



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JEYSE SUNAYA ALMEIDA DE VASCONCELOS

**VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA
E SEU PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA CRECHE**

**SANTARÉM - PA
2018**

JEYSE SUNAYA ALMEIDA DE VASCONCELOS

**VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA E
SEU PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, para a obtenção do título de Mestre em Educação; Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

**SANTARÉM- PA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- V331v Vasconcelos, Jeyse Sunaya Almeida de
Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche / Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos. – Santarém, 2018.
127 fl. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora Sinara Almeida da Costa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2018.
1. Crianças ribeirinhas – aspectos sociais. 2. Creches. 3. Humanização. 4. Educação infantil. I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 362.7



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de 2018, às 14:00 horas na sala H304, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli** (membro externo), **Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha** (membro interno) e a **Profa. Dra. Irani Lauer Lellis** (membro interno), a fim de argüirem a mestranda **Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos**, com a dissertação intitulada **“AS VIVÊNCIAS DA CRIANÇA RIBEIRINHA NA CRECHE E SEU PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO”**. Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovada

Recomendações da Banca:

A dissertação apresenta todos os elementos de um trabalho científico à nível de mestrado e a Banca recomenda a publicação

Santarém, 28 de setembro de 2018.

Sinara Almeida da Costa

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa – Orientadora/ Presidente/ Ufopa.

Michelle de Freitas Bissoli

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Membro Externo/ Ufam

Solange Helena Ximenes Rocha

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – Membro Interno/ Ufopa.

Irani Lauer Lellis

Profa. Dra. Irani Lauer Lellis – Membro Interno/ Ufopa.

Às crianças da região do Lago Grande que por meio dos seus trejeitos revelam suas necessidades, anseios e impressões sobre o mundo, e a todas às crianças do campo da Amazônia, muitas vezes esquecidas nas Políticas Públicas e pouco ouvidas nas pesquisas acadêmicas.

Ao meu pai, pescador, João de Vasconcelos, ausência presente em todos os momentos da minha vida - *In memoriam*.

Ao meu tio, irmão e pai, João Carlos A. de Vasconcelos, parceiro de estrada, quem me conduziu para os primeiros passos dessa caminhada. Meu grande incentivador.

AGRADECIMENTOS

Concluir o Mestrado em Educação é uma conquista, a realização de um sonho de menina. Chegar até aqui não foi fácil, nem tão pouco o fiz só.

Hoje, fazendo os ajustes finais desse trabalho, lembro-me com muito carinho daqueles que sempre acreditaram e confiaram na minha capacidade de realizar sonhos. Pessoas que compartilharam dos meus dias de riso e enxugaram minhas lágrimas nos dias de choro. Ao longo do caminho, encontrei e reencontrei muita gente. Fiz amigos novos... Renovei laços de amizade que haviam se perdido na distância e no tempo... Feitos que me fortaleceram muito durante a caminhada.

Então, é chegada a hora de agradecer. Agradecer por todas as coisas que aconteceram durante o percurso... agradecer aos familiares e amigos que com apoio explicitado em gestos, palavras ou no silêncio de quem espera, estiveram comigo o tempo todo.

Por isso...

Obrigada, meu Deus! pela inspiração e sabedoria a mim concedida.

Obrigada, minha família, em especial, **meus pais** exemplos de caráter e valentia...base sólida da minha história.

Obrigada, **Paulo Cristóvão**, pela torcida constante, pelo amor que me fortaleceu todos esses anos e apoio incondicional em todos os momentos dessa caminhada.

Obrigada, minha querida Professora, orientadora, **Sinara Almeida da Costa**. Pessoa sensível, carinhosa, competente e dedicada que acreditou no meu potencial sem me conhecer... por quem tenho profundo respeito e admiração. Agradeço pelas conversas, reflexões e ensinamentos que ampliaram meu saber referente à educação das crianças pequenas e trouxeram novos saberes alusivos à teoria histórico-cultural.

Obrigada, professoras Suely Amaral Mello e Lília Imbiriba Colares, pelas importantes contribuições que subsidiaram a pesquisa no seu principal momento, os primeiros passos. As dicas e os apontamentos foram essenciais para a decisão de qual caminho seguir.

Obrigada, Michelle de Freitas Bissoli e Solange Ximenes pela disponibilidade e gentileza de mais uma vez participar da minha banca. Agora é a defesa... agradeço pela leitura cuidadosa de sempre, pelas valiosas e decisivas contribuições que consolidaram o trabalho nesse momento final.

Obrigada amigas, de sempre, Rose Branco e Gessica Lima, pela parceria nos momentos de estudo, reflexões, desabafos, *rilex* – viagens ... O que ajudou a caminhada ser menos árdua. Foi muito bom contar com o companheirismo e amizade de vocês, afinal estávamos no mesmo barco rs... Que nossa amizade continue e nos proporcione os mais belos encontros.

ESSE RIO É MINHA RUA...

Esse rio é minha rua
Minha e tua, mururé
Piso no peito da lua
Deito no chão da maré

Esse rio é minha rua
Minha e tua Mururé
Piso no peito da lua
Deito no chão da maré

Pois é, pois é
Eu não sou
De igarapé
Quem montou na
Cobra grande
Não se escanCHA
Em poraquê

Rio abaixo, rio acima
Minha sina cana é
Só de pensar na "mardita"
Me "alembrei" de Abaeté

Rio abaixo, rio acima
Minha sina cana é
Só de pensar na "mardita"
Me "alembrei" de Abaeté

Pois é, pois é...

Me "arresponde" boto preto
Quem te deu esse piché
Foi limo de maresia
Ou inhaca de mulher?

Letra e Música de Paulo André e Rui Barata

RESUMO

Inspirado na Teoria Histórico Cultural – THC de Vigotski e colaboradores, o estudo parte do pressuposto de que o homem se humaniza por meio da sua vivência na e com a cultura; que a educação tem papel preponderante nesse desenvolvimento e a escola é o local sistematicamente organizado para educá-lo nesse sentido. Diversas pesquisas revelam a pobreza de experiências possibilitadas às crianças na escola e uma visão biologizante do seu processo de desenvolvimento enquanto sujeito protagonista da sua vida e da sua história. Nesse aspecto, objetivamos, fundamentalmente, compreender as vivências (espaço, tempo e relações) das crianças de 3 anos de idade no ambiente formal de educação. Para Vigotski, o termo vivência está relacionado às experiências que afetam profundamente as crianças e conduzem a mudanças, positivas ou negativas, no seu processo de desenvolvimento. Desse ponto de vista, o conceito de vivência não é atribuído a toda e qualquer experiência vivida pela criança, mas àquelas em que elas estejam envolvidas de corpo, mente e emoção. A metodologia consistiu em observação e filmagem da rotina dessas crianças que frequentam uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Santarém-PA, localizada na área rural do município. A análise dos dados produzidos foi fundamentada no método experimental/análise microgenética, o qual possibilitou a interpretação do material na sua essência e com maior profundidade, permitindo fazer inferências sobre a criança e suas vivências no conjunto das atividades realizadas no interior da unidade de educação e no seu contexto específico de vida. Os resultados revelam que a instituição pesquisada possui um espaço pobre de possibilidades de vivências; as crianças no interior da instituição, em grande parte do tempo, são limitadas a fazer tarefas escolarizantes, centradas nos conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, os quais antecipam o seu processo de alfabetização. Essa atitude mostra que a escola, de um modo geral, tem uma concepção tradicional que concebe, precocemente, a criança em escolar, que desconsidera o complexo processo de desenvolvimento humano e, assim, sua prioridade não é criar as condições adequadas para que a criança amplie seu contato com a cultura, se aproprie das qualidades humanas nela presentes e promova a sua humanização, mas, sim, mantê-las na sala fazendo “lição”. Entretanto, nos seus contextos específicos de vida, constatamos momentos que demonstram o modo como ocorrem as relações que cada criança tem com o lugar onde vive, e como elas são criativas na reprodução da cultura, das suas experiências vividas no contexto do seu grupo familiar e comunitário. Assim, entendemos que as crianças precisam ter o seu direito à infância respeitado, necessitando de vivências positivas pautadas na ampliação de seu contato com a cultura historicamente criada pela humanidade que as precede.

Palavras-Chave: Amazônia. Humanização. Crianças Ribeirinhas.
Creche.

ABSTRACT

Inspired by the Cultural Historical Theory – CHT from Vygotsky and collaborators, the study starts with the prerogative that the man humanizes himself through his own experience in culture and with it; that the education has the carrying role in this development and that the school is the systematically organized place to educate it in this sense. Many researches reveal the lack of experiences provided to children and a biologizing view of their growth process as a protagonist subject of their own life and history. In this aspect, we have as objective to comprehend the experience, in space, time and relations of three year olds in their formal education environment. To Vygotsky, the term experience is related to the experiences that profoundly affected the children and conduct positive and negative changes to their development process. From this point of view, the concept of experience is not applied to every experience that the children involved themselves in, but only those that are involved with their body, mind and emotion. The methodology consisted in the observation and filming of the children's routine while attending a Municipal Infant Education Unit in Santarém-PA, located in the rural area of the municipality. The analysis of the data that was produced was based on the experimental method/ microgenetic analysis which made the interpretation of the material in its essence and in greater depth, allowing to make inferences about the children and their experiences in the set of activities carried out within the Education Unit and in their specific context of life. The results reveal that the research institution has a poor space of possibilities of experiences; the children inside the institution, for the most part, are limited to doing school tasks, focused on the contents pertinent to elementary education, which anticipate their literacy process. This attitude shows that the school generally has a traditional conception that precociously conceives the child in school and that disregards the complex process of human development, and thus, its priority is not to create the right conditions for the child to broaden their contact with culture, to appropriate the human qualities present in them and to promote their humanization, but to keep them in the room doing "lessons". However, in their specific life contexts, we found moments that demonstrate the way that the relationship each child has with the place that they live happen; how they are creative in the reproduction of their culture, of the experiences that they lived in the context of their family and communitarian group. Thus, we understand that the children need to have their rights of childhood respected, requiring positive experiences guided by the expansion of their contact with the culture that was historically created by the mankind which precedes them.

Keywords: Amazônia. Humanization. Day Care. Riverine Children

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagem aérea da cidade de Santarém. Encontro das águas do rio Amazonas e Tapajós	51
Figura 2- Dados cartográficos- Transporte intermodal	53
Figura 3- Frente da Vila de Curuai- tempos de cheia.....	54
Figura 4- Imagem típica da área de várzea da Vila de Curuai	55
Figura 5- Um modo de vida típico das regiões ribeirinhas da Amazônia/transporte rabeta ...	55
Figura 6- Visão de frente da creche.....	66
Figura 7- Sala de atividades da turma investigada	67
Figura 8- Imagem de vídeo - sala da turma investigada.....	68
Figura 9- banheiro para uso das crianças e dos adultos que frequentam a creche	69
Figura 10- Espaço utilizado como sala de vídeo e refeitório	70
Figura 11- Área externa/ espaço acidentado	70
Figura 12- Parede de japá que impede a invasão do sol e da chuva no ambiente do refeitório	70
Figura 13- sala de atividades da turma investigada/ lado direito e esquerdo	71
Figura 14- cadeirinha do pensamento	72
Figura 15- prateleira de brinquedos.....	73
Figura 16 - Acolhida/ momento de oração na sala de atividades	78
Figura 17- Atividade pedagógica no refeitório	79
Figura 18- Crianças de todas as turmas merendando	80
Figura 19- A professora avaliando tarefas no caderno.....	82
Figura 20- Crianças estudando	82
Figura 21- Crianças brincando com folhas e talos de árvore	85
Figura 22- Crianças brincando na casinha do zé	85
Figura 23- Contação de história na área externa	89
Figura 24- A professora explica a tarefa	93
Figura 25- Crianças colocam sementes de seringueira na garrafa	93
Figura 26- A representação do número 1 feita por Bia	93
Figura 27- Pedro alheio a tarefa proposta pela professora	93
Figura 28- Imagem de vídeo- Criança brincando de boneca.....	96
Figura 29- Crianças que decidiram brincar de casinha	97
Figura 30- A professora é convidada a participar da brincadeira.....	97
Figura 31- Juca encontra a linha de pescar.....	101
Figura 32- os meninos decidem pescar/ começa a brincadeira	101
Figura 33- Lançando a malhadeira	102
Figura 34- A pescaria deu boa/ colocando os peixes na rabeta.....	102
Figura 35- Momentos de lazer típicos da criança ribeirinha da Amazônia.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Função, número, escolaridade e curso de formação dos funcionários da creche .64	64
Quadro 2 - Disposição das turmas, faixa etária e total de crianças por turma 66	66
Quadro 3 - Estrutura física: ambientes adaptados67	67
Quadro 4 - Rotina das crianças77	77

SUMÁRIO

TEMPO DOCE DE UMA VELHA INFÂNCIA: SOBRE O QUERER PESQUISAR CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA.....	14
1 INTRODUÇÃO	18
2 CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ESTUDOS	27
3 PRIMEIRA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E CUIDADOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA RIBEIRINHA NO AMBIENTE DA CRECHE.....	33
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS	33
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA	36
3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA AMAZÔNIA: SABERES SOBRE A CRIANÇA E SEU CONTEXTO DE VIDA RURAL.....	44
4 POR ONDE ANDEI.. OS RIOS QUE PERCORRI: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO	49
4.1 TIPOS DE PESQUISA, CAMPO DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO LÓCUS PESQUISADO	49
4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
4.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E REGISTRO DOS DADOS.....	57
4.4 ANÁLISES DOS DADOS	58
4.5 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS E REGISTROS DAS INFORMAÇÕES	59
5 A UMEI PALMEIRA DAS ÁGUAS: O PONTO DE ENCONTRO DAS DIFERENTES CRIANÇAS, DOS DIFERENTES LUGARES DA REGIÃO DO LAGO GRANDE.....	64
5.1 A SALA DE ATIVIDADE DA PROFESSORA RAPHIA/ MATERNAL II 1	71
5.2 AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS NA CRECHE PALMEIRA DAS ÁGUAS: O DIA DE TODOS OS DIAS... ..	77
5.2.1 Quando elas chegavam... A acolhida.	78
5.2.2 Chegou a hora de merendar... Chegou a hora de merendar... ..	80

5.2.3 Hora de estudar muito... para depois brincar um pouquinho e ir para casa.....	81
6 AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: ENTRELACAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	84
6.1. AS EXPERIÊNCIAS DIRIGIDAS PELA PROFESSORA.....	88
6.2 AS EXPERIÊNCIAS LIVRES/ESPONTÂNEAS	95
6.2.1 As crianças de quem falamos: além dos muros da escola.....	100
7 AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS: (IN) CONCLUSÕES.....	105
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	120

TEMPO DOCE DE UMA VELHA INFÂNCIA: SOBRE O QUERER PESQUISAR CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

[...] Canto para os curumins¹ nascidos igual a mim, vida escura, e tanto verde! canoa vento e capim. Canto para o ribeirinho que um dia vai ser o dono do verde daquele chão. [...] Vai preparando a farinha, murupi² no matrinchão³, nunca vi verde tão verde como o do teu coração.

(MELLO, 2009, p. 165)

O tema Educação Infantil, a especificidade do campo e da criança ribeirinha remetem a minha infância, uma vez que passei parte da vida no campo. Cresci às margens do Rio Gurupatuba, contemplando e me banhando nas suas águas tranquilas e límpidas que invadiam minha casa nos tempos de cheia. Foi entre as cheias e secas, brincando debaixo da sombra das mangueiras e cajueiros, ouvindo as belas histórias do meu velho pai e dos “outros” nas noites de luar que me constituí como cabocla da Amazônia.

O tempo doce da meninice e o sentimento de pertencimento à infância do campo que guardo comigo até os dias de hoje, ligado a minha trajetória profissional e acadêmica, foi o que aguçou o desejo de estudar a criança ribeirinha da Amazônia na ⁴sua concretude, crianças que nascem e crescem em meio à floresta e rios, protagonistas de suas histórias, enraizadas no seu espaço-tempo e na sua cultura. (TEIXEIRA, 2009).

Os meus primeiros anos de vida escolar foram na escola ribeirinha (interiorana) como era chamada; adentrei muito cedo no mundo dos estudos, não sabia o que significava estudar, mas estudava. Lembro bem da cartilha e das lições de todos os dias: ba, be bi, bo, bu, “O boi baba”, “A babá é do bebê”, bem como de outros ensinamentos de um período em que a criança tinha pouca visibilidade nas pesquisas e discussões acadêmicas; não tinha o reconhecimento de ser pensante, capaz de estabelecer relações consigo mesma, com o outro e com a cultura que Vigotski e seus colaboradores discutiram no início do século XX, e que outros estudiosos inspirados na Teoria Histórico-Cultural continuam a discutir na atualidade.

Tempos depois, quando minha família migrou para a cidade, conheci uma realidade pouco diferente da que já havia vivido no que se refere ao tratamento dado pela

¹Palavra de origem indígena que faz parte do vocabulário regional da Amazônia, usada como sinônimo de garoto, criança, menino.

²Palavra de origem indígena usada para definir uma variedade de pimenta, pequena, amarela e de alta picância que existe na flora da região amazônica.

³Palavra de origem indígena que identifica os peixes da família dos caracídeos encontrados nas águas limpas da região amazônica.

escola às crianças de um modo geral. A criança continuava sendo relegada no seu direito de viver a infância em plenitude.

No início da minha trajetória profissional, antes mesmo de adentrar no mundo acadêmico, tive a oportunidade de conviver com crianças pequenas. Ouvir suas histórias repletas de personagens, seus porquês a respeito de coisas tão simples, mas ao mesmo tempo tão complexas, suas justificativas, choros e argumentações que mostravam suas capacidades de compreensão das coisas e do mundo me tocaram profundamente, tanto que, de uma forma ou de outra, essas características me moveram a buscar compreender o ser criança na sua essência – como aprende, se desenvolve, forma as suas capacidades humanas (o pensar, o falar, a memória, os sentimentos), enfim, compreender como constitui sua inteligência e personalidade.

Ainda que de maneira obscura, sem saber muito o que buscava, por falta de conhecimento sobre o desenvolvimento humano, minha investigação da compreensão do ser criança começa no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, por meio do trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que teve como objetivo compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar. Durante o estudo, me dispus a conviver com crianças de uma escola pública do município, no intuito de conhecer um pouco sobre elas, seus jeitos e suas formas de brincar. Dentro desse espaço e tempo de produção de conhecimento, observando as práticas e as relações estabelecidas pelas crianças, passei a perceber que muito do que as teorias explicavam, se fazia presente naquelas experiências. No entanto, minhas ideias sobre o que significava desenvolvimento integral não aclaravam e as inquietações persistiam.

Algumas situações observadas do cotidiano das crianças durante o trabalho acadêmico supracitado me fizeram refletir sobre o que elas mais gostavam de fazer e sobre quais experiências poderiam promover seu desenvolvimento integral, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996).

As professoras relatavam que as crianças “só queriam saber de brincar”, e ressaltavam que quando tinham que fazer as tarefas consideradas pedagógicas (exercícios xerografados), reclamavam bastante. Naquele momento não entendia o “grito” daquelas crianças, pois até pouco tempo minhas experiências levavam a crer que se desenvolver era sinônimo de crescer, como bem prescreve o conjunto de normas da nossa língua portuguesa (gramática) e as perspectivas de desenvolvimento sob o olhar teórico-filosófico das ciências

naturais e biológicas. Crescer fisicamente, mentalmente, um processo natural de todo ser humano e totalmente relacionado aos aspectos biológicos do organismo.

Portanto, não podia ajudá-las e nem sanar minhas inquietações, que iam tomando maiores proporções durante as minhas vivências profissionais enquanto monitora de creche, depois professora e, por fim, gestora de uma Unidade de Educação Infantil.

Esse entendimento limitado sobre o homem e seu processo de desenvolvimento começa a deixar de existir a partir do ingresso no curso de Pedagogia em 2004, e pela atuação como tutora do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL⁵ no período de 2009 a 2011. Por meio das teorias estudadas, das vivências realizadas nos diversos níveis e modalidades de ensino, e das relações estabelecidas com crianças e adultos nas diversas instituições de educação, passei a perceber que um indivíduo precisa do outro e ambos precisam do meio para se desenvolver.

Todavia, o aporte teórico adquirido na graduação, na especialização e em cursos de aperfeiçoamento, não foi suficiente para a compreensão sobre o indivíduo, sobre sua condição de ser e estar no mundo, reconhecido ora como um ser natural, ora como um ser social e histórico. Essa curiosidade e a pretensão de buscar compreender o homem como produto das relações sociais, e, sobretudo, como agente do seu próprio desenvolvimento, especificamente na infância, têm me perseguido durante toda a trajetória profissional⁶ e acadêmica.

Somente com meu ingresso no curso de Mestrado em Educação e automaticamente no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), que tem como base a Teoria Histórico-Cultural – THC, os estudos sobre o homem e seu desenvolvimento humano, que antes aconteciam de modo esporádico e superficial, se intensificaram. Passei, então, a compreender que na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento humano não depende apenas do processo de maturação do organismo biológico, mas essencialmente das relações que o homem, especificamente a criança, estabelece com o meio social (VIGOTSKI, 1996).

As leituras e reflexões proposta no GEPEI trouxeram uma nova concepção tanto sobre a criança e seu desenvolvimento, quanto sobre a própria ideia de educação infantil. O

⁵PROINFANTIL – um programa de habilitação em nível médio, destinado aos professores em exercício na educação infantil que não possuíam a formação mínima (Magistério) determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

⁶Minha trajetória profissional que iniciou no ano de 2001 e perdura até os dias atuais é na educação infantil, tendo oportunidade de atuar em outros níveis e modalidades de ensino, com outras funções além de professora, mas sem deixar de atuar junto às crianças, tanto do campo quanto da cidade.

entendimento de desenvolvimento humano, da formação psíquica da criança enquanto sujeito que elabora seus conhecimentos por meio das relações que estabelece com o meio, foi fundamental para modificar quaisquer compreensões errôneas e aprofundar novas, pautadas na ideia de que a essência humana decorre do social.

Concepções que na prática são reveladas por meio do respeito às necessidades infantis, à sua atividade, e da organização de um espaço de construção, criação e reprodução das qualidades humanas, podendo assim, proporcionar à criança a experiência de viver sua infância dentro de ambientes que não restrinjam seus olhares e seu contato com o mundo.

Essa é a compreensão de desenvolvimento humano que pretendemos abordar no decorrer deste trabalho. Sua relação com a educação é o objeto primeiro de nosso interesse, pois buscamos compreender como a educação pode interferir no processo de desenvolvimento humano da criança ribeirinha nos seus primeiros anos de vida escolar. Se pensamos hoje na educação como processo de formação humana, educamos a criança de forma integral, portanto, educamos nos seus diversos aspectos, tanto cognitiva como emocionalmente (BISSOLI, 2005).

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central o processo de humanização de crianças pequenas⁷, ribeirinhas, no cotidiano de uma Unidade de Educação Infantil (creche) localizada na área rural da Amazônia paraense. Tem como foco de análise as vivências dessas crianças nos diversos espaços e ambientes da instituição formal de educação e pauta suas discussões nas ideias da THC, criada por Lev Semenovitch Vigotski⁸ (1896-1934). Vigotski, tendo vivido momentos de conflitos e intensas transformações sociais, políticas e econômicas advindas da revolução russa (Bolchevique) de 1917, bem como estudando as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, propôs a reorganização da Psicologia e, junto com seus colaboradores, os psicólogos Alexei Leontiev e Alexander Luria, elaborou sua teoria tendo por base os pressupostos teóricos da filosofia marxista e o marco do seu contexto histórico.

Nos seus estudos, Vigotski, a exemplo de Max, identificou o homem como ser essencialmente histórico e cultural, sujeito ativo na construção de si mesmo e da própria história negando, assim, o dogma de outras correntes psicológicas que reconheciam este mesmo homem como produto das circunstâncias e/ou atribuíam o seu desenvolvimento psíquico eminentemente a fatores e processos orgânicos.

Contudo, para compreendermos a importância da educação no processo de humanização da criança, começemos pela discussão do que significa, para a THC, tal processo.

Já temos clareza da aproximação entre a psicologia histórico-cultural e o marxismo, mais precisamente sobre o método dialético, portanto é de nosso conhecimento que o movimento e a contradição (categorias fundamentais para a explicação dos fenômenos no materialismo histórico-dialético) estejam presentes nos construtos vigotskianos e na sua teoria sobre a formação do homem.

Para Vigotski o homem torna-se humano na vida social e histórica, no interior da cultura. Partindo dessa proposição, entendemos que o desenvolvimento humano resulta de uma relação dialética entre os processos naturais e culturais, pelos quais “ambos os planos de

⁷O termo **criança pequena** será utilizado neste estudo conforme a proposição de Vigotski (1984). O autor, ao discorrer sobre as diversas idades do ser humano, utiliza os termos **criança pequena** e criança pré-escolar para referir-se às **crianças com idades de 0 a 3** anos e 4 a 6 anos, respectivamente.

⁸Como sabemos, a grafia do nome do autor russo a quem nos referimos, é bastante variada nas diferentes traduções e publicações utilizadas. Neste estudo, optamos por nos referir a ele na forma aportuguesada (Vigotski), de acordo com a tradução de Zoia Prestes (2010) respeitando, nas referências e citações diretas, a forma adotada pelos editores.

desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e se amalgamam um com o outro” (VYGOTSKI, 1995, p. 36, tradução nossa). Nesse entrelaçamento, os dois planos, que do ponto de vista de outras teorias se mostram contraditórios ou interdependentes na concepção de Vigotski (1995) se inter cruzam num movimento contínuo, de modo que se modificam simultaneamente. O biológico, além de biológico torna-se histórico e o cultural, se produz nos processos orgânicos em maturação a partir da vida social do sujeito e de suas vivências.

Deste modo, fica evidente que a THC compreende o processo de desenvolvimento humano não como fruto apenas dos fatores biológicos, mas essencialmente das condições de vida e educação do indivíduo, o que atribui à educação uma “nova” função, a de promover a humanização dos sujeitos, ou seja, o desenvolvimento da sua inteligência (mais ligado às funções psíquicas superiores⁹) e personalidade (mais relacionado aos fatores afetivos).

Mas o que pensamos sobre isso? Por que trazer a humanização do sujeito e o papel da Educação Infantil nesse processo como objeto da pesquisa?

Vigotski, ao discutir o processo de humanização do homem, traz para a educação – e para a Educação Infantil de forma particular – importantes contribuições sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza, nos dando subsídios teóricos para compreendermos o papel da educação e do professor nesse processo. Igualmente, ao defender a ideia de que a infância é tempo de apropriação ativa das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da história, Vigotski (1995) desafia as velhas concepções de criança, infância, educação, escola infantil e papel do professor que temos tentado superar nas últimas décadas. Acreditamos que compreender suas ideias contribuirá para analisar criticamente a prática docente e quiçá transformá-la.

Para este autor, a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são os problemas principais da psicologia e, do ponto de vista de estudos contemporâneos (DUARTE, 2013; MARTINS et. al, 2016; MELLO, 2007, 2010; SINGULANI, 2016), são condição fundamental para o pensar e o agir na Educação Infantil. Porém, nossa experiência profissional com crianças de 4 e 5 anos e as diversas pesquisas desenvolvidas com eles evidenciam que o direito à infância ainda não foi consolidado e provavelmente não o será enquanto as escolas de Educação Infantil estiverem preparando as crianças apenas para

⁹Vigotski (1995) defende para os seres humanos dois tipos de função psicológicas: as elementares de caráter biológico marcadas pelo imediatismo, e as funções psíquicas superiores (Memória e atenção voluntárias, percepção, linguagem, pensamento, imaginação e, sobretudo, o domínio da conduta) caracterizada pela presença mediadora do signo que, tendo uma orientação interna age diretamente sobre o indivíduo e o ambiente. Ver mais em: Vygotski, Lev S. *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

produzirem sua sobrevivência (MELLO, 2010). As crianças são sobrecarregadas de experiências repetitivas e sem sentido em sua rotina diária, há muita espera e ociosidade, e principalmente uma pressa em antecipar o trabalho com conteúdos e tarefas típicas do ensino fundamental, realizadas, na maioria das vezes, de forma mecânica até naquela etapa educacional. Aliada a essa situação, percebemos que boa parte dos professores ainda não se vê como responsável pelo desenvolvimento psíquico das crianças considerando-o um processo natural, que depende essencialmente dos fatores biológicos.

Vigotski (1995) reclama o olhar adultocêntrico¹⁰ conferido à criança pequena e nos remete a buscar os traços positivos da criança em seus diferentes momentos do desenvolvimento. Por isso, nesse estudo pretendemos observar as vivências das crianças ribeirinhas de 3 anos de idade na escola de Educação Infantil e ponderar sobre as possibilidades de oportunizarmos mais vivências positivas a estas crianças por meio de *atividades*¹¹ promotoras do desenvolvimento, contribuindo assim para o processo de humanização.

Para tanto, traçamos alguns questionamentos: As experiências propostas às crianças estão possibilitando que tipo de vivências a elas? Como as vivências das crianças ribeirinhas, no cotidiano da creche, contribuem para a formação de sua inteligência e personalidade, ou seja, para sua humanização? De que forma a ação docente pode contribuir nesse processo? De que educação estamos falando ao nos referirmos à Educação Infantil na perspectiva da emancipação do sujeito do campo?

Essas são algumas das questões norteadoras do nosso trabalho. Sabemos que, dada a complexidade do fenômeno social a ser estudado, não temos condições de esgotá-las em uma única pesquisa, mas nos pressupostos da teoria que nos inspira, buscaremos elucidar princípios que nos ajudem a compreender mais e melhor a relação da educação com o desenvolvimento humano. Nessa reflexão está incluso o processo de humanização da criança pequena, pois acreditamos que a “creche e a escola da infância **podem e devem** ser os melhores lugares para a educação das crianças pequenas” (MELLO, 2007, p. 85, grifos nossos), visto que na compreensão da THC “é responsabilidade do processo educativo

¹⁰ Olhar que compreende a criança como um ser que não sabe e, por extensão, não é capaz de aprender.

¹¹ Aqui, adoto o termo *atividade* segundo o conceito da teoria histórico-cultural, conforme utilizado por Leontiev (2010) que significa o fazer do ser humano inteiro (corpo, mente e emoção). Esse conceito é correlato ao conceito de vivência utilizado por Vygotsky (2010) e não se confunde, portanto, com a atividade rotineiramente utilizada na escola de um modo geral, cujo sentido é o cumprimento de tarefas pensadas e dirigidas pelo/a professor/a sem o envolvimento das crianças.

organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (MELLO, 2007, p. 89).

Para discutir sobre a humanização da criança ribeirinha, partimos do pressuposto de que esse processo ocorre por meio da educação – educação do homem na e para a convivência social; é o processo de aquisição da atividade humana, da apropriação específica do fazer humano – qualidade que diferencia o homem dos demais animais; é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade humana (VIGOTSKI, 1995)¹².

A filosofia marxista que embasou as elaborações de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e as diferenças qualitativas entre o homem e o animal abordadas na THC expõe nas palavras de Marx (1962, p. 126) que todas as relações do homem com o mundo,

[...] ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX apud MELLO, 2007, p. 87).

Nesse sentido, acreditamos que a humanização das crianças na escola de Educação Infantil pode ser potencializada a partir de atividades que as coloquem em contato com os objetos (materiais e imateriais) da cultura, na intenção de que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados, lembrando que:

[...] a apropriação das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Nesse sentido, ao se referirem à Educação Infantil do campo, Silva e Pasuch (2012) refletem que:

[...] precisamos considerar que o geral e o específico se dão em um movimento maior de construção de um projeto social. Nessa construção, a Educação apresenta um papel importante, porque ela atua, com outras instituições, no sentido de possibilitar que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos e da cultura elaborados por gerações anteriores. (SILVA; PASUCH, 2012, p. 81- 82).

¹² Este conceito será melhor tratado no Cap. 2

A escola de Educação Infantil do Campo, assim como a da cidade, deve proporcionar uma educação em que as crianças possam identificar-se enquanto sujeitos pensantes, parte daquele espaço e capazes de se relacionar com a cultura na sua forma mais elaborada – criar e recriar os diferentes significados que dão às coisas e ao mundo.

Apresentadas algumas compreensões fundamentais que permitem a elucidação das formas pelas quais Vigotski e seus colaboradores compreendem o homem, a educação e o seu papel no processo de humanização da criança, discorreremos, um pouco, a seguir, sobre a criança de quem falamos, suas necessidades, modos de vida e formas de desenvolvimento.

A partir da ideia defendida pela THC de que as crianças têm muito a dizer de si e do mundo em que vivem é que adentramos a Amazônia, especificamente a Amazônia paraense, município de Santarém, distrito Vila do Curuai, no qual buscamos subsídios que nos possibilitem analisar, por meio de uma concepção crítica, as vivências das crianças pequenas desse território, sujeitos que possuem a “esperteza de vida”¹³, que circulam “[...] cotidianamente nas marés do rio, [...], traduzindo um cotidiano com práticas oriundas de vivências compartilhadas entre familiares e comunidade [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 74).

As crianças ribeirinhas da Amazônia têm um jeito peculiar de viver suas meninices. Elas sobem e descem de árvores, constroem barracas com folhas de açaizeiros, fazem escultura de barro, tomam banho de rio, enfim, vivem suas infâncias em “interação com múltiplos contextos histórico-culturais, [...] constroem conhecimento e cultura a partir das condições materiais de vida e educação, que lhes são proporcionadas, constituindo-se como sujeitos amazônicos” (TEIXEIRA, 2013, p. 6). Elas vivenciam a natureza e a sua realidade de modo muito particular, é como se elas inalassem o cheiro das plantas, raízes e frutos que exalam no suor quando correm pelos caminhos e sobem nas palmeiras de açaí, como se incorporassem as expressões do balanço das árvores e do sobe e desce das marés, traduzidas no bailado das brincadeiras que acontecem no rio.

O rio é a rua, e o quintal é o espaço da interlocução de vivências de uma geração que brinca de nadar no rio, subir na árvore, pular da ponte no rio, [...]. Traduzem, afirmam e recriam formas culturais por meio da linguagem, aliás, expressam pela oralidade todo o conhecimento e sabedoria que aprendem desde cedo (POJO; VILHENA, 2013, p. 143).

Essas são as crianças de quem falamos, crianças que vivem cercadas pela natureza, “constroem [...] [e modificam] o significado das coisas e as próprias relações

¹³Conhecimentos aprendidos no cotidiano, construídos nas relações com os seus – comunidade, homens, mulheres e crianças.

sociais” (ROCHA, 2008, p. 48). A ideia de construir e modificar sucede da compreensão de que elas são sujeitos plenos de direitos, com capacidades de expor seus pensamentos com clareza. São pessoas que produzem cultura e ao mesmo tempo são nelas produzidas; são críticas e subvertem a ordem daquilo que consideram ser necessário à sua vida, ao seu bem-estar, mesmo que haja uma ordem social adultocêntrica dizendo o contrário (KRAMER, 2011). A relação estabelecida com a natureza mostra que a criança de quem falamos (sujeito-criança ribeirinha) “acostumado desde pequenino à água e à mata, encontra-se seguro quando está brincando, nadando, pescando numa canoa, nos rios ou andando pela floresta. [...]” (SPÍNOLA, 1997, p. 9), ou seja, sente-se seguro desenvolvendo suas práticas culturais¹⁴.

Contudo, ainda que essa região tão conhecida e cheia de tantas peculiaridades que a caracterizam como uma das mais bonitas e exuberantes do mundo, de acordo com Teixeira, (2013, p. 5) estatísticas revelam que:

A riqueza e a exuberância [...] contrastam com a presença dos piores indicadores sociais do país, incluindo os índices de pobreza, educação, saúde, desigualdade de gênero, mortalidade infantil e de meio ambiente. Tais desigualdades assolam as crianças e suas famílias e as impedem de viver uma infância digna e de direitos.

A realidade dos povos da Amazônia, especificamente das crianças dessa região, tem se mostrado cruel diante da situação de abandono a que estão submetidas: “[...] o trabalho infantil, a prostituição infantil estimulada também pela família, crianças expostas a todo tipo de violência, [...], ausência de educação de qualidade, [...]” (LOPES, 2012, p. 21), é a realidade vivida pelas crianças ribeirinhas do norte do Brasil. Arroyo (2012, p. 31) chama a atenção sobre esse aspecto ao considerar que “[...] as infâncias [...] tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas”, portanto, devem ser tratadas e reconhecidas como tal, independente do lugar onde vivem, inclusive numa região tão complexa como a Amazônia.

Em se tratando da situação educacional propriamente dita, apesar de a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e as crianças como sujeitos que têm direito a uma educação de qualidade, que respeite as suas especificidades e identidades independente dos locais onde vivem, os meninos e meninas com faixa etária de 0 a 5 anos, residentes em espaços campestres, ainda vivem um processo de ocultamento e acesso desigual às políticas públicas.

¹⁴Práticas culturais aqui entendidas, “[...] como campos de conhecimento da criança. [...]”, sendo esta concebida “[...] na sua condição social de ser histórico, político e cultural” (ALVES, 2014, p. 35).

Dados do Ministério da Educação - MEC mostram que as crianças do campo se encontram quase excluídas quando o assunto é a oferta da Educação Infantil com todos os padrões de qualidade que uma criança tem direito. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2013), enquanto a população infantil urbana apresenta uma taxa de 89% (4.191.534) das crianças de 4 e 5 anos frequentando a escola, a rural exibe apenas 82,4% (812.849), isso no contexto da pré-escola. Observando os percentuais de atendimento, a meta de universalização da pré-escola (2016) não parece distante para o país, no entanto, é preciso ressaltar que a diferença de 6,6% significa mais de 800 mil crianças campesinas, nessa faixa etária, fora da escola.

Quando se trata do atendimento em creches (0 a 3 anos), ainda segundo a PNAD (2013), percebemos uma situação mais crítica em relação ao campo, pois as porcentagens de frequência são de 30,8 % (3.022.466) de crianças urbanas e somente 13% (249.260) de crianças rurais¹⁵. Os números nacionais ainda demonstram que as desigualdades regionais, e entre campo e cidade, são marcantes e que há um número reduzido de instituições localizadas no campo, no que se refere ao seguimento de 0 a 3 anos de idade no atual contexto brasileiro.

No que confere à região Amazônica, esses dados são mais preocupantes, uma vez que a Amazônia é a região brasileira onde há menos crianças de até três anos de idade em creches (TEIXEIRA, 2013). Informações organizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA revelam que apenas 8,2% das crianças nessa faixa etária estão sendo atendidas. Já a pré-escola, cuja matrícula obrigatória foi implementada em 2016, atende a 43,4% das crianças da região (BRASIL, 2010). Certamente isso colabora para que os estudos sobre essas crianças e suas experiências sejam escassos. Portanto, compreender quem são as crianças da Amazônia, quais suas vivências na escola e como vivem suas infâncias, é um grande desafio para todas as pessoas e instituições comprometidas em assegurar a elas uma educação de qualidade e o pleno direito à infância na sua concretude.

Por um lado, estar às margens dos rios permite aos ribeirinhos uma vida mais próxima da natureza e sem os grandes problemas do mundo urbano; por outro, ficam às margens dos seus direitos garantidos por lei, como reforça Oliveira (2015):

¹⁵Dados disponíveis no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), uma plataforma online cujo objetivo é monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre políticas públicas educacionais já existentes que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Nela estão disponíveis vários dados educacionais, inclusive do PNAD, referentes às regiões e municípios brasileiros. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br>>.

Essa população vive dinâmicas próprias de vida condicionadas no tempo e no espaço em que estão situados, possuindo condições para viver sem grandes problemas, mas o que lhe falta são melhores condições de vida, [...] acesso aos serviços de saúde, energia elétrica e **educação de qualidade**. (p. 78, grifos nossos).

Como referimos anteriormente, as crianças de 0 a 5 anos, apesar de amparadas por lei, ainda sofrem com o modo como são tratadas pelos adultos. À medida que adentramos no universo das escolas de Educação Infantil e aprofundamos nossos estudos, bem como ampliamos nossos olhares referentes à educação das crianças pequenas, deparamo-nos com situações que ainda nos causam incômodo, como, por exemplo: os espaços destinados às crianças que quase sempre são improvisados, portanto precários; o lugar que elas ocupam nas relações com os adultos; a redução do tempo destinado às brincadeiras dentro e fora da sala de atividades; a utilização diária e em grande escala de materiais xerografados; a ausência de formação em serviço e de intervenção intencional dos professores de modo a potencializar o desenvolvimento infantil. Tudo isso contribui para a pobreza de vivências positivas, como revelam pesquisas citadas anteriormente.

Por isso, nesse estudo, temos como objetivo geral compreender de que forma as vivências das crianças ribeirinhas na creche interferem no seu processo de humanização. Especificamente, objetivamos descrever e analisar os espaços e tempos utilizados pelas crianças na creche; compreender quais e como são as vivências das crianças na instituição; identificar o lugar ocupado pela criança e pela professora nas relações estabelecidas na creche.

Para atingir tais objetivos, consideramos necessário observar como são organizados os tempos, os espaços e os materiais dispostos às crianças; como se estabelecem as relações delas com os adultos, seus pares e a cultura, bem como as atividades propostas pela professora e as que elas vivenciam espontaneamente. Partimos do pressuposto de que todos esses elementos, tanto fatores externos – as condições concretas de vida das crianças – como internos – necessidades, motivos, processos psíquicos em formação –, são importantes para a promoção de “vivências que conduzam ao máximo o desenvolvimento psíquico” (SINGULANI, 2016, p. 23). Isso porque, na perspectiva vigotskiana, a vivência está relacionada ao encontro do mundo externo – processos psicológicos interpessoais – com o mundo interno – processos psicológicos intrapsíquicos – da criança. Assim, quando uma criança se encontra envolvida de corpo, mente e emoção numa dada situação, dizemos que ela está tendo uma vivência, o que possibilita mudanças positivas ou negativas no desenvolvimento da sua inteligência e personalidade (TOASSA, 2010; MELLO, 2010).

Tendo em vista que muitas crianças de zero a três anos passam a maior parte do seu dia em creches e pré-escolas e que em muitas delas não são realizadas práticas que impulsionam o desenvolvimento infantil por meio de atividades que medeiam a relação dessas crianças com a cultura, entendemos que ao teorizarmos tais questões os gestores, professores e demais profissionais que compõem as escolas da infância terão a oportunidade de refletir sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das propriedades especificamente humanas da criança e ampliar seus conhecimentos sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos de idade à luz da THC.

Outro ponto importante que justifica esse estudo é a constatação de que há uma carência de produção acadêmica que articule a Educação Infantil à Educação do Campo, e vice-versa. E fazer essa articulação esteve entre os desígnios da construção dessa pesquisa. A ideia foi criar canais de comunicação entre saberes e práticas do campo com os conhecimentos da Educação Infantil na perspectiva de ter como produto final um trabalho que tenha como foco a Educação Infantil dialogando com a Educação do Campo, e não mais um trabalho que apenas menciona aspectos dessas duas áreas de forma paralela.

Outra pretensão deste trabalho foi sugerir uma reflexão sobre as vivências de crianças pequenas na creche ribeirinha da Amazônia. Se provocar a junção de Educação Infantil e Educação do Campo já pode ter um caráter de novidade, propor esse estudo no contexto da Amazônia foi ainda mais desafiador. Esse foco é necessário se quisermos enfrentar os desafios colocados para a visibilidade das crianças camponesas de 0 a 3 anos, seja nas políticas públicas, seja nas produções científicas.

A dissertação está dividida em 7 capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo expõe pesquisas realizadas com crianças de 0 a 3 anos, no âmbito nacional e regional. O terceiro apresenta os conceitos que julgamos essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano da criança ribeirinha no ambiente da creche. Discutimos, ainda, o conceito de humanização na perspectiva histórico-cultural, bem como o conceito de vivência, atividade, necessidade, entre outros que interatuam no processo de compreensão do objeto pesquisado.

O quarto capítulo descreve os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa. O quinto e sexto capítulos discutem os elementos que dão concretude ao ato pedagógico – o tempo, a rotina, a organização dos espaços, o lugar da criança nas relações – e que interferem no processo de humanização da criança.

Em seguida, apresentamos as considerações finais que chamamos de (in)conclusões e as referências bibliográficas da pesquisa.

2 CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ESTUDOS

As produções científicas brasileiras têm tido um crescimento significativo nos estudos com crianças e suas experiências nas escolas de Educação Infantil. Tais estudos revelam mudanças no que se refere às políticas públicas para a infância e às crianças com idades entre 0 e 5 anos, contribuindo com reflexões que nos auxiliam na superação da ideia de criança como adulto em miniatura, como ser frágil e incapaz, por uma concepção que percebe essa criança como ser singular, capaz, com jeito próprio de se relacionar com as pessoas e com a cultura.

Essa preocupação com a criança e a escola de Educação Infantil tanto da cidade quanto do campo se fortalece devido às conquistas legais que regem a educação desses meninos e meninas independente do lugar onde vivem e da que cultura pertencem, dentre elas: a LDB (BRASIL, 2006), que a define como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas urbanas e rurais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEPEC (Resolução CNE/CEB nº 01/2002); e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008)

No entanto, essa etapa da educação, quando problematizada como direito dos bebês e crianças bem pequenas, é uma temática que ainda tem provocado muitas inquietações, pois, histórica e culturalmente, a creche tem uma forte tradição assistencialista, e foi criada para atender às populações mais pobres da sociedade.

Portanto, ainda que a Educação Infantil de maneira geral tenha se constituído como área específica de conhecimento, com saberes próprios, que se articula com as demais etapas da educação básica, existem desafios que precisam ser enfrentados para que possa ser ofertada de forma plena e com qualidade. Um deles refere-se às crianças moradoras de áreas rurais do Brasil. Embora o país conte com um número expressivo de trabalhos acadêmicos, sejam dissertações, teses ou artigos que contribuem para maiores conhecimentos sobre essa

etapa da educação, questões que envolvem diretamente as especificidades das crianças camponesas são pouco consideradas nessas produções.

Levando em consideração que esta pesquisa insere-se no campo educacional e tem como base epistêmica a THC, a revisão bibliográfica se dá em torno de três fóruns de referência nacional em pesquisas na área de educação e nos estudos sobre a THC respectivamente: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (ANPED), banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no Repositório da Universidade Estadual Paulista – UNESP campus de Marília. As buscas nas bases de dados foram realizadas por meio dos seguintes descritores: *vivências*, *creche*, *crianças ribeirinhas* e *Educação Infantil do Campo*, definidos previamente após a definição do objeto e objetivos da pesquisa.

Na busca não exaustiva em meio virtual, identificamos 30 produções científicas concernentes ao nosso trabalho. No entanto, vale ressaltar que seria um número de produções expressivo se não houvesse tantas variações. Por exemplo, no conjunto das 30 obras encontradas (artigos, dissertações e teses), que discutem questões mais próximas ao nosso objeto de pesquisa, foi possível observar que 80% dos trabalhos que tratam de questões específicas sobre a Educação Infantil não referenciam qual equipamento (creche e/ou pré-escola) está sendo estudado e não deixam claro quem são as crianças, de onde vêm, a qual cultura pertencem etc. Essa imprecisão dificultou a nossa busca, pois encontrar análises que envolvessem especificamente a creche do campo foi um desafio e tornou-se um árduo trabalho de investigação

Foi necessário, então, categorizar e levar em consideração as discussões para além da Educação infantil/creche/Educação do campo, visto que a interconexão Educação Infantil do Campo – EIC é ainda muito limitada nos debates acadêmicos. São áreas de conhecimento que estão sendo amplamente discutidas, no entanto têm sido construídas de forma paralela.

Dentre os 30 trabalhos, somente 5 estudos versam sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. Destes apenas 2 incluem em seus objetos especificidades da Educação Infantil com referência também à educação do campo – 1 pondera sobre as experiências das crianças menores de quatro anos do meio rural (MARTINS, 2009) e o outro discorre sobre a Educação Infantil Ribeirinha (TEIXEIRA, 2009). Ressaltamos ainda que, dos 5 estudos encontrados que abordam a educação de crianças pequenas (0 a 3 anos), apenas 1 traz discussões no contexto da creche do campo.

Vejam os que nos dizem Gobatto (2011), Guimarães (2011), Costa (2011), Martins (2009), Mello (2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012), Singulani e Mello (2015), Silva e Silva (2013), e Teixeira (2009).

Gobatto (2011) com o estudo intitulado “Os bebês estão por toda parte” problematizou a invisibilidade dos bebês nos diferentes espaços da creche. Segundo o autor, pesquisas antes da sua já demonstravam que as crianças bem pequenas ficavam sempre presas as suas salas e seus respectivos berçários, não tendo a oportunidade de se relacionar com os demais espaços da instituição. Desse modo, propôs averiguar as vivências dos bebês nos diferentes espaços de uma creche pública e percebeu que eles constroem novos significados quando estão interagindo com espaços diferentes dos quais já estão acostumados. O estudo sugeriu uma nova configuração das proposições de atividades elaboradas para os bebês no interior da creche, evidenciando que quando a escola planeja intencionalmente uma atividade além da sala do berçário está possibilitando vivências importantes aos bebês, lhes propiciando relações no contexto de vida coletiva e com a cultura mais elaborada.

Nessa mesma linha de pensamento, o trabalho de Guimarães (2011) versa sobre as relações dos bebês com os objetos na creche, e evidencia a relação dos bebês com os livros. Os dados revelaram o protagonismo dos bebês diante dos livros, a capacidade de manuseio, de escuta das narrativas, etc. Segundo a autora, os bebês desenvolvem um jeito próprio de ler, de tocar os livros. A pesquisa revelou que as crianças na idade de manipulação dos objetos (2-3 anos) têm necessidade de pegar, manipular os objetos a sua maneira, portanto, não basta apenas contar a história, no caso do livro, mas dispor esses livros para os bebês fazerem uso.

Costa (2011), em sua tese de doutorado intitulada “Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil”, buscou analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos em uma creche pública municipal de Fortaleza, enfocando a influência dessas relações no processo de individualização das crianças. As análises mostraram que a professora percebe o seu papel restrito às atividades, ditas pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças. Assim, atividades relacionadas aos demais aspectos do desenvolvimento infantil (afetivo, psicomotor e social) não se constituem alvo de planejamento ou de atenção da professora. Sua principal preocupação parece ser desenvolver o comportamento disciplinado das crianças, o que contribui para uma prática autoritária e pouco interativa. As análises mostraram, ainda, indícios do quanto os espaços da creche e materiais podem influenciar as interações entre a professora e as crianças, mas

evidenciaram que, diante de representações arraigadas sobre o seu papel, a docente não percebe esses elementos como importantes para o seu trabalho. Assim, as interações estabelecidas entre a professora e as crianças, no grupo investigado, estão contribuindo para a constituição de pessoas passivas, dependentes, submissas e pouco críticas, uma vez que reduzem, consideravelmente, as possibilidades de elas se expressarem, manifestarem suas opiniões, dúvidas, ideias e sentimentos.

Sobre a educação de crianças camponesas, Martins (2009) concentra-se na análise das experiências educativas das crianças menores de quatro anos, no âmbito familiar e social, de uma localidade rural. Ainda que os *locus* dessa pesquisa sejam espaços educativos não-institucionalizados, nos interessamos em conhecer seus resultados devido à clareza com que a autora fala sobre o processo de desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida escolar, que é compatível com nossa investigação. A pesquisa apresenta a proposta de analisar as experiências das crianças no período particular da infância, no seu momento de apropriação da função social dos objetos, da brincadeira, pois segundo a pesquisadora a criança tem direitos de usufruir de tempo e espaço para brincar, experimentar novas relações (fazer amigos), explorar o mundo físico e imaginário, desenvolver outros modos de expressão (incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música), sobretudo, têm direito à educação e à infância independente do local onde está sendo educada.

Com o trabalho intitulado “Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na Educação Infantil” cujo objetivo foi evidenciar vivências de **crianças pré-escolares** moradoras em área rural em contato direto com a natureza, as autoras Silva e Silva (2013) nos trazem uma discussão pertinente sobre os avanços no atendimento às crianças nos seus primeiros anos de vida escolar, em conjunto com a transformação social sobre concepções de criança e infância, bem como a luta dos movimentos sociais por instituições de educação infantil na região rural do país. Quando as autoras se referem ao termo “vivências”, apoiam-se nas contribuições teóricas de Vigotski, principalmente no que tange ao conceito, por sua fecundidade no diálogo com as preocupações fundantes à psicologia ambiental. Na perspectiva vigotskiana, a vivência do ambiente é condição para o desenvolvimento humano. Mais do que a consciência, é a vivência a unidade da personalidade com o ambiente, a relação entre a criança e determinado momento da realidade (TOASSA, 2009). Nesse aspecto, Silva e Silva (2013) utilizam o termo fazendo alusão ao ser criança no campo, compreendendo que a vivência é a base para a

constituição das funções psíquicas superiores, bem como da personalidade e das funções psicológicas superiores, mediada pelas das interações que as crianças estabelecem com seu mundo. Assim, questionam quais vivências as crianças campesinas têm? De modo geral, as autoras informam que o material de pesquisa permitiu-lhes verificar que a professora da turma das crianças de quatro e cinco anos de idade possuía uma história de vida orgânica ao campo. Sendo também assentada da reforma agrária, a professora demonstrou uma leitura do socioambiente bastante rica, que se manifestou nas oportunidades que abria nas atividades que realizava com as crianças, em diversos espaços da escola e da comunidade. O resultado da pesquisa demonstrou uma diversidade de vivências positivas vivenciadas pelas crianças no contexto da comunidade participante.

Considerando as ideias da THC, Mello (2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012) traz reflexões importantes sobre aspectos promotores do desenvolvimento humano, como: a concepção de criança como sujeito de direitos, a posição dessa criança nas relações sociais (dentro e fora da escola), a escola como lugar de cultura mais elaborada, o papel do professor de apresentar e disponibilizar as formas dessa cultura histórica e socialmente acumulada e as condições de vida e educação das crianças.

Ainda nessa linha teórica, Singulani e Mello (2015) apresentam um artigo cujo objetivo é discutir as práticas pedagógicas realizadas nas escolas de Educação Infantil e as possibilidades dessas práticas se tonarem vivências para as crianças. Embasadas no conceito de vivência elaborado por Vigotski, as autoras compreendem que nem toda experiência se transforma em vivência para as crianças, pois estas nem sempre fazem sentido ou repercutem de alguma forma nas suas vidas. Assim, não promovem mudanças consideráveis (positivas ou negativas) no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Para finalizar trazemos a pesquisa de Teixeira (2009) denominada “A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia”. Ainda que nosso objeto de pesquisa não seja comum ao desta autora, nos interessamos por seu trabalho pelo fato de ter sido realizado em uma comunidade ribeirinha da Amazônia e por trazer uma importante contribuição sobre o processo de desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotski e de outros estudiosos da psicologia histórico-cultural como Leontiev e Luria. Teixeira realiza tal pesquisa com o objetivo de examinar as interações que acontecem durante a brincadeira do faz-de-conta das crianças ribeirinhas, a fim de identificar os significados construídos nessas interações e verificar como, por meio deles, as crianças se constituem enquanto sujeitos participantes da

sua cultura. Em seus resultados, a autora destaca a atuação da professora junto às crianças e diante das brincadeiras que aconteciam no ambiente escolar. De acordo com Teixeira (2009), a professora atuava de forma a criar condições favoráveis para que as brincadeiras acontecessem da melhor forma, intervinha diretamente no processo de construção de significados, porém, algumas vezes, utilizava essas brincadeiras para ensinar determinados conteúdos. A estudiosa destaca ainda a atenção da professora dada às interações que ocorriam durante as brincadeiras, e afirma que esse aspecto fazia muita diferença no impacto que as atividades causavam nas crianças, pois elas brincavam motivadas, apesar dos poucos recursos disponíveis.

Essa breve revisão bibliográfica não tem como finalidade mapear os trabalhos já realizados no segmento da Educação Infantil e tampouco no âmbito da creche do campo. Ainda que esse aspecto seja importante, a nossa busca objetivou capturar contribuições importantes de pesquisas já concluídas para esta pesquisa no que refere ao atendimento de fato e de direito às crianças de 0 a 3 anos de idade que residem no campo. Apesar de a maioria dos estudos trazerem uma abordagem diferente da que pretendemos investigar, todas as reflexões acerca do processo de desenvolvimento da criança, que se coadunam com os postulados da THC, nos serviram de suporte na construção do corpus desse estudo.

Como viemos referenciando ao longo do trabalho, nosso estudo propõe uma discussão sobre as vivências de crianças ribeirinhas no ambiente de uma creche localizada na área da Amazônia paraense.

Diante do estado da arte, ousamos sinalizar que embora haja inúmeras discussões sobre a educação do campo nos fóruns e pesquisas científicas, não percebemos uma discussão mais voltada para as crianças pequenas na Educação Infantil do Campo pois, como já anunciado anteriormente, a temática Educação Infantil do Campo ainda se constitui um tema em construção e afirmação. Desta maneira as produções científicas que abordam o assunto ainda são muito reduzidas.

3 PRIMEIRA INFÂNCIA: EDUCAÇÃO E CUIDADOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA RIBEIRINHA NO AMBIENTE DA CRECHE

Neste capítulo tratamos das propriedades gerais do desenvolvimento humano da criança com idade de 3 anos, de sua especificidade, bem como a sua relação com a educação escolar. Ressaltamos que o marco cronológico evidenciado nesse contexto é apenas uma referência sobre a idade das crianças que estamos estudando, pois como sabemos, com base nos estudos de Vigotski e Leontiev, o desenvolvimento humano está vinculado às condições concretas de vida.

Firmamos a defesa de que a instituição educativa creche pode e deve apresentar-se como um espaço de excelência para a educação de crianças pequenas, independente dos lugares onde vivem, pois, de acordo com Mello (2015) e Cruz (1996), o entrelaçamento entre as ações de cuidado e educação consolidam, na escola, uma política de atendimento à criança, voltada para as suas necessidades e para o seu desenvolvimento integral. Assim, a organização das atividades propostas no currículo para a Educação Infantil, realizada pelo professor, deve contemplar vivências em uma perspectiva de humanização e emancipação.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS

Devido a diversos fatores, entre os quais os estudos e pesquisas que têm mostrado a importância da infância na vida do sujeito, a Educação Infantil vem se tornando alvo do interesse público e se consolidando como área própria de conhecimentos, com saberes e objetivos específicos, entre os quais a ampliação do universo sociocultural das crianças, respeitando-as enquanto cidadãs que possuem direitos: direito de se desenvolver e de ter contato uma cultura mais elaborada; direito à brincadeira, à atenção, a um ambiente acolhedor e estimulante; direito a socializar-se com seus pares, a aprender, ensinar, ouvir, ser ouvido, produzir conhecimentos e significados; e, finalmente, o direito de ser criança independente do lugar onde vive.

Esse modo de ver a Educação Infantil marca o reconhecimento da importância das creches e pré-escolas no processo de formação humana da criança nos seus primeiros anos de vida, pois cada vez mais cedo crianças vivem parte de sua infância nessas entidades educativas. Segundo a THC, tais instituições devem oportunizar vivências que “promovam

uma mudança de qualidade em seu desenvolvimento humano” (SINGULANI; MELLO, 2015, p. 129).

Nessa expectativa, cabe-nos questionar: qual a função da Educação Infantil, mais especificamente da creche, no processo de humanização das crianças pequenas?

Para dar corpo a tal questionamento, fazemos inicialmente uma genérica reflexão sobre a Educação Infantil brasileira que, segundo Cruz (1996), sempre foi marcada pelas desigualdades no que tange ao acesso, atendimento e qualidade desse atendimento. Em seguida apresentamos a contextualização histórica, que entendemos fazer-se cabível para justificar a instituição da pesquisa e a opção teórica adotada neste estudo, no sentido de discutir o papel da Educação Infantil no processo de humanização da criança.

Sabemos que histórica e culturalmente a creche é vista como lugar de guarda, proteção e cuidado da criança pequena, mantida por programas e políticas de assistência social. Quando compreendida como lugar de educação, traz a marca de uma educação compensatória destinada às crianças pobres, “menos capazes”. Embora nos dias atuais haja alguns discursos de que esse pensamento mudou, essa instituição carrega conceitos e sentimentos que ainda a remetem a lugar de assistência, de cuidados físicos, de higiene e alimentação, quase sem “nenhuma possibilidade” de educação, como se cuidar e educar fossem atividades inconciliáveis (COSTA, 2011).

Devido ao fato de as crianças menores dependerem de mais cuidados e atenção dos adultos, persiste a crença de que elas não podem aproveitar a sua infância em plenitude, e tampouco têm necessidade de maior atenção no que refere ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural (CRUZ, 1996). Nesse contexto, profissionais convencidos de que a creche “tem função precípua de guardar as crianças, muitas vezes elegem atividades voltadas aos cuidados corporais, como sendo aquelas mais importantes no decorrer da rotina” (COSTA, 2011, p. 17), e esquecem que elas também têm necessidades de vivências de outros tipos, que lhes possibilitem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da curiosidade, da sua personalidade de forma geral, ou seja, que contribuam de forma positiva no seu processo de humanização.

Todavia, Kuhlmann Jr. (1998) adverte que as funções de guarda, cuidado e proteção, quando associadas à função de educar, ganham maior importância no processo de desenvolvimento integral da criança pequena nas instituições de educação.

Essa ideia de que o atendimento em creche tem cunho apenas assistencial no sentido de guarda, proteção e cuidado traz consequências nefastas, principalmente, quando se

trata de Educação Infantil no contexto de vida rural. Isso porque, naturalmente, quando pensamos em creches, as primeiras ideias que emergem são de que esses espaços de educação estão vinculados apenas ao mundo urbano e que são oferecidos para atender famílias cujas mulheres trabalham fora de casa. (SILVA; PASUCH; SILVA; 2012). Tais ideias, contudo, influenciam uma visão romântica sobre a vida dos povos camponeses, no sentido de se pensar que “no campo a família é mais extensa, a comunidade educa de forma compartilhada, a mulher e o local de trabalho estão próximos” (Ibidem, p. 46), portanto, não se faz necessária a oferta da Educação Infantil, especialmente no âmbito da creche. No cenário atual, embora saibamos da falta de escolas de Educação Infantil Brasil afora, a principal questão que se discute não é mais se as crianças têm ou não direito à oferta da Educação Infantil, mas como garantir a elas creches e pré-escolas com espaços e tempos “de crescimento e de valorização humana, do cuidado e da educação do ‘ser’, [...]” (SILVA; PASUCH; SILVA; 2012, p. 48), inclusive quando se refere à diversidade dos povos do campo. O campo dos agricultores familiares, ribeirinhos, dos extrativistas, quilombolas, dos indígenas, sem terras, dos pescadores artesanais dentre outros. As crianças têm direito ao acesso e ao atendimento de qualidade independente de sua classe social e dos lugares onde vivem. Nessa determinação, o modelo de Educação Infantil como necessidade particular da família e da mãe dos centros urbanos, dá lugar ao padrão de educação que prioriza as necessidades da criança enquanto sujeito de direitos. Trata-se dos direitos:

[...] a processos de socialização complementares aos da família, que ocorrem em ambientes em que são potencializadas as interações entre crianças de diferentes e de mesma idade e que lhes permitem a vivência de experiências diversificadas nos processos de conhecimento do mundo, de seu entorno e de si mesmas. Essa transição marca o reconhecimento da importância da creche/pré-escola para o processo de formação humana da criança bem pequena, em ambiente coletivo especialmente organizado para educá-la. (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 47).

Toda criança, independente do seu vínculo familiar e/ou residencial (cidade ou campo) tem direito à Educação Infantil pública, totalmente gratuita e de qualidade, o que inclui vaga próxima de sua casa. Entretanto, somente ofertar Educação Infantil no campo para suprir a demanda de algumas famílias não é suficiente quando o que queremos é promover as creches como “espaços de desenvolvimento, de formação humana e de construção de subjetividade e sociabilidade das crianças do campo” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 51). A Educação Infantil que ambicionamos para todas as crianças, inclusive para os pequenos do campo, deve valorizar a criança como um sujeito de direitos e histórico, um sujeito da natureza inserido em um espaço no qual a infância é vivida na sua plenitude, uma

educação não fragmentada, que dialoga com os demais elementos que compõem o campo, na qual as relações e experiências são vividas de maneira significativa fazendo sentido na cultura e na vida da comunidade.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA

Após essa breve ponderação sobre a história da creche e os direitos de todas as crianças a uma educação integral, independente do lugar onde vivem, como preconizam os documentos oficiais¹⁶ que regem a Educação Infantil, voltamos a nos referir, de maneira mais específica, ao objeto que temos a pretensão de pesquisar: as vivências da criança ribeirinha no cotidiano da creche.

Para tal referência, trazemos para esse contexto mais algumas reflexões realizadas durante nossos estudos bibliográficos. Reflexões que dizem respeito ao prenúncio de Vigotski (1995) sobre as experiências sociais da criança e o seu processo de humanização.

Inspirado no materialismo dialético, de origem marxista, Vigotski aborda o processo de humanização – isto é, do desenvolvimento da inteligência e da personalidade do sujeito – como o processo de apropriação das qualidades tipicamente humanas. Segundo ele, o homem não nasce humano, mas torna-se humano a partir da relação dialética que estabelece com a natureza/cultura. Do seu ponto de vista, o ser humano e sua humanidade são produtos da história socialmente criada e desenvolvida pelo próprio homem.

Sobre isso, Mello (2007) sustenta a opinião de Vigotski, expondo que:

[...] criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (p. 86).

Assim, compreendemos que humanizar a criança, nos preceitos da THC, é educá-la na e para a vida em sociedade. É, portanto, colocá-la em contato com a experiência social acumulada – conjunto de coisas que foram criadas por homens e mulheres que a precederam

¹⁶Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que define como objetivo da Educação Infantil o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, intelectual, afetivo e social. Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária-PRONERA, Art. 4º: “A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - Oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.”

ao longo da história da humanidade e pelos que vivem nos dias de hoje –, e apresentá-la ao mundo da cultura na sua forma mais elaborada – costumes, hábitos, ciência, técnica, formas de expressão, objetos e seus usos nas suas formas mais concretas – no qual ela vai, de forma dialética, influenciar e ser influenciada.

O processo de educação começa logo após o nascimento da criança e se torna mais desenvolvendo quando esta é considerada, pelo parceiro mais experiente, como um ser pensante e capaz de estabelecer relações com seus pares, adultos e objetos que fazem parte da sua situação concreta de vida, considerando que:

Quando se pensa que criança pequena não sabe e não é capaz de aprender a usar um objeto, a tendência do adulto é não ensinar seu uso e nem permitir que a criança o manipule. Por outro lado, a concepção de que criança pequena não sabe, mas é capaz de aprender com a instrução e colaboração dos adultos leva o adulto a mostrar para a criança como se usa o objeto que chama sua atenção [...], concebe-se as crianças como capazes de aprender – e, mais que isso, entende-se que elas precisam [tem necessidade de] aprender (MELLO, 2015, p. 6).

Nesse processo de humanização, o papel do **outro**, enquanto sujeito mais experiente, é fundamental para a apropriação das qualidades humanas, visto que, depende do que esse **outro** lhe apresenta da produção cultural, criada historicamente pela humanidade, para que aconteçam as relações. É nas relações que o sujeito se torna humano.

Conforme Vigotski, traduzido por Toassa (2010), a formação e/ou o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas em cada criança se caracteriza pela vivência – unidade da relação sistêmica entre consciência/personalidade e o meio. A unidade de relação acontece primeiramente pelo processo de nível social (interpsíquico) para depois transformar-se em nível individual (intrapíquico) – qualidade pessoal da criança. Segundo esse autor russo (2000, p. 26), “a passagem de fora para dentro transforma o processo”. Nessa dinâmica, o conceito de vivência é considerado por Vigotski (2010) como o elemento chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado dos traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (p.686)

Na definição dada por Vigotski (2010), ele afirma que o conceito de vivência sintetiza as condições do meio em que o sujeito está inserido e a forma pela qual esse mesmo sujeito atribui sentido às experiências vividas neste dado meio. Nesse caso, quaisquer experiências, positivas ou negativas, com maior ou menor carga emocional, são vivências. O autor afirma

que “[...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (p.686). Assim, sempre que o sujeito passa por uma experiência ele tem uma vivência, que muda de pessoa para pessoa e de um momento para outro na vida da mesma pessoa.

O que torna vivência individual e temporalmente situada é o fato de que, em cada experiência, algumas particularidades da personalidade do sujeito são envolvidas e outras não. “[...] é importante saber quais dessas particularidades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação, enquanto outra situação, outras particularidades constitucionais desempenharam seu papel” (Vigotski, 2010, p.687).

Assim sendo, o conceito de vivência tem importância para entendermos que as atitudes das crianças frente às situações podem ser justificadas pela confluência de dois grupos de elementos: de um lado, os elementos psicológicos, – as características já desenvolvidas pela criança até aquele momento; de outro lado, os elementos da própria situação, que podem ser positivos ou negativos, mas que sempre influenciam os sentidos que a criança atribuirá a eles.

Vamos a um exemplo para esclarecer melhor essa ideia: Ana se defrontou com a leitura do poema *Soneto da Felicidade*, de Vinícius de Moraes, em duas ocasiões distintas de sua vida. Na primeira delas, o poema foi apresentado em uma situação, na escola, em aula de Língua Portuguesa. Embora, Ana tenha gostado do poema e tenha decidido memorizá-lo, dada a beleza das palavras do poeta, nesse momento, a vivência do poema, ou os sentidos dados ao texto tem haver com sua sensibilidade para mensagens bonitas, com a necessidade de saber textos de memória, com a necessidade de colecionar textos que a tocam. Há um envolvimento afetivo com a experiência, mas a relação com texto é muito mais cognitiva por que a memória é a principal função em ação. Portanto, podemos dizer que nessa ocasião houve uma vivência estética mediada pela cognição.

Em uma segunda ocasião, apaixonada, Ana recebe o poema de seu namorado juntamente com uma rosa. É claro que neste segundo momento, os sentimentos envolvidos são muito mais intensos, mas isso não significa que somente na segunda ocasião Ana tenha tido uma vivência relacionada ao poema. A vivência aconteceu nas duas ocasiões. São vivências de caráter diferente. São sentidos diferentes porque Ana vive estados psicológicos distintos e porque as situações de confronto com o poema são diferentes. Nas duas situações

não há como precisar quais e quantas foram mudanças qualitativas no psiquismo de Ana, todavia é certo afirmar que ambas as vivências produzem tais mudanças.

Nesse sentido, mesmo as experiências negativas têm influência sobre o estado psíquico geral dos sujeitos, pois ainda que não produzam alguma satisfação no sujeitos, são vivências. Se há uma situação experimentada pelos sujeitos e uma atitude deles frente à situação, que pode, inclusive, ser de passividade, há uma vivência.

De maneira mais simples, podemos dizer que a vivência de uma situação qualquer, em quaisquer circunstâncias do meio, é decorrente das relações de afeto que se estabelece entre o sujeito e o meio. O meio a que Vigotski referencia é o social, nunca visto como invariável e permanente, mas sim como “Uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente” (VIGOTSKI, 2003, p. 197).

Essa análise requer a consideração do meio como algo que vai além do que é exterior à criança. Não pode ser superficial, se atendo somente aos aspectos que circundam a criança, mas no modo como essa criança se relaciona com esses aspectos, ou seja, ao modo como esse meio é subjetivado. A análise do desenvolvimento da criança que parte apenas da descrição de aspectos externos, como o tipo de moradia, a organização familiar, o tipo de alimentação, o nível socioeconômico dos pais etc., parte do pressuposto de que a relação do indivíduo com o meio é de pura passividade. Embora esses elementos sejam importantes no desenvolvimento da criança, análises desse tipo não revelam a face subjetiva dessa relação e ainda negam a dimensão subjetiva da formação desse sujeito, dimensão essa que revela os sentidos e significados que estão sendo produzidos por esse sujeito na sua relação com o mundo e com os outros, e que constituem seu modo de ser, pensar e agir no mundo.

Para esclarecer a importância do meio nas formações afetivas da criança, Vinha e Welcman, (2011, p. 691) se posicionam dizendo que meio e criança mantêm uma relação dialética de profunda formação e transformação:

o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação, de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia.

Isso nos leva a crer que o meio, diferentemente do que se pensa, jamais permanece imutável para criança. Uma mesma situação pode ser vivenciada de diferentes maneiras. Portanto, uma investigação que parte da influência do meio deve, pois, analisar a dinâmica dessas relações, sem ignorar a criança e o que o meio representa para ela. O meio para a criança é sempre social. A criança como ser social é parte do social, sendo assim, esse meio, sendo social, nunca é externo para ela, constitui e é constituído pela criança que o vivencia.

Todavia, para compreendermos a influência do meio sobre o desenvolvimento infantil, precisamos analisar o caráter da vivência de cada criança, as emoções que as provocam, pois, ao tratar das emoções e de sua função no processo de humanização do homem, Leontieva revela que

[...] As emoções não subordinam a atividade, mas são seu resultado e o 'mecanismo' de seu movimento. [...] As emoções cumprem a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Além disso, não se trata aqui da reflexão sobre estas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por fim, elas surgem com a atualização dos motivos (da necessidade) e antes que o sujeito faça a valoração racional da sua atividade. (1978b, p. 154, tradução nossa).

Perceber as emoções como resultado da atividade, permite que compreendamos, de forma mais extensa, a importância do fazer significativo para o desenvolvimento completo do homem. Segundo Leontiev (1978b), as emoções surgem como sinais da satisfação ou insatisfação de necessidades e motivos, *anteriores à racionalização*. São efeitos independentes da vontade, estados ideais e situacionais. Não refletem os objetos da realidade, mas a relação entre eles e as necessidades humanas. As emoções são despertadas, na atividade humana, pela correspondência entre os resultados dos fazeres e o sentido pessoal que assumem. Assim, ao realizar uma *atividade*, posso me emocionar, positiva ou negativamente, em dependência do sucesso ou insucesso alcançado.

Smírnov et al. esclarecem que

A aparição de *vivências emocionais positivas ou negativas* depende de que se satisfaçam ou não as necessidades e exigências que apresenta a sociedade [para o indivíduo e/ou para a coletividade, o que caracteriza as necessidades produzidas social e historicamente, não-naturais]. [...] As emoções são sinais de que os atos se realizam com ou sem êxito e influem para que o sujeito realize umas ou outras ações. As emoções influenciam grandemente a *regulação da atividade* e a conduta do sujeito. (SMÍRNOV et al., 1961, p.355, grifos do autor, tradução nossa).

Nessa acepção, o que determina, na maioria das vezes, vivências positivas, são as satisfações das **necessidades**. Portanto, quanto mais fortes e profundas forem as necessidades do homem de se colocar em *atividade*, maiores vivências ele terá. O termo “atividade” para Leontiev (1978) é usado para nomear as experiências nas quais o sujeito se envolve integralmente, considerando os aspectos físico, intelectual e emocional. A atividade “não é construída mecanicamente”, mas a partir das necessidades do homem, e dirige importantes alterações nos seus processos psíquicos e na sua personalidade” (LEONTIEV, 2006, p. 63). A atividade constitui a unidade explicativa fundamental do desenvolvimento da personalidade. Foi por seu intermédio que, historicamente, o homem pôde desenvolver as características especificamente humanas de seu psiquismo: a consciência, o pensamento, a linguagem, os sentimentos.

Ressaltamos que o conceito de necessidade, neste estudo, é utilizado para representar não apenas as necessidades biológicas ou físicas da criança, mas especialmente aquelas que foram sendo criadas no convívio com as pessoas, a partir da condição histórica das necessidades humanas (necessidades socialmente produzidas), como as necessidades de conhecimento – de apropriação da cultura – do contato com a arte, da ciência, enfim, necessidades que de acordo com a THC, humanizam o ser humano. A existência de um corpo biológico naturalmente constituído é condição necessária para existência do homem, mas não suficiente para garantir a sua sobrevivência e vida em sociedade, uma vez que a humanização (o homem cultural) do ser biologicamente constituído apenas terá efeito na sua socialização, ou seja, nas relações que estabelecer com o outro e/ou com a cultura historicamente construída. Pois, para constituir-se como sujeito, o homem precisa interagir em sociedade, porque somente a partir das experiências vividas coletivamente é capaz de desenvolver sua inteligência e personalidade, que caracterizam o comportamento tipicamente humano (VYGOTSKI, 1995).

Enfim, se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por exemplo, se constitui no social e “não surge do interior, não se inventa, mas se forma necessariamente na comunicação que no homem é sempre mediatizada” (LEONTIEV, 1978, p. 154), entendemos que desde o nascimento o bebê inicia seu processo de desenvolvimento psíquico, já no primeiro ato da relação que estabelece com as pessoas que o rodeiam e com a cultura que estas trazem consigo (VYGOTSKI, 1996).

Dessa forma, a educação oferecida nas escolas da infância tem papel preponderante em tal desenvolvimento visto que, como já mencionamos, cada vez mais cedo

as crianças pequenas estão adentrando no espaço escolar formal e contam com a intervenção de um parceiro mais experiente para se apropriar das qualidades humanas.

Vale destacar que, quando a THC coloca a criança nessa condição de ter necessidade de auxílio do outro para se humanizar, não se refere a uma criança passiva, incapaz de apreender o mundo; ao contrário, compreende essa criança como sujeito capaz que, quando mediatizada, consegue se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. De acordo com Mello (2007, p. 88),

[...] apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.

Vigotski apresenta e valoriza a escola como local privilegiado de aprendizagem e da cultura mais elaborada, portanto, promotora de desenvolvimento humano (MELLO, 2010). Mas, para que a educação assuma esse caráter humanizador, precisa superar as velhas formas alienantes e utilitárias de educar. É importante que se fortaleça enquanto uma educação para si¹⁷: intencional e sistematizada, que estime o homem nas suas possibilidades, como propõe Agnes Heller (2004)¹⁸.

Com efeito, a nossa compreensão a respeito disso é que são muitos os fatores que promovem o desenvolvimento psíquico, especialmente da criança nos seus primeiros anos de vida. O ambiente, as experiências e os vínculos afetivos, o papel que a criança ocupa nas relações das quais participa, a socialização e a relação do indivíduo com a cultura, entre outros, são aspectos que influenciam diretamente nesse processo de desenvolvimento. Deste modo, a instrução¹⁹ oferecida nas escolas da infância, tem função importante para o “desenvolvimento psíquico das crianças pequenas na medida em que os profissionais

¹⁷Adotamos termo para-si com base nos fundamentos de Duarte (2013) quando se reporta à individualidade *para-si*, como demanda para uma atividade intencional que complexifica o desenvolvimento da personalidade humana.

¹⁸ O termo educação será tomado neste texto sempre falando na educação intencional.

¹⁹Quando usamos a palavra instrução nesse texto, nos referimos ao termo *obutchenie* utilizado pela teoria de Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, Luria, Elkonin e outros), “que pode ser definido como uma atividade do meio social educativo, intencionalmente organizada e orientada por um parceiro mais experiente e, que pressupõe a participação ativa da criança tanto no planejamento da atividade, quanto na sua execução, sendo portanto, uma atividade propulsora do desenvolvimento. [...] Na perspectiva de Vigotski “*obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria elementos que promovem o desenvolvimento. Atividade no sentido do termo *perejivanie* é rica em vivências que geram neoformações” (PRESTES, 2010, p.184-185). Ver mais sobre o termos *obutchenie* e *perejivanie* em Prestes (2010) e Toassa (2010).

possibilitem a elas amplo contato com a cultura, reservando para elas o lugar de sujeito de suas atividades” (SIGULANI, 2016, p. 22).

Mas será que os educadores da infância têm consciência de que sua atuação pode influenciar na compleição psíquica da criança, contribuindo para o seu processo de humanização? Se “[...] o psiquismo humano, é uma elaboração sócio histórica e se desenvolve na e pela atividade” (BISSOLI, 2005, p. 79), podemos afirmar que a educação é imprescindível para sua formação. Se assim for, o que as instituições de Educação Infantil podem fazer para contribuir com tal desenvolvimento?

Com esses questionamentos, esclarecemos que o nosso estudo não pretende apontar o que falta na escola ou na atuação do professor da infância, mas, por meio de referências teóricas, estudar as possibilidades de uma organização do ensino que possibilite experiências para a criança em uma perspectiva de humanização e emancipação.

Vale aqui o destaque para as proposições de Vigotski (1988) acerca do desenvolvimento humano na infância. Segundo o autor, o desenvolvimento da criança se constitui por meio do que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Iminente²⁰; um conceito que demarca um duplo nível de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real diz respeito ao estado atual das funções psíquicas da criança, ela já sabe, domina determinado fazer, portanto, consegue realizá-lo sozinha de forma autônoma. O nível caracterizado como iminente está no campo das possibilidades e, por estar nesse campo, é muito dinâmico, não é algo certo com dia e hora marcada para acontecer. O desenvolvimento humano é imprevisível, pode ou não ocorrer (PRESTES, 2010).

Para Vigotski (1988), uma criança, ao realizar uma atividade com a instrução de outras pessoas mais experientes (adultos e/ou crianças), cria possibilidades para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores que estão em processo de maturação. Em outras palavras, “o que a criança faz hoje com a assistência dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só”. (Ibidem, p. 113). Essa possibilidade de alteração no desempenho de um

²⁰O termo “desenvolvimento iminente” será utilizado conforme tradução de Zoia Prestes, em substituição ao termo “desenvolvimento potencial ou próximo”. Em sua tese, Prestes traz alguns conceitos da teoria histórico-cultural presentes no vocábulo brasileiro que segundo ela foram traduzidos de forma pouco cuidadosa ou equivocada o que “descaracterizou” os escritos originais russos deixado por Vigotski. O conceito de zona de desenvolvimento iminente é traduzido por zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. Segundo a autora tanto a palavra proximal como a imediato “não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (2010, p. 168).

indivíduo pela interferência de outro é fundamental na teoria desse estudioso, pois de acordo com seus postulados o homem se desenvolve por meio das relações sociais que estabelece com o próprio homem e com a natureza.

Esse ponto de vista indica que a criança ou o indivíduo de uma maneira geral só se desenvolve humanamente por meio de ações impregnadas de trocas coletivas e de sentidos, pela convivência social que vai além das maturações biológicas.

Dessa abordagem, apreendemos que ensinar a uma criança o que ela já sabe fazer não promove o seu desenvolvimento, da mesma forma que ensinar algo que esteja fora do seu alcance de aprendizagem. A educação promotora de novas habilidades humanas na criança, indicada por Vigotski, é aquela em que o adulto mais experiente, que no caso da escola é o professor, propõe, provoca novas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as vivências a que foi exposta.

Essa relação colaborativa em que o parceiro mais experiente auxilia o menos experiente na manipulação e no uso dos objetos e, por intermédio desse uso, a apropriação das aptidões encarnadas nesses objetos, cristalizadas ao longo da história, caracteriza-se como um processo de educação. Por meio dele, a criança aprende, se apropria do desenvolvimento histórico da humanidade e se humaniza.

Nesse sentido, a educação é, portanto, fundamental para que a criança aprenda a real função e utilidade social dos objetos.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA AMAZÔNIA: SABERES SOBRE A CRIANÇA E SEU CONTEXTO DE VIDA RURAL

Educação Infantil - EI, primeira etapa da educação básica, reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do estado (BRASIL, 1996). Educação do Campo - EC, “posicionamento político criado pelos movimentos sociais do campo e adotado pelas políticas públicas” (CAVALCANTE, 2010, p. 24). Assim incorporamos neste trabalho a Educação Infantil do Campo (EIC), política ainda em construção, conceituação que precisa ser melhor qualificada e debatida não apenas nos movimentos sociais, como em grupos de estudos e pesquisas científicas no âmbito da academia.

Aos poucos a Educação Infantil do campo - EIC vem ocupando espaço no contexto das políticas nacionais. Entretanto, muito ainda há que se fazer para que os meninos

e meninas de 0 a 5 anos de idade residentes em áreas rurais sejam de fato considerados sujeitos de direitos. Não podemos esquecer que a criança que habita em área rural, seja ela filho de trabalhadores assalariados, agricultores, ribeirinhos, sem terras, quilombolas, indígenas ou outros²¹, é um ser humano como qualquer outro e possui seus direitos garantidos constitucionalmente.

Assim como todas as crianças da cidade, “a criança do campo brinca, imagina fantasia; sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma” (SILVA; PASUCH, 2010, p. 1). No entanto, é importante considerar que a criança do campo tem seus próprios encantos e peculiaridades. Seu modo de vida, suas rotinas e tempos, sua relação com o seu ambiente natural, suas experiências etc., são características que a tornam mais “diferente” das outras crianças, no sentido de anseios e necessidades.

No campo, a organização familiar e, conseqüentemente, a forma de educar as crianças é diferente dos modos dos povos que vivem nas cidades. Portanto, a educação que deve ser ofertada às crianças campesinas precisa, também, atender as peculiaridades do seu contexto. “Não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 51) que, no nosso entendimento, precisa dialogar com os espaços formais de educação para educar a criança na sua totalidade, sem restrição a qualquer outro tipo de conhecimento. Daí pensar na possível articulação entre Educação Infantil e educação do campo, podendo, assim, falar em Educação Infantil do Campo.

Salomão Hage (2005) discute sobre os desafios da educação do campo na Amazônia, e nessa discussão o autor expõe que uma das características fundamentais dessa região é a heterogeneidade. Entretanto, essa diversidade quando analisada no âmbito das políticas públicas, é desconsiderada. Constatamos isso quando percebemos a realidade da maioria dos municípios paraenses nos quais a educação que é ofertada para o meio rural traz um único modelo pedagógico, uma única forma de entender e trabalhar os processos formativos (um currículo deslocado da realidade). Isso caminha no sentido oposto ao que vem

²¹Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, Art. 1º: “A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>.

sendo defendido pelos movimentos sociais que discutem e lutam por uma educação do campo.

A criança que habita em área rural, como já dito anteriormente, deve possuir seus direitos garantidos constitucionalmente. Portanto, suas especificidades devem ser consideradas na organização das rotinas e dos currículos escolares.

Não estamos aqui defendendo o isolamento da criança do campo e muito menos impossibilitando o seu acesso a novos conhecimentos; estamos fazendo referências pertinentes a esse sujeito de direitos que precisa ser enxergado pelo poder público. Estamos na defesa de um projeto educativo que respeite as suas especificidades bem como, de todas as crianças, “[...] as suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças; entre elas e os adultos; o brincar” (MELLO, 2007, p. 85).

Isso não significa **limitar** a atuação da instituição educativa à realidade na qual a criança vive — que pode ser, na sociedade Capitalista em que vivemos, marcada pela precariedade de condições e pela ausência do contato com saberes que superem a cotidianidade das relações, em direção à formação de indivíduos para-si. O que queremos enfatizar é que o espaço educativo deve constituir uma área de encontro, de relações que visem à humanização de todos os sujeitos que a ele estejam integrados, de encontro de todos esses sujeitos com a cultura social e historicamente acumulada. (BISSOLI, 2005, p. 240, grifo nosso).

No contexto em que tratamos sobre a especificidade da educação do campo, referimo-nos às particularidades de povos que durante muito tempo não foram consideradas na pretendida educação universal e unitária (CALDART, 2008). A realidade desses sujeitos não costuma ser pensada quando se projeta um desenho de escola. Não estamos aqui incitando a fragmentação da educação e muito menos a separação dos povos, porque não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos, “[...] afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola restrita ao campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso” (CALDART, 2008, p. 73). Estamos denunciando que a educação universal tem sido pouco universal quando se tratara da educação para crianças e jovens que residem nas comunidades rurais do país, precisamente no contexto da Amazônia paraense.

A criança, tanto do campo quanto da cidade, hoje, é vista inclusive no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) como um sujeito histórico, produto do meio em que vive, resultado da sua cultura, um ser singular, de características próprias, com ritmos de desenvolvimento diferentes que precisam e devem ser respeitados também na Educação

Infantil, independente de onde vive, tendo o direito de brincar, de explorar o espaço em que se encontra e de se relacionar com outras crianças.

Essa infância contextualiza o hoje vivido por essa criança, o presente, o que ela é, um período único na vida desse sujeito ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Com efeito, educar:

Crianças do campo, significa assumir o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhe permitam viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece. O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são recursos para a ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças. Não são meros conteúdos da ação pedagógica, embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilitam relacionar o local e o global, o singular e o plural. São principalmente cenários que estruturam, dão vida e sentidos às experiências das crianças na exploração corporal, ética, estética e política do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas. Compõem, nas interações e relações entre a crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentido sobre si mesmas, sobre o mundo e suas comunidades. Constituem-se como espaços de aprendizagens complexos, um verdadeiro laboratório da própria vida; um laboratório em que se encontram os saberes cotidianos da criança enriquecidos pela sistematização, observação minuciosa e cuidadosa, pela mediação do professor. (BRASIL, 2010, p. 11-12).

Diante disso, Silva e Pasuch (2010, p. 2), ao organizarem as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, defendem a concepção da Educação Infantil do Campo como:

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

Concordamos que as vivências das crianças (a linguagem, o uso de objetos, valores, crenças, costumes) fora da escola devem ser incorporadas na ação docente, uma vez que:

[...] quando a criança percebe que suas experiências fora da escola são, aí, valorizadas, ouvidas, aproveitadas; quando realiza atividades que dizem respeito também a sua família e comunidade, os objetivos pedagógicos tornam-se seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. E temos crianças que compreendem o seu papel, as suas tarefas, a importância de aprender (BISSOLI, 2005, p. 266).

O nosso ponto de discordância está na valoração exacerbada dessas experiências, na supervalorização do conhecimento tácito, como se a criança só pudesse se desenvolver a

partir das demandas de sua prática cotidiana, das necessidades imediatas. A educação tem que buscar a descontextualização²², transcender o automatismo do cotidiano, pois o saber docente preso ao cotidiano é alienado (HELLER, 2004).

Se pensarmos a educação como um processo amplo de formação e desenvolvimento humano, “educamos o ser humano integral e, portanto, o educamos, tanto cognitiva quanto emocionalmente, ainda que não tenhamos plena consciência disso [...]”, (BISSOLI, 2005, p. 22). Como professores, interferimos, “positiva ou negativamente, sobre a formação do caráter, da identidade, da autoconsciência, da postura diante da vida - sobre a formação de homens particulares ou de indivíduos [...]”. (BISSOLI, 2005, p. 22).

²²O uso do termo “descontextualização” aqui refere-se ao “desprendimento” do cotidiano, do pragmatismo rumo a interesses mais amplos, ligados ao não-cotidiano, à genericidade humana (HELLER, 2004).

4 POR ONDE ANDEI... OS RIOS QUE PERCORRI: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

“A beleza não está na partida nem na chegada, mas na viagem”.
Guimarães Rosa

Este capítulo descreve os caminhos metodológicos percorridos para a constituição desta pesquisa, que assim como uma viagem, configurou-se na beleza da descoberta e do aprendizado ao longo de sua construção. Processo marcado por momentos de medo, dúvidas, angústia, frustrações, mas, acima tudo, por muitas leituras e reflexões que caracterizam as novas conquistas referentes à Educação Infantil, à educação do campo e, principalmente, sobre o processo de humanização da criança.

Considerando o objetivo principal da pesquisa de analisar como as experiências de crianças ribeirinhas, a partir de situações vivenciadas no contexto da escola de Educação Infantil, contribuem para o seu processo de humanização, esclarecemos que estas crianças não foram estudadas isoladamente, mas no conjunto das atividades (rotina, gestão do tempo, organização do espaço, relações sociais) promovidas pela escola da infância, uma vez que a THC traz exposições pertinentes de que esses fatores constituem condições reais e favoráveis ao desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas.

Assim, direcionamos nosso olhar para a rede pública municipal, mais precisamente para as iniciativas de atendimento de crianças pequenas, em idade de creche, na região ribeirinha de Santarém.

4.1 TIPOS DE PESQUISA, CAMPO DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DO LÓCUS PESQUISADO

Atualmente há um consenso mais alargado sobre o que é uma investigação qualitativa. Autores como Bogdan e Biklen (1994), por exemplo, descrevem esse tipo de pesquisa como sendo a mais adequada quando se objetiva compreender, por meio de observações e entrevistas em profundidade, os fenômenos e a complexidade do mundo social.

Nesse aspecto, os autores supracitados comentam que:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (p. 11).

Na visão de Bogdan e Biklen (1994), as características da pesquisa qualitativa são múltiplas: é interpretativa, descritiva, explicativa e significativa; a fonte de dados é o ambiente natural – o que torna o investigador um instrumento principal para a construção das informações, pois ainda que o mesmo utilize de outras ferramentas (vídeo, áudio, fotografias, diário de campo) para captação dos dados, estes são produzidos em situação, o que sugere um contato direto do pesquisador com o campo e com os sujeitos da pesquisa. No entanto, vale ressaltar que nem todos os estudos que esses autores consideram como qualitativos “patenteiam estas características com igual eloquência” (p. 47).

Com efeito, essa pesquisa adota a abordagem qualitativa, uma vez que para compreender as vivências das crianças na creche ribeirinha tende a privilegiar os dados produzidos a partir de um contato direto e aprofundado do pesquisador com o campo e com os sujeitos da pesquisa no seu contexto histórico e cultural, preocupando-se muito mais com o processo de investigação do que com os resultados.

Para atingir os objetivos propostos optamos pelo estudo de caso, pois este, segundo Gil (1996), nos possibilita fazer um estudo mais profundo sobre o objeto da pesquisa, a fim de compreendê-lo na sua concretude e complexidade.

A pesquisa foi realizada na cidade de Santarém-PA que, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), tem cerca de cerca de 294.580 habitantes. Sua área territorial é de 17.898,389 Km² e parte desse território é formado por 6 bacias hidrográficas que compõem a região rural do município.

O clima dominante, característico das regiões de floresta tropical, é quente e úmido, com temperaturas variando entre 25,6° C a 35° C. A precipitação pluvial média anual é de 1.920mm, com maior intensidade no período de inverno, que ocorre de dezembro a maio, quando a precipitação média mensal varia de 170 mm a 300 mm. Esses períodos de chuvas mais frequentes e intensos, na estação do inverno, determinam o ritmo da vida dos povos que habitam as margens dos rios, interferindo inclusive no calendário²³ escolar de algumas comunidades do município²⁴.

²³No período de cheia dos rios Tapajós e Amazonas, as águas inundam toda a região de várzea do território santareno. As escolas desta região possuem um calendário escolar diferenciado, indo de agosto de um ano, a maio do ano seguinte.

²⁴Essas informações estão disponíveis em: <http://www.santarem.pa.gov.br>. Acesso em janeiro de 2017. Prefeitura de Santarém/Enciclopédia dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE 1957.v.14, p. 462-463.

Figura 1 - Imagem aérea da cidade de Santarém. Encontro das águas do rio Amazonas e Tapajós



Fonte: Arquivo Ádrio Denner, 2017. Disponível em:
<<http://olhares.sapo.pt/adriodenner/fotos-mais-recentes>>

Santarém está localizada à margem direita do rio Tapajós, estrategicamente em sua confluência com rio Amazonas. Essa localização estratégica, além de permitir uma boa integração com outras cidades e estados da região, apresenta o famoso “encontro das águas” ocre-argilosas do rio Amazonas com as verde-azuladas do Tapajós (Figura 1), que se tornou um dos principais cartões postais da cidade.

Como reflexo do movimento de êxodo rural ocorrido em meados do século passado, observamos a prevalência da população urbana em relação à rural. Aproximadamente 73,25% da população santarena vive na sede do município, se sobrepondo, portanto, aos povos que vivem no campo que somam apenas 26,75%.

No aspecto educacional, Santarém conta com 412 escolas de jurisdição municipal, administradas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que ofertam educação básica. Destas, 327 estão localizadas na área rural do município, distribuídas nas comunidades ribeirinhas, nas regiões de várzea e de terra firme (planalto santareno).

Tabela 1 - Demonstrativo de números de escolas e de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino/ano de 2017

REGIÃO		N.º DE ESCOLAS	N.º DE ALUNOS
Escolas de Ens. Fund. Urbanas		58	33.686
UMEIs Urbanas		27	2.179
Campo – Planalto		91	10.302
UMEIs Planalto		2	198
Campo – Rios	Lago Grande	73	5.998
	UMEI Lago Grande	1	175
	Arapiuns	72	4.073
	Várzea	40	2.439
	Tapajós	33	2.318
	Arapixuna	15	1.016
TOTAL GERAL		412	62.384

Fonte: NPD/Estatística-SEMED, 2017.

Até o presente momento, a SEMED atende 62.384 alunos em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, ofertados nas áreas urbana e rural do município (Tabela 1). Deste total, a rede municipal acolhe 12.155 crianças com idade de 1-5 anos que estão devidamente matriculadas nas 30 unidades escolares que oferecem exclusivamente a Educação Infantil (UMEIs).

Tabela 2 - Demonstrativo de números de crianças matriculadas na Educação Infantil/UMEIs municipal/ano de 2017, por faixas etárias

REGIÃO	FAIXA ETÁRIA/CRECHE			TOTAL
	1 ano	2 anos	3 anos	
Urbana	87	722	1.370	2.179
Rural	1	76	179	256
REGIÃO	FAIXA ETÁRIA/PRÉ-ESCOLAR		TOTAL	
	4 anos	5 anos		
Urbana	2.799	3.121	5.920	
Rural	1.828	1.972	3.800	

Fonte: NPD/Estatística-SEMED, 2017

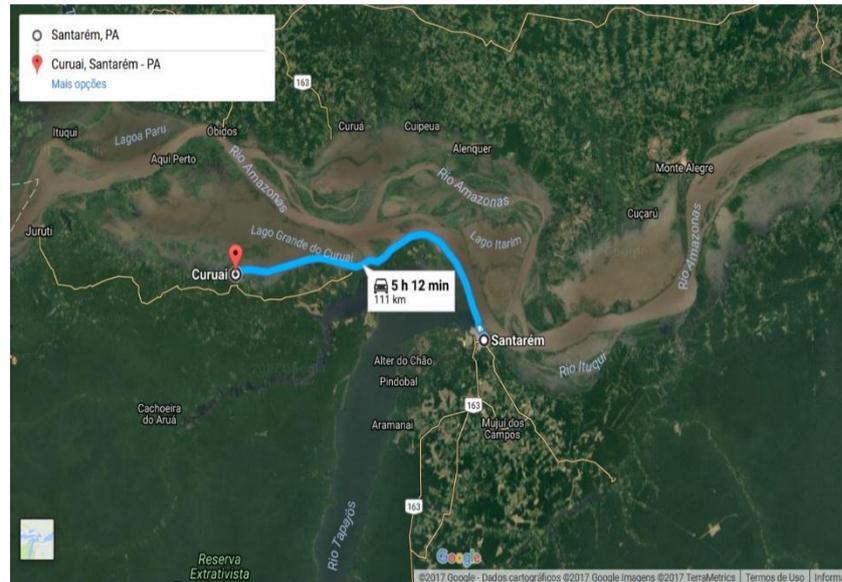
As Tabelas 1 e 2 mostram quão grandes são os desafios da SEMED para a viabilização de políticas públicas locais para melhorar a qualidade da educação pública de sua jurisdição. Um deles é a quantidade de escolas que ficam localizadas na região rural do município e a distância que existe entre elas e a sede. Aproximadamente 80% de suas unidades escolares estão no campo, distribuídas nas diversas áreas e comunidades que, dependendo da região, pode levar até 3 dias, por meio de transporte fluvial, o deslocamento do centro da cidade à escola mais longínqua.

Além da extensão territorial, a baixa densidade demográfica do município, que se limita a 12,87 hab/Km², também é um fator que contribui para o arranjo educacional precário que se vê hoje na maioria dos municípios brasileiros, escolas funcionando sem as mínimas condições de infraestrutura física e pedagógica. No campo, essa densidade é ainda menor (3,2 hab/Km²), o que torna maior o desafio de oferecer uma educação de qualidade para todos, inclusive para as crianças pequenas residentes em áreas rurais.

Ainda, nas Tabelas 1 e 2, podemos observar a prevalência da oferta de educação para as crianças urbanas em relação à oferta de educação para as crianças campesinas. No que se refere às crianças em idade de creche, por exemplo, 90% do atendimento é feito na zona urbana. De tal modo, incluímos o município de Santarém na lista dos municípios brasileiros que talvez pela falta de obrigatoriedade “exclui” as crianças pequenas (0 a 3 anos) do direito ao atendimento educacional que a elas é conferido nos documentos normativos.

Nessa conjuntura, está a região de Curuai que, segundo Amorim (2006), é conhecida como “Várzea do Lago Grande” por ter uma grande extensão de terras que são periodicamente inundadas pelas águas dos rios e lagos que inter cruzam a região.

Figura 2 - Dados cartográficos- Transporte intermodal



Fonte: Google Maps.

A creche em estudo se encontra no centro da Vila mais antiga e mais populosa dessa região, “Vila de Curuai”, comunidade ribeirinha localizada a aproximadamente 111 km da sede de Santarém. O acesso à Vila se dá através do rio Amazonas, sendo percorrido em cerca de 7 horas, por barco-motor; e por meio do transporte intermodal, combinando o deslocamento por via fluvial de Santarém até a comunidade do Aninduba, na margem direita

do rio Amazonas, próximo à entrada do Lago Grande. A partir daí, por via rodoviária através da PA-257 (Translago) que liga Santarém ao município de Juruti (Figura 2).

Figura 3 - Frente da Vila de Curuai- tempos de cheia



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

A vila que representa um típico exemplo de comunidade ribeirinha²⁵ é também delimitada por uma grande área de terra firme constituída de campos e florestas naturais (Figura 3), o que lhe dá uma característica mais peculiar, pois nela podemos encontrar elementos da cultura ribeirinha (pesca – tipos de peixes, tipos de redes, meios de transportes aquáticos – barcos, canoa, rabetas²⁶, dentre outros), da cultura das populações residentes em terra firme que perpassam pelo extrativismo de produtos madeireiros e não madeireiros, e da agricultura de subsistência (extração – açaí, palmito, por exemplo –, e plantação de pequenos roçados – mandioca, feijão, arroz, milho e etc.). A comunidade se destaca, também, na fabricação de artesanato em madeira e palha. Algumas das famílias têm uma relação direta com a natureza, desde o banho ao alimento. Entendemos ser natural, neste contexto, a criança fazer parte das atividades no cotidiano da família e da comunidade, afinal, conforme Almeida (2014), a instituição família antecede a escola e se apresenta como primeiro espaço de convívio do homem, que possibilita a socialização e a sua relação com o mundo social e/ou coletivo.

²⁵Consideram-se ribeirinhas as pessoas que habitam próximo e/ou às margens dos rios e têm uma relação dinâmica coma a natureza. “Esta concepção pode ser utilizada para caracterizar o **ribeirinho** que mora isolado, isto é, distante dos núcleos de povoamento e vilas nas margens dos rios, tanto na várzea como na terra-firme. Deste modo, todo o varzeiro é ribeirinho, mas nem todo ribeirinho é varzeiro” (CANTO, 2007, p. 18).

²⁶Rabetas são pequenas embarcações, normalmente sem toldos, que funcionam com um motor acoplado na polpa (parte traseira da embarcação). São embarcações velozes e acessíveis para o transporte de pequenas cargas e passageiros.

Figura 4 - Imagem típica da área de várzea da Vila de Curuai



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

O povo ribeirinho tem um modo de vida atrelado à natureza e aos recursos naturais, conforme se observa nas Figuras 4 e 5,

[...] e conhece por experiência, os desafios encontrados e enfrentados na realidade social e cotidiana onde vive. Moram em casas de madeira e vivem da pesca, da caça, do extrativismo de produtos florestais, do cultivo do açaí, da fabricação e vendas de rabetas, da produção do carvão, do plantio, da feitura da farinha e do trabalho nas olarias. (POJO; VILHENA, 2013, p. 136).

Figura 5 - Um modo de vida típico das regiões ribeirinhas da Amazônia/transporte rabeta



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

É nessa geografia que a pesquisa se desenvolve: no encontro da terra firme com a várzea. A floresta, os rios e lagos são tão fortes na vida da comunidade que é pelo nome deles que a creche, a vila e sua população é identificada (Creche do lago, Curuai do Lago Grande, ribeirinhos do Lago Grande).

Inaugurada no ano de 2014, a creche da vila de Curuai é a única instituição de Educação Infantil que atende crianças com idade de 3 anos na área ribeirinha do município de Santarém. Esse foi mais um dos fatores que nos incitou a selecionar esse lócus para investigação, pois sentimos a necessidade de conhecer o que acontece no interior de uma creche que faz parte do contexto de vida rural das crianças nos seus primeiros anos de vida escolar (práticas pedagógicas, experiências das crianças, as relações estabelecidas com elementos da cultura e etc.), tendo em vista que essas instituições, historicamente, têm um ideário urbano de atendimento em tempo integral e com forte tradição assistencialista.

Deste modo, entendemos que pensar a creche para as crianças do campo demanda um conhecimento mais denso da comunidade local; “da produção econômica da população [...], das demandas de mulheres e homens do campo, do conhecimento das formas de educar as crianças pequenas e, principalmente, do respeito às famílias do campo” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 41).

4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No início da produção dos dados a pesquisa envolveu 13 participantes, incluindo a professora. Após a segunda semana de observação, umas das crianças que não estava frequentando a creche por problemas de saúde voltou, passando a fazer parte das crianças em observação. A chegada de uma professora auxiliar para a turma dos pequenos também aumentou o número de sujeitos da pesquisa, que passou a ser de 15 pessoas.

Assim, a pesquisa se materializa com as 13 crianças da turma Maternal II 1, a professora e a auxiliar. Todos os pais consentiram que seus filhos participassem e as duas profissionais também aceitaram fazer parte do estudo.

Os 15 sujeitos envolvidos na pesquisa residem na vila de Curuai ou nas suas proximidades, regiões de várzeas e comunidades adjacentes. Também têm sua identidade e integridade mantidas em sigilo. Ressaltamos que todos os nomes utilizados são fictícios e escolhidos de comum acordo com os participantes.

A professora titular da turma que tem maior participação nas atividades, e consequentemente no estudo, será identificada como *Raphia*²⁷ e as crianças terão nomes próprios fictícios, escolhido aleatoriamente (João, Pedro, Paulo, Juca, Bia, Maria, Vivi...)

Dessa forma, buscamos considerar a professora e as crianças “em seu papel de sujeitos, de autores e narradores que são” (BARBOSA, 2009, p. 32), protagonistas da sua própria história.

4.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E REGISTRO DOS DADOS

Considerando que esta pesquisa visa investigar as vivências das crianças de 3 anos de idade no espaço da creche ribeirinha, definimos como instrumentos para a construção dos dados a observação. Esse instrumento foi escolhido pelo tipo de pesquisa que estamos realizando, a qual demanda uma aproximação do pesquisador com o campo por um determinado período de tempo, a fim de capturar com mais e maior precisão “todos” os elementos (tempo, espaço, objetos, as relações sociais, a cultura) que possam contribuir com a compleição dos dados para posterior descrição e análise.

Além disso, a observação é um instrumento dinâmico que nos possibilita levar em consideração a situação social de desenvolvimento da criança, o meio que ela vive, onde os fatos acontecem na sua concretude, com a consciência de que estes “podem sofrer alterações ou variações quando mudam as condições de existência” (COSTA, 2011, p. 56).

O foco das observações são as vivências das crianças em todos os ambientes da creche e no conjunto de atividades que realizam durante todo o tempo que permanecem na instituição, uma vez que tais vivências constituem a base para a formação da inteligência e da personalidade das crianças.

Para registrar tais vivências optamos pela utilização da filmagem, por considerarmos esse instrumento o mais adequado para oferecer as informações necessárias

²⁷*Raphia* foi o nome fictício dado à professora a fim de manter sua identidade em sigilo. Foi escolhido pela própria docente em uma conversa informal cujo conteúdo era a história do nome da vila, que em tupi guarani significa palmeira. Daí a ideia de escolher uma espécie de palmeira nativa da Amazônia para denominá-la. *Raphia* ou Ráfia, vulgarmente conhecida como jupatí, é largamente utilizada pelas populações ribeirinhas na confecção dos diversos objetos do dia-a-dia das mesmas, principalmente o matapí para a captura do camarão. Sua espécie é restrita à Amazônia Oriental, ou seja, faz parte das mais belas palmeiras do estado do Pará; de natureza espontânea, é encontrada em touceiras nas margens de rios e igarapés. Fonte: <<http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/44983/1/118-2.pdf>>

para o estudo em questão. Para Aurélia Honorato et al. (2006), a captação de imagens em vídeo é uma rica fonte de elementos, especialmente em pesquisas com crianças,

[...] afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro [...]. (p. 6).

A autora ainda destaca que o uso desse procedimento, além de fornecer elementos outros que podem enriquecer a investigação, pode prestar-se a operar como forma de devolutiva de pesquisa – “pois esse é um método rico de coleta e tratamento de informações e possibilita uma troca e um retorno imediato às pessoas entrevistadas/filmadas” (PEIXOTO, 1998, p. 214 apud HONORATO et. al, 2006, p. 8).

Além de Honorato et al. (2006), autores como Rocha (2008), Angelo (2005), Silva (2007), Graue e Walsh (2003) indicam que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais, sons, silêncio, sentimentos etc., além disso possibilita ao pesquisador reviver a situação observada quantas vezes forem necessárias durante o processo de análise.

Assim, entendemos que essa técnica nos permitiu uma fonte de dados rica, pois apresenta imagens dos sujeitos observados em processos interativos, ocorridos nas diversas vivências, mesmo as mais sutis.

4.4 ANÁLISES DOS DADOS

A presente pesquisa, ao analisar as vivências das crianças ribeirinhas de três anos de idade no contexto escolar, buscou focar a análise nos elementos que segundo a THC compõem o ato pedagógico e constituem as condições concretas favoráveis ao desenvolvimento das capacidades humanas: a gestão do tempo, a organização do espaço e as relações sociais (o lugar que a criança ocupa nessas relações).

Por esse motivo, não são as crianças que estão sendo analisadas, mas o conjunto das atividades que realizam no interior da creche e que podem se constituir em vivências positivas ou negativas, o que envolve a rotina: a gestão compartilhada do tempo, a atividade dirigida pelo professor, a atividade livre em que a criança escolhe, decide o que e como quer fazer; o espaço organizado, os materiais dispostos – qualidade e quantidade; a intervenção intencional do professor e por fim as relações das quais as crianças participam.

Desse modo, a pesquisa se pauta na observação dinâmica da criança, em sua forma viva de se relacionar com as pessoas, com o espaço e a cultura.

A análise buscou um método que possibilitasse interpretar os dados produzidos na sua essência e com maior profundidade nos permitindo fazer inferências. Assim, para a obtenção de um relato minucioso dos acontecimentos no contexto de uma creche pública, nos amparamos no método da análise microgenética, uma técnica de análise vinculada às proposições de Vigotski e de outros estudiosos da THC por assumir a “centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano” (GÓES, 2000, p. 10).

Ainda sobre este método, a autora supracitada revela que na:

[...] investigação sobre a constituição de sujeitos, em especial no que concerne a processos que se instanciam nos contextos educativos, os campos da educação e da psicologia vêm recorrendo a uma abordagem metodológica referida como “análise microgenética”. De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (2000, p. 9).

Como mencionamos anteriormente, indicadores formulados sobre a pesquisa não foram produzidos em variáveis predefinidas, mas construídos paulatinamente por meio de nossa entrada na creche, precisamente na turma do Maternal III. A nossa estada no local da pesquisa culminou na progressiva observação dos fenômenos. Observações foram lidas, vistas e ouvidas por diversas vezes a fim de prover uma interpretação mais próxima da realidade concreta das crianças em estudo.

4.5 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS E REGISTROS DAS INFORMAÇÕES

Após a realização de estudos teóricos, da definição do problema e dos objetivos da pesquisa, bem como dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, traçamos o roteiro que nos orientou durante a produção dos dados. De posse do roteiro e dos equipamentos necessários para iniciar a primeira viagem, partimos para a comunidade ribeirinha. Lá a investigação aconteceu em três grandes Seções:

1ª Seção: A primeira semana (de 25 a 28/04/2017) – Dias de visitação ao lócus da pesquisa nos turnos da manhã e tarde. Precisávamos conhecer um pouco da dinâmica da instituição, dos servidores (professores e demais funcionários) e especialmente das crianças, pois tínhamos curiosidade em saber quem são as crianças da região do Lago Grande, de onde

vêm, o que elas gostam de fazer e o que elas fazem na creche. Nos dois primeiros dias das visitas, tanto os servidores quanto as crianças pareceram um pouco inquietos com a nossa presença, afinal quase ninguém de fora e nem da própria comunidade costuma frequentar a Unidade de educação.

Após conversa com a gestora da UMEI, quando apresentamos todos os documentos que explicam a pesquisa e que nos concedem autorização pela SEMED para a sua realização, passamos, então, a ter o primeiro contato com todos os professores, no dia 25 de abril de 2017, no final da tarde, quando eles se reuniram para planejar a festa junina da escola. A gestora nos apresentou e pediu que falássemos sobre a nossa estada na instituição. Na ocasião, falamos sobre os objetivos da pesquisa, informando a metodologia utilizada (observações), as formas de registros (fotografias, filmagens e anotações no diário de campo), o papel do pesquisador (de não interferir em nenhuma atividade da creche), o compromisso ético do pesquisador (anonimato da instituição e dos participantes, autorização dos pais das crianças para sua participação) e por fim destacamos o período de prática (Abril – 1 semana, Maio – 2 semanas e junho – 2 semanas) e a frequência das observações (todos os dias da semana em que estivéssemos na comunidade – terças às sextas-feiras).

Após essa fala, uma das professoras²⁸ questionou sobre a idade das crianças que tínhamos interesse em pesquisar e a turma na qual ficaríamos, já nos informando que a creche possuía várias classes com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Esclarecemos que a pesquisa contemplaria crianças de 3 anos de idade e que a ideia inicial seria observar todas as turmas com crianças nessa faixa etária para, posteriormente, com base em critérios estabelecidos pela pesquisadora, eleger uma classe para o estudo mais aprofundado. Foi um momento importante de esclarecimentos e todos os professores se mostraram dispostos a contribuir com o estudo, inclusive fazendo votos para que suas respectivas turmas fossem selecionadas.

No dia seguinte, passamos a frequentar as classes das crianças de 3 anos. Foram três dias de observação, extensas horas de olhares e ouvidos atentos a tudo e a todo o movimento da creche (entrada e saída das crianças, como e com quem elas chegavam e saíam de volta para suas casas, e principalmente como se comportavam no interior da escola sem os membros de suas famílias). Tudo era registrado no diário de campo com uma riqueza de detalhes que já não deixava dúvidas sobre qual turma seria escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

²⁸Informamos que o quadro de professores é formado por profissionais do sexo masculino e feminino, portanto, quando nos referimos somente às mulheres, escrevemos professoras. Para nos referir a todos, contemplando os profissionais do sexo masculino, escrevemos professores.

A semana foi bem proveitosa, pois conseguimos nos familiarizar com os possíveis participantes do estudo e no último dia conversar com cada pai e/ou responsável das crianças que frequentam a turma, que naquele momento já foi nomeada para a realização do estudo, ocasião em que obtivemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais²⁹ autorizando a participação de seus filhos na presente investigação, inclusive o uso de imagens no corpo desta dissertação.

2ª Seção parte I: A segunda semana (8 a 12 de maio de 2017) – Iniciamos a observação das crianças na sua forma viva de expressão, já na turma da professora *Raphia*, classe selecionada para a efetivação da pesquisa, no turno matutino. O critério para a escolha dessa turma se deu por entendermos que a professora e as crianças que compunham o grupo Maternal II 1 ofereciam mais elementos (crianças autônomas, relações sólidas entre as crianças e a professora, entre outras questões,) que tinham relação ou eram condizentes com os objetivos da investigação.

Nos primeiros dias (8 e 9), as observações foram realizadas sem o equipamento de filmagem para que a professora e as crianças conhecessem a pesquisadora e se sentissem mais à vontade com a sua presença na sala de atividades. Nesses momentos os acontecimentos eram anotados no diário de campo – importante instrumento que usamos para tomar notas de conversas informais, observações de comportamentos durante as falas, entre outras manifestações quanto às questões investigadas, e ainda registramos nossas impressões pessoais sobre os acontecimentos que poderiam se modificar com o decorrer do tempo.

Nos dias seguintes (10, 11 e 12), de posse da câmera, iniciamos as fotografias e filmagens. Para não chamar muito a atenção das crianças, a princípio colocamos o equipamento no suporte e deixamos do lado de fora da sala de atividades, próximo a janela, num ângulo que contemplava o seu ambiente interno, no qual as crianças se encontravam naquele momento. Depois, quando a professora resolveu sair da sala e levar as crianças para o quintal, sentimos a necessidade de movimentar a câmera. Foi quando colocamos em punho e saímos a filmar e/ou fotografar cenas que eram condizentes com o objetivo da pesquisa. Enquanto as crianças não percebiam a filmadora as ações eram bem espontâneas, mas assim que notavam que estavam sendo filmadas se aproximavam para ver mais de perto, algumas queriam tocar a câmera, se ver. Outras queriam fazer o que estávamos fazendo, queriam ver os coleguinhas pela lente.

²⁹ Modelo do termo em anexo.

Esse momento inicial de uso da câmera causou efeito dominó nas crianças, quando uma se aproximava do equipamento, as demais também vinham se aconchegar para ver de perto o que tinha dentro daquele objeto. Movidas pelo desejo e a curiosidade de saber o que estávamos fazendo com aquele artefato na mão, a toda hora olhando para elas, as perguntas eram constantes:

“que isso?”, “tu tá tirando foto é?” [...] “quero vê” [...]. Eram tantas crianças ao redor, fazendo perguntinhas que precisamos organizá-las de forma que elas pudessem visualizar um pouco o conteúdo da câmera. (Situação 06 registrada no diário de campo no dia 10/05/2017)

O nosso acolhimento às crianças e a curiosidade delas naquele momento foi muito importante. Compreendemos que acolhendo e satisfazendo a necessidade delas, naquela ocasião, elas se afastariam e retomariam suas experiências com naturalidade, e foi o que aconteceu no decorrer dos dias, tanto que a pesquisadora e a sua câmera passaram a ficar quase “invisíveis” para as crianças.

2ª Seção parte II: A terceira semana (23 a 26 de Maio de 2017) – as observações continuaram e percebemos que as atividades se repetiam com constância. Quase tudo acontecia dentro da sala, a professora quase não estava saindo para o quintal com as crianças, e isso, durante os três dias de observação, nos angustiou um pouco, pois parecia que nada mais ia acontecer com e para as crianças; as experiências se consumavam em rotinas rotineiras. Por esse motivo, os registros foram apenas de fotografias de algumas cenas e anotações de comportamentos no diário de campo.

3ª Seção parte III: A quarta semana (05 a 10 de junho de 2017) – Devido aos acontecimentos da semana anterior, descrita acima, e principalmente pela proposta da pesquisa de observar as crianças nas diversas experiências e nos diferentes espaços e ambientes da creche, investigando possíveis vivências, nesta semana nos surpreendemos com o fato de todos os dias as crianças estarem sendo liberadas para ir ao quintal (área externa da UMEI). Apesar de não ter muitas atrações para as crianças, entendemos que lá elas se sentiriam mais livres e poderiam vivenciar coisas novas e importantes para o seu desenvolvimento.

No dia 10 de junho de 2017, às 11:30 da manhã, finalizamos a fase de observação. A decisão de encerrar o uso desse instrumento na produção dos dados foi definida por nós no momento em que constatamos que não havia mais nada de novo acontecendo que fosse relevante para o estudo e que, portanto, já tínhamos material suficiente para análise.

Ressaltamos que todos os registros foram feitos pela própria pesquisadora, inclusive os de fotografias e vídeos documentados por meio de câmera fotográfica semiprofissional para efeito de transparência e qualidade do material produzido. Apesar de ter como base de observação um roteiro de orientação, informamos que os registros buscaram focar as cenas e episódios que seriam, no nosso entendimento, mais profícuos aos objetivos da pesquisa.

5 A UMEI PALMEIRA DAS ÁGUAS: O PONTO DE ENCONTRO DAS DIFERENTES CRIANÇAS, DOS DIFERENTES LUGARES DA REGIÃO DO LAGO GRANDE

A UMEI “Palmeira das Águas” é uma instituição pública do município de Santarém-PA, integra o conjunto de 30 instituições de Educação Infantil que cuidam e educam crianças na faixa etária de 1 até 3 anos e que tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

A vila onde a creche está localizada possui uma média de 5 mil famílias, totalizando aproximadamente 9 mil moradores entre crianças, jovens e adultos.

Conforme mencionamos anteriormente, o povoado situa-se à margem do Lago Grande e constitui-se de área de terra firme e várzea, deste modo é composta por pequenas vias de acesso (ruas e caminhos) nas quais trafegam os meios de transportes terrestres (automotores, bicicletas, carroças de boi e de cavalos), e onde alguns comércios ou baiucas³⁰ podem ser encontrados. A parte inundada no período da cheia recebe transportes fluviais de pequeno e médio porte que circulam na região (barcos-motores, bajaranas, rabetas, canoas...).

Devido à particularidade dessa comunidade, a creche atende a um conjunto de crianças ribeirinhas bem diversificado (filhos de agricultores, de pescadores artesanais, de varzeiros, filhos de comerciantes, entre outras). É uma Unidade de educação nova, funcionando há 5 anos e tem contribuído com a educação de crianças pequenas não só da vila em referência, mas de outras comunidades dos arredores.

No seu quadro funcional a creche dispõe de:

Quadro 1 - Função, número, escolaridade e curso de formação dos funcionários da creche

FUNÇÃO	QUANTIDADE	ESCOLARIDADE	CURSO
Diretora	1	Superior completo	Pedagogia
Coord. Pedagógica	1	Superior completo	Pedagogia
Professor	3	Superior completo	Letras
Professor	1	Superior completo	Geografia
Professor	1	Superior completo	Esp. Em Educação Infantil
Professor	7	Médio completo	Magistério
Auxiliar administrativo	2	Médio completo	-
Servente (lancheira)	1	Médio completo	-
Servente (lancheira)	1	Fundamental completo	-
Serviços gerais (apoio)	2	Médio completo	-
Serviços gerais (apoio)	2	Fundamental completo	-
Vigia	1	Médio completo	-
Vigia	1	Fundamental completo	-
Porteiro	1	Médio completo	-

Fonte – Elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela direção da instituição (2017)

³⁰ Estabelecimentos pequenos onde é vendida uma diversidade de produtos (alimentícios, bebidas, de limpeza, escolar etc.) que normalmente atendem as necessidades básicas de uma população pequena.

É importante ressaltar que mais de 50% dos funcionários dessa creche possuem contratos temporários, incluindo professores e a diretora que ingressou na instituição por meio de eleição para diretores. A instabilidade determinada por esse tipo de contratação, que é uma realidade de todo o território santareno, mais especificamente da região rural do município, acarreta a rotatividade constante de profissionais, o que inviabiliza a consolidação de políticas públicas para a área e dificulta que esses profissionais firmem compromisso com as escolas e níveis de ensino em que atuam.

Outro fator importante, vislumbrado no Quadro 1 e que merece destaque refere-se ao nível de escolaridade/formação inicial dos professores, pois constatamos que há uma carência de profissionais com a qualificação específica, consistente e necessária para o exercício da educação de crianças tão pequenas. De todo o quadro funcional de professores, apenas um profissional apresenta formação de acordo com as determinações das leis que regem a educação de crianças na Educação Infantil. Assim, a Unidade de ensino tem mais de 90% dos seus funcionários com nível de escolaridade e/ou formação apenas na modalidade Normal, nível médio (antigo magistério), qualificação que consideramos defasada para cuidar e educar crianças na primeira etapa da educação básica, embora admitida pela LDB. E mesmo dentre aqueles que possuem o nível superior, é possível constatar que nem todos possuem formação em Pedagogia, curso que se volta à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

A UMEI possui 122 turmas de tempo parcial formadas por meninos e meninas de 3 a 5 anos de idade, recebe diariamente uma frequência de 175 crianças no período de 8h às 11h30min (matutino e 14h às 17h30min (vespertino), exceto nos dias de muita chuva e ventania, pois as crianças que residem na área de várzea ficam impossibilitadas de atravessar o rio por conta do banzeiro³¹ causado pelos ventos fortes que intensificam a correnteza das águas dos rios e lagos.

³¹Banzeiro – nome dado pelos ribeirinhos e varzeiros da Amazônia às agitações do mar, lagos e rios, causadas pelas embarcações quando passam umas pelas outras ou pelas fortes trovoadas.

As turmas dividem-se da seguinte forma (Quadro 2):

Quadro 2 - Disposição das turmas, faixa etária e total de crianças por turma

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	Nº DE CRIANÇAS
Maternal II 1	3 anos	13
Maternal II 2	3 anos	14
Maternal II 3	3 anos	13
Maternal II 4	3 anos	13
Pré-escolar I A	4 anos	17
Pré-escolar I B	4 anos	16
Pré-escolar I C	4 anos	14
Pré-escolar I D	4 anos	16
Pré-escolar II E	5 anos	16
Pré-escolar II F	5 anos	13
Pré-escolar II G	5 anos	17
Pré-escolar II H	5 anos	13

Fonte - Elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela direção da instituição (2017)

Cada turma dispõe de um único professor que cuida e educa as crianças durante todo o tempo em que elas permanecem na instituição, exceto as turmas de maternal que contam com a ajuda de professores auxiliares³²

No que confere à estrutura física a creche foi instalada, desde sua implantação, numa casa alugada que foi “adaptada” para o atendimento das crianças (Figura 6).

Figura 6 - Visão de frente da creche



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

³² Estudantes do Curso de Pedagogia.

Conforme exposto no quadro a seguir, a UMEI possui os seguintes ambientes:

Quadro 3 - Estrutura física: ambientes adaptados

CASA	UMEI
Sala de estar	Direção, coordenação pedagógica e Secretaria
3 Quartos	3 Salas de atividades
Corredor	2 Salas de atividades
Cozinha	1 Sala de atividades e copa
Espaço lateral externo	Refeitório
Espaço externo de fundo	1 Casinha de madeira e 1 escorrega
1 Banheiro comum para adultos	1 Banheiro comum para adultos

Fonte – Elaborado pela pesquisadora - dados produzidos pela observação do prédio (2017)

Os ambientes internos da creche são muito pequenos, especialmente as salas de atividades, o que dificulta a mobilidade das crianças e dos professores³³.

A disposição da mobília bloqueia as pequenas passagens que dariam possibilidades de movimento às crianças, obrigando-as a se manterem sentadas por longos períodos de tempo, contrariando, assim, o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) sobre a organização de espaço, tempo e materiais (Ver Figuras 7 e 8). De acordo com este documento, para a efetivação dos objetivos da Educação Infantil, as instituições que ofertam essa etapa de educação deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, entre outras coisas, “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p. 20).

Figura 7 - Sala de atividades da turma investigada



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017.

³³As 2 salas de atividades destinadas às crianças com idades de 3 anos apresentam as seguintes dimensões: 2,60 L X 2,80 C e 2,70 L X 3,20 C. São menores que as destinadas às pré-escolas. Isso se dá, segundo gestora da Unidade, devido à carência de espaço e quantidade de crianças atendidas.

Figura 8 - Imagem de vídeo - sala da turma investigada



Fonte: Vídeo feito pela pesquisadora em 10/02/2017 às 14h17min.

Apesar de apresentarem uma boa luminosidade por conta das janelas que são baixas e bem largas, não há uma ventilação satisfatória que vise o “conforto térmico e à salubridade, proporcionando renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças” (BRASIL, 2006, p. 21). Ao contrário, agrava pelo fato de não haver cortinas nas janelas ou outra proteção que amenize a situação do calor que atinge toda a instituição, especialmente a partir das 9h quando as salas são invadidas pelo sol forte das manhãs e adentra pelas tardes.

Nos dias de sol, o incômodo das crianças e dos professores é aparente, todos transpiram muito; as crianças ficam muito inquietas e pedem para sair da sala e ir se refugiar debaixo de um jambeiro que tem no quintal. A fim de escapar um pouquinho do calor insuportável da sala, os professores se organizam para levarem as crianças para o quintal, mas na maioria das vezes a sombra do jambeiro ganha a velha e tradicional estrutura de uma sala de aula (cadeiras enfileiradas, crianças com lápis e cadernos nas mãos).

As mesas e cadeiras são adequadas aos tamanhos das crianças, o que é positivo, pois de acordo com os documentos que normatizam e indicam parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, os equipamentos e mobiliários das instituições devem ser planejados para uso de bebês e crianças pequenas.

Além das salas de atividades, como vislumbrado no Quadro 3, referente à estrutura física da instituição, a UMEI dispõe de um banheiro e um refeitório para uso das crianças (Figuras 9 e 10) respectivamente.

Figura 9 - Banheiro para uso das crianças e dos adultos que frequentam a creche



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

O banheiro (Figura 9) é amplo e fica no espaço interno da Unidade, bem próximo às salas de atividades onde as crianças ficam a maior parte do dia. Isso é importante, pois é recomendado nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil que “na setorização dos ambientes [das instituições de Educação Infantil], os banheiros devem ser também de fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência [...]” (BRASIL, 2006, p. 25). No entanto, a instituição contradiz o documento supracitado no que refere a equipamentos adequados e suficientes aos usuários, pois o vaso sanitário e a pia são impróprios ao uso infantil. Estes são altos para o tamanho das crianças, que quando sentam ficam de pernas penduradas e na ponta dos pés para fazer a higiene das mãos. Essa situação dificulta a autonomia das crianças, uma vez que quase sempre elas precisam da ajuda de um adulto para a utilização desses equipamentos.

O refeitório (Figura 10) é um ambiente improvisado no espaço lateral externo da Unidade. Trata-se de uma cobertura com telhas de fibrocimento³⁴, chão de piso grosso deteriorado pelo tempo, que dá um aspecto de sujeira ao local, e meia parede de japá³⁵. Dispõe de mobílias (mesas e cadeiras) adequadas às faixas etárias de todas as crianças que todos os dias se reúnem nos seus turnos para compartilhar o lanche do dia. Além disso, esse espaço é utilizado como sala de vídeo.

³⁴Composto de cimento com 10 a 15% de fibras.

³⁵Japá é uma palavra de origem indígena que define uma esteira tecida de folhas de palmeiras para toldos de embarcações e para cobrir os barracos as margens do rio.

Figura 10- Espaço utilizado como sala de vídeo e refeitório



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 11- Área externa/espaço acidentado



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 12- Parede de japá que impede a invasão do sol e da chuva no ambiente do refeitório



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

No espaço externo, na parte dos fundos, tem um escorregador de madeira (Figura 11) e uma casinha (a casa do Zé) que foi construída pelos professores a fim de criar um espaço mais lúdico para as crianças (Figura 12).

Pela descrição feita até aqui é visível que a UMEI, que na verdade é uma casa “adaptada”, não atende aos padrões de qualidade de uma infraestrutura destinada à educação de crianças na Educação Infantil, conforme indicam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Isso porque cinco anos se passaram e, de acordo com a direção da Unidade, nenhuma outra adequação foi feita na composição estrutural da casa por parte da entidade mantenedora, a fim de melhorar o espaço para o acolhimento das crianças.

Informamos que a situação estrutural da UMEI é posta neste trabalho não para denegrir a imagem da instituição, mas para problematizar sobre a qualidade dos espaços que estão sendo ofertados à educação das crianças pequenas. Nesse sentido, é importante destacar, como lembra Frago (1995 apud BRASIL, 2008) que o espaço escolar não é apenas o “cenário” onde se desenvolve educação, mas sim um outro educador. Do mesmo modo, entendemos que o espaço físico escolar é o “cenário” que emoldura as relações da criança com o mundo e com as outras pessoas.

5.1 A SALA DE ATIVIDADE DA PROFESSORA RAPHIA/ MATERNAL II 1

A sala ocupada pelas crianças do Maternal II 1 (Figura 13), assim como as demais salas da creche, não é ampla, mede 2,60 L X 2,80 metros. Possui uma janela que quase sempre fica com um lado fechado para amenizar a entrada do sol no ambiente da sala. Há uma mesa e cadeira para a professora, quatro mesas com cadeiras para as crianças e uma prateleira de madeira fixada na parede, próximo da porta, que serve para guardar alguns materiais da professora e das crianças.

Figura 13 - Sala de atividades da turma investigada/ lado direito e esquerdo



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

No lado esquerdo da sala há um painel de E.V.A confeccionado pela professora e no lado direito uma pintura de desenhos infantis feita por um pintor da comunidade e que cobre toda a parede. Importante mencionar que a decoração das paredes, feita pelos adultos, impede a possibilidade de que os registros criados e elaborados pelas próprias crianças sejam valorizados, expostos em murais no ambiente da sala para a apreciação da comunidade escolar.

No fundo da sala, abaixo da janela, fica a chamada “cadeirinha do pensamento” (Figura 14) utilizada pelas “crianças peraltas que desobedecem e desrespeitam os adultos “[...] o papai do céu não gosta de muita desobediência aí eu peço pra elas sentarem um pouquinho na cadeirinha e pensarem sobre o que fizeram de errado” (RAPHIA, 2017, Registro do diário de campo do dia 25/05/2017).

Após essa fala da professora, perguntamos se ela acreditava que uma criança com três anos de idade tem capacidade de refletir sozinha sobre qualquer ato que ela tenha feito de errado. Ela disse que a criança sozinha não, mas que ela (a professora) conversava com a criança sobre as situações ocorridas e sempre acontecia um pedido de desculpas.

Certamente, Raphia acredita estar agindo de forma positiva quando impõe às crianças modos para resolver os seus problemas de comportamentos que ela julga errado. Assim, não percebe que, ao impor que as crianças sempre peçam desculpas – caso contrário irão para a cadeirinha do pensamento –, está contribuindo para que elas criem mecanismos automáticos para resolver os problemas e livrá-las de serem retiradas do convívio do grupo para ficarem sozinhas sentadas sem fazer nada.

Essa prática comum, sobretudo na Educação Infantil, nada mais é que uma forma disfarçada de castigo sem nenhum caráter pedagógico, pois retirar a criança do convívio com a turma e simplesmente isolá-la não ataca as causas do problema que a levou até lá. Ao contrário, reforça que uma atitude errada pode ser resolvida sempre com um pedido de desculpas automático sem nenhum sentimento real de arrependimento, além de contribuir para a baixa estima da criança.

Figura 14- Cadeirinha do pensamento



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

A sala dispõe de poucos brinquedos. Parte deles, os que estão em melhores condições de uso (alguns carrinhos, bonecas, jogos de montar entre outros objetos), é armazenada dentro de uma sacola de TNT que a professora Raphia confeccionou para esse fim, e ficam guardados na secretaria. Isso faz com que esses materiais não sejam utilizados nas atividades diárias das crianças, somente nos dias especiais³⁶.

A professora Raphia justifica a ausência desses brinquedos no ambiente da sala:

³⁶Os dias especiais são as datas comemorativas que são celebradas na creche. Nessas datas as crianças podem usar os brinquedos mais novos.

A sala é muito pequena, mal dá para acomodar as mobílias, as crianças e o material escolar delas. Os brinquedos são poucos e por isso eu evito liberar para eles brincarem, mas às vezes eu dou nos dias especiais (risos) e... (pausa) aí os mais espertos brincam e os paradinhos (risos) ficam só na vontade, olhando (risos), isso quando não tem briga (risos). É difícil (pausa), mas eu sonho com uma sala bem grandona aí vai dar pra fazer um monte de coisa legal (Registro do diário de campo do dia 09/05/2017).

A outra parte dos brinquedos (alguns carrinhos, algumas bonecas, jogos de montar entre outros objetos), os mais sucateados, ficam guardados na prateleira próxima à porta, bem na parte de baixo, dentro de uma caixa de papelão, ao alcance das crianças, mas só são utilizados com a permissão da professora, conforme se observa na Figura 15. E a justificativa? Segundo ela, é a quantidade que nunca é suficiente para todos.

Figura 15 - Prateleira de brinquedos



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

A situação observada e registrada em relação à pouca quantidade de brinquedos/objetos e à ausência destes na sala de atividade em quantidade suficiente para a livre manipulação e fácil acesso às crianças foi bastante preocupante, pois as elaborações teóricas de Vigotski (1896-1934) e de outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural: Leontiev (1978), Elkonin (1987), Mukhina, (1996) entre outros, apresentam-nos discussões que destacam o brinquedo/objetos e a brincadeira como elementos preponderantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, fazendo referência ao quanto estes subsídios, quando utilizados para a satisfação das necessidades infantis nos seus diversos períodos desenvolvimento, têm a capacidade de potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança.

Nesse sentido, Vigotski afirma que em cada período da vida existe uma atividade que contribui de forma particular para o processo de formação das funções psicológicas superiores, ou seja, tipicamente humanas. Isso decorre do fato de essa atividade ser a atividade-guia – pela qual o sujeito melhor se relaciona com o mundo em determinado momento da vida. Leontiev, por sua vez, ampliou essa ideia, fornecendo mais elementos para compreendermos como se dá o processo de humanização. O autor ressalta que cada etapa do desenvolvimento psíquico é marcada por uma relação explícita entre a criança, a realidade concreta e atividade-guia/principal, que apresenta três características principais: é a atividade geradora de outros tipos de atividades, nela nascem e se desenvolvem as funções psicológicas superiores e, por intermédio dela, o sujeito apreende os papéis sociais, papéis que podem ser apreendidos por meio da brincadeira, como atividades-guia do desenvolvimento psíquico.

Desse modo, para explicar que algumas atividades, em determinados períodos da vida, são mais significativas que outras para o desenvolvimento, além dos estudos em Vigotski, nos fundamentamos em Leontiev (1978), este autor denominou de atividade principal ou dominante “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 293). Não se trata, portanto, da atividade que é mais realizada pela criança, mas daquela que causa maior impacto sobre o seu desenvolvimento psíquico. Aclaramos aqui que, nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo Atividade-guia/principal, denominações de Vigotski e Leontiev.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Aqui, rapidamente, tratamos sobre a atividade objetual manipulatória, estágio de desenvolvimento em que se encontram as crianças participantes dessa pesquisa, para que o leitor compreenda o porquê de nossa preocupação quanto à falta de brinquedos/objetos na sala da turma do Maternal II da creche “Palmeira das Águas”, e possa localizar o período aqui estudado dentro do estudo global da periodização etária proposta pela THC.

Vigotski, Elkonin, Mukhina, entre outros autores dos quais falaremos a seguir, afirmam que a atividade-guia/principal, no período dos 03 anos é a atividade objetual manipulatória, momento crucial de passagem da criança de um interesse receptivo nas relações sociais para um interesse ativo através da manipulação dos objetos historicamente

produzidos pelo conjunto social, o que culmina com a descoberta da função social desses objetos.

Vigotski (1996) expõe que na primeira infância (1-3 anos), a qual ele identifica como infância precoce, a criança desenvolve uma nova forma de comunicação com o mundo social; o adulto deixa de ser o centro da situação de desenvolvimento e entram em cena os objetos. Objetos que outrora foram apresentados ao bebê apenas como forma de calar um choro ou para que ele operasse alguns movimentos no seu campo de visão, no período anterior à atividade objetual manipulatória tornam-se o elemento norteador do desenvolvimento humano, a atividade-guia/principal (VIGOTSKI, 1996).

As ações com os objetos que a criança realiza no primeiro ano de vida, sob a direção dos adultos, permitem-lhe que aprenda somente a explorar as propriedades externas dos objetos, ou seja, da mesma forma que manipula o lápis, manipula também a colher ou um pedaço de pau. Deste modo, essa base constituída no estágio anterior (comunicação emocional do bebê) engendra uma nova forma de atitude da criança frente ao mundo desses objetos: estes não são mais apenas simples objetos de manipulação tátil, mas objetos que têm uma forma determinada para seu uso, um domínio dos seus procedimentos, socialmente elaborado, que a criança tem necessidade de aprender para cumprir a função que lhes designou a experiência social (MUKHINA, 1996). Como vimos, já no primeiro ano de vida se inicia a manipulação primária de objetos,

[...], mas naquele momento a criança relaciona-se apenas com as propriedades externas das coisas: ela apalpa, agarra e movimenta os objetos, mas manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho. Na primeira infância, começa a formar-se uma nova atitude perante os objetos: estes apresentam-se como instrumentos que têm uma forma determinada para seu uso, uma função designada pela experiência social. (PASQUALINI, 2013, p. 85).

Vale ressaltar, portanto, que nesse estágio a criança “é capaz de estabelecer relações entre os objetos, porém necessita de sua presença [...]. Nessa idade [2-3 anos], impera a percepção visual direta” (CHAVES, FRANCO, 2016, p. 113). Assim, a criança pequena precisa estar em contato com os objetos na sua forma concreta, e precisa da mediação de um adulto ou parceiro mais experiente para colaborar com ela nessa nova descoberta. O intenso desenvolvimento da linguagem nesse período também é característica marcante, porém não pode ser considerado atividade-guia, pois a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta (CHAVES, FRANCO, 2016).

Não se pode perder de vista, conforme Elkonin (1987), a importância da mediação do adulto nesse processo. Apesar da relação da criança com o adulto perder o caráter direto do primeiro ano de vida, é ele quem apresenta o objeto para a criança, ou seja, a relação adulto-criança passa a ser mediada pelos objetos. É o adulto/ parceiro mais experiente que mostra às crianças o uso dos objetos nas suas propriedades originais, e as cumpre junto com ela.

No entanto, é muito importante compreendermos que o simples contato com o objeto pela criança pequena não proporciona que ela se aproprie das qualidades humanas que o objeto carrega. É por essa razão que afirmamos ser este um processo ativo, que, no âmbito da educação escolar, deve ser intencionalmente organizado. Para tanto, é preciso que entendamos que na primeira infância as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, pois só assim a escola irá pensar num planejamento de atividades que visem o desenvolvimento adequado e esperado para cada faixa etária, a começar pela organização do espaço físico.

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, o espaço físico estruturado (salas de atividades) para crianças com idade entre 1 e 6 anos:

[...] deve ser visto como suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado [...] que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 16).

Ainda no aspecto da organização do espaço da sala de atividades, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil informam que:

Para propor atividades interessantes e diversificadas às crianças, as professoras precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas, principalmente, para o fato de eles estarem acessíveis às crianças e seu uso previsto nas atividades diárias. Além disso, a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, podem ser substituídos quando danificados, são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição. (BRASIL, 2009, p. 50).

Barbosa e Horn (2001) propõem que a organização do espaço, bem como do tempo na Educação Infantil seja feita a partir da observação daquilo que é objeto de brincadeira das crianças, como estas se desenvolvem, as preferências dessas crianças, bem como o contexto sociocultural no qual a proposta pedagógica está inserida.

O espaço físico assim concebido, não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos [...] e que permitam emergir as múltiplas **dimensões humanas**, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (FARIA, 1999, p. 70-71, grifo nosso).

Assim, Faria (1999) nos remete ao pensamento de que um espaço de atividades voltado para crianças não é neutro, indiferente, e que, portanto, traduz a cultura de infância, as representações de criança e adultos que marcam esse espaço e pode ainda representar uma importante mensagem do projeto educativo concebido pelas instituições de Educação Infantil para determinadas crianças.

Contudo, o observado e registrado foi que esse ideal de educação posto pelos estudiosos e pelos documentos que normatizam a Educação Infantil não faz parte da realidade da Creche “Palmeira das Águas”.

5.2 AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS NA CRECHE PALMEIRA DAS ÁGUAS: O DIA DE TODOS OS DIAS...

O cotidiano das crianças ribeirinhas na Unidade de Educação Infantil mantinha uma rotina permanente de organização, não havia nada documentado, mas era seguida por todas as turmas.

A rotina das crianças do maternal II 1 acontecia conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Rotina das crianças

Horários	Experiências das crianças
07h30min às 8h00min	Chegada das crianças na creche
08h30min	Acolhida na sala de atividade ou no quintal
08h45min	Momento de oração
09h00min às 09h15min	A professora fazia a chamada das crianças identificando-as pelo nome, utilizando um painel que está fixado na parede da sala. Nesse momento, pedia os cadernos que cada criança havia levado com a “tarefinha” de casa no dia anterior.
09h15min às 09h45min	As crianças permaneciam junto das professoras na sala ou no quintal embaixo do jambeiro.
09h45min às 10h00min	Higienização das mãos para o lanche.
10h10min	Lanche
10h40min	Retorno das crianças para a sala para fazer a “atividade pedagógica” do dia.
11h20min às 11h30min	Brincadeiras livres
11h30min	Saída

Fonte: Autoria da pesquisadora (2017)

O Quadro 4 foi criado com base nas observações realizadas e retrata a rotina das crianças em quase todos os dias, exceto dos dias especiais (dias de projeto de datas

comemorativas), nos quais todas as crianças da instituição, normalmente em um turno só, participam de atividades livres e dirigidas pelos professores, atividades tidas como especiais.

Para melhor compreensão sobre o cotidiano das crianças ribeirinhas da turma do Maternal II 1 no interior da creche, cada uma dessas experiências será descrita separadamente.

5.2.1 Quando elas chegavam... A acolhida.

Algumas das crianças da creche “Palmeira das Águas” chegavam à instituição por volta das 7 horas da manhã, antes mesmo de o portão estar aberto. Chegavam na companhia de seus irmãos maiores e/ou dos pais; eram recebidas pelo porteiro e auxiliar de secretaria e adentravam a escola para aguardar os seus professores no pátio. Essas crianças vinham da região de várzea, aproveitavam a mansidão do rio para fazerem a travessia, por isso chegavam tão cedo na escola, às vezes até sem tomar café.

As demais crianças, residentes no centro da vila (área de terra firme), chegavam a partir das 07h30 e vinham, em sua maioria, acompanhadas de seus pais. Muitas delas vinham andando, outras vinham de moto, de bicicleta e de carro de boi. Iam chegando, entrando e logo sendo recebidas pela professora Raphia, que já se encontrava no pátio da UMEI e costumava cumprimentar as crianças com muito afeto: pegava no colo, abraçava, beijava, cheirava e proferia palavras de conforto e de muito carinho.

As professoras quase sempre chegavam entre 07h30min e 7h40min para acolher as crianças e começar a organização das atividades que acontecia de acordo com as variações climáticas. Quando muito calor e sol forte, as atividades iniciavam no quintal; se o tempo era de chuva ou mais ameno, as crianças eram acolhidas na sala (Figura 16).

Figura 16 - Acolhida/ momento de oração na sala de atividades



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Independentemente do local de acolhimento, o dia sempre começava com um momento de oração. Nem sempre todas as crianças estavam dispostas a participar, pois pareciam sonolentas ou já queriam brincar de alguma coisa, porém as professoras com muito cuidado conversavam sobre a importância de começar o dia falando com o “papai do céu”, mas não tinham êxito, as crianças continuavam dispersas. Sendo o Brasil um estado laico que professa a liberdade religiosa, inclusive com direito ao ateísmo, entendemos que é facultativa a existência de momentos religiosos no interior da instituição e que as crianças não deveriam ser obrigadas a participar.

À medida que os dias passavam e as temperaturas aumentavam, as atividades iam se invertendo. As crianças ficavam pouco tempo na sala de atividades, chegavam e logo iam para a área lateral ou para a sombra do jambeiro e lá ficavam brincando livremente ou fazendo atividades determinadas pela professora até a hora do lanche.

Depois do lanche, dependendo do clima, dirigiam-se para a sala para fazer a atividade pedagógica (atividade no caderno) até o momento da saída. As vezes eram mantidas no refeitório para fazer as atividades lá mesmo (Figura 17).

Figura 17- Atividade pedagógica no refeitório



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

A inversão na organização das tarefas acontecia porque, quando o sol estava muito forte, logo no início da manhã, a sala era tomada por um calor insuportável, sendo praticamente impossível realizar atividade naquelas condições. Assim, havia uma

preocupação com o bem-estar das crianças, especialmente nos momentos das atividades dirigidas, consideradas pedagógicas.

5.2.2 Chegou a hora de merendar... Chegou a hora de merendar...

A UMEI servia apenas um lanche ao longo da manhã, algumas crianças lanchavam duas vezes porque os pais levavam as mamadeiras de mingau ou outros alimentos para complementar a refeição que a instituição oferecia.

Antecedendo esses momentos, uma profissional do apoio ia até o local onde as crianças estavam e em fila os levava à pia da cozinha para lavarem as mãos. Nessa hora elas iam cantando a música “*Chegou a hora de merendar (2x) nossas mãozinhas vamos lavar (2x)*”. Em seguida os encaminhava para o refeitório, onde o lanche era servido pontualmente às 10 horas e variava entre achocolatado com biscoito, sopa, macarronada e suco com bolo nos dias especiais.

A hora de merendar parecia o momento de maior liberdade para as crianças interagirem umas com as outras. Era bem descontraído. Elas conversavam entre si e com as professoras que acompanhavam de perto a aceitação ou não do lanche que estava sendo oferecido (Figura 18). Esse momento era compartilhado por todas as turmas do turno, então as crianças se misturavam e as professoras cuidavam de todas sem distinção de classe. Por exemplo, as professoras do Pré cuidavam de crianças do Maternal e vice-versa.

Figura 18 - Crianças de todas as turmas merendendo



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Embora a hora da merenda não faça parte do planejamento das professoras por não ser considerada, por elas, uma atividade promotora de desenvolvimento, dentro da rotina esse momento se revelava como uma das experiências mais prazerosas que as crianças vivenciavam no interior da creche. Percebíamos que não era só por causa da comida, mas porque elas podiam trocar conhecimentos entre si e com as professoras de uma forma que não acontecia na hora das ditas atividades pedagógicas, que costumavam ocorrer entre as quatro paredes da sala.

As professoras, aparentemente sem perceberem, integravam as funções do cuidar e educar que são indissociáveis e de suma importância para o desenvolvimento integral da criança (BARBOSA, 2009). Elas orientavam as crianças sobre a mastigação, sobre o cuidado com o alimento, conversam sobre gostos e culturas alimentares e outros assuntos interessantes que iam surgindo entre uma colherada e outra.

Essas situações são positivas e promotoras de desenvolvimento, no entanto não eram valorizadas pelos professores, que pareciam só considerar como pedagógico o que é feito no papel, tarefas xerografadas e coladas no caderno, conforme demonstra a figura 18 na qual uma das professoras cola tarefas no caderno das crianças.

5.2.3 Hora de estudar muito... para depois brincar um pouquinho e ir para casa.

Na UMEI “Palmeira das Águas” pouco se brinca, e quando se brinca não se brinca. Usamos desse trocadilho para explicar que as crianças do Maternal II 1 não brincam de verdade, não brincam quando querem ou sentem vontade, pois quase sempre o momento da brincadeira é determinado pela conveniência da professora. Isso acontece quando ela se ocupa com outras coisas (Figura 19), por exemplo, corrigir e colar as folhas com tarefas no caderno (dever para sala e para casa). Normalmente, esses eram os tempos reservados para a brincadeira. Se a professora se desocupava, a brincadeira terminava, pois era chegada a hora de estudar. Mesmo sem olhar o caderno de planejamento da professora, constatamos que a brincadeira não fazia parte de suas atividades pensadas para serem desenvolvidas com as crianças durante a rotina.

Figura 19 - A professora avaliando tarefas no caderno



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Essa fala da professora sobre a chegada da hora de estudar era rotineira, uma maneira de incentivar as crianças a fazerem as tarefas no caderno que já vinham quase prontas. Por exemplo, quando o dever³⁷ era de colagem, as figuras ou os outros objetos a serem colados já vinham cortados e as crianças apenas colocavam em cima da cola que a professora auxiliar já passava de caderno em caderno delimitando o espaço no qual deveria ser colado, como mostra a Figura 20 em que somente o desenho do número 2 deveria ser coberto com bolinhas de papel.

Figura 20 - Crianças estudando



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Segundo os estudos de Leontiev (1978), a criança aprende e, portanto, se desenvolve quando é sujeito da atividade – participa dos processos: planeja, realiza, avalia,

³⁷ As crianças reclamavam que tinham muito **dever** - elas se referem ao uso do caderno com tarefas que são coladas para cobrir, fazer colagem ou pintar.

propõe, escolhe, decide, resolve problemas, argumenta, pensa, – e, ainda, quando tem afetos e motivos (**necessidades**). Assim sendo, nos fundamentos da THC, compreendemos que o trabalho pedagógico só promove o desenvolvimento psíquico da criança quando os professores se reconhecem no papel de organizadores do ambiente educativo e criam condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, provocando sua *atividade*, e não quando deliberam tarefas prontas para a criança executar.

Experiências fragmentadas – exercícios apostilados, repetitivos ou aqueles planejados pela professora sem a participação das crianças (pinturas de desenhos impressos, letras e números xerocados para a criança cobrir ou fazer cópias entre outros), muitas vezes propostos nas escolas de educação infantil e nomeados como “atividade”, não se caracterizam como tal nos pressupostos de Leonteiv (1978). Para o autor supracitado (2006), a atividade da criança está relacionada as suas condições concretas de vida e aos prazeres e necessidades que vão sendo criadas no convívio com as pessoas e no contato com a cultura.

Nessa conjuntura, a palavra necessidade é utilizada para representar não apenas as necessidades biológicas e/ou físicas da criança, mas, preferencialmente, as de cunho social, as que vão surgindo no convívio do sujeito com as pessoas nos diversos grupos sociais. Nos referimos às necessidades que humanizam o homem (da apropriação das qualidades tipicamente humanas).

Nesse sentido, Vigotiski (1996) explica o que é uma necessidade biológica e uma necessidade social. O autor diz, por exemplo, que o primeiro ato humano de alimentar o bebê no seio materno, *a priori*, supre uma necessidade biológica (saciar a fome), e, ao mesmo tempo, tende a criar uma necessidade social (a de a criança se alimentar no aconchego da mãe). Nesse sentido, entendemos que o suprimento de uma necessidade pode gerar novas necessidades, que exigem novas atividades num processo ininterrupto e dialético do sujeito com o meio social e histórico.

Dessa forma, a necessidade é um estado carencial e o sujeito precisa identificar qual objeto que atende aquela necessidade para que a atividade se oriente por um motivo. Isso explica a unidade subjetivo-objetivo na estruturação da atividade, sendo o motivo o motor da atividade. (SINGULANI, 2016, p. 29).

Daí subtede-se que um dos papéis das escolas de Educação Infantil é criar nas crianças necessidades humanizadoras, necessidades que as conduzam a atividades promotoras do desenvolvimento humano (MELLO 2007). As crianças precisam de experiências que as afetem, que promovam vivências e gerem o desenvolvimento das suas funções superiores e de sua personalidade.

6 AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS: ENTRELACAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Algumas das situações observadas na turma do Maternal II 1 da creche “Palmeira das Águas” são apresentados a seguir com suas respectivas análises. São exemplos de experiências que as crianças da região do Lago Grande têm tido no ambiente da creche, algumas das quais podem ser consideradas vivências de acordo com a THC.

No início das observações já ficou evidente a falta de planejamento das atividades por parte da professora. A maior parte das experiências que ela propunha às crianças não tinha objetivos claros, mais parecendo uma sequência sem sentido, provavelmente interferindo pouco no desenvolvimento da inteligência e afetividade. Vejamos:

Tudo começou debaixo da sombra do jameiro. Algumas crianças foram postas sentadas nas cadeirinhas que já estavam arrumadas no quintal; outras sentaram nos bancos improvisados com tábuas e troncos de árvores. Depois de muito organizar as crianças para que elas ficassem quietinhas, Raphia informa que vai contar uma história; depois resolve perguntar que tipo de história elas querem ouvir. A resposta veio de forma imediata do grupo de meninos que estava sentado no banco improvisado. Eles, meio tímidos, sugeriam que a professora contasse *a lenda da cobra grande, a história do jacaré e a lenda do boto tucuxí*, mas nenhuma das sugestões foi acatada com a justificativa de que essas histórias eram feias e que crianças não podiam ouvir. As crianças não questionaram, então a professora começa, em meio a agitação e murmúrios, a contar a história da *Chapeuzinho Vermelho*. Ela aumentava o tom da voz para superar a desatenção das crianças. O grupo de meninos do banco improvisado (Figura 21) começou a explorar o espaço e o que tinha por lá (folhas, talos de galhos de açaizeiros...) e logo surgiu um diálogo entre eles. Falavam sobre uma cobra muito grande que tinha no lago e que essa cobra quase puxou uma rabeta para o fundo do rio. Raphia, incomodada com o desinteresse das crianças na sua história, meio irritada, pede que façam silêncio e prestem atenção, caso contrário, voltariam para a sala para fazer o dever. Mas elas não atenderam ao pedido da professora e continuaram dispersas fazendo coisas de interesses individuais. O grupo de meninos continuou no banco numa conversa mais restrita. Outras crianças se escondiam na casinha do Zé (entravam e saíam, olhavam na janela), brincavam no escorregador; outras brincavam ao seu modo ou não faziam nada. Percebendo que não ia conseguir chamar a atenção das crianças, Raphia decidiu deixá-las um pouco à vontade para fazerem as coisas que lhes interessavam. A professora foi até a cozinha, pegou um cafezinho, voltou para a sombra do jameiro, sentou e, observando as crianças um pouco de longe, disse: – *estou aqui só de olho*, fazendo gesto para os seus olhos arregalados. Alguns minutos depois da advertência da professora, surge um conflito na casinha (uma criança grita). Raphia levanta e fica atenta, mas continua olhando de longe; novamente outro grito. Então, a professora diz – *rum!! ai, ai, ai* (pausa), vou já aí resolver esse problema. Raphia sai na direção da casinha e resolve o conflito de forma arbitrária, tirando todo mundo da brincadeira e levando imediatamente para a sala de atividades. (Situação 01, duração: 06 min. aproximadamente – notas de campo 09/05/2017).

Figura 21 - Crianças brincando com folhas e talos de árvore



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 22 - Crianças brincando na casinha do Zé



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

A situação apresentada demonstra que a experiência oferecida pela professora pouco afetou as crianças de modo que elas sentissem necessidade de envolvimento no fazer que lhes foi direcionado. Assim, passaram a buscar outras situações que naquele momento respondiam aos seus interesses individuais, conforme observamos nas Figuras 21 e 22.

O conceito de atividade, segundo Leontiev (2006), não é atribuído a todo e qualquer fazer ou ação que a criança realiza na escola. Por esse termo designamos somente “os processos que nas relações do homem com o mundo, satisfazem a uma necessidade especial correspondente a ele.” (p. 68).

Dessa forma, só há atividade se houver resposta a alguma necessidade do indivíduo – necessidades humanas que são produzidas no movimento das relações sociais do homem com a natureza.

Com efeito, Bissoli (2005) explica que:

as relações sociais são responsáveis pela apropriação dos objetos, usos e costumes pela criança, necessários para a sua reprodução individual e refletidos, psicicamente, sob a forma de conhecimentos e motivos da atividade que ela empreende, para além das necessidades naturais, cuja satisfação torna-se, então, a condição essencial para o surgimento dessa atividade. A imersão na sociedade e, para tanto, a atividade que a criança realiza, criam as necessidades especificamente humanas e os motivos – a expressão psicológica das necessidades – que conduzem a novas atividades (p. 99-100).

Desse modo, a atividade só se concretiza quando o sujeito encontra, nas suas relações com o mundo da cultura, objetos culturais que respondam às suas necessidades humanas, que o afete e o conduza a realizar outras ações necessárias para alcançar o objetivo desejado. “É o meio social o promotor de novas relações, de novos contatos, de novas

possibilidades de atuação que passam a configurar motivos de sua atividade” (BISSOLI, 2005, p. 100). A partir daí, novos processos vão surgindo: atividade-necessidade-atividade. O movimento é contínuo, portanto, dialético.

É relevante, nesse momento da discussão, distinguir ação de *atividade*. Para Leontiev (2006), *atividade* da criança envolve sentimentos, afetos e emoções – aspectos psicológicos – e está relacionada as suas situações concretas de vida, aos prazeres e necessidades que são criadas a partir do seu convívio com outras pessoas (pares e parceiros mais experientes) e no contato com o mundo e a cultura. Nela, motivos e objetivos estão intergradados, coincidem. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte. Isso significa dizer que uma atividade é composta de ações e que uma ação pode ser transformada em atividade à medida que ela se converte em sentido para quem a realiza.

Para ampliar essa compreensão, Leontiev (2006) explica que os motivos da atividade humana podem ser categorizados em dois planos: *motivos geradores de sentido* – *motivos eficazes*, os quais impulsionam a *atividade*, e, por sua vez, dão significados aos fazeres da criança, imprimindo-lhes um sentido pessoal; outros que apenas servem como impulsores de ações (positivas ou negativas), chamados de motivos-estímulos-compreensíveis. Segundo o autor, em diferentes situações, uma tarefa proposta à criança e realizada por ela sob forma de ação está fundamentada em motivos compreensíveis – a criança apenas guarda, indiretamente, a possível relação com o objetivo da atividade proposta pela professora, pois o motivo a estimula apenas cognitivamente.

Entretanto, ao realizar a tarefa movida por um motivo, sob certas condições, é possível que o resultado se torne mais significativo para a criança do que o motivo que induziu a realizá-la inicialmente. Desse modo, o motivo que antes era apenas compreensível se torna eficaz para impulsionar a atividade que se tornará uma vivência.

Devemos, porém, atentar que, para Leontiev (2006, p. 70), “ só os motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes, em certas condições, e é assim que os motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades” .

Nesse aspecto, compreendemos que as condições objetivas – representadas pelas relações das crianças com os professores e com as outras crianças, pela organização do tempo e do espaço, pela produção cultural presente na escola e pelas intervenções do professor(a) , assim como as condições subjetivas – necessidades, motivos, processos psíquicos em

formação - promovem atividades/vivências capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, bem como sua personalidade.

A situação observada e transcrita anteriormente nos remete a afirmar que as crianças da turma maternal II 1, ainda que estivessem ouvindo a história contada pela professora, não estavam em atividade, pois era perceptível a falta de interesse e envolvimento no que estava sendo proposto. Não havia uma motivação pessoal das crianças pelo fazer, o que as induziu a buscar outras experiências que, naquele momento, seriam mais significativas para elas.

Quando o professor da escola da infância planeja suas atividades com o objetivo de sempre produzir nas crianças novas necessidades humanas e organiza intencionalmente um ambiente rico em produções culturais – no qual elas têm liberdade, tempo e poder de escolha para se relacionar com os objetos e com os colegas –, há maior probabilidade de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores do que quando essas escolas se restringem a ocupar o tempo das crianças somente com experiências escolhidas e dirigidas pelos adultos com a finalidade de alfabetizá-las precocemente de forma mecânica e descontextualizada. O fato de na escola o professor ser o principal organizador das atividades não significa que ele tenha que dirigir rigorosamente todas as experiências tendo em vista que, conforme os princípios da THC, as habilidades tipicamente humanas formam-se na relação criança/meio de maneira geral³⁸.

Vigotski (1995), ao discutir a gênese das funções psicológicas superiores, repugna a visão adultocêntrica que muitas concepções teóricas conferiam e/ou conferem às crianças pequenas. A teoria vigotskiana nos propõe a perceber nas crianças elementos positivos de capacidade – poder de sugerir, escolher, liderar, criar etc.

Nesse sentido, o episódio transcrito revela que essa concepção de criança que toma parte do seu processo de humanização, apresentada pela THC, ainda é um grande desafio nos dias atuais. Quando as crianças sugerem para a professora a história que elas querem ouvir, ou quem sabe contar, são ignoradas provavelmente porque a professora entende ser ela a responsável por saber e poder determinar o que é bom ou não para as crianças aprenderem, reduzindo consideravelmente as chances dos pequenos fazerem escolhas e tomarem decisões, o que seria fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

O sujeito-criança ribeirinha, como temos enfatizado nas nossas reflexões, tem características muito peculiares, formas de comunicação, trejeitos que ecoam no mundo das

³⁸O conceito de meio refere-se ao meio físico e cultural, incluindo os objetos, as pessoas e as relações estabelecidas.

florestas e das águas e marcam suas personalidades, como se estivessem expressando por meio de palavras, gestos e olhares um tanto de suas histórias. Ressaltamos, desse episódio, o olhar meio sem graça, cabisbaixo e os “resmungos” do grupo de meninos que ousou atrapalhar o “planejamento” da professora.

6.1. AS EXPERIÊNCIAS DIRIGIDAS PELA PROFESSORA

Praticamente toda a rotina de atividades das crianças (o cantar, o desenhar, o pintar, o contar histórias etc.) é dirigida pela professora, o que significa que cotidianamente as crianças passam pelas mesmas experiências ao mesmo tempo, apesar de, independentemente de qualquer coisa, vivenciarem-nas de formas diferentes.

A atividade que apresentamos a seguir refere-se ao momento que se repete todos os dias, a hora da história. Esse momento acontece com todas as crianças da creche, geralmente no início da manhã. Em algumas situações, como a que vai ser descrita, as professoras das turmas de Maternal se unem para realizar essa hora tão esperada pelos pequenos.

As crianças em estudo (do Maternal II 1) foram acolhidas na sala de atividades e em seguida levadas para a área lateral da creche para juntarem-se às demais crianças que já estavam no espaço, esperando a contação de histórias que neste dia seria realizada pela professora do Maternal II 2, como demonstram a situação e a Figura 23 a seguir:

As crianças foram organizadas uma ao lado da outra, em forma de semicírculo. Um grupo foi acomodado nas cadeirinhas adequadas aos seus tamanhos, outros nos bancos altos que ficam nessa área. Antes de começar a história, a professora do Maternal II 2 (turma que não está em estudo) distribuiu balões às crianças dizendo: – Só vai ganhar balão quem ficar quietinho para ouvir a história que vamos contar. Juca e Alice que estavam correndo pelo quintal vêm rápido para o semicírculo e Juca fala: - Tá bom, professora, vou ficar quieto, tu me dá um balão? Imediatamente ele ganha o seu prêmio (balão) e é posto para sentar assim como Alice. Com o livro nas mãos, de pé, de costas para algumas crianças e sem atenção delas, a professora do Maternal II 2 chama a atenção de todos dizendo que a história vai começar, no entanto, fica por um tempo (30 segundos) fazendo uma leitura silenciosa da história e folheando (por duas vezes) o livro. Enquanto a professora lê o livro para si, as crianças voltam a atenção para outras coisas (brincam com balões, conversam entre si). Nessas condições a professora começou a contar a história que era sobre animais (fábula). Percebendo a falta de interesse da maioria das crianças, ela anuncia que vai parar de contar a fábula e recolher os balões, faz uma pausa (20 segundos) e resolve se abaixar, ficando, assim, no nível de altura delas, chamando a atenção para os personagens da história, mostrando as imagens um pouco mais perto e com mais entonação de voz. Nessa hora, ela falava de alguns animais que estavam tomando banho de chuva, imitava alguns deles, fazia um chiado como se fosse o som da chuva: – Xiiiiiiii. Uma criança repete: – Xiiiiiii; um grupo de crianças levantou e ficou bem perto do livro para ver o que de fato acontecia. Nessa página do livro havia a ilustração de um rio com peixes e, ao ver o rio e os peixes, Paulo disse: – Eu

gosto de tomar banho no rio e comer os peixes... Tem peixes nesse rio aí? Eu conheço um monte de peixes. E a professora respondeu – Éééé!!! Mostrando-se admirada. Depois continuou a história sem dar a devida atenção para a curiosidade de Paulo, pois teria que terminar logo a história visto que a hora do lanche já se aproximava. (SITUAÇÃO 08, DURAÇÃO: 04 minutos e 51 segundos – NOTAS DE CAMPO/GRAVAÇÃO em 08/05/2017).

Figura 23 - Contação de história na área externa



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

A situação demonstra que as condições concretas em que a experiência foi realizada, destacando-se o pouco conhecimento da professora sobre o conteúdo da história, o seu posicionamento (ora de pé, ora de joelhos) para contá-la, o desconforto apresentado durante a prática da leitura, o posicionamento das crianças (sentadas em semicírculo muito aberto), entre outras coisas, dificultaram o envolvimento delas com a experiência. Por meios dos sinais (expressão corporal, verbal etc.) transmitidos pelas crianças, é possível observar por algum momento aquelas que estavam envolvidas e apreciando a atividade. Por exemplo, havia crianças que, enquanto a professora, de joelhos, fazia a contação imitando os animais, se aproximavam dela e do livro para também ver as ilustrações e fazer interrupções se autoconvidando a participarem da história.

Apesar de todas as crianças estarem expostas à mesma experiência, a situação transcrita nos dá indícios (crianças conversando e atentas a outras coisas, exceto à história que estava sendo contada) de que nem todas as crianças foram afetadas pela contação de história da professora, o que significa que para um grupo de crianças aquele momento não se constituiu em vivência/atividade, tendo pouco impacto no desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Considerando de forma sintética questões concernentes ao

conceito de *pereživânie* (vivência) no legado de Vigotski e nos fundamentos da THC, as vivências “[...] são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo – realiza a unidade entre o cognitivo e o afetivo – desde o nascimento; relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como [inteligência], personalidade e consciência)” (TOASSA, 2011, p. 765). Nesse sentido, compreendemos que as vivências da criança se caracterizam pela forma como ela toma consciência e concebe uma determinada atividade, de como ela “se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Por isso, o lugar que a criança ocupa nas relações que estabelece dentro e fora da escola é essencial para o desenvolvimento de suas capacidades tipicamente humanas. É de extrema importância que o adulto e/ou o professor na sua condição de organizador de atividades educativas proporcione à criança experiências que produzam nela novas e mais necessidades humanizadoras, motivos que a coloque como sujeito de suas atividades, caso contrário, a sua prática docente não se caracteriza como um fazer que tem como compromisso formar cidadãos dirigentes – capazes de autogerir-se e com condições da máxima apropriação das qualidades tipicamente humanas.

No episódio em análise, fica evidente a falta de organização da professora para o momento. Suas atitudes e postura demonstravam a preocupação em realizar uma tarefa que havia sido definida para cumprir um determinado tempo da rotina, não se importando com o tempo das crianças, se elas estariam ou não envolvidas, ou seja, a professora não tinha clareza sobre o seu papel enquanto parceira mais experiente que pode usar de seus conhecimentos para provocar necessidade de conhecimento nas crianças, e proporcionar a elas novas maneiras de se relacionarem com a cultura, por meio da gestão do tempo da instituição em consonância com os tempos de cada experiência e de cada criança.

Nas escolas da infância, existe um tempo institucional, objetivo, pré-determinado e um tempo subjetivo – o tempo da criança. Diante disso, questionamos: até que ponto a rotina das instituições de Educação Infantil está conectada aos tempos das crianças? Será que existe uma escuta do tempo subjetivo da criança, onde será possível alterar minutos ou até horas para se priorizar a experiência? Qual é o tempo destinado às atividades dirigidas pelos adultos e explorações organizadas pelas crianças?

Durante as observações constatamos que as crianças estão condicionadas a obedecer ao tempo e ao espaço que devem ocupar no âmbito da creche. Elas quase sempre estão perguntando se já é chegada a hora do lanche; quais horas podem brincar no quintal etc.

Compreendemos que a rotina é importante e necessária para que as crianças se sintam seguras no ambiente da creche e até para participem de forma mais ativa da sua reestruturação. O problema está na sua rigidez, pois existe um controle bem visível da ocupação dos espaços e do tempo cronológico durante a execução das atividades, por parte dos professores, e isso é exposto para as crianças, a professora fala: “tem hora para tudo”, “vamos obedecer as regras crianças” (RAPHIA, situação gravada durante as observações, maio de 2017).

É fundamental que um adulto e/ou educador, ao contar uma história para crianças, se prepare com antecedência – organize o tempo e o espaço. Se optar por ler um livro deve conhecer o conteúdo do livro a fim de intuir se este vai ou não interessar às crianças, caso contrário, vai ter dificuldade de chamar a atenção delas. É preciso um treino na postura, entonação de voz e em outras habilidades que um bom contador de histórias requer. A intervenção do adulto e/ou professor assume sua forma mais adequada quando considera as formas de aprendizagem e desenvolvimento da criança nas suas particularidades.

Nos preceitos da THC a boa educação é sempre provocadora de novas necessidades, que segundo Bissoli (2005) devem ser:

referentes a um cada vez mais amplo envolvimento da criança com aquilo que é objeto das ações propostas nas instituições educativas: conteúdos e formas de objetivação que os têm como base. Isso significa que a real atividade de estudo implica a participação ativa da criança, não como ouvinte e receptáculo de saberes prontos, transmissíveis de forma imediata por meio de aulas, cujos objetivos somente o adulto conhece. Se falamos em atividade de estudo, falamos sobre uma atividade feita pela criança, com ela; nunca por ela ou para ela (pp. 219-220).

A atividade de contar história pode ser realizada com outros recursos além do livro; podemos utilizar objetos para representar os personagens (fantoques, bonecos fantasias e roupas) que podem ser usados pelo/a contador/a. Tais recursos contribuem para enriquecer a atividade de contação de história, dando a ela o aspecto de novidade, favorecendo o envolvimento das crianças e despertando nelas o prazer em ouvi-la, em reconta-la.

Mas, para isso, como referencia Bissoli (2005), é importante que as crianças sejam sujeitos de suas atividades, instrumentos de seus pensamentos e ações, e que a escola se converta em um “espaço de relações e de co-construção de saberes” (BISSOLI, 2005, p. 220) superando suas velhas e utilitárias maneiras de ensinar.

Outro momento da rotina da turma em que a experiência foi dirigida pela professora foi quando ela trouxe para a sala de atividades um punhado de sementes de

seringueira³⁹. A professora chamou a atenção das crianças convidando-as para uma brincadeira. Assim se deu a situação, também observada nas figuras a seguir:

Raphia: atenção, crianças! Olha o que eu trouxe, vocês sabem o que é isso?

Crianças: sim, sim!

Paulo: eu sei professora é semente de seringa, a gente brinca de balar...e....de um monte coisas.

Raphia: sim, Paulo, são sementes de seringueira e nós vamos brincar com elas. Hoje não vamos brincar de balar, vamos brincar de colocar sementes na garrafa.

Raphia: sentem-se que eu vou explicar, prestem atenção!! Hoje vamos revisar os números que nós já estudamos (...) vocês vão colocar as sementes nas garrafinhas de acordo com o número escrito em cada garrafa (...). A professora segue explicando a tarefa que ela chamou de brincadeira, mas as crianças parecem alheias ao que ela está falando. Pedro e Paulo começam a brincar de briga de bois E a professora intervém dizendo que não é hora de brincadeira e que briga de bois não é brincadeira de criança. “–Isso não pode!!”, exclama a professora pegando os meninos pela mão e conduzindo-os aos seus lugares. Pedro se nega a sentar e resmungando diz: – eu sou um boi bravo. Juca entra na conversa e diz: – lá no meu curral tem um boi bravo, muito bravo... o meu pai toca ele com o pau e prende ele (...). As outras crianças começam a ficar curiosas com a história de Juca e ficam atentas ao que ele fala, mas a professora interrompe pedindo para Juca deixar sua história para depois, pois naquele momento era a hora de fazer a tarefa. Ela pega as garrafas, distribui as sementes e pede que as crianças coloquem as sementes de acordo com as quantidades. Sentadas no chão da sala, as crianças começam a colocar e tirar as sementes das garrafas por várias vezes; a brincadeira começa a ficar divertida. Bia sacode a garrafa uma vez e produz um som, depois ela começa a sacudir sem parar o que provocou outras crianças a fazerem a mesma coisa (...). Paulo e Juca também sacodem suas garrafas e logo são interrompidos, pois, segundo a professora, estavam fazendo muito barulho e atrapalhando a atividade. Ela chama a atenção de todos e diz: – a garrafa do número **um** está cheia de sementes (...) quem colocou? Isso está certo? Questiona, ao mesmo tempo em que esvazia a garrafa. Bia pega a garrafa e diz: - eu vou colocar **uma**, professora. E novamente enche a garrafa de sementes. A professora, percebendo que as crianças não estavam correspondendo às suas expectativas, deixou elas fazerem a tarefa nos seus modos, mas sem estar atenta as suas diversas expressões e possibilidades de desenvolvimento. (Situação 10, gravada em 24/08/2017 duração: 15 min. aproximadamente).

³⁹Árvore típica da região amazônica, da margem de rios e lugares inundáveis da mata tropical úmida. Ver mais em <<https://www.embrapa.br>>.

Figura 24 - A professora explica a tarefa



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 25 - Crianças colocam sementes de seringueira na garrafa



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 26 - A representação do número 1 feita por Bia



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 27 - Pedro alheio a tarefa proposta pela professora



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

A situação demonstra que Raphia, planejou e executou a tarefa com o objetivo de satisfazer às suas expectativas, de verificar se as crianças aprenderam ou não os numerais outrora “ensinados”, uma espécie de avaliação do aprendizado, pois, segundo ela (a professora), é importante fazer uma revisão dos conteúdos repassados para averiguar se as crianças já conseguiram apreender ou não. A professora parece não perceber que esse tipo de atividade descontextualizada – além do nível de compressão das crianças –, não oferece desafios às crianças, portanto, pouco contribuem para o desenvolvimento psíquico delas. Elas precisam também brincar livremente e, ao brincar, elas fazem uso de noções, conceitos e habilidades que, depois, podem ser trabalhadas pelo professor.

Por exemplo, desde muito pequenas as crianças têm contato com as noções matemáticas. Elas veem, ouvem e falam sobre os números e as quantidades que representam; estão sempre agrupando ou separando coisas entre outras situações vivenciadas no seu meio social e cultural. No entanto, colocar essas crianças tão pequenas diante de conhecimentos

matemáticos escolares rígidos requer uma articulação entre tais conhecimentos e os saberes extraescolares. Para tanto, é preciso organizar situações provocadoras de necessidade que desafiem os conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os e sistematizando-os.

Segundo Monteiro, (2010) uma das práticas mais frequentes:

[...] é ensinar um número de cada vez: primeiro o 1, depois o 2 e assim sucessivamente, enfatizando o seu traçado, o treino e a percepção, por meio de propostas como passar o lápis sobre os algarismos pontilhados, colar bolinhas de papel crepom ou colorir os algarismos, anotar ou ligar o número à quantidade de objetos correspondente (por exemplo, ligar o 2 ao desenho de duas bolas). Esse tipo de prática se apoia na ideia que as crianças aprendem por repetição, memorização e associação e deixa de lado os conhecimentos construídos pelas crianças no seu convívio social (p.1).

A experiência imposta e controlada pela professora contraria o que diz a THC sobre a função do professor de Educação Infantil nos primeiros anos de vida escolar da criança.

Segundo Vigotski (2010) o professor tem, de fato, um papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, qual seja, organizar intencionalmente o meio social educativo para que ela aprenda a viver e conviver em sociedade. Contudo, quando o professor determina sozinho o que vai acontecer na escola, quando não existe uma ação colaborativa, de confiança e de troca de experiências entre ele e a criança, estabelece-se uma relação vertical e hierárquica que traz inúmeros prejuízos ao processo de desenvolvimento humano (MARTINEZ, 2017).

A situação descrita revela, ainda, que a professora se coloca como o centro do processo de aprendizagem e detentora do conhecimento. Ela parece compreender que o ensino de conteúdos escolarizantes pré-estabelecidos é mais importante que as experiências sociais, culturais e histórias que as crianças têm, advindas das relações nos vários grupos sociais dos quais fazem parte.

De acordo com a THC, nos preceitos de Vigotski, desde o nascimento a criança está imersa no mundo das relações sociais que lhes permite viver diversas experiências, e essas vão se acumulando ao longo de sua vida e de sua história. A partir dessas experiências/**vivências**/atividades carregadas de sentido, a criança vai se humanizando na e com a cultura. Portanto, tais experiências/**vivências**/atividades podem e devem ser incorporadas no processo educativo, pois a “criança não é uma folha em branco a ser preenchida no contexto da escola, ela já possui muitas experiências [**vivências**] acumuladas. Isso não pode ser negado [...] na instituição educativa [...]” (MARTINEZ, 2017, p. 66).

Todavia, quando as crianças (Pedro e Paulo) **brincam de briga de bois**, e a professora proíbe, automaticamente desconsidera as experiências acumuladas por elas nos seus grupos familiar e comunitário, cerceando o ambiente formal de educação das realidades social, cultural e históricas vividas pelas crianças. Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 456) alerta que “o maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta”.

Não reconhecer as experiências sociais da criança como importante para o seu processo de educação contribui, não só, para a hierarquização de saberes – relação vertical entre o professor e a criança –, mas reforça o isolamento da escola da vida da criança em sociedade.

6.2 AS EXPERIÊNCIAS LIVRES/ESPONTÂNEAS

Os registros revelam que mesmo sem uma intervenção intencional por parte da escola nos processos formativos das crianças, estas buscam estabelecer relações na tentativa de suprir suas necessidades. É o que faz Bia quando busca no brinquedo (boneca) uma maneira de se apropriar de atividades sociais que ainda não fazem parte das suas vivências, como, por exemplo, cuidar de um bebê.

Um pouco afastada das demais crianças, sentada em uma cadeirinha com sua boneca no colo (Figura 28), Bia estabelece um diálogo com a profissional que tem a função de pedagoga⁴⁰ da creche, e que também fica responsável pelas crianças enquanto os professores organizam as atividades que eles chamam pedagógicas (xerografadas). Naquela ocasião, a pedagoga era quem determinava o que Bia e seus colegas podiam fazer enquanto a professora Raphia estava na secretaria xerocando o material que seria colado no caderno para as tarefas do dia. A situação foi a seguinte (ver também as Figuras 28, 29 e 30):

Raphia acolheu as crianças na sala de atividades, em seguida levou-as para o quintal e pediu para a pedagoga “ficar de olho”. Sem a presença da professora titular, as crianças se dispersam e começam a correr livremente pelo quintal. [...]. Umas ficam na casinha do Zé, outras no escorregador e Bia senta numa cadeirinha com sua boneca no colo, fica um tempo (por volta de um minuto) sozinha fazendo movimentos que caracterizam acalanto e arrumando a roupinha da boneca. Em seguida ela olha para a pedagoga, que estava tentando convencer um grupo de crianças a saírem da casinha para cantar musiquinhas, e diz:

Bia: Professora, a bebê tá chorando...

⁴⁰Esta profissional, apesar de não ser vista como um sujeito de análise da pesquisa, quase sempre aparece nos episódios por substituir os professores quando estes se ocupam com outras tarefas que não as de cuidar e educar as crianças. Devido ao fato de a situação de brincadeira ter sido espontânea e organizada pelas próprias crianças, resolvemos transcrever e analisar, visto que entendemos que foi uma experiência significativa para elas. Com sua autorização, iremos identificá-la como **professora Leo**, prefixo de Leopoldinia – espécie de palmeira nativa da Amazônia que cresce próxima das águas.

Leo: Poxa! Mas por que ela chora? Ela fez xixi ou deve estar com fome
 Bia: Não. Ela que ir pa casinha do seu Zé... tem muita gente lá.
 Leo: Hum! Mas agora nós vamos cantar e ninguém vai pra casa do Zé, já vou tirar todo mundo de lá.
 Bia: Mas ela quer brincar.
 Nessa hora Bia levanta da cadeira e vai se juntar às demais crianças, na casa do Zé.
 Leo: Ei não vai, Bia, vamos cantar uma musiquinha bem legal?! vem Bia, Bia... todo mundo vai vir pra cá.
 Bia segue caminho sem olhar para trás, entra na casa e logo se depara com a pedagoga que a espera nos fundos. Surpresa!!! Diz a pedagoga.
 Bia: Vem brincar com a gente, professora, entra aqui.. entra... nós vamos brincar né, meninos? Eu, o bebê e os meninos, tá bom, professora?
 Meninos: Éééé...
 Leo: Tá bom, mas cuidado para não se machucarem aí... não quero briga. Vou ficar aqui olhando.
 Bruno: Tá.
 Bia: Tá.
 E logo, as crianças começam a se organizar para brincar.
 Depois de alguns minutos, Bia pede para Bruno pegar o bebê, e a Pedagoga interfere questionando qual o nome do bebê.
 Bia responde: É bebê.
 Mas a Leo insiste, instigando: Ah! ainda não tem nome. Vamos pensar um nome para ele? Vocês podem escolher.

(SITUAÇÃO 03, GRAVADA EM 10/05/2017 DURAÇÃO: 08 mim aproximadamente).

Figura 28 - Imagem de vídeo- Criança brincando de boneca



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Figura 29- Crianças que decidiram brincar de casinha



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 30- A professora é convidada a participar da brincadeira



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Os estudos sobre a teoria histórico-cultural apontam que as particularidades especificamente humanas do psiquismo se desenvolvem por meio das relações que o sujeito estabelece com as pessoas e a cultura, em situações que se configuram, portanto, como educativas. Nesta pesquisa, devido à faixa etária das crianças (3 anos de idade) que, segundo Vigotski (1995), tem como atividade-guia do desenvolvimento a manipulação objetal, relacionamos cultura aos objetos e brinquedos com os quais as crianças têm contato na sua situação social de desenvolvimento.

Mas, para a criança apropriar-se das qualidades humanas cristalizadas nos objetos, é imprescindível que ela estabeleça com eles uma relação ativa e afetiva, utilizando-os de acordo com a função para a qual foram criados (VYGOTSKI, 1995). Essa apropriação pode ser efetivada por meio dos jogos de papéis – processo de imitação que, segundo Elkonin (2009), inicia por volta dos três e perdura até os seis anos de idade. A imitação, segundo Vigotski (2010), não está relacionada a ações que a criança realiza mecanicamente, mas, ao contrário, permite a ela vivenciar situações que superam a sua capacidade real de desenvolvimento e que sozinha ainda não havia alcançado.

Nesse sentido, Bissoli (2014) afirma que a criança,

[...] que antes já imitava as ações do adulto, desde o período anterior, passa a reconhecer que tais ações têm uma função social. O desejo de realizar as mesmas atividades que realiza o adulto e a impossibilidade de fazê-lo, aliados ao desenvolvimento até aqui alcançado, condicionam o aparecimento do faz-de-conta (p. 593).

Na situação descrita acima – crianças brincando de boneca e posteriormente de casinha –, é possível notar que, mesmo a professora Leo não se dispondo a participar ativamente da brincadeira-de-faz-de-conta a convite de Bia, as crianças continuam brincando juntas e dividindo a mesma boneca e a casinha sem entrar em conflito. Isso significa que elas estavam se apropriando da nova maneira de brincar e de se relacionar umas com as outras, demonstrando atitudes colaborativas e respeitosas no processo dialético de apropriação/objetivação das funções tipicamente humanas.

A intervenção da professora Leo, na brincadeira das crianças, dialogando e questionando-as sobre algumas situações que observava, exigiu que as crianças pensassem e buscassem respostas para as perguntas.

Ao fazer várias perguntas para as crianças, a professora apresentava problemas, para os quais elas sentiam necessidade de encontrar respostas e resolvê-los para continuarem brincando. Entre as várias indagações de Leo às crianças, destacamos o momento que ela as questiona o nome do bebê (boneca). Diante da resposta imediata de Bia, ela continuou induzindo as crianças a pensarem, sugerindo escolherem um nome para a boneca. Essas interferências da professora constituíram uma condição favorável de desenvolvimento psíquico como, por exemplo, o exercício do pensamento e da linguagem oral. Ainda que a sua participação tenha sido superficial na brincadeira das crianças, consideramos elemento importante para o envolvimento dos pequenos na atividade, para estimular a dinâmica de apropriação/objetivação – constitutiva da atividade/vivência.

No entanto, compreendemos que Leo poderia ter enriquecido bem mais a atividade, disponibilizando às crianças mais objetos e materiais como, por exemplo: pedaços de tecidos (vários tamanhos e texturas), caixas, pentes e até roupas para colocarem na boneca, caso ela precisasse ser trocada, uma vez que era vista pelas crianças como um bebê; assim como poderia ter aceito o convite de Bia e ter se tornado um personagem da história da brincadeira de casinha. Além disso, poderia ter intervindo mais e possibilitado mais oportunidades de vivências às crianças.

Tendo em vista a contribuição que a participação de um professor (adulto mais experiente), de forma intencional na atividade com as crianças, provoca no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, é fundamental que essa atitude faça parte da rotina das

escolas de Educação Infantil, que o professor, além de intervir intencionalmente nas atividades das crianças, coloque-se como parceiro na sua execução. Essa não foi, no entanto, uma prática observada, senão raramente, por isso trouxemos para a análise.

Outro elemento importante deste episódio que gostaríamos de destacar é a relação estabelecida entre as crianças e a professora Leo. A partir do momento que Leo acolheu a ideia das crianças e permitiu que elas brincassem, ela respeitou o tempo de atividade das crianças e a forma como a brincadeira foi gerida por elas, valorizando não somente o brincar das crianças, mas permitindo que elas ocupassem lugar de sujeitos da atividade.

Por meio do faz-de-conta com papéis sociais, as ações com os objetos (abrir, fechar, empilhar, chacoalhar, bater) passam a um segundo plano e a reprodução da função social dos objetos e das relações sociais se torna prioritária. Com o faz-de-conta com papéis sociais, a criança satisfaz suas necessidades de vida coletiva com os adultos e passa a se ver como ser social. Enquanto brinca, exercita e desenvolve a imaginação, o pensamento, a linguagem; ao fazer de conta que é outra pessoa – em geral mais velha –, exercita e aprende a controlar sua conduta; ao substituir os objetos ausentes necessários ao faz-de-conta por objetos presentes, ela forma e desenvolve a função social da consciência ou sua capacidade de usar um objeto para representar outro (MELLO, 2009, p. 9).

Com isso, vamos apreendendo que a infância é o tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana, como Vigotski defende nos seus escritos, reportando para si as qualidades humanas que foram criadas ao longo da história (MELLO, 2007). A escola de Educação Infantil, na pessoa do professor, portanto, tem papel importante nesse processo. Mas, para isso, de acordo com Mello (2009), na perspectiva vigotskiana, o professor precisa compreender o seu papel social no processo de humanização da criança. O professor de crianças pequenas deve entender que ele não dá aulas, mas propõe experiências que levem as crianças a se colocarem em atividades/vivências. Ele é o organizador de situações educativas que promovem o encontro das crianças com a cultura nas suas várias formas de manifestação, inclusive na sua forma mais elaborada.

Contudo, para cumprir esse papel, o professor observa, acompanha, provoca e interpreta as necessidades das crianças; interfere na atividade para ampliar as possibilidades de vivências; organiza intencionalmente o espaço e coloca a criança como sujeito de sua atividade. Esses elementos que, na maioria das vezes, são considerados meros detalhes é que fazem toda a diferença, pois são carregados de significados e, portanto, promotores de desenvolvimento, isto é, da consciência humana.

6.2.1 As crianças de quem falamos: além dos muros da escola

Passa o rio, passa a vida passa o boi e a madeira passa até o tempo querida que passou a vida inteira. Pescadores de arrastão pelo rio passam passando e conseguem o camarão que o rio fornece em bando. (BONNA, 2003, p. 16).

Os versos da poesia de Bona (2003) expressam um pouco a importância que o rio tem na vida dos ribeirinhos da Amazônia, pois por ele, como declara o poema, “passa a vida”. Passa a vida de quem tira do rio o seu sustento e de sua família.

As nossas idas e vindas ao campo de pesquisa perpassou pelo rio, assim como as idas e vindas de parte das crianças para chegarem até a escola e suas casas. “O rio participa de tudo, desde sempre, incorporando venturas e desventuras, as idas e vindas, as interpretações lúdicas entre a realidade e o imaginário do caboclo” (FRAXE, 2004, p. 332).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, navegando pelos rios Amazonas e Tapajós, vimos um pouco de quem são as crianças ribeirinhas da vila de Curuai fora da escola e como são suas relações com o lugar onde vivem. Tendo em vista que tais relações desencadeiam vivências positivas, consideramos ser pertinente comentar, mesmo que de forma abreviada, algumas situações observadas nesse contexto. Isso foi possível porque realizamos caminhadas pela vila na companhia gostosa de algumas crianças (os varzeiros)⁴¹ a fim de identificar aspectos do ambiente físico e social da comunidade e como essas crianças se relacionam com seus contextos específico de vida.

O sol estava bastante quente, era quase meio dia, mas nada tirou o brilho daquele início de tarde. Com a câmera em punho, registramos peculiaridades do cotidiano de algumas crianças que em nenhum momento foram vistos no interior da UMEI. Parecia que quando chegavam à escola deixavam de ser elas, deixavam de ser crianças, deixavam de ser os varzeiros.⁴²As atividades destas crianças estão profundamente relacionadas com aquelas desenvolvidas pelos adultos da sua comunidade, especialmente pelos seus familiares. No entanto, como toda criança, a criança ribeirinha tem características que não permitem concebê-la como adulto em miniatura, mas que lhe asseguram especificidade – o direito de ser o que é, criança ribeirinha da Amazônia. Foi maravilhoso ver como elas são criativas na produção e reprodução da cultura, das suas experiências vividas no contexto do seu grupo comunitário e familiar. A brincadeira na beira do rio aconteceu com tanta naturalidade que não precisou de brinquedos luxuosos; fora preciso apenas pedaços

⁴¹O termo varzeiro será utilizado conforme denominação dada as crianças que frequentam a creche, advindas das áreas de várzea da região do Lago Grande.

⁴²Esses registros não fazem parte dos objetivos da pesquisa, pois não aconteceram no âmbito da creche. Todavia consideramos importante trazer para o estudo como forma de mostrar que a criança tem capacidade de imitar e reinterpretar papéis sociais presentes na rotina do seu grupo cultural de acordo com seus significados pessoais, bem como destacar que as atividades das crianças ribeirinhas da região do Lago Grande estão fortemente relacionadas àquelas realizadas pelos adultos, especialmente pelos seus familiares. Elas participam ativamente de todos os momentos da vida em comunidade.

de malhadeiras⁴³ de linha mica encontrados ali mesmo na beira do rio; da imaginação e de suas habilidades aprendidas sobre os desdobramentos e técnicas de pescar que provavelmente são utilizadas pelos adultos. A importância dessa atividade na vida daquelas crianças foi comprovada pelo alto grau de satisfação delas durante a brincadeira que durou aproximadamente 15 minutos, o tempo de espera pelas mães que foram buscá-las no seu principal transporte de locomoção, a rabeta. A conversa entre elas, ou melhor entre os pescadores era de uma riqueza incrível. Eles falavam sobre os vários tipos de peixes, as formas de jogar a malhadeira, os jeitos de manobrar a canoa (espécie de barco pequeno de madeira, sem motor) e uso do remo (haste, também, de madeira com extremidade achatada usada pelos ribeirinhos para impulsionar embarcação à força dos braços humanos) nessas manobras.

Segue na íntegra a transcrição do episódio “brincando de pescaria”, também observada nas Figuras 31, 32, 33 e 34:

Participantes: Juca e Pedro, Ana⁴⁴ (Varzeiros)

Juca chega primeiro que Pedro, Ana e a pesquisadora na beira do rio; lá ele encontrou um pedaço de malhadeira e todo contente grita: – vem ver Pedro, olha o que eu achei (...) é uma malhadeira.

Pedro: – vamos pegar uns peixes com essa malhadeira

Juca: – vamos garantir a janta

Pedro: eu coloco a malhadeira e tu revista

Juca: – tá bom, e se não tiver peixe?

Pedro: – vai logo vendo aí se tem algum cardume...

Pedro: – vamos comer peixe assado de brasa.

Juca: – tem peixe, tem peixe aqui já vi uns dois... joga logo a malhadeira (...).

Assim, a pescaria se consolidou com uma grande peixada que foi posta no bote para ser levada para suas casas. Pedro e Ana organizavam os pescados no assoalho do casco. (Diário de campo, 24/08/2017).

Figura 31 - Juca encontra a linha de pescar



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 32 - Os meninos decidem pescar/ começa a brincadeira



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

⁴³ Malhadeira é a denominação dada pelos amazônidas à rede de pesca, principal apetrecho usado na pesca pelos ribeirinhos da região. E a mica é um tipo de linha usada para a confecções desse instrumento.

⁴⁴ Ana é prima de Juca e Pedro e tem 8 anos de idade, ela havia saído da escola e ia atravessar o rio junto com os dois pequenos. Ela participou da brincadeira.

Figura 33- Lançando a malhadeira

Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Figura 34- A pescaria deu boa/ colocando os peixes na rabeta

Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora, 2017

Neste episódio, as crianças não chegaram a combinar sobre o que iam brincar e tampouco quais personagens iriam assumir. Os acordos foram acontecendo naturalmente durante a brincadeira. Apesar de muito pequenas, as crianças (Juca e Pedro) assumiram papéis de adultos pescadores, personagens que representam as ocupações mais frequentes dos homens e mulheres da Vila, especialmente dos varzeiros.

Percebemos claramente que o tema e o vocabulário com termos bem peculiares, utilizado na brincadeira, faz parte da vida cotidiana delas - do grupo social a qual pertencem -, assim como a beira do rio que parece ser o principal cenário para esse momento de criação dessas crianças. Elas ficam por horas na beira do rio, contando coisas da vida, encarnando⁴⁵ umas com o outras, banhando⁴⁶ e brincando a qualquer tempo.

Neste episódio quando evidenciamos que no ambiente da escola as crianças não pareciam ser elas, ou seja, não pareciam ser crianças, um ser infantil do campo – *quando chegavam à escola deixavam de ser elas, deixavam de ser crianças, deixavam de ser os varzeiros* –, queremos destacar a falta de sensibilidade das políticas públicas educacionais, bem como do espaço formal de educação, a escola, para com as especificidades dos povos do campo.

Sobre este aspecto, as autoras Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 36) ressaltam que o atendimento educacional à criança do campo, por vezes no próprio campo e por vezes nas instituições das cidades, ocorre de forma precária. As adaptações (não somente as físicas) são precárias, não põem no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo:

⁴⁵ Gozando, fazendo pouco...

⁴⁶ Tomando banho.

“seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir” (p. 36)

Ainda segundo as autoras supracitadas (2012, p. 36), as práticas que surgem afetam, ainda, a autoestima das crianças, especialmente quando são apenas de cunho escolarizante, de transmissão de conteúdos.

Outra característica marcante das práticas ainda existentes nas escolas do campo é quando a mesma é sucumbida diante da suposta superioridade da cidade. Silva, Pasuch e Silva (2012, p.35) ressaltam que práticas pedagógicas descontextualizadas, sem sentido para as crianças, práticas que otimizam ou não consideram as qualidades da vida no campo e “não reconhecem que grande parte dos municípios brasileiros possui perfil rural” (2012, p. 36) são características das lógicas relacionais, temporais e espaciais dos grandes centros urbanos, que possuem maior poder na difusão e circulação de conhecimentos neles gerados.

Portanto, o desafio constitui-se, desta forma, em superar tais práticas, tidas como discriminatórias, e buscar, por meio de um incessante e incansável debate sobre o sentido da EIC, um atendimento de qualidade para as crianças pequenas campestres no ambiente formal de educação.

Como já evidenciamos anteriormente, quem mora ou conhece a Amazônia sabe da influência que os rios têm na vida de seus povos, especialmente daqueles que vivem às suas margens. Por aqui os rios embalam a vida dos ribeirinhos, pois, além de serem utilizados como meio de sobrevivência são aproveitados para o lazer. O banho de rio tem significado para as pessoas desse lugar.

Na vila de Curuai acontecem os tradicionais banhos de rio no trapiche⁴⁷ que fica bem na frente da comunidade. As crianças pequenas acompanhadas dos familiares ou de irmãos mais velhos também passam por essa experiência e, para elas, o rio substitui o passeio público, o parque de diversões entre outras coisas.

⁴⁷Espécie de ponte/cais de madeira ou concreto geralmente utilizada pelas embarcações para embarque e desembarque de pessoas e mercadorias ou para o lazer da comunidade.

Figura 35- Momentos de lazer típicos da criança ribeirinha da Amazônia



Fonte: Disponível em <google.com.br/criancasribeirinhasdaAmazônia>.

O banho de rio, registrado na Figura 35, aconteceu no dia 10 de junho de 2017, em uma tarde de muito calor, após o horário da atividade escolar das crianças. Alguns professores/pais convidaram a pesquisadora para participar desse momento. Por não se tratar de uma prática da criança no limite da escola, não houve uma preocupação por parte da pesquisadora em registrar a situação com riqueza de detalhes; algumas anotações foram feitas esporadicamente, no final da noite, no diário de campo. Apenas registros do quanto as crianças se divertiram aprendendo e ensinando sobre suas maneiras próprias de vida repletas de culturas.

“Nos dias de calor as crianças da vila se banham no rio. Elas pulam, nadam, brincam, enfim, estabelecem relações marcantes com a natureza que se traduzem em vivências e revelam o modo de ser e de viver da criança amazonida”. (Diário de campo, 10/06/2017 às 18h45min.).

Acreditamos que, estando delegado aos municípios o dever de administrar e gerir a Educação Infantil dentro da organização de ensino brasileiro, é válido ressaltar que, diante das características próprias, culturas diferenciadas e políticas locais específicas, esta etapa da Educação Básica deve possuir peculiaridades do cenário local, o que implica em levar em consideração a diversidade, as representações e experiências de cada localidade e, neste aspecto, levar em consideração as especificidades dos espaços rurais do país. As crianças precisam ser contempladas com a cultura no que tem de mais elaborado dentro e fora do espaço escolar. Elas precisam de espaços educativos, escolas de EI, que respeitem seus ritmos, sua cultura, seus modos de viver, de comunicar-se, de brincar e serem simplesmente crianças.

7 AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS VIVÊNCIAS COTIDIANAS: (IN) CONCLUSÕES

Apresentamos um trabalho de pesquisa que se consolidou aos poucos. Foram tantas idas e vindas para chegarmos a algumas conclusões e há tantas outras (in)conclusões. As conclusões nos deixam certezas, já as (in)conclusões nos revelam que não temos certeza de tudo e que ainda temos muitos rios para percorrer.

Os resultados do estudo trazem desdobramentos para se discutir com mais sapiência o papel da escola da infância e do professor de Educação Infantil no processo intenso de humanização que a criança pequena vive até os 3 anos de idade.

No início dessa jornada, diante de dúvidas sobre o tema que queríamos discutir nesse estudo, passamos então a pensar sobre a criança, sobre qual criança iríamos dissertar. Optamos, então, em falar de crianças *diferentes e iguais*. Diferentes porque estamos falando de crianças que vivem em um contexto social bem diferente do habitualmente vivido por crianças urbanas – com as quais temos nos relacionado nos últimos anos –, as crianças do campo, precisamente, as ribeirinhas da Amazônia paraense, uma parcela importante da população com características específicas; Iguais porque assim como toda e qualquer criança são sujeitos de suas aprendizagens, capazes de dizer muito sobre si e de seus lugares de uma maneira tão simples e concreta que nos dão a possibilidade de problematizá-las para que não fiquem no esquecimento e no senso comum como crianças sem voz, incapazes, passivas. É importante que as percebamos sob um novo patamar, ativa e histórica, em que a criança dá um novo sentido à ordem das coisas, e tenha a possibilidade de ver a sua situação a partir de outros ângulos, não mais, apenas, como ser frágil que corre perigo e que precisa ser vigiada por ser vulnerável, adulto em miniatura etc.⁴⁸.

Aprender com as crianças ribeirinhas é aprender a olhar a vida sob outro prisma - pelo avesso, como nos referenda Kramer (2011) ao considerar que,

aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. [...]. Há que aprender com as crianças a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (KRAMER, 2011, p. 117).

⁴⁸Concepções teóricas registradas na obra de Aires (1988), que relata historicamente pensamentos sobre criança e infância.

Ao colocarmos em evidência as crianças ribeirinhas e seus modos de vida e educação como diferentes, queremos destacar que elas têm um jeito muito próprio de externar suas ideias, encontrando na oralidade sua melhor forma de expressão. Falar de suas vivências seduz o ouvinte, contando histórias, *causos*, com muita emoção, que se traduz numa fala elaborada com um linguajar próprio do lugar e gesticulações que dão ênfase e ajudam o outro a entender o que estão a dizer de si, do outro e do mundo.

Para dar corpo e significado as nossas discussões, nos inspiramos nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural. Teoria que traz um posicionamento firme e amplo sobre o homem e suas particularidades: historicidade e desenvolvimento humano. Por meio do estudo de Vigotski e colaboradores essa abordagem preceitua que a essência humana está nas relações sócias; é resultado do movimento histórico e da produção do próprio homem por meio do trabalho, e que, portanto, os processos de formação e desenvolvimento psicológico humano não advêm, somente, dos aspectos biológicos, mas, sobretudo, dos saberes culturais mais elaborados deixados pela humanidade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, acriança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O processo de desenvolvimento, segundo Vigotski (1995), demonstra que inteligência e personalidade não se desenvolvem naturalmente e, apesar de estarem sustentadas sobre as bases biológicas, estas não garantem seu desenvolvimento, que é influenciado grandemente pelas interações sociais do sujeito e pelas suas atividades, num processo dialético que possibilita novos rumos ao desenvolvimento. Assim sendo, podemos inferir, nos pressupostos vigotskianos, que as crianças não nascem humanas, ainda que sejam da espécie humana e nasçam num contexto já humano, mas assim se configuram à medida que se relacionam com o meio social – objetos criados pela humanidade e parceiros mais experientes, pois,

apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (MELLO, 2007, p. 88).

Esse ponto de vista nos incita a repensar e renovar o nosso compromisso com a educação no que se refere ao entendimento de que as instituições educativas devem ser concebidas e planejadas na sua concretude como espaços privilegiados para ampliação do repertório cultural das crianças, como lugares promotores do processo de humanização – inteligência e personalidade.

Nessa perspectiva, o estudo sobre a humanização de crianças ribeirinhas provoca a análise de vivências e das relações dessas crianças com seus **pares/professor/cultura** na organização do tempo e do espaço escolar que a elas é proporcionado.

Diante do objetivo da pesquisa, que é compreender de que forma as vivências de crianças ribeirinhas, no contexto escolar, interferem no processo de formação de suas qualidades humanas, as análises evidenciam os elementos que nos fundamentos da THC são essenciais para que aconteça a humanização da criança na sua concretude. Portanto, além do tempo, do espaço e do lugar que estas crianças ocupam nas relações, a análise dos episódios/situações selecionados para transcrição, nesse estudo, envolve também a interferência do(a) professor(a), considerada como uma condição objetiva fundamental para criar a zona de desenvolvimento iminente e possibilitar a potencialização dos processos psíquicos em formação.

Coerente a isso, discutimos um pouco sobre as categorias de análises – espaço, tempo, o lugar da criança nas relações – e, nessa dinâmica, tecemos comentários sobre a intervenção da professora nesses instrumentos que impulsionam as experiências de aprendizagens, fazendo com que as crianças estabeleçam vínculos com o mundo e com os outros sujeitos.

Dentre as condições objetivas que contribuem para o processo de humanização da criança está o espaço, elemento importante para a constituição de tal processo. É no espaço que as crianças entram em contato com a cultura, relacionam-se com as pessoas – professora e demais crianças – e concretizam experiências que a colocam em atividade. Quando o espaço é organizado intencionalmente pelo(a) professor(a), é capaz de possibilitar às crianças vivências promotoras do desenvolvimento humano.

Todavia, as situações analisadas revelam que o espaço proporcionado às crianças pequenas que frequentam a creche “Palmeira das Águas” é pobre de possibilidades de vivências. Ainda que os episódios analisados, em sua maioria, tenham ocorrido na área externa da creche, não significa que as crianças tenham tido vivências/atividades planejadas e organizadas intencionalmente pela professora. Ao contrário, durante o período da nossa

produção de dados, percebemos que as crianças só eram levadas com constância para o quintal devido ao calor insuportável que assola todas as salas da creche, e não porque a professora considera importante oferecer condições para vivências fora do espaço da sala de atividade.

Essa prática não planejada, portanto, sem intencionalidade, só restringia ainda mais as possibilidades de boas vivências das crianças, principalmente, as que envolviam movimentos corporais (correr, subir, pular, saltar, entre outros), bem como as relacionadas ao contato com a natureza, como o cuidar das plantas, o andar descalço sobre a terra e a grama, brincar com água e areia ou simplesmente sentir o vento conversando com seus pares sobre suas sabedorias de vida.

Isso porque a sombra do jambeiro, da goiabeira e de outros espaços da área externa à creche eram transformadas em salas de aula. Na maioria das vezes, as crianças eram postas sentadas nas cadeirinhas para realizarem tarefas que a professora determinava à sua conveniência. Quando “liberadas” para fazerem algumas “coisas legais” (brincar de casinha, brincar de escorregar, correr livremente pelo quintal), eram tolhidas pelos ditos dos adultos (“não pode isso”, “não pode aquilo”, “calça a sandália”, “não sobe”, “parem de correria vocês vão ficar suados, fedidos”, dentre outras palavras de ordem). Há um cuidado exagerado, por parte dos adultos, sobre as crianças, que dificulta com que elas sejam crianças no seu tempo e na sua infância; e uma preocupação ainda maior em manter as crianças quietas para facilitar a transmissão dos conhecimentos. Cuidados e preocupações que, na nossa compreensão, interferem negativamente no processo de aquisição de suas habilidades humanas.

Com essa atitude, a escola assume uma posição “controladora” e pouco contribui para as crianças produzirem significações autônomas que possam se converter em cultura. Pois, de acordo com os preceitos da THC, nos estudos de Vigotski e Leontiev, a criança, ao mesmo tempo em que produz cultura, é por ela também produzida.

Nos espaços externos, em sua maioria, existem uma infinidade de atividades que podem ser realizadas com as crianças (BARBOSA; HORN ,2001), porém cada uma dessas atividades deve ser pensada e planejada *com elas e para elas*, a fim de propiciar variados ambientes dentro de um mesmo espaço. É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, “transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico, [**que necessariamente precisa da intervenção do professor**], é que o transforma em um ambiente" (HORN 2004, p. 28, grifos nosso). Assim, o processo de humanização ocorrerá no sentido de potencializar o

desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, contribuindo para a emancipação do sujeito, tendo como base o contexto histórico e cultural no qual as crianças estão inseridas – costumes e hábitos de crianças do campo, de crianças ribeirinhas.

No espaço externo do qual falamos, encontramos gramados, bancos, árvores, terra, o chão; há infinidade de aspectos que favorecem a ação pedagógica do professor. Nos gramados podem ser realizadas brincadeiras com bolas e piqueniques; nos bancos conseguimos realizar atividades que envolvam o em cima e o embaixo, o esconde-esconde; nas árvores pode-se trabalhar com redes de descanso e aproveitar sua sombra para atividades realizadas no gramado; no chão de terra podem ser feitas atividades de cavar buracos, fazer estradinhas para brincar com carrinhos, plantar entre outras coisas à escolha das próprias crianças. No entanto, nenhuma dessas possibilidades é aproveitada, tanto que as experiências desse espaço têm se limitado àquelas realizadas na sala – contação de história usando somente o livro, cantoria de musiquinhas e dever xerografado no caderno.

O tempo livre da criança destinado à experiência com os objetos/brinquedos, na escola da infância, também se caracteriza como uma condição objetiva que intervém na formação de suas capacidades tipicamente humanas.

As situações apresentadas mostram que o tempo livre para a exploração dos objetos, para as brincadeiras desejáveis pelas crianças, não faz parte da rotina da creche e tampouco do planejamento da professora. Esse momento acontece, porém em conformidade à ocupação da professora. Enquanto ela se ocupa com as tarefas que considera importantes – prescrever no caderno tarefas que tendem antecipar a aprendizagem dos conteúdos do ensino fundamental –, as crianças se deliciam fazendo o que gostam e o que querem fazer a contento dos seus desejos e necessidades. Mas devido a esse tempo não ser intencional, ele dura pouco, e quando perdura fica a margem do que é considerado pedagógico pela escola e, conseqüentemente, pelos professores.

Foi possível identificarmos, ainda, que as crianças, embora não tivessem tanta liberdade para escolher os seus brinquedos e atuar com seus pares em situações de brincadeiras, por vezes, burlavam as propostas e as regras escolares e criavam seus próprios brinquedos e brincadeiras, pois é por meio dessas vivências que as crianças satisfazem suas vontades, aprendem sobre os objetos e sobre o mundo, trocam informações sobre as suas realidades e experiências, enfim, reconstróem a cultura. Sobre isso, Leontiev (2006) nos diz que, ainda, o tempo destinado para a exploração dos objetos seja limitado, visto que as crianças, cada uma a seu tempo, têm a possibilidade de se colocar em atividade mesmo sem a

intervenção intencional da professora, pois podem envolver-se com os materiais que, de alguma forma, afetam-lhes, tornando suas vivências positivas e, portanto, promotoras de desenvolvimento.

Nos momentos das brincadeiras livres, normalmente o professor fica mais disponível para observar as experiências das crianças e identificar se tais experiências contribuem para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em formação (percepção, atenção, memória etc.), já que ele não estará controlando, diretamente, as atividades/brincadeiras das crianças. No entanto, as atitudes da professora Raphia dão indícios de que as observações acontecem, na maioria das vezes, sem a preocupação de identificar quaisquer tipos de desenvolvimento, mas de controlar o que as crianças estão fazendo, controlar o tempo, mostrando que na escola o tempo objetivo regula o tempo subjetivo das crianças. Nesse caso, a intervenção docente, quando acontece, tem caráter mais espontâneo e menos intencional.

Nos princípios da THC, quando o professor percebe todos os momentos na instituição como sendo oportunidades importantes de aprendizagens para as crianças, ele poderá oportunizar novas apropriações/objetivações que poderão levá-las à realização de novas atividades. Essa postura:

[...] envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas: uma educação e um ensino desevolventes (DAVIDOV, 1988).

Partindo desse princípio, destacamos a relevância da educação e do professor na vida das crianças, a complexidade e a responsabilidade de sua função social, pois, de acordo com essa abordagem, o professor é um dos elementos importantes no processo educativo que resulta na humanização da criança, é o responsável pela organização do tempo e do espaço, possibilitando a elas o acesso aos diversos elementos da cultura, a descoberta sobre seu entorno e o desenvolvimento de suas qualidades tipicamente humanas.

Quanto ao relacionamento entre as crianças e a professora, os dados produzidos neste estudo demonstram que quando a professora se envolve nas brincadeiras, se colocando como parceira das crianças, elas se sentem seduzidas e mais motivadas a participarem das experiências. A atenção da professora, o brincar junto, impulsiona o interesse pela atividade. Elas se aproximam umas das outras com atitudes de afeto, imitam a professora, atendem com tranquilidade as suas intervenções, o que para a THC são situações importantes para

promover o avanço no desenvolvimento da inteligência e da personalidade, em especial as práticas de imitações que normalmente acontecem com as ações que se encontram na zona de desenvolvimento iminente.

Entretanto, a situação 03 – criança brincando de boneca - mostra que a professora Leo (pedagoga da creche) não tinha nenhuma intenção de participar da brincadeira, mesmo quando solicitada por Bia. A intervenção realizada pela professora trouxe poucas, porém importantes possibilidades de apropriação/objetivação – dinâmica constitutiva da atividade e indispensável para promover o avanço no desenvolvimento.

Segundo a THC, a intervenção do professor (adulto mais experiente) interfere diretamente na constituição humana da criança quando intencionalmente realizada, de forma a potencializar o seu desenvolvimento. Analisando as várias situações observadas e transcritas, percebemos a ausência dessa intervenção intencional da professora nas vivências das crianças, por isso entendemos ser fundamental e urgente oferecer aos professores uma formação que contemple uma teoria que possa fundamentar cientificamente suas práticas, assim, terão mais elementos para compreender o processo de desenvolvimento infantil, a complexidade do trabalho educativo, a necessidade de organizar adequadamente o tempo e o espaço escolar e interceder no avanço do desenvolvimento das crianças. Se há ausência de interferência intencional por parte do professor, há uma grande deficiência na pedagogia desenvolvente⁴⁹, assunto que também merece discussão sob o aspecto da formação docente – inicial e continuada –, a fim de se fazer compreender que a problemática enfrentada no processo educativo de crianças pequenas nas escolas da infância não é uma falha individual do professor, mas de todo um processo de formação. Afirmamos isso porque compreendemos, contudo, que a questão não é somente relativa ao nível de intencionalidade de tal processo, mas também sobre o tipo de concepção que está embasado.

Essa carência de formação que pode subsidiar o professor na prática de uma pedagogia desenvolvente é evidenciada em pesquisas. Uma boa parte dos professores que atuam com crianças pequenas utilizam de práticas espontaneístas – que apenas acompanham o fazer das crianças, sem levar em conta as especificidades do desenvolvimento infantil e as formas de relacionamento delas com o mundo.

⁴⁹De acordo com DAVÍDOV (1988), uma prática pedagógica desenvolvente é aquela que se volta intencional e sistematicamente para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, elaboradas historicamente, e denominadas, por Vigotski (1995), como *funções psíquicas superiores*. Consultar: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988 e VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

Esse é o cenário da creche “Palmeira das Águas”. Além das práticas pautadas no espontaneísmo, os resultados revelam que a instituição possui um espaço pobre de possibilidades de vivências positivas, as crianças no interior da instituição, em grande parte do tempo, são limitadas a fazer tarefas escolarizantes, centradas nos conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, os quais antecipam o seu processo de alfabetização e substituem o momento da brincadeira e das descobertas específicas das crianças dessa idade.

Essa realidade nos leva a pensar mais sobre o que, de fato, a escola da infância compreende a respeito do processo de desenvolvimento da criança, sobre suas capacidades. Teorias como a Histórico-Cultural, por exemplo, demonstram que a criança, desde muito pequena, é capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor; é capaz de estabelecer relações com as pessoas; é capaz de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia. No entanto, como afirma Mello (2007), essa compreensão da criança como ser social e histórico, produto e produtora de cultura, não deve nos levar:

[...] ao equívoco de pensar que é possível **acelerar** o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em **escolar**. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento. (p. 90, grifo nosso).

Ao contrário, no lugar de restringir a infância da criança por meio de ações que antecipam sua escolarização, “é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar” (MELLO, 2007, p. 91). Por isso, o entendimento de que a criança é capaz, protagonista da sua própria história, produto e produtora de cultura deve estimular ao máximo a proposição intencional de vivências por parte do adulto ou parceiro mais experiente.

No contexto escolar, essa atitude começa com a disposição de um espaço educativo cheio de histórias, de relações que visem à humanização da criança na sua realidade concreta. “Deve estar organizado de forma que ela tenha acesso fácil aos materiais que deseja explorar. É importante dizer que o adulto deve orientá-la a respeito das formas de ação sobre os objetos, explorando-os em conjunto e conversando com a criança sobre a sua função e formas de utilização”. (BISSOLI, 2005, p. 253). Mas, para isso, é de fundamental importância que compreendamos de fato o papel da educação e seu caráter humanizador, pois somente nessa perspectiva parece ser possível superar as atitudes tradicionais e utilitárias da escola da infância que confunde educação desenvolvente com escolarização, aqui compreendida como

alfabetização precoce – antecipação de conteúdos sistemáticos e pertinentes ao ensino fundamental –, encurtamento da infância.

Entretanto, nos seus contextos específicos de vida, constatamos momentos que demonstram o modo como ocorrem as relações que cada criança tem com o lugar onde vive; como elas são criativas na reprodução da cultura, das suas experiências vividas no contexto do seu grupo familiar e comunitário. Assim, entendemos que as crianças precisam ter o seu direito à infância respeitado, e necessitam de vivências positivas pautadas na ampliação de seu contato com a cultura historicamente criada pela humanidade que a precede.

Ousamos conjecturar que essa pesquisa referente às vivências de crianças ribeirinhas e seu processo de humanização na instituição formal de educação não se encerra com a finalização deste escrito, pois acreditamos que as ponderações feitas ao longo do texto trazem novos elementos para enriquecer nossas reflexões e despertar, em cada leitor, novas e mais sofisticadas necessidades de conhecimento sobre o tema e sobre as crianças de quem falamos, de tal modo que os dados produzidos têm como um dos seus desafios contribuir para demonstrar como a intervenção intencional do(a) professor(a) pode promover mais intensamente o desenvolvimento psíquico nas crianças de três anos, apontando possibilidades de sua potencialização.

Assim sendo, ao olhar para a unidade pública de Educação Infantil, o objetivo não é criticá-la quanto à maneira como ela está organizada, mas perceber o que ela forma nas crianças, a que esses processos leva e como eles podem ser aprofundados e redimensionados na perspectiva dessa nova compreensão da escola da infância e da educação que a Teoria Histórico-Cultural possibilita.

Não nos propomos, portanto, a demonstrar o que falta na creche “Palmeira das Águas” e tampouco no trabalho da professora, mas apontar em que a teoria que nos fundamenta contribui para a promoção de uma educação desenvolvente, portanto humanizadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Zatrepalek Pamela. **CREAS/PAEFI Ananindeua- PA: uma caracterização das ocorrências de violações de direitos e conflito familiar envolvendo adolescentes e suas famílias.** Monografia, Universidade Federal do Pará, Belém -PA, 2014.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (Org.). Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 35-52.

AMORIM, Marcelo Andrade. **Estudo da sedimentação recente na Várzea do Lago Grande do Curuai, Pará, Brasil.** Dissertação (Mestrado em Geoquímica Ambiental – Universidade Federal Fluminense, 2006). Niterói: [s.n.], 2006.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-53

BARBOSA, S. **“O que você está escrevendo?”** – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e se compreendido. In: KRAMER, S. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.* São Paulo: Ática, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 05/08/2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 67-79.

BRASIL, Conselho nacional de educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 04 de outubro de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/7352.htm. Acessado em: 18/04/2016

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

_____. Ministério da Saúde. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 1990

_____. **Plano Nacional de educação (PNE 2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para as escolas básicas do Campo-DOEBEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acessado em: 22/08/2016.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

_____. Desenvolvimento da Personalidade da Criança: o papel da Educação Infantil. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, dez de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em 08 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONA, Mízar Klautau. *Icoracy, a Mais bela janela para o rio*. Belém: FUMBEL, 2003.

CALDART, Roseli S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: AUTOR. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANTO, Otávio do. **Várzeas e Varzeiros da Amazônia**. Belém: MPEG, 2007

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Educação e Cuidados para o Desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia M., ABRANTES, Angelo A., FACCI, Marilda G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

COSTA, Sinara Almeida da. **“Na ilha de Lia, no barco de Rosa”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p.79-89, maio, 1996.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Trad. de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas, SP : Autores associados, 2013.

FARIA A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M.S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associado-FE/Unicamp, 1999.

FRAXE, Therezinha J.P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

GIL, Antônio Carlos **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOBBATO, C. *“Os bebês estão por todos os espaços! ”: um estudo sobre a educação dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.50, pp.9-25. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>.

GUIMARÃES, R. M. Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma do berçário. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

HAGE Salomão Mufarrej (Org.) **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará – Belém**. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HONORATO, Aurélia et al. **A videogravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2172-int.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2017.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Santarém-PA: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150680&search=para|santr em>>. Acesso em: 20 set. 2016.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-151.

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, F. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, C.M. (Orgs). **Educação Infantil e Sociedade: Questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.p.22-39.

KUHLMANN Jr., Moysés. História da Educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED/ nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago,2000, p.5-18.

LEONTIEV. A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2006. p. 59-83.

_____. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de Breves/PA. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LOPES, Adrea Simone Canto. A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha: Ilha de Cotijuba Belém-Pará. 2012. 209f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARTINS, Rosimari Koch. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural**. 32ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 04-07/10/2009b. Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>. Acessado em: 12/11/2016.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonsalves Dias (Orgs) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados,2016.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico – cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n. 1, 83 – 104, jan./jun. 2007.

_____. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. Pelotas – RS, **Revista Cadernos de Educação**, nº 50, 1-12, 2015 ISSN: 2178-079X. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 03/10/2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i50.5825>

_____. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, jan. 2010. ISSN 1678-5177. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42024/45692>>. Acesso em: 28 jun. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>.

MELLO. Thiago de. **Poemas preferidos pelo autor e seus leitores**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas**. Anais do I seminário

nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais Belo horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-conhecimento-priscila-monteiro/file>. Acesso em: 06/07/2018

MUKHINA, Valeria. Psicologia da idade pré-escolar. **Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução Claudia Berli. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, J. [et.al]. Jupati (*Raphia taedigera* Mart.): a sua utilização por comunidades ribeirinhas do estado do Pará. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 54.; REUNIÃO AMAZÔNICA DE BOTÂNICA, 3., 2003, Belém, PA. **Botânica: desafios da botânica brasileira no novo milênio: inventário, sistematização, conservação e uso da diversidade vegetal: resumos**. Belém, PA: Sociedade Botânica do Brasil: UFRA: Museu Paraense Emílio Goeldi: Embrapa Amazônia Oriental, 2003.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso á educação escolar. Disponível em: <<http://www.revista.universal.br/ojs/index.php/educação>>. Revista de Ciências da Educação, UNIASAL, Americana/SP, Ano XVII, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015.

PASQUALINI, Juliana. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Marai de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana P. S. da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora (Coleção Caminhos da Educação do Campo), 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semeonovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. Vivências de crianças no ambiente rural: aproximações e distanciamentos na educação infantil. Revista Latinoamericana de Psicología, V. 45, nº 3 pp. 349-360 2013. ISSN 0120-0534. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v45n3/v45n3a02.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2016

SINGULANI, R. A. D. **Situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação**

infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SINGULANI, R. A. D.; MELLO, S. A. Que vivências são oportunizadas às crianças nas escolas de educação infantil? **Revista Saber Acadêmico**, nº 17, 2015. Disponível em: <http://uniesp.provisorio.ws/revista/revista18/pdf/artigos/01.pdf>. Acesso em 25 de jul. de 2016. K6DfcJ:uniesp.provisorio.ws/revista/revista18/pdf/artigos/01.pdf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br.

SMÍRNOV, A. A., et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1961

TEIXEIRA, Sonia Regina dos santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

_____. TEIXEIRA, Sonia Regina dos santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.** Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade federal do Pará, Bélem-PA, 2009.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 00-00, jan. 2010. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42026/45694>>. Acesso em: 28 jun. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642010000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2017.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

_____. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **L. S. Obras escogidas IV.** Madrid: Visor, 1996. **Psicologia**

_____. **Psicologia Pedagógica.** 3. Ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), p.681-701.

APÊNDICES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO⁵⁰

Santarém, ___/___/_____.

Ilma. Profa. Marluce Santos de Pinho

Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Santarém-PA

Sou servidora pública municipal e estudante do curso de **Mestrado em Educação** do Instituto de Ciências da Educação-ICED da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é analisar se as experiências vivenciadas pela criança ribeirinha no contexto da creche pública contribuíram para o seu desenvolvimento enquanto sujeito ribeirinho e como aspectos dessas experiências podem interferir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dessa criança, ou seja no seu processo de humanização.

No ano de 2014, foi implantada a creche da vila de Curuai (várzea de Lago Grande) a única instituição de educação infantil que atende crianças com idade entre 2 e 3 anos, na área ribeirinha de Santarém portanto, a tenho com referência de local interessante para o desenvolvimento da pesquisa em função do bom trabalho que lá vem sendo realizado e devido ser o projeto piloto de atendimento a crianças tão pequenas na região de rios do município.

Para tanto, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada na referida creche. Adianto que, num contato inicial, a coordenação da creche, bem como as professoras, mostraram-se bastante disponíveis para a realização desse estudo que, certamente, fornecerá subsídios importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica neste nível de ensino e na especificidade da criança campesina.

Ressalto que sua autorização deve ser voluntária, e que me comprometo com o sigilo da identidade da instituição e participantes da pesquisa, antes, durante e depois de todos os procedimentos realizados.

Cordialmente,

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos
Instituto de Ciências da Educação-ICED/UFOPA

⁵⁰ As solicitações de consentimento para a realização da pesquisa, assinadas, estão à disposição, em posse da pesquisadora.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO

Santarém, 27 de Abril de 2017.

Ilma. Profa. Flora Aparecida de Almeida Costa

Coordenadora da Educação Infantil Municipal de Santarém-PA

Sou servidora pública municipal e estudante do curso de **Mestrado em Educação** do Instituto de Ciências da Educação-ICED da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é analisar se as experiências vivenciadas pela criança ribeirinha no contexto da creche pública contribuem para o seu desenvolvimento enquanto sujeito ribeirinho e como aspectos dessas experiências podem interferir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dessas crianças, ou seja, no seu processo de humanização.

No ano de 2014, foi implantada a creche da vila de Curuai (várzea de Lago Grande) a única instituição de educação infantil que atende crianças com idade entre 2 e 3 anos, na área ribeirinha de Santarém portanto, a tenho com referência de local interessante para o desenvolvimento da pesquisa em função do bom trabalho que lá vem sendo realizado e devido ser o projeto piloto de atendimento a crianças tão pequenas na região de rios do município.

Para tanto, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada na referida creche (UMEI). Adianto que, num contato inicial, a coordenação da creche, bem como a professora, mostrou-se bastante disponível para a realização desse estudo que, certamente, fornecerá subsídios importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica neste nível de ensino e na especificidade da criança campesina.

Ressalto que sua autorização deve ser voluntária, e que me comprometo com o sigilo da identidade da instituição e participantes da pesquisa antes, durante e depois de todos os procedimentos realizados.

Cordialmente,

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos
Instituto de Ciências da Educação-ICED/UFOPA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO

Santarém, 27 de Abril de 2017.

Ilcinéia da Rocha Figueira

Coordenadora da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI

Sou servidora pública municipal e estudante do curso de **Mestrado em Educação** do Instituto de Ciências da Educação-ICED da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é analisar se as experiências vivenciadas pela criança ribeirinha no contexto da creche pública contribuem para o seu desenvolvimento enquanto sujeito ribeirinho e como aspectos dessas experiências podem interferir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dessas crianças, ou seja, no seu processo de humanização.

No ano de 2014, foi implantada a creche da vila de Curuai (várzea de Lago Grande) a única instituição de educação infantil que atende crianças com idade entre 2 e 3 anos, na área ribeirinha de Santarém portanto, a tenho com referência de local interessante para o desenvolvimento da pesquisa em função do bom trabalho que lá vem sendo realizado e devido ser o projeto piloto de atendimento a crianças tão pequenas na região de rios do município.

Para tanto, solicito a sua autorização para que a pesquisa seja realizada na referida creche (UMEI). Adianto que, num contato inicial, Secretária Municipal de Educação, bem como a Coordenação geral da Educação Infantil municipal, mostrou-se bastante disponível para a realização desse estudo que, certamente, fornecerá subsídios importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica neste nível de ensino e na especificidade da criança campesina.

Ressalto que sua autorização deve ser voluntária, e que me comprometo com o sigilo da identidade da instituição e participantes da pesquisa antes, durante e depois de todos os procedimentos realizados.

Cordialmente,

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos
Pesquisadora/ Instituto de Ciências da Educação-ICED/UFOPA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO - PPGE
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁵¹

Santarém, ___/___/ de 2017.

Prezado (a) Sr. (a) _____

Responsável pelo (a) aluno (a) _____

Sou servidora pública municipal e estudante do curso de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências da Educação-ICED da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre as experiências de crianças na instituição de educação infantil, o estudo irá acontecer na creche que seu filho(a) frequenta. Pretendo conhecer o funcionamento da creche, as práticas pedagógicas, as experiências das crianças, (as relações estabelecidas com as pessoas, objetos e demais elementos da cultura) e outras situações que acontecem durante toda a rotina da Unidade.

Para construir as informações sobre o objeto em estudo, o foco será nas experiências das crianças em todos os ambientes da creche e no conjunto de atividades que realizam durante todo o tempo que permanecem na instituição e em conversa com a professora. Esse procedimento será observado a olho nu, e em alguns momentos fotografados e/ou filmados. Mas, para a devida participação do seu filho(a) no trabalho, é importante que o Sr.(a) autorize, e essa autorização se dará por meio de preenchimento de um questionário que deve ser devolvido à pesquisadora devidamente assinado.

Ressaltamos que a participação da sua criança no trabalho é voluntária e não implica nenhum risco a ela. Caso a opte por autorizar, quero que saiba que os resultados poderão ser divulgados em eventos científicos e revistas e que me comprometo a manter em absoluto **sigilo a identidade (nome)** de todos os participantes.

Agradeço muito a colaboração dos senhores.

 Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos
 Instituto de Ciências da Educação-ICED/UFOPA

⁵¹ As autorizações assinadas estão à disposição, em posse da pesquisadora.

QUESTIONÁRIO

Obs.: Em alguns momentos da pesquisa os acontecimentos no interior da creche serão fotografados e/ou filmados.

1. Sua criança pode participar da pesquisa mencionada no **Termo de consentimento livre e esclarecido**?

Sim

Não.

2. As fotos e as cenas de sua criança poderão ser utilizadas nesta pesquisa?

Sim

Não

Assim, Eu, _____ portador do RG _____ responsável pela criança _____, autorizo a sua participação no estudo referendado no **Termo de consentimento livre e esclarecido**. Declaro ter recebido as explicações necessárias quanto aos procedimentos e futuros usos dos resultados da pesquisa.

Nome da criança: _____

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura dos pais e/ou responsáveis



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ-UFOPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA A PROFESSORA**

Sou servidora pública municipal e estudante do curso de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências da Educação-ICED da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo objetivo é analisar se as experiências vivenciadas pela criança ribeirinha no contexto da creche pública contribui para o seu desenvolvimento enquanto sujeito ribeirinho e como aspectos dessas experiências podem interferir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dessa criança, ou seja no seu processo de humanização.

Para construir as informações sobre o objeto em estudo, pretendo realizar dois momentos: o primeiro em que o foco será as experiências das crianças em todos os ambientes da creche e no conjunto de atividades pedagógicas dirigidas e espontâneas que realizam durante todo o tempo que permanecem na instituição. O segundo momento, se converterá em conversas com a professora das crianças sobre todas as vivências que venham a ocorrer no interior da creche. Esses momentos, a priori, serão observados a olho nu e anotado no diário de campo, depois fotografados e/ou filmados.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Santarém, ___/___/ de 2017.

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos
Instituto de Ciências da Educação-ICED/UFOPA

QUESTIONÁRIO

Obs.: Em alguns momentos da pesquisa os acontecimentos no interior da creche serão fotografados e/u filmados.

1. Você aceita participar da pesquisa mencionada no **Termo de consentimento livre e esclarecido**?

Sim

Não.

2. As fotos e as cenas que tiverem a sua participação poderão ser utilizadas nesta pesquisa?

Sim

Não

Assim, Eu, _____portador do RG_____, me disponho a participar do estudo referendado no **Termo de consentimento livre e esclarecido**. Declaro ter recebido as explicações necessárias quanto aos procedimentos e futuros usos dos resultados da pesquisa.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura do participante