos rurais certamente se coloca como uma lacuna que poderá ou deveria ser levada em conta nas formações continuadas. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação deve estar atenta ao público para o qual ela oferta sua educação, seja Educação Infantil ou na etapa do Ensino Fundamental. Muitas vezes, as dificuldades que a professora possui em realizar uma docência na qual a consideração, valorização e o acolhimento de temas apontados pelas crianças que vivem em contextos rurais podem estar atreladas a esses fatores de ausência na formação, sendo, muitas vezes, mais viável reproduzir um modelo tradicional que busca aproximar as crianças da Educação Infantil de práticas pedagógicas escolarizantes e muito vinculadas a práticas comuns no Ensino Fundamental, como o ato, geralmente mecânico, de aprender letras, palavras, números.

3.4 Identidade cultural alimentar de crianças do/no campo

De acordo com Birch (1998), na medida que os primeiros anos de vida das crianças vão se dando, o ato de optar por um ou outro alimento vai se tornando mais complexo, pelo fato das crianças passarem a preferir comidas que são mais agradáveis aos seus singulares paladares, o que, segundo o pesquisador, é formulado a partir de diversos fatores, como o estado emocional e até mesmo o contexto social das crianças. Para Birch (1998), a alimentação dos pais geralmente influencia decisivamente a construção das predileções alimentares infantis. Essas afirmativas nos dizem basicamente duas questões. A primeira é que desde muito cedo as crianças elaboram seus gostos alimentares, e a segunda é que existe uma cultura alimentar que é constituída socialmente, especialmente nas relações entre pais e filhos e com seu contexto social e econômico.

Nesse sentido, reconhecemos que a agência infantil na sociedade, isto é, a ação dos sujeitos que compõem a categoria social infância no âmbito social,

perpassa também os aspectos culturais que dizem respeito aos tipos e escolhas de alimentos que existem nas diversas localidades e culturas. No caso das crianças participantes de nossa pesquisa, percebemos uma relação das mesmas com diversos tipos de alimentos, entretanto, observamos que há uma relação da maioria das crianças envolvidas no processo de nossa pesquisa com alguns alimentos específicos, como: cuscuz com leite ou ovo, arroz com feijão, sopa de feijão e carne, canja, dentre outros. O que nos chamou atenção no decorrer de nossas observações foram as expressões emitidas pelas crianças durante suas refeições, tanto no âmbito escolar, quanto no ambiente domiciliar, no caso daquelas que tivemos a oportunidade de visitar suas casas.

Durante as videograções, registramos algumas falas e expressões das crianças no momento em que estavam se alimentando. Analisando essas filmagens, percebemos também que todas, sem exceção, demonstravam alegria e entusiasmo, sobretudo quando o cardápio do dia era composto por cuscuz com leite ou sopa. Em uma dessas videograções, captamos a fala de Júlia, quando com expressão de alegria e em alta voz afirmou: “Eba! Eu adoro cuscuz, minha mãe faz direto!” (Júlia, 4 anos). A cena captada nos permitiu interpretar que provavelmente essas crianças estão imersas em uma cultura alimentar que tem itens que lhes são familiares e que geram preferências alimentares, em um movimento que passa tanto por suas vivências alimentares em suas casas e na escola.

Destacamos, ainda, a vinculação das crianças com alimentos naturais, especificamente, com as frutas. Em diversos momentos durante a produção de dados, percebemos que as crianças afirmavam repetidas vezes que gostavam muito de comer frutas. Essas afirmações nos apareceram durante as rodas de conversas, nos desenhos infantis, durante nossas observações no ambiente escolar, mas também no ambiente residencial das crianças que observamos em suas casas. Vimos que a maioria das crianças se remetiam à várias frutas, como: manga, goiaba, laranja, imbu e tantas outras. No entanto, percebemos que havia sempre uma ênfase maior por parte de algumas crianças em relação ao imbu²³, que é uma fruta típica do cariri paraibano, bastante resistente à seca, nos

²³ No Brasil, há duas formas de chamar essa fruta: imbu e umbu. Ambas são reconhecidas pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001).

períodos curtos de chuva, consegue absorver e preservar muita água em suas raízes.

Vejamos um dos trechos do nosso diálogo durante uma das rodas de conversa:

Sílvio: *Eu tenho imbu.*

Pesquisador: *Eu sei, você até já desenhou imbu aqui.*

Renata: *Eu quero falar.*

Pesquisador: *Agora vamos ouvir, Renata.*

Renata: *Lá na minha casa tem um pé de manga.*

Renata: *E a gente come porque é pra ficar forte e crescer.*

Pesquisador: *E como é o gosto?*

Renata: *Deixa eu falar.*

Renata: *E lá na minha casa os imbu é azedo.*

Stênio: *E eu também gosto muito de imbu..*

Diogo: *Minha mãe faz imbuzada.*

Renata: *Ela tira as cascas pra mim. Eu não gosto de casca. E eu gosto mais da imbuzada da minha vó.*

(Roda de conversa, 19/03/2019)

A conversa da qual esse trecho foi extraído passou por várias temáticas. Nesse momento específico, o tema era “comidas que nós mais gostávamos”. As frutas apareceram de maneira rápida nesse momento da conversa. As crianças se reportaram a várias frutas afirmando gostarem de saboreá-las. Percebemos, nesse trecho, a singularidade dos gostos daquelas crianças por frutas, quando observamos que mesmo estando a maioria das crianças envolvidas na conversa, remetendo-se ao imbu, uma criança, demonstrou sua preferência por uma outra fruta, a manga.

Por outro lado, também identificamos mais uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) das crianças que, talvez, por conviverem com o imbu, fruta típica da região delas, também se vinculam em sua maioria a essa fruta de uma maneira positiva, não só construindo uma predileção pela mesma, mas adquirindo e construindo conhecimentos específicos sobre ela (BIRCH, 1998). Entre o imbu e a manga, a produção discursiva que prevaleceu foi sobre o imbu, desde o seu gosto, caracterizado como azedo, até a produção da imbuzada, passando pela vinculação que o imbu tem com entes da família, como a mãe e a avó de duas crianças.

Ainda na direção de refletir sobre a proximidade das crianças com as frutas dentro do contexto de suas culturas alimentares, destacamos as seguintes imagens que representam alguns desenhos realizados por duas crianças participantes de nossa pesquisa.

IMAGEM 4 - DESENHO INFANTIL DE RENAN



Fonte: Registro do pesquisador/ (2019).

IMAGEM 5 - DESENHO INFANTIL DE BETÂNIA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Concordamos com Gobbi (2004, p. 19) quando afirma que “as crianças incluem um mundo em outros mundos ao desenharem”. Nesse sentido, reconhecemos os desenhos das crianças como linguagem que representam seus pensamentos, que são elaborados singularmente a partir de seus sentimentos, olhares para o mundo, recriações, invenções, sonhos e tantos outros aspectos que as compõem, e que são também reverberados durante seus desenhos. Nesse sentido, destacamos que os dois desenhos contêm variados elementos

que fazem parte do contexto territorial no qual as crianças que os desenharam vivem.

As figurações que compõem o desenho de Renan indicam detalhes de um ambiente rural que é presente no seu cotidiano, como, de fato, presenciamos durante nossa visita a sua residência. De acordo com seu relato sobre o que desenhou, percebemos desenhos de bois, bodes, cabras, plantações, e outros elementos da natureza fazem parte da rotina da localidade na qual essas crianças vivem, e, provavelmente, onde também se constituem como sujeitos com suas subjetividades próprias (PRANGE; BRANGAGNOLO, 2012) em detrimento de uma cultura rural na qual estão inseridos.

Cada figuração presente no desenho nos foi apresentada e nomeada pelas crianças autoras a partir de nossas perguntas. Optamos por indagar às crianças sobre o significado de cada figuração dos seus desenhos. Embora reconheçamos que esse movimento nem sempre é necessário, pois o desenho, por si só, já é uma expressão (TRAGANTE, 2011)k. No caso do nosso objeto de pesquisa, sentimos a necessidade de investigar junto às crianças os sentidos dados por elas as suas produções. Nessa coleta de dados, deparamo-nos com sentidos que poderiam ser tomados como mais abstratos, como o vento.

Outros sentidos são mais evidentes, como as figurações que representam fruteiras - aparece novamente o imbu e também a goiabeira. É importante frisarmos que essa realidade não é exclusiva das crianças com as quais pesquisamos, nem tão pouco determinado pela sua condição de moradia rural, pois é sabido que diversas outras crianças que vivem em outros contextos também se alimentam de frutas, porém, não poderíamos deixar de destacar e considerar esse aspecto que identificamos no âmbito do nosso campo de pesquisa, destacando, inclusive, a especificidade do imbu, por ser uma fruta típica daquela localidade, dificilmente encontrada em outras regiões.

Vimos que a relação com o imbu é muito forte entre as crianças, não sendo, no entanto, a única fruta que conhecem e de que se agradam. Renata nos mostrou que não gosta das cascas do imbu e essa observação contribui para nossa reflexão e compreensão de que as crianças do campo possuem especificidades culturais comuns, mas que não são iguais, mas singulares em muitos de suas escolhas e seus jeitos de ser. Considerando as crianças como sujeitos de reflexão, sensibilidade e opinião (SARMENTO, 2007), percebemos o

quanto as crianças se apropriam da cultura adulta na qual estão inseridas e elaboram suas leituras e percepções da mesma, vivendo essa cultura ao seu modo, a partir de uma apropriação singular.

FOTOGRAFIA 15 – DIOGO COLHENDO IMBUS NO QUINTAL DE SUA CASA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Passamos a refletir sobre a maneira pela qual a escola lida com a cultura alimentar vivenciada pelas crianças junto às suas famílias e comunidade mais ampla (LIMA; SILVA, 2015). Estar na escola onde realizamos a nossa pesquisa foi uma experiência que nos possibilitou a oportunidade de presenciar eventos, que nos permitiram identificar algumas posturas dos agentes que a compõem, enquanto profissionais, em relação às crianças que frequentam a instituição, especialmente aquelas que fazem parte da Educação Infantil.

Antes de descrever e analisar alguns aspectos que dizem respeito à relação dos profissionais que trabalham na escola com alguns aspectos que fazem parte da cultura alimentar das crianças, destacamos que, durante a entrevista com a mãe de uma das crianças participantes da pesquisa - Denner -, nos foi relatado que ocorrem alguns projetos na escola que tem como tema central alguns elementos que fazem parte da vida rotineira das crianças em suas casas, mas que isso não se dá constantemente. Vejamos um dos trechos de sua fala:

[...] Não é sempre, mas as vezes eles saem assim, vão lá nos pés de imbuzeiro. O ano passado houve isso... eles foram lá visitar o pé de imbú e trouxeram uma folha desenhada mostrando que

tinham ido e o que tinham achado da experiência né, da aula extra classe. E ele falou que gostou muito [...] (Entrevista, 29/03/2019).

O relato da mãe de Denner nos apresenta uma experiência que foi vivida pelo seu filho no contexto da pré-escola e relatada por ele como sendo boa, indicando que atividades assim podem ampliar as vivências que as crianças já têm em suas casas e que ganham novos sentidos a partir da sensibilidade da professora em trabalhar realidades já experimentadas por elas. A experiência relatada nos mostra que projetos que oportunizam às crianças ter acesso a outros espaços da comunidade onde vivem, que não a sala de aula, pode oportunizar vivências que considerem aspectos da cultura local e das culturas infantis das crianças que ali vivem (BARBOSA; HORN, 2008). Não percebemos que essa é uma prática pedagógica regular da professora no contexto que pesquisamos, mas é visível que, quando acontecem práticas que são próximas ao cotidiano das crianças e que promovem ampliação dos seus conhecimentos, os efeitos são sentidos como bons, interessantes e significativos pelas crianças.

Em uma conversa informal que tivemos com o diretor da escola, ele nos relatou que, de fato, havia sido realizado um projeto sobre imbus e que, além de ter levado as crianças para visitar os pés de imbuzeiros, também possibilitou que elas participassem do processo de preparação de uma imbuzada com a merendeira:

[...] nós já fizemos um projeto onde nós trabalhamos o imbuzeiro que é uma coisa do contexto deles. Chamamos uma pessoa da comunidade pra falar do imbú, e fizemos a imbuzada com eles... Então assim, entender o contexto do que eles tem ali, o que pode ser aproveitado, é muito importante, apesar de também existir os projetos base que a Secretaria de Educação nos dá como norteador, e não podemos fugir deles também. Mas dá pra trabalhar as duas coisas, assim (Entrevista, 28/10/2019).

Vemos que o contexto no qual vivem as crianças da escola que pesquisamos é considerado em práticas pedagógicas realizadas, considerando também a proposta base da secretaria de educação do município. Essa dupla consideração por parte da escola pode, por um lado, favorecer aprendizagens que não se limitem unicamente ao contexto de vida das crianças, ampliando seus saberes, mas, por outro, esse contexto pode ser considerado em situações pontuais, sem entrar num projeto pedagógico que construa o diálogo com suas culturas, conforme preconiza as DCNEIs (BRASIL, 2009). Em nossas

observações, percebemos que, no caso da escola estudada, o que ocorre é mais uma abordagem sazonal dessas culturas.

Também entrevistamos a merendeira da instituição. Em dado momento, perguntamos a ela se percebia que as crianças possuíam predileção por algum tipo de alimento específico e, se sim, como ela lidava com essas preferências. Sua resposta foi a seguinte:

Eles gostam aqui de comer quase tudo. Gostam do cuscuz com leite, eles gostam do xerém com frango, arroz de leite. Eles amam arroz de leite! Quase todos repetem. Aí aqui eles não podem trazer pipoca, refrigerante, essas coisas. É tanto que a menina da nutrição que vem da secretaria de Educação diz que se eles trouxerem isso, é pra gente conversar, explicar que essas coisas não pode, porque não faz bem, né? Ela diz que essas coisas que eles gostam de comer aqui, que tem até aqui na horta mesmo, faz muito bem a saúde, aí a gente procura fazer essas coisas que eles gostam e que faz bem pra saúde. Tem tempo que tem fruta por aí, como o imbu que tem muito aqui, e eles gostam é muito dessas frutas, e a gente sempre tá usando aqui na merenda, pra um suco, quando tem (Entrevista, 17/11/2019, grifo nosso).

Para nós, a contribuição da merendeira foi fundamental, pois se trata de alguém que lida diariamente com as crianças, que observa aqueles alimentos que são repetidos e aqueles que voltam no prato, sem serem sequer tocados. De uma maneira geral, percebemos que a merendeira, de fato, realiza uma leitura daquilo que é preferido pelas crianças, citando seus alimentos específicos. Isso denota a existência de um olhar que reconhece as especificidades das culturais alimentares das crianças. Além disso, destacamos seu cuidado em buscar preparar refeições que contenham esses alimentos, que as crianças demonstram gostar, por estarem também habituadas (BIRCH, 1998). Nesse sentido, entendemos que a instituição educacional se preocupa em oferecer não apenas uma merenda de qualidade às crianças, mas também que seja composta por itens que lhes sejam familiares e agradáveis. Isso mostra um olhar sensível, mas, sobretudo, uma postura respeitosa para com as crianças e suas culturas alimentares.

Em outro momento da entrevista, a merendeira destaca a importância de ter uma horta na escola, favorecendo o acesso a alimentos produzidos no próprio ambiente onde as crianças estudam:

[...] a horta daqui da escola é uma benção, uma maravilha. Eu uso os legumes na sopa, na carne e em outras comidas também. E tem as frutas também, porque eles gostam muito das frutas também, e aqui eles comem, que são coisas que eles comem em casa também né? Essa horta é muito importante pra gente aqui, porque é uma coisa que foi a gente que inventou, e compadre (o vigia) fez e as crianças participam e pode comer na merenda também, né? É uma coisa muito boa (Entrevista, 18/11/2019).

A horta da escola apresenta várias possibilidades, que vão desde o cuidado da mesma à utilização dos itens nela produzidos e até mesmo à possibilidade de ampliar a “lista” de alimentos preferidos das crianças, pois, como explica Valle e Euclides (2007, p. 12), ao afirmarem que, devido algumas mudanças no estilo de vida das famílias da atual sociedade, muitas crianças passam parte, “ou a maioria de seus dias, em creches ou pré-escolas. Para muitas crianças, mais do que a metade dos nutrientes consumidos diariamente pode ser oferecida nestes estabelecimentos”. Nesse sentido, destacamos a fala de uma mãe que nos disse que seu filho não tinha o hábito de tomar sopa em casa, tendo adquirido tal hábito na escola, o que revela o papel da instituição em ampliar os conhecimentos, nesse caso, alimentares, das crianças. Vejamos o que ela disse:

Eu acho que a merenda é boa, porque a merenda de lá é normal. Assim, é comida como as que a gente faz em casa. Ele aprendeu a comer sopa na escola, porque em casa ele não comia sopa, só comia cuscuz com leite essas outras coisas, e agora ele come mais coisas que tem em casa, mas ele não queria, aí aprendeu a querer na escola. Tem muita coisa. Verdura ele não comia. Se visse o talinho de coentro no feijão, pronto! Ali tinha que tirar... depois que começou a ir pra escola pronto, eu boto tudo, misturo tudo, ele vai e come. (Entrevista, 26/03/2019).

A mãe de Diogo afirmou que há semelhanças entre os alimentos preparados e oferecidos às crianças na merenda da escola e aqueles que são feitos na sua casa (ou na maioria das casas daquela comunidade). Mas ressaltou que seu filho passou a gostar de alimentos que antes não gostava quando começou a frequentar a escola e a degustar a merenda oferecida na instituição. É interessante observar que, mesmo sendo os mesmos itens que a criança já conhecia e, muitas vezes, não gostava, como verduras e sopas, o seu preparo num novo formato e a degustação feita de maneira coletiva, sendo ainda estimulada pelos adultos, aponta para o papel que a escola exerce ao ampliar as possibilidades de vivências e conhecimentos da criança. No caso da partilha do

alimento com outras crianças, há algo que se comunica com a ideia da cultura de pares (CORSARO, 2011), evidenciado nas interações durante a alimentação escolar.

Sobre o trabalho de preparação, organização e manutenção da horta da instituição, destacamos o zelo do bonito trabalho desempenhado pelo vigia noturno, que, sem ser remunerado, exerce-o tão bem. Ele nos relatou que utiliza uma parte do tempo dos seus sábados para cultivar e cuidar da horta. Durante sua entrevista, o funcionário nos disse o seguinte para agir assim:

[...] olha, aqui mesmo na escola eu gosto de plantar essa hortinha, porque é bom pra elas (as crianças). A Secretaria de Educação não deixa faltar alimento, mas aqui a gente planta, as crianças vão ver as coisas, que a professora mostra a elas, aí incentiva as crianças a cuidar da natureza, é tanto que nenhum deles bagunça lá, porque eles já sabem cuidar. Eu acho muito bonito isso porque eles têm cuidado na horta. E é uma horta que não tem veneno. Ai eu aproveito a água que sobra nas caixas de água pra cuidar dessa horta, que serve também pra merenda daqui, pra sopa, pra tudo que as crianças comem aqui (Entrevista, 17/11/2019).

É notório na fala acima a presença da palavra criança. Desde sua explicação do porquê plantar e manter a horta, o vigia explicita que faz isso por gostar, mas também porque acredita que essa sua ação é importante para as crianças. Ele destaca que, com a horta na instituição educacional, as crianças possuem uma oportunidade de se conectar à natureza, observando os legumes e fruteiras plantadas, mas também participando do plantio com a mediação da professora, vivenciando experiências de cuidado com esses elementos da natureza, e, além disso, podem saborear alguns itens colhidos da horta na própria instituição, já que eles fazem parte de várias receitas preparadas pela merendeira.

FOTOGRAFIA 16 - O VIGIA E A HORTA DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



Fonte: Registro do pesquisador (2019)

FOTOGRAFIA 17 - O VIGIA E A HORTA DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

FOTOGRAFIA 18 - LEGUMES PLANTADOS PELAS CRIANÇAS E PELA PROFESSORA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

As imagens acima apresentam parte da horta da instituição educacional. Como disse o vigia, alguns legumes foram plantados pelas crianças e pela professora. O que pode demonstrar um exemplo de vivência que leva em conta tanto a relação das crianças com o ato de plantar, em si, como também oportuniza às crianças uma proposta na qual elas podem participar de atividades para além

do espaço da sala de aula (COHEN; RONNING, 2017). Trata-se de uma possibilidade de vivência para e com as crianças, dentro de um contexto cultural e natural, que estão também diretamente ligados aos seus modos de ser específicos, sem, no entanto, restringir-se a eles.

A partir das informações colocadas pelo diretor escolar, o vigia noturno e a merendeira, bem como de nossas observações realizadas no contexto da instituição educacional pesquisada, percebemos que esses agentes que fazem parte da equipe de trabalho escolar, e que, de algum modo atuam diretamente também com as crianças da pré-escola, demonstram perceber aspectos das culturas alimentares das crianças, reconhecendo-os, respeitando-os e valorizando-os.

No contexto de uma instituição que está situada na zona rural do município de Campina Grande, em que todas as crianças matriculadas nessa instituição são moradoras da zona rural, com práticas culturais, como as alimentares, próximas aos elementos da natureza (como o acesso mais fácil às frutas) e às comidas “de panela”, ou seja, preparadas no ambiente doméstico, ter o apoio do setor nutricional da Secretaria Municipal de Educação, incentivando o uso de alimentos próximos a essa cultura alimentar, possuir uma horta própria e práticas alimentares vivenciadas na escola que caminham nessa mesma direção, atesta um aspecto relevante na percepção e vivência pela escola das culturas infantis das crianças que nela estudam.

Percebemos, ainda, que agentes da escola compreendem que esses elementos não podem estar desvinculados da ação pedagógica vivenciada pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Como nos disse o diretor da escola, as crianças podem vivenciar projetos pedagógicos que partem de elementos que fazem parte da cultura alimentar local, como ocorreu no caso do projeto que se desdobrou a partir o imbu, por ser uma fruta nativa da região. Apesar disso, consideramos que muitas outras ações poderiam ser pensadas junto às crianças, a partir dos espaços da escola, como a horta, por exemplo, no intuito de buscar oportunizar um cotidiano educativo com propostas que dialoguem com elementos que fazem parte do contexto das crianças, pois como afirma Caldart (2004) é necessário

[...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as

questões da educação [...] Se for assim, a escola do campo será mais do que uma escola, porque terá identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam nem terminam nela mesma [...] (p.157)

Trata-se, portanto, de uma questão de concepção referente à educação e conscientização da necessidade de se organizar uma escola que possua vinculação com o contexto no qual está inserida, com os sujeitos, suas culturas e com os processos sociais, para que, assim, sejam pensadas propostas de qualidade, carregadas de significados para todos.

No tópico a seguir, pensamos e problematizamos o brincar e as brincadeiras das crianças no contexto em que pesquisamos, olhando com especial atenção para os modos em que a escola, especialmente seus agentes, percebem e vivem os momentos de brincadeiras na instituição. Nesse sentido, problematizaremos a questão do tempo e do espaço das e nas brincadeiras e como esses aspectos são pensados pela professora que entrevistamos e vivenciados pelas crianças no contexto de suas residências.

3.5 O brincar no cotidiano das crianças do/no campo: brincadeiras, tempos e espaços

Iniciamos este tópico refletindo sobre o brincar, que, para Brougère (1998) é provido de significação social e se constitui em uma aprendizagem. Destacamos ainda o conceito de cultura lúdica, que, para esse mesmo autor se trata de “[...] um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (p. 3). Desse modo, entendemos que essa cultura é composta de esquemas que oportunizam à criança começar uma brincadeira, sendo esta uma ação que faz parte de um repertório de tantas outras produções culturais das crianças. Compreendemos que quando a criança brinca, ela também se posiciona diante do mundo, criando regras, esquemas, falas, aguçando sua escuta, pensando detalhes, repensando-os, decidindo movimentos, ritmos, começos e finais, dentre outras ações. Nas brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, em que as crianças jogam com a imaginação e realidade, através de brincadeiras e objetos, podemos perceber claramente essa atuação dinâmica e criadora dos sujeitos infantis.

Nessa perspectiva, temos compreendido que a brincadeira faz parte da cultura infantil, atuando como um espaço da vida das crianças, no qual suas

possibilidades criativas, representativas e simbólicas são vividas por meio de experiências significativas, que geralmente partem delas próprias, em um misto de busca por novas descobertas, e reencontros consigo mesmas, desenvolvendo habilidades pessoais, e, até mesmo, suas subjetividades. Segundo Kishimoto (2008, p. 24), “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário”, isto é, na brincadeira, a criança se transporta do mundo real para um mundo imaginário, concebido por ela não totalmente desvinculada do real, mas partindo dele para criações próprias.

Sendo assim, consideramos necessário ressaltarmos aspectos das singularidades das crianças que aparecem também na maneira como elas se relacionam com os fatores que lhes são externos, o que contribui para a construção da subjetividade delas. Nesse caso, a ação de brincar, também pode ser compreendida como uma vivência, já que está ligada ao meio (SILVA; SODRÉ, 2017), e, é reverberada interiormente de maneira singular em cada sujeito, gerando experiências únicas. Para Pedrosa e Santos (2009)

[...] por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-a em ação. Isto torna evidente o caráter experimental da brincadeira, que permite as crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura (p. 54).

Ao brincar, as crianças vivenciam a cultura maior na qual estão inseridas de uma maneira peculiar pois, ao viverem suas infâncias de maneira brincante, elas se apropriam, recriando por meio de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) ou de elaboração criativa (VYGOTSKY, 2014), daquilo que visualizam ou percebem no contexto social onde vivem. Esse fator está diretamente ligado à identidade das crianças, como apontam Delgado e Muller (2005):

[...] a identidade das crianças é também a identidade cultural, ou a capacidade de constituírem culturas não totalmente redutíveis as culturas dos adultos. Todavia, as crianças não produzem cultura num vazio social, assim como não tem completa autonomia no processo de socialização. Isso significa revelar que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e interpretações da realidade são também produtos da interação com adultos e crianças (p. 164).

A vinculação da criança com o meio em que está inserida, com adultos, outras crianças e objetos, por meio da interação, oportuniza-lhe vivenciar diversas situações por meio das quais pode se constituir como sujeito, construindo sua identidade, sempre considerando os contextos social e cultural nos quais está inserida. A brincadeira pode ser compreendida, nesse sentido, como vivência e produção cultural e identitária, relacionadas aos referidos contextos.

Nessa perspectiva, para se pensar o brincar das crianças e seus tempos no contexto do campo, faz-se necessário compreender a agência dessas crianças e considerar as especificidades do meio no qual estão inseridas, levando em conta suas reinterpretações culturais. Conforme Sarmiento (2004, p. 6), devemos considerar “a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares”.

No brincar, talvez as crianças realizem conscientemente um cruzamento, de fato, entre os aspectos culturais mais gerais do contexto em que vive, com as culturas de adultos e de outras crianças com quem convive. No campo, por exemplo, isso é refletido em muitos casos por meio da relação das crianças com animais, plantas, insetos e outros elementos da natureza, que surgem em diferentes momentos, inclusive, durante os momentos de brincadeiras livres, como quando as crianças estão utilizando materiais não estruturados provenientes, em alguns casos, até mesmo da natureza (FELIPE, 2013 e SILVA; SILVA, 2013) e, também, a partir de outros materiais estruturados, como massinhas de modelar e cavalinhos de plástico, como representado na fotografia a seguir.

FOTOGRAFIA 19 - ANA LUISA BRINCANDO DE “DAR GRAMA” AO CAVALO



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Durante nossa pesquisa, identificamos que muitas das especificidades da vida das crianças do campo são expostas por elas através de várias linguagens, uma delas, e talvez uma das mais aparentes, é o brincar. Quando, por exemplo, nos relataram suas vivências cotidianas fora da escola, em seus ambientes residenciais, nos sítios de seus pais e avôs etc., nos fizeram compreender que elas estão muito vinculadas a um tipo de brincar que se caracteriza muito fortemente pela criatividade e por uma temporalidade própria, não cronológica. A criatividade que aparece no faz de conta e a temporalidade que não se conforma ao tempo cronológico. Trata-se de um outro tempo vivido pelas crianças durante as brincadeiras, de um tempo longo, pouco regulado.

Entendemos que, conforme explica Carvalho (2015, p. 124), o tempo das crianças, aparece como sendo “o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. [...] O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados”. Nesse sentido, quando afirmamos que a temporalidade vivida pelas crianças ao brincarem não se conforma ao tempo cronológico, buscamos deixar evidente que existe uma óbvia diferença de tempos, em que o cronológico é medido pelo relógio, e o tempo vivido das crianças é simplesmente vivido, e não medido. No entanto, há uma espécie de dependência do tempo brincante das crianças, em relação ao tempo do relógio, que é, em geral, o tempo dos adultos. Para as crianças, quanto mais horas brincando, mais tempo cronológico deveria haver

para que sejam inventados, reinventados e vividos novos momentos pelas crianças ao brincarem.

Além disso, as brincadeiras das crianças participantes de nossa pesquisa, em muitas ocasiões, ocorreram em locais amplos, como o terreiro de suas casas, o que lhes oportunizou liberdade para brincadeiras que envolviam movimentos corporais. Percebemos também que a curiosidade, a imaginação e alguns elementos da natureza estavam comuns em suas ações brincantes. Destacamos uma fala do pai de Júlia, que nos relatou um pouco das brincadeiras de sua filha e um trecho das nossas anotações de campo relacionado a essa mesma criança:

[...] é assim as brincadeiras dela. Ela sempre gosta de brincar com as bonecas dela. Assim, todo dia quando ela chega da escola, ela almoça, aí tem o sono dela, que ela dorme sempre 1 hora ou 1 hora e meia por aí. Aí, vai brincar pelos terreiros aí, tranquila aí... (Entrevista, 25/03/2019, grifo nosso).

Ao chegar a casa de Júlia percebemos sua liberdade em explorar os ambientes da residência, os internos e externos. Percebemos, ainda, que durante todo o período que passamos lá - cerca de quatro horas - ela passou a maior parte do tempo brincando. Brincou de faz de conta, de correr, pular corda, tomou banho numa caixa de água antiga do seu pai, brincou com bonecas. Algo que nos chamou atenção foi o fato de que todo esse período que Júlia brincou, ela esteve nos arredores de sua casa. O terreiro, o quintal e a área lateral da casa foram os lugares onde ela brincou (Anotações de campo, 25/03/2019).

A partir da fala do pai de Júlia e no trecho de nossas anotações de campo, percebemos que o brincar parece ser uma ação que faz parte da vida cotidiana de Júlia. O relato do pai de Júlia sobre a sua rotina inclui o brincar como algo que faz parte da sua vida, assim como dormir, comer. E Júlia brinca pelos terreiros em torno da casa. A fala do seu pai nos indica que, para ele, o ato de brincar não é algo tolhido ou negado, pois parece ser algo vivido por ela com plenitude, sem pressa, com a possibilidade de explorar os espaços de sua casa, como algo que faz parte de sua vida. A seguir, apresentamos duas imagens de Júlia, que registramos durante nossa visita a sua residência, no período do contra-turno escolar.

FOTOGRAFIA 20 - JÚLIA BRINCANDO DE FAZ DE CONTA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

FOTOGRAFIA 21 - JÚLIA BRINCANDO DE PULAR CORDA



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Essas ações brincantes de Júlia deram-se de maneira espontânea e ocorreram enquanto entrevistávamos seu pai. Percebemos que ela estava brincando de pular corda, no terreiro de sua casa. Seguimos observando Júlia que, após brincar de pular corda, prontamente se direcionou para um coqueiro que fica ao lado de sua casa, apanhou um pequeno côco que havia caído no chão e

brincou, fazendo de conta que o côco era um bebê, que ela precisava ninar para que ele adormecesse.

Pular corda ou brincar de faz de conta não são brincadeiras exclusivas de crianças que vivem no campo, como sabemos, entretanto, gostaríamos de frisar alguns aspectos que perpassam essas ações brincantes a partir dos registros que realizamos na residência de Júlia. Primeiramente, destacamos o espaço em que realizou essas brincadeiras. Ele integra a parte externa da casa, é amplo e Júlia pode se movimentar livremente. Frisamos também o uso de um fruto - o côco - que é um elemento natural que foi utilizado por ela durante sua brincadeira de faz de conta, o que demonstra sua proximidade com a natureza, bem como sua criatividade a partir dessa proximidade. Destacamos sua capacidade em transformar o concreto (côco) no imaginário (bebê) e dramatizar uma ação que é típica dos adultos, configurando um exemplo claro de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) realizada por uma criança do e no campo, por meio do brincar.

A seguir, trazemos um trecho de nossas anotações de campo, quando registramos algumas observações das brincadeiras vividas pelas crianças, na oportunidade em que presenciamos as mesmas em um momento livre no terreiro da escola, em um dia de sexta-feira. Ressaltamos que, durante o período que passamos observando a turma de Educação Infantil da instituição educacional, esse foi o único momento que as crianças puderam brincar nesse espaço.

Vejamos:

Hoje presenciamos uma saída da professora e das crianças da sala de aula. Todos foram para o terreiro da escola. Lá as crianças puderam brincar livremente. Mesmo sob uma temperatura bastante alta e um terreiro sem cobertura, as crianças brincaram de amarelinha, esconde-esconde, de faz de conta, de correr e de toca-toca. Foi notória a alegria expressada nos rostos de todas elas. Esse momento durou cerca de vinte minutos (Anotações de campo, 15/03/2019).

Observar as brincadeiras das crianças nesse momento, em que elas exploraram o amplo espaço do terreiro da escola, bem como se movimentaram corporalmente de maneira mais intensa, interagiram entre si por meio de brincadeiras coletivas e tradicionais, contribuiu para que pudéssemos compreender o quão amplo é o repertório brincante dessas crianças que, como já havíamos identificado durante as visitas domiciliares que realizamos, passa por ações criativas, que envolvem a natureza e possibilitam a interação das crianças,

indicando traços de um brincar que se dá cotidianamente como experiências culturais (BORBA, 2007). Por outro lado, percebemos que o tempo que as crianças puderam brincar nessa ocasião foi bastante resumido. A professora pediu que as crianças lavassem as mãos e retornassem para a sala, argumentando que o sol estava muito forte. Entendemos o cuidado e a proteção da professora para com as crianças, no sentido de poupá-las de sofrer com a alta temperatura. Entretanto, não podemos deixar de atestar que as crianças acabam perdendo o direito de brincar, já que o tempo cronológico, regulado pela professora, foi curto.

Vimos duas situações que envolvem o terreiro, seja na casa das crianças ou na escola. Em cada uma delas, a vivência da criança se dá de modo diferente, especialmente em relação ao tempo, seja de permanência no local, seja de frequência. Embora se tratem de dois espaços diferentes e com funções sociais e educativas próprias, é incontestável que a relação com o terreiro da casa é mais intensa e diversificada quando se pensa em espaço e tempo. Por que o tempo da brincadeira e o espaço para que ela aconteça têm que ser reduzidos ao horário do recreio ou a um momento especial?

Ao entrevistarmos o diretor e a professora sobre essas questões (tempo e espaço para brincadeiras), eles nos apontaram vários desafios para proporcionar um espaço de acolhida às brincadeiras, como a falta de condições estruturais de espaços que possibilitassem às crianças momentos brincantes de qualidade, a ausência de parques, quadra coberta, brinquedos, enfim, uma série de “faltas” relacionadas às condições de infraestrutura. No entanto, as crianças nos revelaram, a todo momento, que gostavam e queriam brincar. Vejamos a fala de Diogo durante a roda de conversa estabelecida entre nós e as crianças:

Diogo: A gente gosta quando vai brincar lá no terreiro.

Pesquisador: Gosta quando vai brincar no terreiro?

Diogo: É, lá no pátio.

Pesquisador: Gente vamos ouvir Diogo. Ele disse que vocês gostam quando vão pra onde Diogo?

Diogo: Lá pra o pátio, porque tia pega os brinquedos de puxa-puxa.

Pesquisador: Ai vocês vão lá pra fora, pra o terreiro. E como é o terreiro?

Diogo: Grande.

Pesquisador: E o chão é como?

Diogo: Bem comprido, pra gente brincar!

(Roda de conversa, 19/03/2019, grifo nosso).

A partir da análise da fala de Diogo durante a roda de conversa, percebemos que as crianças gostam de viver o terreiro da instituição. Essas vivências parecem se dar por meio de brincadeiras com a professora, utilizando brinquedos. Destacamos o relato de Diogo ao afirmar que sua boa relação com o terreiro da escola se dá pelo fato do mesmo ser um espaço amplo, comprido, como ele explica, no qual as crianças todas podem brincar, talvez de maneira mais livre do que na sala de aula. Nesse sentido, podemos visualizar a potencialidade de um elemento que, geralmente, faz parte do contexto do campo: o terreiro, que é, de fato, um espaço amplo, que geralmente tem o chão, a terra como seu piso. Essa potencialidade parece se dar pelas possibilidades brincantes que são criadas pelas crianças nesse espaço, seja na escola ou em suas casas.

Em uma de nossas conversas informais com a professora, ela comentou que as crianças realmente adoram o terreiro, que é o lugar onde eles se soltam, brincam livremente, mas que, devido ao sol muito quente e ao chão irregular, ela não os leva constantemente até aquele espaço. Reafirmando seu comentário, a professora nos relatou durante a entrevista, que

[...] a escola está precisando de umas melhorias, pois a gente trabalha com aquilo que temos. Nós sabemos que quem quer trabalhar encontra meios, quem não quer arruma desculpas, mas que é difícil é. Eu, por exemplo, gosto de levar as crianças na sexta feira para o terreiro, só que ele é muito acidentado e pode ocorrer acidentes, sem falar que quando chove fica inviável. Ali deveria ser coberto, para proteger do sol e da chuva. [...] por conta da falta de espaço, eles se restringem muito ao brincar do lado de dentro da sala, e por isso essa brincadeira livre fica muito para casa mesmo. Mas, como eu falei, na sexta nós brincamos no terreiro, mas devido à falta de estrutura a gente deixa pra eles brincarem em casa mesmo (Entrevista, 29/10/2019, grifo nosso).

A fala da professora nesse trecho de sua entrevista traz algumas questões que consideramos importantes. Uma delas identificamos no trecho que grifamos. Mesmo a escola sendo considerada do campo, estando situada nesse território rural, e possuindo uma considerável área externa, a mesma não possui uma estrutura física adequada para que os espaços sejam explorados em sua totalidade, de maneira que o brincar das crianças acaba se restringindo apenas ao espaço da sala de aula. Isso pode nos dizer sobre a concepção de Educação Infantil e de Educação do Campo dos agentes que atuam na instituição, e, até mesmo da própria Secretaria Municipal de Educação, que parecem não pensar uma escola que atende crianças e, por isso, precisam ofertar melhores condições

de infraestrutura, pedagógica e cultural. Afinal, sabemos que os espaços são fundamentais nessa etapa da educação básica.

Talvez, a maneira como a professora absorve e internaliza o espaço do terreiro escolar, por meio de sua subjetividade (PRANGE; BRANGAGNOLO, 2012), tenha um enfoque maior nos riscos que o espaço acidentado pode, eventualmente, causar às crianças. Esse olhar impede que a mesma pense o terreiro de uma outra forma, que contemple, ao mesmo tempo, a necessidade de ter cuidados para que as crianças não se machuquem, mas que o conceba também como um espaço de liberdades, que tem um chão “bem comprido”, como definiu Diogo, e que, apesar da falta de estrutura adequada, pode se tornar um local de exploração, descobertas, brincadeiras e tantas outras vivências com as crianças.

Destacamos ainda que, durante o período de observação que realizamos na sala da Educação Infantil da instituição, constatamos que pouquíssimas vezes foram realizadas vivências junto as crianças em outros espaços que não a sala de aula. Nesse período de observação, presenciamos apenas uma proposta de brincadeiras livres proporcionadas pela professora às crianças, no espaço do terreiro da escola. Também tivemos a oportunidade de presenciar uma visita das crianças até a horta da instituição, com o intuito de conhecer quais frutas, legumes e plantas em geral haviam naquele espaço. Nas imagens a seguir estão registrados esses momentos.

FOTOGRAFIA 22 - GABRIEL BRINCANDO LIVREMENTE NO TERREIRO ESCOLAR



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

FOTOGRAFIA 23 - RENAN E JOSÉ BRINCANDO DE ESCONDE-ESCONDE NO TERREIRO ESCOLAR



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

FOTOGRAFIA 24 - PROFESSORA E CRIANÇAS VISITANDO A HORTA ESCOLAR



Fonte: Registro do pesquisador (2019)

Tanto o relato da professora como nossas observações nos permitem afirmar que existe um uso excessivo da sala, ocorrendo pouquíssimas vivências pedagógicas em outros espaços da instituição educacional ou até mesmo da comunidade onde a mesma está localizada. Essa realidade foi justificada, como vimos, pela falta de infraestrutura nas dependências físicas da escola, entretanto,

também reflete uma ação pedagógica que aparenta não atribuir tanta ênfase às brincadeiras no contexto da pré-escola, mesmo sendo esse um dos eixos norteadores da Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEIS (BRASIL, 2009).

A professora demonstrou ter clareza da restrição de uso de outros espaços da instituição, chegando a afirmar que as vivências mais amplas de brincadeiras são deixadas deliberadamente para o espaço das casas das crianças:

[...] olhe meu filho, infelizmente os espaços não contribuem para as brincadeiras mais livres das crianças, por isso até mesmo o recreio acontece na sala. Eu penso muito na proteção das crianças, sei que elas gostam muito de brincar com os animais, no meio do mato, e reconheço que elas precisam de brincar livremente sim, mas a escola em si não dá estrutura pra isso. Não tem parque, não tem um espaço coberto, não tem nada disso. O que induz a gente a reduzir as brincadeiras para o espaço da sala, já que na escola não tem estrutura. Aí, por isso, que a gente deixa essa parte de brincadeiras mais livres, de correr, subir em árvore, essas coisas que eles gostam, pra casa deles mesmo. É uma limitação que a gente não pode negar (Entrevista, 28/10/2019).

O relato da professora nos diz muito sobre a relação da escola com o brincar das crianças. Percebemos que a falta de infraestrutura, isto é, a falta de um terreiro coberto, de brinquedos na área externa as salas de aula, é um fator que inviabiliza a realização de propostas que garantam brincadeiras mais diversificadas e em espaços mais amplos para as crianças. Por outro lado, observamos que a professora reconhece a vinculação das crianças com brincadeiras que ocorrem em espaços maiores, que envolvem elementos da natureza etc., no entanto, deixa claro que isso não é considerado e potencializado no cotidiano pedagógico.

A falta de estrutura adequada à Educação Infantil na instituição investigada, de fato, constitui-se num problema que dificulta uma ação pedagógica que envolva outras possibilidades de brincadeiras para além da sala de aula. No entanto, não verificamos esforços mais expressivos por parte dos agentes escolares, sobretudo diretor e professora, visando a melhoria dos espaços. Percebemos que há um conformismo diante da situação. A ênfase recai na falta de estrutura, porém, entendemos que esse cenário pode refletir algo que vai além disso, que é o não reconhecimento da importância do brincar, sobretudo, do brincar livre como sendo um direito de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser garantido e ofertado às crianças no contexto da Educação Infantil, seja no

campo ou na cidade (BRASIL, 2017). Talvez, essa postura também seja reflexo de um contexto histórico de descaso para com as escolas situadas em áreas rurais no Brasil. De acordo com Melo (2016, p. 2-3),

[...] a educação escolar para os povos do campo nos possibilita visualizar o processo que a envolve e a forma como foi organizada ao longo dos anos, evidenciando sua íntima ligação com as concepções de educação, pensadas pelo Estado e pela sociedade. Trata-se de propostas marcadas pelas interferências e interesses políticos, pela omissão em disponibilizar propostas que objetivamente visem ao desenvolvimento do campo e à emancipação de seus sujeitos. É nestas condições que se originam e se consubstanciam as propostas de Educação Rural.

A desvalorização do campo, ainda tão forte na cultura brasileira, reverbera-se também nos contextos educativos desses territórios, aparecendo por meio de estruturas físicas que não oferecem condições para que sejam realizadas propostas adequadas para os alunos do Ensino Fundamental ou para as crianças matriculadas na Educação Infantil, bem como nos planos curriculares que, em muitos casos, não visam o reconhecimento nem a valorização das culturas do campo no processo educativo, nem buscam a emancipação dos sujeitos camponeses.

Destacamos que, durante o período que observamos as crianças da Educação Infantil na instituição educacional pesquisada, todos os dias o recreio aconteceu no espaço da sala de aula, que, além de pequeno, fica situado em um corredor que dá acesso à direção escolar, por onde transitam pessoas constantemente. Registramos, em fotografias e videogravações, alguns momentos do recreio das crianças, que recebem da professora, geralmente, massinha ou brinquedos de plástico (bois, caminhões, lego) para brincarem durante esse momento.

FOTOGRAFIA 25 - CRIANÇAS BRINCANDO NA SALA DE AULA DURANTE O RECREIO



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Também, observamos alguns dos espaços de brincadeiras (ZABALZA, 1998) das cinco crianças com as quais realizamos a pesquisa nas residências. Destacamos o envolvimento das crianças durante o brincar com elementos que fazem parte de sua cultura rural, o que reforça nossa compreensão de que a brincadeira vivida pelas crianças tem se constituído mesmo como uma experiência cultural (BORBA, 2007). Vejamos algumas imagens:

FOTOGRAFIA 26 – CRIANÇAS BRINCANDO EM SUAS CASAS



Fonte: Registro do pesquisador (2019).

Observar as cenas acima nos fez, antes de tudo, lembrar a alegria expressada por cada criança observada no contexto de suas residências, enquanto brincava. Flagramos Renan brincando com um dos bois de seu avô, Denner brincando de construir currais de brinquedo com pedaços de cerâmica, Diogo brincando de dar água para cavalinhos (de plástico), Renan jogando bola, e tantos outros episódios que demonstram formas de brincar dessas crianças. Esses registros nos dizem sobre as brincadeiras de crianças que vivem suas infâncias no campo, e que, inspiradas nesse contexto específico onde vivem, experimentam momentos brincantes com peculiaridades próprias, como brincar com animais, em terreiros ou recriando elementos que são próprios dos espaços rurais, como um curral, por exemplo.

Nesse sentido, destacamos nossa concepção de vivência como sendo uma situação que pode ser experimentada de maneira única por cada sujeito, a partir de suas subjetividades e singularidades específicas, pois como afirma Vygotsky (2010, p. 686), vivência é “uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso”, ou seja, cada sujeito prova singularmente cada situação vivida, apoiado no meio social e cultural em que está. A partir dessa concepção de vivência, consideramos o brincar das crianças como sendo um exemplo disso. E, nos casos das crianças moradoras de área rural, participantes de nossa pesquisa, essas vivências brincantes constituem-se a partir de suas reelaborações de episódios, posturas e práticas que são presenciadas e observadas por elas no contexto onde vivem.

Nesse movimento em que as crianças brincam inspiradas em elementos que compõem o cenário rural onde vivem, percebemos que suas relações com animais, plantas, a terra e outros elementos naturais, dizem sobre a recriação de ações que são significativas para elas, isto é, as crianças utilizam-se dessas inspirações se ancorando no meio onde estão, pois são os elementos presentes nesse lugar que fazem parte das suas vidas cotidianas, e que, portanto, são carregados de sentidos para elas, inclusive durante o brincar. Nessa direção, concordamos com Corsaro (2011, p. 32) quando este afirma que rotinas culturais “servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no

confinamento amigável da vida cotidiana”. Assim, ao brincar, as crianças criam possibilidades, enfrentam desafios, elaboram suas vidas, produzindo culturas.

Além desses aspectos, identificamos que há uma forte relação entre as atividades de trabalho rural executadas pelos pais das crianças e algumas de suas brincadeiras. Referimo-nos às brincadeiras que recriam essas atividades profissionais, como o faz de conta ou até mesmo brincadeiras que envolvem o cuidado dos animais, a criação de cenários de trabalhos em miniatura, como mini fazendas, e outras brincadeiras. Talvez, essa conexão entre algumas brincadeiras infantis do campo e o trabalho de seus pais seja resultante das interações familiares que essas crianças vivenciam junto aos seus. Durante nossa visita à casa de Renan, ele nos contou que: “eu gosto de ir com meu pai ajudar meu avô a plantar. Aí eu fico brincando de plantar também, fazendo as covinhas igual a eles” (Anotações de campo 29/03/2019). Tal postura de Renan, demonstra sua vinculação positiva com seus pais, que aparenta ser fonte de inspiração para ele, para suas brincadeiras.

Entretanto, diante desses aspectos que fazem parte das brincadeiras e do brincar das crianças, perguntamo-nos: de que maneira a escola se coloca diante dessas realidades vividas pelas crianças que a frequentam? Ela as considera, ou não? E, se sim, como? No intuito de refletir sobre esses questionamentos, ressaltamos que, em nossas análises sobre o brincar e a brincadeira das crianças, identificamos situações nas quais as crianças demonstraram gostar de brincar em espaços amplos, durante períodos de tempo não curtos, inspirando-se em sujeitos, objetos, elementos naturais e ações que são próprias de seu convívio no espaço rural.

Ao observarmos as informações relatadas pela professora da instituição, que nos explicou que não oportuniza momentos de brincadeiras livres, em espaços e tempos amplos e demorados, por conta da falta de estrutura da instituição educacional, interpretamos que, diante dessa inviabilidade de oportunidades para brincadeiras com maior qualidade, existe, por um lado, um reconhecimento do direito que as crianças da pré-escola daquela escola possuem de brincar, mas, por outro, esse direito não é efetivado em práticas educativas e pedagógicas cotidianas.

É importante frisar que o tempo das crianças na Educação Infantil não deve ser preenchido unicamente pelo brincar, entretanto, reduzir de maneira tão grande

o tempo das brincadeiras no contexto dessa etapa da educação básica não parece ser uma ação pedagógica coerente, sobretudo, em um contexto social no qual as crianças brincam por muito mais tempo, como é o contexto da Educação Infantil. Nesse sentido, percebemos atitudes pedagógicas que não garantem às crianças o direito ao brincar de maneira plena, em que as crianças possam exercer o direito de explorar e ampliar suas brincadeiras que, em grande parte, são inspiradas no contexto em que vivem.

Com essas reflexões, não queremos defender um brincar unicamente vinculado ao contexto do campo, com vivências relacionadas ao mundo rural de adultos e crianças. As crianças que observamos e com as quais realizamos a pesquisa, como vimos, também fazem uso de brinquedos estruturados, industrializados, de uso comum por outras crianças que não são do contexto do campo e compartilham brincadeiras que são as mesmas que outras realizam no contexto da cidade, por exemplo. Mas, consideramos necessário trazer para a lente da nossa pesquisa esse universo de interações e brincadeiras que fazem parte do contexto cultural no qual as crianças se constituem, sempre de maneira criativa.

Pensamos que seja importante trazer essas práticas culturais cotidianas para esse debate, também no sentido de contribuir para visibilizar modos de vida que, apesar de não serem isolados, mantêm jeitos de ser peculiares, o que só enriquece o nosso olhar para a diversidade ou multiplicidade de modos de se construir vidas e identidades. Nesse caso, identificamos uma negação do direito de brincar às crianças e, sobretudo, do direito de viver o brincar como uma experiência de cultura (BORBA, 2007) no contexto da escola.

Ainda, destacamos que não encontramos, na instituição investida, uma organização intencional que articulasse espaços, tempos, proposta pedagógica e postura dos agentes escolares, no sentido de considerar a importância do brincar para as crianças no contexto da instituição educacional (OLIVEIRA, 2007). Essa realidade configura-se como um modo de negação ao direito e acesso das crianças ao brincar pleno, desdobrando-se na impossibilidade de as mesmas vivenciarem no contexto da escola momentos mais amplos de investigações brincantes, possibilidades de imaginação e também na promoção de um autoconhecimento sobre si e sobre o lugar onde se encontram (FANTIN, 2000).

Nesse capítulo, além do brincar, trouxemos outros eventos ou outras cenas que foram vividas pelas crianças tanto na instituição educacional, como em suas residências, entendendo essas, por se localizarem em sítios, como espaços amplos que, como vimos, são muito utilizados pelas crianças, oferecendo possibilidades diversas para elas ampliarem suas vivências e seus conhecimentos, estimulando a imaginação, a curiosidade, e a criatividade e contribuindo para a construção de suas identidades, peculiares e comuns, ao mesmo tempo.

A seguir realizamos algumas considerações sobre esse estudo que, ao nosso ver, não podem ser finais, tendo em vista os vários aspectos que envolvem essa pesquisa, bem como a dinamicidade que perpassa cada uma das áreas implicadas nesse trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: para continuarmos conversando

Pesquisar sobre as culturas infantis é um anseio que nasceu em nós há muito tempo. Essa curiosidade brotou durante nossas vinculações com as crianças, ao longo da nossa trajetória como estudantes de Pedagogia e nas primeiras experiências profissionais. Houve, de modo especial, uma identificação com as crianças bem pequenas e pequenas, que frequentam creches e pré-escolas (BRASIL, 2016). Seus modos de ser, suas inferências, opiniões, percepções e tantas outras ações significativas que as mesmas exercem no mundo nos chamaram a atenção desde cedo e nos fizeram enxergar que muito do que elas dizem e fazem, geralmente é pouco considerado aos olhos dos adultos, mas são, na verdade, grandiosas descobertas e conquistas, tão importantes quanto as que os sujeitos de mais idade realizam.

Nesse sentido, olhar para as crianças, reconhecer seus direitos, sobretudo, no âmbito da Educação Infantil, tem sido para nós mais que um objeto de pesquisa, mas a realização prazerosa de um desejo. Quando nos propormos a estudar e pesquisar sobre as crianças do campo, suas culturas e a relação com a Educação Infantil, tínhamos a noção de que nosso projeto de pesquisa seria uma porta aberta para um caminho investigativo que se constituiria a partir de nós mesmos, mas, essencialmente a partir das pessoas e dos contextos com os quais iríamos interagir (TRIVIÑOS, 1995). Consideramos que caminhamos nessa direção ao realizar essa pesquisa.

Ao realizarmos o movimento científico de buscar compreender como a escola do campo que atende crianças da Educação Infantil vê e vive as culturas infantis daquele contexto, deparamo-nos com a necessidade de empreender nossos esforços em conhecer e reconhecer alguns aspectos culturais que compõem a realidade das crianças camponesas que participaram de nossa pesquisa. Nesse sentido, os fios teóricos e metodológicos utilizados por nós nesse processo de tecelagem científica foram ampliados e acabaram por nos permitir refletir sobre questões que foram concebidas tanto antes como durante o processo de pesquisa de campo, tendo sido essa perspectiva fundamental para os achados que tivemos.

Escrever as palavras ditas finais desse trabalho de pesquisa nos faz lembrar tantos encontros que tivemos a oportunidade de viver durante o

período de construção dessa dissertação de mestrado. Destacamos nosso primeiro encontro com as crianças participantes desse estudo. Relembramos a alegria e a receptividade calorosa das mesmas ao nos receber na instituição educacional que frequentam. Recordamos algumas falas, perguntas e afirmações e destacamos uma cena que foi uma das mais importantes para nós nesse percurso, o momento em que todas as crianças levantaram suas mãos e nos responderam que “sim”, indicando que aceitaram participar da investigação.

Ao longo da pesquisa, mantivemos nosso compromisso inicial de buscar contribuir para o reconhecimento, a valorização e visibilidade das crianças, especialmente aquelas que constroem suas identidades no contexto do campo. Nessa direção, salientamos que também é nosso intento que esse trabalho possa ser uma fonte de pesquisa, de reflexões e mesmo de críticas para pesquisas futuras, que tenham nele pontos de intersecção, seja quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, seja com relação ao contexto estudado ou outra relação que seja profícua para a continuidade de outras buscas investigativas.

Pensamos também nos professores e nas professoras que atuam no contexto da Educação Infantil do campo, de modo que nossas reflexões e possíveis descobertas possam vir a contribuir para a formulação e execução de seus olhares e práticas pedagógicas, provocando ideias na direção de garantir às crianças direitos e um processo educativo significativo e potente, em que aspectos como alegria, satisfação, prazer, desejo, bem-estar, dentre outros, também façam parte do cotidiano das instituições que as acolhem.

Pensar em cada justificativa que nos levou a desejar realizar essa pesquisa também nos levou a pensar sobre a importância de buscarmos aprofundar nossas leituras sobre temas e conceitos necessários para uma melhor compreensão da Educação Infantil e do paradigma da Educação do Campo (CALDART, 2012; SILVA, 2002), sempre optando por direções que correspondessem à uma postura respeitosa para com as crianças e suas infâncias. Entretanto, destacamos que encontramos dificuldades pelo caminho, uma delas foi a falta de uma quantidade robusta de pesquisas que tecem considerações sobre a Educação Infantil do e no campo. Outra dificuldade foi a relação entre culturas infantis de crianças do campo e a perspectiva da escola (como vê e vive) em relação a essas culturas.

Muito importante, nesse sentido, foi a relação que estabelecemos com as cinco famílias que participaram desse estudo. Pois em grande medida,

compreendemos muito das culturas das crianças com as quais pesquisamos a partir dessa imersão no contexto de suas residências. Também, pensando do lado da instituição educacional, o contato, conversas informais e entrevistas feitos com a professora, o diretor escolar, a merendeira e o vigia noturno foram fundamentais para compreendermos as dinâmicas pedagógicas da escola e os sentidos atribuídos a elas por esses agentes.

Consideramos igualmente importante destacar que o nosso aporte teórico nos ajudou a compreender o quanto, historicamente, as crianças têm sido sujeitos invisibilizados e que no contexto do campo essa invisibilidade é mais expressiva, seja no que concerne a direitos (SARMENTO; PINTO, 1997), de um modo geral, seja no que diz respeito aos direitos no âmbito educacional e escolar, como o direito de brincar, por exemplo. Ao mesmo tempo, reconhecemos que há avanços legais e em produções teóricas que contribuem para minimizar o lugar de invisibilidade do contexto do campo e das crianças. Quanto a essas, temos, por exemplo, a Sociologia da Infância, que tem contribuído para a formação de novas atitudes pedagógicas e sociais que corroborem para uma maior visibilidade das crianças, a partir de uma perspectiva que busca reconhecê-las em suas potencialidades, e, ao mesmo tempo, luta pela garantia de direitos.

No tocante ao campo, temos a produção do campo teórico da Educação do e no Campo e o papel que os movimentos sociais do campo vêm desempenhando na direção de produzir outros sentidos para esse espaço, que não é apenas geográfico, mas é lugar de vida e de construção de identidades. A Educação do Campo, tomada aqui como paradigma (CALDART, 2012; SILVA, 2002), tem aparecido como uma possibilidade de se repensar o campo e suas peculiaridades, objetivando um projeto de educação respeitosa para com esse espaço e suas culturas. Nessa direção, tem-se refletido sobre a necessidade de um processo educativo contextualizado, que seja capaz de produzir sentido para os sujeitos do campo.

Compreendemos que as crianças camponesas possuem suas culturas próprias, que se fazem sempre na relação com outros (adultos, crianças, objetos, espaços) com os quais elas interagem e, assim, constroem subjetividades e identidades. No entanto, ressaltamos que esse jeito de ser das crianças do campo não as isola de outros jeitos de ser criança, mais próximos, por exemplo, do universo da cidade. A curiosidade e o desejo de manusear aparelhos eletrônicos é

algo que observamos em algumas crianças que participaram da pesquisa. Por outro lado, as crianças com as quais pesquisamos demonstraram, de maneira ainda mais forte, a relação que possuem com práticas características do universo do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012): brincadeiras ao ar livre com elementos da natureza, conteúdo das brincadeiras ligados às práticas de trabalho dos seus pais, como fazer de conta que é o dono de um sítio, com curral, bois, bodes, gosto por frutas típicas da região, como o imbu, que também foi contextualizado em práticas pedagógicas na escola. Pareceu-nos muito forte a produção de saberes atrelada às vivências com bichos, plantas e situações tipicamente rurais. Percebemos que todas, sem exceção, demonstraram sentir grande vinculação com o local onde vivem e nos disseram gostar dele. Gosto que apareceu também em seus desenhos e em algumas vivências que presenciamos na casa das crianças que visitamos, sobretudo por meio do brincar.

Observar a rotina familiar no horário do contra-turno escolar das cinco crianças nos permitiu, ainda, observar dois aspectos. O primeiro é que as crianças possuem uma relação muito forte com seus pais e demais parentes que moram próximos. O segundo foi perceber a relação delas com a natureza, como já mencionamos. Quanto à vinculação com a natureza, percebemos que elas brincam muito com seus elementos, que são transformados em brinquedos em muitas ocasiões, ação criadora que parece nascer de suas imaginações e ampliar a mesma (PIORSKI, 2016).

Também verificamos que as crianças se alimentam cotidianamente de frutas e também possuem o hábito de comer produtos cultivados por seus pais, como feijão, milho, verduras, legumes. Essas práticas alimentares também constituem a identidade dessas crianças, embora elas não se limitem a tais práticas. São sujeitos em processo de desenvolvimento e aprendizagem e, sobretudo, na relação que estabelecem com o mundo e seus vários contextos, como a escola que as crianças frequentam. E essa escola, como vê e vive esses aspectos culturais das crianças do campo no cotidiano pedagógico?

Pensando nessa questão central em nosso estudo, reconhecemos também que o período de produção de dados no espaço da instituição educacional investigada nos foi igualmente potente, permitindo-nos identificar aspectos das culturas infantis das crianças e como a instituição vê e lida com essas produções culturais no âmbito da prática pedagógica na Educação Infantil. Verificamos que

os agentes da instituição educacional que participaram da pesquisa reconhecem esses aspectos das culturas das crianças, tanto no que se refere à relação das mesmas com a natureza, como as peculiaridades alimentares e até de seus modos de brincar. Entretanto, percebemos que as práticas pedagógicas propostas pela professora não levam em conta, com regularidade ou intencionalidade, os referidos aspectos.

Assim, consideramos que a professora vê, mas não vive as questões apontadas pelas crianças, que em grande parte estão vinculadas a situações que se dão no contexto onde elas vivem. Isto é, a utilização de temas que emergem da realidade local das crianças não é algo recorrente nas propostas pedagógicas pensadas e ofertadas às crianças, mesmo porque a escola recebe modelos de projetos pedagógicos com temáticas prontas para serem desenvolvidas junto às mesmas. Nessa perspectiva, percebemos que boa parte do processo de construção de conhecimento elaborado pelas crianças se dá em espaços não escolares, como em suas residências. E, apesar disso, o que nos pareceu é que a escola, embora perceba as realidades das crianças e alguns aspectos de suas culturas, não incorporou de maneira significativa em seu currículo essas culturas.

Entretanto, identificamos que, esporadicamente, são realizadas vivências pedagógicas que contemplam práticas e elementos das culturas infantis locais. O que nos permitiu concluir que talvez ocorra uma prática pedagógica híbrida, em que a professora até percebe ou reconhece as culturas das crianças, inserindo-as, ocasionalmente, em algumas ações pedagógicas, porém, não percebemos um diálogo ou reconhecimento dessas culturas e dos próprios interesses das crianças, especialmente nas brincadeiras, em práticas cotidianas intencionais. Havia mais espaço para realização de atividades relacionadas às “letras e números” de maneira constante e, em muitas ocasiões, não contextualizada.

Por outro lado, observamos que existe um reconhecimento das culturas infantis por parte de sujeitos que, mesmo não sendo pedagogos, atuam profissionalmente junto às crianças, direta ou indiretamente. Nos referimos à merendeira e ao vigia noturno. Agentes escolares que, no âmbito de suas atividades profissionais, buscam, além de visualizar algumas especificidades das crianças, contemplá-las de algum modo, especialmente no que se refere à cultura alimentar das crianças, já que a merendeira é quem prepara a merenda diariamente e o vigia noturno, indo muito além de sua função institucional,

construiu e cuida de uma horta na instituição. Ambos nos esclareceram que existe uma preocupação por parte deles em oferecer uma alimentação saudável para as crianças, mas também nos afirmaram que o ato de propiciar alimentos naturais e de qualidade para as crianças é fruto do reconhecimento que eles fazem da vinculação existente entre as crianças e alguns alimentos específicos.

Como frisamos anteriormente, esses dois agentes escolares nasceram e cresceram na comunidade investigada, e, por isso, possuem uma relação de proximidade em menor ou maior grau com as famílias e as crianças daquela localidade. Além disso, eles demonstraram possuir conhecimentos sobre alguns hábitos das pessoas que vivem na comunidade, como a colheita do imbu, o

Um outro aspecto que consideramos importante destacar se refere ao fato de que a escola ou instituição educacional é um espaço diverso do espaço familiar, tendo características próprias e diferentes e sendo, ainda, lugar de ampliação das experiências dos sujeitos (FERNANDES, 2004). Chamou-nos a atenção, como externamos na análise, a oferta do alimento sopa às crianças. Algumas não eram acostumadas a tomarem esse alimento em casa e aprenderam ou passaram a gostar no ambiente da escola (BIRCH, 1998), que tem outros “jeitos” de ofertar, com outras interações, sobretudo a presença de crianças, e, com isso, amplia o leque de conhecimentos e sabores que a criança pode vivenciar.

Acreditamos que a educação, de um modo geral, deve ser um processo significativo para os sujeitos nela envolvidos, em todos os contextos. No caso dos processos educativos realizados nos espaços rurais, as perspectivas apontadas pelo paradigma da Educação do Campo (CALDART, 2002), que compreende a formulação e execução constante de um projeto educativo emergente, contextualizado, que considera os fatores culturais, sociais e econômicos locais, respeitando os sujeitos do campo e seus modos de vida, é um caminho potente na construção de um outro modo de se olhar para o campo e seus sujeitos. Sujeitos esses compreendidos como estando sempre em interação com a sociedade mais ampla, dispendo e tendo direito de dispor de todos os benefícios que a humanidade construiu e constrói, mas, também, tendo direito de pertencer a um lugar com características próprios e jeitos próprios de produzir identidade.

Observar, analisar e identificar tantos fatos, aspectos e possibilidades de ações nos permitiram compreender que as crianças do campo, enquanto sujeitos ativos, dinâmicos e potentes que são, produzem culturas o tempo inteiro, recriam

atitudes, remodelam ações e reelaboram significados (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Essa produção cultural está presente no processo educativo vivenciado pelas crianças com as quais pesquisamos, mas não são considerados de maneira expressiva nas práticas pedagógicas e educativas observadas, sendo claramente percebidas nas falas de alguns agentes com os quais conversamos, mas não vividas da mesma maneira no cotidiano da instituição. Falamos de uma resistência criada e vivenciada pelas crianças por meio da cultura, materializada no brincar e em seus modos alimentares. São crianças que se colocam no mundo e dialogam com ele, e que por mais que não sejam ouvidas ou tenham suas questões consideradas de maneira importante durante as práticas pedagógicas, conseguem resistir por meio de uma produção cultural rica e viva, que é carregada de características que compõem o contexto onde elas vivem, preservando, ao mesmo tempo, as culturas desse lugar.

Essas questões nos levam a refletir sobre possibilidades de superar a persistente invisibilidade das culturas dos sujeitos do campo no espaço da escola. No nosso caso, esses sujeitos são bebês e crianças pequenas, que, geralmente, têm a escola como o segundo contexto social com o qual vão interagir com mais frequência (SARMENTO, 2007). Consideramos que essas crianças passam por uma dupla invisibilidade por serem crianças e por serem do campo.

Ao considerarmos que esse estudo ocorreu em um momento histórico no qual percebemos tentativas de um apagamento de tantas diversidades, compreendemos que o mesmo acaba por produzir algo que vai de encontro a esse apagamento, pois afirma a existência dessas realidades e a necessidade de que estas sejam reconhecidas, consideradas e valorizadas. Nessa perspectiva, destacamos que na instituição pesquisada não há oferta de creche. Essa é uma realidade comum no contexto rural brasileiro, que aprofunda a desigualdade da oferta quando se compara creche e pré-escola, mesma realidade percebida nos espaços urbanos (BRASIL, 2012), só que mais expressiva nos espaços rurais. Trata-se da invisibilidade dos bebês em nosso país.

Uma vez garantida a oferta para as crianças de 4 e 5 anos, como ocorreu em nosso estudo, é importante observar como se dá essa oferta e, especialmente, se tal oferta considera os pertencimentos culturais das crianças. Vimos que essa consideração é pouco frequente nas práticas pedagógicas, chegando a ser percebida, mas não vivenciada nas referidas práticas de maneira planejada ou

intencional. Essa é uma questão também para a formação de professores. Não investigamos essa problemática em nosso estudo, mas entendemos que ela se constitui num importante objeto para futuras pesquisas, não só no âmbito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, mas também do ponto de vista da Política de Formação de Professores (BARBOSA, 2013), que se encontra, nesse momento, em risco no Brasil, uma vez que são recorrentes os ataques às universidades públicas, aos cursos de Ciências Humanas, em especial às licenciaturas, e a toda uma lógica de formação superior que vinha sendo construída no país. Também, vemos crescer o estímulo ao ensino privado e a distância, com ênfase no empreendedorismo. Perguntamo-nos: como garantir que a diversidade de sujeitos e de contextos que fazem parte do Brasil, tornando-o um país complexo, seja respeitada e visibilizada em processos políticos, educativos e sociais?

Nossa pesquisa, além de buscar compreender o objeto investigativo que elegemos, é também uma forma de lançar luz sobre realidades ainda pouco conhecidas, sobretudo em seus sujeitos. Aqui, as crianças do campo tiveram um lugar de destaque, mas suas famílias e os agentes da instituição onde pesquisamos também foram colaboradores fundamentais para entendermos processos que passam por eles, mas que precisam ser enxergados de maneira mais ampla. No caso dos agentes da instituição, vimos pouco acolhimento aos jeitos de ser criança e ser do campo nas práticas pedagógicas realizadas na instituição. Entretanto, nossa análise, porém, não busca parar aí. Ela constata um determinado quadro que reflete o tempo da pesquisa realizada, mas considera que esses agentes estão em movimento e se implicam com o processo educacional no qual estão imersos. Eles refletem sobre suas práticas, reconhecem limitações nelas e, sobretudo, estão todos os dias ajudando a construir a escola que talvez não seja a ideal, mas é aquela em que eles e as crianças investem suas perspectivas e seus desejos.

Realizar essa pesquisa, nos permitiu vivenciar momentos que afetaram não só nossas reflexões teóricas, mas também nossas emoções, sobretudo durante o contato com as crianças, numa oportunidade ímpar, onde elas puderam se sentir copesquisadoras (ARENHART, 2016), como de fato foram. Essa experiência nos possibilitou perceber que as reflexões sobre as crianças do campo, suas culturas e a relação das mesmas com Educação Infantil do campo não se esgotam e que,

por isso, precisamos prosseguir pensando, questionando e pesquisando, no intuito de construirmos um caminho educativo que se fundamente e vislumbre atitudes com e de sentido para o agora das crianças, e não apenas para o futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana, Lúcia de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018, p. 17-36.

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2015.

ALANEN, L. Generational order. *In*: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONING, M. S. **The palgrave Handbook: of childhood studies**. [s.l.] Palgrave Macmillan, 2009.

ALDERSON, P. **Listening to children: children, ethics, and social research**. Essex: Barnardos, 1995.

ALMEIDA, R. D. **Do Desenho ao Mapa: Iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5.ed. São Paulo: Papiрус, 1995.

ANGOTI, M. (Org.) **Educação infantil: Para quê, Para quem e Por quê?** Campinas: Editora Alínea, 2006.

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p.70-104.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por forças: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Beatriz Suzana. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, FCOM. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BIRCH, L. L. Psychological influences on the childhood diet. **J Nutr.**, v.128, supl.2, p.407-410, 1998. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>>. Acesso em: 25 ago. 2003.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007, p. 33-45.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

BRASIL. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Base Nacional Comum Curricular. Documento em fase de construção. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 set. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:< portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em:15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos Secad/MEC** - Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para as escolas básicas do Campo - DOEBEC. 2002. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> >. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. 2002. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em:15 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. 2009. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em:15 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRITO, Lillyanne Karla Rodrigues. Ser professora em turmas multisseriadas no município de Campina Grande - desafios e possibilidades apontados pelas professoras. 2017. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia)** - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

BROUGÈRE, Giles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.24, n.2, jul/dez. 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice A. dos (org.). **Por uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas, Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING. E. J., CERIOLI. P. R., CALDART. R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Coleção Por Uma Educação do Campo**, n. 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAMBIER, A., Engelhart, D. **Le dessin de l'enfant**. France: Press Universitaires de France. Widlöcher: D. L'interprétation des dessins, 1990.

CANAVIEIRA, F. O.; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. *In: GEPEDISC-Culturas Infantis*. Infâncias e movimentos sociais. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p.33-49. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=73885>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 113-128, abr. 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: Em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, 2015.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Trabalhando com simetria ética na pesquisa social com crianças. **Childhood**, v.9, n.4, p. 477-497, 2002.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

CLAVAL, P. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. *In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). Elementos da Epistemologia da Geografia Contemporânea*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2004.

COELHO, L.S. **Infância, aprendizagem e cultura** – As crianças Pataxó e as práticas sociais do Guarani. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COHEN Bronwen J; RONNING, Wenche. Aprendizagem baseada no lugar: Utilização da natureza na educação de crianças pequenas em áreas rurais na noruega e na escócia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 393-418, set.-dez., 2017.

COHN, Clarice. **Antropologia da infância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

COLLONA, Elena. **“Eu é que fico com a minha irmã” Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo**. 2014. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) - Universidade do Minho, Braga, 2014.

CORSARO, WILLIAM. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeiras. *In: CORSINO, Patrícia (org.). Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017a.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org). **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação. 2017b. p.11-54.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Culturas Infantis, Tensões e Negociações entre Adultos e Crianças numa Creche Domiciliar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 82-102, jan./jun. 2006.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 16.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

DONALDSON, M. **Children's Minds**. London: Harper Collins, 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FANTIN, Mônica. Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil. In: FANTIN, Mônica. (Org.) **Síntese da qualificação da educação infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FELIPE, E; da S. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A.P.S. da; MARTINS, A.A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-40.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, Nathália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun. 2006.

FERNANDES, Nathália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela M. Branco Demasiado ou Reflexões epistemológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO. M; GOUVÊA. M. C. S. de. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis. Editora Vozes: 2008. p. 149.

GALLAGHER, Michael. Ética. *In*: TISDALL, E.K. M., DAVIES, J.; Gallagher, M., **Pesquisando com crianças e jovens: pesquisa, desenho, métodos e análises**. Londres, Sage, 2006. p.11-66.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no Acervo Mario de Andrade**. 2004. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOBBI, Márcia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOHN, MARIA DA GLÓRIA. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011, p. 332.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, p. 61.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 01 jun. 2019.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como uma Lógica de Investigação. (Trad. Adail Sebastião Rodrigues-Júnior e Maria Lúcia Castanheira. Rev. Marcos Bagno). **Educação em Revista**, Santos, v. 16, n. 30, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

HOMING, Michael. How is the Child Constructed in Childhood Studies? *In*: QVROUTRUP, Jean; CORSARO, William (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Resultado do Censo Escolar 2000**. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494489>. Acesso em: 01 jun. 2019.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. *In*: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.
JOSÉ FILHO, Pe. M. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: Unesp – FHDSS, 2006.

KISHIMOTO, Tisuko M(orgs). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia. *Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças*. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 1996.

LEAL, F. L. A. **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do cariri paraibano**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2012.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Crianças, infâncias e mundo rural brasileiro: realidades diversas sob múltiplos olhares. **Desidades**, Rio de Janeiro, vol.3, 2014.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Educação do campo e formação de professor: uma reflexão a partir do curso de pedagogia da universidade federal de

campina grande. *In*: SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves da. (Org.). **Currículo e formação docente**. Curitiba: Appris, 2018.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; RAMOS, Fabiana Ramos, VASCONCELOS; Fabíola Cordeiro de; COSTA, José Vilton. Oferta de Educação Infantil em área rural no estado da Paraíba: aspectos quantitativos. **Cad. CEDES**, Campinas, v.37 n.103, Sept./Dec. 2017.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância (s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LOFFLER, D; PIRES, C; GOELZER, J; HONNEF, C. O trabalho multidisciplinar voltado à educação inclusiva: uma importante experiências vivida na Unidated e Educação Infantil Ipê Amarelo. *In*: ROZEK, M; MARTINS, G. D.F (Org) **Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e aprendizagem em discussão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, Ano 23, v. 79, p. 65-82. Editora: Unijuí, 2008.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, REIS, v.1, n. 6, p. 55, 1993.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 154-155, 1991.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Dias Patrícia (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MELO, Raimunda Alves. Escola do campo: saberes da cultura camponesa e conhecimentos escolares em articulação. **Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. n. 10, Ano V. Caderno Temático do II SIEC: Educação do Campo em Movimento, 2016.

MENDRAS, Henri. A cidade e o campo. *In*: QUEIROZ, Maria I. P. de. (Org.). **Sociologia Rural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

MORROW, V. Questões éticas na pesquisa colaborativa com crianças. In: FARRELL, A. (Ed.). **Pesquisa ética com crianças**. Reino Unido: MCGraw-Hill International, 2005.

MOSS, P., Dahlberg, G.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O brincar na sociedade contemporânea: para além da lógica do consumo. In: BATISTA, Cleide Vítor Mussini; MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (orgs.). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008. p.81-91.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ORIOLO, Maria Rita. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência curumim. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições SESC, 2015. p. 123-151.

PASUCH, J.; MORAES, E.V. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A.P.S. da; MARTINS, A.A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PASUCH, Jaqueline. **A escola das crianças**. 2005. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: F. Müller & A. M. A. Carvalho (Orgs.), **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51- 58.

PERROTTI, E. A criança e a produção cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura). In: ZILBERMANN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 10-27.

PIORSKI, Gabndhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. Petrópolis: 2016.

PIRES, Flávia F. Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana** [online], v.18, n.3, p.539-561, 2012.

PRANGE, B; BRGAGNOLO, R. I. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Revista Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, 2012.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAMELLO, Patricia Ames. As aprendizagens de crianças rurais em grupos de diferentes faixas etárias ou idades mistas e seu uso na experiência escolar multisseriada. **Desidades**, v. 1, n. 21, ano 6, p. 64-65, out-dez 2018.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educ. Pesqui.** 2010, v.36, n.3, p. 673-684.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula . (Orgs.). Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**. Coimbra: Almedina, 2009.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. Do agreste para o mundo. **RAE**, São Paulo, v. 59, n. 2, mar-abr 2019, p.154-155.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.;SARMENTO, M. J.(Orgs).. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997^a, p. 7-30.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul.2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V.M.R. de.(Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007b. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In*: GARCIA, R. L; LEITE FILHO, A. (Org). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria ramos de (orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2007c.

SARMENTO, Manuel. Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Encontro de saberes sobre a criança e seu contexto de vida rural. *In*: SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. (Orgs). **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; SODRE, Liana Gonçalves Pontes. **As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos**. *Cad. CEDES* [online]. 2017, vol.37, n.103, pp.361-376.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS. Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Educação Infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v.37 n.103, Sept./Dec. 2017.

SILVA, Juliana Bezzon; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS. Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: **Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília. Ministério de Desenvolvimento Agrário. 2002. p. 60-92.

SILVA, Maria do Socorro; ALMEIDA, Maria das Graças Correia de. A educação do campo: uma política estratégica para o desenvolvimento territorial. **Revista Raízes**, v. 2, n. 24, nos. 1 e 2, p. 54-59, jan/dez. Campina Grande, 2005.

SILVA, Regina Broco Lima da; LIMA, Norma Silvia Trindade de; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.1001-1019, set./dez., 2017.

SISTE, Andréa de F. Roda da conversa. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia. Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no sociológico dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SOUSA, L. E. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Formação docente, educação infantil e bebês. **Revist/UFSCAR**, São Carlos, v. 4, n.1, 2018.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMAS, N; O'KANE, C. A ética ou pesquisa participativa com crianças. **Revista Children and Society**, p. 12-5. 1998.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito a alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educ. Real.**, v.44, n.2, p. 83-70. 2019.

TRAGANTE, Christiane A. O desenho na pesquisa com crianças: reflexões a partir da educação em arte. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 2, 2014, Porto Alegre. **Anais** Porto Alegre: FAGED, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 1995.

VALLE, Janaína Mello Nasser; EUCLYDES, Marilene Pinheiro. A formação dos hábitos alimentares na infância: Uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos. **Revista APS**, v.10, n.1, p. 56-65, jan./jun. 2007.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. (1998). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade**. 2004. Texto preparado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004, ministrada no CPDA/UFRRJ. Disponível em:<<https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Editora Artmed. Porto Alegre, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (DIRETOR)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISADOR: RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA
 ORIENTADORA: PROF^a DR^a FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL
 PESQUISA: CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: COMO A ESCOLA DO CAMPO
 VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Perguntas preliminares:

Nome

Profissão? Formação

Tempo de atuação

Tempo de atuação na instituição pesquisada

Trabalha em outra instituição?

Se sim, onde e em qual função?

1. Qual a função desempenhada por você nesta instituição?
2. Como você define criança?
3. Para você, o que é infância?
4. Como você define Educação Infantil?
5. O que você entende por culturas infantis?
6. Para você, há diferenças nos modos de ser entre as crianças que têm uma vida mais vinculada ao campo daquelas mais próximas ao contexto urbano? Fale sobre sua impressão.
7. Se sim, como você pensa que um profissional de Educação Infantil deve lidar com as realidades típicas das crianças da área rural em suas propostas pedagógicas?
8. Ainda considerando a atuação de um profissional de Educação Infantil, para você, como é lidar com crianças de 4 e 5 anos no contexto de uma escola situada no campo?
9. Para você a sala da Educação Infantil é um ambiente propício para que as crianças desenvolvam seus aprendizados e construções pessoais?
10. Você considera que essa instituição educacional oferece espaços e materiais para um processo educativo que considera as culturas infantis das crianças do campo?
11. A realização de projetos junto as crianças considera aspectos da realidade do contexto do campo na qual elas estão inseridas? Se sim, quais e como?
12. Você pensa em propostas pedagógicas que contemplem as realidades das crianças do campo, do ponto de vista das brincadeiras, das atividades propostas, da alimentação ou de outro aspecto que considera típico do modo de vida dessas crianças? Fale sobre sua impressão.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA
ORIENTADORA: PROF^a DR^a FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL
PESQUISA: CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: COMO A ESCOLA DO CAMPO
VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Perguntas preliminares:

Nome

Profissão? Formação

Tempo de atuação

Tempo de atuação na instituição pesquisada

Trabalha em outra instituição?

Se sim, onde e em qual função?

1. Qual a função desempenhada por você nesta instituição?
2. Como você define criança?
3. Para você, o que é infância?
4. Como você define Educação Infantil?
5. O que você entende por culturas infantis?
6. Para você, há diferenças nos modos de ser entre as crianças que têm uma vida mais vinculada ao campo daquelas mais próximas ao contexto urbano? Fale sobre sua impressão.
7. Se sim, como você pensa que um profissional de Educação Infantil deve lidar com as realidades típicas das crianças da área rural em suas propostas pedagógicas?
8. Ainda considerando a atuação de um profissional de Educação Infantil, para você, como é lidar com crianças de 4 e 5 anos no contexto de uma escola situada no campo?
9. Para você a sala da Educação Infantil é um ambiente propício para que as crianças desenvolvam seus aprendizados e construções pessoais?
10. Você considera que essa instituição educacional oferece espaços e materiais para um processo educativo que considera as culturas infantis das crianças do campo?
11. A realização de projetos junto as crianças considera aspectos da realidade do contexto do campo na qual elas estão inseridas? Se sim, quais e como?
12. Você pensa em propostas pedagógicas que contemplem as realidades das crianças do campo, do ponto de vista das brincadeiras, das atividades propostas, da alimentação ou de outro aspecto que considera típico do modo de vida dessas crianças? Fale sobre sua impressão.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (MERENDEIRA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA
ORIENTADORA: PROF^a DR^a FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL
PESQUISA: CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: COMO A ESCOLA DO CAMPO
VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Perguntas preliminares:

Nome

Profissão? Formação

Tempo de atuação

Tempo de atuação na instituição pesquisada

Trabalha em outra instituição?

Se sim, onde e em qual função?

1. Qual a função desempenhada por você nesta instituição?
2. Como você define criança?
3. Como você define infância? Ou: Para você, o que é infância?
4. Como você define Educação Infantil?
5. O que você entende por culturas infantis?
6. Para você, há diferenças nos modos de ser entre as crianças que têm uma vida mais vinculada ao campo daquelas mais próximas ao contexto urbano? Fale sobre sua impressão.
7. No cotidiano desta instituição educacional você lida diretamente com as crianças. Como é lidar com crianças de 4 e 5 anos? O que elas mais gostam de comer? O que elas não gostam?
8. Você acha que os alimentos que são preparados aqui para a merenda contemplam as realidades das crianças do campo, no sentido de buscar oferecer uma alimentação que tenha proximidade com aquelas que elas comem em casa? Fale sobre isso?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PORTEIRO/ZELADOR)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADOR: RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA
PESQUISA: CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: COMO A ESCOLA DO CAMPO
VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Perguntas preliminares:

Nome

Profissão? Formação

Tempo de atuação

Tempo de atuação na instituição pesquisada

Trabalha em outra instituição?

Se sim, onde e em qual função?

1. Qual a função desempenhada por você nesta instituição?
2. Como você define criança?
3. Como você define infância? Ou: Para você, o que é infância?
4. Como você define Educação Infantil?
5. O que você entende por culturas infantis?
6. Para você, há diferenças nos modos de ser entre as crianças que têm uma vida mais vinculada ao campo daquelas mais próximas ao contexto urbano? Fale sobre sua impressão.
7. Se sim, durante sua atuação profissional aqui, você realiza alguma ação ou mais de uma, que contemple a especificidade do lugar onde essa instituição educacional está inserida?
8. Do que as crianças brincam? O que elas mais gostam de fazer aqui?

APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Mestrando: Rayffi Gumercindo Pereira de Souza (UFCG)

**PESQUISA: EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ
E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?**

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre: EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS? Nosso intuito com esse trabalho é o de ampliar o conhecimento relativo à temática, que poderá, com os seus resultados, nortear ações de formação e práticas educativas adequadas à realidade educacional de instituições de Educação Infantil situadas no campo. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós. As informações solicitadas serão, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. Caso consinta em participar, pedimos que preencha todos os dados de sua identificação, uma vez que poderemos eventualmente contatá-lo novamente para aprofundamento dos dados.

O objetivo geral da pesquisa será analisar como as/os professoras/es de uma instituição que oferta Educação Infantil numa escola do/no campo, no município de Campina Grande – PB, veem e vivem, por meio de suas concepções e práticas pedagógicas, as culturas infantis. *Na primeira fase*, os pais de apenas cinco crianças participarão de uma roda de conversa sobre a temática supracitada com questões objetivas e subjetivas, as perguntas também buscarão identificar aspectos das culturas infantis que

essas crianças vivenciam no cotidiano (as brincadeiras, a relação com a religiosidade, com o esporte, com as músicas e comidas regionais, dentre outros aspectos culturais). Em uma *segunda fase*, as crianças serão ouvidas a partir de rodas de conversas, onde buscaremos também identificar quais são essas culturas infantis do campo, a partir da fala das próprias crianças. Na *terceira fase* da pesquisa, serão entrevistadas: diretor e a professora da turma onde a pesquisa ocorrerá na instituição de Educação Infantil onde a pesquisa ocorrerá. Em uma *quarta fase* da pesquisa, realizaremos observação de episódios interativos de sala de aula e durante o recreio, registradas em diário de campo, fotografias e vídeogravação, a partir da qual procederemos a análise da mediação pedagógica (CAMPOS, 2012). Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes e f a c e s das pessoas que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

A pesquisa oferece possível **risco**: de constrangimento, no caso de algum ou alguns participantes optarem por não querer mais participar da pesquisa, seja adulto ou criança. Nesse caso, o respeito predominará, o ou os mesmos serão retirados da pesquisa, conforme quiserem. A pesquisa também produzirá bastantes **benefícios**, dentre eles:

- o reconhecer as especificidades das crianças do campo, e por conseguinte de suas necessidades específicas na escola;
- valorizar os modos de ser e viver das crianças camponesas;
- averiguar de que as normas básicas elencadas na RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão sendo minimamente efetivadas na prática ou não.
- contribuir com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização de sujeitos (crianças da Educação Infantil) e um contexto (o campo), que são historicamente invisibilizados socialmente;

Campina Grande, ____/____/____

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM
EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada como de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder as perguntas realizadas durante entrevistas. Mesmo assim, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto a finalidade do mesmo, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Estou consciente de que a pesquisa oferece possível risco: de constrangimento, no caso de algum ou alguns participantes optarem por não querer mais participar da pesquisa, seja adulto ou criança. Nesse caso, o respeito predominará, o ou os mesmos serão retirados da pesquisa, conforme quiserem.
- IV) Também estou consciente de que esta pesquisa produzirá bastantes benefícios, dentre eles:
 - o reconhecer as especificidades das crianças do campo, e por conseguinte de suas necessidades específicas na escola;
 - valorizar os modos de ser e viver das crianças camponesas;
 - averiguar de que as normas básicas elencadas na RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão sendo minimamente efetivadas na prática ou não.
 - contribuir com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização de sujeitos (crianças da Educação Infantil) e um contexto (o campo), que são historicamente invisibilizados socialmente;
- V) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

Caso seja entrevistado(a), autorizo o uso de gravador na condição do áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;

VII) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande, ____/____/____

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza

Dados do pesquisador:

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza – rayffi.ufcg@gmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.

Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-149

Autorização para participação

Eu _____

_____,email: _____,

Telefone: () _____, abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo “EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?” Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Campina Grande, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

O assentimento informado para a criança não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?** coordenada pelo professor Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, que possui telefone com número: 83 988337645, e é filiado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

Com esta pesquisa, queremos:

- Identificar práticas das crianças da pré-escola de uma instituição de Educação Infantil do/no campo que revelem aspectos de suas culturas;
- Verificar práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es em uma instituição de Educação Infantil do/no campo junto às crianças da pré-escola;
- Conhecer as concepções de professoras/es de uma instituição de Educação Infantil do/no campo sobre as práticas pedagógicas propostas na pré-escola e sua relação com as culturas das crianças que frequentam a instituição;

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de (idade) a (idade) anos de idade.

A pesquisa será feita em uma comunidade rural do município de Campina Grande-PB, onde as crianças participarão da pesquisa falando sobre suas brincadeiras e modos de vida naquela localidade, bem como de suas relações com o ambiente escolar. Para isso, será adotada a teoria da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007), e como metodologia será utilizada uma ótica qualitativa de pesquisa, por meio de instrumentos como: rodas de conversas, videogravações e fotografias. Estes instrumentos de coletas de dados são considerados seguros, mas é possível ocorrer algum tipo de **risco**, como, por exemplo, ocorrer algum tipo de constrangimento por parte dos participantes, de modo que o mesmo não queira mais participar da pesquisa. Caso aconteça algo errado, nesse sentido, você pode nos procurar pelo telefone que está informado no final desse texto, para que de maneira respeitosa possamos lhe retirar do processo de pesquisa.

Há também coisas boas que podem acontecer, que são os seguintes **benefícios**:

- o reconhecimento das especificidades das crianças do campo, e por conseguinte de suas necessidades específicas na escola;
- a valorização dos modos de ser e viver das crianças camponesas;
- a averiguação de que as normas básicas elencadas na RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão sendo minimamente efetivadas na prática ou não.
- contribuir com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização de sujeitos (crianças da Educação Infantil) e um contexto (o campo), que são historicamente invisibilizados socialmente;

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um texto acadêmico científico, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) responsável por esta pesquisa, Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, do Departamento de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Campus I, pelo telefone: 83 988337645.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do coordenador da pesquisa

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS)

PESQUISA: CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: COMO A ESCOLA DO CAMPO VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Você está sendo convidado(a) a autorizar sua criança para participar da pesquisa acima nomeada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para você.

Eu _____ responsável por _____ menor, estou sendo consultado sobre a participação da minha criança na pesquisa **EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: COMO A PRÉ-ESCOLA VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?**

O objetivo geral da pesquisa é analisar como as/os professoras/es de uma instituição que oferta Educação Infantil numa escola do/no campo, no município de Campina Grande – PB, veem e vivem, por meio de suas concepções e práticas pedagógicas, as culturas infantis. *Na primeira fase*, os pais de apenas cinco crianças participarão de uma roda de conversa sobre a temática supracitada com questões objetivas e subjetivas, as perguntas também buscarão identificar aspectos das culturas infantis que essas crianças vivenciam no cotidiano (as brincadeiras, a relação com a religiosidade, com o esporte, com as músicas e comidas regionais, dentre outros aspectos culturais). Em uma *segunda fase*, as crianças serão ouvidas a partir de rodas de conversas, onde buscaremos também identificar quais são essas culturas infantis do campo, a partir da fala das próprias crianças. *Na terceira fase* da pesquisa, serão entrevistadas: diretor e a professora da turma onde a pesquisa ocorrerá na instituição de Educação Infantil onde a pesquisa ocorrerá. Em uma *quarta fase* da pesquisa, realizaremos observação de episódios interativos de sala de aula e durante o recreio, registradas em diário de campo, fotografias e videogravação, a partir da qual procederemos a análise da mediação pedagógica (CAMPOS, 2012). Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes e f a c e s das pessoas que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

A pesquisa oferece possível **risco**: de constrangimento, no caso de algum ou alguns participantes optarem por não querer mais participar da pesquisa, seja adulto ou criança. Nesse caso, o respeito predominará, o ou os mesmos serão retirados da pesquisa, conforme quiserem. A pesquisa também produzirá bastantes **benefícios**, dentre eles:

- o reconhecer as especificidades das crianças do campo, e por conseguinte de suas necessidades específicas na escola;
- valorizar os modos de ser e viver das crianças camponesas;
- averiguar de que as normas básicas elencadas na RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão sendo minimamente efetivadas na prática ou não.
- contribuir com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização de sujeitos (crianças da Educação Infantil) e um contexto (o campo), que são historicamente invisibilizados socialmente;

Campina Grande, _____/_____/_____

Pesquisador: Rayffi Gumercindo Pereira de Souza

Assinatura do responsável pelo menor

ANEXOS

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURAS INFANTIS E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: COMO A ESCOLA DO CAMPO VÊ E VIVE AS CULTURAS INFANTIS?

Pesquisador: RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05778118.3.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.176.143

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é um estudo sobre crianças no contexto camponês enquanto lugar educativo, diverso socialmente e culturalmente, argumentada no fato de que esse espaço também passou a ser estudado e pesquisado numa perspectiva reconhecadora.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como as/os professoras/es de uma instituição que oferta Educação Infantil numa escola do/no campo, no município de Campina Grande – PB, veem e vivem, por meio de suas concepções e práticas pedagógicas, as culturas infantis; identificar as culturas das crianças da pré-escola de uma instituição de Educação Infantil do/no campo que revelem aspectos de suas culturas; verificar práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras/es em uma instituição de Educação Infantil do/no campo junto às crianças da pré-escola

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta o constrangimento como um risco mínimo, no entanto, esse risco pode ser minimizado com o resguardo das identidades; ademais, o participante poderá se retirar da investigação a qualquer momento.

Quanto aos benefícios, o pesquisador apenas acrescenta que haverá retorno social, elencando:

- 1) reconhecer as especificidades das crianças do campo, e por conseguinte de suas necessidades

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Continuação do Parecer: 3.178.143

específicas na escola;

2) valorizar os modos de ser e viver das crianças camponesas;

3) averiguar de que as normas básicas elencadas na RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão sendo minimamente efetivadas na prática ou não.

4) contribuir com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização de sujeitos (crianças da Educação Infantil) e um contexto (o campo), que são historicamente invisibilizados socialmente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa que contribui para a Educação Básica, pois dá enfoque à oralidade e à não exclusão no contexto escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador, nesta segunda submissão, apresentou todos os documentos solicitados, tais como Termo de assentimento e declaração que aguardará a aprovação do Comitê de Ética e também procedeu às recomendações do primeiro parecer. Entretanto, não inseriu no Formulário de Informações Básicas da Pesquisa, os benefícios apresentados no TCLE e elencados neste parecer em "Avaliação dos Riscos e Benefícios"

Recomendações:

Recomenda-se acrescentar os benefícios apresentados no TCLE, sincronizando-os com o Formulário de Informações Básicas da Pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1279402.pdf	20/02/2019 22:12:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimentonovo.pdf	20/02/2019 22:12:03	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de	tclenovo.pdf	20/02/2019	RAYFFI	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.178.143

Assentimento / Justificativa de Ausência	tclenovo.pdf	22:11:25	GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.pdf	20/02/2019 22:10:36	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.pdf	20/02/2019 22:10:07	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	20/02/2019 22:07:38	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_arquivo_detalhado.pdf	27/12/2018 18:36:39	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Declaração do Patrocinador	declaracao_coleta_de_dados.pdf	27/12/2018 18:35:30	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_arquivo.pdf	27/12/2018 13:30:51	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_divulga_resultados.pdf	27/12/2018 13:22:59	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Outros	anuencia_secretaria_de_educacao_arquivo.pdf	27/12/2018 13:21:36	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Orçamento	arquivo_orcamento.pdf	27/12/2018 13:17:23	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.pdf	27/12/2018 13:03:04	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	27/12/2018 11:58:52	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/12/2018 11:43:22	RAYFFI GUMERCINDO PEREIRA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.178.143

Não

CAMPINA GRANDE, 28 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br