



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DE MANAUS

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira

Manaus
2018

ANA PAULA LIMA CARVALHO DE OLIVEIRA

OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Iolete Ribeiro da Silva.

Manaus
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O48o Oliveira, Ana Paula Lima Carvalho de
Os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha de manaus / Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira. 2018
116 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Iolete Ribeiro da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Infantil. 2. Significados. 3. Criança Ribeirinha. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Silva, Iolete Ribeiro da II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANA PAULA LIMA CARVALHO DE OLIVEIRA

OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Iolete Ribeiro da Silva.

Aprovada em 05 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva – Presidente
Faculdade de Psicologia – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Ana Cristina Fernandes – Membro
Faculdade de Psicologia – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Jussará Gonçalves Lummertz – Membro
Faculdade La Salle

Dedicatória

Para Mariana.

Que sua infância como criança amazônica seja feliz, minha filha.

Agradecimentos

À energia vital, que nos potencializa, nos transforma e nos fortalece.

A minha mãe e ao meu pai, Rocicleia e Paulo Carvalho, que, desde pequena, me sustentam em meus apereios. É um ponto especial a minha mãe que, com muito amor, suporta as minhas “mal criações” por entender que sou além delas e por estar num momento de muitas demandas pessoais. Na minha construção de ser mãe começo a compreender esse nível de amor e paciência.

Ao meu marido, Rafael Dantas de Oliveira, por me conhecer integralmente, e ainda assim, estar ao meu lado em todos os momentos, levantando-me, mostrando-me todos os dias a leveza e a divindade da vida materializada na nossa filha Mariana.

À Professora Dra. Iolete Ribeiro da Silva, pela paciência, compreensão e, sobretudo, humanidade, num momento tão especial de minha vida ao longo desta pesquisa.

Às professoras Dra. Jussará Lummertz e Dra. Ana Cristina Fernandes Martins, pelas contribuições na banca de qualificação, que enriqueceram a escrita desse trabalho.

À professora Luciana Oliveira, que se tornou uma querida amiga na construção desta pesquisa.

Aos amigos-irmãos, Dra. Jocicleia Printes, camarada de luta pela educação infantil e “desorientadora”, que mexe com as minhas certezas e bagunça meu juízo, mas que alarga minha visão sobre a humanização da criança pequena, e Kennedy Oliveira, pelo apoio moral e apoio no acesso a informações importantes para esse trabalho.

Aos colegas de trabalho: Me. Rosana Dutra, pelo incentivo para ingressar no mestrado; Eline Alves, pela partilha nas reflexões sobre a educação infantil em Manaus; Me. Kledson Rocha, pelas provocações epistemológicas no final da pesquisa; Dra. Eliane Batista, pela escuta carinhosa; e Me. Alexandre Romano, meu chefe na Divisão de Educação Infantil, pelo apoio na pesquisa durante o trabalho de assessoramento pedagógico e por ter se tornado um bom amigo ao acolher com humanidade as minhas dificuldades em seguir em frente.

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
Que está presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada na experiência
por uma extraordinária espécie de curiosidade
Que se veste de desejo e de prazer

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha

Aldo Fortunati



Escola Municipal Prof^o Paulo César da Silva Nonato, zona ribeirinha de Manaus.
Foto: pesquisa de campo (set/2016).

RESUMO

Esta pesquisa intitulada Os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha de Manaus teve por objetivo principal compreender os significados construídos pelas crianças pequenas nos processos educativos que caracterizam suas experiências na educação infantil de uma escola pública municipal ribeirinha de Manaus. Para o alcance desse objetivo foi necessário conhecer o contexto sociocultural da comunidade onde as crianças pequenas vivem, identificar as experiências escolares oportunizadas a elas na escola ribeirinha, e investigar os instrumentos que permeiam o universo das crianças em relação as suas experiências escolares. A metodologia, de abordagem qualitativa, se constituiu em análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada com as crianças pequenas da educação infantil. A escola onde a pesquisa foi realizada é localizada na Comunidade Nova Esperança, Igarapé do Tiú, Rio Tarumã Açú, na zona rural ribeirinha de Manaus, e é o local onde a vida coletiva favorece as interações das crianças em grupo e em atividade sob a orientação do professor, sendo um ambiente que recebe influências das condições socioculturais constantemente. Uma vez compreendido que essas situações contribuem para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é possível atribuir significados no seu espaço na escola e ressignificações da interação no processo educativo. A teoria histórico-cultural, fundamentação teórica desta pesquisa, nos traz a compreensão do processo de desenvolvimento humano sob as condições de vida e educação do indivíduo, e não como resultado apenas dos fatores biológicos. Com essa visão, essa teoria busca a emancipação do sujeito, por meio da educação desenvolvente, onde cada indivíduo é protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski, o conhecimento se dá numa relação dialética entre o sujeito mediada por signos e instrumentos. Os signos são construídos socialmente pela cultura e orientados internamente. Já os instrumentos servem como via condutora da influência humana sobre o objeto da atividade. Ao apropriar-se dos signos, a criança expressa sua linguagem e organiza seus pensamentos. Sendo assim, de acordo com os resultados desta pesquisa, para a educação infantil ribeirinha, considerar que cada criança tem um contexto na zona rural ribeirinha, é compreender que as infâncias são compostas por experiências diferentes e demandam outras experiências geradas a partir das dinâmicas culturais específicas. Dentro da teoria histórico-cultural isso quer dizer que é impossível pensar numa descrição generalizada nas formas de educar. O universo infantil na escola e as relações sociais que envolvem as crianças pequenas na área ribeirinha – região amazônica – podem ser considerados um demonstrativo para se constituir em tema para novas investigações científicas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Significados; Criança Ribeirinha; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research entitled *The meanings constructed by the children of the riverside children's education in Manaus* had as main objective to understand the meanings constructed by the small children in the educational processes that characterize their experiences in the infantile education of a municipal public school riverside of Manaus. In order to reach this goal, it was necessary to know the socio-cultural context of the community where young children live, to identify the school experiences offered to them in the riverside school, and to investigate the instruments that permeate the universe of children in relation to their school experiences. The methodology, with a qualitative approach, consisted of documental analysis, participant observation and semi-structured interview with the small children of the children's education. The school where the research was carried out is located in the Nova Esperança Community, Igarapé do Tiú, Tarumã Açú River, in the ribeirinha area of Manaus, and is the place where collective life favors the interactions of the children in group and activity under the guidance of the teacher, being an environment that receives influences from sociocultural conditions constantly. Once understood that these situations contribute to their learning and development process, it is possible to attribute meanings in their space in the school and re-significances of the interaction in the educational process. The historical-cultural theory, the theoretical foundation of this research, brings us the understanding of the process of human development under the conditions of life and education of the individual, and not as a result only of biological factors. With this vision, this theory seeks the emancipation of the subject, through developmental education, where each individual is protagonist of his learning and development process. For Vygotsky, knowledge occurs in a dialectical relationship between the subject mediated by signs and instruments. Signs are socially constructed by culture and internally oriented. The instruments serve as the guiding way of human influence on the object of the activity. By appropriating signs, the child expresses his language and organizes his thoughts. Therefore, according to the results of this research, for children in riverside education, considering that each child has a context in the rural riverside area, is to understand that children are composed of different experiences and demand other experiences generated from the specific cultural dynamics. Within historical-cultural theory this means that it is impossible to think of a generalized description of the ways of educating. The children's universe at school and the social relations involving small children in the riverside area - the Amazon region - can be considered as a demonstration to become a subject for new scientific investigations.

Keywords: Early Childhood Education; Meaning;. Child Ribeirinha; Historical-Cultural Theory.

Lista de Fotografias

- Fotografia 1: Área externa a frente do prédio da escola.
- Fotografia 2: Área externa atrás do prédio da escola.
- Fotografia 3: Transporte de acesso dos professores à escola via fluvial.
- Fotografia 4: Crianças saindo da escola via transporte fluvial.
- Fotografia 5: Chegada via fluvial à escola da comunidade Nova Esperança.
- Fotografia 6: Via de acesso terrestre à comunidade Nova Esperança.
- Fotografia 7: Igreja da Comunidade Nova Esperança com sala anexa da escola.
- Fotografia 8: organização de mural na sala de aula.
- Fotografia 9: Crianças em atividade coletiva com os objetos disponíveis na sala.
- Fotografia 10: Papéis previamente organizados para exercícios das crianças.
- Fotografia 11: Crianças a espera de material para início de exercício na mesa.
- Fotografia 12: Modelo de tarefa dada às crianças da Educação Infantil ribeirinha.
- Fotografia 13: Crianças em interações com brinquedos de dinossauro disponibilizados na sala.
- Fotografia 14: Crianças em interação com material do Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC).
- Fotografia 15: Hora da história contada pela professora.
- Fotografia 16: Momento de exercício em folha de papel na sala de educação infantil após a contação da história.
- Fotografia 17: Atividade de higiene promovida pela professora no igarapé em frente à escola.
- Fotografia 18: Crianças em atividade de educação física antes do banho no igarapé.
- Fotografia 19: Banho de igarapé das crianças orientado pelas professoras de Educação Infantil e Educação Física.
- Fotografia 20: Crianças na hora da saída a espera do transporte.
- Fotografia 21: Crianças voltando para casa na lancha escolar.
- Fotografia 22: Encontro com família ribeirinha na volta para casa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 O PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	23
1.2 LOCAL DA PESQUISA.....	27
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA	33
1.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	37
1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	40
CAPÍTULO 2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM HISTÓRICA.....	43
2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES POLÍTICAS..	47
2.2 CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA EM MANAUS.....	52
CAPÍTULO 3 CONTEXTO E RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA, IGARAPÉ DO TIÚ.....	60
3.1 O COTIDIANO ESCOLAR: SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA.....	60
3.2 O CONTEXTO DOS SIGNIFICADOS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: O ENVOLVIMENTO COM OS OBJETOS ESCOLARES.....	68
3.3 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES OPORTUNIZADAS ÀS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: AS INTERAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS CRIANÇAS, A PROFESSORA E A PESQUISADORA.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	110
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	110
APÊNDICES.....	113

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado foi elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com o tema Os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha de Manaus.

A investigação surgiu de uma inquietação a partir do trabalho de assessoria pedagógica da rede pública municipal de ensino de Manaus. Essa inquietação gerou a necessidade de buscar o olhar das crianças da educação infantil sobre suas experiências e aprendizagens no contexto das escolas públicas municipais da zona ribeirinha de Manaus.

Sou pedagoga de formação pela Universidade Federal do Amazonas, com especialização em Educação Infantil. A atuação na assessoria pedagógica da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) me possibilitou o conhecimento dos documentos que regem a oferta e o funcionamento da educação infantil na rede. Além disso, a participação em reuniões com a equipe pedagógica das escolas municipais de Manaus, incluindo as da zona ribeirinha, oportunizou contato direto com professores da rede e a escuta das dinâmicas de atuação dessa categoria com as crianças da educação infantil.

A vivência nesse campo de orientação oportunizou compreender a necessidade da escuta delas como meio de significar as atividades ofertadas na escola com o seu meio, em especial as crianças da escola ribeirinha.

É importante destacar ainda que, em um breve levantamento das investigações realizadas sobre os significados produzidos por crianças na pré-escola da educação infantil ribeirinha na perspectiva histórico-cultural no banco de dissertações e teses da CAPES, assim como na coleta de artigos e livros sobre a temática, pudemos perceber um número ainda reduzido de trabalhos com crianças pequenas nesse contexto.

Há pesquisas que discutem o currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha em turmas multisseriadas do ensino fundamental (PINHEIRO, 2009), a construção dos significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha na Amazônia (TEIXEIRA, 2009), os sentidos e significados de práticas escolares para crianças de educação infantil em

uma escola privada (MEDRADO, 2014), o tempo e o espaço do brincar em uma unidade de educação infantil: a voz das crianças (NASCIMENTO, 2015), a brincadeira e seus significados para crianças indígenas da Amazônia (WEBER, 2015).

Nesse levantamento há um destaque para a produção intitulada “Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola” (PAMPHYLIO, 2010) que buscou a análise das concepções de crianças de uma comunidade rural sobre infância e escola, com destaque para a perspectiva teórica na sociologia da infância. O trabalho que proponho se pretende na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Não tenho a intenção de negar outras, mas intenciono o diálogo em movimento, tal como é característico das construções culturais e históricas da vida do homem.

A escolarização é um dos direitos sociais da criança garantido pela Constituição Federal de 1988, em que afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Nesse direito social a criança está em relação com pessoas de diferentes idades, construindo e vivenciando sua identidade enquanto cidadã. A Lei 8.069 de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), em seus artigos 3, 15, 16 e 17 garantem o direito à liberdade e, dentre outros aspectos dessa liberdade, o direito à opinião e expressão. Assim, essa pesquisa justifica a escuta das vozes e expressões das crianças como um direito da criança cidadã. Se a escuta parte somente das vozes dos adultos sobre o ser criança, não se garante o direito legalmente posto às crianças pequenas.

Acredito numa reflexão colocada por Kramer e Leite (1998) ao exporem que uma vez que a criança vem sendo observada e estudada a partir de discursos que são atribuídos a ela no ambiente em que está inserida, mudanças de comportamento e de sociabilidade vão ocorrendo entre os sujeitos nessa relação, considerando que essas relações envolvem múltiplas produções. Assim, a presença da criança nas relações com pessoas de diferentes faixas etárias é importante para que as culturas se manifestem no tempo e no espaço.

Cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo esses discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção de consumo de

conceitos sobre infância pelo conjunto da sociedade interfere diretamente no comportamento das crianças. (KRAMER E LEITE, 1998, p. 278).

Nessa perspectiva, este estudo busca saber quais os significados que as crianças pequenas ribeirinhas atribuem, a partir de suas expressões (falas e gestos no cotidiano escolar), em estar num espaço de educação formal, promotor de experiências nos seus espaços, tempos e saberes social e historicamente construídos e por seu contexto cultural.

O contexto cultural é entendido aqui na perspectiva de Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) que nos ensinam que os contextos

[...] são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número e características das pessoas que os frequentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes. São, também, definidos por e definem os papéis sociais e as formas de coordenação de papéis/posicionamentos, contribuindo para a construção das relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre os seus participantes" (p.26).

A perspectiva adotada nesta pesquisa é norteada pela Teoria Histórico Cultural, elaborada a partir dos estudos de Lev Semenovitch Vigotski¹, que nos ajuda a entender que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorre não em uma relação natural, mas nas relações que ela estabelece com o meio social e o cultural.

A teoria ajuda a entender também que a construção dos significados parte da maneira que o conhecimento se dá numa relação dialética entre o sujeito mediada por signos e instrumentos, e que os signos são construídos socialmente pela cultura e orientados internamente. Os instrumentos servem como via condutora da influência humana sobre o objeto da atividade. Ao apropriar-se dos signos, a criança expressa sua linguagem e organiza seus pensamentos (VIGOTSKI, 1994). Assim, a realização de pesquisas com crianças requer do pesquisador uma postura

¹ A Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski diz respeito aos estudos desenvolvidos pelo russo Lev Semenovitch Vigotski, seus colaboradores e seguidores. Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia (hoje Belarus). Viveu poucos anos; sua morte ocorreu em 1934, vítima de tuberculose. Em seu curto tempo de vida, deixou uma vasta e rica literatura que continua servindo de base para inúmeras pesquisas que estão sendo realizadas em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. Suas obras, portanto, ainda estão em pleno processo de descoberta, cujas contribuições têm uma importância ímpar, principalmente quando se trata da busca por compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade (BOTH, 2016, p. 23).

metodológica que considere as crianças partícipes de todo processo de investigação.

A relação da Teoria Histórico-Cultural com a educação infantil é pautada no entendimento de que o objeto dessa perspectiva é o desenvolvimento social da personalidade, e, dentro desse processo, a criança atribui significados as experiências vividas na escola.

Além disso, esse processo de formação da personalidade e a pertença social da criança não acontecem de forma mecânica, como se essa fosse produto do meio social, mas acontecem nas diferentes relações sociais que ela participa. (VIGOTSKI, 1997). Ou seja, a formação da personalidade da criança não é reflexo direto da comunidade em que ela vive, mas resulta de uma síntese dialética entre a personalidade e o meio em que a criança age na definição da influência desse meio sobre o seu desenvolvimento. A criança, então, filtra a influência que o meio exerce sobre ela a partir de sua situação social de desenvolvimento².

Para além das afirmações darwinianas³, Vigotski defendia que há diferenças fundamentais entre animais e seres humanos que partem do início da cultura humana. Compreender essa perspectiva nos leva a privilegiar ações que ampliem as interações das crianças com o outro e com o mundo na medida em que essas interações são o palco da emancipação humana, conforme nos esclarece Van Der Veer e Valsiner:

Enquanto animais são quase totalmente dependentes da herança de traços da base genética, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura [...]. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. Argumentando, desta maneira, Vygotsky impunha um papel limitado à evolução biológica e à base genética do comportamento humano. O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social. (VAN DER VEER E VALSINER, 1996, p. 213).

² O conceito de situação social de desenvolvimento é utilizado por Vigotski para caracterizar o conjunto das condições internas de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, as suas particularidades expressadas na forma como percebe, vê e compreende as coisas. Por isso, a situação social de desenvolvimento é específica de cada criança e de cada período do seu desenvolvimento, como diz Vigotski (1996, p. 264), ela é "totalmente peculiar, específica, única e irrepetível".

³ Charles Darwin, naturalista britânico, afirmava de que as faculdades mentais do homem e dos animais inferiores não diferem em tipo, mas diferem imensamente em grau.

Angel Pino (2005) endossa a afirmação de Van Der Veer e Valsiner ao afirmar que a Teoria Histórico-Cultural coloca a cultura como “matéria prima” para o desenvolvimento humano, transformando um ser biológico em um ser cultural. Por cultura se entende o conjunto das produções humanas, as quais são portadoras de significação. Essa significação diz respeito àquilo que o homem sabe e pode falar sobre. O acesso a esse universo de significações implica a apropriação de sistemas como a linguagem, sob as suas várias formas de se manifestar.

A inserção da criança nesse mundo de cultura passa por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação (PINO, 2005). Na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que o Outro lhe dá, ela vai incorporando a cultura que a humaniza. Assim, a criança só tem acesso às produções humanas historicamente construídas por meio das interações sociais.

A linguagem oral é apropriada pela criança a partir das necessidades criadas na sua vivência social numa sociedade de falantes. A manifestação dos significados construídos pela criança passa por um processo complexo e dinâmico entre pensamento e linguagem, explicado por Vigotski:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou do fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. [...] podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. [...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. (VIGOTSKI, 2008, p. 151).

Considerar a dinâmica dessa tese de Vigotski nas intervenções do professor ou da professora com a criança na escola gera a possibilidade de ações sobre o processo de desenvolvimento da mesma. “A influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva no momento em que esta função estiver em desenvolvimento” (MELLO, 2005, p. 34). E estar em desenvolvimento pressupõe participação ativa no processo.

Os estudos da teoria histórico-cultural dizem que existe uma atividade que se considera principal em cada etapa do desenvolvimento. Principal no sentido de ser aquela que motiva o desenvolvimento de outras atividades e que, por sua vez, abrem e ampliam o conhecimento do mundo para o sujeito. Esses estudos ainda

afirmam que na idade pré-escolar, entre 3 e 6 anos, o brincar é essa atividade principal, tanto por permitir a experimentação de muitas outras atividades que mostram os objetos do ambiente e da cultura para a criança, quanto por permitir o exercício do pensamento infantil através de suposições (MELLO, 2005).

Oportunizar tempo e espaço para as expressões da criança pelo brincar é permitir que a criança exerça seu papel de protagonista no processo de aprendizagem. “Isso implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender” (MELLO, 2005, p. 37). Esse envolvimento respeitoso com a criança na vida escolar promove sua expressão oral, que, segundo a teoria histórico-cultural, é condição essencial para o desenvolvimento da inteligência.

Formalmente, a educação infantil no Brasil deve ser ofertada pelo município com base na Lei nº 12.796, que altera a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e que obriga a matrícula de crianças a partir de 4 anos de idade na educação infantil. As orientações que fundamentam a elaboração de propostas pedagógicas nas escolas para essas crianças são norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De acordo com o Parecer 20/2009, que trata das DCNEI, o ambiente de aprendizagem na primeira etapa da educação básica deve ser:

[...] sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009, p. 14).

Pensando assim, são pessoas convivendo em sociedade que constroem a escola como um lugar de quem dela faz parte, com suas características e vivências próprias, mas que se relaciona com o resto do mundo.

Uma das conquistas das ciências humanas e sociais contemporâneas é reconhecer a criança como protagonista, como criadora e não como simples reprodutora de cultura. As crianças precisam dos adultos, da convivência com as pessoas de diferentes idades, necessitam de cuidados e das referências dos adultos e idosos, mas também das crianças maiores e menores do que elas próprias. Elas existem no tempo presente e não apenas como promessas de futuro (PASUCH, 2012, p. 115).

Diante do contexto da educação infantil ribeirinha, foram consideradas as vozes das crianças, enquanto cidadã de direitos constitucionais, durante as experiências planejadas e oportunizadas a elas na educação infantil ribeirinha.

Essas vozes se configuraram no sentido amplo das expressões, como a fala, os gestos, a escrita, diálogos. Tognetti disse, lembrando Malaguzzi, que nas relações dialógicas entre as crianças “a palavra não está lá, mas ela é transformada e flui entre as crianças com um fluxo secreto que garante a continuidade do diálogo e da reciprocidade, do sentir-se vivos, escutados, compreendidos” (2017, p. 121)

O processo educativo na escola também é considerado neste trabalho por ser o contexto em que a criança está inserida. Esse processo educativo para crianças pequenas ribeirinhas, além de ser caracterizada por elementos culturais, também é orientado por carga normativa. Castorina e Carretero ajuda a entender essa dinâmica quando afirmam que:

As práticas educativas, em um sentido abrangente, vão em duas direções: a explicação das relações entre o desenvolvimento e as práticas culturais, tentando explicar esses efeitos e, por sua vez, a reflexão sobre esses dois últimos e em torno da inevitável carga normativa das práticas educativas e de seu caráter desejável ou impensado. (2014, p. 58)

Entender como as crianças constroem este mundo de experiências vividas por elas no contexto escolar, para além da função sócio-política de ser um lugar para ela estar enquanto a mãe trabalha, dá sentido ao agir pedagógico voltado para o seu desenvolvimento humano, respeitando o direito à dignidade, à autonomia, à participação e à felicidade, ao prazer e à alegria.

A criança pequena ribeirinha neste estudo mora em comunidades sem escolas e, por conta disso, são transportadas em canoas com motor ou lanchas para a unidade de ensino. São crianças, em sua maioria, nascidas na cidade de Manaus. Outras veem de cidade do interior dos estados do Amazonas e do Pará. As famílias das comunidades as quais pertencem produzem espeto para churrasco, atividade econômica principal dos moradores nas bacias dos Rios Tarumã Mirim e Açú.

A escola onde a pesquisa foi realizada fica localizada no Rio Tarumã Açú. A Secretaria de Estado do Meio Ambiente sinalizou, no ano de 2016, a necessidade de acompanhamento quanto aos temas que incidem nessa área tais como poluição das águas, lixo nos igarapés, construção de empreendimentos e marinas nos limites da bacia que prejudicam a qualidade da água. A grande preocupação desse

acompanhamento é o fato de a bacia do Tarumã Açú ainda possui boa qualidade de recursos hídricos que precisam ser preservados⁴. Essa realidade compõe as vivências cotidianas da criança pequena que moram às margens desse rio.

Outro aspecto importante e característico das margens do rio Tarumã Açú é a presença de etnias indígenas convivendo em comunidades não indígenas. Predominam nesse espaço as etnias Saterê-Maué e Karapanã. Boa parte das crianças dessas etnias frequenta a escola onde a pesquisa foi realizada no ensino fundamental, e convivem com as crianças pequenas da educação infantil na rotina de acesso a escola, caracterizado pela enchente e vazante do Rio Negro.

Na elaboração teórica e metodológica, esta pesquisa destaca os temas criança/infância (FERNANDES, 1979; REGO, 2002; KULHMANN Jr e FERNANDES, 2004; ROCHA, 2005; FARIAS e MELLO, 2009; KRAMER, 2011, ABRAMOWICZ, 2015), educação infantil (BARBOSA, 2006; KRAMER, 2011, KISHIMOTO, 2013), desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1994, 2008; PINO, 2005; CASTORINA e CARRETERO, 2014) cotidiano (HELLER, 1987; PATTO, 1993; DUARTE, 2001), população e criança ribeirinha (FRAXE, WITKOSKI e MIGUEZ, 2009; BENCHIMOL, 2009, PASUCH, 2010) além dos conceitos sobre significados (ROSSETTI-FERREIRA e AMORIM, 2004) e as referências de metodologia de pesquisa com criança (KRAMER, 2011; DEMARTINI, 2015; FOCHI, 2015; ABRAMOWICZ, 2015).

É interessante ressaltar que a necessidade de compreender as características sobre o cotidiano na escola ribeirinha emergiu na pesquisa de campo. Para além da rotina, o cotidiano

é muito mais abrangente e se refere a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontra o inesperado, onde há margem para a inovação. (BARBOSA, 2006, p. 37).

Considerar o cotidiano implica em olhar o contexto sócio cultural em que as crianças vivem diariamente. Esse olhar, na escola, pressupõe uma clareza na intencionalidade pedagógica que o professor ou professora da educação infantil precisa ter, de maneira que as vivências da criança em determinado contexto sócio cultural sejam respeitadas.

⁴ Fonte: <http://meioambiente.am.gov.br/sema-participa-do-procomites-e-vai-fortalecer-aco-es-na-bacia-do-taruma-acu/>. Acessado em: 22.01.2018.

O desejo de que a voz da criança pequena ribeirinha seja considerada na escola, vendo-a de fato, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei), como um ser social que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Dcnei, 2010, p. 12) é o que move este trabalho. Aqui, o empenho é compreender os significados que as crianças atribuem à escola e, dessa maneira, apresentar aos professores e professoras de educação infantil ribeirinha os quais tenho acesso na rede pública municipal de Manaus, por intermédio do assessoramento pedagógico, as relações com a prática pedagógica e os resultados que esta pesquisa pode trazer. Por isso (reafirmando), a escolha da Teoria Histórico Cultural para a análise das vivências das crianças na escola. Nessa perspectiva, somos seres históricos e culturais, como o próprio nome indica. Aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. É uma teoria que aposta no desenvolvimento humano a partir e com as interações que estabelecemos com o outro. Assim, a escola é o espaço privilegiado desse desenvolvimento, na medida em que nela se organiza a educação coletiva das crianças pequenas.

Desse modo, esta pesquisa foi formulada a partir de questionamentos que configuram os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar os significados construídos pelas crianças pequenas de uma turma de educação infantil numa escola ribeirinha da cidade de Manaus

Objetivos Específicos:

1 – investigar quais as características do contexto sócio cultural da comunidade em que essas crianças vivem.

2 – identificar as experiências escolares que são oportunizadas às crianças na escola ribeirinha de Manaus.

3 – identificar os objetos que permeiam o universo das crianças pequenas em relação as suas experiências escolares.

Assim sendo, apresento a estrutura de escrita desta produção, organizada em três capítulos:

No primeiro capítulo apresento o caminho metodológico, com as características da pesquisa e o processo de construção da mesma, considerando-me, além das crianças, como sujeito ativo na construção dos dados.

No segundo capítulo, trago um breve contexto histórico sobre criança e infância e das políticas públicas em que a oferta e funcionamento da Educação Infantil nacional e municipal se encontram, e faço uma relação das normativas nacionais com as locais que regem a educação infantil do campo.

E no terceiro capítulo abordo o contexto e as relações sociais da Comunidade Nova Esperança, no igarapé do Tiú, Rio Tarumã Açú, onde a pesquisa foi realizada, além dos traços característicos da cultura e da infância locais e as relações com os processos educativos oportunizados pela escola municipal da comunidade, que geraram os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha. Esses dados oportunizam um pensar uma educação considerando as infâncias amazônicas e a forma como estamos lidando com o currículo para e com esses sujeitos.

CAPÍTULO 1 O PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por se empenhar em pesquisa com seres humanos sociais, históricos e culturais, optou-se por realizar uma investigação qualitativa. Uma natureza que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível, e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 24), que enfatiza a vivência, a experiências, a cotidianidade, e a compreensão das instituições como resultado da ação humana. O objeto e sujeito dessa pesquisa, por serem históricos, vivem o presente marcado pelo passado, mas que se projeta ao futuro, num esforço de viver entre o que está dado e o que está sendo construído.

Outra característica da pesquisa qualitativa é de considerar a realidade social e toda sua dinamicidade na vida individual e coletiva, que em si carrega significados. “Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (MINAYO, 1994, p. 15).

A finalidade de uma abordagem qualitativa não é a de simplesmente contar as opiniões das pessoas. O desafio é enxergar as diferentes representações de um assunto que se está estudando, em especial quando se trata de pesquisa no espaço escolar, onde a instrução é elaborada em meio à organização com diferentes atores sociais (GASKELL, 2000). Assim,

A abordagem qualitativa se fundamenta em dois pilares. Em primeiro lugar, nos hábitos e laços culturais como lembram Bourdieu (2002) e outros autores, como Bakhtin (1986) e Minayo (2004), quando dizem que existe uma estrutura de pensamento, de pontos de vista ou posicionamentos sobre um tópico dentro de um meio social específico. Em segundo lugar, como especifica Gaskell (2000), há uma segmentação no mesmo meio social que representa diferenciações de opiniões e crenças a respeito de determinado tema (GASKELL, 2000, p. 71).

Entender a totalidade social nos permite fazer um recorte para estudo, mas sempre lembrando que ele está inserido em um todo e não pode ser visto isoladamente. A fundamentação teórica sobre o tema dialoga com as reflexões e considerações que emergem da pesquisa em campo.

Para compreender os significados que as crianças pequenas atribuem acerca das suas experiências na escola ribeirinha, usei como estratégia metodológica a escuta e análise na perspectiva da teoria histórico cultural sobre as expressões e falas dessas crianças, através de uma observação participante, incluindo os diferentes momentos da rotina escolar. Sobre essa diretriz metodológica, Oliveira e Silveira consideram que:

Fazer pesquisa com crianças é muito mais do que 'dar voz' a elas, é escutar as vozes e observar as interações e situações, sem deixar de lado a questão do olhar do pesquisador, mas sem cometer o equívoco de trazer os sujeitos para os relatos apenas a partir desse olhar (2015, p. 95).

Como técnicas de pesquisa, é feito o uso combinado de análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada.

Na análise documental, são utilizados documentos oficiais que discorram sobre o direito à educação e a propostas pedagógicas da educação infantil para as crianças pequenas da escola ribeirinha em Manaus, além dos documentos de registros de práticas pedagógicas da escola municipal ribeirinha, como o planejamento, diário de classe e registro de avaliação do desenvolvimento da criança.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um item ou problema”.

Assim, os registros da ação pedagógica enquanto documentos são importantes por possibilitar diálogos em comunidade escolar sobre as vivências das crianças, sobretudo se considerarmos que a área da educação infantil ribeirinha está em processo de construção.

A observação participante numa pesquisa de campo é uma técnica importante na prática de pesquisa no contexto da escola ribeirinha por possibilitar olhar e escutar sensivelmente o desenvolvimento da pesquisa com crianças. Esse tipo de observação possibilita adentrar na situação, ampliando a visão para um primeiro delineamento da rede de significações a ser estudada. (FRANCHI e ROSSETTI-FERREIRA, 2004). Minayo reforça a importância desse instrumento de pesquisa ao colocar que:

Embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores (2015, p. 63).

A observação em ambiente escolar leva em conta as rotinas do espaço: a recepção das crianças nos horários de chegada e saída, de intervalo, atividades internas e externas e os momentos de planejamento dos professores. Para contemplar estes momentos foram necessários três meses de visitas à escola.

Sobre a pesquisa em escola, Barbosa e Miki asseguram que, como unidade mínima de análise, este espaço

[...] é o palco das nossas relações, a base do que se possa chamar de sistema, estrutura ou função [...] mundo sensível, isto é, onde as coisas acontecem em decorrência das relações 'sujeito x sujeito' [...] onde as relações são fruto de mediação pautada em normas de convivência, em regras e valores consagrados pela sociedade e pela cultura (2007, p. 28).

Outra característica importante desse tipo de observação é de que o pesquisador também é sujeito, da feita que é participante. E é sujeito sócio histórico, com ideias e pontos de vista construídos ao longo de sua vida. Assim,

[...] essa questão envolve uma ambiguidade inerente. Por um lado, um cuidado deve ser tomado para não interpretar de modo pessoal as situações em investigação. No entanto essa interpretação só vai ser possível, através desse mesmo aspecto, em um processo em que signos culturalmente definidos são compartilhados. O papel do pesquisador é então de co-construtor dessa realidade. (FRANCHI E ROSSETTI-FERREIRA, 2004, p. 120).

Sobre este momento, Krogh (1996) defende que se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento, de respeito, de intimidade, para que se crie uma abertura, não vai obter fala nenhuma. A autora coloca “conversar muito tempo, para depois realizar as entrevistas”. Todas essas relações, do antes e depois da entrevista, constitui a construção dos dados.

Pollak (1992) afirma que essa construção de identidade se dá num espaço, dentro de um grupo, e em relação ao outro. Tudo isso deve ser pensado também em razão do outro com quem a criança convive. Essa consideração é fundamental quando se trata de pesquisa com crianças, pois suas falas e expressões são construídas e se mostram nessa dinâmica.

Minayo ainda reforça, sobre a pesquisa de campo, que:

[...] no campo, assim como todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-ideológicas, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica. (MINAYO, 2015, p. 75).

Além da técnica de análise documental e da observação participante na pesquisa de campo, fiz uso da entrevista semiestruturada para as crianças de quatro e cinco anos de idade e para a professora da turma de educação infantil que essas crianças frequentam.

É importante esclarecer que a análise, como propõe a pesquisa, se debruça sobre as falas das crianças, considerando suas relações com outras crianças e a professora em atividade na escola, o que justifica a importância e necessidade da entrevista com a última citada.

Demartini ainda discute os relatos dados pelas crianças partindo do princípio de que “uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída” (2009, p 7).

Na construção de suas manifestações sociais sobre ser criança ribeirinha na escola, Pino ainda ajuda trazendo referências vigotskianas quanto às funções mentais superiores, sendo estas “definidoras do caráter humano da natureza do homem” (p. 106) e estas são relações construídas socialmente. Pino ainda completa:

As funções mentais superiores não são simples transposição no plano pessoal das relações, mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que tem para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem, e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida (2005, p. 107).

Para Vigotski, o conhecimento se dá numa relação dialética entre o sujeito mediada por signos e instrumentos. Os signos são construídos socialmente pela cultura e orientados internamente. Já os instrumentos servem como via condutora da influência humana sobre o objeto da atividade. Ao apropriar-se dos signos, a criança expressa sua linguagem (neste caso, a linguagem oral) e organiza seus pensamentos. Ainda sobre o papel dos signos e instrumentos, Vigotski destaca:

[...] um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da interação de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência (1994, p. 169).

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança não se dá em uma relação natural, mas nas relações que a criança estabelece com o meio social e a cultural. O modo como vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito.

Assim, o envolvimento das crianças pequenas nas atividades da pré-escola permite a construção de significados com relação ao seu mundo. A compreensão de sua participação na rotina da escola articula-se com o entendimento do desenvolvimento humano na fase específica do ser humano de quatro e cinco anos de idade.

É considerando os pensamentos expostos que esta pesquisa se esforçou para compreender as relações estabelecidas, na escola de educação infantil ribeirinha, entre as crianças pequenas e suas experiências educativas, e como essas relações configuram seus modos de se expressar por meio das atribuições de significados sobre estar na escola.

1.2 LOCAL DA PESQUISA

O lócus da pesquisa é uma escola municipal na Comunidade Nova Esperança, localizada na margem direita do igarapé do Tiú, Rio Tarumã-Açú, Rio Negro, zona rural/ribeirinha da cidade de Manaus.

A escolha deste espaço se deve ao fato da escola ser ribeirinha e oferecer turma de educação infantil, além de ser próxima da área urbana da cidade, levando apenas 15 minutos para chegada por meio de canoa com motor de rabeta, o que facilita o acesso para a pesquisa. A escola é ligada à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), e foi fundada em 2001. Hoje atende 160 crianças das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.



Fotografia 1: Área externa a frente do prédio da escola.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017)

A escola surgiu por uma necessidade dessa comunidade ribeirinha e áreas adjacentes com muitas crianças sem estudar. Por intermédio da Semed, as atividades escolares começaram a funcionar no espaço da igreja, funcionando com o nome de “anexo Santo André” (vinculado a Escola Municipal Santo André, localizada na comunidade homônima). No ano de 1999, a comunidade reivindica junto a Semed um prédio próprio para a escola. Essa reivindicação foi atendida no mês de janeiro do ano 2000, com o início da construção de um prédio com duas salas de aula, uma sala para o funcionamento da secretaria, outra sala para o funcionamento da diretoria, um depósito de merenda, uma cozinha e dois banheiros. A conclusão dessa construção ocorreu em junho do mesmo ano, na gestão do prefeito Alfredo Nascimento.



Fotografia 2: Área externa atrás do prédio da escola.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017)

No ano de 2008, foram feitas as primeiras modificações como a divisão das duas salas de aula, formando três salas de aula e uma biblioteca. A secretaria também foi transformada em sala de aula para atender a demanda de alunos. Outra sala foi construída em parceria com o hotel Eco Park, totalizando cinco salas de aula, quantitativo atual.

No ano de 2014, através de recurso federal, foi construída uma sala específica para as ações do Programa Mais Educação⁵, que atende aos alunos do ensino fundamental. Atualmente a unidade é abastecida com a energia elétrica pelo Programa Luz Para Todos, do governo federal.⁶

Para que a escola atenda às crianças que moram nos ramais e dentro de igarapés, a Semed disponibiliza transporte escolar fluvial e terrestre, ficando disponível uma lancha e um ônibus escolares.

A comunidade onde a escola está localizada fica na Área de Proteção Ambiental (APA) Tarumã-Ponta Negra⁷, no rio Tarumã Açú, e foi fundada em 20 de

⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Fonte: portal.mec.gov.br. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

⁶ Instituído pelo Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003.

⁷ Criada pelo Decreto 9.556/2008 abrange área de 22.698,84 ha, distribuída em área urbana, área de transição e área rural (Plano Diretor, 2014), na parte oeste de Manaus, para onde o processo de

janeiro de 1997. Nela habitam cerca de 20 famílias oriundas de outras comunidades ribeirinhas, da zona urbana da Manaus e de municípios do interior do Amazonas.

O acesso à comunidade se dá tanto por via fluvial quanto por via terrestre, através do Ramal da Cooperativa⁸, partindo do km 21 da BR 174. Tanto as crianças quanto os professores da escola fazem uso desses transportes.

Localização geográfica da Comunidade Nova Esperança:



Figura 1: Mapa de localização da área de estudo.

Fonte: Imagem de satélite (Landsat) do Google Maps. Org. Andrey E. L. Carvalho, em 02.11.2017.

A figura 1 traz uma visão geral da zona ribeirinha da cidade Manaus na abrangência do Rio Negro. A comunidade Nova Esperança, retratada com destaque à direita da figura, fica a 20 km do núcleo urbana da cidade.

A prefeitura da cidade de Manaus, com população estimada em 2.130.000 no ano de 2017⁹, através da Secretaria Municipal de Educação (Semed), oferece 494 escolas municipais aos seus cidadãos. Nesse ano, as escolas da zona rural compõem um quadro de 85 unidades de ensino sob o gerenciamento da Divisão Distrital da Zona Rural, da Semed. As 85 unidades são subdividida por áreas: 35

ocupação da cidade tem migrado. Os limites da APA foram traçados em função da bacia do igarapé do Tarumã-Açu, que representa um importante contribuinte do Rio Negro. Os benefícios da conservação dos seus recursos naturais abrangem a cidade como um todo, uma vez que contribuem para a melhoria da qualidade ambiental do município de Manaus, prejudicada pelas fortes intervenções antrópicas, como desmatamento, impermeabilização do solo, queimadas, supressão de mata ciliar e perda de biodiversidade. Fonte: <http://semmas.manaus.am.gov.br/areas-protetidas>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

⁸ Estrada de terra saindo da rodovia principal BR-174

⁹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>

rodoviárias (Am-010, BR-174, Puraquequara e Tarumã) e 49 ribeirinhas (20 no Rio Amazonas e 29 no Rio Negro). Dessas 85 unidades da zona rural, 72 ofertam a etapa da educação infantil, sendo apenas 01 Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) na área rodoviária, cujo atendimento é exclusivo para crianças da pré-escola, e 71 escolas municipais rurais que atendem as crianças pequenas no formato de salas multisseriadas.¹⁰ Em 2017, a Semed forneceu 66 ônibus, 68 micro-ônibus e 64 lanchas escolares¹¹ para fazerem condução dos alunos da zona rural de Manaus.

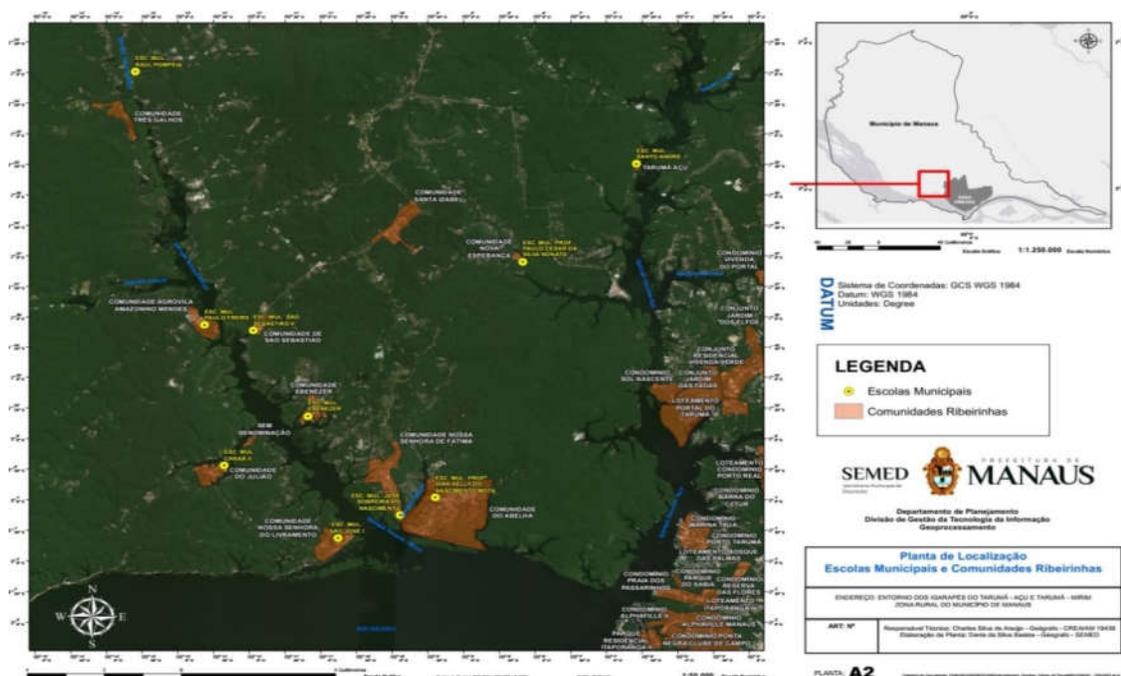


Figura 2: mapa das escolas municipais e comunidades localizadas e mapeadas nos igarapés Tarumã Mirim e Tarumã Açú. Fonte: Departamento de Planejamento. Divisão de Gestão da Tecnologia da Informação e Geoprocessamento.

A figura 2 mostra, com mais detalhes em relação à figura 1, a localização das escolas municipais na abrangência dos rios Tarumã Mirim e Tarumã Açú, sinalizadas em amarelo, totalizando dez escolas municipais de educação básica nesta área.

É importante destacar que ao longo do caminho do rio Tarumã Açú, está localizada a Aldeia Inhã-Bé, composta pelas etnias indígenas Sateré-Mawé e Tikuna, oriundas do rio Andirá, município de Barreirinha, no estado do Amazonas.

¹⁰ Fonte: Divisão de Estatística Semed. Junho de 2017.

¹¹ Fonte: <http://semed.manaus.am.gov.br/escola-municipal-da-zona-ribeirinha-recebe-lancha-para-transporte-escolar/>

Fundada no ano 2000, a comunidade confecciona artesanatos, falam a língua materna, praticam seus rituais, pinturas e cantos. Atualmente, moram 49 pessoas distribuídas em 15 famílias.¹²

Nessa comunidade também funciona um centro cultural indígena denominado Espaço Cultural Kuiá, com 29 crianças indígenas matriculadas. O objetivo desse espaço é fortalecer o ensino e a cultura tradicional para o não esquecimento à tradição das etnias e, sobretudo, a ideia da coletividade, forte marca cultural das etnias indígenas. Também é objetivo desse espaço que as crianças conheçam a história, a estrutura, a forma de organização social, política, religiosa, ambiental e cultural da Aldeia Inhãa-Bé. Além de frequentarem esse espaço na comunidade Inhãe-Bé, as crianças também frequentam as escolas municipais nas proximidades, entre elas a escola onde esta pesquisa foi realizada.¹³

Diferente das escolas municipais rurais ribeirinhas localizadas na abrangência do Rio Negro, as escolas rurais rodoviárias e ribeirinhas na abrangência do Rio Amazonas (nas proximidades da cidade de Manaus) não tem alteração no calendário escolar por não sofrerem com os fenômenos da vazante¹⁴. Esse fenômeno demanda um calendário específico para as escolas do Rio Negro por tornar inviável o acesso às escolas no período da vazante devido à distância de terra entre as comunidades. A terra vazia de água nesse período não é como uma terra seca é cheia de lama e folhagens, tornando a caminhada por adultos e crianças difícil e perigosa pela presença de cobras, onças e outros animais selvagens da região amazônica.

Em respeito à segurança de todos os que estudam e trabalham nas escolas ribeirinhas do Rio Negro, o calendário escolar é elaborado de maneira que as atividades aconteçam entre os meses de janeiro a outubro, respeitando-se nessa elaboração a carga horária mínima carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional, determinada pela Lei 12.796 de 2013 ¹⁵.

¹² Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena da Semed, 2018.

¹³ Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena da Semed, 2018.

¹⁴ Fenômeno que ocorre entre os meses de setembro a dezembro nos Rios Negro e Amazonas, que impossibilita o acesso via fluvial às unidades de ensino da área do Rio Negro.

¹⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Na escola onde a pesquisa foi realizada, no ano de 2017, foram matriculados 160 alunos de quatro a dezessete anos de idade. Na sala da pré-escola, que funciona no turno matutino, estavam matriculadas catorze crianças, sendo sete do primeiro período e sete do segundo período. Além da etapa da educação infantil, a escola também atende a etapa do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Dentro do universo de matrículas citado no ponto anterior, a pesquisa acontece com uma turma de educação infantil do turno matutino de uma escola municipal localizada na área ribeirinha da cidade. Nessa turma frequentavam catorze crianças, sete com quatro anos (1º período) e sete com cinco anos de idade (2º período). Todas elas residem também em área ribeirinha, na abrangência dos rios Tarumã Açú, do Rio Negro.

O período de idade escolhida dos sujeitos nesta pesquisa se deu frente à oferta da pré-escola pública na área ribeirinha de Manaus. A criança pequena compreendida aqui é aquela cujas características biofisiológicas estão entre quatro e cinco anos de idade. “Essa é representada pela primeira infância, no mundo escolar. Também é a compreendida enquanto categoria histórica e social inserida na instituição educacional, que tem como pressuposto a modernidade” (MIKI, 2014, p. 2).

As crianças participantes da pesquisa, em sua maioria, não moram na comunidade em que a escola está localizada. Um pequeno grupo mora nos ramais terrestres próximos à comunidade e chega à escola através de micro-ônibus escolar. Todos os dias, pela manhã, a maioria chega através de canoa com motor. O retorno para casa acontece às onze horas da manhã.

No período da pesquisa, as lanchas de transporte oficiais de alunos das escolas ribeirinhas do município estavam em manutenção. As que possibilitavam o acesso das crianças à escola eram, portanto, de propriedade particular das famílias. O combustível era fornecido pelo diretor da escola, que o adquiria pela Semed, pois a responsabilidade do acesso dos alunos à escola é do município.

A criança da educação infantil ribeirinha, enquanto sujeito do campo, vivencia, dentre outros direitos fundamentais, o direito à educação ribeirinha, tratada na

legislação como educação do campo. Essa educação sempre foi diferenciada, vista como um episódio a parte, objeto de campanha política, programas, projetos e outras propostas educativas longe da realidade do campo e suas especificidades. (BATISTA, 2008).

Diferente dessa perspectiva, Pasuch e Santos (2012) pontuam que os movimentos sociais e sindicais resistem em favor de políticas públicas do/no campo por compreenderem-no como espaço de vida social, política, cultural e econômica. “Décadas após décadas, presenciamos as mais variadas formas de resistência destas populações, que foram e ainda hoje são fundamentais para garantir a constituição e a afirmação da identidade dos sujeitos do campo”. (PASUCH e SANTOS, 2012, p. 113).

As crianças moradoras das áreas rurais historicamente trazem consigo, os “mitos e os estigmas” que compõem as representações sociais sobre as populações rurais. Mitos “românticos” que situam esses grupos sociais como aqueles que representam a pureza na natureza, ou ainda como um grupo isolado com grande coesão social. No entanto, essas crianças também sofrem as discriminações que derivam dos estigmas do “atraso” em relação ao urbano, da pobreza, da ausência de educação e cultura (BARBOSA et al, 2012).

Esse parâmetro de compreensão “romântico ou de atraso”, recentemente foi confrontado pelos movimentos sociais do campo. Os atores sociais desse contexto se mobilizaram na luta por maior igualdade e direitos de cidadania como o acesso à terra, à saúde, à educação, aos direitos sociais e às políticas agrícolas.

Ser criança no mundo rural, diferente do mundo urbano, traz toda a heterogeneidade característica de lugares com atores sociais que lutam por igualdades de acesso à tudo que o humano tem direito. Essa heterogeneidade caracteriza-se pelas amplitudes geográficas e as diversidades regionais locais.

A análise deste estudo precisa levar em consideração essa heterogeneidade de modos de vida e as diferentes identidades socioculturais da população residente no campo. A análise da composição das famílias residentes no rio Tarumã-Açú, indicou que, em parte nasceram no local e em parte mudaram-se há poucos anos, mas nasceram e cresceram no meio urbano da cidade de Manaus. Assim, a diferença entre a criança ribeirinha e a criança da cidade vem sendo vista como uma relação de interação, em detrimento de polos opostos e estanques.

As questões que evidenciam essa relação de interação são:

[...] o acesso às tecnologias de comunicação e informação que aproximam o urbano do rural, novos hábitos de comportamento, o consumo de bens culturais e bens materiais, a preocupação com as questões ambientais, a valorização das culturas locais, o reconhecimento das diversidades étnica, linguística, culturais, [...] os movimentos migratórios e as novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea que diminuem as diferenças entre os que trabalham no campo e na cidade (BARBOSA, 2012, p. 77)

Esses pensamentos compõem as perspectivas dos diferentes sujeitos que atuam com as crianças da educação infantil ribeirinha. Essas crianças, como já posto, são sujeitos de direitos e possuem ações relevantes ao próprio desenvolvimento humano.

Seres competentes nos seus mundos de pertença, onde estruturam relações constitutivas de ordens sociais infantis. Seres que se expressam simbolicamente através das culturas da infância marcada pela ludicidade, pela fantasia, pelas dinâmicas singulares de relações de pares e de organização do espaço-tempo. (SARMENTO apud PASUCH e SANTOS, 2012, p. 116).

Assim, pensar a criança da educação infantil ribeirinha significa pensar como acolhemos as crianças no mundo, refletir sobre o que desejamos para ela, que nascem num mundo que já existe e no qual ela precisa compreender. Junto a esse pensar, agrego o direito dela de falar sobre suas experiências na escola, das suas expressões serem consideradas como respostas a atuação da instituição sobre o seu desenvolvimento.

As experiências significativas que as crianças precisam vivenciar para se desenvolver requerem uma intencionalidade pedagógica, organização do tempo e do espaço, salas equipadas adequadamente, professores com formação permanente e continuada, dando voz às crianças. É possível escutar e conversar com as crianças pequenas e os bebês para pensar a proposta a partir da vida, conhecimento das culturas infantis, características da vida do campo para a aprendizagem ser significativa. (PASUCH e SANTOS, 2012, p. 126).

Dessa maneira, afirmando os direitos de expressão e opinião das crianças pequenas, é que os sujeitos dessa pesquisa participam de maneira ativa, construindo dados junto comigo e com a professora, que é também sujeito dessa análise por vivenciar experiências junto às crianças da sala de educação infantil ribeirinha.

O corpo de professores e professoras na escola da comunidade Nova Esperança – parte do grupo dos adultos que interagem com as crianças pequenas ribeirinhas –, em sua maioria, é composto por moradores da área urbana de Manaus, incluindo o diretor da unidade. O tempo de atuação na rede municipal de ensino de Manaus desse corpo docente varia entre três e vinte anos, com formações em Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas (em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciência, Educação Física, História e Geografia). A professora da etapa da Educação Infantil, com formação em Pedagogia e atuação de cinco anos na escola municipal, é a única moradora da comunidade Nova Esperança, e considera-se uma cidadã ribeirinha por escolha.

A questão do sentimento de pertença por opção citado pela professora da educação infantil nos remete à perspectiva do homem particular como membro de um grupo, profundamente descrito na teoria da vida cotidiana, de Agnes Heller (1970)

Essa perspectiva revela que na formação da pessoa e suas particularidades, o grupo a que ele pertence é o mediador dessa formação na medida em que as apropriações da sociedade ocorrem através dele, considerando ainda que um grupo sozinho não determina as normas e os usos sociais. Diz ainda que todos os grupos são igualmente importantes para o amadurecimento da personalidade e que o homem pode pertencer a diferentes grupos (HELLER, 1970).

Uma característica importante da pertença em um grupo, defendida pela teoria do cotidiano, é que ela também pode ser “acidental”, a partir de dois pontos de vista: pertencer a um grupo porque nasceu nele, ou pertencer a um grupo por afinidades com a personalidade.

A única professora que mora da comunidade, e que atua com as crianças da educação infantil, nasceu na zona urbana de Manaus, na adolescência morou no município de Iranduba, região metropolitana de Manaus, onde conheceu seu cônjuge que trabalhava com marcenaria e, com as vivências na zona rural da cidade, identificou-se com o estilo de vida que esse lugar proporciona, dizendo ainda que, hoje, não se imagina morando em zona urbana. Assim, ela participa desse grupo por escolha, por afinidades com a sua personalidade.

Diferente dessa realidade, todos os outros professores moram na zona urbana e não tem pretensão de mudança para a zona rural. Prestaram concurso

para essa área da cidade pela experiência profissional docente, mas não para mudança no estilo de vida pessoal.

Essas escolhas e relações das pessoas urbanas e rurais caracterizam as interações heterogêneas das crianças pequenas ribeirinhas, e influenciam os significados construídos por elas sobre os espaços e atividades vivenciados na escola.

1.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Esta pesquisa considera as relações estabelecidas, na escola ribeirinha, entre as crianças pequenas e suas experiências educativas, e como essas relações configuram seus modos de se expressar e seus significados atribuídos sobre ser criança escolarizada e ribeirinha em Manaus.

Foi necessário que os profissionais e os responsáveis pelas crianças que aceitaram participar da investigação leiam e assinem os Termos de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido específicos. Permanecemos no espaço por um período de três meses, frequentando-o, no mínimo, duas vezes por semana.

Para efetivar a participação na pesquisa, foi necessário destacar os critérios de inclusão e exclusão na pesquisa. Para a inclusão, foi necessário: 1) ser aluno da Educação Infantil da Escola Municipal Professor Paulo César da Silva Nonato; 2) ser aluno da faixa etária de 4 e 5 anos do sexo masculino e feminino; 3) pertencer ao corpo pedagógico da Educação Infantil; 4) assinar o Termo de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido. Os critérios de exclusão foram: 1) ser professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 2) alunos que estudam na zona urbana; 3) professor não ter formação acadêmica em Pedagogia.

Acerca das crianças, foram incluídas somente aquelas cujos pais ou responsáveis assinaram o termo de assentimento após serem esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

O detalhamento dos instrumentos de pesquisa (contidos nos apêndices desse trabalho), com relação à participação em sala de aula, mostra a intenção em familiarizar a instituição com a presença da pesquisadora e, assim, evitar alterações na rotina que não reflitam as práticas cotidianas já desenvolvidas. Bondioli (2004)

direciona uma perspectiva importante da observação nos espaços da escola ao colocar que:

Em um ambiente institucional [...] os espaços assumem significados peculiares devido às características funcionais e sociais que os distinguem. A sala da turma, por exemplo, é o ambiente de referência de um grupo, qualifica a sua pertinência e, como tal, é vivenciado como espaço 'próprio' que deve ser defendido de estranhos ou que deve ser aberto a eventuais hóspedes. Outros espaços caracterizam-se por suas funções específicas: ateliês, banheiros, salas de descanso e são qualificados pelo tipo de atividade que neles se realiza predominantemente, pelas modalidades habituais de uso. Em todo caso, cada espaço é caracterizado socialmente, já que regulado por normas de acesso e de permanência, por proibições e por âmbitos de ação pertinentes. A organização do espaço e a disposição da mobília e dos materiais também prefiguram modos de comportamentos, favorecendo ou não as interações, sugerindo atividades, permitindo, em maior ou menor medida, âmbitos de autonomia ou de isolamento. O 'cenário', portanto, não é apenas um receptor, mas um aspecto significativo e determinante do episódio (p. 23).

Além da observação considerando essa perspectiva, foi realizada uma entrevista semiestruturada e aberta com a professora sobre as experiências educativas promovidas às crianças pequenas, a fim de identificarmos basicamente que ideias regem a sua compreensão e sua prática.

Tendo em vista o exposto, a pesquisa está sendo delineada a partir dos seguintes momentos:

1º Momento: Conhecimento da caracterização do contexto sócio cultural e infantil da comunidade onde está situada a escola.

2º Momento: Conhecimento dos documentos de registro das ações da escola, como Projeto Político Pedagógico, fichas de planejamento, diário de classe e parecer descritivo da criança.

3º Momento: Observação participante enfocando as práticas já desenvolvidas com as crianças na sala de aula e outros espaços da escola através roteiro de observação, do diário de campo, máquina fotográfica e filmadora. A máquina fotográfica e a filmadora são utilizadas como recursos para potencializar os registros. Essa variação de instrumentos de registro se justifica pela variação de expressões das crianças. Gobbi (2011) apud Both (2016) sobre esse instrumento defende que:

A gravação em áudio ou vídeo capta o movimento, aquilo que não é perceptível à primeira vista. As fotografias podem auxiliar para atentar para aquilo que não é nítido em um primeiro olhar, para o inusitado e não

aparente. Ambas permitem, ao pesquisador, retornar várias vezes ao mesmo episódio ou imagem, possibilitando o aperfeiçoamento da observação (p. 65).

4º Momento: Escuta envolvendo as crianças, momento construído e avaliado coletivamente pela professora participante da pesquisa, com a mediação da pesquisadora. Pretende-se vivenciar com as crianças as propostas de atividades discutidas com a professora, sobretudo aquelas que envolvam o uso da linguagem oral.

As questões para a entrevista com as crianças (em grupo) também foram semiestruturadas e abertas. A técnica de entrevista com crianças ocorreu em uma atividade dialógica, na intenção de apreender, a partir das expressões e falas das mesmas, os significados atribuídos às experiências educativas a elas oportunizadas na escola.

As questões dessa entrevista destacam categorias como escola para criança (educação infantil) e experiências escolares. A fundamentação que conceitua essas categorias é encontrada em Barbosa, 2006; Kramer, 2011, Kishimoto, 2013, Dermatini, 2015; Fochi, 2015; Abramowicz, 2015. Essas duas categorias também compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, que regem a elaboração de propostas pedagógicas para as crianças da primeira etapa da educação básica.

Como possibilidade de construção dos dados sobre a fala das crianças, foi realizada uma contação de história com a intenção de que houvesse respostas para as perguntas do questionário colocado. O momento se caracterizou como uma atividade dialógica com a história “Zam-zim: um planeta sem escola”¹⁶ (Anexo C). Nessa atividade, usamos um boneco como o personagem principal vindo do Planeta Zam-zim. As crianças tiveram a oportunidade de participação ativa, se envolvendo afetivamente com o boneco e expondo suas ideias para ele. As perguntas do questionário foram feitas por Zazo¹⁷, considerando o caráter lúdico do momento.

¹⁶ História elaborada pela Prof^a Dr^a Michelle de Freitas Bissoli, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, para uso metodológico pela Comissão de Reestruturação da Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, no momento de escuta das crianças, no ano de 2012.

¹⁷ A pesquisadora elaborou a participação do boneco Zazo, nessa atividade dialógica com as crianças, em forma de fantoche.

1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Sobre a análise dos significados produzidos, a pesquisa se inspira na perspectiva das contribuições da Teoria Histórico Cultural. Essa Teoria aponta que “o desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro” (Pino, 2005, p. 66). Também afirma que as funções superiores – constituídas em pensar, falar, ter consciência etc. – “propagam-se por meio das práticas sociais” (Pino, 2005, p. 53). Assim, se a pesquisa busca significados a partir da fala e expressões das crianças, fica a necessidade de pautar essas falas na construção em caráter social das mesmas.

Corroborando esse pensamento nessa pesquisa, Minayo deixa claro que

[...] não é apenas o investigador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual. Todos os seres humanos, em geral, assim como grupos e sociedades específicas dão significado a suas ações e a suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu futuro. (2015, p 13).

Sob essa perspectiva teórico-conceitual, pensar os significados produzidos pelas crianças na pré-escola não afasta, então, a necessidade de compreender em que realidade concreta estão situados a escola, o trabalho da professora, as crianças, o lugar ocupado e o valor atribuído às atividades da educação infantil na sociedade em que vivemos.

Segundo Minayo (2000, p. 48), as pesquisas qualitativas, característica desta, podem ser então compreendidas como "aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas".

Como exposto anteriormente, a caracterização da pesquisa mostrou como técnicas a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Nesse caso, gerou-se a necessidade de triangulação de dados oriundos desses pontos para proceder à análise e interpretação das informações e construções a partir deles.

Uma triangulação justifica-se no sentido de que os *elementos* (grifo nosso), ainda que componham um processo, devem ser trabalhados de forma isolada, complexos em si mesmos para poder se integrar ao todo. Assim, além de vértices, também a opção de níveis que marcarão as etapas da

pesquisa até o seu resultado final. Tais níveis dizem respeito à coleta e análise de dados, mas também dizem respeito ao avanço do próprio pesquisador que, ao pesquisar também avança em novas inquietações, novas perguntas e novas coletas de dados. (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 141).

Entretanto, ainda que esses vértices – aqui colocados como fonte de dados – sejam vistos, pelo método de análise da triangulação, de forma isolada para posteriormente se visto integrado ao todo, é fundamental saber o contexto social onde a pesquisa é desenvolvida, a importância do sujeito no processo e toda complexidade que envolve a existência humana.

[...] não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tantos os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. Esse cuidado é necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra (MINAYO, 2015, p. 63).

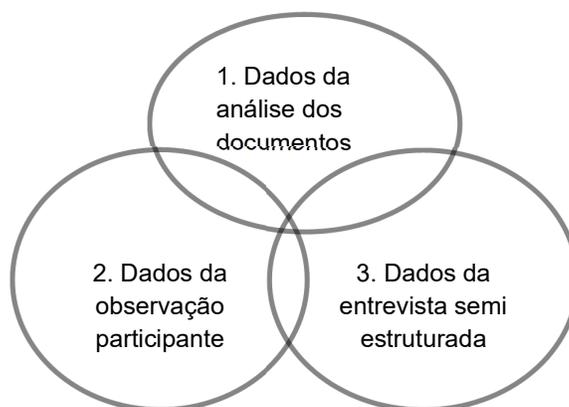


Figura 3: Análise por triangulação de dados (MINAYO, 2000; TUZZO e BRAGA, 2016)

Em relação à primeira fonte de dados, colocamos a análise dos documentos que regem e registram as atividades pedagógicas direcionadas às crianças da educação infantil. Esses documentos foram analisados à luz do marco teórico adotado nesta pesquisa.

Outra fonte que compõe a análise são os dados oriundos da observação participante. Nela a teoria é descoberta e ampliada. É na sociedade que encontramos espaço de pesquisa empírica, com possibilidades de interpretações e

reflexões. “O cotidiano é um grande laboratório onde todo tipo de manifestação pode ser analisado, sob a ótica da ciência que se pesquisa e que mais se quer descobrir” (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 149). Os dados aqui são construídos a partir do olhar sobre a comunidade e sobre a escola onde a pesquisa foi realizada.

A terceira e última fonte de análise dentro da triangulação de dados são as respostas às entrevistas semi-estruturadas. Ela foi direcionada à professora e às crianças da turma de educação infantil, entretanto o foco de análise das respostas se concentra sobre o último sujeito. Uma característica importante dessa técnica foi mais do que obter respostas orais em uma entrevista; as expressões, a forma de falar, os gestos, as atitudes e até mesmo o silêncio são componentes de dados a serem analisados.

A análise conta com o caráter interpretativo das falas, expressões e imagens registradas na pesquisa de campo, considerando as atividades interativas entre as crianças e entre elas e a professora e a pesquisadora. Esses elementos foram transcritos e, com o apoio da Teoria Histórico Cultural, propõe-se relacionar os dados dessas transcrições com as categorias dos documentos oficiais da Educação Infantil e as características da comunidade ribeirinha para, assim, compreender os significados que emergem da fala das crianças.

Portanto, na análise do material da observação participante e da atividade dialógica importou perceber como essas categorias se expressam nas experiências das crianças, ou seja, as palavras que evidenciam as respectivas categorias em contexto. Esses resultados não são generalizáveis, pois, além de terem caráter qualitativo, são específicos de uma realidade, de uma situação social característica de uma escola ribeirinha.

CAPÍTULO 2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM HISTÓRICA

A concepção de infância vem de construções históricas. Para compreender o movimento dessa concepção, observamos elementos relacionados à reorganização estrutural da família, ao desenvolvimento econômico, ao assistencialismo e a preocupação com a educação junto ao olhar para infância, ideia atualmente crescente.

Os comportamentos e mentalidades sobre a infância é conhecido principalmente pelo escritos clássicos de Ariès (2012) sobre a história da criança e da família. Conhecido por trazer à tona ao mundo científico as questões históricas sobre a concepção infância, ele traz a ideia de que, até o século XVII, no contexto do ocidente europeu, a infância era um período de poucas preocupações ao mundo adulto. A mortalidade infantil era alta e aceita com naturalidade. A partir dos dez anos de idade, a criança começava a fazer parte do mundo dos adultos, aprendendo os conhecimento e tradições necessárias para sobreviver. Se resistisse a mortalidade, já pertenceria a fase adulta.

Nessa perspectiva, foi somente no século XVIII, com o sentimento de infância¹⁸ desenvolvido paralelamente ao sentimento da família, que a concepção de infância se efetivou. As crianças passam a ser tratadas com particularidades, do ponto de vista biológico. Assim, os pais começaram a se preocupar com a educação das crianças e organizar para elas o seu mundo próprio. Ariès (2012) acrescenta que nesse período a criança começa a ser o centro da família, favorecendo o surgimento da instituição escolar. Ela, então, começou a ser reconhecida como um indivíduo social, onde a família demonstrava preocupação e interesse por saúde e educação.

Na contramão dessa perspectiva histórica, Heywood (2004) alerta sobre a ingenuidade de se considerar a descoberta da infância somente a partir do século XVIII. Reconhece o papel da obra de Ariès ao abrir o tema para a infância, mas orienta buscar diferentes concepções construídas historicamente em “vários períodos e lugares e tentar explicá-las a luz do material e das condições culturais predominantes” (HEYWOOD, 2004, p. 27).

¹⁸ O sentimento de infância aqui não se refere à afeição pelas crianças, mas à consciência da particularidade, sobre o que diferencia a criança do adulto (ARIÈS, 2012).

Nas concepções atuais, as crianças são consideradas como ser histórico social com suas necessidades, seu modo de pensar e agir construídos por vários fatores sejam eles sociais, econômicos, culturais, ou até mesmo políticos. Kuhlmann Jr. traz a perspectiva de que a

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (2004, p. 28).

Ver a infância dentro da sociedade de classes significa pensar que existem sujeitos de pouca idade que são afetados diretamente pela sua situação de classe-social.

Sarmiento (2005) destaca que a palavra infância traz um sentido negativo ao caracterizar infância como a idade do não falante ao se referir à tradução oriunda do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, ou seja aquele que não fala. Entretanto, o autor defende a infância como classe social de uma determinada geração e criança é o indivíduo que participa dessa classe, sendo ele o ator social da classe pertencente.

Corroboram com essa perspectiva Fernandes e Kuhlmann Jr. ao afirmarem que

[...] a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. (2004, p. 16).

Levando em consideração as capacidades sensoriais e intelectuais, além das instituições que possuem poder de discurso moral sobre as crianças – sejam elas estado, igreja ou família – pensamos a infância como uma classe psicobiológica e sócio histórica, concepção construída desde a modernidade. “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (FERNANDES; KUHLMANN, 2004, p. 28). Por esse princípio, consideramos aqui que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, não sendo as crianças de hoje as mesmas do passado e nem do futuro.

Uma consideração profunda de construção das ideias históricas sobre criança e infância, e que também motiva este esforço de pesquisa, é o fato de que:

[...] se a história da criança não é passível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona a narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é *ser criança*. Assim, baseando-se na história da infância seria possível estruturar as histórias da criança, ou, mais precisamente, à história dos discursos ontológicos do que é ser criança? (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004, p. 16).

A pluralidade de configurações que rodeiam os fatos relativos à representação da infância faz parte da realidade cujos elementos delimitam perfis diferenciados e de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica e pedagógica.

É necessário romper com uma ideia única e universal de infância e entendê-la em sua singularidade, o que significa considerar a sua pluralidade, a sua diversidade, as diferentes infâncias vividas por nossas crianças contemporâneas. (BORBA, 2008, p. 74-75)

Por esse pressuposto, em cada causa é necessário discernir quais dessas variáveis influenciam e atuam na configuração que define a criança e a infância em pesquisa, adentrando no seu mundo, no seu tempo presente, buscando compreendê-la a partir do seu próprio ponto de vista, encarando a criança e a infância pelo valor que elas são em si mesmas, como Borba esclarece: “pelo que se constitui no tempo presente, pelo que lhes é específico e não pelo que se espera ou projeta delas” (2008, p. 78).

Dentro do tema das culturas infantis, as pesquisas da Sociologia e Antropologia, através de metodologias interpretativas e etnográficas nos universos específicos infantis, revelam que as crianças estruturam formas próprias de ação sobre o mundo por meio da relação entre si e com os adultos.

Nessa perspectiva, as crianças são vistas como atores sociais ativos, que constroem significações nas relações com seus pares, construindo culturas próprias nos seus espaços de convivência.

Entretanto, as culturas infantis não podem ser entendidas isoladas das estruturas sociais articuladas aos elementos do mundo adulto. As crianças se encontram em mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. [...] Isso não significa, contudo, que elas sejam sujeitos passivos, que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta. Ao contrário, são atores sociais que, interagindo com esse mundo, criam formas singulares de compreensão e de ação sobre a realidade. (BORBA, 2008, p. 79).

Para isso, as relações sociais são elemento para a construção das culturas infantis, em que, vivendo nos mesmos espaços, tempo, ordenamento institucional e pertencimento a um grupo, lidam com a complexidade dos hábitos que lhes são impostos, partilham de interpretações sobre o mundo em que vivem.

No contexto da educação infantil, o entendimento de que as crianças são atores sociais traz muitas implicações para as práticas pedagógicas nesse campo de atuação. Isso porque se partimos dessa ideia excluimos posturas comuns nas salas de aula em que o professor fala e a criança escuta, ou o contrário, em que as ações partem somente das vontades das crianças.

É preciso [...] dar voz às crianças, conhecer quem são, como vivem, como é seu grupo familiar, quais são suas preferências e o que elas pensam sobre si mesmas, sobre as relações com seus pares e com os adultos, sobre o mundo em que vivem, sobre as relações entre os homens, sobre as instituições em que se encontram. Mas as vozes das crianças não podem ser uníssonas; é no cruzamento das vozes de todos os que habitam a instituição [...] que vai se tecendo o cotidiano da educação infantil. (BORBA, 2008, p. 84).

Na perspectiva do protagonismo infantil na escola, a criança participa das práticas educativas nas rodinhas de conversa, para planejar e avaliar a atividade do dia e serem encorajadas a falar sobre suas descobertas ou o que querem saber, no desenvolvimento de projetos que partem das suas necessidades. A atuação do professor nesse processo de relações de saberes caracteriza a mediação pertinente entre as diferentes linguagens das crianças. Borba (2008) desenvolve a ideia de protagonismo infantil na escola através dessas diferentes linguagens:

Ser autora nos espaços de Educação Infantil é também se expressar a partir de diferentes linguagens – oral, plástica, musical, corporal, teatral, gráfica –, organizar brincadeiras individuais e coletivas, escolher seus parceiros de brincadeiras, atividades, brinquedos e materiais. Ser autora é realizar suas próprias produções por meio do desenho, de construções, narrativas, poesias, danças, escrita, pinturas, modelagem, entre outras formas de expressão. Ser autora é também se constituir como agente de

sua experiência social, organizando com seus pares suas brincadeiras e construindo e partilhando com estes significados e formas de agir sobre o mundo. (p. 85).

Esse modo de olhar a criança dentro da instituição de educação infantil a pressupõe como um ser presente, com ações, sentimentos e emoções e “significa uma opção política por uma Educação Infantil que coloca a dimensão humana e a cultura em um lugar central no processo de formação das crianças” (BORBA, 2008. p. 89), oportunizando a criança a ver e a intervir sobre a sua realidade na relação com o outro.

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES POLÍTICAS.

Lembrando brevemente aqui as características históricas e políticas da oferta da Educação Infantil no Brasil e a ideia sobre a infância vislumbrada nos documentos e fazeres oficiais, observo a seguinte evolução:

Rocha (2009) coloca que no século XIX o desenvolvimento de ações voltadas para a instituição caracterizou o “século da escola”, enquanto que no século XX, dada as preocupações de higiene e disciplina da infância caracterizou o “século da criança”, onde a atividade principal era a prevenção, o diagnóstico e tratamento precoce de doenças em potencial.

A autora relata ainda o posicionamento de médicos higienistas nos jardins de infância a partir na primeira metade do século XX no Brasil, e o cuidado com a educação moral das crianças pequenas e suas famílias.

Agindo sobre as crianças pequenas, desenvolvendo nelas a capacidade física e intelectual e, ao mesmo tempo, ensinando-lhes regras de convivência e formando-as na moral do trabalho, os jardins de infância são vistos [...] como instituições de inegável valor, tanto pela sua atuação em relação as crianças como pelo fato de que, por meio delas, se tornava possível atingir as suas famílias, ensinando-lhes novos modos de viver e inculcando-lhes novos padrões de comportamento.

Partindo desse entendimento, os jardins de infância eram construídos e organizados na época para preparar corpos úteis ao trabalho nos princípios da higiene e da moral, não sendo necessário o ensino a partir dos saberes dos mestres.

A partir dos anos trinta do século XX, foram realizadas várias e efetivas mudanças na política social brasileira, principalmente no que se refere à política de proteção à infância. Dentre as transformações mais expressivas, destacam-se a organização de serviços assistenciais como a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1934), Instituto Nacional da Criança, o Departamento Nacional da Criança e o Serviço de Assistência ao Menor (1941). Resultado desse novo momento político e de revisão das funções da família e do Estado surge então, a necessidade de cuidar do desenvolvimento físico e mental da infância. (VELOSO et al, 2013, p. 521-522).

Veloso et al (2013) mostra ainda outra característica histórica sobre a oferta da educação para crianças pequenas: no Brasil, a partir do final do século XIX e sobretudo com o levante do movimento da escola nova, o papel da família na educação das crianças passou a ser progressivamente restrito “por considerar que a educação apresentava uma especificidade própria, cujos profissionais dominavam os conhecimentos científicos capazes de instaurar a sociabilidade pretendida pela modernidade” (p. 526).

A autora ainda nos fala da representação sobre as crianças pelos inspetores escolares na primeira metade do século XX, que as apontavam como promessa. A partir de relatos de inspetores em instituições na cidade Montes Claros – MG, o “tempo da infância requeria cuidado especial, pois os primeiros anos de vida e as primeiras aprendizagens se inscreveriam na alma das crianças, deformando o indivíduo ou forjando o adulto racional e civilizado” (VELOSO et al, 2013, p. 527).

Essas ideias trazem duas representações sobre infância: a de um ser imaculado e ameaçado pelo mundo que a cercava. Tal pensamento condicionou o papel da educação escolar, incorporou o imaginário coletivo e norteou as representações sociais modernas sobre a infância. (VELOSO et al, 2013).

No contexto da pesquisa sobre a história da educação infantil no Estado do Amazonas, Miki (2014) problematiza em sua tese de doutorado intitulada “Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância” as seguintes questões:

[...] a ausência de trabalhos acadêmicos que retratem a escolarização da ‘criança pequena’ e a pluralidade de subtemas nesse seara que podem transitar pela infância na família, pela infância indígena, pela infância abandonada, pela infância trabalhadora, pela infância rica, nas ações públicas do Estado sobre a infância e na privacidade do lar (MIKI, 2014, p. 18).

A pesquisa de Miki, com referência da história social e cultural, revela o jardim de infância do Instituto Benjamin Constant como o primeiro no Estado do Amazonas, localizado na cidade de Manaus, com início das atividades em 1897. Essa instituição, de caráter público, trazia em sua estrutura de ensino o curso infantil Froebel, cujo método, oriundo de instituições da Europa, propõe um modelo de educação para criança pequena de enquadramento social as regras de uma sociedade moderna e civilizada (MIKI, 2014).

Na segunda metade do século XX, com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁹ e a legislação educacional vigente trazem o respeito à ideia de criança cidadã e educação infantil. Sob esse pressuposto, Aquino e Vasconcelos (2011) fazem análise da elaboração e divulgação das orientações curriculares para educação infantil na gestão 1994-2002 do Ministério da Educação (MEC) com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil²⁰ (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²¹ (DCNEIs).

De um lado, o RCNEI, documento que compunha os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e amplamente divulgado no sistema educacional brasileiro, trazem características pouco democráticas, sem o envolvimento da sociedade civil organizada, direcionado ao professor enquanto indivíduo através de “Carta do Ministro ao Professor, sugerindo uma relação pessoal e direta, não explicitando o caráter institucional, político e social da situação” (AQUINO e VASCONCELOS, 2011, p. 168), desconsiderando sua participação na categoria profissional.

No trato com a proposta pedagógica para a educação infantil, os RCNEI revelam-se mais como um currículo único e determinado para a nação do que um referencial propriamente dito, visto a estrutura e elementos utilizados no documento (objetivo, conteúdo, orientação didática), propondo um processo de apropriação do conhecimento de forma fragmentada.

Ao adotar um modelo de currículo, direciona-se para a definição de um currículo nacional, o que termina por negar a liberdade de expressão, organização e autonomia dos sistemas de ensino e de seus professores. Além disso, um currículo nacional, e não *currículos*, como aparece expresso na LDB/96, artigo 26, silencia as vozes, particularmente aquelas que

¹⁹ Lei 8069 de 13 de julho de 1990 que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente

²⁰ BRASIL, 1998a.

²¹ Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.

expressam e denunciam as desigualdades sociais. (AQUINO e VASCONCELOS, 2011, p. 182).

A concepção desse documento voltada à obtenção de qualidade de vida social, cultural e material através de um único patrimônio cultural – o da classe média urbana – desconsidera as características de uma nação desigual, “sem revelar a face do conflito, disputa e opressão que ocorre nas definições dos conhecimentos e valores ditos universais” (AQUINO e VASCONCELOS, 2011, p. 173). Além disso, ao tratar do eixo linguagem oral e escrita, a ênfase está voltada a preocupação e supervalorização da escrita e de conteúdos escolares, sobretudo quando se privilegia o ambiente alfabetizador.

Por outro lado, as DCNEIs, com divulgação mais tímida, embora com força de lei, elaborada e instituída pelo Conselho Nacional de Educação, traz um caráter mais democrático. O documento institui oito diretrizes e a primeira define os fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil através de três princípios: éticos, políticos e estéticos. Aquino e Vasconcelos analisam que estes princípios “devem garantir a coerência entre as ações de educar e cuidar e o projeto de sociedade que se tem e que se deseja construir” (2011, p. 177).

Na comparação entre os dois documentos citados é revelado um avanço nas DCNEIs de 1999 em termos de afirmação do direito à cidadania da criança por instituir instrumentos de práticas pedagógicas democráticas. Entretanto, o processo de elaboração vertical e unidirecional do RCNEI de 1998, com seu modelo e currículo a ser executado pelos professores, sem escuta da sociedade civil organizada sobre o mesmo, foi o que prevaleceu na elaboração dos planejamentos de ações educativas para as crianças da primeira etapa básica.

Em outra análise, a concepção de infância implícita nos discursos oficiais supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas. Para suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são oferecidos programas de educação em creche e pré-escolas de cunho compensatório (KRAMER, 2011).

A primeira etapa da educação básica, em sua história de conquistas legais, conceituais, teóricas e práticas revela avanços que podem ser vislumbrados através de dispositivos legais – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996, que estabeleceu os marcos para a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino – e de construções epistemológicas próprias, que lhe garantem um lugar de atuação específico, capaz de dialogar com os outros níveis da educação e com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2011).

Ainda do ponto de vista legal, é importante ressaltar o papel que tem a Constituição Federal Brasileira de 1988, ao estabelecer esse novo olhar em relação à criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. A Educação, em geral, e a Educação Infantil, em particular, pautadas nessa concepção de criança, têm à sua frente um longo caminho de lutas a ser percorrido na direção da garantia desses direitos, dentre eles o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura e ao lazer, por exemplo.

Dez anos após as DCNEIs (1999) serem homologadas, e onze anos após a ampla divulgação do RCNEI (1998), novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²² foram elaboradas, reafirmando a noção de que a criança é sujeito de direitos. Este documento determina em seu artigo 4º que

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

Essas novas Diretrizes inserem, pela primeira vez na política educacional para a infância, propostas de trabalho pedagógico as diversas populações. Do ponto de vista da Educação Infantil relacionada às crianças inseridas em culturas vinculadas aos diversos contextos que compõem o campo brasileiro, ela ressalta no artigo 8º, parágrafo 3º 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 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 as práticas ambientalmente sustentáveis;
- III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

²² Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

- 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.

De acordo com as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo²³, tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (artigo 3º), e, ainda, “em nenhuma hipótese serão agrupadas numa mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (artigo 3º, parágrafo 2º).

O texto dessas Diretrizes determina ainda a consideração sobre os modos de ser e viver dos bebês e das crianças pequenas de maneira vinculada à organicidade de seus mundos de pertencimento. Também as questões estruturais relativas à locomoção, à alimentação, aos espaços internos e externos, aos brinquedos e aos demais materiais e utensílios pedagógicos precisam ser consideradas (DCNEIs, 2009).

Observa-se, a partir daí, avanços legais na visão sobre criança e infância desde o início da vida humana.

2.2 CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA EM MANAUS

A educação infantil do campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. Reconhecendo essa característica, a Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

Na formação social e cultural da Amazônia, Benchimol (2009) a situa tradicionalmente como:

A Amazônia tradicional, dos povos ribeirinhos dos baixos rios e do beiradão da calha central, sobrevive em todos os pequenos sítios, povoados,

²³ Resolução CNE/CEB Nº 2 de 29 de abril de 2008

vilarejos e cidades que se estabeleceram ao longo do rio Amazonas e seus afluentes (p. 33).

O autor ainda completa a caracterização da população desses lugares, discorrendo:

Eram e ainda são índios puros, meio-índios, índios-caboclos, caboclos, meio-caboclos, caboclo-índios de diferentes grupos étnicos e tipos de miscigenação genética, resultado do cruzamento racial com os colonizadores, imigrantes nordestinos e outros povos. Uma herança cultural indígena aculturada pela convivência com esses novos elementos humanos portadores de outros valores, hábitos e costumes, que foram sendo incorporados pelas necessidades de sobrevivência ao longo dos tempos e dos ciclos econômicos. (BENCHIMOL, 2009 p. 38)

Os ribeirinhos, povos que se referem à chamada população tradicional da Amazônia, assim são referenciados pela maneira como se comunicam, como representam e fazem uso dos lugares e tempos de suas vidas na relação com a natureza, sobretudo com a água (CHAVES, 2001). Para essa autora, os agentes sociais que identificam os ribeirinhos podem ser assim caracterizados:

[...] vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados, como o próprio termo sugere, ao longo dos rios e seus tributários (lagos). A localização espacial nas áreas de várzea, nos barrancos, os saberes sócio históricos que determinam o modo de produção singular, o modo de vida no interior das comunidades ribeirinhas, concorrem para a determinação da identidade sociocultural desses atores (CHAVES, 2001, p. 78).

Apesar do que o termo tradicional pode nos remeter não se pode pensar os ribeirinhos como um povo isolado das dinâmicas de outras áreas da cidade. Eles interagem em outras formas de vida, para além do rio.

Fraxe, Witkoski e Miguez (2009) nos fazem refletir sobre a caracterização heterogênea da formação dos povos da Amazônia, onde a criança está inserida.

[...] os povos da Amazônia não vivem isolados no tempo e no espaço, pelo contrário, sempre estabeleceram [...] relações de troca materiais e simbólicas entre si, com as comunidades vizinhas e com os agentes mediadores da cultura, entre o mundo rural e o urbano e a vida em escala global. [...] Suas manifestações culturais e sociais se expandam pelo mundo urbano e vice-versa, assimilando algumas práticas e rejeitando outras (p. 30).

A Prefeitura Municipal de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação oferece 492 unidades de educação básica, sendo 248 Centros Municipais

de Educação Infantil (Cmeis), divididos em 07 Divisões Distritais Zonais (DDZ). A sétima DDZ, denominada de Divisão Distrital da Zona Rural, trabalha com 87 unidades de ensino, contando com apenas um Cmei, na área rodoviária. A matrícula de crianças matriculadas na etapa da Educação Infantil – fase creche e pré-escola – por DDZ é apresentada na Tabela 1:

Tabela 1: crianças matriculadas na Educação Infantil na rede municipal de Manaus

DDZ	Creche	Pré-Escola
Sul	1.939	8.336
Oeste	724	8.221
Norte	63	6.540
Centro Sul	400	6.221
Leste I	71	7.047
Leste II	858	6.248
Rural	108	1.655
Total	4.163	44.268

Fonte: Divisão de Informação e Estatística/Semed. Junho/2017

No ano de 2010, em levantamento realizado pelo Censo das Instituições de Educação Infantil do Município de Manaus, realizado pelo Conselho Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), por meio da Faculdade de Educação (Faced), foi publicado um total de 41.173 crianças matriculadas na Educação Infantil municipal. A tabela 1 mostra um avanço de, em sete anos, apenas 3.095 crianças.

Nas escolas onde o trabalho também envolve a oferta do ensino fundamental, na zona rural, há salas de educação infantil na condição multisseriada (crianças da educação infantil e do ensino fundamental tendo aulas na mesma sala). Essa condição é considerada no levantamento de crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica. Sobretudo nas áreas ribeirinhas – Rio Amazonas e Rio Negro –

esta realidade ocorre com mais frequência, em função da demanda das localidades na beira dos rios, por vezes não suficiente para uma sala de aula.²⁴

Entra aqui uma discussão sobre essa especificidade dos sujeitos da zona rural e os marcos legais que normatizam a oferta e organização da educação do campo. Por um lado, há a determinação de que, em hipótese alguma, serão agrupadas crianças das turmas de educação infantil e ensino fundamental num mesmo espaço²⁵. Por outro lado, a especificidade dos grupos etários da zona rural é diferente da zona urbana, na qual essa organização de turmas é possível e real.

Ainda não se vislumbrou nos documentos normativos da educação do campo um olhar voltado para a diversidade e complexidade que a realidade desses povos apresenta, num diálogo que considere uma organização curricular que aumente, de fato, as possibilidades de vivências emancipatórias dos povos do campo, no sentido de que a organização social desse espaço seja contemplada na forma como ela acontece, sem a intenção de ajustar essa organização nos moldes urbanos.

Os planejamentos das atividades de Educação Infantil da escola onde a pesquisa foi realizada ocorrem de trinta em trinta dias letivos, e são norteados pela Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil da Semed Manaus, elaborada no ano de 2013 a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e ampliada no ano de 2016 nos temas da Alfabetização e Letramento, e Educação Física na Educação Infantil.

Nessa Proposta, elaborada para toda a rede municipal de ensino de Manaus – que envolve as zonas urbana e rural – há um item desenvolvido em duas laudas e específico para a educação do/no campo, e nela se observa a seguinte afirmação:

O processo de aprendizagem das crianças pequenas do campo é fruto da prática pedagógica desenvolvida dentro e fora da unidade de ensino, nos momentos de recreação da criança, onde a presença do professor é fundamental, para fazer desse momento de brincadeira um aprendizado constante, conduzindo a mesma à mudança de hábitos necessários à vida social infantil, tornando-se sujeito histórico da sua realidade [...] É importante reafirmar que, como toda criança, aquela que vive no campo deve ter seu contexto valorizado e, sobretudo, ampliado pelo contato com as diferentes culturas produzidas socialmente: ensinar o novo é atuar sobre o desenvolvimento. (PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEMED MANAUS, 2016, p. 103-104).

²⁴ Há comunidades que para determinado ano de matrícula existem somente de três a cinco crianças em idade pré-escolar. Diante disso, para garantir o acesso à educação escolar, formam-se turmas multisseriadas com esse quantitativo mais as crianças alunos do ensino fundamental.

²⁵ Resolução CNE/CEB Nº 2 de 29 de abril de 2008.

Por essa afirmação colocada pela Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil de Manaus, a professora da educação infantil do campo conduz a aprendizagem da criança pequena na intenção da valorização do lugar onde vive, mas que também tenha contato com as produções culturais de outros espaços. A criança pequena ribeirinha, sujeito dessa realidade, constrói sua imagem nas relações com o seu grupo social. Saber disso aumenta a responsabilidade do professor de educação infantil ao permitir que

As crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. Temos o desafio de construir creches/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 às formas de organização da vida de seus povos, sem, contudo, abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças. (SILVA e PASUCH, 2010, p. 3 e 4).

No caso das crianças ribeirinhas, cujo lugar possui características heterogêneas, conhecer o processo de construção da identidade individual e coletiva torna possível o entendimento de uma educação infantil ribeirinha que desenvolva uma visão positiva do grupo ao qual pertencem, não se colocando em subalternidade, que valoriza as tradições culturais com seu grupo de referência e que considera o seu espaço como lugar de vida e produção humana (PASUCH, 2010).

Na etapa da educação infantil, a professora orientada por essa perspectiva, elaboraria as atividades para que as crianças participassem ativamente das produções na escola, convivendo nos diferentes espaços que o campo proporciona e, especificamente na área ribeirinha, que o contato diário com a água e seus movimentos oportuniza de interação social.

Diariamente as crianças transportadas nas lanchas ou motores de rabeta das comunidades que moram até a escola interagem com pessoas de diferentes idades, profissões e comunidades, parando em vários pontos de partida e chegada ao longo do rio Tarumã Açú. Por si, essa rede de interações é ampla. Na escola elas seriam referenciadas nos diálogos organizados com a professora e entre as outras crianças, dando espaço e tempo para que a realidade ribeirinha seja de fato valorizada pelas crianças desde pequenas.

Ser professora de educação infantil ribeirinha envolve essa complexidade deste equilíbrio: organização de saberes e fazeres com a cara das comunidades ribeirinhas e o acesso ao conhecimento das produções humanas acumuladas ao longo da história. E ainda, como já exposto no capítulo I deste trabalho, toda essa complexidade ser compreendida por professores moradores da zona urbana da cidade, o que torna o processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena ainda mais complexo, por não ser parte do cotidiano dos professores urbanos os tempos, espaços e símbolos ribeirinhos.

Temas relacionados à infância e o reconhecimento de sua participação nesta sociedade começaram a ser retratados historicamente desde o período medieval. Atualmente devem ser amplamente discutidos. Na Amazônia, há um número tímido de literaturas que fazem referências de maneira mais consistente sobre a infância nesta/desta região. Isso não significa que essa infância não exista. Para Barreto e Almeida:

A criança é um sujeito silenciado, particularmente na história da Amazônia. Este silenciamento termina por transformar-se em valioso instrumento no resgate das mentalidades sobre a infância na compreensão do lugar e/ou posição que ela ocupa nos espaços sociais nos vários momentos da história da Amazônia. (2007, p. 70).

Fraxe (2009) colabora com a ideia do silenciamento e invisibilidade que envolve tudo o que consiste o ser da Amazônia, no qual a criança esta inserida, quando trata da construção das identidades. “Partimos do pressuposto de que o homem amazônico não esta cristalizado no tempo, apesar de buscar manter suas praticas tradicionais, recebe influencias, diversas da sociedade urbano-industrial” (FRAXE, 2009, p. 31).

Por nascer em um meio cultural, a criança incorpora seus aspectos peculiares e apresenta disponibilidade para a exploração e a experimentação. Assim, as relações que ela estabelece no ambiente onde vivencia várias experiências são fundamentais para o processo de desenvolvimento de múltiplas linguagens (REGO, 2002).

Por experiências se entende aqui as ações pedagógicas que possibilitam um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria existência.

O sentido de experiência aqui empregado também se refere a uma troca ativa com o mundo, provocando transformações no ambiente e nos sujeitos. “Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o seu eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente” (FOCHI, 2015, p.222).

Arroyo declara ainda que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (2008, p. 110).

A escola é o local onde a vida coletiva favorece as interações das crianças em grupo e em atividade sob a orientação do professor, sendo um ambiente que recebe influências das condições sociais e culturais constantemente. Vale frisar que a cultura é, por sua natureza, plural, pois implica a uma infinidade de sociedades, constituídas por diferentes práticas, costumes, linguagens e modos de viver. Uma vez compreendido que essas situações contribuem para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é possível atribuir significados no seu espaço na escola e ressignificações da interação no processo educativo.

Nas experiências concretas do dia a dia, em que nada é banal, residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação e, ainda, no convívio no espaço da vida coletiva, nas interações com pessoas de diferentes idades (FOCHI, 2015).

Por citar o dia a dia aqui, e ampliando para o sentido do cotidiano em que a criança pequena vive e se relaciona com os seus, lembro os estudos de Michael de Certeau²⁶ sobre a invenção do cotidiano e que nos ajuda a construir uma ideia de cultura relacionada às minúcias a essa invenção que, por evocar tantos modos de ser e de fazer, torna visível o caráter plural da cultura. Essa concepção oportuniza uma forma de resistência a um padrão ainda dominante que concebe a cultura nos padrões de instrução ou no consumo de bens. O autor ainda pondera que o viver é um constante de negociação sobre a validade do cotidiano, porque mesmo que a cultura seja plural, muitas vezes as diferenças que caracterizam essa pluralidade

²⁶ Em parceria com Agnes Heller, o autor desenvolve estudos sobre o cotidiano na mesma perspectiva da teoria histórico cultural, o marxismo.

são desigualdades, considerando-se as relações de poder que permeiam a produção da cultura. (CERTEAU, 2005).

Pensando assim, mesmo que a infância não tenha sido o foco dos estudos de Certeau, essa problematização nos ajuda a perceber que os discursos produzidos sobre o lugar da criança no cotidiano são marcados mais pela desigualdade do que pelas diferenças que caracterizam a condição social que a criança pequena se encontra nos diferentes espaços que ela ocupa (casa, escola, comunidade etc.). Isso se reflete na luta para o entendimento e criação de oportunidade para a fala e escuta de crianças pelos adultos na escola.

O universo infantil na escola e as relações sociais que envolvem as crianças pequenas na área ribeirinha – região amazônica – podem ser considerados um demonstrativo para se constituir em tema para novas investigações científicas. Diferente de Certeau, Walter Benjamin (2002) teve a infância como tema privilegiado nos seus estudos. Para ele, há três perspectivas sobre essa categoria social: a infância que existe na nossa memória de adultos; a infância produzida nos livros, filmes ou brinquedos específicos para as crianças; e as crianças reais, as quais nos relacionamos.

Não é possível uma sociedade sem crianças. Então, ser social implica no compartilhamento com elas dos sentidos e significados sobre o mundo, asseverando-se que, sem uma relação ativa com elas na elaboração das falas e das histórias das nossas vivências nos lugares que vivemos, serão sempre falas e histórias incompletas.

CAPÍTULO 3 CONTEXTO E RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA DA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA, IGARAPÉ DO TIÚ

3.1 O COTIDIANO ESCOLAR: SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA

Uma das grandes categorias que emergiu durante a pesquisa foi a do cotidiano no aspecto do trabalho. Esse cotidiano especificamente ribeirinho, composto pelo movimento das águas ao longo do ano (cheia e vazante), caracteriza a comunidade ribeirinha, já que a maior parte das crianças que frequentam a escola é de outras comunidades e é pelo rio o acesso entre elas. Apenas 20% dos alunos matriculados no ano de 2017 moravam na comunidade Nova Esperança ou em ramais próximos. Os professores da escola onde ocorreu a pesquisa, em sua maioria, moram na zona urbana da cidade de Manaus, incluindo o diretor da escola. Somente a professora da turma da educação infantil mora na comunidade.

Diariamente, no período de cheia do Rio Negro, os professores chegam à escola através de canoa com motor de rabeta. A canoa comporta até oito pessoas, partindo às sete horas da manhã e retornando às dezesseis horas para o ponto de partida dos professores, uma praia na zona oeste da cidade. No período da vazante, o acesso à escola se dá pelo micro-ônibus disponibilizado pelo município. Ele parte da zona oeste da cidade, as quatro horas da manhã, e pega a via de acesso à escola pelo Ramal da Cooperativa, no km 21 da BR/174, chegando à comunidade Nova Esperança por volta das sete horas da manhã. No período da cheia o acesso à escola de todos os professores que moram na zona urbana dura cerca de quinze minutos, e no período da vazante esse tempo se estende para cerca de três horas. Todos vivenciam esse cotidiano no aspecto do trabalho, o que faz parte da vivência e construção da identidade de professores da educação ribeirinha.



Fotografia 3: Transporte de acesso dos professores à escola via fluvial por motor de rabeta.
Foto: Pesquisa de Campo (jan/2017).

A fotografia acima demonstra os desafios de acesso à escola. Eles são inerentes tanto ao movimento das águas (período de cheia e vazante) quanto à infraestrutura de transporte disponível às crianças e aos funcionários da escola. Todos os professores, com exceção da professora que mora na comunidade, vivenciam essa realidade diariamente, produzindo seus modos de ser e de viver como professores da educação do campo ribeirinha.

As identidades são modos de afirmação e/ou negação do humano que permitem as interações entre os seres humanos e a realização do cotidiano. Elas são realizadas simbolicamente no cotidiano e produzem noções de pertencimento como classe, grupo, profissões, etc. Essas representações de identidade podem ser entendidas como uma construção simbólica que produzem práticas sociais que permitem o posicionamento dos indivíduos na sociedade. (HELLER, 2000).

No cotidiano, produzimos interações com o tempo e o espaço, relações sociais, saberes, desejos, elementos do imaginário e cultura, sempre com e através do outro. Não vivemos sozinhos e isolados. A cultura no cotidiano se caracteriza pelo modo como os indivíduos vivem as suas vidas pessoal e profissional na coletividade social. E o cotidiano se organiza a partir do enraizamento gerado pela vida em sociedade, pela capacidade do homem de se encontrar no mundo e se

reconhecer como ser humano pertencente a um grupo, orientam sua vida individual e coletiva.



Fotografia 4: Crianças saindo da escola via fluvial.
Foto: Pesquisa de Campo. Jan/2018.

A fotografia mostra crianças de diferentes idades no transporte escolar via fluvial. A chegada e saída das crianças da escola, diferentes dos professores, se dá por lancha escolar. A oportunidade que tive de fazer esse registro fotográfico se deu pelo fato de não poder mais ficar na escola em tempo integral, como no início da pesquisa, apenas no turno da manhã, horário que a educação infantil era ofertada, e com isso, pegava “carona” na lancha escolar na hora da saída das crianças para voltar à zona urbana. Nessa experiência, pude observar os diálogos estabelecidos por elas. Se referiam às outras famílias que passavam de rabeta pelas lanchas, à nuvem carregada de chuva que se aproximava e da necessidade que teriam de correr quando aportasse para chegar em casa antes de cair a água do céu, ao

material escolar que tinham ganhado da professora e às comunidade na beira do rio que já tinham visitava com suas famílias.²⁷



Fotografia 5: Chegada via fluvial à escola da comunidade Nova Esperança.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017)

Vemos em um lado da comunidade Nova Esperança, o pedaço de terra seca por onde os professores e as professoras, as crianças e os funcionários da escola caminham para chegar à unidade. É o período do ano em que a lancha e a rabeta mais se aproxima e não é preciso caminhar tanto para chegar com segurança à escola.

Nesse período ainda é possível realizar atividades com as crianças no rio, quando não está muito seco e nem muito cheio. Na cheia, o perigo de afogamento aumenta pela instabilidade do solo, podendo surgir buracos ao longo do caminhar dentro da água, e por isso, muitas atividades escolares com a água não ocorrem, como os banhos no igarapé na frente da escola.

²⁷ Fonte: diário de campo.



Fotografia 6: Via de acesso terrestre à comunidade Nova Esperança.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017)

A comunidade Nova Esperança, conforme a fotografia 6, o acesso terrestre à comunidade é composto por estrada de barro. Em período de chuva, esse terreno torna-se escorregadio, dificultando o transporte com o ônibus escolar, ocasionando atrasos na chegada à escola ou mesmo inviabilizando o acesso a mesma em espaços em que não é possível subir as ladeiras que compõem parte da estrada.

De responsabilidade do município, conforme parágrafo 3º do artigo 8º da Resolução Nº 2/2008²⁸, a Semed Manaus disponibiliza um micro-ônibus que, ao longo letivo, transporta os alunos da escola moradores dos ramais de terra ao longo do Ramal da Cooperativa, e nos meses de setembro e outubro, acrescenta os professores nesse transporte devido ao período da vazante, quando o transporte fluvial não é mais viável.

A elaboração do calendário escolar municipal, que determina os dias de trabalho no ano escolar e ano letivo²⁹ dos professores da área ribeirinha do Rio Negro é de responsabilidade da Gerência de Documentação e Auditoria Escolar e

²⁸ Esse parágrafo versa que o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios. A Resolução citada estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

²⁹ A diferença vislumbrada no calendário escolar entre esses dois anos é de que o primeiro se refere ao trabalho pedagógico do professor sem os alunos e o segundo se refere às práticas com alunos.

respeita às diferenças quanto ao ambiente natural que as comunidades dessa área vivenciam (cheia e vazante).



Fotografia 7: Igreja da Comunidade Nova Esperança com sala anexa da escola.
Foto: Pesquisa de Campo (Fev/2017).

A fotografia mostra a primeira estrutura arquitetônica visualizada quando se chega a comunidade via fluvial. Sobre a Igreja Evangélica Holiness na comunidade Nova Esperança pouco se ouve falar sobre as pessoas que a frequentam, em que ano foi fundada e como sua construção ocorreu nesse lugar. Nem todas as 20 famílias da comunidade a frequentem, conforme relata a professora da educação infantil da escola, que se denomina cristã católica.

Vivenciar o cotidiano escolar da criança ribeirinha no período da pesquisa oportunizou enxergar a heterogeneidade afirmada por Heller (1987) e Fraxe (2009) presente nas características da população local.

Conforme as crianças, aos professores e professoras chegam à escola, a rotina se caracteriza por agradecimento a entidade divina pelo acesso à instituição, conversa sobre o dia anterior, contação de história, intervalo para o lanche/merenda, conteúdo proposto pela professora (geralmente envolvendo atividades com letras e números prontos para cobrirem ou pintarem).

O momento diário de agradecimento a entidade divina, sempre no início das aulas, traz para o debate a reflexão sobre o estado laico e de como a rotina de

oração/confessional é presente nas salas de educação infantil (observação de minha vivência de aluna e pedagoga das escolas municipais e nos assessoramentos pedagógicos nas escolas das sete zonas distritais da cidade de Manaus).

Prof.: vamos agradecer a Deus pelo dia de hoje:

Luiz³⁰: professora, quero fazer uma oração.

Prof.: olha, bora ouvir o coleguinha quer fazer uma oração. Faça sua oração.

Luiz: papai do céu... quero agradecer... pelo dia de hoje... e também... pra proteger as pessoas do avião da chapecoense... e suas famílias... e que não sofram... amém.

Crianças: [palmas]

Prof.: muito bem. Vamos lembrar do acidente da chapecoense e pedir paz pros jogadores, não é mesmo?

(observação participante, 2017)

A formação histórica do povo e das escolas brasileiras (e sua origem) é composta pela influência religiosa e, com o poder da religião judaico-cristã, isso é cristalizado até os dias de hoje³¹. Na ocasião desse dia da pesquisa, havia um mês que um acidente de avião com um time de jogadores da Associação Chapecoense de Futebol, da cidade de Chapecó, Estado de Santa Catarina, em que quase todos os ocupantes da aeronave foram mortos. O acidente ocorreu no país da Colômbia e a notícia, veiculada por televisão, rádio e internet, chegou ao conhecimento de pessoas de vários espaços brasileiros, incluindo a zona ribeirinha de Manaus.

Isso nos mostra que as zonas rurais não são espaços isolados quanto ao acesso de conhecimento do que esteja acontecendo no mundo e, pelo teor do acontecimento, o sentimento de pesar é sinalizado espontaneamente pela criança com uma manifestação ao sagrado. No momento oportunizado pela professora, a criança viu na oração uma ação que significava pedir proteção divina às famílias e às vítimas do referido acidente.

Essa espontaneidade, no entanto, é construída pelas vivências com os adultos que, como já colocado, tem forte influência da religião judaico-cristã nas suas formações sociais, cotidiano vivido e nas manifestações culturais, vide

³⁰ Os nomes são fictícios para preservar a identidade das crianças.

³¹ O cristianismo chegou ao Brasil já no descobrimento territorial por parte dos portugueses em 1500, com o catolicismo. Uma das primeiras ações de Pedro Álvares Cabral foi organizar uma missa em nosso território. A partir daí, acabou por fixar profundas raízes cristãs em nossa sociedade, que perduram até os dias atuais. Durante o período de colonização, ordens e congregações religiosas assumem serviços nas paróquias e dioceses, a educação nos colégios, a evangelização dos indígenas, e se inserem em definitivo na formação social brasileira.

dinâmica da professora que todas as manhãs inicia as atividades na sala de aula com uma oração de agradecimento ao divino, ainda que o Estado Brasileiro seja laico³². Entretanto, se encontra na escola pública brasileira, uma grande heterogeneidade de sujeitos que demonstram as diferentes condições econômicas, sociais, religiosas, étnicas e físicas do povo brasileiro. Nas interações com as crianças, essa cultura faz parte dos muitos elementos que constrói a cultura infantil da região e significa o espaço e as relações dialógicas com a professora em sala como um lugar para professar uma crença.

Para a teoria Histórico-Cultural o processo de aprender envolve um triplo protagonismo em que a criança, a cultura e nós, professoras e professores, ocupamos, todos os três, papel principal.

A criança afetada – quer dizer atraída, motivada, interessada – por este mundo da cultura se dirige a ele tendo como ponto de referência os adultos [...] e as outras crianças da mesma e de diferentes idades, num processo dinâmico que podemos caracterizar como de comunicação entre nós, a crianças e a cultura. (PEDERIVA et al., 2017, p 17).

Assim como Fraxe (2009) nos indicou a caracterização heterogênea dos povos da Amazônia e suas vidas, Heller corrobora com esse fato ao colocar que

Em toda sociedade há uma vida cotidiana e o homem, seja qual for o lugar ocupado na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana. Porém, isso não quer dizer de nenhum modo que o conteúdo e a estrutura da vida cotidiana sejam idênticos em toda sociedade e para toda pessoa. (HELLER, 1987, p. 19).

Participar do dia a dia da escola, numa pesquisa participante, oportunizou-me enxergar o movimento das construções sociais em que as crianças atuam ativamente, vendo como fazem para participar das atividades que a professora propõe dentro da sala, no intervalo para alimentação, seguindo orientações ou olhando como os outros fazem. “A vida cotidiana é o conjunto de atividades que

³² O artigo 210 da Constituição Federal prevê que o ensino religioso seja oferecido em caráter facultativo nas escolas públicas. Ao mesmo tempo, o artigo 19 da mesma Constituição Federal veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. Em respeito à essa vedação, o artigo 33 da LDB prevê que o ensino religioso será oferecido assegurando o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social” (HELLER, 1987, p. 19).

Todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independentemente dele. Este mundo já se apresenta constituído e aqui ele deve conservar-se e dar prova de sua capacidade vital. O particular nasce em condições sociais concretas. Antes de tudo deve aprender a usar as coisas, apropriar-se dos sistemas de usos e dos sistemas de expectativas, isto é, deve conservar-se exatamente no modo necessário e possível em uma época determinada no âmbito de uma camada social dada. Assim, a reprodução do homem particular é sempre a reprodução do homem histórico, de um particular em um mundo concreto. (HELLER, 1987, p. 21-22).

Ter isso em mente ao elaborar uma proposta de atividade para crianças na educação infantil coloca o professor no desafio humanizador do seu fazer, que é o de contemplar a criança enquanto sujeito ativo do seu desenvolvimento e com ele produzir cultura na sociedade em que vive, marcada por diversidade e complexidade nas relações sociais dentro e fora da escola, fazendo com que a criança se humaniza.

Para a Teoria Histórico-Cultural as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas. Incluindo as crianças de todas as idades, isso requer que se organize espaço, tempo, relações e atividades de modo a promover o agir das crianças em detrimento de posturas passivas. Essa organização requer, por sua vez, não somente oportunizar a fala das crianças, mas a escuta respeitosa sobre a mesma, considerando suas posições e seus desejos. Escuta como metáfora de disponibilidade.

3.2 O CONTEXTO DOS SIGNIFICADOS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: O ENVOLVIMENTO COM OS OBJETOS ESCOLARES

Para refletir sobre essa questão, consideremos que, na perspectiva da teoria histórico-cultural, os objetos culturais guardam em si as capacidades humanas necessárias para o seu uso e, quando disponíveis às crianças, essas capacidades são apropriadas por elas quando aprendem a utilizar esses objetos.

Considerando, ainda, que as crianças pequenas estão descobrindo o mundo, uma de suas necessidades é a de ampliação do conhecimento sobre o lugar que ela está e as produções humanas que ela tem contato. E sabendo que é na relação com

as pessoas e com a cultura que ela se humaniza, é importante refletirmos sobre quais objetos culturais estão presentes na escola de educação infantil.

A organização do espaço com os objetos acessíveis às crianças é elemento constitutivo da ação pedagógica na medida que podem responder às demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais e sociais das crianças, não sendo, assim, um ato simplesmente funcional, técnico e desvinculado das diferentes dimensões dos sujeitos. (PIERUCCINI, 2004).

A organização da sala gera, assim, duas dimensões: de um lado, espaços objetivos e concretos, ligados à funcionalidade do mesmo; de outro, são espaços imateriais, ligados a processos subjetivos e simbólicos. Interligados, oportunizam a participação das crianças, influenciando e sendo influenciadas por eles.



Fotografia 8: organização de mural na sala de aula.
Foto: pesquisa de campo (Jan/2017).

A fotografia demonstra a organização de um painel na parede da sala de educação infantil com temas voltados para o alfabeto, data comemorativa, aniversariantes, tempo e hora. Vigotski (2010) aponta o meio e a cultura como elementos determinantes para o desenvolvimento das crianças. Assim, a escola torna-se espaço interessante, desafiador e que promove o desenvolvimento humano quando trazemos para dentro dela uma grande quantidade e variedade de materiais que possam ser manuseados pelas crianças.

Entretanto, não se vislumbrou nesse espaço se houve participação das crianças na construção dos painéis. Além disso, é clara a distância no acesso das crianças com eles, com ressalva do painel sobre o tempo. As DCNEI orientam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Ao planejarmos situações de interações, é preciso pensar no significado desse termo. Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010) é “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. A publicação de 2012 do Ministério da Educação, intitulada Brinquedos e Brincadeiras de Creches³³, com textos de Tizuko Kishimoto, complementam que, na Educação Infantil, sob a ótica das crianças, ocorrem interações entre as crianças e as professoras/adulto, as crianças entre si, as crianças e os brinquedos, as crianças e o ambiente, as crianças, as instituições e as famílias.

Sobre a interação entre as crianças e o ambiente, a referida publicação orienta que a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação do brincar. “Uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente dos brinquedos” (BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE CRECHE, 2012, p. 15). Ao ter acesso e explorar os diferentes materiais existentes na sala, as crianças têm a possibilidade de realizar várias atividades como jogar, empilhar, colocar dentro e fora, comparar dois objetos. Essas ações provocam nas crianças o exercício do pensamento, da atenção, da memória, da fala e de outras formas de comunicação.

Quando o espaço da sala oportuniza muitas opções de escolha, as crianças se envolvem em diferentes atividades, o que significa que nem todas as crianças precisam fazer coisas idênticas ao mesmo tempo e com os mesmos objetos. Essa liberdade de escolha de diferentes objetos para exploração, dá a

³³ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

chance da criança se envolver com o que mais lhe afeta, com o que mais chamam a sua atenção e despertem a sua curiosidade. Essa experiência coloca a criança na posição de sujeito do processo educativo, o que é essencial para o início da atividade

Pensando nessas prerrogativas ao envolvimento das crianças no ambiente da sala e da discussão sobre protagonismo, é importante compreender o significado de atividade. Para aprender e se desenvolver, a criança precisa ser tocada por uma necessidade que dê a ela um motivo para agir, se envolver e dar sentido ao que está fazendo. Isso é atividade. (LEONTIEV, 2014).

Pensemos em uma criança que produz um desenho motivada pelo desejo ou necessidade de expressar sua inédita visita ao zoológico e em outra que desenha para cumprir uma exigência do professor, querendo finalizar a tarefa para poder brincar livremente no parque. Qual delas está em atividade e, portanto, aprendendo e se desenvolvendo psicologicamente? Para qual criança a experiência com a cultura pode criar uma necessidade humanizadora (a de comunicar suas experiências e ideias por meio do desenho), envolvendo-se e fazendo sentido? (LIMA e AKURI, 2017, p. 120).

As necessidades para aprender e desenvolver-se são geradas no convívio com adultos e crianças mais experientes, não nascem com as crianças. Se elas não compõem o processo educativo entre professora e crianças, elas não se formam ou não se desenvolvem em suas máximas possibilidades.



Fotografia 9: Crianças em atividade coletiva com os objetos disponíveis na sala.
Foto: Pesquisa de Campo (jan/2017).

A fotografia mostra crianças da pré-escola em atividade coletiva com objetos dispostos nas mesas, os quais foram escolhidos por elas, iniciando e conduzindo a brincadeira juntas. Uma parte dos objetos foi disponibilizada pela professora (material em papel) e outra parte foram objetos da sala e pessoais das crianças (dinossauro vermelho e carrinho de brinquedo nas mãos das crianças).

Perguntada sobre o que estavam fazendo, uma das crianças respondeu “é o carro saindo da balsa”, e faz com a boca o som característica de automóvel. Esse foi um dos momentos direcionados pela professora como atividade livre, onde apenas se dispõe alguns objetos da sala, ora pedidos pelas crianças e entregues pela professora, ora determinados por ela.

O modo como vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito (FOCHI, 2015). O ato de atribuir significados, nessa perspectiva, é capacidade intrinsecamente humana. “É impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana” (SMOLKA, 2004, p. 35). Aqui, a significação adquire destaque na busca de entender o desenvolvimento humano. Nesta afirmação de Vygotsky (1995) apud Smolka (2004, p. 41).

A significação, quer dizer, a criação e o uso de signos, é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico (1995:84). Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre pessoas. A característica essencial dessas relações é o signo. Um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio.

O signo é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem. (VYGOTSKY, 1996). Na figura anterior, cuja atividade foi iniciada e sequenciada pelas próprias crianças, observei e participei do seguinte diálogo:

Luiz: teu carro é gandão [brincando com o carrinho modelo caçamba]
 Natan: vruuuu... agora é minha vez... deixa [tentando pegar o carrinho das mãos do colega, mas ele não permitiu]
 Luiz: eu vou carregar outro oh cá [colocando um pedaço de madeira colorida na caçamba do carrinho]
 Natan: depois eu vou carregar assim dois [mostrando dois pedaços de madeira coloridos]

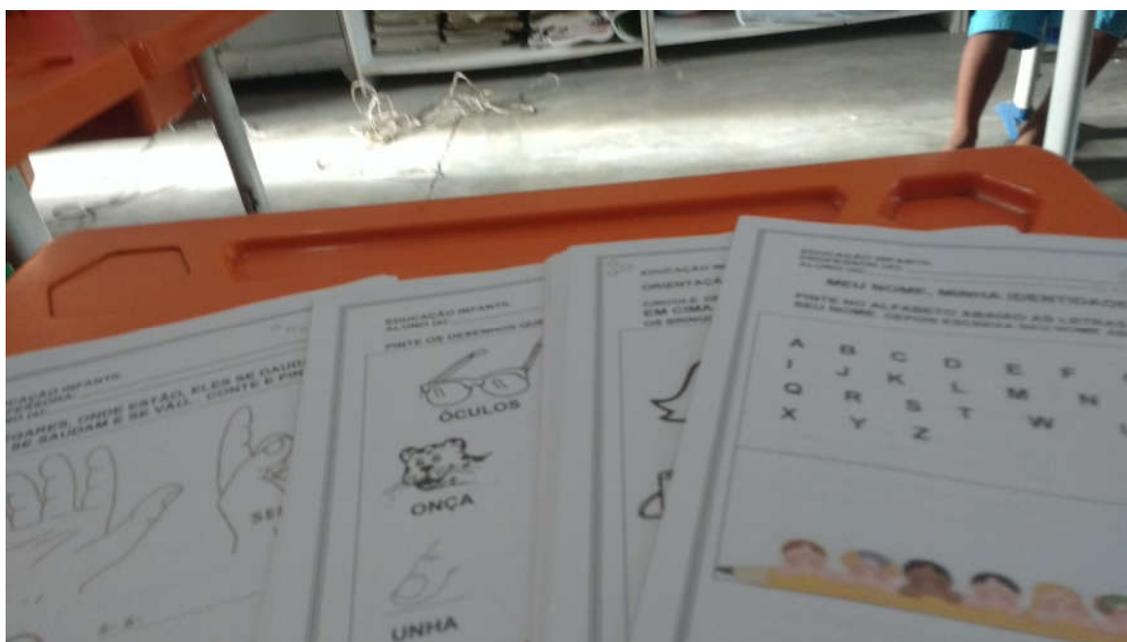
Luiz: não... não, me dá essa daqui.
 Natan: não, pega essa.
 Luiz: aí, consegui [encaixando um pedaço de madeira colorida na caçamba do carrinho]. Agora eu vou ter que levar de novo paí. Faz a cama aí, faz a cama aí.
 Natan: [fixa um pedaço de massa de modelar numa peça de emborrachado com a letra J]
 Luiz: cadê a cama? Aqui não.
 Natan: Esse é um pedaço de J. Ô, amigo, deixa eu carregar uma vez?
 Luiz: depois, depois...
 Natan: [consegue pegar o carrinho e o movimenta pela mesa]
 Luiz: [escolhendo um lugar na mesa para colocar o pedaço de emborrachado com a massa de modelar]
 Natan: aqui, a rampa é aqui [colocando esse pedaço no canto da mesa]
 Pesq.: pra onde esse caminhão tá indo?
 Natan: pa cá [apontando para o pedaço de emborrachado que, para eles, simbolizava a rampa]
 Pesq.: o que é isso aí?
 Luiz: [sorrindo] é uma rampa.
 Pesq.: é uma rampa.
 Natan: olha aqui uma rampa aqui oh [encaixando um pedaço de madeira colorida no emborrachado e movimento o carrinho sobre ele]
 Luiz: eita! [encaixando outro pedaço de madeira ao lado para dar mais sustentação]
 Pesq.: e essa rampa leva pra onde?
 Luiz: [apontando para o centro da mesa] leva pa cá, igual, igual um barco [sorrindo]. Igual um caminhão que vai assim [colocando o carrinho em cima do emborrachado, movendo-o pela mesa]. É uma balsa.
 [observação participante, 2017]

Em todas as falas das crianças nessa interação haviam movimentos. Seja no ato de brincar com o carrinho, seja quando perguntada sobre o que era isso ou aquilo. Vigotski, analisando a ontogênese da linguagem a partir do aparecimento da função simbólica na criança, ao observar o gesto de apontar, encontra nesse gesto da criança um movimento expressivo que antecede a palavra propriamente dita (VIGOTSKI, 2008). Ao buscar estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social, a criança usa todo o corpo, e nesses movimentos corporais, ampliados pela fala, está contido o essencial da constituição simbólica da realidade.

Para Vigotski (2008), os gestos são como a escrita no ar, que se constitui no signo visual inicial que contém o futuro da escrita do homem. Isso significa dizer que a representação simbólica da realidade evolui em direções cada vez mais sofisticadas, tendo por base os diálogos permanentes das crianças ou do adulto com o seu contexto social.

A construção de dados na escola foi, além das observações da rotina escolar, elaborada – como se pode ver nos registros acima – através de participação em atividades dialógicas entre mim, as crianças e a professora, considerando o cotidiano ribeirinha vivido por esses sujeitos.

Uma das práticas escolares fortemente presente na sala de educação infantil é aquela voltada para a alfabetização, e aqui me deparo mais uma vez com a questão do significado de atividade para a criança pequena. A vontade de ler e escrever, que se forma na escola quando provocamos a necessidade de expressão das crianças desde pequenas, compõe o processo, lento e gradual, da história da escrita na vida da criança (que se inicia quando provocamos a expressão do bebê conversando com ele e compreendendo seus gestos que comunicam necessidades e desejos).



Fotografia 10: Papéis previamente organizados para tarefa das crianças.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017)

No dia a dia das crianças na sala são direcionadas tarefas³⁴ como da foto anterior, em que se solicita das crianças a identificação e preenchimentos dos espaços com vogais e consoantes e/ou a correspondência da palavra ao objeto. Em muitos momentos em que observei, enquanto pesquisa participante, a realização dessas propostas de exercícios, não vislumbrei um momento que antecederesse a esse, que possibilitasse a vontade de preencher esses papéis partindo das crianças.

³⁴ Aqui uso o termo "tarefas" ao invés de "atividades" para não usar esse último termo sem a relação de que ele é iniciado e conduzido pela criança partindo de seus interesses, contradizendo-o à concepção da teoria histórico-cultural.

A solicitação era de que elas sentasse, se organizassem, fizessem silêncio e realizassem o exercício entregue pela professora.

O que deveria estar em foco, nessa ação pedagógica, é a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens. O princípio que orienta a ação educativa, na perspectiva histórico-cultural é o da vivência no universo cultural com as expressões próprias dos discursos da escrita. “Nessa lógica, a criança opera com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência, e não o contrário” (BRITTO, 2012, p. 12). O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, mas o de oferecer condições para que a criança pequena se desenvolva integralmente e, dessa maneira, participar da sociedade de cultura escrita.



Fotografia 11: Crianças a espera de material para início de exercício na mesa.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017).

Exercícios como esse conduzem a um caminho da obrigação de alfabetização, com expectativas que a criança conclua essa etapa dominando as relações entre grafemas e fonemas e copiando sílabas e palavras. A ênfase nesses exercícios carrega a educação infantil com as tarefas típicas do ensino fundamental. É preciso considerar que a educação infantil é um espaço para a promoção de

atividades que favoreçam uma multiplicidade de expressões, pois é justamente em nome da obrigatoriedade de alfabetizar que muitas práticas da primeira etapa da educação básica enfatizam apenas a linguagem escrita, em detrimento das outras linguagens, entendendo esse aprendizado como treino de mãos e dedos.

A escrita deve ser considerada como uma atividade cultural complexa, para atender a uma necessidade de registro, de expressão de ideias e sentimentos e de comunicação. Fazer uso da escrita com sua função social significa usar a escrita junto com as crianças em situações de produção textual para uma determinada finalidade.

A cultura escrita NÃO é a atividade mais importante da Educação Infantil. A brincadeira de papéis sociais, a investigação e o conhecimento do mundo, a expressão das crianças por meio das outras tantas linguagens – como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto –, o ouvir e o contar histórias, a relação com os adultos e outras crianças são cruciais como atividades que promovem o desenvolvimento humano na infância. (MELLO, 2017, p. 199, grifo da autora).

A escrita é uma forma de registro da fala, das ideias, pensamentos e sentimentos, e a maneira de compreendê-la vai mudar se houver um reconhecimento de que a criança que está aprendendo a ler a escrever já possui um reconhecimento de sua língua materna e um saber linguístico que já utiliza nas comunicações cotidianas. Outra questão que dificulta a participação da criança nas ações que geram atividade é a imposição de ideias voltadas apenas ao que está determinado pelo planejamento e condução dos exercícios.



Fotografia 12: Modelo de exercício dado às crianças da Educação Infantil ribeirinha. Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017)

A fotografia do desenho do ursinho compõe um momento da observação participante em que me deixou reflexiva sobre os processos de alfabetização obrigatória e como essa ação ocorreu em detrimento das manifestações de curiosidade e expressões das vivências das crianças. O episódio seguiu na seguinte conversa entre professora e crianças no momento da entrega desse exercício.

Prof^a.: o que tem na barriga do urso?
 Antônio: é um ingá³⁵, professora!
 Prof^a.: não, o que tem na barriga do urso?
 [silêncio seguido de murmurinhos]
 Prof^a.: é a letra i... vamos pintar a letra i.
 (observação participante, 2017)

A chamada de atenção aqui se refere ao momento em que claramente a professora desconsidera a fala da criança perante à sua exclamação com o exercício e a referência colocada pela criança entre a letra e a fruta ingá. Envolvida

³⁵ Fruto da árvore ingazeira, uma longa vagem que contém sementes envolvidas por uma polpa comestível.

pela vontade de ouvir a criança e o que ela, afinal, queria dizer sobre “é um ingá”, me aproximei e perguntei:

Pesq.: o que você acha que tem mesmo na barriga do urso?

Antônio: parece um ingá, que tem aí na frente da escola, mas é o i.

Luiz: ele comeu o ingá [o urso]. Tem lá em casa [o ingá].

Natan: é o iiii... ó professora [mostrando a pintura solicitada pela professora].

(observação participante)

Duas situações são evidenciadas nesse exercício e na condução do mesmo. A primeira com relação à postura de não escuta da criança, e a segunda da apresentação do exercício em si, de como ele está elaborado e relacionado ao conhecimento de uma das letras das vogais.

Sobre a primeira situação, Vigotski (2001) nos ensina que uma palavra pronunciada pela criança em seu desenvolvimento linguístico não representa apenas uma simples palavra, mas uma frase inteira, em alguns casos, um texto. Na situação observada, posso traduzir a palavra “ingá” à comparação do formato da letra i no desenho, e que esse “ingá” estava na barriga do urso por ter comido essa fruta, e é um fruto que uma das crianças disse ter na casa onde mora. Ou seja, não somente a palavra “ingá” que deveria ser considerada, mas a situação em seu conjunto.

A escuta das manifestações orais das crianças provocadas pelo desenho do urso com a letra i, oportunizaria o conhecimento da realidade que elas vivem, as apropriações que fazem pelo contato com o mundo natural, as relações estabelecidas por elas desse mundo com os objetos dados a elas na escola. Seria colocar, de fato, a criança como o centro do planejamento curricular, como preconiza os seguintes artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas e 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.

Art.4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A criança é centro do planejamento curricular quando a escutamos e consideramos o que ela diz, quando possibilitamos que ela seja protagonista no seu processo educativo, quando colocamos os exercícios que planejamos como “pano de fundo” da nossa prática na sala, e não como cenário principal que guia nosso fazer em detrimento do desenvolvimento cultural e psíquico das crianças. É pensar na criança real, concreta que temos ao nosso lado todos os dias (MELLO, 2017).

Aqui lembro da fundamentação teórica em Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, sobre a questão do bom senso que permeia o ser educador, e, neste caso, reflito com os professores que trabalham com infâncias e com crianças em desenvolvimento:

É no meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. (FREIRE, 1996, p. 63-64).

Sobre a segunda situação, a elaboração do exercício coloca a intenção de codificação de uma letra das vogais, a letra i. A questão da aprendizagem perpassa pelas experiências concretas que as crianças estabelecem e conduzem entre si dentro e fora da escola. “Boa parte do que as crianças aprendem ocorre espontaneamente fora das paredes da escola enquanto elas brincam, observam, fazem perguntas, experimentam e procuram que façam sentido o mundo a sua volta (WOOD, 2003, p. 32). A comparação da letra i com a fruta ingá já demonstra claro conhecimento dessa vogal pela criança.

No entanto, em outras situações, após os exercícios em papéis como das fotografias anteriores, às crianças são oportunizados momentos em que elas manipulam, por livre escolha, os objetos da sala. Um dos mais solicitados são os brinquedos de dinossauros, que ficam organizados em uma grande estante branca na sala.



Fotografia 13: Crianças em interações com brinquedos de dinossauro disponibilizados na sala.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017).

Na fotografia, as crianças manuseiam os brinquedos de dinossauros que compõem a chamada Unidade Experimental do PESC³⁶. Segundo o referido programa, o objetivo da Unidade Experimental é tornar as aulas mais contextualizadas, interessantes e desafiadoras, favorecendo uma prática cada vez mais intencional e significativa. Inclui vários itens entre jogos lúdicos e pedagógicos, modelos de anatomia, experimentos, fantoches e mapas digitais interativos.

Ao que puder observar sobre os direcionamentos pedagógicos desse Programa, não há fundamentação legal atualizada quanto ao currículo para a Educação Infantil. Essa fundamentação se refere às DCNEI, as quais os documentos do Programa não fazem menção. Assim, os objetos manipulados pelas crianças seguem uma orientação da própria Secretaria Municipal de Educação de Manaus quanto ao seu uso para o desenvolvimento de atividades com as crianças, sendo esses objetos apenas recursos enquanto jogos e brinquedos adquiridos pelo PESC.

³⁶ Programa de Ensino Sistematizado das Ciências.
Fonte: <http://www.pesciencias.com.br/programa.html#>

Outro brinquedo bastante solicitado pelas crianças são os jogos de quebra-cabeças com o tema Corpo Humano. As peças a serem encaixadas representam um estilo de roupa a ser escolhido pelas crianças para vestir o boneco, como vemos na foto a seguir.



Fotografia 14: Crianças em interação com material do Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC). Foto: Pesquisa de Campo. (Jan/2017)

A pesquisa e exploração das peças de diferentes formatos nesse material, por exemplo, podem constituir referências culturais para sofisticar a atividade das crianças. Considerando a cultura como fonte de aprendizagem e desenvolvimento de características que nos tornam humanos, quanto mais sofisticado for o que apresentarmos às crianças, mais sofisticado será o movimento dos processos mentais na infância e mais complexas as relações das crianças com a cultura (VYGOTSKY, 2010).

3.3 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES OPORTUNIZADAS ÀS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: AS INTERAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS CRIANÇAS, A PROFESSORA E A PESQUISADORA

A teoria histórico-cultural nos traz a compreensão do processo de desenvolvimento humano sob as condições de vida e educação do indivíduo, e não

como resultado apenas dos fatores biológicos. Com essa visão, essa teoria busca a emancipação do sujeito, por meio da educação que desenvolva e onde cada indivíduo é protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No entendimento de manifestações sociais sobre ser criança ribeirinha na escola, Pino (2005) nos ajuda trazendo referências vigotskianas quanto às funções mentais superiores, sendo estas “definidoras do caráter humano da natureza do homem” (p. 106) e estas são relações sociais. Ele ainda completa:

As funções mentais superiores não são simples transposição no plano pessoal das relações, mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que tem para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem, e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida (p. 107).

Para Vigotski, o conhecimento se dá numa relação dialética entre o sujeito mediada por signos e instrumentos. Os signos são construídos socialmente pela cultura e orientados internamente. Já os instrumentos servem como via condutora da influência humana sobre o objeto da atividade. Ao apropriar-se dos signos, a criança expressa sua linguagem e organiza seus pensamentos.

[...] um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da interação de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência (VYGOTSKY, 1994, p. 169).

Uma das posturas humanizadoras na educação infantil é a consideração da criança pequena como ativa do seu desenvolvimento. Ao contrário desse olhar, uma perspectiva colocada e criticada por Bondioli em que o adulto determina e direciona, sozinho, as atividades na escola, dita por ela como “ocasião estrutural e formal” é

Quando a gestão da ocasião social está nas mãos do adulto, que define previamente os objetivos, as atividades, as regras situacionais do encontro, o envolvimento dominante torna-se, para a criança ou o grupo de crianças, uma espécie de ‘envolvimento obrigatório’. São situações em que é possível distinguir claramente entre envoltimentos dominantes e secundários e em que podem se manifestar uma série de comportamentos que revelam diminuições e fugas do envolvimento (BONDIOLI, 2006, p. 132).

Essa afirmação se viu cristalizada na seguinte dinâmica musical em sala:

Prof^a.: todo mundo sabe imitar os animaizinhos, né? Tem uma música que é assim.

Crianças: [olhando para a professora em movimento]

Prof^a.: então a musiquinha é assim ó.

Cláudia: professora, eu sei imitar uma vaca.

Prof^a.: é? Toda vez quando eu, toda vez quando eu falar o nome do animal a gente vai imitar o animal, tá bom?

Crianças: Tá.

Prof^a.: vamos lá! A gente vai começar pelo cachorrinho.

(observação participante, 2017)

Mais uma vez, seguir à risca uma atividade planejada em detrimento da escuta da criança sobre o que ela sabe fazer contradiz a postura de considerar a criança pequena como sujeito de seu desenvolvimento. A criança, ao dizer que sabia imitar uma vaca, sugeria uma participação para mostrar o que sabia fazer, mas o “envolvimento obrigatório” era para imitar o cachorrinho. Entretanto, ainda sobre esse momento na sala e chegando ao fim da dinâmica musical, a professora começou a dar indícios de valorização das falas das crianças na atividade, quando:

Cláudia: professora, eu quero cantar de novo!

Prof^a.: [olhando para a criança] sabe como é que faz o sapinho?

Cláudia: [balança a cabeça positivamente]

Prof^a.: como é que ele faz?

Cláudia: [para por um momento olhando para cima com as duas mãos na bochecha] uébe, uébé, uébe...

Prof^a.: então vamo lá... mas tem que fazer baixinho...

Emily: [se dirige ao centro da sala e imita o pulo do sapo]

Prof^a.: mas tem que fazer baixinho... vamo lá [cantando] lá na arca de Noé todos cantam todos cantam, lá na arca de Noé todos cantam e eu também. [outra criança se junta a que está imitando o pulo do sapo no centro da sala, ficando duas crianças imitando o pulo do sapo, e aos poucos todas se juntam].

Crianças: Posso ouvir como fazem os sapinhos, posso ouvir os sapinhos faz assim cué, cué, cué, cuééééé... éééé... aaaaaaaa...

Todos riem.

(observação participante, 2017).

O acolhimento ao desejo da criança de querer cantar de novo com a pergunta “sabe como é que faz o sapinho?” e “como é que ele faz?” gerou participação não só da criança que demonstrou o desejo de querer cantar de novo, mas das outras crianças da turma, quando uma se dirige ao centro da sala e começa a imitar o pulo do sapo.

Essas manifestações me fizeram refletir sobre o conceito de atividade para aprendizagem e desenvolvimento defendido pela teoria histórico-cultural. Estar em atividade requer que a criança:

[...] esteja envolvida por inteiro naquilo que faz. Com o corpo (efetivamente fazendo), com a mente (participando e colaborando em seu cuidado, planejando o que fazer, resolvendo problema, pensando, fazendo sugestões) e com a emoção (em comunicação com o adulto, querendo fazer, interessada no que está fazendo, interessada no resultado da atividade (MELLO, 2017, p. 91).

É essa atividade que promove aprendizagem e impulsiona desenvolvimento das qualidades humanas. A oportunidade que a professora deu às crianças de imitarem o pulo do sapo sem colocar obstáculos para essa manifestação, fez com que elas se envolvessem com o corpo, e antes planejaram ir ao centro da sala imitar o pulo do sapo, e continuaram cantando e elaborando sons vocais sobre como seria o som do sapo, colocando-se em atividade entre elas. Podemos afirmar, então, que a criança aprende quando é sujeito da atividade, quando age envolvida por inteiro naquilo que faz.

Por isso, o desafio que se apresenta ao processo educativo é o de organizar ambientes em que a criança possa, a todo momento e desde pequena, ser sujeito das atividades que possibilitem seu desenvolvimento.



Fotografia 15: Hora da história contada pela professora.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017)

A fotografia demonstra a rotina de organização das crianças da pré-escola no início do momento de contação de história, em outro dia de observação participante. Na oportunidade desenvolveu-se a contação do conto de fadas “O Patinho Feio”, do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen.

A minha posição ao fazer o registro fotográfico dava visão de todas as crianças sobre mim. Na época eu estava com cinco meses de gestação e o formato de minha barriga – já bem crescida! – chamou a atenção das crianças. Ao final da história do Patinho Feio, as crianças manifestaram as seguintes falas:

Luiz: a barriga dela parece com a da pata.
Antônio: vai nascer um patinho.
Cláudia: claro que não, ela não é pata.
Pesq.: será se vai nascer um patinho ou uma patinha?
Emily: nenhum, ela é gente, vai nascer um nenenzinho.
Luiz e Antônio: ah é, um nenenzinho.
(observação participante, 2017).

Refletir sobre a aprendizagem dos discursos do outro através das interações só pode ocorrer pela linguagem viva acontecendo no cotidiano das falas infantis. Nessa conversa entre as crianças, além de elas ilustrarem clara relação da barriga da pesquisadora com a barriga da pata da história, mostram ter consciência do que significa a barriga de gravidez. Tanto o bicho na história quanto a “gente” fora da história iam gerar um ser vivo, um patinho e um nenenzinho, respectivamente. Essa conclusão foi gerada nessa conversa que se iniciou com a afirmação que da “gente” ia nascer um patinho, o que provocou desacordo e nova afirmação, entre as crianças, relacionando as diferenças entre o que sairia das barrigas em discussão.

As contribuições de Vigotski sobre os usos das linguagens no cotidiano das relações sociais entre adultos e crianças nos remetem para uma compreensão crítica do papel das trocas verbais na constituição de valores sociais e das subjetividades da criança. Essa subjetividade mencionada, seja da criança, seja do adulto, é formada por relações no campo social, sendo permanentemente formada e transformada de acordo com a qualidade das interações que se estabelecem, o que constitui a criança como sujeito social.

Barbosa (2004) lembrando Maturana (1995), diz sobre a configuração do mundo pelas interações sociais, e que se relaciona ao ato do diálogo e as aprendizagens que ocorrem nessa relação.

O mundo em que se vive sempre se configura com os outros. Cada um gera o mundo em que vive, e o mundo em que cada um vive é muito mais fluido do que parece [...]. Creio que não há como se conhecer-se a si mesmo, os sujeitos estão sendo e se transformando continuamente no devir, não de um modo caótico, mas através do modo como vivem (p. 133).



Fotografia 16: Momento de exercício em folha de papel na sala de educação infantil após a contação da história. Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017).

A estante branca que compõe os móveis da sala, que aparece à frente da professora na fotografia, é a chamada Unidade Experimental do Programa Sistematizado das Ciências (PESC). Esse Programa foi comprado pela Semed, via Prefeitura de Manaus, no ano de 2012 e vinha com uma proposta de abordar temas relacionados ao ensino de Ciências³⁷. Nesse registro fotográfico, a professora estava distribuindo material de escrita (lápiz coloridos e giz de cera) para as crianças elaborarem desenhos a partir da história contada (O Patinho Feio).

Foi após esse momento que a professora da turma possibilitou a minha entrevista com as crianças, dizendo “Quando todo mundo terminar, a tia Paulinha vai contar uma historinha. Mas ela só vai contar se todo mundo terminar bonitinho” (observação participante). Refleti essa fala da professora como um prêmio às crianças que terminassem o exercício, sendo que eu só iria contar a história se todas as crianças obrigatoriamente fizessem o solicitado.

³⁷ Fonte: <http://www.pesciencias.com.br/index.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2018.

A entrevista foi conduzida em grupo, num tom informal, com a participação de doze crianças, com o recurso de um boneco de pano vermelho, sendo ele o personagem principal da história (o Zazo, um ser extraterreste). Nos sentamos em círculo sobre as cadeiras das crianças, e elas foram convidadas a escutar uma “importante história”.

A proposta era de que as crianças contassem como era uma escola para crianças, o que gostavam e não gostavam de fazer em uma escola, com a justificativa de que o Zazo não tinha uma em seu planeta e queria muito tê-la. Ele foi ao encontro das crianças para aprender com elas, e com as informações obtidas, construir uma escola no seu planeta. Esse momento com o personagem se constituiu numa roda de conversa, lembrando a técnica desenvolvida por Freinet³⁸, conferindo aos participantes do grupo, no caso as crianças, o direito de falarem e de serem ouvidas por todos.

O procedimento de análise das falas das crianças buscou apreender e organizar os temas visando identificar pistas sobre os significados emergidos sobre escola para as crianças pequenas ribeirinhas. Esse procedimento levou à identificação, na fala das crianças, de três condições características da escola: brincadeiras, estudo e comida.

Brincadeiras:

Foi um componente desenvolvido por quatro crianças e concordado pelas demais. Quando elas falam sobre brincadeiras, cada uma manifesta uma representação sobre o que é ou como funciona uma brincadeira.

Zazo: o que você mais gosta de fazer [na escolinha]?

Antônio: eu gosto de brincar.

Zazo: Brincar? Brincar de quê?

Antônio: de quebra cabeça.

Cláudia: eu gosto também de quebra cabeça.

Natan: eu brinco com os colegas

Antônio: eu gosto de brincar de manja³⁹, mas aqui não dá.

Natan: e o rio não tá cheio, também não dá em casa.

Zazo: ah, só dá pra brincar com o rio cheio? Por que?

Natan: porque [se não fica cheio] fica tudo mato, não dá pra brincar.

(atividade dialógica, 2017)

³⁸ Celestin Freinet foi um professor francês que criou um conjunto de técnicas de trabalho pedagógico que envolvem as crianças como sujeitos de atividades.

³⁹ Manja é o nome regional que se dá a brincadeira de pega-pega, em que as crianças brincam de correrem umas das outras na tentativa de evitar serem pegas e se tornarem o novo pegador, ou “a nova manja”.

Nessa fala, há brincadeiras que se tem a possibilidade de brincar sozinho ou não (jogo de quebra-cabeça); brincadeira significa sempre ter alguém para partilhar nas falas “eu brinco com os colegas” e “eu gosto de brincar de manja” e a relação dessa brincadeira com o rio, quando a realizam dentro da água e não correm o risco de serem pegos por animais quando, nas proximidades de onde se brinca, “fica tudo mato”. Com essa afirmação todas as crianças corroboraram, manifestando entendimento na condição de brincar de manja somente com o rio cheio.

Esse episódio demonstrou, entre as crianças, um compartilhamento de significado próprio de quem mora perto do rio. Sobretudo por manifestaram que o rio cheio, em muitos casos, é mais seguro do que o seco. Nesse ambiente em que elas convivem regularmente torna-se possível o estabelecimento de rotinas pelas quais as crianças reconhecem suas possibilidades e desafios, criando um conhecimento coletivo.

Faço aqui uma associação entre Carvalho e Rubiano (2004) quando elas afirmam que “A consolidação das rotinas compartilhadas, criadas e transformadas no campo interacional, constitui a ‘cultura do grupo de brinquedo’” (CARVALHO e RUBIANO, 2004, p. 186, grifo dos autores). A consolidação da rotina compartilhada relacionada ao brincar das crianças ribeirinhas vinculadas por essa rotina. A concepção desse compartilhamento é, enquanto processo, que cria o vínculo entre as crianças e coisas compartilhadas também entre elas, que “otimiza a possibilidade de assimilação e de participação na criação do mundo social no qual a ontogênese humana necessariamente se processa” (CARVALHO e RUBIANO, 2004, p. 187).

Estudo:

A natureza escolarizante das instituições educativas que trabalham com crianças de quatro e cinco é notável nas falas das crianças quando elas relacionam o componente “estudo” às letras, aos números, à tarefa de escrever o próprio nome e a ação de pintar enquanto demanda solicitada pela professora (tarefa).

Zazo: e o que mais vocês gostam de fazer aqui na escola?

Cláudia: eu gosto de estudar.

Zazo: estudar o quê?

Cláudia: é o número.

Emily: eu gosto de estudar é... letras.

Antônio: eu gosto de fazer tarefa.

Zazo: tarefa? Como assim tarefa? O que é tarefa?

Antônio é o meu nome.

Zazo: e o que você não gosta de fazer?
Marina: pintar!
Zazo: você não gosta de pintar?
Marina: (movimento negativo com a cabeça) eu não gosto de tarefa pintar.
Cláudia: eu gosto de pintar!
(atividade dialógica, 2017)

Escrever o próprio nome é uma das tarefas de preferência colocada por uma criança. Apesar de não constar nas falas das outras crianças, a preferência por esse fazer também foi notado através de minha observação participante, quando via que algumas crianças, em seus tempos livre, pegavam seus cadernos por conta própria para escreverem seus nomes.

A questão da escrita do próprio nome, além de ser uma prática tradicional direcionada pela professora do início ao fim do ano letivo nas escolas de educação infantil (compondo quadros de pregas e varal com as atividades identificadas na parede) é um direcionamento dado pela Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil da Semed Manaus, através de uma sugestão. No item “A Alfabetização e o Letramento na Educação Infantil” desse documento, lê-se a seguinte indagação propositiva:

Quanto às atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, por que não apresentar as letras tomando como referência algo que é muito significativo para as crianças, que é justamente o seu nome? (PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEMED, 2016, p. 73).

No desenvolvimento do item se lê, ainda, orientações quando ao trabalho sequenciado das letras (primeiro as vogais, depois os encontros vocálicos e por fim, as famosas famílias silábicas) e falta de contexto na maneira como esse trabalho é realizado. A referida Proposta busca orientar quanto aos conceitos de alfabetização e letramento na educação infantil quando afirma:

É importante ficar claro, de que os conceitos são dinâmicos e constituem-se a partir de uma produção histórica. São transformados de acordo com os contextos sociais, epistemológicos e políticos de cada momento. Hoje sabemos que a leitura e escrita são patrimônios culturais, um patrimônio que deve estar disponível a todos. Que vivemos em uma sociedade que cobra a formação de leitores e produtores de textos. Por que então, não iniciar esse processo na Educação Infantil, respeitando a infância, a singularidade de nossas crianças e tendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores? (PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEMED, 2016, p. 75).

Entretanto, ainda é notável como o contato com as letras isoladas nas tarefas das crianças ainda é presente na sala (como se vê nas fotografias 10 e 12).

Outra tarefa demandada para as crianças é a pintura. Aqui, ela não tem a conotação de expressão artística, mas como uma tarefa a ser cumprida. Há uma fala, dentre as crianças, que demonstra o descontentamento quanto a tarefa é pintar, e principalmente a pintar desenhos prontos e estereotipados.

Na perspectiva histórico-cultural, a pintura, assim como o desenho e outras expressões plásticas, pressupõe o desenvolvimento da imaginação, que é uma das funções psíquicas superiores, e vai além de pintar bonitinho um desenho pronto. A atividade criadora da imaginação é baseada nas experiências de vida da criança, da realidade presente e nas experiências anteriores (VIGOTSKI, 2008).

Aqui, a escola, enquanto lugar de interações, amplia essas experiências quando possibilita à criança o acesso à pesquisa, à leitura da linguagem visual dentro e fora de sala, garantindo que as crianças experimentem com os elementos constitutivos dessa linguagem, cor, linha, textura, dimensão, volume, espaço, para além de apenas pintar dentro dos limites de um desenho pronto.

As DCNEI trazem uma concepção de criança enquanto sujeito histórico que, dentre outras características, brinca, imagina e fantasia. Sobre essa concepção de sujeito histórico se organizam os processos educativos, não se encontrando mais espaço para tarefas que não consideram a imaginação e fantasia parte desse sujeito. Daí se interpreta o por quê da criança não gostar de pintar como uma tarefa, sendo ela essa proposta a parte de sua potência criadora.

Comida:

O terceiro componente é interpretado como o mais notável dentre os outros, por ter sido o que mais chamou a atenção das crianças e, por isso, o mais desenvolvido nas falas.

Zazo: e o que você não gosta?

Emily: é bolo de leite.

Cláudia: eu gosto de bolo de chocolate.

Emily: eu gosto de festa, eu tenho presente pra dar pro Zazo.

Pesq.: é mesmo? Ele vai amar!

Zazo: da hora da merenda vocês gostam?

Crianças: Gosto! Gosto!

Cláudia: eu gosto de colocar farinha dentro do meu prato pra mim comer a comida que só pra mim poder crescer!
Pesq.: ah muito bem, come a comida pra poder crescer!
Natan: eu gosto de caldo.
Antônio: eu gosto de feijão.
Gustavo: eu gosto de verdura [primeira vez que Gustavo se pronuncia desde o início da história]
Marina: eu gosto de batata.
Antônio: eu gosto de picadinho também!
(atividade dialógica, 2017)

Apesar de ter partido de uma pergunta relacionada às não preferências, as respostas acabaram se voltando para as preferências. A dimensão do tema comida traduz a realidade que essas crianças ribeirinhas vivem na escola. Parte da rotina é garantir que as que vieram sem tomar café em casa, o façam assim que chegam na escola, avisando com antecedência à funcionária da cozinha para o preparo do mesmo. O cuidado com alimentação das crianças é um fazer partilhado por todos e, ainda que não haja variedade de alimentos na oferta pela prefeitura, a direção da escola se organiza para que as crianças tenham um cardápio além do oferecido pelo órgão.

O gosto pela alimentação é demonstrado na variedade de itens de preferência falado pelas crianças: bolo de chocolate, farinha (de macaxeira), caldo, feijão, verdura, batata, picadinho. O compartilhamento dessa preferência enunciada nas falas vem das vivências em comum dessas crianças ribeirinhas dentro e fora da escola. Entretanto, mesmo sendo uma preferência compartilhada, ela partia de falas acompanhadas de pronomes pessoais, demonstrando que as crianças têm conhecimento de si e do outro. Não um conhecimento de si isolado, mas construído em direção ao outro, em um ato social, trocando e manifestando ideias com e a partir do outro (VIGOTSKI, 1994).

Esse ato cotidiano com a alimentação das crianças compõe, ainda que a professora não registre em seus planejamentos (ou até mesmo não mencione isso como ação pedagógica), um currículo voltado à vida cotidiana da criança e da escola. Por ser um tema que gera interesse e provoca expressões orais nas crianças, seria oportuno que se voltasse às organizações das propostas, às ampliações das interações que se estabelecem entre as crianças, às brincadeiras e à ideia de experiências promotoras da construção de informações e conhecimentos. Para enxergar a criança além do ser aluno demanda tempo e energia profissional, o que para grande parte da categoria professor é um desafio.

[...] para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras. (DUARTE, 2001, p. 22)

Nessa demanda, fazem parte as atividades de registros como a documentação pedagógica e, sobre essa, a busca do conhecimento sobre a história de cada criança, sobretudo o que elas sabem fazer, seja nas tarefas demandadas pela professora, seja nas outras atividades de rotina do dia a dia da escola.

É verdade que é preciso tempo para entender, para se distanciar do que se tenha vivido na vida cotidiana e, assim, ser capaz de explicá-lo, recompondo, em cenário coletivo, fragmentos de experiências que tem coerência de conteúdo e significado. (GALARDINI e IOZZELLI, 2017, p. 90)

Ser criança ribeirinha, ainda que numa sociedade heterogênea, compõe vivências cotidianas e particulares que se diferenciam profundamente das vivências das crianças da zona urbana. Reconhecer os modos de vida próprios do campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradores nesses territórios rurais.

Corroborando com essa ideia, uma das ações da professora foi ao encontro desse olhar, respeitando uma necessidade das crianças aliada com o recurso que a realidade delas oportuniza e o qual elas têm contato diário: o rio. A ação recebeu o nome de “Dia do Limpinho”, e veio da necessidade de orientar quando à higiene das crianças, que estavam na escola sem esses cuidados em casa.



Fotografia 17: atividade de higiene promovida pela professora no igarapé em frente à escola.
Foto: Pesquisa de Campo, 2017.

A ação pedagógica desenvolvida pela professora na fotografia acima ocorreu num período entre a cheia e a vazante do rio, onde na comunidade se forma essa espécie de piscina natural, que surge por algumas semanas antes da água subir e tornar perigoso mergulho de crianças pequenas. A aprendizagem das crianças nessa atividade específica leva ao desenvolvimento porque se realizou nas relações de troca com o seu ambiente, sendo sua estrutura organizacional constituída por essas relações (VALSINER, 1987).

Essas relações potencializam as aprendizagens porque há a participação direta e efetiva da professora com as crianças, que mostrou na prática como fazer o que as crianças demonstraram ainda não saber (cuidar da própria higiene) e daí oportunizar possibilidades de desenvolvimento da autonomia em cada criança.

Essa atividade me fez vislumbrar o conceito sobre a zona de desenvolvimento próximo ou iminente, formulado por Vigotski, ainda que esses termos tais como estão escritos não contemplem, segundo Prestes (2012), o cerne do conceito proposto pelo psicólogo russo. Zoia Prestes, em sua tese de doutorado, tratou das repercussões no campo educacional das traduções das obras de Vigotski para o português do Brasil. Uma das expressões em russo que ela cita ao discutir a zona de desenvolvimento proximal ou iminente é a “*obuchenie*” que compõe a tríade do entendimento sobre o conceito de Vigotski, sendo ela: o desenvolvimento, a *obuchenie* e a ação colaborativa de outra pessoa. A *obuchenie* – expressão russa

que se relaciona à relação entre o ensino e a aprendizagem – não garante o desenvolvimento, mas o possibilita na medida em que ele ocorre nas interações da criança com adultos ou crianças mais experientes. Ou seja, traduzir *obuchenie* às palavras do português do Brasil não dá conta de contemplar as relações de ensino e aprendizagem que ocorrem nas interações e possibilitam aprendizagens no termo original no russo. (PRESTES, 2012).

A zona de desenvolvimento próximo ou iminente é a distância entre o que a criança já sabe realizar sozinha e o que ela ainda precisa de ajuda para realizar sob a orientação de quem sabe mais que ela. Assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança não se dá em uma relação natural, mas nas relações que a criança estabelece com o meio social e a cultural, o que aponta para os professores e professoras da educação infantil a necessidade de atentar e acompanhar o processo de formação social de cada criança, de modo a identificar o que já se considera como um nível de desenvolvimento atual e o que a criança ainda só consegue realizar com a colaboração do adulto ou do colega mais experiente. Em 2017, a escola contava, em seu corpo docente, com uma professora de educação física lotada no ensino fundamental. Entretanto, por um acordo com a direção e outros professores da escola, ela promovia atividades de brincadeiras e movimento com as crianças da educação infantil também.

As atividades dessa professora, enquanto profissional do “componente curricular” educação física na escola, eram planejadas conforme orientações para essa etapa. Entretanto, na educação infantil, o trabalho era partilhado com a professora da turma de educação infantil, que, orientada pelo item “educação física na educação infantil” da Proposta Pedagógico-Curricular de Manaus, combinava que o fazer da professora devia ser voltado para o “desenvolvimento da consciência corporal e espaço temporal, para que a criança perceba a si própria em relação ao outro e ao meio” (PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2013, p. 94).



Fotografia 18: crianças em atividade de educação física antes do banho no igarapé.
Foto: Pesquisa de Campo. Jan/2017.

A fotografia acima ilustra um momento anterior a atividade das crianças na água. A professora de educação física orientava, por demonstração, um alongamento corporal pondo-os a imaginar que cada um segurasse uma bola e movesse para cima, para baixo e para os lados. A imitação do adulto pela criança permite a relação entre eles e conduz ao processo de aprendizagem. A esse respeito, Vigotski coloca a seguinte discussão baseada nas sugestões de Shapiro e Gerke:

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.

Entretanto, essa noção de adaptação de Shapiro e Gerke está por demais ligada à concepção mecanicista de repetição. Para eles, à experiência social cabe somente o papel de prover a criança com esquemas motores; não levam em consideração as mudanças que ocorrem na estrutura interna das operações intelectuais das crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 8).

É importante enfatizar esse olhar nas “mudanças que ocorrem na estrutura interna das operações intelectuais das crianças” colocado por Vigotski, porque é sobre elas que a ação do professor ou da professora atua para potencializar as aprendizagens, a chamada ação pela mediação. Todas as formas fundamentais de

comunicação do adulto com a criança se convertem em funções psíquicas primeiro no plano social, depois no psicológico (VIGOTSKI, 2007).



Fotografia 19: banho de igarapé das crianças orientado pelas professoras de Educação Infantil e Educação Física. Foto: Pesquisa de Campo. Jan/2017.

A ação demonstrada na fotografia anterior é o claro compartilhamento de atividade pedagógica que as professoras da educação infantil e de educação física fazem em parceria entre elas e as crianças.

Ser criança na escola ribeirinha oportuniza cotidianamente essa vivência. Entretanto, num lugar onde as águas funcionam em movimento (cheia e vazante) o cenário da fotografia nem sempre está disposto para as crianças. Esse igarapé surge quando o rio está começando a encher (entre os meses de dezembro a fevereiro), e permanece do jeito que está na fotografia por cerca de um mês, quando ele vai para além dos troncos e raízes no solo, formando um rio profundo, não sendo mais seguro para as crianças pequenas banharem.

Essas experiências corpóreas, sensíveis, sociais e afetivas das fotografias 17, 18 e 19, que Vigotski (2008) chamou de complexas e de conceitos cotidianos, vão constituindo os recursos de ação e interação delas com o seu meio, e sobre o qual o professor ou a professora podem organizar o fazer pedagógico junto com as crianças.



Fotografia 20: Crianças na hora da saída a espera do transporte.
Foto: Pesquisa de Campo (Jan/2017).

O final da rotina diária das crianças da educação infantil na escola se configura na organização delas na sala (sentadas e cada uma com seus pertences), onde, geralmente, a professora utiliza o recurso da televisão no tempo do aguardo da lancha escolar (fotografia 20). Os vídeos mostrados são todos desenhos em DVD, com temas escolhidos pelas crianças e comprados pela professora no centro urbano da cidade.

Os recursos tecnológicos, como a televisão, fazem parte da vida cotidiana das crianças e permitem o acesso das crianças às produções humanas. Entretanto, não se observou um direcionamento educativo ou uma finalidade de desenvolvimento no uso desse recurso, sendo ele colocado apenas como entretenimento no aguardo do transporte escolar.

A reflexão aqui se volta para o tempo em que a criança pequena passa assistindo televisão na escola, em qualquer momento da manhã, em detrimento do tempo que poderia estar em atividade. As crianças têm acesso à televisão em suas casas e em outros lugares, entretanto a escola tem a função (ou deveria ter) de ampliar o seu repertório cultural com o que há de mais sofisticado nas produções humanas. O professor ou a professora é o organizador desse ambiente educativo.

Seu papel é fazer do espaço escolar um meio tão complexo quanto a história, a cultura e a vida. (VIGOTSKI, 2010).

A teoria histórico-cultural parte do princípio que todos os seres humanos são iguais em suas potencialidades e ricos em possibilidades, nos diferenciando nas vivências que tivemos ao longo da vida e que promoveram nosso desenvolvimento. Por isso que os professores ou as professoras devem organizar o espaço onde as crianças terão suas vivências na escola de maneira que esse seja o tempo todo promotor de novas experiências, de novas trocas e novas criações.

Diferente dessas possibilidades, a televisão mostra programações prontas e, sem uma intervenção pedagógica intencional, não possibilita uma relação dialógica com o que está sendo mostrado e no meio que as crianças estão. Isso é visto quando elas param de conversar entre si quando estão assistindo às programações da televisão.

O compromisso com o máximo desenvolvimento da criança pequena requer a promoção de desafios, convivências com diferentes situações e emoções, que as crianças sintam necessidade de criar mecanismos de soluções coletivas de problemas e, assim como na vida, haja momentos de contestação e de colaboração.

A vida das crianças ribeirinhas é diferente das crianças na área urbana da cidade. Os aspectos que denotam essa diferença são os espaços maiores (quintais das casas e praias durante a vazante) para caminhar, correr, brincar, a ausência de limitações como os muros da cidade que possibilita, assim que a criança sai de casa, o contato com outras famílias e crianças de diferentes idades.

No espaço escolar os intercâmbios entre os saberes e fazeres do local articulam-se com o global. Do ponto de vista da constituição da identidade da criança ribeirinha, os fazeres pedagógicos devem respeitar e trabalhar as diversidades e dinâmicas próprias dos sujeitos como forma de enriquecer a aprendizagem e construir novas práticas sociais e igualitárias, sedimentadas no respeito ao outro.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Cabe aos adultos e pessoas mais experientes a tarefa de cuidar/educar, promovendo experiências numa ambiência lúdica em atividades físicas, emocionais, sociais e culturais, que constituem a pessoa numa perspectiva de emancipação.



Fotografia 21: crianças voltando para casa na lancha escolar.
Foto: Pesquisa de Campo. Jan/2017.

A relação das crianças na fotografia 21 mostra um momento de interação de crianças de diferentes idades na rotina de volta para casa. A conversa era sobre o encontro com uma família ribeirinha (fotografia 22) conhecida por elas, na qual encontraram um amigo em comum na embarcação ao lado. Essa dinâmica caracteriza uma especificidade, dentre tantas outras, do dia a dia da criança ribeirinha que a diferencia da criança da área urbana com relação às vivências, os encontros e relações com outras famílias no meio do rio.

Realidades como essa constituem o olhar para o currículo da educação infantil ribeirinha, que na maior parte da observação participante e na análise do planejamento da professora, descontextualiza o ser criança na zona ribeirinha de uma cidade, e a ausência de propostas específicas para essas crianças devido a ausência de concepções definidas ou em construção a respeito da educação infantil, da educação do campo e, mais recentemente da educação infantil do campo.



Fotografia 22: encontro com família ribeirinha na volta para casa.
Foto: Pesquisa de Campo. Jan/2017.

As experiências que temos nos deixam marcas e promovem a formação daquilo que somos quando adquirimos novas experiências que se associam. A cultura está presente na organização espacial e social do ambiente educativo, nas músicas selecionadas para as crianças ouvirem, nos hábitos e costumes cultivados, nos objetos da escola e nas formas de relação com o outro.

[...] se a pedologia [...] estudar não o meio enquanto tal, sem referência à criança, mas sim estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil, então deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento psicológico e assim por diante (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Sendo assim, para a educação infantil ribeirinha, considerar que cada criança tem um contexto na zona rural, é compreender que as infâncias são compostas por experiências diferentes e demandam outras experiências geradas a partir das dinâmicas culturais específicas. Dentro da teoria histórico-cultural, isso quer dizer que é impossível pensar numa descrição generalizada nas formas de educar.

A educação para o desenvolvimento tem princípios universais – sobretudo quando consideramos o acesso das crianças às variadas produções humanas –,

mas essa universalidade não apaga a diversidade cultural dos vários contextos onde a educação escolar acontece. A universalidade, como conceito marxista, é aquilo de mais elevado que a humanidade já produziu e que a escola deveria garantir o acesso das crianças.

Todas as crianças podem brincar, mas a forma como se organizam as brincadeiras e os objetos usados ou elaborados não são os mesmos em todos os contextos. As DCNEI propõem um currículo para a educação infantil que igualmente possibilite o desenvolvimento para qualquer criança, mas não significa proporcionar mesmas experiências em todos os contextos educativos.

As ações pedagógicas observadas e registradas nesse capítulo auxiliaram numa reflexão sobre encontrar possibilidades de construção de uma práxis pedagógica que leve em consideração a especificidade de relacionar saberes vinculados às realidades das crianças ribeirinhas, ora vislumbrados na ação do banho de igarapé na frente da escola, ora necessários nas tarefas com as vogais escritas e descontextualizadas. Vê-se, assim, uma educação infantil ribeirinha com suas identidades em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada na perspectiva da teoria histórico-cultural, sobretudo nas ideias de Vigotski (1994/1996/2008) a análise dos significados construídos pelas crianças pequenas da educação infantil ribeirinha se relacionam com as vivências e experiências cotidianas na escola e fora dela. Tomando como base a fala das crianças na atividade dialógica com a pesquisadora e as observações das brincadeiras iniciadas e conduzidas por elas, estar na escola pressupõe estar com seus colegas e partilhar dessas vivências e experiências, seja nas tarefas propostas pela professora, seja nos significados partilhados nas rotinas da escola.

As preferências por brincadeiras em seus espaços de convivência fora da escola, a relação do estudo significando fazer tarefas com seus nomes próprios e vogais isoladas, e o contato com as comidas na hora da merenda na escola, tudo isso compõe o universo escolar para elas e são dados de pesquisa (fornecidos pelas crianças) que direcionam a reflexão sobre a criança de educação infantil da zona rural ribeirinha.

A experiência vivida com o coletivo de crianças pequenas nessa escola de educação infantil ribeirinha, embora tendo sido em um tempo limitado, anunciou sutis mudanças na forma de construir uma pesquisa com elas, da maneira que se impulsiona para a reflexão acerca das organizações pedagógicas que coloquem no centro do seu planejamento a criança em sua concretude.

Percebi ainda em mim o impulso por buscar informações em quantidade ao perguntar “e o que mais?”, e não aprofundar o que elas já me diziam. Impulso esse construído pelas vivências, enquanto “aluna”, na escola de educação infantil no final da década de 80, quando mal se tinha garantido na Constituição Federal de 1988, a educação escolar como direito da criança visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Mas compreendo, também, que a construção da professora/pesquisadora pressupõe esse reconhecimento de si no processo de pesquisa com crianças pequenas, metodologia ainda recente nas ciências humanas. Ao invés de perguntar “o que mais?”, partiria não apenas de uma contação de história, mas usaria mais os recursos das produções humanas, como quadros de pintores famosos, músicas clássicas e produção de instrumentos musicais.

Em outra oportunidade também buscaria envolver mais a professora das crianças na atividade dialógica, permitindo o diálogo com a vida historicamente situada, fazendo-nos perceber, com as crianças, que existem outros ambientes que possibilitam a educação além da escola, como o círculo familiar, o círculo de amigos. Entretanto, é na escola que há uma organização intencional para que as experiências proporcionadas superem as limitações que possam existir em outros ambientes – o acesso às construções humanas mais elaboradas, como nos diz a teoria histórico-cultural.

Essa reflexão se volta também ao fazer do assessoramento pedagógico nas escolas ribeirinhas de Manaus. Sendo esse fazer a minha atuação profissional há quatro anos, vislumbro ampliações nos documentos de orientação e diretrizes pedagógicas elaboradas nos setores da Secretaria Municipal de Educação e Divisões Distritais Zonais da cidade Manaus.

Essas ampliações se configuram na orientação sobre ser professor e professora de educação infantil, currículo, planejamento e avaliação da oferta e funcionamento da primeira etapa da educação básica. Com o contato direto com os professores e professoras, que o assessoramento pedagógico possibilita, o compartilhamento de reflexões e discussões sobre a criança da educação infantil ribeirinha pode favorecer o olhar docente sobre ela como sujeito do seu desenvolvimento, essencial no processo de humanização da criança pequena, e reafirmar a postura do professor e da professora das infâncias como sujeito que observa, acompanha e orienta as aprendizagens das crianças pequenas, potencializando o desenvolvimento.

Falar de nós, professores e professoras, pedagogos e pedagogas, como organizadores do ambiente educativo, para além de arrumar um espaço para receber crianças, nos coloca a responsabilidade de pensar cada canto e objeto da sala como promotor do desenvolvimento humano na infância, planejando esse espaço no coletivo com outros professores e professoras, e replanejando as atividades com as crianças de maneira que as especificidades de suas vivências ribeirinhas sejam consideradas.

Isso significa ampliar o conhecimento cultural das crianças no lugar que elas convivem, tratando, por exemplo, de que maneira as pessoas que moram na zona rural ribeirinha se relacionam com a água, e que práticas e hábitos são próprios desse contexto. Isso vai além de planejar ações voltadas para as questões da

escolarização envolvendo cópia de letras e exercícios de mãos e dedos, com a prerrogativa de prepará-las para o ensino fundamental.

Uma proposição que se apresenta a partir do componente “estudo” colocado pelas crianças – continuando a questão da ampliação do conhecimento cultural – é a apresentação da cultura escrita para as crianças na educação infantil. Essa cultura não é um conjunto de letrinhas, mas sim um instrumento cultural complexo que os seres humanos criaram para comunicar informações, registrar fatos, ideias e sentimentos.

Entretanto, mesmo com esse tônus escolarizante com crianças pequenas na educação infantil ribeirinha, a atividade com o igarapé na frente da escola pode nos dar uma possibilidade de desenvolver mais ações com elementos do contexto das crianças. Apesar de ter sido uma atividade pensada a partir de uma necessidade de higiene, o uso do recurso natural que é presente no cotidiano das crianças ribeirinhas, a água, foi uma estratégia que respeitou o contexto das vivências de todos, incluindo a professora, que é moradora da comunidade ribeirinha.

Nas propostas pedagógicas das escolas, a questão da escolarização precisa ser feita sem tirar o direito da criança de brincar e conviver com o mundo ao seu redor, porque as funções psíquicas superiores que as crianças precisam ter desenvolvidas para se apropriar da escrita se desenvolvem na idade pré-escolar, enquanto as crianças brincam (VIGOTSKI, 1994).

Outra proposição partindo das brincadeiras relacionadas pelas crianças, e vislumbradas na observação, se referem às interações entre elas, mostrando que não havia um planejamento de suas brincadeiras, mas as iniciavam e as conduziam desempenhando papéis e desenvolvendo argumentos, como na brincadeira do carrinho na balsa. Essa observação permitiu conhecer não só as possibilidades de interações entre elas, mas também as peculiaridades de seu contexto concreto de vida.

As crianças precisam da convivência com pessoas de diferentes idades, dos cuidados e referências dos adultos, e também das crianças maiores e menores. Elas são crianças no tempo presente, não são promessas de futuro. Ela é criança hoje, amanhã ela será adolescente, jovem, adulta... Ela é ativa e protagonista de sua história. E a criança pequena ribeirinha tem suas infâncias respeitadas quando são acolhidas em suas falas, seus desejos e seus saberes. Isso decorre de uma interação reflexiva com esses sujeitos e seus espaços.

Essa intencionalidade foi construída ao longo desse esforço de pesquisa. Procuramos agora evidenciar a importância e a necessidade de se incorporar nas propostas educacionais e curriculares para a educação infantil ribeirinha, toda a complexidade das peculiaridades que envolvem as vivências nas águas da Amazônia, apostando na possibilidade de contribuir com a ação de autoafirmação das identidades culturais da criança da educação infantil ribeirinha.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Socorro Viana de; BARRETO, Maria das Graças de Carvalho (orgs.). *Crianças e jovens no Amazonas (XVI-XIX): imaginários e representações históricas*. Manaus: UEA, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação do campo*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAQUERO, R. Vygotsky: sujeito e situação, as chaves de um programa psicológico. In: CASTORINA, José A. CARRETERO, Mário (orgs.). *Desenvolvimento Cognitivo e Educação: os inícios do conhecimento*. Vol 1. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Walmir de Albuquerque; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. *Metodologia da Pesquisa*. Manaus: Edições UEA, 2007.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia: formação social e cultural*. 3 ed. Manaus: editora Valer, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BOTH, Ilaine Inês. *Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, SEB, 1996.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2008. Diário Oficial da União. Brasília, 29 de abril de 2008. Seção I, p. 25. *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- CERTEAU, Michael de. *A Cultura do Plural*. Campinas: Papirus, 2005.
- CHAVES, Maria P. S. R. *Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Ipora*. 2001. Tese Doutorado em Política Científica e Tecnologia – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017.

DEMARTINI, Zeila. B. F. Infância. Pesquisa a Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotsky*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FOCHI, Paulo S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. Silveira; FARIA, Ana Lúcia G. de. *Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. *O Ser da Amazônia: identidade e invisibilidade*. Cienc. Cult. Vol 61. No 3. São Paulo, 2009. Acesso em: 10 de janeiro de 2017. Disponível em: http://cineciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 64-89.

HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

_____. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KROGH, Suzanne. *Entrevistando a niños: história, antropologia y fuentes orales*. Barcelona, 1996.

KUHLMANN JR., Moyses; FERNANDES, Rogerio. *Sobre a história da infância*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev S. LURIA, Alexander R. LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LIMA, Elieuzza A. AKURI, Juliana G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara A. da. MELLO, Suely A. *Teoria histórico-*

cultural na educação infantil: conversando com professores e professoras. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-139.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo, v. 26/27, p. 148-158. 1990/1991.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIAS, Ana Lúcia Goulart (orgs.). *Documentação Pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. *Aspectos da Educação Infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933)*. Tese de doutorado. Itatiba: Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade São Francisco, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 8. ed. 2010. Nova Ortografia.

MOURÃO, Arminda Raquel Botelho; BENTES, Arone do Nascimento; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de; NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde (orgs.). *Desafios Amazônicos: educação infantil em Manaus*. Manaus: Edua, 2013.

OLIVEIRA, Fabiana de; SILVEIRA, Débora de Barros. *Infância: a pesquisa com crianças*. In: ABRAMOWICZ, Anete. (org.). *Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. *O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação*. São Paulo: Perspectivas, 1993.

PIERUCCINI, Ivete. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. 2004. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, SP, 2004. Disponível em: <http://goo.gl/YfHaho>. Acesso em: 24 de abril de 2015.

PINO, Angel. *As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PASUCH, Jaqueline; Santos, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Oferta e Demanda de Educação Infantil do Campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

POLLAK, Michel. *Memória e Identidade Social: estudos históricos*. Vol. 5. N. 10. 1992, p. 200-212.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROSSETTI-FEIRREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Kátia de Souza. A matriz sócio histórica. In: ROSSETTI-FEIRREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Kátia de Souza. SILVA, Ana Paula Soares da. CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação: sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significação. In: ROSSETTI-FEIRREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Kátia de Souza. SILVA, Ana Paula Soares da. CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, Maria Cecília de; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. *Processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese*. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

VELOSO, Geisa Magela et al. *Representações sobre a infância e os defeitos da educação moral do lar*. Cadernos de História da Educação. Jul/Dez 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Obras escogidas I*: Madrid: Aprendizage. Visor Distribuciones, 1997.

_____. *Obras escogidas IV*: Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

= DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os significados construídos pelas crianças de Educação Infantil oriundas de Manaus.
Investigador Responsável: ANA PAULA LIMA CARVALHO DE OLIVEIRA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 6780917.5.0000.5020
Submetido em: 29/06/2017
Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACESUFAM
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Financiador: Financiamento Próprio
Principal:



Comprovante de Recepção  Nº COMPROVANTE RECEPCAO 00809

= DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PD) - Versão 2
- ↳ Pendência de Parecer (PD) - Versão 2
- ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Subm.
 - ↳ Cronograma - Submissão 2
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 2
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Su
 - ↳ Orçamento - Submissão 2
 - ↳ Outros - Submissão 2
 - ↳ Projeto Detalhado / Descrição Inicial
 - ↳ TCE / Termos de Assentimento / A
- ↳ Apreciação 2 - Universidade Federal de
- ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

= LISTA DE AprecIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Investigador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Excluído do Centro Coord.	Ações
PD	ANA PAULA LIMA CARVALHO DE OLIVEIRA	2	29/06/2017	09/08/2017	Aprovado	Não	  

= HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PD	09/08/2017 11:26:03	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	PELQUISADOR	
PD	09/08/2017 11:23:15	Parecer do colegiado enviado	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PD	09/08/2017 20:08:57	Parecer do relator enviado	2	Membro do CEP	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PD	02/08/2017 06:51:53	Aceitação de Submissão de Relatório	2	Membro do CEP	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PD	10/07/2017 13:47:21	Confirmação de Indicação de Relatores	2	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PD	10/07/2017 12:44:58	Indicação de Relatores	2	Secretaria	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PD	10/07/2017 12:44:08	Aceitação do P1	2	Secretaria	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PD	29/06/2017 16:52:10	Submissão para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PELQUISADOR	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	
PD	01/08/2017 12:29:10	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	PELQUISADOR	
PD	01/08/2017 12:21:47	Parecer do Colegiado Enviado	1	Coordenador	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	

(Continuação) 1 de 30 registros

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFº PAULO CÉSAR DA SILVA NONATO



PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DISTRITAL DA ZONA RURAL
ESC. MUL. PAULO CESAR DA SILVA NONATO



TERMO DE ANUÊNCIA

Pela presente, a Escola Municipal Paulo Cesar da Silva Nonato, sediada à Comunidade Nova Esperança, Igarapé do Tiu, Rio Negro, Manaus - AM, 69001-019, aqui representada pelo professor Paulo Reinaldo da Silva Bindá, diretor, autoriza a pesquisadora Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a realizar o projeto de pesquisa intitulado *Os significados construídos pelas crianças da Educação Infantil ribeirinha de Manaus*, a ser realizado sob a coordenação da professora doutora Iolete Ribeiro da Silva, a partir do segundo semestre letivo de 2017.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. A instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para isso.

Manaus, 26 de Junho de 2017.

Paulo R.S. Bindá
Paulo Reinaldo da Silva Bindá
Diretor de Escola
Portaria Nº 0690/2014/SEMED/GS

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

ANEXO C - HISTÓRIA: ZAM-ZIM, UM PLANETA SEM ESCOLA

Longe, muito longe da Terra, no espaço distante, existe um planeta muito alegre e colorido chamado Zam-Zim. Em Zam-Zim moram pessoas bem diferentes de nós... Lá, todos têm olhos bem grandes e o corpo cheio de cores vivas.

Quem mora em Zam-Zim também gosta de doces e sorvetes, porque aquele é um planeta bem quente, como a nossa cidade. As crianças brincam muito umas com as outras, mas em Zam-Zim existe uma coisa muito diferente: naquele planeta não existe escola! Por isso, as crianças de Zam-Zim sentem falta de um lugar para onde ir todos os dias, encontrar os amigos e aprender coisas novas.

Ele quer conhecer e aprender. Por isso, vive fazendo perguntas ao seu pai, que conhece muitos planetas diferentes, porque trabalha fazendo longas viagens pelo espaço sideral. Um dia, seu pai contou a Zazo que, na Terra, um planeta distante muito bonito, existe um lugar especial para as crianças, onde quase todos os dias elas se encontram para brincar e aprender. Ele também contou que esse lugar se chama escola..

A partir desse dia, Zazo ficou muito, mas muito curioso para conhecer uma escola perto do rio e, por isso, numa das viagens intergalácticas que seu pai costuma fazer, o menino pediu uma carona e - PLOFT! – veio parar sabe onde? Na minha casa!

Logo nos tornamos muito amigos e ele me pediu para conhecer as crianças do planeta Terra e conversar um pouquinho com elas sobre esse lugar que ele nunca viu: a escola.

Ele quer saber o que as crianças fazem nessa escola, do que elas mais gostam nesse lugar e também quer saber se existe alguma coisa que elas não gostam. Afinal, ele quer que em Zam-Zim existam escolas bem legais e por isso, precisa da ajuda de vocês, ele pretende voltar à Zam-Zim e pedir que os adultos de lá construam muitas escolas para as crianças de lá.

Mesmo estando muito ansioso para frequentar uma escola o Zazo ainda tem medo e curiosidade sobre a escola. E vou contar a vocês um segredo, o Zazo veio comigo... Vocês querem conhece-lo?

Introdução do boneco Zazo (introduzir o boneco, para conversar com o grupo de crianças).

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os significados construídos pela criança da educação infantil ribeirinha

A pesquisa foi delineada a partir dos seguintes momentos:

1º Momento: Conhecer a caracterização do contexto sócio cultural e infantil da comunidade onde esta situada a escola.

2º Momento: Conhecer os documentos de registro das ações da escola, como Projeto Político Pedagógico, fichas de planejamento, diário de classe e parecer descritivo da criança.

3º Momento: Observação participante enfocando as práticas já desenvolvidas com as crianças na sala de aula e outros espaços da escola através roteiro de observação, do diário de campo, máquina fotográfica e filmadora. A máquina fotográfica e a filmadora serão utilizadas como recursos para potencializar os registros.

5º Momento: Proposta de escuta envolvendo as crianças, momento a ser construído e avaliado coletivamente pela professora participante da pesquisa, com a mediação da pesquisadora. Pretende-se vivenciar com as crianças as propostas de atividades discutidas com a professora.

APÊNDICE B - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Dados sobre a comunidade local:

- a) Nome, origem e endereço da comunidade
- b) Quantidade de famílias e de crianças
- c) Características socioculturais da população local
- d) Espaços de convivência em grupos (praças, igrejas, parques etc)

Dados sobre a Escola:

- e) Nome e origem da escola
- f) Etapas, níveis e modalidade atendidas pela escola
- g) Regimento e Projeto Político Pedagógico da escola
- h) Quantidade e formação da equipe gestora e dos professores
- i) Instrumentos de registro da prática pedagógica (ficha de planejamento e avaliação)
- j) Como se desenvolve a interação professor/aluno, aluno/aluno, funcionários/aluno.

Dados sobre a professora:

- k) Nome
- l) Formação acadêmica

Dados sobre a aula

- m) Concepção de linguagem da professora
- n) Conteúdo programático
- o) Sequenciamento das aulas
- p) Planejamento das aulas
- q) Material didático utilizado (livros, textos, cartazes, brinquedos etc)
- r) Recursos empregados (lousa, data show, outros)
- s) Estratégias e metodologias empregadas
- t) Interação em sala de aula
- u) Respostas das crianças nas atividades
- v) Resultados obtidos com as atividades

APÊNDICE C - QUESTÕES PARA ENTREVISTA – PROFESSORA

- a) Que experiências educativas você julga importante as crianças terem acesso na educação infantil?
- b) Como deve ser a aproximação na sala de referência entre as crianças e a realidade ribeirinha?
- c) Como você percebe a relação da criança com as propostas de rotina na escola apresentadas a ela?
- d) De que maneira as crianças na educação infantil mais se expressam? Como você chegou a esta conclusão?
- e) Que materiais você costuma disponibilizar para as atividades das crianças no dia a dia?
- f) Que elementos e propostas de atividade podem ampliar e enriquecer as experiências das crianças no dia a dia da escola?
- g) Que materiais você julga importante ter na escola para desenvolver atividades ricas e ampliadoras da formação da criança?

APÊNDICE D - QUESTÕES PARA ENTREVISTA – CRIANÇAS

- a) Para que serve a escola?
- b) O que vocês acham mais legal na escola? Por quê?
- c) O que vocês acham menos legal na escola? Por quê?
- d) O que vocês gostariam de fazer na escola?
- e) Tem algum lugar da sala ou da escola que vocês gostam mais? Por quê?
- f) Se vocês fossem professores (as), o que vocês pediriam para as crianças fazer na escola?