UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

NARRATIVAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLA RURAL MULTISSERIADA DO TERRITÓRIO DO SISAL-BA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

SALVADOR
2019

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

NARRATIVAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLA RURAL MULTISSERIADA DO TERRITÓRIO DO SISAL-BA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

SALVADOR
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

C672n Coelho, Patrícia Júlia Souza

Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal-BA / Patrícia Júlia Souza Coelho.-- Salvador, 2019.

333 fls : il.

Orientador(a): Elizeu Clementino de Souza.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Infâncias e crianças. 2.Educação Infantil. 3.Ruralidades. 4.(Auto)biografia e narrativas de crianças. 5.Aprendizagens experienciais.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

NARRATIVAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLA RURAL MULTISSERIADA DO TERRITÓRIO DO SISAL – BA

PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COELHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de abril de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Anete Abramowicz
Universidade de São Paulo – USP
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira
Universidade Universidade do Minho - UMINHO
Doutorado em Estudos da Criança
Universidade do Minho, UMINHO, Portugal

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho ao meu filho Pedro Vital Souza Coelho, pelas inspirações cotidianas para melhor compreender as suas diferentes linguagens e assim entrar no mundo infantil e as crianças que contribuíram de forma significativa com essa pesquisa, que compartilharam comigo as narrativas de suas histórias de vida-formação.

AGRADECIMENTOS

“Você não sabe, o quanto eu caminhei,
Para chegar até aqui” [...]
(Cidade Negra)

Nessa caminhada que trilhei tive muitas companhias: familiares e amigos. A todos vocês que ao meu lado estiveram, expresso meu sincero sentimento de *gratidão***.**

Ao meu amoroso Deus, pela força, pela persistência e pela paciência que permitiram alcançar os meus objetivos e também aos amigos espirituais pelas inspirações diárias para encaminhar tudo como deveria ser.

Ao meu filho Pedro Vital, pela aprendizagem mais importante da minha vida: a de ser mãe. Obrigada por compreender a minha ausência no processo do doutorado e, principalmente, no momento de finalização dessa tese.

Ao meu esposo, Agripino Souza Coelho Neto, que nunca mediu esforços para que eu seguisse a minha vida acadêmico-profissional. Apesar das suas dificuldades, por conta dos seus compromissos com o trabalho e com a sua produção acadêmico-científica, buscou, dentro do possível, colaborar com as atribuições diárias no cuidado e na educação do nosso filho.

Aos meus pais, Vital Soares da Silva e Sônia Souza da Silva, por estarem sempre ao meu lado, de forma incondicional, me fortalecendo com suas palavras de incentivo e, acima de tudo, de amor. Desculpas pelas ausências inevitáveis em alguns momentos no convívio familiar. Amo vocês imensamente.

À minha fiel amiga e colaboradora das labutas domésticas, Iracy Santos. Agradeço imensamente a sua disponibilidade em cuidar da nossa família e, especialmente, de Pedro. Sem você caminhando ao meu lado tudo seria muito mais difícil.

Ao meu irmão André Luiz Souza da Silva e a minha cunhada Ely Fujiama da Silva pela escuta atenta às minhas conquistas e inquietações no processo de produção da tese.

Ao meu irmão Luciano Souza da Silva e à minha cunhada Siméia Bonfim da Silva, pelas orações diárias, que com certeza chegaram a mim e me ajudaram a seguir essa caminhada com fé e otimismo.

Aos meus sobrinhos e as minhas sobrinhas Ellen, Sophia, Maria Luiza, Sarah, Maria Clara, Vitor Lucas, Ana Júlia e Laura, por compartilharem comigo suas infâncias.

Ao meu querido orientador Elizeu Clementino de Souza, por acreditar no meu

potencial e me incentivar a seguir essa caminhada de forma autônoma. Se na graduação, no curso de Pedagogia, eu já te admirava pelo compromisso com a produção de conhecimento, atualmente tenho a convicção de que você foi o melhor orientador que eu poderia ter encontrado em minha trajetória de vida-formação. Você me inspira, por ser esse profissional e pesquisador implicado com a universidade pública, mas, acima de tudo, por ser essa pessoa sensível e amiga.

Aos(Às) companheiros(as) do GRAFHO, que me permitiram compreender o verdadeiro significado de fazer parte de um grupo. Produzir com vocês, especialmente, com Hanilton, Michael, Nanci e Rita foi uma grande oportunidade de aprendizagem e de amizade.

Aos colegas da turma de 2015 do PPGEduC: Adelson, Andréa, Fátima, Hanilton, Jesse, Leidinalva, Leonardo Lins, Leonardo Santana, Lilian, Luciana, Marcos Paulo, Maria de Cássia, Maximiano, Maria de Fátima, Thyara e Valnice, o encontro com vocês, no primeiro ano de caminhada no Doutorado, foi marcado pela leveza da aprendizagem. Essa experiência estará sempre guardada em minha memória de vida-formação.

Aos professores da Linha 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador**,** pelas importantes contribuições na qualificação do meu projeto de pesquisa, em especial, às professoras Jane Adriana Rios e Maria de Lourdes Ornellas, que sempre valorizaram a minha pesquisa, e por conta disso, levantaram importantes questionamentos para que eu pudesse pensar melhor o meu objeto de estudo.

À qualificada banca examinadora constituída pelas professoras Maria Teresa Sarmento, Anete Abramowicz, Liana Sodré e Jane Adriana Rios, pela disponibilidade em participar desse momento de defesa da tese, tão importante para a minha trajetória formativo-acadêmica.

Às professoras e ao professor que participaram das bancas de qualificação da tese: Jane Adriana Rios; Liana Sodré; Maria Teresa Sarmento; Lívia Fraga Vieira, Maria Letícia Nascimento e Fábio Josué Santos, pelas importantes contribuições que potencializaram ainda mais esse meu percurso de pesquisa.

A Sônia e a Aline, que sempre me atenderam com sorriso no rosto e com muita gentileza na Secretaria Acadêmica do PPGEduC.

Aos colegas do Departamento de Educação – Campus XI e ao colegiado do curso de Pedagogia, da UNEB, pela confiança e incentivo para que eu realizasse esse movimento formativo-investigativo.

À Secretaria Municipal de Educação de Serrinha, que autorizou o desenvolvimento dessa pesquisa em uma escola pública rural de Educação Infantil.

À diretora da Escola Municipal José Carneiro, Josete Campos Araújo, pelo acolhimento e disponibilidade em colaborar com esse estudo. A sua participação foi muito relevante para que os objetivos propostos fossem alcançados. Agradeço também às professoras da Educação Infantil, aos funcionários da escola e aos familiares das crianças pelo respeito e carinho que me trataram durante o desenrolar da pesquisa de campo.

A FAPESB, pelo apoio financeiro, que muito contribuiu para a materialização dessa pesquisa com crianças, no povoado de Água Boa – Serrinha.

Ao Espaço Curumim, do Centro Espírita Casa do Caminho, pela oportunidade de conviver com crianças de diversas realidades. Em especial, agradeço à minha amiga-irmã, Rita de Cássia Correia, pela sua sincera e incondicional amizade; pela confiança depositada em meu trabalho e pelo apoio, em forma de oração, na etapa final da escrita da tese. Às(os) companheiras(os): Aloma, Ari, Cacilda, Cicília, Cristina, Gabriela, ívia, Neuma, Maianny, Mércia, Monique, Rafael, Reilza, Saulo, Shirlei e Silvonilton, por estarmos juntos nessa experiência de amor e caridade, em que nós somos os maiores beneficiados.

A minha amiga-irmã Priscila Oliveira de Almeida Santos, pela partilha das nossas experiências de pesquisa, no PPGEduC/UNEB, e, principalmente, pela beleza e leveza da nossa amizade e a dos nossos filhos.

Às minhas vizinhas e amigas: Adriana, Camila, Gisela, Lauana, Luciana e Tâmara, que se prontificaram, algumas vezes, para ficar com Pedro, a fim de que eu pudesse escrever a tese. Essa atitude de vocês oportunizou que meu filho fizesse o que ele mais gosta de fazer na vida: brincar com os amigos.

Por fim, gratidão especial, às crianças Brunessa, Estrelinha, João, Rafael, Robin e Paulo Henrique, que compartilharam comigo narrativas sobre suas infâncias e suas experiências de aprendizagem. O entusiasmo e a confiança de vocês, em nossos encontros, deram mais sentido ao desenvolvimento dessa pesquisa.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2019. 333 f.

RESUMO

A pesquisa analisou as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre a escola rural, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada no Território do Sisal – BA e também em outros contextos educativos: família e comunidade. Essa investigação, vinculada ao projeto de pesquisa e inovação educacional *Multisseriação e Trabalho Docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* (GRAFHO-UNEB), também buscou, em seu desenrolar, identificar os modos como as crianças vivem as suas infâncias; apreender as concepções do que é ser criança na escola de Educação Infantil rural; analisar as aprendizagens experienciais vivenciadas pelas crianças em seu contexto sociocultural, especificamente na escola rural; e reconhecer a capacidade reflexiva das crianças sobre as experiências vivenciadas em seu contexto sociocultural. Esta pesquisa, de base qualitativa, dialogou com categorias relacionadas à sociologia da infância e à pesquisa (auto)biográfica. Dois eixos de análises mobilizaram este estudo, tendo como centralidade as narrativas de seis crianças: os modos de ser e viver suas infâncias e as aprendizagens experienciais vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar e em outros espaços educativos. As experiências vivenciadas pelas crianças e narradas por elas, nas rodas de conversa e nos diálogos narrativos individuais, ratificaram a importância do protagonismo infantil no processo formativo das crianças, principalmente na escola, para fomentar suas aprendizagens experienciais. Considerando o que as crianças disseram sobre a escola, foi possível, pela análise interpretativa-compreensiva, inferir que este espaço educativo tinha relevância em suas trajetórias de vida-formação, na medida em que possibilitava, conforme as narrativas infantis, a experiência da cultura de pares, através de situações que envolviam a interação e as brincadeiras. Contudo, este estudo revelou que tais experiências precisam ter mais destaque na sistematização das práticas educativas destinadas aos (às) meninos (as) que frequentam escolas rurais de Educação Infantil, a fim de potencializar, de forma contextualizada às suas histórias de vida-formação e às experiências vivenciadas em sua realidade sociocultural, o processo de constituição de aprendizagens experienciais das crianças. A tese corrobora que as narrativas das crianças sobre suas infâncias e sobre suas experiências indicam possibilidades para que se pense em práticas educativas escolares mais articuladas à cultura da infância, validando, nesse processo, as identidades das crianças e da cultura local e fomentando, assim, o processo de constituição das aprendizagens experienciais das crianças que vivem nas diversas ruralidades.

Palavras-chave: Infâncias e crianças; Educação Infantil; Ruralidades; (Auto)biografia e narrativas de crianças; Aprendizagens experienciais.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2019. 333 f.

ABSTRACT

The research analyzed the narratives of preschool children about the rural school, with emphasis on the experiential learning experienced in the daily life of José Carneiro de Oliveira Municipal School, located in the Território do Sisal - BA and also in other educational contexts: family and community. This research, linked to the research and educational innovation project Multiseriation and Teaching: differences, school daily life and rites of passage (GRAFHO-UNEB), sought also, in its course, to identify the ways children live their childhoods; apprehend the conceptions of what it is to be a child in the rural preschool; analyze the experiential learning experienced by children in their socio-cultural context, specifically in rural schools; and recognize the reflective capacity of children about the experiences lived in their socio-cultural context. This qualitative research dialogued with categories related to childhood sociology and (auto) biographical research. Two axes of analysis mobilized this study, focusing on the narratives of six children: the ways of being and living their childhoods and the experiential learning experienced by children in school daily life and other educational spaces. The experiences lived by the children and narrated by them, in the conversation wheels and in the individual narrative dialogues, confirmed the importance of the child protagonism in the formative process of the children, especially in the school, to foster their experiential learning. Considering what the children said about the school, it was possible, by the interpretative-comprehensive analysis, to infer that this educational space had relevance in their life-formation trajectories, as it allowed, according to the children's narratives, the experience of the culture of pairs, through situations involving interaction and play. However, this study revealed that such experiences need to be more prominent in the systematization of educational practices aimed at boys and girls who attend rural preschools, in order to enhance, in a contextualized way, their life-training and to the experiences lived in their sociocultural reality, the process of constitution of children's experiential learning. The thesis corroborates that the children's narratives about their childhoods and their experiences indicate possibilities for thinking about educational practices more articulated with the childhood culture, validating, in this process, the identities of the children and the local culture and thus promoting the process of constitution of the experiential learning of the children that live in the diverse ruralities.

Keywords: Childhood and children; Child education; Ruralities; (Auto) biography and narratives of children; Experiential learning.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2019. 333 f.

RÉSUMÉ

La recherche a analysé les récits des enfants d'âge préscolaire sur l'école rurale, en mettant l'accent sur l'apprentissage par l'expérience vécu dans la vie quotidienne de l'école municipale José Carneiro de Oliveira, située dans le Território do Sisal - BA, ainsi que dans d'autres contextes éducatifs: famille et communauté. Cette recherche, liée au projet de recherche et d'innovation pédagogique Multiseriation et Enseignement: différences, vie scolaire quotidienne et rites de passage (GRAFHO-UNEB), également cherchait, dans son cours, à identifier la manière dont les enfants vivent leur enfance; appréhender les conceptions de ce que c'est que d'être un enfant à la maternelle en milieu rural; analyser l'apprentissage par l'expérience expérimenté par les enfants dans leur contexte socioculturel, en particulier dans les écoles rurales; et reconnaître la capacité de réflexion des enfants sur les expériences vécues dans leur contexte socioculturel. Cette recherche qualitative a dialogué avec des catégories liées à la sociologie de l'enfance et à la recherche (auto) biographique. Deux axes d'analyse ont mobilisé cette étude, en se concentrant sur les récits de six enfants: les manières d'être et de vivre leur enfance et l'apprentissage par l'expérience vécu par les enfants dans la vie quotidienne de l'école et dans d'autres espaces éducatifs. Les expériences vécues et racontées par les enfants, dans les rouages de la conversation et dans les dialogues narratifs individuels, ont confirmé l'importance du protagonisme de l'enfant dans le processus de formation des enfants, en particulier à l'école, pour favoriser leur apprentissage par l'expérience. Compte tenu de ce que les enfants ont dit à propos de l'école, il était possible, par l'analyse interprétative globale, de déduire que cet espace éducatif avait une pertinence dans leurs trajectoires de formation de la vie, car il permettait, selon les récits des enfants, deux à deux, dans des situations d'interaction et de jeu. Cependant, cette étude a révélé que de telles expériences doivent être plus importantes dans la systématisation des pratiques éducatives destinées aux garçons et aux filles fréquentant des écoles maternelles en milieu rural, afin de renforcer, de manière contextualisée, leur formation à la vie et leur aux expériences vécues dans leur réalité socioculturelle, le processus de constitution de l'apprentissage par l'expérience des enfants. La thèse corrobore que les récits des enfants sur leur enfance et leurs expériences indiquent des possibilités de réflexion sur des pratiques éducatives plus articulées avec la culture de l'enfance, validant dans ce processus l'identité des enfants et la culture locale et favorisant ainsi le processus de constitution de l'apprentissage par l'expérience des enfants qui vivent dans les diverses zones rurales.

Mots-clés: Enfance et enfants; Éducation de la petite enfance; Les ruralités; Biographie (auto) et récits d'enfants; Apprentissage par l'expérience.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAF: Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CEB: Câmera de Educação Básica

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DEDC: Departamento de Educação

DCHT: Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias

DIVERSO: Grupo de Pesquisa Diversidade, Narrativas e Formação

DOEBC: Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo

EPENN: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte/Nordeste

FAPESB: Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GRAFHO: Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral

GRIFAR: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades

IDE: Índice de Desenvolvimento Econômico

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IDS: Índice de Desenvolvimento Econômico

LDBEN: Leis de Diretrizes e Base para Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NUPE: Núcleo de Pesquisa e Extensão

OBSRVALE: Observatório de Educação do Campo

OIT: Organização Internacional do Trabalho

PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIBID: Programa de Iniciação à Docência

PPGEduC: Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

PROCAD: Programa Nacional de Cooperação Acadêmica

PROGRAD: Pró-reitoria de Graduação

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

UFAL: Universidade Federal de Alagoas
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFRB: Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRR: Universidade Federal de Roraima
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR: Universidade Federal de Roraima
UNEB: Universidade do Estado da Bahia
UNICID: Universidade Cidade de São Paulo
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Procedimentos utilizados em pesquisas com crianças	168
Quadro 02	Métodos de níveis macro e micro de pesquisas com crianças.	170
Quadro 03	Perfil biográfico das crianças	189
Quadro 04	Nomes fictícios das crianças colaboradoras	202
Quadro 05	Eixos de análise e dimensões temáticas	214
Quadro 06	Processo de análise da pesquisa	216

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Porteira da propriedade da fazenda Água Boa, no entorno da escola	19
Foto 2	Pedro no Museu da Criança	33
Foto 3	Distrito de São Francisco - Tabira - PE	51
Foto 4	Criança brincando de dirigir carro no pátio da escola	80
Foto 5	Crianças no lixão	87
Foto 6	Criança no lixão	86
Foto 7	Criança brincando de curral no chão da sala de aula	117
Foto 8	Pátio do Pavilhão II da escola	138
Foto 9	Criança da pesquisa no momento de produção do desenho	150
Foto 10	Desenho de Pedro e o boneco confeccionado para pesquisa	173
Foto 11	Sala de aula do Pré I e do Pré II	179
Foto 12	Crianças brincando com um carro de brinquedo no pavilhão I da escola	183
Foto 13	Crianças lendo ao chegar à escola no pavilhão II	183
Foto 14	Pavilhão I da escola	184
Foto 15	Pavilhão II da escola	184
Foto 16	Pavilhão III da escola	185
Foto 17	Professora com as crianças em um passeio pelo entorno da escola	218
Foto 18	Brinquedo de encaixe na caixa	233
Foto 19	Brinquedo de encaixe e animais da fazenda	234
Foto 20	Letras móveis	235
Foto 21	Besouro sendo estacionado	282
Foto 22	Mandacaru	282

Foto 23 Igreja de Água Boa – Serrinha 284
Foto 24 Crianças sentadas no tronco de uma árvore 295

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: e a porteira se abriu **19**

1 HISTORIANDO A PESQUISA: infâncias e crianças da minha vida 33

1.1 Lembranças de infâncias: histórias para contar 35
1.2 Crianças que vivem em mim: lembranças e aprendizagens 52
1.3 Trajetórias escolares: encontros e desencontros com as infâncias 66

2 NOVOS OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: direitos e perspectivas para as crianças **80**

2.1 Infâncias e Educação Infantil: concepções e direitos das crianças 81
2.2 Infâncias, protagonismo e culturas infantis: as crianças na roda 98
2.3 Pesquisas com crianças: caminhos e desafios teórico-metodológicos 109

3 "DIVERSAS RURALIDADES", DIVERSAS INFÂNCIAS: repensando a educação de crianças no contexto rural **117**

3.1 Ruralidades e educação: revendo concepções 118
3.2 Educações Infantis no contexto rural: avanços e perspectivas 132
3.3 Pesquisas com crianças de Educação Infantil rural 143

4 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA E PESQUISA COM CRIANÇAS: possibilidades e desafios **150**

4.1 Pesquisa (auto)biográfica com crianças: pressupostos teórico-metodológicos 151
4.2 Aspectos teórico-metodológicos de pesquisa com crianças: possíveis caminhos 167
4.3 Convite para caminhada: início da pesquisa com crianças da escola rural 176
4.4 Contato com as crianças: estabelecendo vínculos 181
4.5 As crianças protagonistas da pesquisa 188
4.5.1 Robin 191
4.5.2 Rafael 193
4.5.3 Paulo Henrique 194
4.5.4 João 195
4.5.5 Brunessa 195
4.5.6 Estrelinha 196
4.6 Dispositivos metodológicos da pesquisa: rodas de conversa, desenhos e diálogos narrativos 197
4.6.1 Rodas de conversa 198
4.6.2 Desenhos infantis 204

4.6.3 Diálogos narrativos individuais 209
4.7 Procedimentos de análise 213

5 NARRATIVAS INFANTIS: aprendizagens experienciais das crianças e perspectivas educativas no contexto escolar rural 218

5.1 Aprendizagens experienciais: relação com o brincar e a cultura de pares 220
5.2 Aprendizagens experienciais: relação intergeracional 244
5.3 Aprendizagens experienciais: relação com a natureza 257
5.4 Aprendizagens experienciais: relação coma escola 272

(IN)CONCLUSÕES DA PESQUISA: contemplando novos horizontes e novas perspectivas 295

REFERÊNCIAS 305

APÊNDICES 317

ANEXOS 328

Foto do acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017[1].

INTRODUÇÃO:
e a porteira se abriu

Não é fácil ser contemporâneo, e nós queremos sê-lo quando pesquisamos as crianças. Nessa perspectiva, pesquisar criança é buscar algo de novo para nós e para elas, é buscar esse mundo que virá, nesse regime de visibilidade que vivemos.

(ABRAMOWICZ, 2011, p. 21)

[1] Foto 1 – Porteira da propriedade da Fazenda Água Boa, no entorno da escola.

A porteira que se abriu para o desenvolvimento dessa pesquisa, cheia de possibilidades, foi marcada pelo acolhimento de pessoas que revelaram para mim suas histórias de vida, em especial, pelo acolhimento das das crianças que participaram desse estudo e compartilharam comigo suas experiências e aprendizagens nos diferentes contextos educativos rurais: família, escola e comunidade.

A epígrafe que inaugura este capítulo apresenta relação com essa porteira, que foi aberta pela comunidade escolar, lócus desse estudo, permitindo a minha entrada para conhecer e compreender mais de perto os modos de ser e de viver das crianças de localidades rurais. Ouvir e compreender o que dizem as crianças não foi algo tão fácil no desenvolvimento da pesquisa, pois exigiu de mim uma mudança de postura, enquanto pesquisadora, no que tange a pesquisa com crianças, não sobre as crianças. Assim, adentrar neste território, tão particular para as crianças, foi algo desafiador, mas que também representou, para mim, como algo inovador sobre os estudos referentes às infâncias e à Educação Infantil, estudos esses que fazem parte da minha trajetória formativa e profissional.

Foi através da minha relação com as crianças, no período da pesquisa de campo, que fui reconhecendo as especificidades das suas infâncias e das aprendizagens construídas nos diferentes contextos socioculturais e educativos em que elas estão inseridas. Assim, foi possível problematizar, mais uma vez, a concepção abstrata e naturalizada de infância e reconhecer a capacidade das crianças não somente de apreender a cultura em que elas fazem parte, mas também de produzir sua própria cultura, através das relações estabelecidas com seus pares e com adultos.

Este movimento de conhecer as especificidades das crianças, considerando a sua cultura, articula-se à pesquisa: *Narrativas de crianças de Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA,* que apresentou o seguinte objetivo central: analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre a escola rural que integram com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada no Território do Sisal – BA, e também em outros contextos educativos: família e comunidade. Este estudo pretendeu também identificar os modos que as crianças vivem as infâncias nos espaços educativos rurais: família, comunidade e escola; analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil, apreendendo as concepções do que é

ser criança na escola de Educação Infantil rural; analisar as aprendizagens experienciais vivenciadas pelas crianças em seu contexto sociocultural, especialmente na escola rural; reconhecer a capacidade reflexiva das crianças sobre as experiências vivenciadas em seu contexto sociocultural, tendo como foco as aprendizagens experienciais vivenciadas em suas histórias de vida-formação.

Considerando que este estudo inscreveu-se como uma das entradas da pesquisa *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (Grafho/UNEB), com apoio da FAPESB (Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do CNPq (Chamada Universal n^{0}. 14/2014), a escolha do lócus de pesquisa, uma escola rural pública que possuia turma de Educação Infantil, com configuração multisseriada[2], localizada no município de Serrinha, no Território do Sisal – Bahia, justificou-se, no sentido de que esta pesquisa intencionou ampliar as discussões sobre a educação infantil no meio rural, tendo como centralidade as narrativas das crianças sobre os modos de viver as suas infâncias e sobre as suas aprendizagens experienciais, construídas nos diferentes espaços educativos: na família, na comunidade e especialmente, na escola rural em que estão integradas. Tal contexto permitiu a construção do seguinte problema de investigação: o que narram as crianças de Educação Infantil sobre a escola rural e sobre as suas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa, em articulação com as experiências de aprendizagens vivenciadas em outros contextos educativos: família e comunidade?

O presente estudo emergiu da minha trajetória formativa, investigativa e profissional, especificamente, em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e na Universidade do Estado da Bahia, como estudante da Pós-graduação, no curso de Especialização em Metodologia de Ensino, Pesquisa e Extensão e no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da referida instituição, como docente dos DEDC – Campus XIII (Itaberaba); DCHT – Campus XVI (Irecê) e

[2] Na Educação Infantil, a multisseriação não é o termo mais adequado a ser adotado, contudo, será utilizado nesta pesquisa, pois o grupo estudado era composto por crianças com faixa etárias diferentes e com diferentes níveis de aprendizagem, onde só havia uma única professora coordenando o trabalho pedagógico, características essas que configuram a multisseriação. No grupo estudado as crianças colaboradoras tinham faixas etárias diferenciadas: 4 anos, matriculadas no Pré I; 5 anos, matriculadas no Pré II e 6 anos, matriculadas no Pré II, mas deveriam estar frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental I, que não era ofertado pela escola.

DEDC – Campus XI (Serrinha) e como coordenadora institucional e de gestão do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UNEB/PROGRAD, fomentado pela CAPES.

Considerando a minha experiência como professora de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas particulares da cidade de Salvador, no período de 1994 a 2007, pude compreender mais sobre a educação formal de crianças. Foi através dos processos de formação continuada e em serviço que passei a compreender melhor o processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, respaldados nos estudos Piaget (1973; 1986; 1999), Vigotski (1989; 2007) e Wallon (1971; 2007). Nas escolas em que fui professora, sempre busquei ter uma relação muito próxima com as crianças e nas rodas de conversa eu tinha a oportunidade de ouvir as narrativas das crianças sobre suas experiências, seus desejos, suas expectativas, suas inquietações e, também, seus silêncios. Contudo, com a dinâmica vinculada à proposta pedagógica e à cultura escolar, poucas foram oportunidades de estabelecer, sistematicamente e significativamente, maiores articulações entre os dizeres das crianças com as práticas educativas destinadas a elas.

Já na UNEB, o meu foco de estudo teve como principais eixos de análise as diferentes concepções de infância, a infância na perspectiva sociocultural, as práticas educativas na Educação Infantil e a formação de professores para a esta etapa da Educação Básica, tomando como espaços empíricos as escolas públicas localizadas nos Territórios de Identidade da Chapada Diamantina, de Irecê e atualmente do Sisal [3] . Os sujeitos participantes das pesquisas formativas, desenvolvidas nestes contextos, foram estudantes dos cursos de licenciaturas de Pedagogia e Letras e os(as) professores(as) de Educação Infantil de instituições públicas. No entanto, tendo como referências os estudos socioculturais sobre a infância nos processos formativos dos estudantes e das(os) professoras(es), surgiu a necessidade de empreender uma investigação, considerando como protagonistas da pesquisa as crianças de uma escola pública de Educação Infantil rural, localizada em Serrinha, município que atuo atualmente como professora da UNEB-Campus XI.

[3] Noção de território utilizada pela Secretaria de Cultura da Bahia, organizada a partir de uma base geográfica e social, partindo do pressuposto de que, em cada território as populações constroem suas identidades, marcadas pelo patrimônio local e cultural que as compõem (MEIRELES, 2013, p.73).

O meu interesse em relação às infâncias e à Educação Infantil, no âmbito da pesquisa, ganhou mais força em 2008, quando fui aprovada na Seleção do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, com a pesquisa intitulada: *Trajetórias e narrativas das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba: formação e práticas educativas,* inscrito no GRAFHO[4], no âmbito do Projeto *Ruralidades Diversas - Diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil,* [5] que tinha como objetivo investigar ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais na Bahia.

A minha participação no GRAFHO, no qual a pesquisa supracitada esteve vinculada, favoreceu a ampliação da construção do referencial teórico-metodológico concernentes ao método (auto)biográfico e à abordagem das histórias de vida como dispositivo de formação e investigação, a fim de alcançar o objetivo proposto no estudo: compreender as histórias de vida-formação das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba.

No decorrer deste período de formação no PPGEduC–UNEB, tive a oportunidade de participar de alguns eventos científicos com apresentação de trabalhos relacionados à referida pesquisa. Para mim, participar do GRAFHO representou grandes possibilidades formativas e de produção acadêmica.

Outra experiência marcante nesta minha trajetória acadêmica no PPGEduC–UNEB, refere-se à oportunidade de realizar Mestrado Sanduíche no Programa de Pós-graduação da FEUSP. Esta atividade acadêmica, proposta pelo PPGEduC–UNEB, esteve inscrita no *Projeto de Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência, Formação e Profissionalização***,** desenvolvido no âmbito do Edital PROCAD/Novas Fronteiras – CAPES, coordenado pelo professor Dr.º Elizeu Clementino de Souza, em parceria com a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cujo objetivo foi estabelecer interlocuções com os grupos de pesquisas dos Programas de Pós- Graduação das instituições supracitadas, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica.

---

[4] Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, no âmbito da Linha 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, do PPGEduC/UNEB, coordenado pelo professor Dr. Elizeu Clementino de Souza e pela professora Dr.ª Kátia Maria Santos Mota.

[5] Pesquisa desenvolvida com financiamento do Edital 004/2007 – Temático da Educação / FAPESB e pelo Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas do CNPq/2008.

Para mim, a oportunidade de realizar o Mestrado Sanduíche foi bastante formativa, tanto no que se refere à dimensão acadêmica, como também pessoal. Através dessa experiência foi possível conhecer pesquisas e discussões empreendidas no Programa de Pós-Graduação da FEUSP. A interlocução estabelecida com os pesquisadores da referida instituição possibilitou-me a identificação das convergências de discussões presentes nas pesquisas realizadas no PPGEduC/UNEB, como também ampliar o referencial teórico sobre o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, tive contato com as produções concernentes à perspectiva sociológica da infância, através dos estudos da professora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, da FEUSP e iniciei algumas leituras, ainda preliminares, sobre essa nova possibilidade de pensar a infância, a criança e a Educação Infantil.

A defesa da dissertação, que ocorreu na primavera de 2010, marcou um momento especial em minha vida acadêmica, profissional e também pessoal. Ao lembrar o momento final da escrita da dissertação recordo também do momento final de gestação do meu filho Pedro Vital Souza Coelho (hoje com oito anos). Após um mês e dois dias da defesa, recebi o maior presente da minha vida e passei a viver um novo papel nesta caminhada pessoal, o papel de ser mãe. A convivência diária com o meu filho tem ratificado a importância da abordagem sociológica e cultural da infância, considerando, que o meu pequeno "orientador" me encaminha constantemente a rever as minhas concepções sobre a infância, ainda pautada na perspectiva adultocêntrica, a fim de que, assim, eu possa adentrar em seu mundo: compreendendo as suas diferentes linguagens, os seus desejos e as suas aprendizagens significativas.

Após a pesquisa desenvolvida do Mestrado, além de textos publicados em anais de eventos, também tive a oportunidade de socializar este estudo através de publicação de artigos em livros e periódicos. Na UNEB, no Campus XIII, além da docência, na condição de Professora Visitante, desenvolvi, juntamente com outras professoras, alunos do curso de Pedagogia e as pessoas da comunidade que trabalham a favor dos direitos da criança, um projeto intitulado: *A Criança no Centro da Roda,* cujo objetivo foi estabelecer uma articulação entre instituições, movimentos sociais, grupos e pessoas que trabalham na defesa e na promoção dos direitos da criança e do adolescente na cidade de Itaberaba-Ba. Articulado a este projeto e ao projeto do mestrado, vinculado ao PPGEduC-UNEB, coordenei e ministrei, no

semestre de 2009.1, o Curso de Extensão: *A voz e a vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba – Bahia.* Esta investigação-formação, consubstanciada no método (auto)biográfico, buscou recolher e acolher os relatos orais e escritos das professoras colaboradoras da pesquisa.

Em janeiro de 2012, me efetivei como Professora Assistente da UNEB, no DCHT- Campus XVI – Irecê. Além das atividades vinculadas à docência na graduação, nos cursos de Pedagogia e Letras e na Pós-Graduação, no curso de Especialização em Educação Infantil, no qual ministrei a disciplina Sociologia da Infância, desenvolvi o Projeto de Extensão: *Refletindo sobre a Infância e a Educação Infantil no Território de Identidade de Irecê: concepções, vivências e práticas educativas.* Esta atividade de extensão fomentou uma fecunda discussão com as professoras de creches e escolas públicas e estudantes do curso de Pedagogia e Letras, alguns bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. Dessa articulação entre o projeto de Extensão com o subprojeto do PIBID, o trabalho intitulado: foi apresentado no Simpósio Memória, (Auto)biografia e Documentação Narrativa, em coautoria com a ex-monitora de extensão e bolsista, naquela época, do PIBID, o trabalho intitulado: *Infâncias e práticas educativas: narrativas das professoras de Educação Infantil do Território de Identidade de Irecê-Bahia.*

Considerando também essa articulação entre a Extensão e PIBID foram apresentados dois trabalhos: *Narrativas infantis: reflexões sobre a infância e a escola de educação infantil,* no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica *e As contribuições do PIBID na construção da identidade docente dos licenciandos do curso de Pedagogia UNEB - Campus XVI – Irecê,* ambos aprovados no V Encontro Nacional de Licenciaturas.

A minha inserção no PIBID se deu em 2012 com a aprovação do subprojeto: *Acompanhamento pedagógico das crianças das séries inicias do Ensino Fundamental de Irecê -Bahia: intervenções e aprendizagens da leitura escrita.* Posteriormente, assumi, durante o período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014, a coordenação institucional do projeto do PIBID/UNEB: *A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*. Posteriormente, integrei a Equipe do PIBID, na condição de coordenadora de gestão. Essa experiência, no âmbito da coordenação geral do PIBID/UNEB, me permitiu fomentar discussões sobre a formação dos professores

para Educação Básica e conhecer melhor a universidade em que estou inserida, assim como, pensar, de forma coletiva, com todos os sujeitos envolvidos, em dispositivos que potencializem a articulação entre o ensino superior com a realidade das escolas públicas do nosso Estado. A partir dessa experiência foi publicado artigo *Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente*, em pareceria com colegas que estiveram comigo na coordenação geral do PIBID/UNEB, na obra que leva o mesmo título do projeto institucional: *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente,* lançada em março - 2016, pela EDUNEB.

Com a minha movimentação docente do DCHT-Campus XVI (Irecê) para o DEDC-Campus XI (Serrinha), em 2014, surgiram novas possibilidades de trabalho, tendo em vista as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma articulada. Dessa forma, surgiu o desejo de realizar uma pesquisa no âmbito do Doutorado, no PPGEduC-UNEB, concernente à realidade rural da Educação Infantil do Território do Sisal-BA, que originou a pesquisa *Narrativas de crianças de Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA,* que resultou na presente tese.

Assim, cursar o doutorado, no PPGEduC/UNEB, representou, para mim, a possibilidade de continuar a escrever a minha história, a compreender o mundo em que estou inserida, a partir da reflexão e da aquisição de conhecimentos significativos que contribuam para o desenvolvimento de uma formação contínua e promovam transformações necessárias na sociedade contemporânea, sendo este o nosso compromisso social e político como docentes e pesquisadores de uma universidade pública .

Nesta direção, o GRAFHO, no qual esta pesquisa se inseriu, foi um fecundo espaço de discussões e de produções acadêmico-científicas sobre o meu objeto de estudo. Durante esses quatro de Doutorado, a parceria estabelecida com o meu orientador e coordenador do projeto *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*, financiado pela FAPESB e pelo CNPq, Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza e com os demais integrantes desse grupo de pesquisa, potencializou produções de artigos para publicação em anais de eventos científicos, em periódicos, capítulos de livros e organização de roteiros didáticos e cadernos temáticos sobre temáticas vinculadas ao projeto.

Essa minha trajetória formativa no doutorado, e, em especial no GRAFHO, muito me mobilizou a compreender melhor o papel do pesquisador, que precisa

considerar, no bojo de suas investigações, os sujeitos colaboradores da pesquisa, tendo em vista seus saberes, suas experiências e seus contextos. Dessa forma, os estudos sociológicos da infância e a abordagem (auto)biográfica se configuraram como opções teórico-metodológicas mais coerentes com este objeto de estudo, que buscou analisar os modos de ser e viver das crianças, colocando-as no lugar de protagonismo, valorizando, também, nesse processo investigativo, as narrativas infantis sobre as aprendizagens experienciais construídas em uma escola pública de Educação Infantil rural.

Comungando com a ideia de que as crianças são sujeitos sociais, que fazem parte de uma determinada realidade cultural, a tese defendida neste estudo é de que as narrativas das crianças sobre suas infâncias e sobre suas aprendizagens experienciais, vivenciadas em seu contexto sociocultural, indicam importantes possibilidades para se pensar em práticas educativas escolares mais articuladas à cultura da infância, validando, nesse processo, as identidades das crianças e a cultura local. Ao valorizarmos as narrativas infantis sobre suas experiências, nos diferentes contextos educativos: família, comunidade e escola, é possível ampliar o repertório de aprendizagens experienciais, no âmbito escolar, dos meninos e das meninas que vivem nas diversas ruralidades do Brasil e, especificamente, as das crianças que vivem no Território do Sisal.

As escolas, ao considerarem as crianças numa perspectiva universalizada, descontextualizada das condições existenciais delas, comprometem a efetivação do direito da criança de ter uma educação que dialogue com as diferentes culturas, a fim de promover uma educação inclusiva e emancipatória. Desse modo, as práticas educativas para a educação das crianças precisam se subsidiar na ideia da diversidade cultural, comungando com o conceito de infância que considere a criança como sujeito histórico e social, que, segundo Kramer (2003), verte e subverte a ordem social. Nesse sentido, busca-se romper com paradigma de criança naturalizada, para considerar a criança como sujeito capaz não somente de se apropriar da cultura já existente, mas também de produzir a sua própria cultura, na interação com seus pares.

De acordo com Kramer, o conceito de infância deve estar articulado à participação da criança “no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização” (2003, p. 15), no seu contexto familiar e comunitário e sua realidade socioeconômica. Nesta direção, a concepção de infância deve estar

respaldada na perspectiva da heterogeneidade, já que as populações infantis são pertencentes às diferentes culturas e passam por processos de sociabilidade diferenciados.

Em consonância com essa perspectiva, este estudo considerou importante visibilizar o que dizem as crianças de Educação Infantil sobre a escola rural multisseriada, buscando apreender, através da visibilidade das narrativas desses sujeitos, o que é ser criança e quais aprendizagens experienciais são vivenciadas no cotidiano da escola que estudam.

Assim, essa pesquisa dialogou com categorias relacionadas à Sociologia da Infância (infância, protagonismo infantil, relações intra/intergeracionais e culturas infantis e cultura de pares), apresentadas nos estudos de Sarmento (2003; 2004; 2005; 2007; 2008), Corsaro (2011), Abramowicz (2001), Belloni (2009) Nascimento (2011) e à pesquisa (auto)biográfica (narrativas, experiências e reflexividade), referenciadas nas discussões empreendidas por Passeggi et.al (2014), Passeggi (2014), Rocha e Passeggi (2012; 2014; 2016), Souza (2006), Lani-Bayle (2008) e Delory-Monberger (2008; 2012), Larrosa (2002; 2013); Clandinin e Connelly (2015). Sobre a educação em contextos rurais e multisseriação os estudos de Moreira (2005), Rios (2011, 2012), Souza (2010, 2012), Pinho e Souza (2012) Santos (2014) e Hage (2005) irão potencializar as discussões, as análises e as reflexões apresentadas na tese.

O espaço empírico para o desenvolvimento desse estudo foi a Escola Municipal José Carneiro de Oliveira[6], localizada no município de Serrinha, no Território de Identidade do Sisal. A escolha desse contexto se deu pelo fato dessa instituição atender, em única turma, crianças de 4 a 6 anos, residentes no povoado de Água Boa, povoado em que a escola estava lotada na época da pesquisa de campo, como as moradoras de outras localidades rurais: Macambira, Morro da Ilha e Camiranga.

A pesquisa (auto)biográfica se configurou como a opção teórico-metodológica para o desenvolvimento deste estudo, pois valoriza as identidades pessoal e social das crianças, contextualizadas às suas histórias de vida-formação. Para recolha das

[6] Esta escola foi fechada no início do ano letivo de 2018. As crianças da Educação Infantil foram transferidas para Escola Municipal Arlete Silva Lima, localizada no povoado de Camiranga e duas crianças que colaboraram com pesquisa e ingressaram para o primeiro ano do Ensino Fundamental I foram matriculadas na Escola Municipal Maria Anunciação do Nascimento, localizada no povoado de Macambira.

narrativas das crianças foram propostas rodas de conversa; desenhos infantis e diálogos narrativos com cada criança colaboradora da pesquisa, distribuídos em quatorze encontros, ocorridos no período de setembro a dezembro de 2017.

Para nortear os diálogos estabelecidos nas rodas de conversa e nos encontros individuais foram suscitados os seguintes questionamentos: Quem sou eu? O que é ser criança? Como é a minha escola? O que aprendo na escola? O que eu faço na escola? O que eu gosto e o que eu mudaria na minha escola? O que eu já aprendi e o que eu gostaria de aprender na escola?

Os desenhos infantis, produzidos pelas próprias crianças da pesquisa, também foram utilizados como dispositivo metodológico para fomentar as narrativas das crianças concernentes às experiências vivenciadas no cotidiano da escola e em outros espaços educativos, como a família e a comunidade.

Os dados produzidos foram analisados à luz da abordagem compreensiva-interpretativa de Paul Ricoeur (2009). Esta perspectiva de análise, segundo Souza (2014, p. 43), busca apreender regularidades e irregularidades das narrativas orais e escritas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa e da formação, considerando, nesse processo, “a singularidade das histórias e das experiências existentes nas narrativas individuais e coletivas”.

As discussões e análise empreendidas na tese estão organizadas em cinco capítulos, os quais articulam questões epistemológicas e teórico-metodológicas do objeto e suas relações om os objetivos e resultados da pesquisa.

O primeiro, *Historiando a pesquisa: infâncias e crianças da minha vida,* refere-se a um texto (auto)biográfico, em que busco narrar minhas experiências na infância, assim como narro experiências infantis de crianças que fizeram/fazem parte da minha vida profissional, como estudantes das escolas que eu tive a oportunidade de conviver como professora e coordenadora de projetos de ensino, pesquisa e extensão e de crianças vinculadas à dimensão pessoal da minha vida: crianças de uma instituição social, onde realizo um trabalho voluntário; sobrinhos; filhos(as) de amigo(as); e, em especial, meu filho, meu grande inspirador para tecer reflexões sobre as diferentes linguagens da criança.

Já no segundo capítulo, *Novos olhares sobre as infâncias: direitos e perspectivas para as crianças* apresento discussões teóricas vinculadas aos estudos sobre infâncias, respaldas na sociologia da infância, mas também articuladas a outros campos do conhecimento: psicologia e antropologia, considerando que, para

melhor compreender o conceito de infância, é necessário estabelecer relações com outros estudos que também debruçam sobre essa categoria social. Neste capítulo também apresento discussões concernentes às pesquisas com crianças produzidas no Brasil, tendo em vista as abordagens teórico-metodológicas utilizadas em tais estudos e apresento como foi que eu me encontrei com esse objeto de pesquisa, centralizada nas narrativas de crianças de Educação Infantil de uma escola rural, ressaltando, neste texto da tese, minhas inquietações e perspectivas no desenvolvimento dessa pesquisa com crianças.

No terceiro capítulo *"Diversas ruralidades", diversas infâncias: repensando a educação de crianças no contexto rural,* a discussão é norteada pelos de estudos concernentes às ruralidades, as concepções de educação para os sujeitos das diferentes localidades rurais e a educação infantil em contextos rurais. Para tanto, além das referências já citadas anteriormente sobre essas temáticas, são consideradas também, neste capítulo, pesquisas relacionadas à educação rural, na especificidade da educação infantil, buscando problematizar a realidade educacional e as práticas educativas para crianças que vivem suas infâncias nas diversas ruralidades no Brasil.

No quarto capítulo, *Abordagem (auto)biográfica e pesquisa com crianças: possibilidades e desafios* apresento as opções teórico-metodológicas, respaldadas na pesquisa qualitativa, referenciada na abordagem (auto)biográfica com centralidade nas narrativas infantis. Neste capítulo retomo o processo da pesquisa, considerando: a escolha do campo empírico; o contato inicial com o lócus da pesquisa e com os sujeitos colaboradores; os encaminhamentos éticos adotados para o desenvolvimento da pesquisa com crianças; o contexto da pesquisa e o perfil das crianças; o desenvolvimento da pesquisa com as crianças participantes, tendo em vista os dispositivos metodológicos utilizados e o procedimento de análises dos dados produzidos.

As narrativas das seis crianças participantes e colaboradoras da pesquisa são apresentadas no quinto capítulo *Narrativas infantis: aprendizagens experienciais das crianças e perspectivas educativas no contexto escolar rural.* Esse capítulo apresenta relevância na tese, pois visibiliza os modos de ser e de viver as infâncias nos contextos rurais, especificamente, nos povoados que vivem as crianças da pesquisa, como, também, visibiliza as aprendizagens experienciais das crianças nos contextos socioculturais em que estão inseridas, tendo como referenciais as

narrativas das crianças. As análises empreendidas neste capítulo se atentam aos pontos de convergências e às singularidades apresentadas pelas crianças em suas narrativas nos momentos das rodas de conversa e dos diálogos narrativos com cada criança. Neste processo, os dois eixos de análises que mobilizam esse estudo, os modos ser e viver das crianças e as aprendizagens experienciais vivenciadas por elas no cotidiano escolar são considerados, assim como, as unidades temáticas emergidas nas narrativas das crianças durante o desenvolvimento da pesquisa empírica.

A ideia defendida nessa tese é de que as narrativas infantis indicam possibilidades para se pensar em uma proposta educativa para as crianças, ancoradas nas histórias de vida e nas experiências das crianças, vivenciadas nos contextos socioculturais em que estão inseridas.

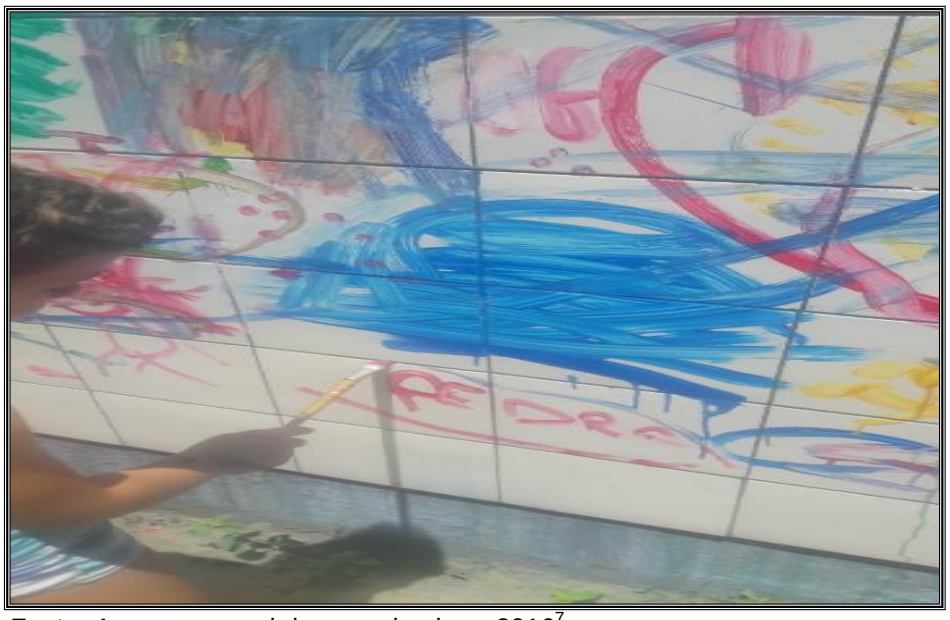
Esta pesquisa comunga com a perspectiva de que a infância deve ser reconhecida como uma categoria social e as crianças devem ser concebidas como sujeitos produtores de cultura, ativos cidadãos de direitos e com perspectivas próprias, sendo necessário repensar as práticas educativas das docentes que atuam em escolas rurais de Educação Infantil. As narrativas infantis apresentadas pelas crianças indicam possibilidades para se pensar em uma proposta educativa para as crianças, respaldas nas histórias de vida das crianças e nas experiências delas, vivenciadas nos contextos socioculturais em que estão inseridas. Neste processo, a escuta das narrativas das crianças que vivem em localidades rurais configura-se como um importante dispositivo de pesquisa para apreender as representações das crianças sobre suas infâncias e suas aprendizagens experienciais, em contextos rurais.

Acredito que os resultados oriundos desse estudo, que versou sobre as aprendizagens experienciais das crianças de uma escola rural de Educação Infantil, potencializarão o desenvolvimento de outros projetos de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do DEDC-Campus XI – Serrinha, com os propósitos de conhecer e intervir na realidade em que atuo como professora da UNEB.

Sendo assim, a minha história de vida-formação-profissional não findará com a conclusão dessa tese, pois continuarei a escrevê-la em outras páginas em branco, tendo em vista que nós somos sujeitos inconclusos e inacabados, estamos sempre mobilizados a construir novos conhecimentos, a superar os desafios que surgem

incessantemente em nossa trajetória pessoal e profissional e a trilhar novos caminhos.

Espera-se que este estudo contribua para a ampliação do debate sobre problemas educacionais existentes nas diversas ruralidades, defendendo o acesso e a permanência das crianças à educação rural de qualidade e o respeito à diversidade, à identidade e à alteridade dos sujeitos e à cultura local.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2016[7].

1 HISTORIANDO A PESQUISA: infâncias e crianças da minha vida

> Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e que também as palavras fazem conosco. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.
>
> (LARROSA, 2004, p. 152-153)

[7] Foto 2 - Pedro no Museu da Criança.

Em articulação com a epígrafe que abre esse capítulo, a materialização das palavras presentes neste texto foi possível a partir do momento em que estabeleci uma relação dialética e dialógica com outras palavras, em que os sentidos aqui atribuídos estão diretamente relacionados com a minha trajetória de vida-formação-profissão, articulada, especificamente, com as minhas experiências vinculadas às infâncias e à educação infantil.

Ao apresentar esta pesquisa, estabeleço relações com a minha própria história e mergulho num processo autonarrativo, tendo em vista a análise reflexiva sobre a minha trajetória de vida-formação, cruzadas às experiências dos meus pares: pais, irmãos, filho, avós, esposo, sobrinhos, professores, colegas, alunos e outros, que mesmos não sendo mencionados diretamente neste texto, também compuseram/compõem o meu ser e estar no mundo. Nesse processo de escrita (auto)biográfica, busco estabelecer relações com infâncias que fazem/fizeram parte do meu cotidiano, entrelaçando as narrativas (auto)biográficas com as do meu filho e as das crianças que compartilharam/compartilham comigo momentos formativos no âmbito das minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

Considerando que essa pesquisa se respalda na abordagem (auto)biográfica, a escrita da minha própria história de vida-formação em articulação com histórias de vida-formação de pessoas que fizeram/fazem parte do meu convívio teve um lugar de destaque, pois permitiu-me tecer importantes reflexões sobre questões relacionadas às diferentes infâncias e às práticas educativas destinadas às crianças nos contextos familiar, comunitário e escolar.

Esse movimento de tecer um texto (auto)biográfico se justifica, na medida em que segue as orientações da carta ética apresentada pela ASIHVIF – *Association Internacionale des Histoires de Vie em Formation* [8]*:*

> [...] 1) ter feito a sua própria história de vida antes de acompanhar os outros nessa tarefa.
> Essa condição, que retoma uma condição primeira da formação e da prática psicanalítica, responde a um princípio iniciático que implica uma aprendizagem experiencial pessoal para começar e conduzir uma abordagem de tipo maiêutico e não somente uma aprendizagem formal como para as abordagens didáticas. Só um face a face com sua vida permite aproximar o face a face com os outros e efetuar um caminho formador com eles (PINEAU, 2006, p. 56).

[8] Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação.

Assim, a escrita narrativa, presente neste texto, possibilitou-me explicitar as experiências formativas vivenciadas no decorrer da minha vida pessoal, acadêmica e profissional de forma reflexiva, estabelecendo relações com o objeto de estudo dessa pesquisa, inscrita no PPGEduC – UNEB, no âmbito do GRAFHO, que versa sobre as narrativas de crianças sobre a escola rural de Educação Infantil e suas aprendizagens experienciais.

Nesse processo de (auto)biografar-me, foi possível me reinventar, reconstituir a minha história e explicitar os meus projetos pessoais e profissionais. Pela imersão do meu passado tive a oportunidade de reconhecer e ressignificar o momento presente, numa relação dialética entre as dimensões pessoais e sociais.

1.1 Lembranças de infâncias: histórias para contar

Narrar sobre a minha infância foi uma experiência já vivida, no âmbito da pesquisa *Trajetória e narrativas das professoras de Educação Infantil no meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas,* que foi apresentada no texto dissertativo defendido no PPGEduC-UNEB, em 2010. Compartilhar momentos significativos da minha vida não me deixou a ilusão, agora na escrita da tese, de que não teria mais nada para contar sobre os eixos temáticos que compuseram o texto (auto)narrativo, apresentado na dissertação de mestrado: infância, trajetória escolar, formação profissional, exercício profissional e formação acadêmico-científica. Isso porque somos sujeitos que vivemos diariamente novas experiências, que nos possibilitam rever as nossas histórias, ressignificá-las e recriá-las, nos permitindo, nessa dinâmica, a reinvenção de nós mesmos.

Neste texto, referente à tese, o desafio foi apresentar a minha trajetória de vida, nas dimensões pessoal e social, tendo em vista as novas experiências vividas, as releituras tecidas e os novos olhares sobre as infâncias e a educação infantil, de maneira articulada ao meu objeto de pesquisa: narrativas de crianças sobre suas infâncias e aprendizagens experienciais vivenciadas em uma escola de Educação Infantil rural pública.

Considerando a minha opção teórico-metodológica, respaldada na (auto)biografia, a minha história de vida-formação apresenta também interlocuções com histórias de vida-formação de crianças que fazem/fizeram parte do meu

cotidiano: meu filho, Pedro[9]; crianças que convivi no período em que fui professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, crianças vinculadas aos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na universidade pública em que sou docente, crianças que fazem parte um projeto social que desenvolvo em uma instituição não formal de educação e crianças de uma escola rural de Educação Infantil, que colaboraram significativamente com essa pesquisa .

No movimento de compreender as experiências dessas crianças, tão caras para mim, foi necessário reportar-me a minha própria infância. Apesar dos meus 44 anos, eu não tive dificuldade de evocar lembranças da minha primeira infância; das minhas brincadeiras com meus irmãos, primos e vizinhos; das histórias contadas pelas minhas avós e pelos meus pais; da minha entrada na escola de Educação Infantil; do processo de aprendizagem da lecto-escrita, enfim, das experiências significativas vividas nesta importante etapa da minha existência, que não se limitou a ser uma etapa cronológica, mas acima de tudo, se configurou para mim uma etapa particular de ser e estar no mundo.

A história tecida sobre a minha infância é uma história de muitas histórias, histórias dos meus avós, dos meus irmãos, dos meus pais, dos meus amigos, das crianças que fizeram/fazem parte da minha vida, em especial, história do meu filho, que no convívio cotidiano, tem me mobilizado a rever concepções sobre o que é ser criança. No convívio com Pedro e também com outras crianças, tenho reconhecido a importância de respeitar a criança no lugar do protagonismo de sua própria história, valorizando a cultura infantil, em que a criatividade, a ludicidade e a imaginação se encontram em lugar de destaque na relação com seus pares, com os adultos que fazem parte do seu convívio e com o mundo em que está inserida.

Nesse sentido, Borba (2008, p. 78) ressalta que os estudos sobre as culturas infantis, vinculados ao campo da Sociologia e Antropologia "têm contribuído significativamente para revelar que as crianças, por meio de relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo".

Entrar no mundo da criança demanda, então, compreender a sua cultura, escutando sensivelmente suas interpretações sobre si e sobre o contexto

[9] A criança foi identificada pelo próprio nome, tendo em vista que é filho da pesquisadora que, juntamente com o pai, consentiu a apresentação de suas narrativas nesse texto de caráter (auto)biográfico. A criança assinou o termo assentimento, autorizando a publicação de suas narrativas e aceitando que o seu próprio nome fosse apresentado no texto.

sociocultural em que ela pertence, reconhecendo-a como sujeito capaz de atribuir sentidos as experiências vividas e de transformar a realidade apresentada para ela. Nesse movimento de valorizar a infância em si mesma, torna-se, então, necessária, romper com a visão homogeneizada sobre a infância e buscar compreendê-la em seu tempo presente, considerando as especificidades das crianças e não centralizando as ações de educá-las restritamente para concretização de um futuro, geralmente projetado pelos adultos, que muitas vezes desconsideram seus desejos, seus conhecimentos, suas aptidões, apresentados no aqui e agora.

Narrar sobre a minha infância demanda que eu também narre sobre outras infâncias, em que as minhas experiências dialogam com outras experiências, pautadas na articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva no processo de narrar a minha história de vida. Assim, a história contada sobre a minha infância se entrelaça com outras histórias, dando, para mim, um sentindo muito especial de estar e existir no mundo.

Recordar a minha infância, no momento atual, reporta-me a reflexões sobre minhas experiências passadas, que me encaminham a pensar sobre o meu momento presente e a projetar novas perspectivas para minha vida. Nesse movimento, que envolve essas três dimensões temporais: passado, presente e futuro, eu me reinvento e reinvento a minha história, reconhecendo que o que eu sou hoje, eu sou porque existiram/existem outros em mim. Assim, Souza (2001, p.21) afirma:

> [...] que impressões passadas, ao serem atualizadas através da função psíquica, trazem em si marca indelével da experiência, impressões que se tornam possíveis em função das relações inter-humanas. Essas experiências podem ser consideradas, até certo ponto, experiência singular, na medida em que estão contidas nas recordações de acontecimentos que estruturam a vida interior do ser humano. Mas observa-se que a experiência individual desenvolve-se em determinado grupo social, e muitas vezes necessita resgatá-lo para construir a si própria.

As experiências vividas na infância no contexto familiar, sem sombra de dúvida, trazem marcas perenes em meu existir adulto. Meus pais: Vital Soares da Silva e Sônia Souza da Silva, em seu compromisso de educar os três filhos, eu e mais meus dois irmãos: André Luiz Souza da Silva e Luciano Souza da Silva, sempre transitaram nesse processo educativo de nos preparar para o futuro, em que os estudos eram nossas possibilidades de ascender socialmente, já que eles não

vinham de condições financeiramente favoráveis, mas também de entrar no nosso mundo e estabelecer aprendizagens significativas através das experiências vividas cotidianamente, que envolviam, especialmente, brincadeiras, contação de histórias infantis e narrativas sobre as suas histórias de vida.

Recordo-me com muita saudade desse tempo, em que brincava com meus irmãos, principalmente com o meu irmão mais novo, que nasceu exatamente um ano e um dia depois de mim. Apesar de termos acesso a alguns brinquedos, que ganhávamos em datas comemorativas como: aniversário, dia das crianças e Natal, foram as nossas brincadeiras inventadas, que envolviam o nosso corpo, a nossa criatividade e a nossa imaginação que mais se destacam na memória sobre a minha infância. Essa lembrança traz à tona a presença da minha mãe, pois apesar das inúmeras atribuições que tinha diariamente no cuidado da casa e da família, ela sempre buscava, dentro do possível, participar das nossas brincadeiras e também de ampliar o nosso repertório de brincadeiras. Acredito que quando ela destinava o seu tempo para nós, ela estava buscando entrar em nosso mundo, reconhecendo as diferentes linguagens que utilizávamos para compreender o contexto em estávamos inseridos, mas também nos dando a oportunidade de irmos à busca de alternativas para pensarmos a cultura na qual fazíamos parte.

As bonecas de papel; os brinquedos feitos por minha mãe e com a nossa participação, utilizando materiais reaproveitáveis de embalagens que vinham do supermercado (caixas, sacos de papel, caixa de ovos, copos de iogurte, latas) que ganhavam novas configurações e funcionalidades nas confecções de animais, bonecos e bonecas, máscaras, carros, jogos de tabuleiro, fantoches; as roupas de bonecas feitas com retalhos de tecido que ela utilizava para costurar; as cabaninhas feitas de lençóis no momento que íamos dormir; os personagens feitos com a sombra das suas próprias mãos e as criativas histórias que ela contava quando faltava energia elétrica em casa, são alguns dos exemplos dessa sua capacidade de entrar no mundo infantil, que muito me marcou e com certeza marcou a infância dos meus irmãos.

Pensar sobre essa experiência, me remete à reflexão do quanto a participação dos pais, dos educadores e dos pesquisadores no mundo infantil é algo relevante para fomentar importantes aprendizagens na vida das crianças, tendo em vista, neste processo, as crianças em si e em suas diferentes linguagens para se expressar e participar ativamente das dinâmicas sociais em que fazem parte.

Neste movimento de entrar no mundo infantil, ressignificar as concepções, pautadas na perspectiva generalizante e universal sobre o conceito de infância se faz necessário, a fim de revermos a nossa visão adultocentrada, que muita vezes nos impede de estabelecer uma relação mais fecunda com as crianças que fazem parte das nossas vidas, reconhecendo-as como sujeitos capazes de produzir cultura e potencializar transformações necessárias ao contexto sociocultural ao qual pertencem.

Posso dizer que a relação estabelecida com os meus familiares mais próximos: pai, mãe e irmãos, me proporcionou a construção de conhecimentos basilares fundamentais para a minha constituição enquanto pessoa, que tem singularidades próprias, mas que também consegue respeitar e conviver com as singularidades alheias. Foi no âmbito familiar que aprendi a conviver com as diferenças, a expor minhas opiniões e desejos, a pensar no bem-estar coletivo, a assumir responsabilidades comigo e com o outro, a ter uma interação pautada no espírito da colaboração e compreensão.

Através dos diálogos estabelecidos diariamente, fui revelando para a minha família, desde criança, o meu modo de ser e de viver. Foi na infância que passei a questionar alguns posicionamentos relacionados à questão de gênero, pois por ser a única menina da família tinha uma educação diferenciada a que era destinada aos meus irmãos, conforme relato abaixo, apresentado em minha dissertação (COELHO, 2010, p. 23):

> Desde pequena questionei a minha mãe sobre a educação diferente destinada a mim e demonstrei resistência para cumprir as suas determinações. Neste contexto, a questão de gênero sempre esteve presente em minha vida, desde criança, quando a minha mãe enfatizava que eu, por ser menina, não era igual aos meus irmãos: André Luiz Souza da Silva (o mais velho) e Luciano Souza da Silva (o mais novo). Desta forma, não era permitido que eu vivenciasse determinadas brincadeiras como jogar bola, brincar de jogo de botão, polícia e ladrão, carro, sendo estas consideradas, por minha mãe, brincadeiras masculinas. [...]
> Louro (2003) conceitua gênero como uma produção social definida pelas diferenças sexuais. A experiência que vivenciei na infância revela que o fato de ser menina a sociedade, especificamente a minha mãe, exigia de mim determinados comportamentos, vinculados historicamente ao gênero feminino.

Com o passar do tempo, a visão de que menina não precisa ser criada para realizar tarefas domésticas foi sendo revista por minha mãe. Assim, encontrei nela, posteriormente, todo apoio para alçar voos que fossem além desse estereótipo feminino, construído na sociedade moderna, mas que ainda precisa ser alvo de debate nos tempos atuais, por ser ainda vigente na educação de algumas meninas. Sobre isso, Louro (2003, p.77) elucida que o conceito de gênero se vincula "à produção de identidades múltiplas e plurais, de mulheres e homens no interior das relações e práticas sociais".

Na pesquisa desenvolvida, pude perceber a tendência das crianças em demarcar o gênero, através das cores preferidas e dos brinquedos e brincadeiras desenvolvidos em seus contextos socioculturais, mesmo não sendo pertencentes à minha geração. Enquanto as meninas mencionaram em suas narrativas as brincadeiras com bonecas, os meninos narraram sobre jogar futebol e brincar de carro:

> Pesquisadora: Você tem muitos laços e quais são as cores dos seus laços?
> Brunessa:[10] Rosa.
> Pesquisadora: Tudo rosa?
> Brunessa: Tudo!
> Pesquisadora: E não gosta de laço azul, não?
> Brunessa: Não!
> Pesquisadora: Por que é que você gosta tanto de rosa?
> Brunessa: Porque eu acho uma cor muito bonita.
> Pesquisadora: Muito bonita?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Quem é que gosta de usar rosa?
> Brunessa: Minha irmã e eu!
> Brunessa: Você tem muita coisa rosa?
> Pesquisadora: Tenho!
> [...]
> Pesquisadora: Quer dizer que você gosta de rosa?
> Brunessa: Balançou a cabeça afirmando que sim.
> Pesquisadora: Rosa é sua cor preferida?
> Brunessa: Balançou a cabeça afirmando que sim.
> Pesquisadora: E aqui o que foi que você desenhou?
> Brunessa: Borboleta!
> Pesquisadora: E ela está de que cor?
> Brunessa: Rosa.
> Pesquisadora: E por que você fez a boneca cor de rosa?

[10] Para preservar a identidade das crianças que colaboraram com a pesquisa, conforme consta no Termo Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA, os nomes apresentados no texto são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

Brunessa: Porque eu gosto de rosa.
Pesquisadora: Você tem muitas bonecas que tem roupinhas cor de rosa?
Brunessa: Tenho!
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Pesquisadora: E você gosta de carro?
Balançou a cabeça afirmando que sim.
Pesquisadora: E você tem carro na sua casa?
Robin: Eu tenho um montão!
Pesquisadora: Montão? E você já contou quantos carros?
Robin: Só contei dos Hot Wheels.
Pesquisadora: Você tem quantos dos Hot Wheels?
Robin: É... Oito!
Pesquisadora: Oito carros!
Robin: E tem os dos monstros! E a dos monstros tinha oito que tem um montão dos carros. E eu botei aquele, que tem do outro carro, que tem o coisa do bicho de fogo. O carro, tem um bicho aqui de fogo, sai fogo quando acelera.
Pesquisadora: Então o carro do Hot Wheels quando acelera sai fogo, é?
Robin: É! O número dele é o nove.
Pesquisadora: Número 9?
Robin: Balançou a cabeça afirmando que sim.
Pesquisadora: E cor dele?
Robin: A cor dele é vermelho. Vermelho e tirei a casca e ficou só a coisa do carro. Agora peguei o coisa que tem, o coisa que tem um vidro assim. Igual o carro, o Hally do Pântano, tinha um cipó, pegou os carros, quebraram tudo e *rancou*[11], *rancou, ranco*u a porta do carro *e rancou*. E os robôs quebraram os carros tudo.
Pesquisadora: E onde que você viu tudo isso?
Robin: Naquele que tem os homens dirigindo os carros, outro bate nos outros e nos outros carros, fica aqui selando o outro, bate aqui e sela no outro. O outro, sabe o que acontece? O carro sai fogo no motor, aí o outro carro chega atrás dele, sela nos dois, aí no outro carro, no outro e no outro. E aí o outro carro fica assim e outro carro se arrasta no chão todo e fica encima do outro.
Pesquisadora: Nossa! E você assistiu isso em algum lugar?
Balançou a cabeça afirmando que sim
Robin: Minha mãe foi quem comprou meus DVDs, foi o Carros 3 e o Hot Wheels [...]
(Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: Aí você desenhou um caminhão porque você queria ter um caminhão?
João: Foi!
Pesquisadora: E você gosta de caminhão por quê?
João: Porque é... Eu gosto de ficar com o caminhão, brincando.
Pesquisadora: E aqui, essa bola?

[11] O dialeto local e as variações linguísticas foram respeitados no processo de transcrição das narrativas das crianças.

> João: É uma bola de basquete, duas bolas, uma bola de basquete marrom e outra de vermelha, aqui o coisa de verde, aqui o coisa de azul.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

As narrativas das crianças, participantes da pesquisa, revelaram que a questão de gênero se apresentava através das cores e dos brinquedos preferidos e a forma como os meninos e meninas se relacionavam com esses brinquedos em suas brincadeiras, apresentando correlação com a minha história de vida, independente da minha temporalidade geracional, que se difere dessas crianças. Conforme Brougère (2010, p. 20):

> Quando a criança cresce, ela se distancia da representação que exalta seu estado infantil. Ela é criança e sabe o que isso significa. Não é possível seduzi-la por aí. O mais provável é que ela vá procurar imagens sedutoras de seu futuro estado adulto, através da beleza, da riqueza ou da aventura. A diferença sexual é, aqui, essencial na valorização das imagens. O universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa sem dúvida com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano. Qualquer que seja o brinquedo vai propor a criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades transformam num personagem que merece interesse.

Nesse sentido, através do brincar de boneca, podemos dizer que as meninas assumem o papel predominantemente feminino, o de ser mãe, mas também revelam o desejo de alcançar a beleza ideal, quando adultas, representada nas bonecas manequins: Susy (essa eu tive na minha infância) e Barbie. Já os meninos, através das brincadeiras em que utilizam carros e super-heróis, muito comuns na idade das crianças pesquisadas, vivenciam, pelo viés dessas experiências lúdicas, situações que representam liberdade e aventuras.

Na minha infância, pude vivenciar situações como essas, já que quando criança era muito incentivada pela família, especialmente pela minha mãe, a brincar de bonecas e os meus irmãos de carro, bola e super-heróis. Dessa forma, íamos, nas experiências vivenciadas pelas brincadeiras desencadeadas por esses brinquedos, compreendendo o mundo adulto, tendo em vistas os papéis que são assumidos nessa fase da vida.

Apesar de ter considerado as minhas bonecas companheiras importantes em minhas brincadeiras infantis, em que elas assumiam diferentes personagens nos

enredos lúdicos por mim constituídos: filhas, amigas, alunas, também demonstrava muito interesse pelas brincadeiras dos meus irmãos, como por exemplo, jogar bola e brincar de carros, tendo em vista que assim, interagindo com as brincadeiras dos meus irmãos, especialmente o mais novo, eu poderia experienciar a cultura de pares no meu âmbito familiar. A demonstração dessa interação era quando eu e meu irmão mais novo brincávamos com a minha boneca Susy e o seu super-herói, que utilizando esses dois brinquedos criávamos brincadeiras respaldadas em nossa realidade sociocultural e nas nossas projeções em relação à vida adulta, como no meu caso: ser mãe, esposa e professora. Dessa forma, o brinquedo:

> [...] estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê desperta atos de carinho, de troca de roupas, de dar banho e o conjunto de atos ligados a maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem; há uma representação que convida a essa atividade, num fundo de significação (bebê) dada ao objeto no meio social de referência (BROUGÈRE, 2010, p. 20).

O brinquedo, então, possibilita a criança a ir além da função proposta, no qual o valor simbólico tem um lugar de destaque nas brincadeiras produzidas pelas por elas, que retratam muitas vezes seus desejos, o seu cotidiano sociocultural e suas aprendizagens experienciais constituídas em suas histórias de vida.

Apesar de possuir na minha infância muitos brinquedos industrializados, recordo da boneca de pano com cabelos de penas de galinha que o meu pai me deu quando eu tinha cinco anos. Essa boneca, trazida em uma das suas viagens para visitar a minha avó paterna no sertão pernambucano, representou para mim a minha entrada no processo de conhecer uma realidade diferente da minha, já que meu pai não se restringiu a simplesmente a dar o brinquedo, mas também narrou onde comprou a boneca e como ela foi confeccionada. A chegada de meu pai ao trazer essa boneca para mim e carros artesanais feitos de lata para os meus irmãos, brinquedos que pertenciam à cultura local da sua cidade natal e que foram comprados na feira, representou para nós motivo de grande novidade e alegria, e que até hoje guardo em minha memória sobre a minha infância.

No processo da pesquisa pude constatar, através das narrativas das crianças colaboradoras da pesquisa e que vivem em localidades rurais, que elas estão tendo mais acesso aos brinquedos industrializados. O brinquedo produzido artesanalmente

foi mencionado somente uma vez, por Brunessa, que se referiu à sua boneca de pano, confeccionada pela sua irmã mais velha:

> Pesquisadora: E você tem alguma boneca que alguém fez para você?
> Brunessa: Tenho!
> Pesquisadora: Quem foi que fez?
> Brunessa: Minha irmã!
> Pesquisadora: Sua irmã! Como ela é, é feita de que?
> Brunessa: É de pano!
> Pesquisadora: E você gosta dessa boneca?
> Brunessa: Gosto!
> Pesquisadora: Como ela é? Fale ai pra mim como ela é! A cor do cabelo...
> Brunessa: Loiro
> Pesquisadora: É loiro, é?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: E a roupinha?
> Brunessa: Rosinha claro!
> Pesquisadora: E você brinca com essa boneca?
> Brunessa: Brinco!
> Pesquisadora: E onde você coloca essa boneca?
> Brunessa: No guarda-roupa dela.
> [...]
> Pesquisadora: E porque você guarda no guarda-roupa?
> Brunessa: Porque não tem outro lugar, eu guardo no guarda roupa ou encima da cama.
> (Excerto do diálogo narrativo individual com Brunessa, 6 anos, 2017).

As demais crianças só citaram, em suas narrativas, os brinquedos industrializados como bola, bicicleta, bonecas e carros, que representam a cultura midiática, a exemplo do Hot Wheels, não diferindo, nesse sentido, da realidade das crianças vivem em contextos urbanos, como é o caso meu filho.

> Pesquisadora: Robin, fala para mim um pouquinho sobre o que você desenhou.
> Robson: Eu *fiz eu,* o balão, a casa, uma espada aqui, uma porta aqui e dois carros dos Titãs.
> Pesquisadora: Dois o que? Carros dos Titãs?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E onde você já viu esses carros dos Titãs?
> Robin: Lá no meu desenho dos Jovens Titãs.
> Pesquisadora: Ah! Você tem um desenho dos Jovens Titãs?
> Robin: Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você gosta?
> Robin: Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Por isso que você escolheu o seu nome para ser Robin?
> Robin: Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E esse Robin, como ele é?

> Robin: Que tem um cabelo assim, assim como o meu.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Estrelinha: Lá minha irmã tem uma boneca, que ela tem botão, aí ela fala.
> Pesquisadora: Ah é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você não tem uma boneca que fala, não?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: E quem deu essa boneca a sua irmã?
> Estrelinha: A madrinha.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Essa realidade constatada, através das narrativas infantis, revelou que a televisão tem um lugar de destaque na vida cotidiana das crianças, sendo esse artefato tecnológico o grande incentivador para o consumo de brinquedos por parte das crianças, através dos desenhos infantis e das propagandas de produtos que levam a marca desses desenhos e seus personagens, independente no seu contexto sociocultural e econômico.

Apesar de reconhecer e valorizar a realidade micro das crianças de localidades rurais, que apresentam especificidades no seu modo de viver as infâncias, a realidade macro também tem se apresentado presente no dia-dia delas, através de outros elementos presentes, predominantemente, em contextos urbanos, conforme corrobora as narrativas infantis abaixo:

> Pesquisadora: O que é que você desenhou?
> Paulo Henrique: Um avião!
> Pesquisadora: Um avião? Paulo Henrique, você pode falar um pouquinho mais alto?
> Paulo Henrique: *Podo!*
> Pesquisadora: Ah, muito bem! Você desenhou um avião?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E esse avião que você desenhou você viu onde?
> Paulo Henrique: Eu vi no céu!
> Pesquisadora: No céu? Em que lugar?
> Paulo Henrique: Na minha casa.
> Pesquisadora: E onde é que você mora?
> Paulo Henrique: Onde eu moro?
> Pesquisadora: É!
> Paulo Henrique: Perto de Binha.
> Pesquisadora: Perto de Binha?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E lá perto de Binha passou um avião?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E o que é que o avião estava fazendo aqui?
> Paulo Henrique: Oh, casa dele é na *flente* e a minha casa é lá, *pa* lá! Minha casa é *pa* lá!
> Pesquisadora: E me diga uma coisa. E esse avião que você viu ele estava fazendo o que aqui?

Paulo Henrique: Aqui veio buscar a gente.
Pesquisadora: Veio buscar vocês?
Paulo Henrique: Aqui foi, *pa, pa, pa* ir *pa* São Paulo.
Pesquisadora: Para ir pra São Paulo! Você já foi a São Paulo?
Paulo Henrique: Não!
Pesquisadora: Nunca foi não?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E você tem vontade de ir para São Paulo?
Paulo Henrique: Tenho!
Pesquisadora: Como é que você acha que é São Paulo?
Paulo Henrique: Eu acho que, eu acho que... Ah (falou mais alto), já sei. Quando eu vir *pa* São Paulo, é eu, vou... Oh, quando eu vir *pa* São Paulo eu vou *tlaze*r meu *brinquedo.*
(Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

Pesquisadora: Papai tem dinheiro?
Rafael: Tem!
Pesquisadora: Mamãe tem dinheiro?
Rafael: Tem!
Pesquisadora: Como é que eles conseguem o dinheiro?
Rafael: É só dar o cartão a mulher que a mulher dá o dinheiro. *(A criança referiu-se ao cartão do banco).*
Pesquisadora: E papai trabalha?
Rafael: Trabalha!
Pesquisadora: E o dinheiro é do trabalho do papai?
Rafael: É! Papai quando ele trabalha, ele compra um bocado de coisa pra mim.
Pesquisadora: E seu pai trabalha em que?
Rafael: Ele trabalha em obra.
Pesquisadora: E o que é que ele faz na obra?
Rafael: Ele trabalha em Serrinha.
Pesquisadora: Em Serrinha?
Rafael: Serrinha Obra.
Pesquisadora: Ele constrói?
Rafael: Ele está construindo um prédio.
Pesquisadora: Construindo um prédio?
Rafael: É! Um prédio bem alto, está baixinho ainda. Tem que construir pra ele ficar bem alto. O prédio *pras* pessoas, um prédio da escola *pras pessoas estudar* lá.
[...]
Pesquisadora: Você já viu um prédio?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E aqui onde você mora tem prédio? E aqui, em Água Boa, tem prédio?
Rafael: Não!
Pesquisadora: Não tem, não?
Balançou a cabeça respondendo que não.
Rafael: Aqui tem o que?
Rafael: Aqui só tem muita casa, e é baixa.
Pesquisadora: E você já foi a um prédio?
Rafael: Eu já fui.
Pesquisadora: E como é que a gente faz para ir lá para cima?
Rafael: Lá em cima?
Pesquisadora: Sim.
Rafael: Não tem aquela porta de entrar?

> Pesquisadora: Sim!
> Rafael: Aí também tem uma escadinha, você vai subindo, vai subindo, não tem uma janelinha lá encima?
> Pesquisadora: Tem!
> Rafael: Aí você já vai lá, ai quando você já bota a cabeça, você está lá no alto.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)

Dessa forma, podemos refletir que a visão dicotômica entre o urbano e o rural não apresenta mais sentido nas narrativas dos sujeitos que vivem nesses contextos, tendo em vista essas duas realidades que se apresentam de forma híbrida, como bem explica Souza et al. (2017b, p.39):

> De certo modo, a compreensão dos processos contemporâneos de construção de identidades abertas e múltiplas carrega a desconstrução de tais dualismo (MOREIRA, 2005), rural/urbano e urbano/rural. É preciso, de algum modo, extrapolar a compreensão que toma o rural e o urbano como realidades rivais, como espaços contrários que coexistem paralelos e independentes um do outro.

Nessa interrelação entre o rural e o urbano, podemos refletir que os sujeitos pertencentes às localidades rurais experienciam modos de vida tipicamente rurais e urbanos, mas também podemos afirmar que os sujeitos que moram nas cidades vivem experiências que fazem parte do cotidiano rural. Essa dinâmica, que diverge da visão dicotômica entre rural/urbano e urbano/rural, dialoga com a ideia que o rural transcende a dimensão geográfica e estabelece relações com os sentidos atribuídos pelos sujeitos vinculados às experiências que eles vivenciam em seu cotidiano, tendo em vista o seu sentimento de pertença à determinada localidade e as referências identitárias que marcaram/marcam o seu ser e estar no mundo. Dessa forma, o contexto rural é concebido por Souza et al. (2018, p.25):

> [...] não apenas como lócus da produção agrícola, mas sim como lugar cheio de significados, identidades, referências e experiências de vida, que fundamentam a formação identitária do indivíduo, bem como sua relação consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente. É nessa visão holística que o rural é visto e entendido, a fim de que valorizem os sujeitos e as suas histórias, destacando seus modos de vida e suas relações socioespaciais aí construídas e vivenciadas, as quais dão sentido aos lugares.

Posso afirmar que mesmo sendo soteropolitana, fui me constituindo como uma pessoa vinculada às questões das cidades do interior, e, consequentemente,

das ruralidades, através das narrativas de meu pai, que me revelou um sentimento de pertença muito grande à sua cidade natal, no interior de Pernambuco.

As experiências como ir à feira com meu pai, no bairro em que morávamos, São Caetano, em Salvador, me permitiu conhecer sabores de frutas que marcaram a minha infância como: manga, banana e laranja, umbu, frutas também cultivadas nas em localidades rurais que vivem as crianças colaboradoras da pesquisa. A experiência do meu pai permitiu compreender que aquelas frutas vendidas na feira do bairro, passavam por um processo de cultivo e que muitas eram oriundas de árvores frutíferas existentes no sertão baiano e pernambucano, mas também na capital da Bahia. No processo da pesquisa, as narrativas das crianças me fizeram recordar de forma especial dessa aprendizagem experiencial da minha infância e sentir o gosto de cada fruta saboreada na feira com meu pai e em casa:

> Robin: É! Aí eu termino de fazer tarefa, assisto e chupo laranja.
> Pesquisadora: Oh, que delícia! E na sua casa tem pé de laranja?
> Tem não! Só na casa de vó que tem um pé de laranja. Tem um pé de laranja.
> Pesquisadora: Aí você pega a laranja na casa da vovó?
> Robin: Não! Meu avô pega no balde, bota no balde, aí leva pra eu chupar.
> Pesquisadora: Oh, que delícia!
> Robin: Eu chupo quantas?
> Pesquisadora: Quantas?
> Robin: Cinco!
> Pesquisadora: A laranja é muito gostosa!
> Robin: É! Só chupei só uma, meu avô só descascou duas.
> Pesquisadora: Foi?
> Robin: Aí chupei duas.
> Pesquisadora: Aí você chupou duas?
> Robin: É! Terminei de chupar e fui brincar com o meu carro de polícia grande.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Estrelinha: Lá em casa tem, sim. *Mainha, mainha* tem *uns negócio* lá. Mainha tem um pé de, de, de... aquela frutinha assim, redondinha.
> Pesquisadora: Frutinha redondinha? Laranja?
> Estrelinha: Não!
> Pesquisadora: Acerola?
> Estrelinha: Não! De manga.
> Pesquisadora: Pé de manga! Agora é época de manga. Já está dando manga?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Estrelinha: Está desse tamanhinho. Mostrou o tamanho do pé de manga.
> Pesquisadora: O pé está pequenininho ainda, é?
> Estrelinha: É! *Mainha* molha.

> Pesquisadora: Para poder crescer, não é? Porque agora é época da manga e época do umbu.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

As narrativas das crianças revelaram um saber típico rural, ou seja, os saberes da terra. No entanto, vale ressaltar, que as crianças descreveram, em suas narrativas, não somente como essas frutas são cultivadas, mas também se reportaram aos sentidos que essas experiências têm em suas vidas, considerando não somente os saberes da terra, mas também os sabores das frutas degustadas, que marcaram/marcam as relações intergeracionais estabelecidas com familiares, especialmente com os pais e os avós.

Diante dessa experiência, que marcou a minha infância e que apresentou convergência com as experiências das crianças, assevero que a relação intergeracional estabelecida especificamente com o meu pai foi de grande relevância no meu processo formativo e na constituição de aprendizagens experienciais. As experiências vivenciadas com meu pai na minha infância muito contribuíram para que eu conhecesse a realidade rural, podendo, desde tenra idade, pensar sobre os diferentes modos de ser e de viver dos sujeitos oriundos de localidades rurais.

As narrativas de meu pai, rica na descrição e nos sentidos atribuídos as experiências vividas por ele, tendo em vista a sua infância e adolescência; a saída da sua cidade natal, aos 18 anos; a sua chegada em Salvador, na década de 1960; as dificuldades enfrentadas para se adaptar a uma cidade grande e ao mundo do trabalho foram/são para mim grandes referenciais em minha vida.

Desde infância escuto suas narrativas, que durante a minha vida são repetidas por ele e revistas por mim. Meu pai, em suas narrativas, sempre apresentava/apresenta um sentimento nostálgico sobre a sua cidade natal, contudo, também sempre problematizou/problematiza a invisibilidade dos sujeitos que vivem em nas pequenas cidades, que tinham/têm a necessidade de deixar a família para estudar e tentar uma ascensão social na “cidade grande”, como foi o caso dele. Esses versos do poema Canção do Exílio, de Gonçalves Dias, ouvidos por mim quando criança, permanecem em minha memória até hoje, principalmente pela forma emocionada que meu pai recitava/recita antes de narrar sobre as experiências vividas em sua cidade de Tabira - PE e a sua vinda para Salvador - BA.

Minha terra tem palmeira

Onde canta o sabiá
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá
[...]
Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá.

Era também nos finais de semana que meu pai colocava na vitrola, isso já década de 1980, o disco de vinil de um conterrâneo seu, Cláudio Siqueira Xavier, que o refrão, com certeza, expressava todo amor e saudade que ele sentia da sua cidade natal e da sua família, especialmente da sua mãe e das suas irmãs. Lembro que ele cantava conosco com lágrimas nos olhos e eu o acompanhava com muito fervor a sua cantoria. Essa experiência foi vivida recentemente por mim e pelo meu pai, quando visitamos, em junho de 2018, Tabira, sua cidade natal. Ao chegarmos à entrada da cidade cantamos com o mesmo fervor, e tivemos, dessa vez, a participação especial de Pedro, o refrão da música cantada por meu pai e que tanto marcou a minha infância e que agora, também começava a fazer parte, de forma mais significativa, da história do meu filho:

Tabira que é o meu Nordeste
Tabira que é o meu sertão
Levarei saudade de ti
Tabira do meu coração

Essa experiência paterna, de marcas indeléveis em minha vida, me introduziu significativamente ao conhecimento das cidades interioranas e do rural, marcado pela diversidade local. A cada narrativa de meu pai sobre as experiências vividas na infância, suscitava, em meu imaginário, uma realidade, até então, desconhecida, que despertava em mim um enorme desejo de conhecer como era esse modo de ser e de viver nas cidades do interior e em suas ruralidades. Posteriormente, em 1990, fui a Tabira, na companhia do meu pai; em 2008 retornei a essa cidade, quando minha avó paterna faleceu; e em 2018, no período de São João, eu tive novamente a oportunidade de estar nessa cidade e que tanto vive em mim, através das histórias contadas por meu pai.

FOTO 3 - DISTRITO DE SÃO FRANCISCO – TABIRA – PE[12]

Foto do acervo da Biblioteca Municipal de Tabira.

Kramer (2016), em uma narrativa sobre a sua infância, apresenta pontos convergentes com os meus sentimentos diante as narrativas de meu pai:

> Nasci e cresci ouvindo histórias e anedotas contadas por meu pai - o riso foi sempre uma marca de interação – onde se misturavam personagens de conto e situações vividas por meninas e meninos no cotidiano, em casa, na rua. Essas histórias ensinaram necessidade do humor no cotidiano e, até hoje, quando me falta o equilíbrio ou a sensatez para enfrentar dificuldades, é a este humor que recorro (KRAMER, 2016, p. 30).

Assim com a autora, eu também cresci ouvindo histórias de meu pai, histórias de sua vida, do quanto foi necessário persistir, resistir e ser resiliente para alcançar os seus objetivos. Foi através dessas histórias que aprendi que temos que ter clareza dos nossos objetivos e que para alcançá-los, precisamos, com compromisso e dedicação para transpor as dificuldades, que muitas vezes são impostas pelas circunstâncias da vida. Essas histórias de meu pai, escutadas em minha infância,

[12] Meu pai, de camisa quadriculada e bermuda branca, na festa da primeira comunhão das crianaças do Distrito de São Francisco, na época em que era que coroinha da igreja de Tabira. Esse Distristo, atualmente, pertence ao município de Solidão – PE.

são sempre evocadas quando me deparo com uma situação desafiante, especialmente, no campo acadêmico e profissional.

Assim como meu pai, tenho contado também a história da minha vida para o meu filho, Pedro, a fim de que ele, através das experiências narradas por mim, atribua sentidos às suas experiências de vida e construa e narre a sua própria história. Assim, Kramer reflete (2016) que:

> Ouvir as narrativas de crianças e de adultos é fundamental: o homem se faz fazendo o mundo e se faz como homem na linguagem. Se no contexto da modernidade, as pessoas são impedidas de deixar rastros, de ver nossas marcas, de sermos autores, andar a contrapelo significa abrir espaço para as narrativas, para a rememoração que puxa fios de experiências enraizadas nos sujeitos e suas histórias de vida (KRAMER, 1993). Ouvir histórias de vida é dar à rememoração um lugar privilegiado (KRAMER, 2016, p. 33).

Esses momentos, marcados na memória sobre a minha infância, revela a presença de um pai capaz de entrar no mundo infantil, que sempre buscou/busca estabelecer uma relação dialógica com os seus filhos, através da escuta das experiências vividas por nós, como também da narração da sua própria história de vida, e especificamente da sua infância, vivida em uma cidade do sertão pernambucano.

Narrar e ouvir as experiências é pensar sobre a importância das relações inter/intrageracionais estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos do seu convívio. É nessa relação que é possível estabelecer uma relação dialógica e dialética, que permite o encontro consigo mesmo e com o outro, nos constituindo enquanto sujeitos singulares, mas em que a existência só é concretizada através da interlocução/mediação do outro em nossas vidas.

1.2 Crianças que vivem em mim: lembranças e aprendizagens

Bola de meia, bola de gude
(Milton Nascimento)

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração

Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão.

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão.

Essa música, para iniciar as reflexões (auto)biográficas sobre minhas experiências com crianças, se justifica, pois, apesar de ser adulta, sempre estou em convívio com crianças de diferentes níveis cognitivos, sociais, étnicos, gênero, religiões, e são essas crianças que mantêm em mim sempre o desejo de conhecê-las cada vez mais, me mobilizando a pensar em ações centralizadas nelas e a ampliar meus estudos sobre infâncias e educação infantil, levando-me, assim, ao encontro da criança que vive em mim.

O presente texto trata de diferentes infâncias, tendo como referências as crianças que cruzaram/cruzam o meu caminho diariamente, nos contextos familiar, comunitário, profissional e acadêmico. Através do meu convívio com elas, rememoro as minhas experiências de infância, identificando pontos convergentes, mesmo nós sendo de gerações diferentes, como também, características próprias das crianças que pertencem a esse grupo geracional, me desafiando, na relação estabelecida com elas, a rever alguns conceitos e verdades sobre educar as crianças. Nessa perspectiva, Kramer (2016) explica que:

> A infância nos coloca em contato com o problema do passado, com a história, e é na experiência singular com o passado que pode vir à tona algo novo. É no passado fica reservado o que há de futuro para nós. Nos seus “desvios, descontinuidades e lapsos extraídos da reminiscência” (CABRAL, 2009, p. 255) a infância, busca de si mesmo, produz releituras da própria vida, uma experiência em aberto, que desloca o adulto das suas certezas (KRAMER, 2016, p. 35).

No movimento de evocar as experiências de minha própria infância, através das lembranças de crianças que vivem em minha memória e das crianças com quem eu convivo diariamente, em especial, o meu filho Pedro, que atualmente está com oito anos, minhas supostas verdades são revistas e ratifico o quanto é desafiante

estabelecer uma relação diferenciada da ideia de socialização [13] no processo educativo das crianças, tendo em vista que as crianças apresentam potencial para problematizar a realidade apresentada para elas e as concepções de educação fundamentadas nos cânones construídos na modernidade, presentes ainda em espaços educativos formais ou informais na contemporaneidade.

Corsaro (2011) explica que as teorias tradicionais de socialização apresentam dois modelos: o modelo determinista e modelo construtivista. Esses modelos se entrelaçam na medida em que concebem as crianças como sujeitos sociais que precisam ser formadas para que, numa visão projetiva, se tornem adultos capazes de participar mais ativamente na sociedade, como bem explica o autor: “a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim se tornar um membro totalmente funcional” (CORSARO, 2011, p. 19).

A forma como as crianças interpretam e agem no mundo sociocultural em que estão integradas, nos direciona, enquanto adultos, a revermos nossas certezas, para irmos à busca da nossa própria renovação. Nesse sentido, estabelecer uma interação dialógica e dialética com as crianças é um fator fundamental, que demanda nessa relação intergeracional, a ressiginificação de nossa postura na condição de adulto, tendo em vista a posição centralizadora, autoritária e impositiva que, geralmente, ocupamos nessa relação e que se fundamenta nas perspectivas modernas de educação vinculadas aos modelos funcionalistas de socialização[14] da criança. Para Kramer (2016, p. 35):

> Aos adultos cabe acolher, iniciar, mediar, cuidar, papel fundamental no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças que, desde muito pequenas, criam, imaginam, expressam desejos, emoções, recebem a ação da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e com adultos, reelaboram e recriam as culturas em estão inseridas.

Diante dessa citação, reflito sobre a minha caminhada na infância, especificamente, a partir dos meus três anos de idade, idade essa em que consigo

[13] Esta ideia se fundamenta nas teorias tradicionais de socialização, respaldadas no modelo determinista e no modelo construtivista. A discussão sobre esses modelos que será ampliada no segundo capítulo da tese. (CORSARO, 2011)

[14] Corsaro (2011) sinaliza em seus estudos os modelos funcionalistas e os modelos reprodutivistas, que se inserem ao modelo determinista de socialização.

lembrar-me de algumas experiências vividas, e sigo até aos meus doze anos, quando começo a me distanciar da infância para entrar na adolescência.

No âmbito familiar, sempre fui uma menina muito ativa, que amava brincar, especialmente com meus pares: irmãos e amigos. Para mim, tudo era possível de transformação, uma manta se tornava em um longo cabelo; uma bicicleta quebrada esquecida no quarto do fundo se transformava em uma moto potente; uma vassoura, esquecida por minha mãe na sala, virava um cavalo; uma escova de cabelo se transformava em um microfone; uma passadeira (tiara) de cabelo, em óculos de grau. Esses objetos e outros tiveram um lugar de destaque para que eu vivesse, pela linguagem do faz de conta, a minha infância. Nesse processo de criações, sempre tinha liberdade para expressar o meu mundo imaginativo e meus pais, muitas vezes, entravam no mundo do faz de conta comigo e com meus irmãos.

A brincadeira do faz de conta pode ser considerada uma importante manifestação do quanto as crianças são capazes de transformar aquilo que já está estabelecido pela cultura em que estão inseridas. O faz de conta explicita isso, na medida em que um determinado objeto, que tem uma função social específica, produzido culturalmente para atender uma determinada necessidade da humanidade, se transforma nas mãos e, principalmente, na imaginação de uma criança em outro objeto, a fim de ajudá-la a melhor compreender a realidade em que está inserida e a viver experiências que, por algum motivo, não poderiam ser vividas em um determinado contexto real e temporal.

Essa recordação da minha infância, concernentes às minhas experiências vinculadas ao faz de conta, apresenta confluências com as infâncias de outras crianças, sejam elas de situação economicamente favorável ou não; sejam elas meninos ou meninas; sejam elas habitantes de grandes centros urbanos ou em pequenas localidades rurais; sejam elas de religiões e etnias diferenciadas.

Em algumas escolas de Educação Infantil, na cidade de Salvador, que eu trabalhei como professora, no período de 1994 a 2001, era comum ver as crianças envolvidas neste mundo do faz de conta. Nas escolas em que atuei como docente, em grupos de crianças com 1 a 6 anos [15], nos momentos livres, geralmente, estavam envolvidas em brincadeiras de faz de conta, utilizando os brinquedos

[15] A Lei 11. 274/2006 determina a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, sendo obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos nesta etapa da Educação Básica. No período em que fui professora de Educação Infantil, de 1994 a 2001, as crianças de 6 anos ainda eram matriculadas na Educação Infantil.

disponíveis na sala ou objetos, como materiais escolares, para compor esse momento imaginativo e criativo. Nas escolas, de perspectiva teórica socioconstrutivista, havia espaços propícios para potencializar o faz de conta das crianças, assim, era comum nessas instituições a disposição de brinquedos e de materiais, como: casas em miniatura, utensílios de cozinha, estacionamento de carros de brinquedo e velotróis, bonecas, fantasias, máscara, vassouras, instrumentos utilizados por médicos. Para potencializar esses momentos imaginativos da criança, eu e minhas colegas de docência na Educação Infantil planejávamos sistematicamente situações que favorecessem o processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista as subjetividades de cada uma e a relação que elas estabeleciam com seus pares, através da linguagem do faz de conta.

No entanto, ao ingressar na docência do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em 2001, muitas crianças ainda recorriam às brincadeiras de faz de conta e, mesmo não existindo mais um espaço sistematizado para tais experiências, elas criavam oportunidades para viver suas fantasias. Assim, foi comum, no momento recreio, encontrar as crianças brincando de polícia e ladrão, corridas de carro, bonecas, escolinha, médico, enfim, brincadeiras que retratavam, de alguma forma, o cotidiano delas.

Apesar dessas significativas experiências envolvendo o faz de conta, vivenciadas por mim na minha infância e no convívio com crianças, nas escolas em que atuei como professora de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino Fundamental, foi acompanhando o desenvolvimento do meu filho que ratifiquei a importância dessa linguagem na vida das crianças. Pedro, precisamente a partir dos dois anos de idade, começou a entrar neste mundo da imaginação de maneira mais visível. Inicialmente, começou a se vestir dos personagens preferidos: Patati e Patatá (2 anos), Super Homem, Homem Aranha (3 anos); personagens dos desenhos animados e programas preferidos como Alvin, Chaves, Detetives do Prédio Azul; Cat Noir[16], posteriormente, com a ampliação do conhecimento de mundo, passou a se fantasiar de personagens que fazem parte da história da humanidade, como: Estátua da Liberdade, D. Pedro I, Michel Jackson, Monet.

[16] Na contemporaneidade, a globalização tem impactado o imaginário infantil, através da produção cultural para as crianças, divulgada através da mídia, gerando a homogeneização dos modos de ser criança (ARENHART, 2016).

Atualmente, vive se fantasiando de jogadores de futebol, como Cristiano Ronaldo, o seu ídolo, além de imitar as diferentes performances dos jogadores na comemoração dos gols realizados.

Para compor suas brincadeiras, Pedro sempre recorreu a mim para ajudá-lo na confecção das roupas, adereços e pinturas. Nesses momentos criativos do meu filho, apesar da interferência da produção cultural destinada às crianças, tive que me distanciar do meu mundo adulto, cheio de obrigações que envolvem demandas cotidianas relacionadas aos diferentes papéis sociais que eu assumo: mãe, esposa, filha, professora, estudante, pesquisadora, voluntária de um trabalho social, para que, assim, eu pudesse entrar no mundo do faz de conta e reviver o mundo infantil pelos olhos de uma criança.

Ao estudar sobre infâncias e crianças na perspectiva do protagonismo infantil, viver essas situações, assim como outras que ainda serão descritas reflexivamente nesta tese, foi possível estabelecer articulações com os sentidos atribuídos por Pedro sobre a sua infância, na qual ele tem se colocado no lugar de um sujeito capaz de resistir aos modelos de educação estabelecidos pelos adultos, buscando, através das suas diferentes linguagens: artística, corporal, verbal e escrita, apresentar o seu modo de ser e de estar no mundo.

Como mãe, estou tendo a oportunidade de participar e registrar esses momentos, que se configuram como materiais biográficos sobre a história de vida de meu filho (fotos, vídeos, pasta com os desenhos mais representativos para ele, brinquedos preferidos, cartas, agendas escolares) para que Pedro possa rever o seu passado, compreender o seu presente e traçar perspectivas futuras para a sua vida. Nessa direção, Souza (2006, p. 24) explica que:

> As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas” que podem ser orais ou escritas [...].

Cada registro tem uma história que expressada por Pedro demarca a sua singularidade, mas também a sua relação com os pares e os adultos do seu convívio, considerando o contexto sociocultural em que está inserido.

O faz de conta, tão presente no cotidiano na vida das crianças, transcende as questões geracionais, econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, pude constatar,

através da pesquisa, que as crianças, através dessa linguagem, têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas que poderão promover aprendizagens experienciais, independente das diferentes infâncias. Assim:

> Podemos dizer, então, que, por meio das brincadeiras, as crianças alicerçam suas fantasias, suas emoções, seus encantamentos, suas descobertas, compreendem o meio social, desenvolvem habilidades, conhecimentos e criatividade, dando ênfase a sua imaginação, revelando o brincar como elemento essencial e peculiarmente formado nas rotinas do brincar das crianças (MARTINS FILHO, 2010, p.92).

Em confluência com essa citação e com as diferentes infâncias vividas por mim, pelas crianças em que eu fui professora e pelo meu filho, as crianças que vivem suas infâncias em localidades rurais também expressam seus sentimentos, seus desejos, suas expectativas, suas experiências utilizando a linguagem do faz de conta, com bem retratam as narrativas abaixo:

> Pesquisadora: O que é que você já sabe fazer sozinho? Conta aí para mim!
> Robin: É... (pausa para pensar) Eu só sei dirigir carros.
> Pesquisadora: De brincadeira ou de verdade?
> Robin: Na tampa!
> Pesquisadora: Na tampa?
> Robin: Na tampa do vaso, ai ei fico dirigindo. Quando eu bati meu carro lá no poste. Quando eu bati meu carro, quando eu bati meu carro, meu volante bati no poste e aí, fui de novo, a frente nem estava amassada, eu liguei a luz lá, fui apanhando mais velocidade e outros meninos foi caindo um em cima do outro.
> Pesquisadora: Nossa!
> Robin: Aí eu cai em cima do outro também. Fui de novo, eu liguei o meu carro, liguei meu carro e dei meia volta e fui apanhando na carreira. E agora, você sabe quem apareceu?
> Pesquisadora: Quem?
> Robin: [...] Pitty Bull, o cachorro. Agora, vieram assim, vieram assim, eu dei uma rasteira. Sabe o que ele fez? Fez? Sabe o que ele fez? Amassou frente do carro. E, e, tinha um gigante assim, amassou meu carro todo.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> O que é que tem lá na casa da vovó e do vovô?
> Estrelinha: Eu tenho um amigo lá, que é uma menina e um menino.
> Pesquisadora: Ah, é? Tem amigos lá? Que bom! E lá você brinca com seus amigos?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Brinca de que?
> Estrelinha: É... de escolinha.

> Pesquisadora: De escolinha?
> Estrelinha: Lá em casa eu também brinco de escolinha?
> Pesquisadora: E por que vocês brincam de escolinha?
> Estrelinha: Porque *nós gosta.*
> Pesquisadora: Você gosta da escola?
> Estrelinha: Gosto!
> Pesquisadora: O que é que você gosta na sua escola pra brincar de escolinha? Como é a escolinha da brincadeira de vocês?
> Estrelinha: É... Meu amigo faz o dever e *nós faz*.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Diante da realidade presente das crianças que fizeram/fazem parte minha vida e da interação que estabeleço com elas na condição de mãe, professora e pesquisadora, posso afirmar que o brincar, em suas diferentes dimensões: simbólicas, cognitivas, sociais, culturais, não pode estar à margem dos processos educativos das crianças, tendo em vista a constituição de aprendizagens experienciais desses sujeitos sociais. Nessa direção, o brincar precisa ser valorizado no cotidiano das crianças, que deverão ter condições adequadas para o desenvolvimento das mesmas, através das relações estabelecidas pelos meninos e pelas meninas com os adultos e com os seus pares. Sendo assim, Martins Filho (2010, p. 93) explica que:

> [...] investir na dimensão da brincadeira é como “abrir as portas” à construção da diversidade de valores, crença, formas de composição e criação de crianças e adultos. Assim, as rotinas do brincar das crianças, especificamente, além de se apresentarem como uma prática de desenvolvimento das brincadeiras, também são uma prática de educação, o que, consequentemente, passa a ser uma prática de produção de culturas. Nesses termos, ao estabelecer uma interação entre as brincadeiras e a produção de culturas, as crianças entrecruzam diversas formas de relações sociais, as quais podem ser cotidianamente comuns ou extrapolar a vida cotidiana das crianças.

A relação estabelecida com as diferentes crianças: as que vivem em contextos urbanos e as que vivem nas diversas ruralidades baianas; as que apresentam condições socioeconômicas favoráveis e as que se encontram em condições de invisibilidade social, tem me possibilitado a reinvenção de mim e a problematização de verdades que, em tempos precedentes, eram absolutas sobre o que é infância e sobre o processo de desenvolvimento e aprendizado da criança, tendo em vista as minhas experiências formativas e profissionais.

A cada dia sou desafiada a educar e a pesquisar, considerando que a criança possui especificidades que lhes são próprias e que, na condição de adulta, preciso estabelecer uma relação pautada nos princípios da alteridade, da equidade e da dialogicidade. Nessa relação com as diferentes infâncias tenho constatado que cada criança se configura como “um outro”, sendo um sujeito que possui subjetividades próprias, desejos, expectativas e saberes, constituídos em sua trajetória de vida, e que tem uma infância específica, configurada a partir do contexto temporal, social e cultural vivido. Essa perspectiva contraria a ideia de infância marcada como “algo que em nossos saberes nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 2015, p. 184), em que o que prevalece nessa relação é a visão adultocentrada perante a criança e aos seus modos de ser e viver. Nesse sentido, Larrosa (2015, p. 187) explica que:

> Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância, como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

Assim, conceber a infância como “um outro”, significa que é necessário se despir de conceitos e prescrições pré-estabelecidos sobre o que é infância e crianças. Na relação com as diferentes crianças, através dos seus questionamentos, transgressões e opiniões, eu tenho adotado uma postura de desconstrução de minhas supostas verdades, a fim de buscar uma relação, que de fato, coloque-as no lugar de autoria da sua própria história.

> Dessa forma, interessa valorizar a infância por aquilo que é característico das crianças, por aquilo que seus referentes empíricos teimam em ser: brincalhonas, lúdicas, indisciplinadas, transgressoras, imaginativas, inconstantes, criativas, sensíveis... Para nós, isto contribui no sentido de tornar o cotidiano do contexto educativo próximo ao que as crianças almejam para si (MARTINS FILHO, 2010, p.91).

As crianças, na contemporaneidade, demarcam o seu lugar de sujeito nas relações sociais estabelecidas, não se submetendo passivamente a imposição dos adultos com quem convivem: pai, mãe, avós, professoras e professores. Muitas

vezes, aquilo que na visão do adulto possa parecer desrespeito às regras impostas nos espaços educativos, se configura como um questionamento a essas imposições, em que o que predomina não é a infância como “um outro”, mas a infância como um “objeto”, como explica Larrosa (2015, p. 185):

> A infância como um outro não é o objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca a sua linha de declínio, seu limite e exterior, sua absoluta impotência, não é o que está presentes em nossas instituições, mas aquilo que permanece e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença radical e irredutível do outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa; na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da vontade de abraça-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.

Nessa direção, como mãe, educadora e pesquisadora, estou sempre refletindo sobre a relação com as crianças do meu convívio, exercitando o lugar da escuta das linguagens apresentadas por elas, assim como, buscando reconhecê-las como sujeitos que apresentam opiniões próprias e têm uma temporalidade específica para se desenvolver e aprender, que, muitas vezes, se contrapõem, numa relação dialética, com as opiniões e as temporalidades dos adultos que fazem parte do seu cotidiano, seja nos âmbitos familiar, comunitário e escolar.

A convivência com crianças, de diversos contextos, tem representado para mim a ressignificação da minha visão sobre as infâncias, levando-me a reconhecer que essa categoria social apresenta diversidade de concepções, tendo em vista os contextos socioculturais em que estão inseridas as crianças, contrapondo, assim, a ideia de infância abstrata e universal, construída na modernidade. As crianças, com seus modos de ser e de viver suas infâncias, retratam de um modo geral, as características das crianças descritas pelos livros que fazem parte das referências

teóricas que têm subsidiados os projetos vinculados à pesquisa, ao ensino e à extensão, desenvolvidos por mim, na UNEB, em articulação com as escolas de Educação Básica. Em tais referências teóricas, que fundamentam os estudos sociológicos da infância, discutem a importância do protagonismo da criança e das culturas infantis no processo formativo das crianças.

De acordo com Sarmento (2003), as culturas infantis se estruturam com base em três pilares. O primeiro deles: a interatividade com os amigos. O segundo diz respeito à ludicidade. O terceiro à fantasia, representada pelo “mundo do faz de conta”. Esses pilares que se fizeram presentes na minha infância, também se fazem presentes no cotidiano das crianças com quem convivo atualmente, sendo perceptível a satisfação delas em estar com seus pares e com os adultos, para compartilhar momentos de criatividade, manifestados nas brincadeiras e em outras linguagens, como a artística, a musical e a literária.

Os momentos criativos das crianças, materializados através das expressões artísticas, musicais, literárias e das brincadeiras, revelam o protagonismo delas nos contextos socioculturais em que são integrantes e colaboram para que elas compreendam a cultura socializada nos processos educativos em que fazem parte, contribuindo, também, para a produção da própria cultura infantil. Nessa dinâmica, as crianças demarcam o seu lugar no mundo, explicitando as suas especificidades, especificidades essas que precisam ser respeitadas pelos adultos, como revela a narrativa a seguir: “Por que adulto só quer mandar na criança, mãe? Criança também pensa e pode mandar”. (Excerto da narrativa de Pedro anotado pela mãe/pesquisadora, 5 anos, 2015)

Assim como Pedro, percebo que outras crianças estão se colocando cada vez mais no lugar do protagonismo, não aceitando, de forma passiva, o que é colocado para elas e sobre elas, como revela a narrativa de um amigo de Pedro, após a mãe conversar com ele sobre as conversas com colegas em sala de aula, sinalizada pela professora em uma reunião: “Mas mãe, ela precisa entender que eu sou um ser falante” (Narrativa da criança que foi relatada pela mãe para a pesquisadora, 2018).

Atualmente, desenvolvo um trabalho voluntário em uma instituição considerada social e é nesse espaço, marcado pela diversidade sociocultural, etária, étnica, de gênero e de desenvolvimento, que tenho percebido também o quanto as crianças são capazes de expressar os seus sentimentos, suas inquietações, suas habilidades e seus desejos, cabendo, a nós adultos, um olhar e uma escuta sensível

a essas suas manifestações, que se apresentam repletas de sentidos e significados para elas. Neste trabalho é notório verificar crianças autistas, que aceitam receber carinho das voluntárias e que, de alguma forma, sejam através de gestos e de olhares, comunicam os seus desejos; criança com Síndrome de Dow que através dos desenhos e pinturas, revela a sua habilidade artística e ensina as outras crianças como ele produz os seus desenhos; criança de diferentes classes sociais e escolaridade que interagem entre si, numa perspectiva colaborativa, enfim, crianças que sabem o valor das relações inter/intrageracionais para que suas culturas sejam produzidas e respeitadas. De acordo com Sarmento:

> A sociologia da infância tem vindo assinalar a presença destas variações intergeracionais e recusa uma concepção uniformizada da infância. Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que deve ser considerada, no plano analítico também, factores de homogeneidade, como categoria social do tipo geracional própria. (2005, p. 371)

Isso significa dizer, que essas crianças, diferentes em seu modo de ser e de realidades diversas, apresentam pontos em comum, tendo em vista a geração a qual são pertencentes - infância: todas essas crianças possuem um responsável que as acompanha, são/serão obrigadas a frequentar a escola, não podem participar ativamente das decisões políticas, mesmo vivendo em um país dito democrático.

Acredito que o convívio com as diferenças é algo potente no processo de formação social e pessoal da criança. Nesse sentido, as crianças, através das experiências vivenciadas, são capazes de tecer pertinentes reflexões sobre as diferenças, buscando respeitar os modos de ser e de viver dos seus pares, como também, têm suscitado problematizações concernentes aos diversos contextos em elas estão inseridas, como explicitam os questionamentos abaixo suscitados por Pedro e registrados por mim em diferentes momentos:

“Mamãe, por que as crianças ficam no orfanato? É porque elas não têm pai e mãe e levaram para lá, para dar comida?” (Excerto da narrativa de Pedro, 6 anos, registrado no diário de campo da mãe/pesquisadora, 2017).

“Mamãe, por que a escola de Serrinha é diferente, tem boi e galinha? Eu queria estudar nessa escola para jogar bola no campo.” (Excerto da narrativa de Pedro, 6 anos, registrado no diário de campo da mãe/pesquisadora, 2017).

“Por que a escola pública é diferente e tem essas *pichas* no muro?” (Excerto da narrativa de Pedro, 7 anos, registrado no diário de campo da mãe/pesquisadora, 2018).

“Por que tem criança que mora em uma casa bonita e outras moram nessas casinhas? É por que umas têm dinheiro e outras não têm dinheiro?” (Excerto da narrativa de Pedro, 7 anos, registrado no diário de campo da mãe/pesquisadora, 2018).

“Papai, por que aqui em Salvador tem mais negros na rua?” (Excerto da narrativa de Pedro, 7 anos, registrado no diário de campo da mãe/pesquisadora, 2018).

Esses questionamentos explicitam a capacidade da criança em estar pensando de forma reflexiva sobre a realidade apresentada, infelizmente, realidade essa marcada, em nosso país, pela desigualdade socioeconômica. Pedro, nesse movimento, buscou compreender essas diferenças e ao suscitar esses questionamentos, ele tem tido a oportunidade de compreender melhor os diferentes contextos em que as práticas sociais das pessoas se materializam, em especial, as das crianças.

Para que as crianças de fato se tornem sujeitos da sua própria história, seja nos âmbitos pessoal e social, é necessário que as práticas educativas ratifiquem a ideia de que todas as crianças têm direito a diferença, mas precisam ter igualdade de direitos. Apesar da participação política das crianças não serem reconhecidas socialmente e juridicamente, tendo em vista a categoria geracional a qual são pertencentes, elas já manifestam, mesmo em sua tenra idade, a capacidade de se posicionarem politicamente, a favor de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em 2016, a mãe de um colega do meu filho da escola, também minha amiga, relatou que o seu filho chegou em casa gritando “Fora Temer”. A mãe ao questionar onde foi que ele havia apendido o “Fora Temer”, ele respondeu que tinha sido com meu filho. Essa “manifestação política”, segundo a professora deles, se deu durante o desenvolvimento de uma atividade de recorte de revista em que Pedro, na época com 5 anos de idade, encontrou a imagem de Michel Temer, que se tornou presidente do Brasil após o *impeachment* de Dilma Rousseff, e começou a gritar na sala, recebendo apoio dos colegas.

No final de 2017, ao visitarmos a família do meu esposo, em Brasília, passando pelo Palácio da Alvorada de carro, um tio de Pedro perguntou se ele

queria ser presidente do Brasil e ele imediatamente respondeu: “Eu não, dá muito trabalho, depois vocês não vão gostar de mim e vão gritar ‘fora Pedro’”.

Outra narrativa de Pedro também revela o quanto ele está acompanhando os acontecimentos do mundo, tentando compreender as relações existentes entre o contexto micro e o macro, marcadas pelo poder social, econômico e político:

> Pedro: Mãe, Temer e Trump são amigos?
> Mãe-pesquisadora: Não, filho!
> Pedro: E por que as pessoas não gostam deles? Eles não ajudam os pobres, não?
> (Excerto da narrativa de Pedro registrado no diário de campo da mãe-pesquisadora, 6 anos, 2017).

Assim, escutar os posicionamentos e questionamentos das crianças é algo que nos remete a pensar nas infâncias e na educação infantil, de forma contextualizada com a realidade apresentada para elas. A narrativa abaixo, de um colaborador da pesquisa, revela o quanto as crianças são capazes de se posicionarem criticamente, diante do que observam em seu cotidiano:

> Rafael: Podia a máquina passar aqui para tirar os buracos (Referiu-se à estrada de barro que leva à escola, em Água Boa). Na minha casa passou e tirou *os buracos todinho* (Referiu-se à estrada que fica no Morro da Ilha, onde ele mora). Se passar uma moto aqui pode cair.
> João: E o carro?
> Rafael: O carro não, só molha.
> (Excerto da narrativa de Rafael – 4 anos e João – 5 anos, que ocorreu no transporte e escolar, registrado no diário de campo da pesquisadora, 2017).

Essa narrativa revela que as crianças além de identificarem os problemas existentes em seu cotidiano, também, possuem capacidade para apontar possíveis soluções para eles. Dessa forma, as vozes infantis precisam ser valorizadas, a fim de que as crianças se percebam parte integrante de uma determinada realidade social e, assim, possam participar de forma mais ativa e mais crítica na sociedade pertencente.

Diferente da ideia oriunda da etimologia da palavra infância, que é considerada como “a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo” (SARMENTO, 2005, p. 368), as crianças têm vozes próprias, que podem suscitar importantes reflexões e transformações concernentes às questões apresentadas em nossa sociedade.

Nesse sentido, considerando as narrativas supracitadas, podemos afirmar que as crianças não estão à margem do que acontece no mundo e que suas compreensões apresentam sentido e significado, apresentando, assim indícios, para se pensar em uma educação que forme as crianças em direção a uma participação mais crítica na sociedade a qual fazem parte. Ao ampliar essa discussão, Sarmento (2005, p. 369) afirma que:

> A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações e práticas e acções sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado -, sendo filosófica e pedagogicamente construída, teve efeitos consideráveis historicamente na regulação sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no ocidente.

Essa concepção de infância, instituída na modernidade, pautada no modelo de determinista de socialização (Corsaro, 2011), influenciou/influencia as práticas educativas destinadas às crianças na família, e, em especial, nas instituições escolares. Nesse movimento de pensar a educação destinada às crianças, é relevante escutá-las, considerando, no bojo desse processo, as representações das crianças sobre a escola que estudam, sobre o seu processo de aprendizagem, tendo em vista, também, os encontros e os desencontros das trajetórias escolares narradas pelas crianças com as diferentes infâncias vivenciadas por elas, em seu cotidiano.

1.3 Trajetórias escolares: encontros e desencontros com as infâncias

As cem linguagens da criança
(Loris Malaguzzi)

[...] A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal [...]

Esse poema é para mim muito caro, pelo fato de bem representar as crianças como protagonistas de seu processo de aprendizagem e como sujeitos que possuem sua própria cultura, em que as experiências vivenciadas por elas têm um lugar de destaque. As palavras de Malaguzzi, pulicado no livro *As cem linguagens da criança* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5) remetem a reflexão como as instituições escolares, ainda vinculadas aos cânones modernos, roubam das crianças a sua capacidade de aprender de forma significativa, tendo em vista "as cem linguagens das crianças", que contribuem para que elas construam suas aprendizagens experienciais.

Como professora de Educação Infantil e do primeiro ciclo das séries iniciais, durante 14 anos (1994-2007), pude perceber o quanto as crianças precisavam se adaptar a uma cultura escolar, que, muitas vezes, estava organizada para atender ao currículo normativo e prepará-las para as aprendizagens futuras. Porém, ressalto que essa adaptação não era somente das crianças, mas também minha, ao vê-las desmotivadas na realização de atividades que, geralmente, não dialogavam com o seu contexto sociocultural, os seus desejos e as suas expectativas. Assim, buscava estudar sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças[17], a fim de fundamentar as discussões nas reuniões pedagógicas, promovidas pelas escolas, problematizando as propostas educativas que se subsidiavam na ideia de que a criança se encontra em um estado de incompletude, e que, por esse motivo, precisava passar um processo educativo respaldado em teorias tradicionais de socialização, com ênfase no modelo determinista (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011), explica que as teorias tradicionais de socialização apresentam dois modelos: o modelo determinista e modelo construtivista. Esses modelos se entrelaçam na medida em que concebem as crianças como sujeitos sociais que precisam ser formadas para que, numa visão projetiva, se tornem adultos capazes de participar mais ativamente na sociedade, como bem explica o autor: "a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim se tornar um membro totalmente funcional" (CORSARO, 2011, p. 19).

[17] Na época em que eu era professora de Educação Infantil, as bases teóricas que fundamentavam a minha prática pedagógica estavam vinculadas aos modelos construtivistas, respaldados nos estudos de Piaget, Vigotski e Wallon, que também se integram ao modelo determinista de socialização.

Essas propostas educativas, subsidiadas no modelo determinista de socialização, desconsideravam os aspectos socioculturais das crianças e a capacidade desses sujeitos em participar ativamente no contexto em que estão inseridos, através de um movimento interpretativo, que envolve “aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 1).

Dessa forma, a noção de reprodução interpretativa, desenvolvida por Corsaro (2011), ganha lugar de notoriedade nos estudos sociológicos sobre as crianças e infâncias, na medida em que, conforme esse pesquisador, “o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31).

Essa acepção, apresentada pelo referido autor, concebe as crianças como importantes partícipes sociais que, através das relações estabelecidas com os seus pares e com os adultos, são capazes de internalizar a cultura existente, como também de promover transformações necessárias, a partir das suas próprias interpretações sobre as práticas sociais que estão integradas a sua realidade sociocultural.

Sendo assim, considerar as especificidades das crianças é algo imprescindível na promoção das práticas educativas desenvolvidas para/com as crianças, considerando, no âmago desse processo, as suas interpretações e a forma como se apropriam do mundo. Para tanto, é necessário reconhecer as peculiaridades dos modos de ser e viver das crianças, assim como a própria cultura infantil.

No movimento de pensar práticas educativas articuladas à realidade sociocultural das crianças, as narrativas das experiências infantis se configuram como potentes referenciais no processo formativo das crianças, na medida em que possibilita a elas, pela narrativa reflexiva, a oportunidade de atribuir sentido as experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos em que estão inseridas.

Em comunhão com a ideia que os seres humanos, especialmente as crianças, são sujeitos de experiência, as escolas precisam validar, em suas propostas educativas, essa dimensão. Contudo, as minhas experiências como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental; como mãe de uma criança que está no 3º ano do Ensino Fundamental; como pesquisadora de questões concernentes às infâncias, às crianças e à educação infantil; e como professora do

curso de Pedagogia, têm confirmado que os currículos destinados às crianças, na maioria das escolas, ainda se fundamentam na perspectiva das teorias tradicionais de socialização.

No processo de escolarização das crianças que fazem parte da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, percebo que essa realidade vem se materializando, provocando em mim muitas inquietações e conflitos, tendo em vista que os estudos realizados sobre a sociologia da infância, que têm sido basilares nesta tese, de um modo geral, não convergem com as práticas educativas destinadas às crianças, já que, no bojo dessas práticas, os modos infantis são desconsiderados no cotidiano das escolas.

Nas escolas que atuei como docente, algumas fundamentavam suas propostas educativas, considerando o modelo determinista, que segundo Corsaro (2011) a criança encontra-se no lugar da passividade no processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ela, somente receber e reproduzir os conhecimentos necessários para atender as demandas da sociedade, já em outras instituições as práticas educativas se respaldavam no modelo construtivista, em que o conhecimento é construído pela criança de forma ativa, como explica Corsaro (2011, p. 19): “Sob essa perspectiva a criança constrói ativamente seu mundo social e o seu lugar nele”.

Ao apresentar aspectos concernentes ao processo de escolarização das crianças, tendo como referências as narrativas delas, suscito reflexões sobre suas aprendizagens experienciais no contexto escolar, especificamente, na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, como também reflito sobre alguns encontros e desencontros da escola com as infâncias vividas pelas crianças.

Assim, ao tomar como referência as experiências de escolarização das crianças, busquei refletir sobre suas aprendizagens, considerando, nesta reflexão, aspectos vinculados às proposições didático-pedagógicas, à relação com os professores, às experiências avaliativas, à superação das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, à interação com seus pares, buscando também, nessa dinâmica, estabelecer articulações com as minhas experiências como estudante, professora, pesquisadora e mãe.

Acredito que oportunizar as crianças o contato com outras crianças possibilita importantes aprendizagens, que vão se configurando em uma experiência relevante para o sujeito, em que o respeito, a paciência, a colaboração e a sinceridade se

fazem presentes na relação com os seus pares. Nesse sentido, tenho percebido que o meu filho é querido pelos amigos e amigas, que sempre fazem questão da sua companhia, com quem, através das interações sociais estabelecidas, está tendo a oportunidade de vivenciar ricas aprendizagens, de construir diferentes modos de interpretação da cultura, em que ele e seus pares estão inseridos, e de produzir, nessa dinâmica, as "culturas de pares infantis" [18], como bem explica Corsaro:

> Aqui quero salientar que a produção infantil de culturas de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo do adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo do adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder as preocupações do seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. (2011, p. 53)

Na pesquisa desenvolvida, a interação entre as crianças ganhou destaque em suas narrativas, que sempre se reportaram aos amigos ao relatarem sobre as experiências infantis no contexto escolar e também em outros contextos educativos:

> Pesquisadora: Onde você gosta de brincar?
> Estrelinha: Em casa.
> Pesquisadora: Em casa?
> Estrelinha: Sim! Em casa e na escola.
> Pesquisadora: Do que é que você brinca em casa?
> Estrelinha: Eu mais minha irmã.
> Pesquisadora: Brinca com a sua irmã, de que?
> Estrelinha: De bonequinha.
> [...]
> Pesquisadora: E na escola você brinca com quem?
> Estrelinha: Com os nossos amigos.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> João: Eu brinco mais Duda.
> Pesquisadora: A onde?
> João: Eu brinco de bola, eu brinco de amarelinha mais ela.
> [...]
> João: Risca amarelinha, faz o céu, aí eu pulo amarelinha.
> Pesquisadora: Você gosta de brincar de amarelinha?
> João: Gosto de amarelinha.
> Pesquisadora: E como é que brinca de amarelinha?
> João: Pula assim, com o pé.

[18] Esse conceito será apresentado de forma mais detalhada no capítulo 2: Novos olhares sobre as infâncias e Educação Infantil: direitos e perspectivas para as crianças.

> [...]
> Pesquisadora: Você brinca aonde, onde é que você faz a amarelinha? É na escola ou na sua casa?
> João: No campo, faz no campo.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).
>
> Pesquisadora: E aqui na escola você brinca de que?
> Rafael: Eu brinco de pega-pega, eu brinco de brincar de cavalo, eu brinco de, de esconde-esconde, eu brinco de pega-pega congela.
> Pesquisadora: Como é pega-pega congela?
> Rafael: Só os outros correrem e congelar, ai o outro vem correndo e quando o outro está congelado vem e saí correndo, pra o outro não pegar.
> (Excerto do diálogo narrativo individual com Rafael, 5 anos, 2017).

As narrativas dessas crianças elucidaram que através do brincar a cultura de pares é vivida de forma mais intensa por elas. Dessa forma, as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas precisam considerar momentos de interação pelo viés do brincar e também através de outras formas de expressão das infâncias, já que as crianças ao compartilharem com seus pares suas experiências, elas compreendem a sua cultura, como também constroem culturas próprias vinculadas ao seu grupo geracional. Isso significa dizer que as culturas de pares infantis precisam ganhar destaque nos processos educativos das crianças, pois é através desse movimento que as crianças conhecem o mundo do adulto e reinventam esse mundo, utilizando as diferentes linguagens: verbal, artística, lúdica, corporal etc.

Em confluência com a realidade narrada pelas crianças, colaboradoras da pesquisa, Pedro também tem reinventado o mundo do adulto, principalmente, através das suas produções artísticas e das suas brincadeiras, contudo, essas linguagens, geralmente, foram/estão subutilizadas nas escolas, que se restringem a uma prática educativa mais centralizada à transmissão dos conteúdos curriculares impostos para as crianças com pouca participação delas. As trajetórias escolares de Pedro e as das crianças protagonistas dessa pesquisa revelaram o quão as experiências vivenciadas pelas crianças são diversas, impactando, assim, em suas concepções sobre escola e aprendizagens, como explicitam as narrativas abaixo:

> Mãe/pesquisadora: E do que você lembra quando entrou na escola?
> Pedro: Eu lembro do meu amigo [...]. Lembro que eu fiz a lá na sala, na cozinha, até lembro, até agora, que eu fiz a, que a gente fez um bolo.
> Mãe/pesquisadora: Você gostou de fazer esse bolo?
> Pedro: Minha mão ficou toda suja, até lavei a minha mão depois.
> Mãe/pesquisadora: Ficou suja de que?

> Pedro: De massa.
> Mãe/pesquisadora: O que é que você aprendeu durante a sua vida, o que você mais gostou de aprender?
> Pedro: Eu gostei de aprender fazer um bolo.
> Mãe/pesquisadora: Essa foi uma aprendizagem...
> Pedro: Melhor do mundo, melhor até que a do futebol.
> Mãe/pesquisadora: E me diga uma coisa, como é que faz um bolo?
> Pedro: Você pega o ovo, pega a farinha de trigo e mistura com a manteiga, se for de chocolate pega o chocolate, bota no fogo e depois pega e pronto.
> (Excerto da narrativa de Pedro registrado no diário de campo da mãe-pesquisadora, 7 anos, 2018)

Considerando essa narrativa de Pedro, podemos refletir sobre a importância de se pensar em um currículo pautado em situações de aprendizagem que considere as experiências das crianças. Nesse sentido, a construção do conhecimento deve perpassar pela dinâmica de envolver as crianças no seu processo de aprendizagem, através de propostas educativas em que elas possam atribuir sentidos aos conhecimentos adquiridos em sua trajetória formativa e refletir sobre suas aprendizagens experienciais nos diferentes contextos socioculturais em que elas estão inseridas. Conforme Silva e Rios (2018, p. 207):

> [...] a concepção de aprendizagem defendida por Kolb (1984) quando concebe que aprender pela experiência significa ter uma vivência sobre aquilo que se aprende, de modo a refletir sobre a mesma, constituindo novos mecanismos de aprendizagem que levam em consideração a vivência de cada um, logo o que acontece com cada sujeito no contexto da produção de experiências. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demandam processos contínuos de ação e reflexão. De acordo com a perspectiva de Kolb (1984), analisada por Pimentel (2007), o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência; mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido.

Nesta tese, a construção do conceito de aprendizagem experiencial toma como princípios os sentidos atribuídos pelas crianças concernentes aos conhecimentos construídos e a reflexividade delas sobre as aprendizagens que emergem das experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida-formação, nos diferentes contextos educativos: família, comunidade e escola. Através dessa dinâmica, que envolve atribuição de sentido e reflexão, o sujeito é capaz de projetar

novas aprendizagens em sua caminhada formativa, tendo em vista as experiências já vivenciadas em sua história de vida-formação. Nessa perspectiva, Josso (2004, p.43) elucida que:

> Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

Dessa forma, no processo formativo das crianças, as recordações-referências, mencionadas pela autora, são evocadas nas narrativas infantis, possibilitando a organização do enredo narrativo em que questões referentes a si e aos saberes da experiência emergem nesse processo, remetendo as crianças a refletirem sobre as experiências vivenciadas, sobre o que já são capazes de fazer, sobre o que já aprenderam e sobre o que poderão aprender. Nesse movimento de constituição das aprendizagens experienciais infantis, as dimensões temporais: passado, presente e futuro se integram, assim como, as dimensões pessoais e coletivas. Nesse sentido, Souza (2004, p.162) explica que as narrativas aproximam o sujeito aprendente ao conhecimento de si, através do ato de narrar e de evocar as recordações-referências, tendo em vista as dimensões “simbólicas, concretas, emocionais, valorativas”, sendo estas constitutivas no processo de formação do sujeito.

Diante dessa perspectiva, a formação das crianças precisa transcender a ideia de prescrição e reprodução dos conhecimentos. Assim, os saberes da experiência das crianças, apresentados em suas narrativas, devem ganhar um lugar de destaque no processo de formação delas, tendo em vista sua importância no processo de constituição das aprendizagens experienciais. Considerando que as aprendizagens experienciais estabelecem fecundas articulações entre o saber-fazer e os conhecimentos (JOSSO, 2004), propor práticas educativas subsidiadas nessa perspectiva formativa poderá potencializar uma educação infantil que reconheça as crianças como protagonistas na construção de seus conhecimentos, e que estabeleça um diálogo com as culturas infantis.

Pedro ao findar a Educação Infantil e ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, começou a demostrar insatisfação com a

mudança da dinâmica imposta em seu cotidiano escolar e, consequentemente, com a rotina também em casa. Logo nas primeiras semanas de aula, ele apresentou as seguintes narrativas, que revelavam que o “ofício de aluno” (MARCHI, 2010), com a sua entrada no ensino Fundamental, passava a ser o papel predominante em sua infância.

“Mãe, por que agora a gente não vai mais para o parque da escola brincar?” (Excerto da narrativa de Pedro registrado no diário de campo da mãe-pesquisadora, 6 anos, 2017).

“Não está certo isso não, quando chega na escola é só atividade, quando chega em casa é só atividade também. Que horas é que eu vou brincar? Eu sou criança e criança tem que brincar!” (Excerto da narrativa de Pedro registrado no diário de campo da mãe-pesquisadora, 6 anos, 2017).

Nessa mesma direção, as crianças participantes dessa pesquisa, integrantes de uma escola rural, pertencentes a um diferente contexto da escola de Pedro, explicitaram em suas narrativas pontos convergentes com a narrativa do meu filho sobre a escola:

> Pesquisadora: Você gosta da sua escola, porque você estuda e porque você brinca?
> Robin: É!
> Pesquisadora: Tem alguma coisa na sua escola que você não gosta?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: O que?
> Robin: Eu não gosto de fazer muita, muita *taefa,* mais *taefas.*
> (Excerto do diálogo narrativo individual com Robin, 5 anos, 2017).

> Pesquisadora: Quando você vem para escola você fica mais na sala ou no lado de fora?
> Estrelinha: Mais na sala.
> Pesquisadora: Mais na sala?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: E o que é que você faz na sala?
> Estrelinha: É, é, faz o dever.
> Pesquisadora: Como são seus deveres?
> Estrelinha: Pintura, é fazer de livro, é copiar no dever.
> Pesquisadora: Copiar o dever? E quem é que coloca o dever para copiar?
> Estrelinha: A pró!
> Pesquisadora: A pró? E ela coloca a onde?
> Estrelinha: No quadro.
> Pesquisadora: Você gosta de fazer as tarefas de copiar?
> Estrelinha: Gosto!
> Pesquisadora: E por que é que você gosta?
> Estrelinha: Porque é pra pessoa aprender.

> Pesquisadora: Aprender? Aprender o que?
> Estrelinha: A, a, as palavrinhas.
> Pesquisadora: As palavrinhas?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer na escola?
> Estrelinha: É, é, é, é brincar.
> (Excerto do diálogo narrativo individual com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: O que é que você gosta de fazer na escola?
> Paulo Henrique: O que eu gosto? Estudar.
> Pesquisadora: Estudar? E o que é que você não gosta de fazer na escola?
> Paulo Henrique: Eu não gosto de fazer o dever.
> Pesquisadora: Não gosta de fazer o dever?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: Por que você não gosta de fazer o dever?
> Paulo Henrique: Por que eu não gosto?
> Pesquisadora: Sim!
> Paulo Henrique: Porque eu não gosto, porque eu fico com preguiça.
> Pesquisadora: Fica com preguiça de fazer o dever?
> Paulo Henrique: Fico.
> Pesquisadora: E a pró passa muito dever?
> Paulo Henrique: Passa!
> Pesquisadora: Passa?
> Paulo Henrique: Passa!
> Pesquisadora: Você só faz dever, ou você brinca mais?
> Paulo Henrique: Eu faço mais.
> Pesquisadora: Mais dever?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Paulo Henrique: E quando o lanche vir, eu boto tudo, eu dou a pró [...]quando eu terminar de comer o lanche, eu vou, eu vou brincar.
> Pesquisadora: Então, depois do lanche é a hora de brincar, é?
> Paulo Henrique: É quando terminar.
> (Excerto do diálogo narrativo individual com Pulo Henrique, 5 anos, 2017).

As crianças, ao narrarem sobre o que fazem na escola, evidenciaram que o brincar tinha pouco tempo e espaço na rotina escolar, em detrimento às atividades de suporte de papel passadas pela professora que precisavam ser realizadas por elas para reproduzir os conteúdos curriculares trabalhados pela docente. Em convergência com a narrativa de Pedro, Robin ressaltou não gostava de fazer tais atividades, que foram também denominadas de deveres ou de tarefas pelas crianças, tendo em vista que a realização dessas ocupava maior parte do tempo da rotina delas na escola, limitando, assim, os momentos de brincadeiras e de interação com os seus pares, que ficavam restritos somente ao momento do recreio, após o lanche.

As narrativas de Pedro e das crianças desse estudo revelaram o afastamento da cultura escolar com a cultura infantil, principalmente quando as crianças estão finalizando a etapa da Educação Infantil ou entrando no Ensino Fundamental, invisibilizando, através desse distanciamento entre a escola e as especificidades das crianças, os modos de ser e de viver das crianças. Nesse sentido, Marchi (2010, p. 191), com base nos estudos de Sirota (1993), explica que:

> O ofício de aluno pode ser definido antes de tudo "como aprendizagem da regra do jogo" escolar. Ser um "bom aluno" não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a "jogar o jogo" da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência.* Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado "currículo oculto" (onde aprendem as regras não explicitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um "nativo da cultura escolar, capaz de desempenhar o "papel de aluno" sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular.

Para Pedro "jogar" conforme as regras impostas pela escola, não foi algo fácil, levando-o a ser bastante resistente a cada cobrança feita pela escola e, consequentemente, por mim e pelo pai, que sempre fomos/somos presentes no acompanhamento das suas atividades escolares. Diante de tantos desafios para Pedro se adequar a cultura escolar em que ele estava inserido e a incoerência da escola em dialogar com o contexto sociocultural do meu filho, levando em consideração as especificidades infantis tão defendidas por mim, em meus estudos, eu fui à escola, de forma recorrente, para questionar, principalmente, as elaborações das atividades de casa, que muitas vezes se apresentavam descontextualizadas e cobravam conceitos, que se quer foram construídos pelas crianças; e o processo avaliativo, que se restringia a realização de testes e provas. Em comunhão com as narrativas de Pedro, que explicitaram resistências às imposições escolares através das cobranças realizadas no âmbito pedagógico, respaldadas em perspectivas clássicas de socialização, Marchi (2010, p. 192), através da ideia de Sarmento (2000), elucida que:

> Desempenhar os ofícios da infância não é tarefa simples ou isenta de esforço pelas crianças. Neste sentido, a aprendizagem do que acima chamamos de "regras do jogo escolar" pode ser bastante penosa, pois as crianças são induzidas compulsivamente ao ofício de aluno: cabe a elas realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem

> o sentido ou pelas quais não tem nenhum interesse. E isto tudo no quadro da aprendizagem do louvor e da crítica em função do seu desempenho.

Através dos diálogos estabelecidos com Pedro sobre suas aprendizagens escolares, da escuta de suas manifestações de insatisfações vinculadas às atividades propostas pela escola e das minhas próprias observações relacionadas aos materiais enviados para casa, constatei o distanciamento entre a cultura escolar com a cultura das infâncias, materializado no cotidiano desse contexto educativo. Assim, diante dessa realidade, apesar da receptividade da escola, que muitas vezes acatava as minhas críticas e que, segundo a coordenadora da instituição, eram levadas como pontos para discussão nas reuniões pedagógicas, eu e o pai pensamos na possibilidade de mudança de escola, no segundo ano do Ensino Fundamental. Contudo, a decisão dessa mudança contou com a participação de Pedro nesse processo, primeiramente conversamos sobre essa possibilidade de mudança e depois visitamos com ele as possíveis escolas, a fim de que escolhesse a que estivesse mais de acordo com as suas expectativas.

A decisão final ficou por conta de Pedro, que mesmo demonstrando tristeza por ter que se separar dos seus pares, que durante quatro anos fizeram parte da sua trajetória de vida-formação e com quem criou fortes vínculos de amizade, fez a opção pelo ingresso à nova escola, na perspectiva de vivenciar novas experiências de aprendizagem e também de fazer novas amizades. No entanto, essa decisão não foi fácil para ele, tendo em vista os vínculos afetivos estabelecidos com os professores e com os colegas, deixando-o, em sua “formatura de ABC”, bastante emocionado. Neste dia, que se configurou como um importante ritual de passagem, Pedro chorou e nos pediu que o mantivesse na mesma escola, porém, depois de muitas conversas passou a ficar mais seguro e condicionou a sua ida com a possibilidade de retornar à escola antiga, caso não se adaptasse.

Para a nossa alegria, no primeiro dia de aula, em 2018, relatou para a avó, via WhatsApp,[19] o seu sentimento em relação à nova escola:

[19] O WhatsApp tem sido o meio de comunicação utilizado por Pedro para manter vínculos com a família paterna que mora distante dele. Assim como Pedro eu não pude conviver com a minha avó paterna que morava em Tabira-PE e me comunicava com ela através de cartas, já Pedro se comunica com a avó paterna, que mora em Formosa-GO, através do WhatsApp.

> Vó, eu amei a minha escola, é a melhor escola do mundo. Quando eu estiver adolescente vou vestir a camisa branca, depois vou fazer faculdade, vou voltar para essa escola para ser professor de Geografia e vou ficar lá até ficar idoso. Você sabia que tem uma coordenadora lá que é idosa e trabalha até hoje na escola? (Narrativa gravada em áudio do WhatsApp, Pedro, 2018)

Esta narrativa apresentou, em seu bojo, os princípios da (auto)biografia, abordagem adotada neste estudo, já que considerou a capacidade dos sujeitos de narrarem suas experiências, estabelecendo articulações entre as temporalidades de sua história de vida: passado, presente e futuro. Na especificidade dessa narrativa, Pedro foi capaz de não somente relatar o que aconteceu no primeiro dia de aula, mas também de projetar o seu futuro, enquanto estudante e, quem sabe, futuro profissional dessa instituição escolar. Nessa direção, Passeggi (2014, p. 135), apresenta a seguinte explicação:

> Ao narrar para si e /ou para o outro a própria experiência, atividade que Delory-Momberger (2008, 2012) denomina de biografização, o narrador realiza ações mentais, comportamentais e verbais pelas quais dá sentido a suas experiências, organizando na temporalidade de sua existência.

As crianças, participantes da pesquisa, também narraram sobre suas experiências escolares, considerando, neste processo, sua condição presente e suas expectativas em relação ao futuro, como bem evidenciaram as narrativas de Brunessa sobre a aprendizagem da leitura e que foram apresentadas em momentos distintos da pesquisa:

> Pesquisadora: E você disse que gosta de brincar de escolinha. E por que você gosta de brincar de escolinha?
> Brunessa: E porque eu gosto muito de estudar, porque aprende a ler.
> Pesquisadora: E você já sabe ler?
> Brunessa: Não, mas eu vou aprender.
> Pesquisadora: Ainda está aprendendo, não é?
> Brunessa: Eu só sei as vogais.
> Pesquisadora: Só sabe as vogais?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Mas alguma palavra você já sabe ler?
> Brunessa: Eu só sei bola... (pausa para pensar) Uva! Bola, nova e uva.
> (Excerto da narrativa de Brunessa, 6 anos, na Roda de Conversa, 2017).

> Pesquisadora: Hum! Você me disse quando a gente estava chegando que você aprendeu a ler.
> Brunessa: Foi!
> Pesquisadora: Como é que você aprendeu a ler? Conte para mim!
> Brunessa: Eu fui falando as letras e lendo.
> Pesquisadora: Você falou que aprendeu sozinha foi?
> Brunessa: Foi!
> Pesquisadora: Ah! Como foi isso? Conta, aí, para mim.
> Brunessa: Aí eu fui falando as letras, aí eu fui lendo as palavras.
> Pesquisadora: E essas palavras estavam onde?
> Brunessa: No livro que tem lá em casa.
> Pesquisadora: No livro na sua casa?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Ao narrarem sobre suas experiências e projetos as crianças revelaram a sua capacidade de estar no mundo de maneira ativa, sendo sujeitos dotados de criticidade e reflexividade, o que os tornam sujeitos promotores de transformações sociais, transcendendo a ideia que concebe as crianças como meros espectadores da cultura em que estão inseridas.

Esta concepção, que ainda se encontra subjacente em algumas instituições escolares, não valoriza, no bojo de suas práticas educativas, a forma como as crianças pensam os conceitos que estão em processo de construção, considerando o potencial que elas possuem para refletir de maneira contextualizada sobre os objetos de conhecimento que lhes são apresentados. Assim, Marchi (2010, p.193) explica que:

> [...] a socialização da criança como processo vertical de inculcação e transmissão de valores e saberes aos imaturos visando sua formação em indivíduos plenamente adaptados ao meio social a que estão destinados tem, na visão funcionalista da educação, o paradigma da criança como “objeto do trabalho social” (SIROTA, 2005) ou o paradigma da criança como um “projeto político do outro”.

Dessa forma, como propôs esta pesquisa, escutar as crianças sobre o que aprendem e como aprendem na escola é algo emergente para tecer compreensões sobre o processo de aprendizagem experiencial dos(as) meninos(as), especificamente, os(as) que vivem em contextos rurais, considerando nesse processo, a capacidade reflexiva e interpretativa das crianças.

Foto do acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017 [20].

2 NOVOS OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: direitos e perspectivas para as crianças

A ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca e uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares.

(BELLONI, 2009, p. 2)

[20] Foto 4 – Criança brincando de dirigir carro no pátio da escola.

Compreender como a infância foi institucionalizada na modernidade e como se configura na contemporaneidade, passou a ser algo de grande relevância para avançar nas discussões epistemológicas sobre essa categoria social geracional, em minha pesquisa.

Dessa forma, apresento, neste escrito, uma síntese histórica sobre a Educação Infantil e algumas discussões teóricas sobre os estudos sociológicos da infância, com ênfase nas seguintes categorias conceituais: reprodução interpretativa, relação inter/intrageracional, culturas infantis e cultura de pares, assim como, alguns fundamentos teórico-metodológicos que vêm fundamentando às pesquisas com crianças no Brasil.

2.1 Infâncias e Educação Infantil: concepções e direitos das crianças

Pensar na criança e como elas vivem suas infâncias na contemporaneidade exige ressignificações concernentes às concepções construídas sobre esse sujeito, que pertence a uma categoria geracional específica, presentes na história da infância em nossa sociedade ocidental.

O estudo desenvolvido por Philippe Ariès, em sua obra História Social da Criança e da Família (1981), pode ser considerado um marco nessa história, na medida em que a criança ganha, em nossa sociedade ocidental, maior visibilidade social. Ariès (1981) explica, nessa obra, que na Idade Média a criança não era representada iconograficamente, por ser a infância, nessa época histórica da humanidade, desconhecida pela sociedade. Nesse contexto histórico, Coelho (2010, p. 87), através dos estudos de Zabalza (1998), explica que:

> [...] a criança era considerada um mistério, alimentada pela crença fetichista de que nela se escondia uma natureza sagrada, sendo assim, não podia ser profanada pelo ser humano. Essa visão sobre a infância levou o ser humano a não questionar sobre a particularidade infantil, por temer em conhecer um ser considerado divino.

A concepção de criança-adulto, também presente na Idade Média, desconsiderava as especificidades da criança, que era concebida como um adulto em miniatura. Nessa perspectiva, não havia distinção entre o adulto e a criança, que tinha uma infância curta por ser inserida precocemente ao mundo do adulto.

Kuhlmann Jr (2015, p. 18 -19), explica que:

> Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável. Por outro lado, a escola substitui a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de viver a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro lado, esta separação ocorreu com cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre.

A origem das instituições de Educação Infantil, conforme explica Bujes (2001), esteve, de certo modo, atrelada ao surgimento da escola e do pensamento moderno. Nessa época histórica, delimitada entre os séculos XVI e XVII, as crianças eram concebidas como seres frágeis e inocentes e que precisariam, assim, serem preservadas da má influência da sociedade (COELHO, 2010).

Segundo Coelho (2010, p. 87):

> Com a concepção de que as crianças eram frágeis criaturas de Deus, surge a necessidade de preservá-las e discipliná-las simultaneamente, sendo assim, a família passa a acreditar que as crianças só atingiriam a completude idealizada pela sociedade através da educação integral oferecida nas instituições educativas, onde elas seriam submetidas a uma série de disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva. Assim, Sodré (2002, p. 67) analisa que “as crianças passaram a ser educadas muito mais para a submissão do que para a formação de pessoas questionadoras, criativas e empreendedoras”.

A história da Educação Infantil estabelece relações com a história da humanidade, considerando aspectos concernentes às questões políticas, sociais e econômicas. Com a Revolução Industrial, as mulheres, prioritariamente dos contextos urbanos, tiveram acesso ao trabalho fora do lar, surgindo, assim, as creches e as pré-escolas para oferecer cuidados e educação às crianças pequenas, fora do âmbito familiar. A partir do surgimento dessas instituições de educação e atendimento às crianças, a infância ganhou maior visibilidade social, emergindo, nesse contexto, propostas educativas que tinham como intencionalidades disciplinar as crianças e prepará-las para atender as demandas da sociedade vigente. Coelho (2010, p.90) explica que:

> Nesse contexto, o aparecimento das creches e pré-escolas vincula-se às mudanças econômicas, políticas e sociais que exigem a inserção das mulheres ao mercado de trabalho, gerando, assim, uma nova organização familiar. Bujes (2001) também enfatiza que o conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la mais produtiva, através da educação, para atender às necessidades desse conjunto social também contribuíram para o surgimento dessas instituições de Educação Infantil.

Com o surgimento das creches e pré-escolas as crianças passaram a ser submetidas a uma pedagogia que as concebia como seres incompletos, e que, dessa forma, precisavam ser disciplinadas, através de práticas educativas moralizantes. A Educação Infantil, nessa época histórica, intencionava preparar as crianças para a vida adulta, a fim de que elas respondessem satisfatoriamente às imposições da sociedade ocidental capitalista. “Sodré (2002) analisa que as crianças, por serem consideradas dependentes e incompletas, as práticas abusivas dos adultos, as desigualdades sociais e marginalização das crianças são justificadas” (COELHO, 2010, p. 90-91). As práticas educativas destinadas às crianças, respaldadas nessa concepção moralizante, desconsideravam as experiências infantis, constituídas em suas histórias de vida e nas suas experiências de aprendizagens.

A infância, posteriormente, passou a ser concebida como uma fase específica do ser humano, demandando, assim, pensar a educação infantil como uma forma de preservar a criança da sociedade, considerada por Rousseau (2004), como corrupta. A escola, respaldada nessa perspectiva, foi reestruturada, sendo um espaço destinado às crianças, mas que mantinha um distanciamento com as experiências vivenciadas por esses sujeitos sociais nos contextos familiar e comunitário.

Foi no início do século XX que a escola se constituiu como um direito das crianças (GHIRALDELLI JR., 1996), sendo concebida como um espaço para que elas pudessem também viver suas infâncias. Nesse momento histórico da Educação Infantil, a criança passou a ser conceituada cientificamente, em que os conhecimentos técnico-científicos da psicologia, da sociologia, da medicina em geral e da puericultura subsidiavam o processo de construção da identidade infantil.

Considerando as diferentes perspectivas de conceber as crianças, que estão vinculadas à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova, Charlot (1983) explica que pelo fato das crianças serem compreendidas como sujeitos que podem ser

educados, mas também corrompidos pela sociedade, a representação da infância, apresentada por essas duas perspectivas filosóficas, respaldou-se nos conceitos de educabilidade e de corrupção. Para melhor elucidar essa ideia de Charlot (1993), Coêlho (2010, p.92) sintetiza que:

> A Pedagogia Tradicional considera que natureza infantil é originalmente corrompida, sendo assim, a educação necessita proteger a criança e exterminar a sua essência naturalmente selvagem.
> [...]
> Já a Pedagogia Nova representa a criança como um ser originalmente inocente, nesse sentido, a sua proposta sugere a proteção da natureza infantil e o respeito à dignidade e as necessidades próprias da infância.

Apesar da Pedagogia Nova não apresentar um caráter inovador, pois se fundamenta também na ideia idealizada e abstrata de infância, assim como a Pedagogia Tradicional, a sua relevância consiste em propor problematizações concernentes aos modelos sociais tradicionais da Educação Infantil, visibilizando, no bojo de sua teoria, a autoridade e a hierarquia existentes nas relações estabelecidas entre crianças e adultos nos processos educativos. Outra contribuição da Pedagogia Nova diz respeito à apresentação da corrupção como uma construção social, permitindo, assim, tecer proposições educativas que contrariem tais práticas e que valorizem a dignidade e os direitos humanos, inclusive os das crianças.

No contexto neoliberal da sociedade ocidental contemporânea, Coelho (2010, p. 93) analisa que:

> [...] a pedagogia ideal é a que proponha iniciativas individuais e de cooperação, mas que também omita a causa das estruturas das hierarquias sociais. Para Charlot (1983), essa pedagogia refere-se àquela que a camada hegemônica da sociedade atual procura hoje promover com seus esforços de renovação e seus múltiplos projetos ministeriais.

O reconhecimento da história do atendimento às crianças e da educação infantil no Brasil apresenta importância, na medida em que as diferentes concepções de infância, construídas na sociedade ocidental, são visibilizadas e problematizadas, nos remetendo à compreensão dos conceitos de infância presentes em nossa realidade e possibilitando a identificação das questões ideológicas subjacentes no

atendimento e na educação de crianças provenientes das diferentes camadas sociais.

De acordo com Aquino (2002, p.84) “somos uma sociedade que tem, desde sua origem, a marca da divisão social”. Infelizmente, as diferenças socioeconômicas existentes em nosso país demarcam o distanciamento acentuado entre o que é proposto pelas bases legais com a realidade das crianças, que vivem em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, Campos (2002, p.27) enfatiza que:

> O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade.

O cotidiano das crianças que vivem em localidades rurais é um dos retratos dessa constatação apresentada pela autora, que apresenta convergência com essa ideia de discrepância entre o que se propõe na legislação para as crianças e para a Educação Infantil com a realidade vivida por elas nos contextos educativos em que suas práticas sociais se inserem. Em consonância com essa análise, Pontes, Mendes e Laurindo (2015, p. 171), apresentam a seguinte reflexão:

> Sabemos que a intensificação das políticas é recente e que precisamos compreender os avanços históricos presentes nas políticas educacionais brasileiras, contudo não podemos negar que os avanços legais não correspondem às demandas crescentes da população e percebemos que existe um desencontro entre as políticas e a realidade vivenciada pelas instituições públicas.

O distanciamento entre o que está posto nas bases legais com o que de fato é materializado na vida das crianças que estão em condições invisibilidade, como é o caso da maioria das crianças que pertence às diversas ruralidades do semiárido baiano, pode ser corroborado através da maneira precária em que essas crianças vivem: em locais sem saneamento básico adequado; sem atendimento médico na própria comunidade; sem ofertas de escolas nas localidades em que as crianças moram, o que as levam depender do transporte escolar; sem acesso a uma escola de Educação Infantil devidamente projetada para atender as especificidades das crianças; sem professores com a formação inicial e continuada que possibilitem ter uma atuação docente mais qualificada nas escolas rurais de Educação Infantil. Enfim, são inúmeras incoerências apresentadas no dia a dia das crianças que vivem

em contextos rurais, revelando, desencontros em relação ao que está determinado pelos documentos legais que regem as políticas públicas para o atendimento e para a educação das crianças brasileiras.

Considerando que essa pesquisa teve como contexto empírico uma escola pública, localizada em Água Boa, no município de Serrinha, pertencente ao Território de Sisal, conhecer a realidade dessas crianças demanda um olhar sensível às diversas infâncias existentes, como também reconhecer que essas crianças possuem direitos à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, como está posto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990). Infelizmente, nem todas as crianças estão tendo esses direitos efetivados, como bem retrata Bismarck (2017), no livro Retratos de Esperança, que durante o período de 2010 a 2017 registrou 84 fotografias da realidade e das infâncias vividas pelas crianças dos municípios de Retirolândia e Santa Luz[21], que, assim como Serrinha, também se inserem ao Território do Sisal.

FOTO 5 – FOTOS DAS CRIANÇAS NO LIXÃO

Fonte: Bismarck (2017)

[21] Além desses municípios, citados no texto, o Território do Sisal é composto também pelos municípios de Monte Santo, Itiúba, Cansanção, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Tucano, Araci, Teofilândia, Biritinga, Ichu, Lamarão, Barrocas, Candeal, Conceição do Coité, Valente e São Domingos, “localizados no semiárido baiano e identificados com a cadeia produtiva da agave sisalana, espécie vegetal xerófila, conhecida popularmente, apenas como sisal” (SANTOS; SILVA; COÊLHO NETO, 2015, p. 22).

FOTO 6 – FOTOS DE CRIANÇA NO LIXÃO

Fonte: Bismarck (2017)

As imagens das crianças, acima retratadas por Bismarck (2017), explicitam as diversas infâncias presentes nos municípios pertencentes ao Território do Sisal, em que alguns direitos das crianças foram suprimidos, como é o caso das crianças que tiveram que trabalhar em pedreiras, na cultura do sisal e na coleta de lixos recicláveis, para ajudar na subsistência familiar.

Coelho Neto (2013) apresenta, em seus estudos, algumas características do Território do Sisal, contexto regional em que essa pesquisa foi realizada, na especificidade do município de Serrinha. O referido autor analisa o Território do Sisal, a partir de uma tensão estrutural que opõe permanências e emergências. As permanências se caracterizam pela prevalência de um conjunto de condições estruturais, a exemplo das condicionantes naturais, de determinadas características socioeconômicas e práticas políticas conservadoras.

As condições naturais dizem respeito à complexa problemática das secas e aos impactos políticos e culturais que ela produz, além da persistência da imagem da seca como representação do sertão nordestino. Em relação às características socioeconômicas, alguns elementos essenciais marcam a organização espacial do Território do Sisal: (i) a ruralidade como traço da vida regional, (ii) a bi-polarização da estrutura fundiária, (iii) o processo produtivo tecnologicamente arcaico e socialmente desigual e injusto e, (iv) os indicadores sociais e econômicos desfavoráveis (IDS, IDH, IDE, indigência e analfabetismo). As práticas políticas conservadoras se manifestam pela presença do clientelismo e do patrimonialismo, além do domínio político (das prefeituras) pelas elites regionais, geralmente grandes proprietários de

terra e empresários do sisal (COELHO NETO, 2013). Por outro lado, as emergências se caracterizam pela gestação de redes de organizações sociais, exemplificadas pelo sindicalismo rural, pelo associativismo comunitário e/ou de produção e o cooperativismo de crédito, de produção e de serviços agrícolas.

As diferentes infâncias existentes no Território do Sisal são determinadas também por essas características, assim, a compreensão dos modos que as crianças vivem as suas infâncias precisa estar interligada ao contexto socioeconômico em que as práticas sociais se materializam. Nessa direção, Charlot (1983) explica que a construção dos conceitos de infância, em nossa sociedade ocidental, considera a relação de dependência econômica que as crianças têm em relação aos adultos. O autor explica que essa dependência financeira das crianças é imposta pela classe social a qual elas são pertencentes. Em se tratando do contexto brasileiro, as crianças e os jovens das camadas menos favorecidas, geralmente, participam das responsabilidades das tarefas domésticas e muitas contribuem para a subsistência da família através da realização de um trabalho que seja remunerado (COELHO, 2010).

Essa realidade, notória na vida de algumas crianças pertencentes ao Território do Sisal, através do trabalho infantil vinculado às pedreiras, ao cultivo do sisal e à coleta de lixos recicláveis, foi minimizada com a implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e que contou com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Inicialmente, quando esse programa foi criado, em 1996, pelo governo federal, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso de Melo, o objetivo estava configurado ao combate do trabalho infantil presente em carvoarias existentes na região de Três Lagoas, em Mato Grosso do Sul, mas posteriormente foi ampliado para todo território nacional, a fim de erradicar o trabalho das crianças marcado pela exploração, em atividades remuneradas ou não remuneradas e que ocasionavam riscos às crianças. Em 2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, esse programa se articulou ao Programa Bolsa Família, apresentando importantes avanços no processo de gestão do repasse de renda.

As diferentes infâncias existentes no Território do Sisal foram reveladas através das narrativas das crianças colaboradoras da pesquisa, que, mesmo vivendo em localidades tão próximas e apresentando experiências que são confluentes, explicitaram, em suas narrativas, singularidades em relação às suas

infâncias. Tais singularidades, narradas pelas crianças, ratificaram o quanto as infâncias são diversas e estabelecem interligação com as condições socioeconômicas delas:

> Paulo Henrique: Eu *blinco* de carro de bloco, não tenho nenhum brinquedo pra mim. Eu *blinc*o de carro de bloco não tem nenhum *blinquedo* pra mim. Mas, rapaz, mamãe não compra!
> Pesquisadora: Mamãe não compra brinquedo para você?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: E por que será que mamãe não compra brinquedo?
> Paulo Henrique: Oi?
> Pesquisadora: Por que será que mamãe não compra brinquedo?
> (Silêncio)
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017)

> Pesquisadora: [...] E por que você desenhou um caminhão?
> João: Porque eu queria!
> Pesquisadora: Você queria?
> João: Queria!
> Pesquisadora: Você não tem um caminhão, não?
> João: Não! Eu não tenho brinquedo também, não!
> Pesquisadora: Como?
> João: Não tenho brinquedo também, não!
> Pesquisadora: Não tem, não?
> João: Não!
> Pesquisadora: E você gostaria de ter um caminhão?
> João: Gosto!
> Pesquisadora: E que brinquedos você tem?
> João: Eu não tenho nada pra *mim* brincar!
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017)

> Pesquisadora: Você gosta de usar laço?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E quem compra seus laços?
> Brunessa: *Mainha!*
> Pesquisadora: E compra a onde?
> Brunessa: Na rua!
> [...]
> Pesquisadora: E você tem muitos laços na sua casa?
> Brunessa: Tenho!
> Pesquisadora: Você já contou quantos laços você tem?
> Brunessa: Já contei!
> Pesquisadora: Tem quantos? Você lembra?
> Brunessa: Lembro! Dez!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

> Pesquisadora: E você gosta de carro?
> Balançou a cabeça afirmando que sim.
> Pesquisadora: E você tem carro na sua casa?
> Robin: Eu tenho um montão!
> Pesquisadora: Montão? E você já contou quantos carros?
> Robin: Só contei dos Hot Wheels.

> Pesquisadora: Você tem quantos dos Hot Wheels?
> Robin: É... Oito!
> Pesquisadora: Oito carros!
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017)

As narrativas infantis revelaram que a ausência da condição socioeconômica das famílias de algumas crianças, limita o poder de compra de brinquedos industrializados que atendesse ao desejo delas, como explicitam as narrativas de Paulo Henrique e de João. Em contraposição a essa realidade, as narrativas de Brunessa e Robin revelaram o acesso delas aos bens de consumo, corroborando a ideia de que as infâncias são construções sociais e que, por conta disso, não podem estar à margem das questões socioeconômicas que as envolvem. Assim, reconhecer as diversas infâncias, constituídas também pelas diferentes condições socioeconômicas das crianças, demanda um movimento de desconstrução da perspectiva universal e abstrata de infância, a fim de melhor compreender as crianças na contemporaneidade e, assim, propor processos educativos que estejam respaldados na equidade e alteridade infantil, considerando, no bojo desse processo, suas experiências, seus desejos, suas expectativas e suas necessidades.

Atualmente, mesmo com as discussões teóricas subsidiadas na perspectiva de que as crianças vivenciam suas infâncias de diversas formas, tendo em vista o seu contexto sociocultural e também o econômico, a ideia de educar as crianças, inspirada nos princípios que fundamentam a educação de cunho compensatório, ainda se concretiza no cotidiano das escolas de Educação infantil, especificamente nas pré-escolas públicas. Nessa direção, Coelho (2010, p. 97) explica que para Kramer (2003a):

> [...] essa perspectiva educativa propõe uma concepção de infância que supõe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil. Dessa forma, as crianças consideradas privadas culturalmente eram vistas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores”, na medida em que não correspondiam ao padrão determinado pela cultura hegemônica.

A história da educação infantil no Brasil, analisada por Kramer (2003a), aborda que na década de 70, influenciada pelas teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, as crianças pertencentes às camadas sociais passaram e ser vistas como sujeitos privados culturalmente, sendo essa concepção a justificativa

para explicar o fracasso escolar. Dessa forma, a solução para esse problema foi destinar às crianças uma educação de caráter compensatório, a fim de estimular e preparar as crianças para alfabetização, e, assim, conduzí-las para atender às demandas do processo de escolarização subsequente.

Em se tratando das crianças que vivem em localidades rurais, a concepção de crianças culturalmente privadas ainda é evidente nos discursos concernentes a esses sujeitos e nas práticas educativas destinadas a eles, que, na história da Educação Infantil, sempre estiverem à margem de uma educação que considerasse seus saberes e sua cultura. Nessa direção, Souza et. al. (2018c, p. 24) explica que:

> Os discursos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais têm seguido um fluxo de negação das diferenças, na medida em utilizam a mesma estrutura pedagógica e de materiais didáticos utilizados nas escolas urbanas, evidenciando a necessidade de "modelagem" dos sujeitos para a vida na sociedade contemporânea, num processo entendido como de produção de subjetividade capitalística e bloqueio da singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 1996).
> Entendendo que o rural não tem sido compreendido como o lugar de acontecer da vida (WANDERLEY, 2000), observa-se que as maneiras de ser e viver são invisibilizadas nas práticas pedagógicas localizadas em áreas rurais. Essas maneiras de ser e viver, marcas de diversas formas de expressão das ruralidades, não são valorizadas no fazer pedagógico cotidiano nas escolas rurais (RIOS, 2011; SOUZA, 2011, 2012)
> [...] é neste contexto que se entende a necessidade de ratificarmos a discussão em torno das ruralidades e do desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas rurais que sejam vinculadas às raízes identitária dos sujeitos, implicando-nos no entendimento que o contexto rural e as especificidades de quem vive, trabalha e estuda nesse ambiente assume relevância na construção de propostas pedagógicas que rompam com a lógica urbanocêntrica e que sejam representativas das singularidades desses sujeitos.

Considerar as crianças que vivem em contextos rurais pela perspectiva da privação cultural é uma forma de negar às crianças o direito delas viverem a cultura infantil, rotulando-as como sujeitos atrasados cognitivamente e culturalmente. Segundo Kramer (2003a), o conceito de privação cultural não apresenta uma clara definição, mas, geralmente, o referido conceito é compreendido como um atraso intelectual ou distorção emocional, consequência da inserção das crianças em contextos que não promovem estímulos necessários para potencializar os seus processos de aprendizagem.

No entanto, as narrativas das crianças, recolhidas no decorrer desse estudo, contradisseram essa conceituação, na medida em que elas explicitaram suas experiências de aprendizagens, constituídas na relação estabelecida com os adultos e com os seus pares, nos diferentes contextos educativos: familiar, comunitário e escolar.

> Robin: Eu vou falar do meu Hot Weels. O... Passei a marcha de novo e pisei no acelerador de novo.
> Pesquisadora: Passou a marcha e pisou no acelerador? É assim que dirige, é?
> Robin: É! Quando o carro passa na frente do carro.
> Pesquisadora: Me mostre aí, como é que a gente dirige?
> Robin: É assim, oh. (Fez o gesto, como se tivesse dirigindo e o barulho do motor quando o carro é acelerado).
> Pesquisadora: E tem volante?
> Robin: Tem!
> Pesquisadora: E o volante é para que mesmo?
> Robin: *Pra* dirigir.
> Pesquisadora: E você sabe como é que se passa a marcha?
> Robin: Sei. Meu carro tem marcha. Só que meu pai comprou uma marcha nova.
> Pesquisadora: Seu pai tem carro, tem?
> Robin: Tem! Só tem um Barra Ford velho.
> Pesquisadora: É o que?
> Robin: Um Barra Ford.
> Pesquisadora: E é velho?
> Robin: É! Porque quando o carro vê um buraco, passa, no outro lado da pista suja. Aí, passa por cima dos buracos. Quando eu acordo, de manhã, eu vejo, do outro lado do carro, eu vejo o pneu murcho. E aí meu pai, ligou o carro, andou com o pneu furado, sabe o que aconteceu?
> Pesquisadora: O que foi?
> Robson: O carro ficou pesado. Aí meu pai *tocou* o pneu. Tinha um pneu bem atrás do banco.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017)

> Pesquisadora: Tem galinha aqui também?
> Rafael: Tem! Você não lembra quando nós *tava* passeando, brincando com aquele negócio de brinquedo, você não viu as galinhas e os patinhos?
> Pesquisadora: Ah, vi! Agora eu lembrei, vi sim. As galinhas e tem patinhos também, não é?
> Rafael: É, subindo encima do varandado.
> Pesquisadora: É! E os pintinhos, como é que nascem esses pintinhos, explica aí?
> Rafael: Os pintinhos, a galinha *pari,* deixa o ovo, até, ate, até, aí depois nascem os pintinhos.
> Pesquisadora: Você aprendeu isso onde?
> Rafael: Lá na minha casa, *mainha* botou a galinha pra chocar e *nasceu os pintinhos.*
> Pesquisadora: Ah, então você aprendeu em casa, foi?

> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)
>
> Pesquisadora: E você gosta de beiju?
> Brunessa: Eu gosto! Mainha vai, raspa a mandioca e no outro dia ela faz o beiju.
> Pesquisadora: Ah, é assim que faz o beiju, é? Conta aí, pra mim, com detalhes, que eu não sabia que era desse jeito, não. Conta aí para mim como é que faz o beiju.
> Raspa a mandioca e depois, é... coloca no negócio e faz um bocado de negócio, aí coloca pra ficar no sol, aí fica duro, o pessoal pega a colher e corta, aí faz a goma, aí pega e faz o beiju.
> Pesquisadora: E depois que ela fica assim, tem que peneirar? (Mostrei a goma que recebi de uma pessoa e que é feita na casa de farinha da comunidade de Água Boa).
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: [...] E depois de peneirar, vai para o fogo, é?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Eu não sabia dessa parte que tem que raspar a mandioca, não. E na sua casa tem plantação de mandioca?
> Brunessa: Não! Painho que planta na roça dele.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

As narrativas infantis revelaram que as crianças chegam à escola com uma bagagem de saberes, construídos pela interação inter/intrageracional, e que estes deveriam ser reconhecidos no processo de construção dos conhecimentos exigidos pelo currículo escolar, potencializando, assim, a constituição de aprendizagens experienciais das crianças. Robin apresentou em suas narrativas conhecimento referente à mecânica do carro e ao seu funcionamento, tendo em vista os saberes que vão sendo construídos através experiência vivenciada em seu cotidiano familiar, especificamente com o pai. A narrativa de Rafael apresentou saberes vinculados aos animais: como nascem os pintos e patos. Tais saberes, que estabelecem articulações com o contexto sociocultural das crianças, poderiam, se validados pelo currículo escolar, ser bastante fecundos no processo de constituição de aprendizagens experienciais acerca do conhecimento científico sobre os animais. Brunessa, por sua vez, apresentou um saber relevante sobre a cultura local através da culinária típica local, explicitando em sua narrativa a prescrição de como se faz o beiju.

Podemos refletir que a ofuscamento dos saberes constituídos, a partir das experiências vivenciadas pelas crianças em seus contextos familiar, comunitário e escolar, limita a possibilidade delas construírem aprendizagens experienciais de forma significativa, já que, nesse processo, os sentidos atribuídos por elas em

relação às experiências vividas em seu cotidiano não são considerados nas práticas educativas destinadas a esses aprendentes.

Na história da Educação Infantil, a visibilidade das crianças que viviam em condições desfavoráveis nos processos educativos começou a ganhar força na década de 80, em que os movimentos sociais tiveram um importante papel para a materialização desse avanço na educação dos(as) meninos(as) pequenos(as) do Brasil. Kramer (2003b) elucida que foi nesta década que os programas de cunho compensatórios e de abordagem de privação cultural na pré-escola começaram a ser problematizados, a fim de que a Educação Infantil promovesse práticas educativas que estivessem mais articuladas aos contextos socioculturais das crianças, considerando, também, as especificidades e as necessidades do público infantil atendido. Assim, as lutas pela democratização da escola pública e creches foram intensificadas, tendo em vista o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, conforme explicita Coelho (2010, p. 99):

> Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento à criança passou a ser reconhecido legalmente como dever do Estado (artigo 208; inciso IV). A visibilidade legal e social da criança passa também a ser registrada em documentos como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Política Nacional da Educação Infantil (1994), seguidos com a publicação de outros documentos como: Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1997); Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil (1998); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CNB nº. 1 de 07/04/1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes de Educação Infantil, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CNB nº.04/00 de 16/02/2000), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009).

Tais documentos representaram avanços para a Educação Infantil brasileira, pois apresentaram concepções de atendimento e de educação destinadas às crianças que favorecessem a superação da dicotomização do papel das creches e das pré-escolas. Essa polarização entre o cuidar e o educar, presentes respectivamente nas creches e nas pré-escolas, ganhou espaço nas discussões nos âmbitos acadêmico e político, a fim de ressignificar as visões assistencialista e de escolarização que, historicamente no Brasil, marcaram os processos educativos das

crianças pequenas. Porém, Kuhlmann Jr. (2007, p.53) ressalta que os avanços legais, instituídos no Brasil, no final do século XX, com ênfase na polaridade entre a assistência e a educação, permitem “às propostas inaugurar o *novo* e implantar o *pedagógico*, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96), as creches e pré-escolas passaram a estar inseridas ao sistema educacional. A Educação Infantil, como consta nesta lei, foi dividida em dois segmentos: creches e pré-escolas. Esta divisão se constituiu considerando a faixa etária das crianças, assim, as creches foram destinadas às crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas as crianças de 4 a 6 anos.

No caso da escola pesquisada, José Carneiro de Oliveira, a Educação Infantil apresentava a seguinte estruturação: creche (16 crianças), com crianças de 1 a 3 anos e pré-escola (16 crianças), que estava subdivida em Pré I (crianças de 4 anos) e Pré II, (crianças de 5 e 6 anos). Considerando o contexto apresentado na pesquisa, que teve como lócus o grupo de crianças da pré-escola, o termo multisseriação de justifica, tendo em vista que neste grupo havia crianças de 4 a 6 anos, em que estavam matriculadas no Pré I (11 crianças) e no Pré II (5 crianças), sendo que duas meninas deveriam, pelo critério da idade, estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme a Lei 11.274/2006. Neste grupo havia uma única professora que desenvolvia atividades diversificadas e livros didáticos diferenciados para atender as especificidades do processo de aprendizagem das crianças do Pré I e do Pré II.

As discussões sobre creche e pré-escola, empreendidas por Kuhlmann Jr. (2007), elucidam que as desigualdades sociais no atendimento das crianças não se resolvem com a inclusão das creches e pré-escolas para o sistema educacional e nem com definição de um Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

As análises da versão preliminar do RCNEI (1997), desenvolvidas pelo autor, explicitam que as propostas curriculares encaminhadas às crianças menores estavam subordinadas aos objetivos do currículo estruturado para o Ensino Fundamental e se fundamentavam a um psicologismo que é denominado por Kuhlmann Jr. (2007) de simplista. Diante dos objetivos propostos pelo RCNEI (1997), é possível identificar duas concepções educacionais: a de promover o

desenvolvimento infantil e a de possibilitar à aquisição de conhecimentos construídos pela humanidade.

Na versão publicada do RCNEI (1998), “documento elaborado por especialistas renomados em suas áreas, contratados como consultores pelo MEC” (Aquino 2002, p. 113), a infância é conceituada como uma categoria social, construída historicamente, e, sendo assim, modificada no decorrer do tempo.

> O RCNEI tem a intenção de nortear a construção de projetos pedagógicos e favorecer a discussão com os profissionais da Educação Infantil. Aquino (2002) adverte que apesar deste documento trazer em seu bojo a concepção de criança cidadã, esta se apresenta mais no plano ideal, projetivo, não sendo considerada a sua materialização no momento presente da criança (COELHO, 2010, p. 101).

Com a análise do RCNEI (1998) é possível constatar que este documento ainda se vincula à concepção idealizada de criança, que emerge na modernidade, por apresentar, no bojo do seu texto, a ideia de preparar as crianças para atender, futuramente, às demandas sociais. Nesse sentido, Aquino (2002, p.116) explica que o RCNEI (1998) se referencia em um “modelo educacional para a preparação de aprendizagens futuras, visando domínios específicos e privilegiados”.

O RCNEI (1998) é um documento que, ainda hoje, mesmo após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), fundamenta as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, como é o caso do município de Serrinha, em que os estudos teóricos desenvolvidos por Piaget, Vigotski e Wallon respaldam a forma de pensar e de compreender a criança, sem estabelecer articulações mais significativas com os contextos socioculturais das crianças e com as peculiaridades de suas infâncias.

As teorias desenvolvidas por Piaget, Vigostki e Wallon, inegavelmente, são importantes no processo de descrever, explicar e compreender o desenvolvimento infantil, pois consideram a criança como sujeito cognitivo, subjetivo, histórico e social. No entanto, por apresentarem exclusivamente um cunho psicológico, essas teorias apresentam limitações para orientar, de forma mais contextualizada, as questões pedagógicas vinculadas à Educação Infantil. De acordo com Aquino e Vasconcellos (2005, p.100), o RCNEI (1998), elaborado por especialistas reconhecidos no âmbito nacional e internacional, apresenta uma boa fundamentação teórica, porém não considerou, em seu processo de elaboração, a trajetória histórica

dos sujeitos: crianças e profissionais da educação que “vêm produzindo e sustentando a Educação Infantil no país”.

Em convergência com essa análise de Aquino e Vasconcellos (2005) e considerando que as crianças interagem socialmente, Coelho (2010, p. 101) explica que “a aprendizagem não pode ser vista somente como um processo psicológico, mas também deve valorizar as dimensões social, cultural e histórica”. Sendo assim, a educação não pode ser concebida somente como um processo de transmissão cultural, mas também deve ser concebida como um processo de produção de sentidos e de criação de significados (BUJES, 2001).

Diante disso, as práticas educativas para as crianças precisam considerar as especificidades delas, tendo em vista os modos de como elas vivem suas infâncias e suas temporalidades, transcendendo a perspectiva projetiva de educá-las para o futuro, ainda tão presente nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico ofertado na Educação Infantil. Nesse movimento concernente às propostas pedagógicas vinculadas à Educação Infantil, o reconhecimento de que as crianças apresentam peculiaridades, próprias do seu grupo geracional, colabora com a ideia de que elas se apropriam do mundo de forma diferente da dos adultos.

Perante à nova conceituação sobre infâncias, que emergiu no final do século XX, com os avanços legais no Brasil destinados à Educação Infantil, as crianças passam a ser concebidas como sujeitos que interagem, de forma dinâmica, com o mundo em que integram, sendo capazes de transformá-lo, através das relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos de sua convivência. Sendo assim, Coelho (2010, p. 104) elucida que:

> A estruturação curricular para a Educação Infantil não pode considerar somente as teorias que explicitam como cada criança age e modifica a sua forma de sentir, pensar, falar e construir o mundo, mas também deve considerar os valores dessa experiência enquanto recurso necessário para que as crianças se apropriem de conhecimentos básicos que garantem a elas uma inserção satisfatória na sociedade.

As implicações das concepções sobre os processos educativos das crianças, em especial, no contexto das instituições de Educação Infantil rural, deve se respaldar em políticas públicas educacionais que considerem as diferenças sociais, culturais e econômicas entre as pessoas, para que, dessa maneira, a participação

das crianças tenha um importante papel na sociedade em que elas estão inseridas. Em confluência com essa perspectiva, Sodré (2002) enfatiza que:

> [...] a importância de se analisar o conceito histórico construído sobre o papel deste período da vida do ser humano e o contexto político e social de cada indivíduo, deixando explícito que a identidade construída para as diferentes crianças de nossa realidade (urbanas, e rurais, categorias socioeconômicas mais altas e mais baixas, meninos e meninas, etc.) demanda diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana (SODRÉ, 2002, p. 71).

O reconhecimento da infância como categoria social e cultural, que considera as crianças como sujeitos produtores de cultura, ativos, cidadãos de direitos e com perspectivas próprias, remete repensar as práticas educativas para Educação Infantil que se articulem às histórias de vida infantis e às narrativas das crianças sobre as experiências vivenciadas em seu cotidiano. Acreditamos que a valorização das histórias pessoal e social das crianças se apresenta como um importante contributo para a constituição de propostas pedagógicas que potencializem o processo de construção de aprendizagens experienciais das crianças, transcendendo, assim, a visão universal, abstrata e/ou institucionalizada de infância, ainda vigente em algumas ações educativas.

2.2 Infâncias, protagonismo e culturas infantis: as crianças na roda

A abordagem histórica sobre a Educação Infantil revela que não existe uma única concepção de infância, mas concepções. Nesse sentido, na contemporaneidade, compreender os conceitos de criança e de infância perpassa pela concepção de que o entendimento desses conceitos deve ser atravessado pela compreensão da realidade em que as crianças estão inseridas, reconhecendo, nessa dinâmica, as especificidades e as diversidades presentes em seus contextos socioculturais, como bem afirma Sarmento, T. (2016, p. 77):

> A infância é um conceito heterogêneo, plural, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada. Entende-se, assim, a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais, em que as crianças, suas constituintes, intervêm

> na produção dessa mesma realidade. As crianças são sujeitos individuais integrantes da categoria geracional infância, cuja educação se realiza na base das interações com os adultos [...].

Sendo assim, analisar as infâncias, no contexto contemporâneo, significa pensar em fundamentos teórico-metodológicos pautados na visão de que o sujeito é capaz de se reinventar constantemente, em uma dinâmica relação com as dimensões histórica, social, cultural e subjetiva. Dessa forma, compreender as concepções de infâncias na contemporaneidade significa romper com os cânones da modernidade, que busca a generalização dos conceitos, que no caso específico da infância, se configurou/configura como algo universal e abstrato.

O argumento defendido nesse estudo é de que as narrativas infantis possibilitam pensar as crianças como sujeitos capazes de falar de si e das suas experiências, capazes de não só reproduzir a realidade em que estão inseridas, mas também de transformar essa realidade, pelo viés da interação inter/intrageracional, estabelecida com seus pares e com os adultos .

A pesquisa sobre as narrativas infantis, tendo em vista o que dizem as crianças sobre suas aprendizagens experienciais nos diferentes contextos educativos em que suas práticas sociais se inserem, especialmente, na escola rural, pressupõe reconhecer a importância da realidade sociocultural dessas crianças para refletir sobre o que é ser criança, sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano escolar rural.

Pensar a criança na perspectiva sociocultural demanda uma mudança de atitude por parte dos educadores e dos pesquisadores de crianças, constituindo-se, desta forma, em novas possibilidades para os estudos sobre as infâncias e sobre a educação na contemporaneidade. A partir de uma revisão acerca da postura de investigação sobre as crianças pequenas, em que estes sujeitos são considerados atores, ativos, construtores de cultura, cidadãos de direito e com perspectivas próprias, o rompimento com a visão de infância passiva, perante as determinações sociais, se torna possível, ainda que as crianças sejam interdependentes dos adultos ou de grupos sociais e do Estado.

De acordo com Martins Filho (2003), o conceito de socialização precisa passar por um processo de reinvenção, de inovação e de mudança cultural que vá além da adaptação e interiorização de normas estabelecidas pela sociedade. Assim,

as crianças poderão ser vistas como sujeitos que são socializados, mas que também se socializam, sendo capazes de transformar a sua própria realidade.

Os estudos sociológicos sobre as infâncias, propostas por Qvortrup (1999); Sarmento (2008) e Corsaro (2011) apresentam contributos epistemológicos e teórico-metodológicos relevantes para compreender alguns conceitos que foram basilares para o desenvolvimento dessa pesquisa com crianças, a saber: relação intra/intergeracional, protagonismo infantil e culturas infantis e cultura de pares.

A história da sociedade ocidental tem revelado que, ao se falar de criança, a perspectiva é de uma visão naturalizada e abstrata, que desconsidera o entendimento de crianças como sujeitos sociais, que pertencem a uma determinada categoria social, infância, e que possuem peculiaridades que as diferenciam dos adultos. Assim, Sarmento (2008, p. 19) explica que:

> As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas, prioritariamente como "homúnculos", seres humanos miniaturizados que só valia apena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais em trânsito para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado do adulto. A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas enquanto alvo de tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos (cf. ROCHA & FERREIRA, 1994; ROLLET & MOREL, 200). Esta imagem dominante da infância, remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são "invisíveis" porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: discurso social.

Na modernidade, a concepção de criança como um ser incompleto e imperfeito, direcionou as práticas socializantes no processo educativo desses sujeitos sociais, que ficavam subalternos às ações autoritárias e impositivas dos adultos, caracterizando, assim, uma relação intergeracional, pautada na perspectiva adultocêntrica. Dessa forma, Sarmento apresenta a seguinte elucidação:

> As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percepcionadas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre novas gerações. O conceito de socialização constitui, mas do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o "ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são "verdadeiros" entes sociais

> completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidades de opção entre valores distintos – nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.

Isso significa dizer, que as crianças ao serem passíveis à socialização imposta pela sociedade e, especialmente, pela educação escolar, elas ficam na condição de invisibilidade, ficando à margem do discurso sociológico. A participação das crianças na sociedade em que elas fazem parte é emergente na contemporaneidade, assim pesquisas e práticas educativas, centralizadas na perspectiva de que esses sujeitos sociais são capazes de tecer interpretações acerca do mundo e da realidade sociocultural materializada em seu cotidiano, se configuram como algo fundamental para ressignificar a concepção determinista de socialização de crianças, vinculada tradicionalmente pela Sociologia.

O modelo determinista de socialização (CORSARO, 2011) perpassa pela ideia de que a criança precisa ser treinada, pelo processo educativo, a fim de se tornar, posteriormente, um sujeito competente para contribuir, de forma efetiva, com a sociedade. Segundo Corsaro (2011), o modelo determinista de socialização envolve duas abordagens auxiliares, mas divergentes entre si, no que tange as suas concepções de sociedade: modelos funcionalistas e modelos reprodutivistas.

A perspectiva projetiva de criança, presente nesses modelos auxiliares, vinculados ao modelo determinista de socialização, se diferenciam, considerando as seguintes acepções: os modelos funcionalistas havia pouca preocupação em relação ao “porquê e com o como as crianças se tornam integradas à sociedade” (CORSARO, 2011, p. 20), já os modelos reprodutivistas, defendidos por alguns teóricos sociais, problematizam “a internalização dos requisitos funcionais da sociedade” que poderia direcionar à reprodução social ou à manutenção das desigualdades sociais, através de mecanismos de controle social, subjacentes à visão funcionalista de socialização (CORSARO, 2011, p. 21).

Esses modelos de socialização, segundo Corsaro (2011), apresentam fragilidades, assim, estão sujeitos a críticas, na medida em que, pelo seu caráter abstrato, oculta processos mais complexos presentes em fenômenos sociais em que as crianças se inscrevem. A ofuscação das crianças na sociedade, ignorando a importância delas na dinâmica social, se configura como uma perspectiva limitante

de conceber as crianças e as suas infâncias, desconsiderando, nessa visão determinista, o potencial desses sujeitos sociais e do seu grupo geracional para não só apreender a cultura existente, mas também de gerar transformações relevantes na sociedade, através de uma ativa participação social.

Sobre o modelo construtivista, também vinculado às teorias tradicionais de socialização, as crianças passam a ser vistas como sujeitos participativos, no possesso de construção do conhecimento e na dinâmica de compreensão das informações presentes em seu ambiente. Esta concepção, defendida nos estudos de alguns psicólogos do desenvolvimento, em especial o psicólogo suíço Jean Piaget, defende a ideia de "que as crianças, desde os primeiros dias de infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais" (CORSARO, 2011, p. 22-23).

Para Corsaro (2011, p. 23), a teoria de Piaget contribui com a sociologia das crianças, na medida em que:

> [...] o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas, na verdade, uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos. A noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos.

Nesse sentido, os contributos dados pelos estudos de Piaget (1973, 1986, 1999) proporcionaram subsídios importantes para se pensar em ações para crianças mais respaldadas na forma de como elas pensam e compreendem o mundo. Como as crianças constroem seus conhecimentos, foi a questão epistemológica que impulsionou tais estudos, que trouxeram contribuições importantes para que as especificidades das crianças passassem a ser respeitadas em seus processos de socialização, mesmos que ainda acontecendo de forma impulsionada pelas intervenções dos adultos.

Em confluência com a teoria desenvolvida por Piaget, Vigotskyi (1989, 2007), em seus estudos, também deu visibilidade a participação ativa das crianças em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Nessa direção Sarmento (2008, p. 29), explica que:

> Vygostsky (1979) enfatiza o papel das crianças na aquisição da sua cultura social e de pertença, através da internalização dos valores sociais e do desenvolvimento das capacidades linguísticas, com incorporação dos elementos simbólicos plasmados na linguagem.

Corsaro (2011, p. 25) explica que “Vygostsky, no entanto, acreditava que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão localizadas na sociedade”. Apesar das contribuições de Piaget e Vigotski, o modelo construtivista em que esses estudos se inserem, apresentam limitações em suas análises, pois “apesar de reconhecer o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais” (SARMENTO, 2008, p. 30). Já a noção de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011):

> [...] exprime a ideia de que as crianças, em sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças e valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhe atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008, p. 29).

Considerando a abordagem (auto)biográfica, que respaldou teórico-metodologicamente esse estudo, a confluência dessa perspectiva com a noção de reprodução interpretativa, construída por Corsaro (2011), contribuiu com o processo de análises das narrativas das crianças sobre os seus modos de ser e de viver suas infâncias e sobre as suas aprendizagens experienciais. Pode-se dizer que essa pesquisa se inseriu aos estudos interpretativos, pois comunga com a seguinte ideia:

> As crianças integram uma categoria social, a infância, mas também constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e recriá-las nas interações de pares (SARMENTO, 2008, p. 31).

As dimensões pessoal e social, presentes na abordagem (auto)biográfica, também têm destaque nos estudos sociais sobre as crianças e suas infâncias na perspectiva da reprodução interpretativa, já que o sujeito social atribui sentido às experiências vividas, através das relações que estabelece consigo, com seus pares e também com os adultos que fazem parte do seu cotidiano.

Ao considerar os estudos sociológicos sobre a infância, na perspectiva de reprodução interpretativa, algumas categorias precisam ser compreendidas, a saber: relação intra/intergeracional, protagonismo e culturas infantis e cultura de pares (CORSARO, 2011). Assim, a compreensão de tais categorias contribui para que as escolhas teórico-metodológicas de pesquisas sobre/com crianças estejam convergentes com a ideia de criança autora do seu próprio processo de formação sociocultural, em que as dimensões pessoais e coletivas, presentes em suas histórias de vida, precisam ser consideradas nos processos investigativo-formativos em que as crianças estão envolvidas.

Essa compreensão possibilita aos adultos a pensarem em ações que permitam as crianças estarem integradas na roda, em que seu espaço de participação é igualmente garantido; como também é garantido o espaço de “estar com”, no qual as crianças poderão compartilhar com seus pares e com os adultos, que fazem parte do seu cotidiano, suas experiências, aprender com a cultura existente e transformar essa cultura, consolidando, assim, as culturas infantis. Nessa direção, Borba (2008, p. 78) explica que os estudos sobre:

> [...] as culturas da infância ou culturas infantis, tem buscado dar voz as crianças, penetrando em seus mundos sociais e culturais e revelando seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo, até então silenciados pelos e estudos predominantemente centrados em uma concepção única e universal de criança.

Ao se falar em protagonismo infantil, a ideia defendida não é de colocar as crianças no centro da roda, mas de colocá-las na roda, dando a elas a condição de se integrarem na construção da realidade sociocultural, em que a sua relação com os adultos e com os seus pares tem um importante papel no processo de transformação dessa realidade e na consolidação das culturas infantis. Borba (2008, p. 79) salienta que:

> [...] as culturas da infância não podem ser compreendidas isoladamente, ou seja, de modo separado com as estruturas sociais em que as crianças estão inseridas e de suas articulações com as culturas adultas. As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais, cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Isso, não significa, contudo que elas sejam sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhe é imposta. Ao contrário, são atores sociais que, interagindo com esse mundo, criam formas singulares de compreensão e de ação sobre a realidade.

Nessa dinâmica de colocar as crianças em um lugar de participação mais ativa, as posturas autoritárias, impositivas e prescritivas dos adultos, no processo de socialização das crianças, precisam ser revistas e descontruídas, a fim de potencializar o processo de constituição de aprendizagens experienciais das crianças, que se constroem no decorrer de sua trajetória de vida, tendo em vista as experiências vivenciadas, a articulação entre as dimensões pessoais e sociais e as diferentes temporalidades (presente, passado e futuro).

Para que as crianças construam as culturas infantis, no lugar de protagonistas desse processo, as relações entre pares precisam ser valorizadas, na medida em que ao estarem juntas, compartilhando:

> [...] os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, comungam formas de interpretação e de participação no mundo em que vivem (BORBA, 2008, p. 79).

Sendo assim, a forma como as crianças interpretam o mundo sociocultural que elas já encontram ao nascer, mas também, como elas, através das interações estabelecidas com os adultos e com seus pares, reinventam esse mundo, as culturas infantis vão sendo constituídas, colaborando com a construção de aprendizagens experienciais das crianças.

Para Corsaro (2011), as culturas infantis não é algo pronto, inato, estático, mas se configura como uma construção social, que se dá através das relações que as crianças estabelecem com a cultura adulta e das interpretações suscitadas ao compartilhar com o grupo geracional pertencente, situações sociais complexas. Nesse movimento, que envolve relações inter/intrageracional, as crianças não são

só afetadas pela cultura adulta, mas também afetam essa cultura, como bem explica Corsaro (2011, p. 52):

> A abordagem de Qvortrup à infância como um fenômeno social e sua ênfase nas crianças como coconstrutoras ativas de seus mundos sociais, refletem uma mudança importantes nas visões individualistas de socialização nas quais cada criança internaliza habilidades e conhecimentos adultos. Sua abordagem leva a uma melhor compreensão do lugar, interesse e importância na produção e manutenção cultural das crianças. As crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e da sua própria infância de uma forma direta, no entanto. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares.

Essa capacidade criativa das crianças de se apropriaram da cultura, constituída historicamente, e de recriarem essa cultura, através da interação com seus pares, também pertencentes ao seu grupo geracional (infância), demarca as culturas infantis, que se caracterizam pela forma como as crianças, com seus modos específicos, interpretam a cultura, apresentadas para elas, e geram, através das suas ações, transformações culturais necessárias.

As culturas de pares, na abordagem interpretativa que defende os processos de inserção participativa da criança no contexto sociocultural em que suas práticas sociais se materializam, tem um lugar de destaque nos estudos sobre as infâncias e as crianças nas últimas décadas. Através da cultura de pares, que apresenta centralidade no aspecto interativo das crianças, em seu grupo geracional, e as formas peculiares em que as crianças agem sobre a sua realidade sociocultural, é possível desconstruir a perspectiva de modelos de socialização pautados na visão adultocêntrica, que, geralmente, colocam as crianças à margem de ter uma efetiva participação nas dinâmicas sociais, para além do enquadramento social ou o alcance de resultados no processo de desenvolvimento das crianças. Nessa direção, Corsaro (2011, p. 39) elucida que:

> As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças participam e produzem suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiência que elas criança tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é

> incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos.

Em articulação com a pesquisa vinculada a essa tese, que também se fundamentou na abordagem (auto)biográfica, a ideia apresentada pelo autor supracitado explicita que as experiências das crianças são importantes no processo de consolidação das culturas infantis e, consequentemente, na constituição de suas aprendizagens, por apresentar, em seu bojo, o entrelaçamento entre as dimensões pessoais e coletivas nas trajetórias de vida das crianças, em suas diferentes temporalidades.

Nesse processo de construção das culturas infantis, é necessário também considerar que a relação das crianças com o tempo não apresenta uma perspectiva cronológica linear e as dimensões temporais: passado, presente e futuro se entrecruzam e são recriados, de acordo com o contexto da interação que as crianças estabelecem com as experiências vivenciadas em seu cotidiano, juntamente com seus pares e com os adultos do seu convívio social.

A valorização das histórias de vida, através da recolha das narrativas das crianças que vivem em localidades rurais, possibilitou compreender melhor os modos de ser e de viver dessas crianças, exigindo maior atenção às formas de como elas interpretam as culturas local e institucional; como se relacionam com seus pares e com os adultos do seu convívio; e como intervêm na sua realidade sociocultural, numa perspectiva inventiva e criativa.

As considerações sobre as culturas infantis e as culturas de pares, apresentaram pertinência no âmbito da pesquisa, considerando que a centralidade desse estudo se referiu às narrativas sobre as aprendizagens experienciais das crianças, vivenciadas nos diferentes contextos educativos: familiar, comunitário e, especialmente, escolar. Vale salientar que nesses espaços sociais, as crianças explicitaram, em suas narrativas, que estabelecem relações intra/intergeracionais, corroborando, nas análises empreendidas, que essas relações potencializam a constituição das culturas infantis e das aprendizagens experienciais das crianças. Assim, escutar as narrativas das crianças, considerando as suas experiências em localidades rurais, que apresentaram singularidades e convergências entre as crianças, contribuiu com o processo de ressignificação das visões homogêneas de

conceber as crianças e as suas infâncias, para ir ao encontro de suas culturas, construídas em contextos marcados pela heterogeneidade.

Segundo Arenhart (2016, p.23), o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e da infância como uma categoria geracional, que insere todas as crianças, se respalda na formulação de três pressupostos importantes:

> 1) O reconhecimento das crianças como produtoras de cultura; 2) o reconhecimento de que essas culturas exprimem seu pertencimento geracional – por isso, a designação infantil – e 3) o reconhecimento de que mesmo expressando uma condição comum, outros fatores constroem diferenciações culturais entre as crianças, como a relação com o lugar de moradia, a classe, a etnia, o gênero, a religiosidade, a mídia etc.

No processo de desenvolvimento dessa pesquisa, esses pressupostos foram considerados, na medida em que buscaram reconhecer as crianças, colaboradoras da pesquisa, como protagonistas das suas histórias de vida, capazes de representar, interpretar e agir na realidade sociocultural em que estão inseridas; visibilizar os modos de ser das crianças e de viver as suas infâncias, considerando, nesse processo, as interações intra/intergeracional; e respeitar a diversidade e a alteridade das infâncias e das crianças, na especificidade dos contextos rurais.

Nas pesquisas com crianças, a compreensão desses pressupostos é imprescindível, para que, de fato, as crianças tenham a oportunidade de serem sujeitos sociais ativos no processo de construção de uma sociedade, que seja capaz de compreender a existência das diferentes infâncias e de ressignificar as práticas de socialização subsidiadas na visão universal e abstrata de infância.

Para quem ousa desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças, ressignificar o olhar adultocêntrico perante esses sujeitos sociais é algo emergente na pretensão de garantir o lugar de protagonismo das crianças nos processos investigativos centralizados nas infâncias e nas crianças.

Desse modo, ao se escolher os fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de pesquisa com crianças, convergentes aos pressupostos apresentados por Arenhart (2016), a entrada das crianças na roda investigativa é possibilitada para que elas compartilhem suas experiências de vida-formação, e, através da relação dialógica e dialética estabelecida com seus pares e com os adultos envolvidos também nessa roda, engendrem interpretações e ações que

potencializem importantes transformações na sociedade em que a existência delas se concretiza.

2.3 Pesquisas com crianças: caminhos e desafios teórico-metodológicos

É notório que o desenvolvimento de pesquisas com crianças ampliou consideravelmente nas últimas décadas, como aponta os estudos de Martins Filho (2011, p. 82).

> Podemos dizer que as crianças têm ocupado um lugar de destaque nos estudos sobre a infância. Pesquisadores da área da educação infantil buscam construir uma compreensão cada vez mais abrangente a respeito dessa faixa etária, lançando-se à prática de pesquisas que tenham como sujeito de preocupação a própria criança, o que possibilita conhecer a(s) infância(s) com bases nos jeitos de ser criança. Tal interesse os tem levado a examinar e analisar os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos, bem como suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais (ROCHA, 1999, 2001), éticas, corporais e afetivas, constitutivas de suas infâncias.

O desenvolvimento de pesquisas centralizadas nas crianças, considerando os seus dizeres é algo, segundo Martins Filho (2011), muito recente no Brasil, que demanda do pesquisador o enfrentamento de desafios concernentes a uma sensível escuta das narrativas infantis em direção à consolidação de uma relação dialógica e dialética do pesquisador com as crianças colaboradoras da investigação.

De fato, a decisão de desenvolver metodologias de pesquisa que tomam as crianças como protagonistas do processo de investigação não é algo simples, exigindo do pesquisador constantes reflexões sobre suas escolhas metodológicas no processo de desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, Sarmento e Pinto (1997, p. 78) explicam que:

> O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudo emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexividade investigativa [...].

Sendo assim, o pesquisador precisa se despir de perspectivas constituídas na modernidade e concebidas como verdade sobre a infância e crianças, para poder

avançar nas pesquisas com crianças, considerando, no bojo desse processo, a escolha de procedimentos metodológicos que potencializem as vozes das crianças. Para tanto, é necessário também que o pesquisador assuma uma postura de "reflexividade investigativa", a fim romper com a sua visão adultocêntrica, pautada naquilo que é "reflexo dos seus próprios preconceitos e representações". (QUINTEIRO, 2005, p. 27).

Quinteiro (2005) enfatiza que o conhecimento das culturas infantis perpassa pela valorização das crianças no processo de pesquisa, em que o "uso e a recolha da voz das crianças" (SARMENTO, 1997, p. 26) são imprescindíveis nos movimentos investigativos que as envolvem.

Segundo Quinteiro (2005) o pesquisador precisa, além da escolha das técnicas e procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisa com crianças, adotar, como princípio metodológico, "a reflexividade investigativa", proposta por Sarmento (2000). Quinteiro (2005, p. 27) explica que:

> Segundo Sarmento, tal conceito tem dimensão epistemológica, porém aqui se limita a um princípio metodológico da pesquisa que exige do pesquisador um olhar analítico sobre si mesmo como condição de produzir o conhecimento desejado.

Nesse movimento de pesquisa com criança, a etnografia tem sido a abordagem metodológica mais utilizada nas pesquisas com crianças, já que busca estabelecer a construção de vínculos distintos entre o pesquisador e o pesquisado (QUINTEIRO, 2005, p. 28). Considerando o estado da arte realizado por Martins Filho (2011) que propôs um balanço de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED[22], no período de 1999 e 2009, especificamente no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de zero a seis anos/GT07, ficou constatado que as bases teórico-metodológicas, adotadas nas pesquisas analisadas, apresentaram vinculação com o estudo de caso e com os princípios etnográficos. Para melhor compreensão da pesquisa empreendida por Martins Filho (2011), apresentamos uma síntese das análises do pesquisador, considerando o objetivo proposto em seu estudo:

[22] Segundo Martins Filho (2011), essas pesquisas, em sua maioria, são resultados de investigações vinculadas aos Programas de Pós-graduação no Brasil, correspondente ao período de 1999 e 2009.

> [...] investigar as pesquisas que se dedicaram a observar, analisar e compreender jeitos de ser criança, tendo em vista traçar, mapear examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, bem como as concepções de criança e infância subjacentes às escolhas metodológicas dos pesquisadores (MARTINS FILHO, 2011, p. 85),

Martins Filho (2011) elucida que em sua pesquisa, inicialmente, foram selecionados no total de 193 trabalhos, considerando os seguintes descritores: pesquisa com crianças, práticas de pesquisa, criança e pesquisa, metodologias de pesquisa, procedimentos metodológicos, metodologias com crianças, sociologia da infância e crianças. Dos 193 trabalhos identificados, foram selecionados 38 para a leitura e 25 trabalhos de fato compuseram a pesquisa, por estarem diretamente relacionados à pesquisa com crianças, foco de interesse do estudo realizado por Martins Filho (2011).

Na análise empreendida por Martins Filho (2011), foi identificado que o estudo de caso, “numa abordagem qualitativa e interpretativa” se configurou como opção metodológica, nas pesquisas que envolvem crianças, mais adotada nos trabalhos selecionados, sendo esta opção mencionada na maioria dos trabalhos, ou seja, dos 25 trabalhos, 21 trabalhos citaram essa modalidade de pesquisa.

O estudo de Martins Filho (2011, p. 92) também revelou que a Sociologia da Infância apresentou um lugar de destaque na fundamentação teórico-metodológica vinculada aos estudos analisados:

> Dentre o universo de contribuições das diferentes abordagens teórico-metodológicas, o ponto de ancoragem da abordagem em maior escala é o do recente campo da Sociologia da Infância (21 trabalhos dos 25 analisados, o que soma 47% do total). Em escala decrescente aparecem ainda as seguintes abordagens: perspectiva dos autores italianos (10 trabalhos, somando 22% do total); a histórico-cultural, principalmente no que diz respeito ao pensamento de Vigostski e seus interpretes (sete trabalhos, somando 16% do total); a perspectiva foucaultiana (quatro trabalhos, somando 9% do total). É interessante ressaltar que esses quatro são de uma mesma universidade e de uma mesma autora. Por último, em proporção bem menor encontramos referências à perspectiva de Piaget (dois trabalhos, somando 4% do total) e Wallon (um trabalho, somando 2%). Como podemos constatar, alguns trabalhos fazem referência a mais de uma perspectiva teórico-metodológica.

Sobre os contextos das pesquisas, Martins Filho (2011) analisa que dos 25 trabalhos analisados 22 centralizaram nas vozes das crianças, sendo resultados de

estudos empíricos realizados em instituições formais de Educação Infantil, tribos indígenas e em outros espaços fora dos contextos educacionais. As demais pesquisas versaram sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados em pesquisas com crianças, tendo como principal fundamentação teórica a Sociologia da Infância. De acordo com análise sobre as abordagens teórico-metodológicas, todos os trabalhos examinados enfatizaram a concepção “de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, informações e opiniões sobre o seu mundo educacional, social e cultural” (MARTINS FILHO, 2011, p. 95).

Nessa direção, Martins Filho (2011), tendo em vista as análises que emergiram no desenvolvimento da pesquisa, enfatiza que o movimento investigativo que nortearam tais estudos buscou validar o protagonismo das crianças participantes, defendendo, assim, a superação da perspectiva adultocêntrica de se relacionar com as crianças, seja no contexto educacional ou de pesquisa, instituídas pelas ciências humanas e sociais no período Moderno da história da sociedade ocidental.

Assim, o campo da Sociologia da Infância inaugura uma nova forma de conceber cientificamente a infância, numa perspectiva que problematiza a representação de infância instituída na modernidade. As pesquisas que comungam com essa perspectiva buscam conceber e compreender as crianças segundo a ótica delas, tendo em vista o contexto sociocultural em que elas estão inseridas, como elucida Abramowicz (2011, p. 25):

> [...] a sociologia da infância tomou a criança em sua infância como lugar de suas pesquisas, criou-se um campo, no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender, e do ponto de vista do que propomos inventar a criança. Ao mesmo tempo a sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos [...].

Este movimento investigativo vem buscando transcender as abordagens teórico-metodológicas postuladas em princípios “disciplinares historicamente impostas às ciências humanas e sociais” (MARTINS FILHO, 2011, p. 95), a fim de consolidar cada vez mais pesquisas que se fundamentem em abordagens teórico-metodológicas que validem as crianças nos processos investigativos, reconhecendo-as como sujeitos capazes de falar de si e sobre os seus modos de ser e estar no mundo, remetendo aos pesquisadores o conhecimento das culturas infantis.

Considerar as vozes das crianças, nas pesquisas que as envolvem, demanda identificar e valorizar temáticas concernentes às especificidades de sua infância. Martins Filho (2011, p. 93), nas análises suscitadas em sua pesquisa, identificou temas, que envolvem os modos de ser criança e de viver as diferentes infâncias:

> [...] às relações entre crianças e a delas com adultos; relações de poder; adultocentrismo e subordinações de idade; infância plural; questões de gênero, produção das culturas infantis, brinquedo, jogo e brincadeira, os modos singulares de subjetivação das crianças; experiências cotidianas das crianças; infância e natureza; criança indígena e suas especificidades, lógica de transgressão das crianças; crianças fora das creches ou pré-escolas e a alteridade da infância.

Essas temáticas apresentam relações com questões emergentes contemporâneas sobre as infâncias, sobre as crianças e sobre as práticas sociais relacionadas aos processos educativos dos (as) meninos (as), que se concretizam nos contextos familiar, comunitário e escolar. Assim, as referentes temáticas têm sido visibilizadas nas discussões acadêmicas e nas pesquisas que envolvem as crianças, a fim de estabelecer uma interlocução fecunda com "as crianças pequenas, principalmente no sentido de inventar, criar, estabelecer outras formas de comunicação com elas, que coincidirá com a criação de outros procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa" (MARTINS FILHO, 2011, p. 96).

A pesquisa em foco, *Narrativas de crianças de uma escola de Educação Infantil rural multisseriada do Território do Sisal-BA,* ao comungar com esta ideia, teve como desafio pensar a criança a partir da sua ótica, demandando, assim um ressignificar sobre a infância e sobre os estudos da criança, referenciada na Sociologia da Infância.

Esta abordagem epistemológica, segundo Nascimento (2011), ganha visibilidade, no campo sociológico a partir dos estudos de Jens Qvortrup. De acordo com Nascimento (2011, p. 41-42):

> Para Qvortrup (1991), utilizar as crianças como unidade de observação principal define a categoria geracional infância na estrutura social, o que "implica que, ao procurar as principais características da como construção social, as diferenças entre as crianças serão menos consideradas do que aquilo que é comum entre as crianças" (p. 17). Além dessa implicação metodológica ao tomar a infância como unidade de observação, a sociologia da

> infância dá as crianças um lugar no quadro mais amplo das ciências sociais.

Essa perspectiva aponta a importância de realizarmos pesquisas com as crianças, oportunizando a elas que os seus dizeres sejam visibilizados nos contextos acadêmico-científicos e educativos. De acordo com as discussões da autora, acima citada, no campo da Sociologia, a criança era pensada a partir de duas lógicas, uma clássica, vinculada a perspectiva de compreender a criança a partir do contexto social em que ela está inserida e outra denominada de mais nova ou renovada, que considera a singularidade do sujeito, tendo em vista:

> [...] seus valores, suas expectativas, seus direitos, suas aspirações, seus cálculos, seus interesses; ela pergunta-se se a criança pode constituir-se, e em quais condições. Ela parte da criança. Mas há problemas a serem resolvidos, que é da constituição do sujeito, ou seja, como aparece essa criança? (ABRAMOWICZ, 2011, p. 29)

Essa reflexão da autora estabelece relações com a abordagem (auto)biográfica, adotada nesta pesquisa, tendo em vista a importância das dimensões subjetiva e social na constituição da criança. Para tanto, nesse processo, se faz necessário analisar de que forma as histórias de vida, as aprendizagens experienciais e a subjetividade de cada sujeito estabelecem relações dialógicas e dialéticas com o seu contexto sociocultural.

Considerando o estado da arte sobre os estudos da infância, apresentado por Nascimento (2011), a sociologia da infância passa a ter maior aderência nas pesquisas e nas publicações em livros, artigos e periódicos, a partir da década de 90, ressaltando a importância da publicação de James, Jenks e Prout, em 1998, que apresenta “um levantamento sobre as representações sociais da infância, com o objetivo de teorizar o campo dos estudos da infância a partir de diferentes abordagens” (NASCIMENTO, 2011, p. 42). A autora cita, a partir desse estudo, as representações historicamente construídas de tipos ideais de crianças, denominadas *pré-sociológicas,* que reconhecem as especificidades das crianças, mas que também estabelece uma relação hierárquica entre as crianças e os adultos nas relações sociais entre esses sujeitos; e as *sociológicas,* que são agrupadas em quatro tipos:

> (1) infância construída socialmente, que se opõe a visão positivista e á crença de em significados preestabelecidos, isto é, sendo uma construção social, depende dos contextos social, político, histórico e moral, o que revela que os grupos de crianças que compõem a infância são variáveis; (2) a tribal, que estuda as relações sociais das crianças entre pares e as interações desses grupos de pares com os adultos próximos; (3) a infância como grupo minoritário, que focaliza as relações de poder entre adultos e crianças; e (4) a infância como estrutura social, que pesquisa a infância na estrutura social, com ênfase na interdependência entre gerações. (NASCIMENTO, 2011, p. 43)

A pesquisa, ora apresentada nesta tese, comunga com a perspectiva "sociológica de tipo geracional" (Sarmento, 2008), na medida em que concebe a infância como uma construção social, que para ser compreendida é necessário considerar o contexto social, cultural, político e econômico em que as crianças estão inseridas.

> Assim, compreender a infância exige o exercício de compreensão das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial da vida, e por consequência, das relações que os adultos com essa classe de idade. Não se pode, portanto, conhecer as crianças fora das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade (SILVA, SILVA e MARTINS, 2013, p. 14)

Nesse sentido, ao propor analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre a escola rural que estudam, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa, buscou-se compreender esse grupo de crianças, tendo em vista as relações que os(as) meninos(as) estabelecem com os seus pares e com os adultos que fazem parte da sua convivência, seja na escola, na família e na comunidade.

A concepção de que a criança é capaz não somente de ser afetada pela sociedade em que faz parte, mas também afeta a realidade existente, comunga com a ideia de protagonismo infantil, ou seja, de que a criança é um sujeito ativo no processo de apreensão do contexto em que está inserida, com bem explicam (SILVA, SILVA e MARTINS, 2013, p. 14)

> Em que pesem as diferenças encontradas nas abordagens da infância e das crianças, conferindo-se maior peso às estruturas ou às interações *intra e intergeracionais* (Sarmento, 2005), é na consideração das crianças como partícipes do próprio processo de apreensão da sociedade em que vivem e de sua influência na estruturação dessa mesma sociedade que os estudos sobre as

> infâncias e as crianças procuram inseri-las e m um quadro de análise que visa compreender a sociedade por meio dos estudos sobre as crianças.

Assim, os estudos sociológicos da infância trouxeram contribuições importantes para compreender os modos de ser e de viver as infâncias, das crianças que vivem em localidades rurais, como também contribuíram com o processo de apreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças em relação às suas experiências, reconhecendo a potência dessas experiências na constituição de suas aprendizagens, no âmbito escolar.

Diante dos objetivos propostos e os fundamentos teóricos adotados nessa pesquisa sobre infâncias, a abordagem (auto)biográfica possibilitou escutar sensivelmente as narrativas das crianças de Educação Infantil da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada no povoado de Água Boa – Serrinha. A intencionalidade de falar da criança e da escola de infância, tomando como referências as próprias narrativas das crianças, converge com a nova forma de conceber as suas infâncias, no sentido de que as metanarrativas, vinculadas à perspectiva universal e abstrata de infância, passaram a ser problematizadas, no campo acadêmico-científico, por não darem conta de explicar a criança, tendo em vista o contexto complexo e contraditório em que existência desse sujeito social se materializa, como explica Sarmento (2003, p. 32):

> Conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da nossa sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania activa.

Na especificidade das narrativas infantis, a concepção de que as crianças têm muito a falar sobre si mesmas e sobre as suas aprendizagens experienciais se entrelaça com a ideia de que, através dessas narrativas, é possível compreender a infância a partir das reflexões que as crianças suscitam. Considerar as narrativas de crianças significa repensar a nossa perspectiva sobre a categoria social infância, especificamente a vivenciada na Educação Infantil em escolas públicas rurais com classes multisseriadas, localizadas no semiárido da Bahia.

Foto do acervo da pesquisadora, pesquisa de campo, 2017 [23].

3 “DIVERSAS RURALIDADES”, DIVERSAS INFÂNCIAS: repensando a educação de crianças no contexto rural

---

> Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural: aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam constroem marcas de subordinação e resistência frente à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desses espaços.
>
> (SOUZA, 2012, p. 18)

[23] Foto 7 – Criança brincando de curral no chão da sala de aula.

Este capítulo busca problematizar questões relacionadas às políticas públicas vinculadas à educação formal destinada às populações rurais, como também analisar concepções respaldadas na perspectiva neoliberal para a constituição dos projetos político-pedagógicos das escolas rurais, especificamente, as multisseriadas. Nesse sentido, a epígrafe que abre essa discussão converge com a ideia de que as localidades rurais precisam ganhar maior visibilidade nas pesquisas e políticas públicas para educação rural, a fim de alcançar uma compreensão mais fidedigna sobre essa realidade, levando em consideração, no bojo desse processo, o que dizem os sujeitos que estão inseridos no contexto das escola rural de Educação Infantil.

Assim, será apresentada uma breve abordagem histórica sobre a educação do campo, considerando aspectos epistemológicos e legais. Esses aspectos se justificam pelo fato de que em algumas escolas rurais as práticas pedagógicas estão fundamentadas em documentos legais vinculados à educação do campo. Serão ressaltados nessa exposição os avanços concernentes à educação do campo, mas também as suas limitações para se pensar em uma educação que dialogue com as diversas ruralidades, considerando, nesse processo, os sujeitos, os espaços, as práticas e as instituições em que os processos educacionais são materializados.

Essa discussão, vinculada ao presente estudo, pretende visibilizar questões relacionadas à educação rural, especificamente, à educação de crianças de Educação Infantil de uma escola pública rural, localizada no Território do Sisal, de forma articulada ao que as crianças dizem sobre si e sobre as experiências vivenciadas nesses espaços educativos.

3.1 Ruralidades e educação: revendo concepções

As discussões sobre o rural, no âmbito acadêmico, vêm ganhado forças nos últimos anos. As ações vinculadas ao Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, a partir de estudos realizados em territórios rurais, através das seguintes pesquisas: Ruralidades Diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições, e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil e Trabalho docente e multisseriação: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem, esta no âmbito da Chamada Universal nº.

14/2014, desenvolvido e coordenado pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), em parceria com os grupos Diversidade, Narrativas e Formação (DIVERSO/UNEB), Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB), Observatório de Educação do Campo (OBSRVALE/UFRB), Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CAF/UFRB), e o Laboratório EXPERICE (Paris 13/Paris 8), vêm colaborando, de forma significativa, com as discussões sobre ruralidades no contexto local baiano e ganhando amplitude em outros espaços acadêmicos, através das redes e intercâmbios estabelecidos com outras instituições e pesquisadores, nos âmbitos regional, nacional e internacional.

Considerando que, historicamente, os contextos rurais, especificamente a educação oferecida às populações que vivem nessas localidades, estiveram na condição de invisibilidade nas pautas das políticas públicas, as pesquisas, vinculados aos grupos de pesquisas supracitados, são de grande relevância, na medida em que problematizam o modelo educacional referenciado nos cânones urbanos, que desconsideram, nos processos educacionais, as especificidades dos territórios rurais e "as experiências, necessidades e anseios das populações rurais" (SOUZA, 2012, p. 18).

A educação, em diferentes contextos rurais, no decorrer da história, é marcada pela precariedade e descaso, em decorrência a falta de investimento de políticas públicas para a educação de crianças, jovens e adultos pertencentes a essas localidades. Nas propostas educacionais presentes, na maioria das escolas rurais, ocorrem uma desarticulação entre o que se produz no cotidiano dessas instituições com a realidade vivenciada por esses sujeitos. Souza (2012, p. 18) explica:

> [...] que as áreas rurais, por força dos complexos e processos de urbanização foram historicamente banidas das pautas e agendas de discussão para a definição de políticas que a tendam as especificidades que são inerentes a essa população e, quando tal acontece, a educação oferecida de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural.

Essa lógica, acima problematizada pelo autor, converge com os discursos neoliberais presentes em alguns documentos normativos para a educação rural/campo, como por exemplo, o Programa da Escola Ativa, destinado às escolas

multisseriadas. Moura e Santos (2011) ampliam essa discussão sobre a lógica "mercadológica/neoliberal" que norteia as políticas públicas para a educação do campo/rural em seus estudos e esclarecem que:

> O Programa Escola Ativa é um dos programas que compõe o "kit neoliberal" para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com "apoio" do Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e "despolitizada". Além disso, o programa representa um "pacote pedagógico" instrumental, com tempos, ritmos e conteúdos previa e rigidamente determinados que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas (MOURA e SANTOS, 2011, p. 68-69).

Este cenário, que caracteriza a educação rural nos territórios brasileiros, ao longo da história da educação, revela um quadro de invisibilidade dos sujeitos, que vivem nessas localidades, nas práticas pedagógicas propostas por essas instituições. Considerar "dinamismo local" (SOUZA, 2012, p. 18), em detrimento a perspectiva urbanocêntrica, ainda presente na educação oferecida às populações rurais, representa avanços para atender as necessidades e as especificidades dos/as estudantes de escolas rurais. Assim, Souza (2012, p. 18) ressalta que:

> A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo já mostrou seu esgotamento, tornando inadiável o desenvolvimento de abordagens inovadoras, que considerem as especificidades dos territórios rurais e que busquem se adequar às experiências, necessidades e anseios das populações rurais.

Dessa forma, as dinâmicas produzidas pelas crianças, pelos jovens e pelos adultos, que frequentam escolas rurais, precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas propostas nessas instituições, a fim de que a educação possa, de fato, promover ações educativas que dialoguem com a heterogeneidade e a diversidade, apresentadas no cotidiano do contexto escolar rural, e, assim, respeitem a

identidade desses sujeitos que vivem em territórios rurais. Sobre isso, os estudos de Rios (2011, p. 128) esclarecem que:

> [...] as identidades têm implicações diretas com as concepções de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição.

A autora, contudo, ressalta que a identidade, nos discursos escolares, muitas vezes se apresenta como algo fixado e naturalizado e que fazem parte da essência do sujeito, desconsiderando a concepção de que é através da diferença, e também, da diversidade, que a identidade é constituída, sendo resultado "de um processo de produção simbólica e discursiva" (RIOS, 2011, p.141).

Nesse sentido, a compreensão do conceito de identidade perpassa em reconhecer que esse é uma construção social, carregada de intencionalidades e de sentidos, que, geralmente, buscam enquadrar o sujeito a um determinado modelo padrão indentitário, sem considerar, no âmago das relações sociais, a diferença e diversidade existentes. Assim, Rios (2011, p.142) assevera que:

> A diferença é concebida como um "desvio", negativamente produzida e (de)marcada por meio da exclusão, da homogeneização, produzida no interior das relações de poder (FOUCAULT, 200) produzidas no espaço escolar, as quais são traduzidas, na maioria das vezes, no processo de classificação, em uma concepção binária de diferença: o igual (o ser) X o diferente (não ser).

Vale ressaltar que diferença e diversidade, apesar de parecerem conceitualmente semelhantes, apresentam suas próprias especificidades, sendo assim, esses conceitos precisam ser compreendidos de forma mais precisa, a fim de que os processos educativos possam, efetivamente, se respaldar nos princípios da alteridade e equidade. Para melhor esclarecer a ideia, acima apresentada, nos reportamos aos estudos de Souza et al. (2017a, p.70-71), que explicam que:

> [...] a noção de diversidade apreende a complexidade da totalidade humana, no sentido da pluralidade de seres humanos diversos, inscritos em um contexto histórico, social, político e cultural, as diferenças insurgem dessa coletividade que é diversa, contudo, refere-se a uma ontologia do ser, particulariza cada sujeito, que é único pelas suas formas singulares de ser existir no mundo. Somos

> diferentes e não há como hierarquizar as diferenças, nem tão pouco reduzi-las ao coletivo da diversidade, que de forma velada pode intencionalmente produzir a homogeneização das diferenças. Portanto, é preciso cuidar para que ao celebrar a diversidade, não se excluam as diferenças.
> [...] A palavra diversidade, portanto, relaciona-se a múltiplos aspectos que se diferenciam entre si, como por exemplo, a diversidade cultural, a diversidade biológica, a diversidade étnica, linguística, religiosa, entre outras.

Em tempos de resistência, que marcam o contexto histórico-político-social do nosso país, continuar investindo em pesquisas que buscam visibilizar os sujeitos, que se encontram à margem dos interesses das políticas públicas, representa ir à contramão de ideias retrógradas, individualistas, moralmente fragilizadas pelo discurso que mais converge com a exclusão, do que com a emancipação dos brasileiros que vivem diversas realidades, e que apresentam, entre si, diferenças.

Esses conceitos, diversidade e diferença, presentes na contemporaneidade, precisam estar cada vez mais em pauta, sendo emergente o fortalecimento das discussões concernentes às politicas públicas, nos contextos sociais e acadêmicos, a fim de que os direitos das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos sejam respeitados, sem distinção e de forma igualitária. Nessa direção, Souza et al. (2017a, p.72) explicam que:

> No sentido político, o termo “diversidade” anuncia para muitos grupos a afirmação positiva da diferença (Lázaro, 2013), que se estabelece nos processos de luta contra a discriminação impostas aos grupos de sujeitos sociais. Tais grupos, de certo modo, foram historicamente apartados dos seus direitos civis e forma discriminados, segregados, violentados, excluídos e até dizimados. A noção de diversidade também é utilizada no âmbito da educação, e neste campo é preciso pensar sobre os sentidos e significados que ela apresenta na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais.

Considerando a análise supracitada, essa tese buscou contrapor ideias homogeneizantes, que intencionam atender as demandas do grupo hegemônico da nossa sociedade, através dos processos educativos destinados às crianças. A defesa que aqui se apresenta é de que as práticas pedagógicas, presentes no cotidiano das escolas rurais, precisam estar subsidiadas em uma concepção de que as crianças possuem saberes adquiridos em sua trajetória de vida-formação, nas relações estabelecidas com outras crianças e adultos, em diferentes contextos socioculturais. Esse modo de conceber a criança possibilitou uma escuta mais

aguçada sobre os seus desejos e perspectivas em relação à sua vida e ao seu processo de escolarização, que, de forma articulada aos conhecimentos construídos pela humanidade, poderá direcionar ações educativas mais significativas, ampliando, assim, o repertório de aprendizagens experienciais dos (as) meninos (as) que vivem nas diversas ruralidades, como bem apontam Silva, Silva e Martin (2012) em suas pesquisas:

> Já se afirmou que as infâncias do campo são múltiplas porque também são múltiplos os campos em que elas vivem e que as constituem. Já se afirmou que as infâncias do campo são múltiplas porque também são múltiplos que compõe o rural brasileiro (Silva, Pashuch; Silva, 2012) Crianças acampada da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de comunidade de fundo de pasto, pantaneiras, crianças da floresta, por exemplo, vivem relações sociais e com o ambiente construído e natural de formas diferenciadas, compondo, assim, possibilidades que se olhadas de perto, recortam e estruturam sentidos particulares de existência, de possibilidade de ação no mundo, de constituição e de expressividade de si, por meio de diferentes linguagens (SILVA, SILVA, MARTINS, 2012, p. 18).

Por esse motivo, esse estudo, em seu desenrolar, reconheceu que há diferentes infâncias nas diversas ruralidades do Território do Sisal, vivenciadas pelas crianças da Educação Infantil de uma escola rural pública, caracterizada como multisseriada por apresentar as seguintes características: crianças com diferentes faixas etárias: 4 anos (Pré I); 5 anos (Pré II); 6 anos (Pré II, mas deveriam estar matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental I) e uma única professora para desenvolver o trabalho com as crianças, que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem.

A escolha de fazer a pesquisa em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública rural, com características presentes em turmas multisseriadas se justifica, tendo em vista a escassez de estudos concernentes à educação em contextos rurais, envolvendo, especificamente, a Educação Infantil e o grande número de escolas rurais ainda existentes, como revelam os dados do Censo Escolar, apresentados e analisados por Oliveira (2017a, p.11):

> De acordo com o Censo Escolar de 2016, 33,9% das escolas brasileiras se encontram na zona rural, totalizando 44,9 mil escolas rurais, das quais 98% estão sob a responsabilidade dos municípios. O mesmo Censo ainda informa que 13,4% funcionam em

> estabelecimentos de uma sala de aula, dessas, 95,1% estão na zona rural, sendo que 7,2% das escolas possuem um único docente. Essa realidade é pouco estudada, pouco conhecida e pouco considerada nas políticas públicas dirigidas às escolas.

Esses dados revelam que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais, a saber: o transporte escolar inadequado de crianças e adolescentes; a infraestrutura das instituições; a formação dos professores, tendo em vista a especificidade para atuar em escolas rurais multisseriadas; o currículo fundamentado na perspectiva urbanocêntrica, esses espaços educativos persistem em existir, resistindo ao descaso e ao preconceito ainda presentes em nossa sociedade, referente a esse modelo educacional. Dessa forma, as escolas localizadas em contextos rurais, em destaque as multisseriadas, têm apresentado um importante compromisso de possibilitar o acesso dos sujeitos pertencentes às populações rurais ao processo educacional formal. Nessa direção, Hage (2005, p. 4) explica que as classes multisseriadas “têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo”.

Diante desse cenário, reconhecer a importância social e política das turmas multisseriadas em espaços rurais contrapõe o discurso neoliberal presente no cotidiano das práticas educativas rurais, problematizando, dessa forma, o discurso de que essas instituições são prejudiciais à educação brasileira, devendo, assim, serem extintas. Para melhor análise desse fenômeno, presente nas diversas localidades rurais, Souza et al. (2017a, p.19) elucidam que:

> No Brasil, as turmas multisseriadas sempre tiveram uma grande presença. Até meados do século XX, elas eram um fenômeno significativo também em áreas urbanas, pois os propósitos modernizantes das escolas graduadas não haviam ganhado alcance nacional. A partir da década de 1970, seguindo orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial vão sendo implantadas propostas como a multisseriação e o fechamento de escolas para concentrá-las em núcleos ou polos educacionais de maior tamanho, capazes de facilitar a implementação do ensino graduado.

A defesa que está posta nessa pesquisa é de que as escolas que possuem turmas multisseriadas se configuram como importantes espaços educativos, mas que para tanto precisam ter maior visibilidade nas políticas públicas educacionais

brasileiras, tendo em vista melhores condições para que projeto político-pedagógico possa ser concretizado no cotidiano dessas instituições.

Nas propostas políticas que desconsideram existência de escolas rurais multisseriadas, o movimento de resistir à extinção dessas instituições ainda se faz presente, pelo o reconhecimento do importante papel que esses espaços educativos exercem nas comunidades rurais. Para ratificar com o que foi posto, dados do INEP, do ano de 2012, explicitam, no Brasil, a existência de 56.714 escolas multisseriadas. Sendo este número considerado relevante, por representar 29,43% das escolas vinculadas a Educação Básica brasileira, representando, assim, 43,72% da totalidade de escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental e 84,65% de escolas que ficam localizadas em territórios rurais (SOUZA, et al., 2017a).

Reconhecer que as escolas multisseriadas apresentam especificidades na forma de estruturar as práticas educativas, exige ressignificar visões negativas que se entrecruzam com as condições de infraestrutura e didático-pedagógicas existentes nesses contextos educacionais. Acreditamos que a negligência dos poderes públicos em investir em contextos escolares, que apresentam tais características, como: "junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em "séries") em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor [...]" (SANTOS; MOURA, 2010, p.35), compromete, consideravelmente, o processo de aprendizagens das crianças, dos jovens e dos adultos, inseridos nesse modelo educacional, favorecendo, assim, com o processo de exclusão desses sujeitos em nossa sociedade.

Sabemos dos desafios que a multisseriação apresenta em seu cotidiano no desenvolvimento dos processos educativos, por falta de investimento, que impacta diretamente na realização do trabalho docente e, consequentemente, na construção de conhecimentos dos sujeitos aprendentes. Porém, as pesquisas revelam que essa realidade, historicamente, tem contribuído com o processo de escolarização dos sujeitos, que vivem, especialmente, em localidades rurais. Dessa forma:

> O desafio que se coloca consiste em contribuir para a superação de silenciamentos, negligências e abandonos que cercam as classes multisseriadas e a educação rural, isso faz com que as práticas desenvolvidas nesses espaços sejam espelhos de realidades diversas daquelas observadas em nossas escolas parceiras e nos modos próprios como os professores e os alunos vão superando as adversidades e revelando práticas e ações emancipadoras, além de

> aprendizagens inscritas em seus cotidianos sociais e escolares no território rural (SOUZA et al., 2017a, p.16).

Nesse movimento, é necessária a compreensão de que existem diversas ruralidades, e que essas ruralidades são carregadas de sentidos e significados para os sujeitos pertencentes às localidades rurais, respaldadas pelas especificidades que marcam suas identidades e as formas como vivem nesses contextos socioculturais, transcendendo a restrita ideia de que o rural é apenas um espaço geográfico destinado à produção agrícola e que está subordinado aos contextos urbanos, pelo poder sociopolítico e econômico que marcaram historicamente a relação estabelecida por essas duas realidades, presentes em nossa sociedade.

Considerando o contexto atual de nossa sociedade contemporânea, em que o processo de globalização exige mudanças nas relações sociais e que as barreiras de diferentes territórios socioculturais precisam ser ultrapassadas, rever a concepção de rural perpassa pela compreensão de que essa realidade não se configura mais como um contexto que se opõe ao urbano e que depende politicamente e economicamente das grandes cidades, para alcançar algum progresso.

Essa visão dicotômica, que envolve a relação entre o rural e o urbano e que ainda persiste na atualidade, se apresenta nas propostas educacionais de algumas escolas localizadas nas diversas ruralidades, que trazem, em seu bojo, interesses do grupo hegemônico. Isso significa dizer que os currículos propostos, nas escolas rurais, buscam homogeneizar os processos educativos e se pautam na perspectiva urbanocêntrica, a fim de formar sujeitos que atendam às demandas da sociedade urbano-capitalista. Nesse sentido, as diferentes identidades que os sujeitos rurais constituem no desenrolar de suas vidas, através das relações que estabelecem com outros sujeitos e que apresentam outras identidades, são invisibilizadas nos discursos e práticas educativas dessas escolas, mantendo a ideia de soberania do urbano em detrimento ao rural.

Para melhor entendimento dessa discussão, relacionada à constituição das identidades dos sujeitos rurais, Moreira (2005, p.19) explica que:

> A possibilidade de existência de uma identidade requer a existência de outras identidades, tal é essa contingência do relacional. O uno requer o diverso, o indivíduo só existe na relação social. A identidade rural requer a existência do não rural. Nesse sentido, as ruralidades

> só podem existir e serem pensadas a partir das suas relações com algo que a cultura significa como não rural. Esses processos são ao mesmo tempo produtores de auto-reconhecimentos e de mútuo reconhecimento e como processos sociais carregam assimetrias de poder dos contextos sociais em que são produzidos.
> [...] Na modernidade burguesa os pólos construtores de identidades estiveram sediados na indústria e na cidade. Desses pólos emergiram a atribuição de sentidos. Tais pólos foram os mais valorizados e carregaram poderes assimétricos nas instâncias econômicas, políticas e culturais das sociedades capitalistas. O rural subalterno que emerge dessa assimetria tem como pólo hegemônico o referencial e o poder emissor de sentido da indústria e da cidade.

As análises suscitadas por Moreira (2005) tecem problematizações vinculadas aos estereótipos construídos pela sociedade em relação ao rural e aos seus moradores. Diante da ocultação das ricas experiências vivenciadas pela população que mora em localidades rurais, o processo de construção de aprendizagens significativas é dificultado, reforçando a visão de que esses sujeitos, por serem considerados socialmente pessoas atrasadas, culturalmente limitadas e economicamente desfavorecidas, estão fadadas à realização de atividades exclusivamente agrícolas.

Nesse processo de reconhecer as múltiplas ruralidades e as dinâmicas de vida dos sujeitos que nelas estão inseridos, ouvir as vozes das crianças, representa uma possibilidade de:

> [...] avançar na compreensão de processos educacionais mais gerais, na perspectiva de apreender como se configuram os sujeitos, os espaços, as práticas e as instituições, entendidas como lugares de aprendizagem, enfocando-se o papel da escola e das ações educacionais na biografização desses sujeitos (SOUZA, 2012, p. 19).

Considerando a abordagem teórico-metodológica dessa pesquisa, pautada na (auto)biografia, o presente estudo buscou compreender, de forma sensível, as vivências das infâncias e as aprendizagens experienciais das crianças de 4, 5 e 6 anos, integrantes de uma escola pública localizada no município de Água Boa - Serrinha. A ideia defendida nesse estudo é de que as narrativas das crianças apresentam significativas contribuições para refletir os inúmeros problemas existentes nas diversas ruralidades e nas escolas multisseriadas; explicitam a importância das escolas multisseriadas para a inserção dos sujeitos de localidades rurais no processo de educação formal; visibilizam as significativas aprendizagens

das crianças adquiridas nessas instituições, em articulação com outras aprendizagens experienciais obtidas em sua trajetória de vida-formação.

As crianças que vivem nos contextos rurais, especificamente em Água Boa, Camiranga, pertencente ao município de Serrinha, e Morro da Ilha, pertencente ao município de Biritinga, revelaram, em suas narrativas, identidades que apresentam marcas de culturas, predominantemente, mais urbanas. As experiências narradas pelas crianças, colaboradoras da pesquisa, mencionaram formas urbanas de viver e compreender o mundo, que se interligam às suas formas de viver e compreender o mundo, no contexto rural. Nessa dinâmica, conforme as narrativas das crianças, a televisão foi o artefato tecnológico mais utilizado por elas para transcender as fronteiras locais, e conhecer, através da linguagem midiática, outras realidades culturais, conforme são explicitadas nos seguintes excertos narrativos:

> Pesquisadora: E na sua casa tem algum animal?
> Brunessa: Tem!
> Pesquisadora: Qual?
> Brunessa: O cachorro e o gato.
> Pesquisadora: Qual o nome deles?
> Brunessa: O gato?
> Pesquisadora: Sim!
> Brunessa: Mel e Mininho
> Pesquisadora: Tem dois?
> Brunessa: Sim!
> Pesquisadora: Mel e Miminho. E o cachorro?
> Brunessa: Bethoven
> [...]
> Pesquisadora: E quem escolheu o nome de Bethoven?
> Brunessa: A minha irmã que escolheu.
> Pesquisadora: E você perguntou a ela por que ela escolheu?
> Brunessa: Porque no filme tinha um cachorro chamado Bethoven, ai ela colocou o nome em nosso cachorro.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Robin: E tem os dos monstros! E a dos monstros tinha oito que tem um montão dos carros. E eu botei aquele, que tem do outro carro, que tem o coisa do bicho de fogo. O carro, tem um bicho aqui de fogo, sai fogo quando acelera.
> Pesquisadora: Então o carro do Hot Wheels quando acelera sai fogo, é?
> Robin: É! O número dele é o nove.
> Pesquisadora: Número 9?
> Robin: Balançou a cabeça afirmando que sim.
> Pesquisadora: E cor dele?
> Robin: A cor dele é vermelho. Vermelho e tirei a casca e ficou só a coisa do carro. Agora peguei o coisa que tem, o coisa que tem um vidro assim. Igual o carro, o Hally do Pântano, tinha um cipó, pegou

> os carros, quebraram tudo e *rancou*, *rancou, ranco*u a porta do carro *e rancou*. E os robôs quebraram os carros tudo.
> Pesquisadora: E onde que você viu tudo isso?
> Robin: Naquele que tem os homens dirigindo os carros, outro bate nos outros e nos outros carros, fica aqui selando o outro, bate aqui e sela no outro. O outro, sabe o que acontece? O carro sai fogo no motor, aí o outro carro chega atrás dele, sela nos dois, aí no outro carro, no outro e no outro. E aí o outro carro fica assim e outro carro se arrasta no chão todo e fica encima do outro.
> Pesquisadora: Nossa! E você assistiu isso em algum lugar?
> Balançou a cabeça afirmando que sim
> Robin: Minha mãe foi quem comprou meus DVDs, foi o Carros 3 e o Hot Wheels [...]
> Pesquisadora: É mesmo? E você gosta de assistir DVD, é?
> Robin: De Hot Wheels.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

As narrativas acima trazem marcas de outras realidades que, através dos programas televisivos e dos filmes de DVD, também fazem parte do repertório de experiências das crianças. Brunessa ao informar que o cachorro da família se chama Bethoven, apresentou um nome que difere dos outros animais de estimação Mel e Miminho. Mesmo a menina desconhecendo a origem desse nome, que foi de um compositor alemão famoso, que viveu no período de 1770 a 1827, esse nome é dado ao cachorro de estimação, por conta do filme que a irmã dela assistiu na televisão. O nome de Bethoven dado ao cachorro do filme serviu de inspiração para que o cachorro da família também fosse, assim, identificado. Como o filme menciona o compositor Bethoven, essa poderia ser uma boa oportunidade de ampliar essa relação entre a realidade micro, em que Brunessa faz parte, com a realidade macro, onde se insere a narrativa do filme.

Robin, por sua vez, em sua narrativa, descreveu com detalhes as aventuras dos carros de Hot Wheels que ele assistia em seus DVDs e que também eram representadas em suas brincadeiras. Ao falar das aventuras dos carrinhos, Robin falava de elementos presentes nos filmes de aventuras que geralmente retratavam a dinâmica de grandes centros urbanos. O robô foi um personagem que apareceu em sua narrativa, influenciado por esses DVDs: Hot Wheels e Carro 3, que, de um modo geral, não costuma fazer parte da realidade vivida pelas crianças pertencentes aos contextos rurais.

O celular também foi mencionado por duas crianças que reconheceram esse artefato tecnológico como uma forma de encurtar as distâncias entre as pessoas e conhecer outros modos de viver o mundo:

> Robin: Não sei! Hanna, Hanna mandou uma foto de Mcqueen, Carro 3.
> Pesquisadora: Foi! Para você?
> Robson: Foi! Meu pai me mostrou.
> [...]
> Pesquisadora: Mandou pelo celular?
> Robin: Não, mandou no celular do meu pai.
> Pesquisadora: Seu pai tem celular?
> Robin: Tem. Só que meu pai trocou de celular e pegou o de Zé Barrão.
> Pesquisadora: Ele trocou com Zé Barrão?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E no celular de seu pai você consegue ver desenho?
> Robin: Não! Só tem vídeo. Eu vejo o vídeo do Pinguim, o vídeo do gato. Aí quando o gato cai de dentro do buraco, o gato fica caído no buraco, aí o cachorro vai ajudar ele, vai ajudar o gato. Aí quando o gato levanta um pouquinho daquele buraco, aí ele cai de novo.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Estrelinha: Eu tenho um celular.
> Pesquisadora: Você tem um celular? Quem te deu?
> Estrelinha: É *mainha*. E *mainha* deu pro homem e o homem entregou pra mim.
> Pesquisadora: E você fala com alguém do seu celular?
> Estrelinha: Não, ninguém nunca ligou pra mim, não.
> Pesquisadora: Ninguém ligou para você?
> Estrelinha: Depois você me dá o seu número que eu ligo para você.
> Pesquisadora: Ele está funcionando?
> Estrelinha: Está! Um dia papai pra levar pra carregar que está descarregado.
> Pesquisadora: Pronto, coloca para carregar para a gente conversar, está certo?
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

As narrativas de Robin e Estrelinha direcionam a constatação de que o uso do celular ganhou espaço no cotidiano dessas crianças e que esse artefato tecnológico apresentou as seguintes funções sociais na vida delas: se comunicar com as pessoas distantes e ter acesso as informações de seus interesses, como explicitou a narrativa de Robin, ao se referir a foto do MC Queen, do filme Carro 3 e dos vídeos que costumava assistir, revelando, assim, que mesmo de forma limitada, já tinha acesso a um celular com internet. Estrelinha foi a única criança que disse ter um celular próprio, mesmo, paradoxalmente, sendo também a única criança que disse que em sua casa não havia energia elétrica. As demais crianças, colaboradoras da pesquisa, se reportaram ao acesso da televisão, mas em nenhum momento se referiram ao uso do celular em suas vidas.

Essas singularidades, apresentadas nas narrativas acima, ratificaram a ideia de que a concepção de rural transcende a perspectiva bucólica, romântica e fixada, presentes em muitas práticas discursivas e apresentaram convergência com a perspectiva de que os contextos rurais estabelecem interlocuções com os contextos urbanos, através das tecnologias, tão presentes neste mundo globalizado, e que as crianças rurais, de certo modo, estão tendo acesso em seu cotidiano. Assim:

> Poderíamos argumentar que complexas relações sociais contemporâneas apresentem, ao mesmo tempo, fluxos culturais e materiais da ruralidade, rompendo assim com a concepção essencialista de um ser rural que se opõe ao ser urbano. Olhando assim para esses componentes poder-se-ia falar de elementos da ruralidade em espaços urbanos, bem como de elementos da urbanidade em espaços rurais (MOREIRA, 2005, p.21).

Apesar das interconexões que são estabelecidas entre rural/urbano/ e urbano/ rural, ao se tratar de educação rural, é de fundamental importância considerar as singularidades apresentadas nas diversas ruralidades e dos diferentes sujeitos, que apresentam, em seu cotidiano, modos múltiplos de ser e de estar no mundo. Essa relevância, ressaltada pelos estudos concernentes à educação rural, precisa ter destaque nas práticas educativas, a fim de que as escolas se configurem como espaços de aprendizagens, que tenham como ponto de partida as experiências das crianças, jovens e adultos que integram às instituições formais de educação.

Acreditamos que através da valorização dos saberes, das crenças, das experiências vividas pelos sujeitos rurais, em suas trajetórias de escolarização, é possível potencializar os processos de construção de identidades e de conhecimentos, remetendo, de forma significativa, à constituição de aprendizagens experienciais. Em síntese, comungamos com a ideia de que:

> Conhecer as diversas ruralidades e a compreensão dos processos de ensino que permeiam a educação em espaços rurais, seus sujeitos, suas instituições e práticas pedagógicas, torna-se relevante pela pertinência das questões relacionadas à escola rural, historicamente silenciadas, negligenciada e camuflada, na perspectiva de conceber esta escola e suas práticas educativas como espaços de aprendizagem, não menos importantes ou inferiores às práticas de escolas urbanas, uma realidade não apenas do território baiano, mas também nacional (SOUZA, et al., 2017b, p.27).

Dessa forma, essa pesquisa pode ser considerada relevante no campo acadêmico-social, pois, apesar de apresentar análises das narrativas de crianças que vivem em um contexto micro, localidades rurais do Território do Sisal, as discussões que emergiram de tais análises, buscaram evidenciar questões concernentes à realidade da educação rural, especificamente da educação infantil, oferecida em nosso país.

Pelo viés das narrativas infantis, foi possível validar as trajetórias de vida das crianças, possibilitando reconhecer que esses sujeitos possuem saberes constituídos das relações inter/intrapessoais estabelecidas nos contextos em que estão inseridos, tais como: familiar, comunitário e escolar e que essas experiências trazem importantes contribuições para organização do trabalho pedagógico nas escolas, e, consequentemente, com o processo de construção das aprendizagens experienciais das crianças.

Nessa perspectiva, as crianças passam a ser consideradas protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e não objetos de práticas pedagógicas descontextualizadas às suas trajetórias de vida e de escolarização. Assim, podemos afirmar que, ao conceber as crianças no lugar do protagonismo infantil, avanços significativos nas políticas públicas para Educação infantil e nas propostas didático-pedagógicas das escolas rurais poderão ser concretizados, na medida em que as especificidades e singularidades das crianças passam a ser valorizadas no cotidiano das instituições educativas para as infâncias rurais.

3.2 Educação Infantil no contexto rural: avanços e perspectivas

Os avanços vinculados à educação em contextos rurais emergiram dos movimentos sociais, na especificidade da Educação do Campo, que na década de 1990, se mobilizaram para exigir uma educação que respeitasse os modos de vidas dos sujeitos pertencentes às localidades rurais. Segundo Caldart (2002), os movimentos sociais vinculados à Educação do Campo concebem que o povo campesino tem direito a ter acesso à educação no contexto em que vive, como também a uma educação que considere o contexto local e com ativa participação dos sujeitos, considerando, nesta perspectiva, as especificidades da cultura local.

Os avanços concernentes à Educação do Campo ganharam força no Brasil, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9394/96). A partir dessa lei educacional, a Educação do Campo é politicamente visibilizada, passando a ser exigida, legalmente, uma educação específica para as populações rurais. Os sujeitos que vivem em contextos rurais, neste cenário, passaram a ter direito aos processos educativos que validem a realidade sociocultural, política, econômica em que estão inseridos. No âmago dessa lei, os princípios da Educação do Campo são enfatizados, a fim de garantir uma prática pedagógica que atenda as especificidades e necessidades dos sujeitos que estudam em escolas rurais.

Após a LDBEN 9394/96, outros documentos legais surgiram, com a intenção de fortalecer a Educação do Campo e garantir às populações rurais o acesso a uma educação inclusiva, que valorizasse os saberes locais e a ativa participação dos sujeitos integrantes desse contexto educativo. Nesta direção, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), Resolução CNE/CEBNº1/2002, que apresentam como perspectiva uma cultura escolar que se articule à realidade coletiva dos sujeitos, seus modos de viver, suas temporalidades e seus saberes, individuais e coletivos.

Sobre a Educação Infantil, avanços ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988, o atendimento à criança passou a ser reconhecido legalmente como dever do Estado (artigo 208; inciso IV). A visibilidade legal e social da criança passou também a ser registrada em documentos como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Política Nacional da Educação Infantil (1994), seguidos com a publicação de outros documentos como: Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1997); Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil (1998); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CNB nº. 1 de 07/04/1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes de Educação Infantil, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CNB nº.04/00 de 16/02/2000), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituída em 2002, constituiu um marco legal para pensar a Educação Infantil em contextos

rurais, temática abordada nesta tese, já que esse documento propôs estabelecer articulações com as Diretrizes Nacionais Curriculares dos diferentes níveis e modalidades de ensino, como por exemplo, as da Educação Infantil. De acordo com Silva; Pasuch; Silva (2012), a Educação Infantil do campo precisa ser compreendida "como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o conhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo" (SILVA, PASUCH; SILVA, 2012, p. 59).

Em 2008, para fortalecer o longo processo de sistematização da Educação do Campo, foram aprovadas (resolução CNE/CEB nº 2/2008) as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, que, segundo Silva, (2012, p. 65), do ponto de vista das questões pedagógicas, ambas "tentam garantir o cumprimento de suas preposições articulando a diversidade do campo e a autonomia das instituições com que regem as Diretrizes Curriculares de cada nível de ensino".

Considerando os avanços sociopolíticos relacionados à Educação do Campo e à Educação Infantil, acima apresentados, não podemos desconsiderar que ainda existem desafios para que as crianças que vivem em localidades rurais tenham acesso a uma educação de qualidade, que dialogue com as suas infâncias e com as suas dinâmicas de viver o cotidiano, seja nos âmbitos familiar e comunitário. Nessa direção, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 35) asseveram que:

> Na educação das crianças pequenas moradoras em áreas rurais, realizada em contextos coletivos diferentes do familiar, esse fato pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, sem sentido para as crianças; práticas que não otimizam ou não consideram as qualidades da vida do campo e não reconhecem que grande parte dos municípios brasileiros possui perfil rural. Dessa forma, pode-se submetê-las exclusivamente às lógicas relacionais, temporais e espaciais caracterizadas não apenas de centros urbanos, mas, geralmente, de grandes centros urbanos, que possuem maior poder na difusão e circulação de conhecimentos neles gerados.

Assim, no currículo das escolas localizadas em contextos rurais, as práticas educativas precisam estar entrelaçadas com os modos de vida das crianças; com a maneira de que elas interagem com seus pares; e com as brincadeiras e os brinquedos que elas compartilham em seu cotidiano. A negação da vida concreta

das crianças, no âmbito escolar, pode trazer impactos no processo de construção de conhecimentos legitimados pela sociedade, como, também pode impactar na consolidação das suas aprendizagens experienciais, que se constituem através das experiências vividas nos contextos socioculturais em que estão inseridas. Diante dessa análise, podemos também concluir que:

> Disso também podem resultar práticas que afetam a identidade e a autoestima das crianças, em particular se seus grupos culturais e familiares não forem valorizados no cotidiano das instituições educacionais, sucumbindo-os diante de uma suposta superioridade da cidade e, consequentemente, de seus modos de vida, de suas práticas educativas e das formas de organização do atendimento à criança (expressão discriminatória do campo como lugar do atraso em relação aos encantamentos produzidos pelos modos de viver do mundo urbano). Contrárias a isso, acreditamos que a dicotomia tem de ser superada quando nos propomos planejar ações pedagógicas com os sujeitos do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 36-37).

A articulação entre as questões que envolvem a educação infantil e a educação rural, que considere as diversas ruralidades, inclusive a do campo, como explicitam as autoras, citadas anteriormente, é algo emergente em nossa sociedade, pelo fato de que na história da educação brasileira, os processos educativos das crianças que vivem em contextos rurais não foram/são pautas de políticas públicas que oferecessem/ofereçam a elas o acesso ao direito de terem uma educação de qualidade, que valorizassem/valorizem suas histórias de vida e os seus modos de ser e de existir no mundo culturalmente produzido; que ofertassem/ofertem uma escola com infraestrutura adequada para atender as demandas específicas infantis e que permitissem/permitam ter professores/as qualificados/as para desenvolverem práticas pedagógicas contextualizadas à realidade local das crianças.

Apesar dos avanços concernentes à Educação Infantil, ocorridos nas últimas décadas no Brasil, ainda há muito a ser realizado para que a articulação entre essa etapa da educação básica com a Educação do Campo, assim denominada pelas políticas públicas, possibilite pensar em processos educativos que considerem as histórias de vida das crianças, pertencentes às localidades rurais, constituídas nas relações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos de seu convívio, nos diferentes contextos socioculturais em que estão inseridas. Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 37) explicam que:

> Enfrentar tal questão no âmbito do sistema de educação formal é tarefa necessária, urgente e estratégica para colaborar na construção da identidade da Educação Infantil do campo e para evitar que políticas de flexibilização necessárias para o campo não sejam usadas como justificativas para precarização e redução do custo do atendimento. Esse processo que produz exclusão já é bastante documentado e conhecido por nós na Educação infantil ofertada às crianças, tanto nos territórios urbanos quanto também nas "escolinhas do campo" tão deficitárias, sem as mínimas condições de atendimento, por suas instalações físicas ou pelos demais requisitos para um atendimento de qualidade.

A escuta das narrativas das crianças, sobre o que é uma escola para criança e o que elas mudariam em sua escola, possibilitou identificar as precariedades em relação à qualidade da educação oferecida na Educação Infantil nesse contexto rural e que, segundo essas narrativas, perpassaram muito mais por questões vinculadas à infraestrutura da escola; à oferta de materiais didáticos e à organização do tempo e espaço no cotidiano escolar, em que o brincar não apresentou ter um lugar de destaque na rotina da escola.

> Pesquisadora: Se você tivesse que mudar alguma coisa na sua escola o que é que você mudaria?
> Brunessa: Mudava as salas.
> Pesquisadora: Por quê?
> Brunessa: Porque é pra ficar bonita.
> Pesquisadora: Para ficar bonita?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Você não acha a sua sala bonita, não?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: Poderia ficar mais bonita, é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E para ela ficar mais bonita o que é que precisaria ter na sua sala?
> Brunessa: Poderia ter um bocado de planta.
> Pesquisadora: Você gosta de plantas?
> Brunessa: Gosto!
> Pesquisadora: Você acha que uma escola para criança tem que ter o que?
> Brunessa: Brinquedos!
> Pesquisadora: Brinquedos?
> Brunessa: Mais alguma para as crianças, além de brinquedos?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: O que?
> Brunessa: Brincadeiras!
> Pesquisadora: Então, uma escola para criança tem que ter brinquedos e brincadeiras?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Pesquisadora: Fale aí para mim! O que é que tem na sua escola?
Rafael: Não tem nada, não!
[...]
Pesquisadora: Você quer falar mais alguma coisa sobre a sua escola?
Rafael: Não!
Pesquisadora: Não?
Rafael: Não!
Pesquisadora: Então, está bom!
Rafael: Porque minha escola tem pouca coisa, aí não dá para falar.
Pesquisadora: Sua escola tem pouca coisa?
[...]
Pesquisadora: Você disse para mim que a sua escola tem pouca coisa. O que é que você gostaria que tivesse na sua escola que não tem?
Rafael: Parque! É, não tem mesmo, não tem.
Pesquisadora: O que é? A sua escola não tem parque?
Rafael: Não, não tem nenhum! Não *tô* vendo nenhum escorrega-escorrega, não *tô* vendo nenhum gira-gira. Só no parquinho de Biritinga que tem.
Pesquisadora: Ah, no parquinho de Biritinga tem, aqui não tem. E você gostaria que tivesse um parque na sua escola?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E na hora do recreio vocês brincam de que, já que não tem parque?
Rafael: *Nós brinca* de esconde-esconde e pega-pega.
(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: Se você tivesse que mudar alguma coisa na escola, o que é que você mudaria?
João: Eu mudaria o que? Eu mudaria o brinquedo.
Pesquisadora: O brinquedo?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Por quê?
João: O da caixa. Pra levar pra creche.
[...]
Pesquisadora: Fale aí para mim. Uma escola para criança tem que ter o que?
João: É, brinquedo.
Pesquisadora: E o que mais?
João: É, bola! Brinquedo da caixa, brinquedo de cavalo, brinquedo de boi.
Pesquisadora: É?
(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Pesquisadora: O que você faz na escola?
Rafael: Eu vou estudar, quando eu acabo de comer o lanchinho, eu e Brunessa vamos brincar.
Brunessa: É de corre-corre.
João: E aqui não tem brinquedo, não, é?
(Excerto as narrativas apresentadas na roda de conversa com as crianças, 2017).

Pesquisadora: E você brinca na escola?
João: Brinco!

> Pesquisadora: Que horas é que você mais brinca na escola?
> Estrelinha: Quando acabar o lanchinho.
> Pesquisadora: Na hora que termina o lanche?
> João: Eu vou! Eu brinco de pião...
> Pesquisadora: E o que é que você não gosta muito de fazer na escola?
> João: Estudar!
> (Excerto das narrativas apresentadas na roda de conversa com as crianças, 2017).

Através dessas narrativas infantis é possível refletir que a Educação Infantil ainda é marcada pela ênfase no processo de escolarização, em que o brincar não tem espaço de destaque no cotidiano das instituições educativas para as crianças. As crianças ao mencionaram, em suas narrativas, a necessidade de se ter maior espaço na organização da rotina para o brincar, com ofertas de mais brinquedos, explicitam que escola não foi projetada para atender às suas necessidades.

A sala de aula se configurava em um pequeno espaço, não havendo banheiros específicos para as crianças e o local externo carecia de parques, existindo somente um pátio, denominado por Rafael de “varandado” que oferecia perigos a elas no momento de suas brincadeiras, como cadeiras quebradas e piso desnivelado.

FOTO 8 – PÁTIO DO PAVILHÃO II DA ESCOLA

Foto do acervo da pesquisadora, pesquisa de campo, 2017.

> Pesquisadora: E a pró deixa vocês brincarem de pega-pega congela?

> Rafael: Deixa, quando *nós lancha*, primeiro *nós lancha*, depois ela fala: pode brincar um pouquinho, aí *nós vai* e brinca.
> Pesquisadora: E vocês brincam a onde de pega-pega congela? Em que parte da escola?
> Rafael: *Nós brinca* no varandado.
> Pesquisadora: Hum! E seus colegas também gostam de brincar de pega-pega congela?
> Rafael: Gostam!

O “varandado”, acima retratado, que deveria atender às necessidades das crianças, especificamente, a de brincar com seus pares no momento do recreio, revela o descaso e negligência ao ofertar às crianças espaços inadequados, que não favorecem a vivência da cultura infantil de forma segura e apropriada. É importante reconhecer que para que as crianças se desenvolvam de forma integral, além de outras questões, é necessário pensar na organização do espaço para elas. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil a questão de falta de infraestrutura nas escolas de Educação Infantil é histórica:

> No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p. 10).

Apesar da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira não ter apresentado problemas tão gritantes como falta de água e energia elétrica, o espaço escolar não foi projetado para atender as especificidades das crianças de 1 a 6 anos, que frequentaram essa instituição, no ano de 2017. A referida escola tinha como atendimento prioritário os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no turno vespertino. Porém, no turno matutino, essa escola, que também atendia as crianças da Educação Infantil, apresentava um caráter improvisado, que não condizia com um ambiente acolhedor, que revelasse o trabalho pedagógico desenvolvido nessa instituição educativa rural, considerando as particularidades das crianças.

Conforme as narrativas das crianças, que convergiram com minhas observações no decorrer dessa pesquisa, o espaço externo era bastante restrito, não havia parque infantil, as crianças brincavam nos pátios e no campo, cobertos por terras e expostos ao sol do sertão baiano. As narrativas apresentadas também revelaram que apesar da limitação estrutural para que as crianças pudessem desenvolver suas brincadeiras, a diversão acontecia no cotidiano dessa escola, no momento do recreio, após o lanche, por conta da própria capacidade criativa e lúdica delas.

Diante dos problemas vivenciados pelas crianças em seu dia-dia, como por exemplo, a falta de espaços adequados para que elas experienciem a sua cultura no ambiente escolar, persistir na postura adultocêntrica de colocar as crianças à margem de processos decisórios sobre suas vidas representa a negação delas enquanto sujeitos pensantes, capazes de tecer importantes transformações, tendo em vista questões que são emergentes em nossa sociedade e no cotidiano delas. Dessa forma, auscultar as vozes infantis, em processos decisórios, é uma possibilidade de fortalecer a construção da identidade pessoal e coletiva das crianças, em que a participação delas vai se constituindo através das relações inter/intrageracionais, respaldados nos princípios da alteridade, da equidade e do respeito à diversidade e às diferenças.

Um bom exemplo da participação das crianças nos contextos em que suas práticas socioculturais se materializam, na especificidade das ruralidades, é do Sem Terrinha, que se vincula ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Através do MST as crianças participam de diferentes dinâmicas socioculturais, como “passeatas, festas, místicas, assembleias e encontros de adultos e crianças” (Carvalho; Silva, p.93). A Ciranda Infantil se configura como um espaço educativo não formal para as crianças assentadas e acampadas. Inicialmente, a Ciranda Infantil surgiu para atender as necessidades das mães trabalhadoras rurais, que não tinham com quem deixar os seus filhos para participar de forma ativa das atividades promovidas pelo MST, mas, posteriormente, foi tomando outras dimensões, tendo em vista o ser lúdico infantil e as necessidades formativas das crianças Sem Terrinhas, nos âmbitos educativos e pedagógicos. Para melhor compreensão da relevância da Ciranda Infantil, que envolve as crianças que se inserem ao MST, nos reportamos aos estudos de Barbosa e Salles (2018, p. 138):

> Assim nasce a Ciranda Infantil no MST, um espaço educativo próprio para a criança de zero a seis anos de idade (embora também atenda crianças de até 10 anos de idade). As Cirandas Infantis constituem um local de educação não formal e são mantidas pelas Cooperativas, Centros de Formação e pelo próprio Movimento. São espaços que buscam consolidar uma formação educativa, desde uma perspectiva lúdica e de vínculo orgânico com a luta do MST. A abordagem pedagógica da Ciranda Infantil contempla a ludicidade própria das crianças Sem Terrinha, reconhecendo-as como protagonistas de seu processo educativo. São organizadas com base na Pedagogia do Movimento, com o intuito de igualmente formar ao sujeito histórico-político Sem Terrinha e, por conseguinte, fortalecer a organicidade do MST. Para tanto, nas atividades pedagógicas, as crianças são instigadas a desenvolver a cooperação; viabilizar uma interação das mesmas com outros setores do MST, ao mesmo tempo em que constrói sua própria reflexão, como crianças, em torno dos seus direitos e de seu papel político na luta pela terra, pela educação, por reforma agrária.

Podemos refletir que a Ciranda Infantil é uma boa representação da participação sociopolítica das crianças que pertencem a uma ruralidade específica. Diante de tantas infâncias e ruralidades existentes em nosso país, ampliar análises que contemplem tal participação é uma forma de visibilizar as crianças que, geralmente, encontram-se à margem de decisões que têm relação com as suas vidas, seja nas instâncias privadas e públicas.

A visão de que as crianças são sujeitos imaturos e incompetentes e, por conta disso, precisam se submeter ao poder dos adultos sobre decisões que dizem respeito a elas, descortina uma realidade em que, infelizmente, ainda persiste na educação infantil brasileira. O direito dos(as) meninos(as) em participar de forma mais ativa e crítica precisa ganhar mais amplitude e ser concretizada em seus contextos educativos, a fim de ressignificar a visão de criança passiva, em que a expectativa é de que esse sujeito só apreenda e reproduza a cultura socialmente legitimada pela sociedade. Sobre essa questão, que envolve a participação política da criança, Carvalho e Silva (2013, p.95) apresentam a seguinte análise, fundamentadas em Qvortrup (2010):

> A questão da participação política da criança na atualidade vem sendo analisada por Qvortrup (2010), a partir da relação estabelecida entre a criança e a política. Em sua análise, propõe quatro formas de configuração dessa relação que compreende criança/infância como: (1) objetos não focalizados; (2) objetos visados; (3) objetos instrumentalizados; (4) sujeitos. No caso em que as crianças são tratadas como objetos não focalizados ou como objetos visados, a

> relação entre elas e apolítica se daria por meio de políticas públicas, e as crianças seriam alvo dessas ações. As relações que se estabelecem como objetos instrumentalizados se referem à concepção de criança como “matéria prima para a produção de uma população adulta” (QVORTRUP, 2010, p.787), o que leva a ações que abordam a relação entre política e infância com a preparação da política no futuro. Finalmente, a concepção de crianças como sujeitos de direitos atribui à criança a posição de sujeito, inclusive, sujeito da participação política.

No contexto das crianças que vivem nas diversas ruralidades, a análise empreendida pelas autoras supracitadas, subsidiadas nos estudos de Qvortrup (2010), nos permite refletir que essas crianças estão muito mais na condição de “objetos não focalizados”, “objetos visados” e “objetos instrumentalizados”, do que na condição de sujeito, pois tem sido pouca a participação das crianças em situações em que elas possam se posicionar criticamente; emitir suas opiniões sobre determinado assunto em pauta e deliberar, coletivamente, encaminhamentos para resolução de problemas que as envolvem.

Considerando as observações sobre a rotina das crianças na escola, não foi possível identificar momentos em que elas pudessem se posicionar como sujeitos partícipes dos seus processos educativos. A relação estabelecida com os adultos do contexto escolar esteve limitada a obedecer às determinações vindas pela professora e funcionários e realizar atividades propostas para elas, em que a postura adultocêntrica prevaleceu nessa interação. Contudo, uma situação narrada pela diretora colocou uma das colaboradoras da pesquisa, Brunessa, no lugar de sujeito participativo. Conforme a narrativa dessa diretora, a referida criança se recusou em colocar o dedo para fazer a impressão datiloscópica e registrar na ata a sua participação no processo eleitoral do Conselho Escolar, informando a todos os presentes que já sabia assinar o seu nome, com letra cursiva. Essa situação revelou uma criança atenta às questões que as envolvem, em que a assinatura do seu nome conota uma identidade própria e certa posição de empoderamento sobre a sua condição infantil nas relações sociopolíticas.

Sobre isso, é necessário refletir que muitas vezes os adultos responsáveis pelo processo educativo das crianças não apresentam a devida preparação para potencializar a formação política das crianças, tão necessária para que de fato os seus direitos possam ser concretizados. É importante que os adultos reconheçam que as experiências formativas políticas das crianças podem trazer importantes

contributos no processo de constituição de aprendizagens experienciais concernentes à interação que elas estabelecem com essa dimensão social.

Diante das discussões tecidas neste capítulo, ratificamos a importância da ampliação de estudos vinculados às problemáticas concernentes às infâncias e à Educação Infantil. Acreditamos que tais estudos, respaldados numa abordagem teórico-metodológica que considere as crianças nas propostas investigativas, poderão tecer reflexões sobre a realidade dos(as) meninos(as) que vivem suas infâncias e estudam em escolas rurais e, assim, contribuir no processo de constituição de políticas públicas educacionais que de fato estejam entrelaçadas às necessidades, aos desejos e às expectativas das crianças que vivem nas diversas ruralidades do Brasil.

3.3 Pesquisas com crianças de Educação Infantil Rural

Considerando os estudos realizados por Silva et al. (2012), no âmbito da *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*, (MEC/UFRGS), podemos afirmar que a temática da Educação Infantil, em contextos rurais, ainda se encontra na condição da invisibilidade. Para a realização dessa pesquisa, no período de 1996-2011, foram encontradas 52 dissertações, 10 teses, 11 artigos de periódicos, 6 trabalhos apresentados na ANPED e 1 Trabalho de Conclusão de Curso, contabilizando um total de 80 trabalhos (SILVA et al., 2012).

Na especificidade da Universidade do Estado da Bahia, três trabalhos de Mestrado, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, foram identificados e incluídos no estudo supracitado. A pesquisa de Macedo (2008), intitulado *O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima* esteve relacionada ao grupo que analisou trabalhos vinculados à temática *Ribeirinhos e Quilombolas,* nos estudos de Silva et al. (2012). A pesquisa revelou que os trabalhos analisados neste grupo

> [...] compartilham com os paradigmas da educação do campo desde a crítica a um modelo de educação que não considere ou valorize a cultura das populações à proposição de uma educação diferenciada que parta de suas realidades. Entretanto, tratam dessa questão a

> partir de um olhar não necessariamente dialogado com autores e referências da educação do campo. Suas são mais claramente culturais (SILVA et.al., 2012, p. 315).

Macedo (2008) pesquisou sobre o processo de construção da identidade étnico-racial e sua articulação com o currículo escolar. Esta investigação constatou que a escola investigada, apesar de algumas iniciativas, apresentou dificuldade em estabelecer uma relação entre a cultura da comunidade em que as crianças estão inseridas com o currículo, impactando, assim, no processo de construção étnico racial das crianças quilombolas.

Já a pesquisa de Nunes (2008), *As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do Município de Serrinha* inseriu-se no grupo denominado por Silva et al. (2012) *O rural e a educação infantil como locais de pesquisa*. Silva et al. (2012) analisaram que os trabalhos pertencentes a este grupo apresentaram diferentes temáticas sobre a educação de crianças, em que o rural aparece na pesquisa como lócus, sem apresentar discussões específicas sobre a Educação Infantil em contextos rurais. Nunes, em seu trabalho, buscou “conhecer e entender a criança a partir da atividade que lhe é mais inerente - a brincadeira -, observando e analisando as manifestações do brincar na escola, e como elas contribuem na construção desta cultura escolar” (NUNES, 2008, p.15). Esta pesquisa apontou ser imprescindível valorizar o brincar para pensar e discutir a construção de um espaço educacional infantil, reconhecendo que através dessa linguagem a criança é capaz de não só compreender a cultura que está inserida, mas também de produzir cultura.

O trabalho de Coelho (2010), *Trajetórias e narrativas das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas,* também integrou a pesquisa empreendida por Silva et al. (2012). A referente dissertação fez parte da composição do grupo *Educação Infantil do/no campo*, que segundo Silva et al. (2012, p. 313) foi considerado no mapeamento, realizado pela pesquisa, como:

> Um grupo menor em termos quantitativos aglutina pesquisas que incluem em seus objetos, especificidades da educação infantil, com referência também à educação do campo. Esses trabalhos são assim classificados na junção e na promoção da conversa entre essas duas

> áreas. [...] Dentre as 63 teses e dissertações, elas somam um doutorado, seis mestrados e dois trabalhos da ANPEd.

Silva et al. (2012) ao analisarem o trabalho de Coelho (2010), que teve como intencionalidade analisar as trajetórias de vida e a formação de professoras que atuam em escolas públicas do meio rural de Itaberaba, identificaram os seguintes resultados da pesquisa, que foi realizada no âmbito do GRAFHO-PPGEduC-UNEB, no período de 2008 a 2010:

> Seus resultados falam da falta da formação continuada das professoras, explicitam a ausência de material pedagógico, defendem a necessidade de as professoras morarem nos povoados, evidenciam práticas características de um currículo descontextualizado e comentam a não efetivação do direito à creche da criança de 0 a 3 anos. (SILVA et. al., 2012, p. 315)

A referida pesquisa analisada teve como referência teórico-metodológica a abordagem (auto)biográfica. Os resultados identificados por Silva et al. (2012), na pesquisa supracitada, emergiram dos dados coletados através das entrevistas narrativas e do projeto de extensão, *A voz e vez das professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba,* desenvolvido com professoras que atuavam em escolas rurais de Educação Infantil, que teve como inspiração os estudos realizados por Delory-Momberger (2008, p. 55) sobre a “construção biográfica e a educação de si”.

O mapeamento, apresentado por Silva et al. (2012), no texto *Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011),* evidenciou a necessidade de ampliação de pesquisas vinculadas a essa temática. A especificidade abordada neste texto, que teve como foco as produções vinculadas ao PPGEduC-UNEB, revelou que foram poucos estudos realizados sobre a temática Educação Infantil no meio rural, no período considerado pelas pesquisadoras.

Após o período demarcado pela pesquisa de Silva et al. (2012), algumas dissertações e teses foram defendidas no PPGEduC-UNEB, tendo como objetos de investigação questões concernentes à educação de crianças residentes em localidades rurais.

Neste trabalho, a partir da análise dos títulos, resumos e palavras-chave das produções defendidas no período de 2012-2016, tomando como temática a

Educação Infantil em contextos rurais, foram encontradas duas dissertações e uma tese. Vale salientar que os trabalhos relacionados à educação rural, à educação do campo e à educação infantil, sem estabelecer articulações entre essas temáticas, o número de trabalhos aumenta.

Esses dados revelaram que a temática vinculada à Educação Infantil em diferentes contextos rurais ainda se apresenta insuficiente nas produções acadêmicas no PPGEduC-UNEB. A especificidade da educação de crianças que vivem em diferentes localidades rurais: quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, pesqueiras, agrícolas, ainda encontra-se na invisibilidade nas pesquisas em educação. Neste sentido, potencializar estudos que bailam sobre a problemática da educação oferecida às crianças, que vivem nas diversas ruralidades, é algo relevante para se pensar em políticas públicas voltadas para a Educação Infantil em contextos rurais.

Essa constatação é também revelada através da análise dos trabalhos apresentados pela ANPED, no período em 2013 a 2015. Considerando os trabalhos apresentados nos GT 03: Movimentos Sociais e Educação e o GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6, somente um trabalho foi encontrado, tendo como especificidade a educação de crianças ribeirinhas da Amazônia. Neste estudo, Teixeira (2013) buscou apreender como se processa a relação cultura e subjetividade por ocasião das brincadeiras de faz de conta, respaldada nos estudos de Vigotski. Para a coleta dos dados, ocorreram visitas nas residências das dezesseis crianças colaboradoras da pesquisa, a fim de realizar observações, de forma interativa, das situações de brincadeiras de faz de conta nos contextos doméstico e comunitário. Também foram realizadas entrevistas com as crianças e filmagens das brincadeiras de faz de conta que ocorriam no cotidiano pedagógico no contexto escolar da Educação Infantil, lócus da pesquisa. Porém, vale ressaltar, que este estudo não apresentou como centralidade as questões específicas da Educação Infantil em contextos rurais, a partir da própria perspectiva das crianças.

No GT 03: Movimentos Sociais e Educação, em 2013, foram identificados dois trabalhos vinculados à educação do campo, contudo nenhum esteve relacionado à educação de crianças e à pesquisa com elas. Em 2015 a discussão da educação do campo é ampliada com a publicação de nove trabalhos, porém o debate referente à educação infantil do campo ou em contextos rurais não foram identificados.

Foi possível observar, no GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que alguns trabalhos tiveram como subsídios teóricos os estudos referentes à sociologia da infância, nos quais as crianças foram consideradas protagonistas das pesquisas empreendidas. No entanto, sobre a especificidade dos estudos sobre as infâncias e a educação infantil em contextos rurais, pautada no protagonismo infantil, nenhum trabalho foi identificado. Esses dados revelaram que estudos sobre temáticas vinculadas às infâncias e à Educação Infantil, em diferentes contextos rurais, ainda se apresentam insuficientes nas produções acadêmico-científicas.

Em relação às dissertações e às teses defendidas no PPGEduC-UNEB, após o período demarcado pela pesquisa de Silva et al. (2012), tendo como objetos de investigação questões concernentes à educação de crianças residentes em localidades rurais, foram encontradas somente duas dissertações e uma tese.

O trabalho dissertativo de Cassimiro (2012), intitulado *Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças,* apresenta relevância na medida em que "propôs construir um processo de interlocução com as crianças sobre os espaços físicos que compõem o ambiente escolar que elas frequentam" (CASSIMIRO, 2012, p. 8). O objeto desse estudo traz contribuições importantes para problematizar questões concernentes às estruturas físicas das escolas para crianças rurais, que desconsideram os modos de viver desses sujeitos, oferecendo também riscos para saúde e integridade física dos (as) meninos (as) que nelas estão inseridos (as).

Já a dissertação de Carvalho (2015, p. 9) *Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação* "objetivou analisar narrativas de crianças rurais, com o intuito de conhecer a vida no meio rural, como aprendem, quais sentidos são atribuídos ao espaço e à escola rural, ao narrarem suas experiências sobre a escola e a vida". Este estudo inaugurou a pesquisa com crianças na perspectiva da abordagem (auto)biográfica, no PPGEduC-UNEB, e enfatizou a necessidade de estudos sobre e com crianças que vivem em diferentes localidades rurais, pautada na ideia do protagonismo infantil para evidenciar questões da/sobre a escola rural.

A tese de Silva (2015, p. 8) intencionou "conhecer especificidades do campo, como contexto de desenvolvimento das crianças inseridas na Educação Infantil do meio rural de Vitória da Conquista, a partir do brincar". A referida pesquisa apontou como resultados a contribuição das crianças participantes para conhecer a realidade

do campo e suas análises podem representar subsídios para planejar práticas educacionais voltadas para educação das crianças que vivem em contextos rurais (SILVA, 2015).

As pesquisas vinculadas ao PPGEduC-UNEB se entrelaçam na medida em que problematizam a realidade da Educação Infantil em contextos rurais. Os três últimos trabalhos, inclusos neste texto, apresentam pontos de convergências relacionados às pesquisas com crianças, sendo essas consideradas protagonistas nas propostas investigativas desenvolvidas.

Os trabalhos de Cassimiro (2015) e Silva (2016) apresentaram dispositivos metodológicos respaldados em estudos descritivos, de caráter qualitativo. As rodas de conversas, as fotografias tiradas pelas próprias crianças e os registros de campo foram procedimentos de investigação utilizados nas pesquisas supracitadas.

A dissertação de Carvalho (2015) teve como opção teórico-metodológica a abordagem (auto)biográfica, centralizada nas narrativas das crianças colaboradoras do estudo. Para recolha das fontes foram empregadas "entrevistas narrativas, rodas de conversa e observações" (CARVALHO, 2015, p. 22).

Na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-graduação em Educação, foram encontradas duas teses que versam sobre pesquisas com crianças contextos rurais. O estudo de Cordeiro (2012) *Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia,* teve como intencionalidade compreender quais representações sociais da infância são compartilhadas pelas crianças, pais ou responsáveis pelas crianças, professores das escolas colaboradoras e moradores do entorno da comunidade escolar. Para o desenvolvimento desse estudo foram realizadas entrevistas individuais que se se subdividiram em quatro seções temáticas: 1) O que é ser criança; 2) Perspectiva de infância; 3) Relação entre as brincadeiras e o brincar; 4) Hábitos cotidianos e relações sociais com as crianças (CORDEIRO, 2012).

Já o estudo de Uzêda (2013*) O que você descobriu sobre a gente? A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças,* teve como centralidade as narrativas das crianças sobre a escola de educação infantil rural, localizada no município de Feira de Santana, na Bahia. Nesta pesquisa foram utilizadas como dispositivos metodológicos os desenhos das crianças, seguidas de rodas de conversas.

A pesquisa: *Narrativas de crianças de educação infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA,* focalizada nesta tese e vinculada ao PPGEduC/UNEB, no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), também compõe o quadro de estudos vinculados às infâncias e à Educação Infantil em contextos rurais. Esta pesquisa, assim como as demais supracitadas, considerou as crianças como protagonistas dos processos investigativos e esteve centralizada nas narrativas infantis sobre a escola de Educação Infantil rural e sobre as suas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa, como também em outros espaços educativos: família e comunidade. A referida pesquisa buscou considerar a efetiva participação de seis crianças, entre quatro e seis anos, que frequentaram no ano em que a pesquisa de campo foi desenvolvida (2017), a pré-escola pertencente a uma escola rural localizada no município de Serrinha. Para recolha das narrativas das crianças foram propostas rodas de conversa e diálogos narrativos individuais, respaldados nos desenhos infantis produzidos pelas próprias crianças, concernentes às experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Em convergência com a concepção de que as crianças são sujeitos protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, a abordagem (auto)biográfica configurou-se com um importante dispositivo teórico-metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa, na medida em que propõe aos sujeitos em formação o conhecimento de si, a partir das articulações estabelecidas com as aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Pensar sobre a infância e educação destinadas às crianças que frequentam as escolas localizadas em diferentes ruralidades se configura como algo ainda emergente no campo acadêmico-científico, considerando o restrito número de trabalhos que bailam sobre a problemática da educação oferecida às crianças que vivem nas diversas ruralidades.

Acreditamos que a visibilidade e a ampliação de trabalho sobre as infâncias e sobre a Educação Infantil em contextos rurais, tais como: quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, pesqueiras, agrícolas poderão contribuir para estruturação de políticas educacionais direcionadas às especificidades dos sujeitos que vivem nas diversas ruralidades, impactando, assim, na formação, no exercício da docência e nas práticas educativas materializados no cotidiano das escolas rurais.

Fonte – Acervo da pesquisadora, 2017 [24].

4 ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA E PESQUISA COM CRIANÇAS: possibilidades e desafios

---

> A discussão sobre o que significa assumir o “ponto de vista das crianças” não é algo simples sob a ótica da epistemologia e metodologia. Ainda que os pesquisadores descrevam e teorizem os mundos das crianças e da infância por meio de metodologias de pesquisas especificamente para isso, não podemos deixar de considerar que o pesquisador é um sujeito cultural que não vai para o trabalho de campo desprovido de concepções teóricas acerca da criança e da infância.
>
> (SANT’ANA, 2010, p. 33)

[24] Foto 9 – Criança da pesquisa no momento de produção do desenho.

Em consonância com a epígrafe apresentada, nesse estudo, foram necessárias fazer escolhas teórico-metodológicas que permitissem uma relação de alteridade entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e que visibilizassem e respeitassem as falas das crianças, transcendendo, assim, a perspectiva adultocentrada do sujeito-pesquisador.

Considerando a natureza desta pesquisa, que intencionou analisar o que dizem as crianças de Educação Infantil sobre a escola que estudam, localizada no contexto rural do Território do Sisal, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa, optei pela abordagem (auto)biográfica. Esta escolha fundamentou-se na concepção de que, através das narrativas das crianças de Educação Infantil, em experiências compartilhadas, é possível apreender o que elas pensam sobre o que é ser criança e sobre a escola rural em que estão inseridas, tendo em vista as aprendizagens experienciais adquiridas nesse contexto.

4.1 Pesquisa (auto)biográfica com crianças: pressupostos teórico-metodológicos

Esta pesquisa, ancorada na perspectiva (auto)biográfica, se referenciou nas narrativas das crianças de uma escola pública rural, localizada no Território do Sisal, especificamente no município de Serrinha, no povoado de Água Boa.

A ideia de crianças como sujeitos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem se entrelaça com princípios da abordagem (auto)biográfica que nortearam essa pesquisa, na medida que propõe aos sujeitos em formação o conhecimento de si, a partir das articulações estabelecidas com as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, nos diferentes contextos educativos: familiar, comunitário e escolar.

As narrativas (auto)biográficas se configuraram como um dispositivo metodológico importante para compreender a realidade das crianças e para se pensar em intervenções educativas mais articuladas às histórias de vida, às experiências e aos contextos de meninos(as) das diversas ruralidades existentes no Estado da Bahia. Sendo assim, as narrativas infantis, que foram analisadas nessa pesquisa, explicitaram os modos de ser e de viver as infâncias em diferentes contextos educativos, possibilitando, também, apreender as aprendizagens

experienciais vivenciadas pelas crianças no cotidiano da escola rural de Educação Infantil, contexto empírico desse estudo.

Conforme os estudos de Pineau; Le Grand (2012), as histórias de vida surgiram primeiramente para atender às demandas de pesquisas vinculadas às Ciências Humanas, especificamente no campo da Sociologia, e só posteriormente passou a ser concebida como fecunda possibilidade teórico-metodológica no processo de formação dos sujeitos. As histórias de vida são conceituadas por esse autor como uma forma de produção de sentidos empreendidos pelos sujeitos, considerando, no cerne desse processo, os fatos acontecidos no desenrolar de suas experiências de vida. Nessa direção, Souza (2006, p.36) elucida que:

> Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre a subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 36).

Isso significa dizer que o processo formativo perpassa pela capacidade que o sujeito aprendente tem em narrar sobre as suas experiências, de forma autoral, como também de refletir sobre elas, a fim de reconhecer os seus saberes e de construir novos conhecimentos. Nesse processo formativo, respaldado na abordagem (auto)biográfica, as histórias de vida precisam ser validadas pelo sujeito formador, para que o sujeito aprendente atribua sentido à construção do conhecimento proposto e, assim, consolide suas aprendizagens experienciais.

Ferraroti (1998), explica que o método biográfico estabelece interligações com o campo das ciências sociais e com a pesquisa qualitativa. De acordo com Passegi (2006), a valorização desse método ganha maior visibilidade, a partir das mudanças socioeconômicas e a da ruptura dos paradigmas nas ciências humanas, que passaram a considerar no processo de investigações a retomada do ator social, contribuindo, assim, para a demarcação dos espaços simbólicos.

Para melhor compreensão do surgimento do método biográfico, com foco nas histórias de vida, Lani-Bayle (2008, p.298) explicita que:

> O contexto mais próximo de seu surgimento remonta ao final do século XIX, quando as ciências humanas começam a ganhar autonomia, em relação à Filosofia, às Letras e às Ciências Exatas. Na Alemanha, onde a tradição filosófica sem querer abandonar o modelo do sentido e permanecer vinculada à questão história, Wilhem Diltey colocou as bases epistemológicas do método biográfico, distinguindo Ciências da natureza (explicação) e Ciências do Espírito (compreensão).

As histórias de vida, porém, foram originadas, precisamente, pela Escola de Chicago (1915-1940), com estudos relacionados aos camponeses poloneses, desenvolvidos por Thomas e Znaniecki, em 1981. Contudo, após essa relevante produção reconhecida na sociologia, utilizando documentos biográficos, em 1930 a 1970, aproximadamente, houve uma crescente demanda em quantificar os fatos sociais através de aplicação de questionários e sondagens (LANI-BAYLE, 2008).

De acordo com Bueno (2002), o método biográfico configura-se como mediação entre a história individual e a história social. Ferrarotti (1988) apresenta problematizações acerca da utilização do método biográfico pelos sociólogos, respaldada nos paradigmas tradicionais das ciências sociais, que valorizam prioritariamente o esquema hipótese-verificação, desconsiderando os seus aspectos qualitativos e subjetivos. Esta perspectiva de conceber o método biográfico promove, segundo Ferrarotti (1988, p. 21), o desvio epistemológico e metodológico da abordagem biográfica, materializada frequentemente no conjunto justaposto de materiais biográficos (COELHO, 2010).

Considerando que a perspectiva “compreensiva” que passou a ganhar espaço na sociologia nos estudos desenvolvidos por Franco Ferraroti, em 1950, na Itália; Oscar Lewis, em 1961, no México; e Daniel Bertaux, no início da década de 60, na França, as histórias de vida, vinculadas ao método biográfico, passaram a ganhar mais credibilidade no contexto das pesquisas no campo das Ciências Sociais, consolidando cada vez mais as metodologias de cunho qualitativo (LENI-BAYLE, 2008). Lani-Bayle (2008, p.299) acrescenta nessa discussão que:

> [...] foi apenas a partir dos anos 1980 que essa corrente abarcou uma gama considerável de domínios. E mesmo se sua validade permanece em debate, a abordagem é cada vez mais utilizada e ganha legitimidade nos diversos campos das Ciências Sociais (notadamente em Ciências Clinica e Ciências da Educação). Essa corrente não nega a perspectiva militante da geração de 1968, que procurava romper com a história única das elites e lutar contra a hegemonia do número em ciências, que havia alcançado, nesse

> ínterim, as Ciências ditas humanas. Ela recomenda igualmente o retorno do ator, desenvolve as abordagens humanistas e integra perspectivas dialéticas.

Diante da historicidade e da consolidação do método biográfico no âmbito das pesquisas vinculadas às Ciências Sociais, as terminologias “biografia”, “autobiografia” e “histórias de vida” precisam vir à tona no processo de construção de conhecimentos científicos respaldados nessa corrente epistêmica. Souza (2006) enfatiza, referenciado no texto *Experiência de Aprendizagem e Histórias de Vida,* de Pineau (1999), que existem diferenciações entre terminologias como: biografia “escrito da vida do outro”; autobiografia “escrito da própria vida” e história de vida “processo de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva”.

A opção de utilizar nessa pesquisa a terminologia (auto)biografia converge com a ideia de que no processo narrativo, no campo investigativo, existe a pessoa que narra sobre sua vida (narrativa autobiográfica) e o pesquisador que narra sobre a vida das pessoas que colaboram com a pesquisa (PASSEGGI, 2016). Nessa relação que é dialógica e dialética, a abordagem (auto)biografia, tanto no movimento de investigação, quanto no de formação, estabelece um entrelaçamento entre o eu e o outro. Assim, a história de vida de uma determinada pessoa se constitui pela relação estabelecida com as histórias de vida de outras pessoas. Nessa relação, as dimensões pessoais e sociais se entrecruzam, agregando importantes experiências formativas, que contribuirão significativamente para a construção de aprendizagens experienciais do sujeito. Clandinin e Connely, (2015, p. 30), explicam, que:

> Para Dewey, experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal, quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. O termo experiência nos ajuda a pensar por meio de questões tais como aprendizagem individual de crianças quando também entendemos que aprendizagem ocorre em meio a outras crianças, com um professor; em uma sala de aula, em uma comunidade e assim por diante.

Nesse movimento, vale salientar que a abordagem (auto)biográfica transcende a uma mera descrição dos percursos de vida dos sujeitos que narram sobre suas itinerâncias, mas fundamenta-se nas articulações que estes estabelecem entre as dimensões pessoais e dimensões sociais presentes em suas vidas. Essa

perspectiva, presente na abordagem (auto)biográfica, articula-se com a ideia de categoria sociológica da infância tipo geracional, apresentada por Sarmento (2008), no sentido de que nessa concepção as crianças, através da relação estabelecida com a sociedade vigente, buscam aprender a sua realidade sociocultural, mas também problematizam essa realidade, considerando, nesse processo, sua subjetividade.

A abordagem (auto)biográfica consiste, então, em ser uma perspectiva de pesquisa que valoriza a subjetividade dos sujeitos, a partir das suas histórias de vida; das suas vivências individuais e coletivas; e de suas aprendizagens experienciais, que vão se constituindo no decorrer de suas trajetórias de vida-formação, em que a relação inter/intrageracional tem um lugar de destaque.

Assim, o que dizem as crianças sobre si, sobre o outro, sobre seus contextos, possibilitarão rever muitos paradigmas vinculados ao conhecimento moderno, ainda presentes na educação infantil brasileira, dando possibilidades aos/às pesquisadores/as e educadores/as a pensarem em uma educação mais contextualizada e significativa para os(as) pequenos(as) que fazem parte das populações rurais. Para tanto, as experiências de aprendizagem dessas crianças precisam ser valorizadas em seus processos formativos no contexto escolar.

Sobre experiência Larrosa (2015) explica é algo complexo para se definir e se identificar, tendo em vista que não uma é uma realidade, uma coisa e um fato. Assim, a definição do seu conceito não apresenta clareza e objetividade. Para o autor:

> A experiência é algo que (nos) acontece, e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente, então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências, em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2015, p.10).

Nesse sentido, a experiência não pode ser concebida como algo mensurável, descrito, justificado, calculado, enumerado, mas está relacionado aos sentidos que atribuímos “ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21), sendo algo singular e subjetivo a cada sujeito. Através da narrativa sobre experiência o sujeito pode entrar em um processo de reflexividade, sentir suas emoções ao evocar determinadas lembranças e projetar novos planos para a sua vida. Ao falarmos de

experiências estamos falando sobre aquilo que nos toca, sobre aquilo que nos afeta, sobre aquilo que nos constitui como sujeitos únicos e singulares, sobre aquilo que contribui com o nosso processo de formação e sobre aquilo que promove transformações em nossas vidas. Silva (2017, p. 173) esclarece que:

> [...] se a experiência é o que me acontece, é possível entender algo que me acontece, mas nem sempre é possível descrever esse acontecimento, o que evidencia para esse algo uma indefinição ou numa impossibilidade de definição. Assim, a experiência é única, singular, subjetiva; acontece com um sujeito em particular, em uma situação particular e em um contexto também particular. Daí não ser possível descrever o acontecimento da experiência, mas dizer o que esse acontecimento nos provoca e falar de como esse provocar pode ser caracterizado. Assim, a adjetivação para a experiência é o lugar da produção de sentido sobre a mesma e não da experiência em si.

Assim, ao falarmos de experiências, não estamos nos reportamos à mera descrição dos acontecimentos, mas aos sentidos que os sujeitos atribuem diante das experiências no desenrolar de suas trajetórias de vida-formação. Nesse movimento de atribuição de sentido é possível reconhecer o “saber de experiência” como denomina Larrosa (2015, p.30), que assevera que “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. O autor ainda acrescenta que:

> Se a experiência é o que nos acontece e se saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de uma saber finito, ligado a existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2015, p.32).

Essa concepção de experiência e do saber da experiência, apresentada por Larrosa (2015), pode ser relacionada à perspectiva presente na pesquisa com as crianças que vivem suas experiências de vida-formação em localidades rurais. Ao intencionar nesse estudo a análise das narrativas das crianças de Educação Infantil sobre a escola rural que estudam com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada

no Território do Sisal – BA, em articulação com as experiências de aprendizagens vivenciadas em outros contextos educativos: família e comunidade, os sentidos atribuídos pelas crianças e os saberes derivados das experiências vivenciadas em seus contextos socioculturais ganharam um lugar de destaque nesse processo investigativo.

Apesar das crianças viverem em localidades rurais, pertencentes aos municípios de Serrinha e Biritinga (Morro da Ilha), e frequentarem a mesma instituição educativa, cada criança apresentou singularidades e subjetividades na produção de sentido das experiências vivenciadas por elas em seu cotidiano familiar, comunitário e escolar. As narrativas infantis sobre a experiência de ser criança, categoria social geracional comum a todas elas, corroboram a reflexão acima apresentada:

> Pesquisadora: Por que você, Brunessa, gosta de ser criança?
> Brunessa: Porque criança ganha muita coisa.
> Pesquisadora: Como?
> Barulho das crianças.
> Brunessa: Porque criança ganha muita coisa.
> Pesquisadora: É por isso que você gosta de ser criança?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E o que é que criança ganha?
> Brunessa: Boneca, roupa, maquiagem, um *bocado* de negócio.
> Pesquisadora: É?
> Rafael: Eu até ganho um *bocado* de brinquedo, um *bocado* de roupa, um *bocado* de coisa que meu pai me dá.
> Pesquisadora: Diga para mim uma coisa, você também gosta de ser criança, Rafael?
> Rafael: Não!
> Pesquisadora: Não gosta de ser criança, não?
> Rafael: Eu gosto de ser adulto.
> Pesquisadora: Você gosta de ser adulto por quê?
> Rafael: *Mainh*a vai parir um menininho.
> Pesquisadora: Ah, é? Sua mãe está esperando um bebê?
> Rafael: Quando painho sair mais ela, quando ela parir, quando eu crescer, vou ficar dando comida a ele, dando mingau, dando um *bocado* de coisa a ele pra comer.
> Pesquisadora: Ah, você vai cuidar de seu irmãozinho ou de sua irmãzinha, é?
> Rafael: Vou dar pra menino, porque ele é menino.
> Pesquisadora: Ah! Agora diga para mim uma coisa, você disse para mim que você prefere ser adulto a ser criança?
> Rafael: Sim! Eu gosto de ser adulto.
> Pesquisadora: Por quê?
> Rafael: Pra eu comprar um *bocado* de merenda pra ele, para eu passear mais ele, pra eu comprar uma moto pra eu passear mais ele.
> Pesquisadora: Ah, você quer ser adulto para poder cuidar do seu irmão?

Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E você criança não pode cuidar, não?
Rafael: Não!
Rafael: Se eu *ser* pequeno eu não vou poder cuidar dele.
Brunessa: Aí você chama uma babá.
Rafael: E o que é babá?
Brunessa: Babá é uma pessoa que cuida de criança.
Pesquisadora: Então, me diga, por que você não tem como cuidar?
Rafael: Por que se eu *fazer* alguma coisa pra... No fogo, eu *se queimar.*
Pesquisadora: Ah, então têm coisas que só adulto pode fazer, não é?
Rafael: Sim!
Pesquisadora: Você poderia fazer o mingau do bebê? Você poderia mexer no fogo?
Rafael: Eu sou pequeno ainda e o fogão é assim grandão.
[...]
Pesquisadora: Por isso que você quer ser adulto para fazer coisas que só o adulto pode fazer?
Rafael: É! Só adulto porque é grande, porque *arcança* o fogão e eu não *arcanço.*
Pesquisadora: E você, agora que é criança, você tem alguma coisa que você gosta de fazer como criança? O que é que você mais gosta de fazer?
Rafael: Eu gosto de brincar, quando eu ser grande e ter meu irmão, eu vou brincar mais ele de bola, de brincar mais ele de bola, quando ele crescer.
Brunessa: Eu brinco sozinha, lá em casa.
(Excerto das narrativas apresentadas na roda de conversa com as crianças, 2017).

Pesquisadora: E você gosta de ser criança?
Brunessa: Gosto!
Pesquisadora: Por que você gosta de ser criança?
Brunessa: É porque criança tem muita coisa.
Pesquisadora: Muita coisa? O que é que a criança tem?
Brunessa: Boneca, brinquedo, roupa, óculos.
Pesquisadora: Você tem tudo isso?
Brunessa: Tenho! (Risos)
Pesquisadora: E quem dá tudo isso para você?
Brunessa: Minha mãe.
Pesquisadora: Como é que a mamãe consegue tudo isso para te dar?
Brunessa: Quando ela tem muito dinheiro ela compra.
Pesquisadora: E ela compra a onde?
Brunessa: Lá na rua, em uma lojinha.
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Pesquisadora: Você gosta de ser criança?
Robin: Gosto!
Pesquisadora: Por que é que você gosta de ser criança?
Robin: Porque eu tenho que... jogar bola, pedalar na bicicleta, brincar de carro e jogar bola.
Pesquisadora: E adulto não faz isso, não?
Robin: Não! Adulto faz, só faz vidro, dirige carro grande e pilota moto. (Se referiu as atividades desenvolvidas pelo pai).

(Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: E o que é ser criança para você?
João: É brincar. É brincar de pega-pega, brincar de esconde-esconde, brincar mais de amarelinha e de... Ver o arco-íris. Eu já vi aqui.
Pesquisadora: Você já viu um arco-íris?
João: Eu já vi aqui, quando eu fui para casa eu vi o arco-íris.
Pesquisadora: Ah, você chegou a ver um arco-íris quando estava indo para casa, foi?
João: Foi!
Pesquisadora: E por que existe o arco-íris, você sabe dizer?
João: Sei! Arco-íris é *cololido!* Oh, tem laranja, verde, marrom, é amarelo, *vermeio,* roxo, preto, azul, verde, rosa, verde forte.
Pesquisadora: Quantas cores tem o arco-íris?
João: No meu? No meu tem cinco, oh!
Pesquisadora: Cinco?
João: Ai, um, dois três quatro, cinco, seis, sete.
(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Os excertos, acima apresentados, revelaram concepções diferentes sobre o que é ser criança, na medida em que essas concepções se articularam com as experiências vividas por cada uma em seu contexto sociocultural, tendo em vista seus desejos e suas expectativas. E interessante perceber que questões vinculadas à relação intergeracional se fez presente nas narrativas infantis, estabelecendo relações com as temporalidades narradas pelas crianças, que ao evocarem o passado, refletem sobre a sua condição presente e projeta novas perspectivas futuras,

Rafael ao afirmar que gosta de ser adulto ficou subjacente em sua narrativa que essa criança, de certo modo, reconhece as limitações impostas pela sua condição geracional, impossibilitando, assim, que a realização de algumas atividades, que são prioritariamente efetivadas pelos adultos, como, por exemplo, cuidar de um bebê. Rafael ao se projetar como adulto para fazer a comida e levar o seu irmão para passear com a moto que, segundo ele, comprará futuramente, demarcou o desejo de viver experiências que adultos vivem e que eram observadas por ele em seu cotidiano. Diante dessa narrativa, a relação familiar se mostrou presente e significativa na vida de Rafael, nos remetendo à dedução de que o papel que esse menino pretende assumir quando chegar à fase adulta é o papel que o pai, provavelmente, exerce na relação com ele, já que, em outras narrativas, Rafael falou do pai nesse lugar de quem cuida dele e o leva para passear de moto.

Já Brunessa e João disseram que gostam de ser criança, explicitando, porém, justificativas diferentes. Brunessa gosta de ser criança porque ganha muitas coisas, como boneca, roupa, maquiagem e óculos, revelando uma infância que também é marcada pelo consumo. Aos questionar quem dá tudo isso para ela, Brunessa mencionou o pai e a mãe, reconhecendo o poder de compra que dinheiro tem em nossa sociedade. Na narrativa de Brunessa sobre ser criança, ficou evidente que ela é uma menina que gosta muito de cuidar da aparência física, sendo muito vaidosa, assim, os laços que foram representados em seus desenhos simbolizaram esse seu jeito de ser. Acredito que a relação intergeracional com a irmã adolescente tenha influenciado Brunessa a querer os objetos que ela mencionou em sua narrativa.

João, por sua vez, apresentou em sua narrativa outros elementos para justificar a sua resposta referente ao gostar de ser criança. Essa criança se referiu à possibilidade de brincar de pega-pega, de esconde-esconde e de amarelinha, enfatizando mais as brincadeiras do que os brinquedos, diferente da maioria das crianças, sendo essa uma singularidade verificada nas narrativas de João recolhidas no decorrer da pesquisa. João no início da pesquisa narrou não ter brinquedos, realidade que sofreu modificação quando ele disse que no dia da criança havia ganhado de pessoas da comunidade: uma bola, um caminhãozinho e um pega-vareta, jogo denominado por ele de “varetinha”. Talvez, por isso, ele mencionou em suas narrativas, no curso desse estudo, mais as brincadeiras vivenciadas em seu cotidiano do que os brinquedos, revelando, assim, a sua capacidade lúdica para experienciar a sua infância, mesmo sem a presença significativa de brinquedos em sua vida.

Os excertos narrativos, acima apresentados, revelaram a capacidade das crianças para narrarem sobre as suas experiências e tecerem reflexões sobre o que vivenciam seu cotidiano. Apesar de essas crianças pertencerem à mesma geração, o que cada uma vive em seu dia-dia é experienciado de forma diferente, ocasionando, assim, atribuições de sentidos singulares e subjetivos. Se para Brunessa a condição de ser criança não se configura um problema para cuidar de um bebê, pois se pode contratar uma babá, para Rafael, que demostrou desconhecer a função dessa profissional, isso é um impedimento, tendo em vista algumas habilidades e tamanho que a criança ainda não possui e que, na visão dele, só terá quando chegar a fase adulta.

As narrativas das crianças sobre o que é ser criança possibilitou a análise de que os seus modos de ser são revelados através do modo como as elas vivem suas infâncias, assim, os sentidos que elas atribuem as experiências vivenciadas em seu cotidiano são fecundos contributos no processo de construção de aprendizagens experienciais, em que as relações intergeracionais apresentam relevância para que as crianças apreendam a sua cultura, mas que também assuma o lugar de protagonistas na construção do mundo em que as dinâmicas de suas vidas se materializam.

Souza (2006a, p.102) ressalta, referenciado nos estudos de Josso (2002), que o conceito de aprendizagem experiencial apresenta fertilidade “para analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação”. Assim, nessa pesquisa, as narrativas das crianças se apresentaram como fecundas no processo de se pensar a constituição de aprendizagens experienciais das crianças, especificamente no contexto escolar rural, considerando as produções de sentidos das experiências vivenciadas pelas crianças, no decorrer de sua trajetória de vida-formação, em seus contextos socioculturais. Nesse movimento de construção de aprendizagens experienciais, as experiências das crianças devem ganhar destaques no processo educativo, em que são evocados “saberes de experiência” (LARROSA, 2015) para que que novas aprendizagens sejam constituídas.

A construção de aprendizagens, de forma experiencial, demanda da criança a narrativa sobre si e sobre as experiências intra/intergeracionais estabelecida com os seus pares e com os adultos de seu convívio, numa dinâmica reflexiva sobre o que já aprendeu, sobre o que ainda não aprendeu e sobre o que deseja aprender. A reflexividade das crianças que se apresenta nas narrativas infantis, considerando as diferentes temporalidades (presente, passado e futuro), quando incentivada pelos educadores da Educação Infantil, através de diálogos narrativos envolvendo esses sujeitos, pode redundar em aprendizagens experienciais, por estar centralizada no próprio sujeito aprendente, e, assim, potencializar a construção significativa de conhecimentos legitimados pela sociedade, como por exemplo, aprender a ler e a escrever, tão mencionado pelas crianças sobre o que aprendem na escola.

No contexto da pesquisa com crianças, Passeggi (2014, p. 135) elucida que criança é um “ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir”, sendo esta ideia confluente com perspectiva adotada nesta pesquisa, no que tange a potencialidade

das crianças em narrar sobre si, sobre seus modos de ser e de estar no mundo, sustentando, como afirma a autora, “a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação”.

A criança é um sujeito que se insere em uma determinada estrutura social, na qual ela não só é capaz de se apropriar dela, mas também de promover transformações necessárias pela ativa participação nas dinâmicas existentes em seu contexto sociocultural e pelas relações estabelecidas com os pares e os adultos que fazem parte da sua vida.

Nesse sentido, as crianças precisam ser visibilizadas nos processos educativos e nas pesquisas desenvolvidas que as envolvem, sendo necessário, nesses movimentos formativos e investigativos, reconhecê-las como protagonistas, a fim de oportunizar a esses sujeitos a construção de sentidos às experiências vivenciadas nos diferentes contextos em que estão inseridas. Assim, a valorização das narrativas infantis configura-se como relevante dispositivo para compreender a infância, em sua diversidade, e para se pensar em uma educação que possa concretizar os direitos das crianças, estabelecidos legalmente por documentos oficiais destinados às crianças e à Educação Infantil.

Em comunhão com a abordagem (auto)biográfica, as narrativas infantis quando visibilizadas são relevantes nos processos formativos das crianças, na medida em que possibilitam a elas reinvenção de si e atribuição de sentido e significado às experiências vivenciadas cotidianamente, como explicam Rocha e Passeggi (2012, p. 15):

> [...] as narrativas são construídas com o intuito de dar sentido à experiência humana e de organizá-la, sendo uma de suas principais características o estabelecimento de relações entre o excepcional e o comum. Estão intimamente ligadas às experiências culturais de cada indivíduo e suas significações variam de acordo com os sentidos atribuídos por cada cultura.

As narrativas infantis, nas pesquisas (auto)biográficas sobre/com a criança são emergentes para que os direitos das crianças possam ser materializados, como também para possibilitar a consolidação da reinvenção da infância e da inserção da criança, de forma crítica, na sociedade a que pertence, considerando, no bojo desse processo, a capacidade reflexiva da criança. Para Passeggi (2014, p. 135):

> A reflexividade (auto)biográfica configura-se como um modo de inserção dos indivíduos na História, não apenas como espectadores do espetáculo da vida, mas também como autores e agentes dessa história. A intenção é mostrar que essa disposição humana para reflexão estaria na base do processo de constituição da criança enquanto sujeito da experiência.

Neste processo, é de suma importância reconhecer que as crianças são protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos de práticas sociais, muitas vezes impostas em contextos educativos como família, comunidade e escola, sendo capazes não somente de apreender sua cultura, mas também de problematizar a realidade apresentada e produzir a sua própria cultura.

A valorização da infância em si mesma demanda rever a visão homogeneizada sobre essa categoria social e buscar compreendê-la em seu tempo presente, considerando as especificidades das crianças. Assim, a visão adulcentrada precisa ser ressignificada, buscando estabelecer uma relação dialógica e dialética com as crianças nos processos de compreender seus modos de ser e de estar no mundo e de educá-las.

Nos processos de pesquisa com crianças e de Educação Infantil, a centralidade nas culturas infantis, assim como os desejos, os conhecimentos e as aptidões, apresentados pelas crianças, indicam possibilidades investigativas e formativas pertinentes para se pensar sobre as diferentes infâncias e as práticas educativas, considerando a perspectiva da própria criança. Nessa visão de conceber as crianças, Borba (2008, p. 80), explica que:

> [...] as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura à sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo meio ambiente. Nesse sentido, elas se apropriam de seus elementos, reinterpretando-os e contribuindo ativamente apara produção cultural e para a transformação da sociedade em se inserem.

Nesse sentido, a participação ativa das crianças nos grupos sociais, como a família, a comunidade e a família, assume um importante papel no processo de formação pessoal e social das crianças. Sendo assim, as narrativas, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, contribuem no processo de compreender quais as concepções que as crianças têm de si mesmas; quais os sentidos que elas atribuem às experiências vivenciadas no âmbito sociocultural e como as práticas educativas

propostas convergem com suas expectativas e seus desejos. De acordo com De Conti e Passeggi (2014, p. 152):

> Podemos dizer que é exatamente quando se busca esse estudo sistemático da experiência pessoal e seu significado, ou seja, quando se pretende entender como os eventos têm sido construídos pelos sujeitos ativos é que a *investigação narrativa* é apropriada. Isso implica dizer que, através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador (DE CONTI, 2012). (DE CONTI; PASSEGGI. 2014, p. 152 – grifo das autoras).

Ao propor a escuta das narrativas de crianças intencionou-se compreender a concepção que elas possuem sobre as infâncias vividas em seu contexto sociocultural e qual é a representação que elas têm de escola, considerando, nessa análise, as aprendizagens experienciais vivenciadas no contexto escolar.

No movimento de validar as narrativas das crianças nas pesquisas, é necessário adotar, como pesquisadores e adultos dessa relação, atitudes estejam confluentes com a concepção de criança participativa, capaz de tecer reflexões sobre as suas experiências de vida-formação. Passeggi (2014, p.137), nessa direção, apresenta a seguinte explicação:

> Admitir que as crianças são capazes de refletir sobre próprias experiências e legitimar suas reflexões como fonte de pesquisa representam pelo menos duas grandes rupturas no campo científico. A primeira concerne à representação tradicional da criança, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiências e cujos testemunhos não são dignos de fé. A segunda decorre da primeira, a validade de sua palavra, como fonte para a pesquisa educacional. De modo que, se por um lado é custoso admitir que a criança tenha experiência desde tenra idade, por outro lado, é mais improvável validar sua reflexão sobre elas.

O reconhecimento das narrativas das crianças nas pesquisas se configura, então, como um novo paradigma para os estudos sobre infâncias, crianças e Educação Infantil. Nesse sentido, Borba (2008, p. 78) ressalta que estudos sobre as culturas infantis, vinculados ao campo da Sociologia e Antropologia “têm contribuído significativamente para revelar que as crianças, por meio de relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo”.

Assim, validar as narrativas infantis nas pesquisas e nas práticas educativas na Educação Infantil demanda compreender as culturas infantis, escutando sensivelmente as interpretações que as crianças têm sobre si e sobre o contexto sociocultural em que estão inseridas, reconhecendo-as, nessa dinâmica, como sujeitos capazes de atribuir sentidos às experiências vividas e de transformar a realidade para elas apresentada.

No contexto deste estudo, visibilizar as narrativas das crianças possibilita a elas a reinvenção de si, dando sentidos e significados as experiências vivenciadas em seu cotidiano, sendo este pressuposto importante para o processo de desenvolvimento pessoal e social da criança, assim como, para o seu processo de aprendizagem na perspectiva experiencial.

Comungando com a perspectiva das narrativas infantis, valorizar as vozes das crianças que estiveram na condição da invisibilidade social no decorrer da história da Educação Infantil e, especificamente, da educação rural, possibilita pensar nelas como sujeitos capazes de falar de si, das suas experiências, sendo aptas não somente para reproduzir a realidade em que estão inseridas, mas também de transformar essa realidade com suas reflexões e suas ações. Sendo assim, a pesquisa (auto)biográfica se configura como um:

> [...] movimento científico e cultural que impulsionou o retorno do sujeito-ator-autor, fazendo emergir a valorização das vozes, das experiências e das histórias de vida dos indivíduos e dos grupos sociais, antes silenciados ou considerados sem relevância para a compreensão de seus mundos sociais (ROCHA; PASSEGGI, 2012, p. 14).

As narrativas infantis, nas pesquisas (auto)biográficas sobre/com a criança, são necessárias para contribuir com a materialização dos direitos das crianças, como também, para possibilitar a consolidação da reinvenção da infância, a partir da perspectiva da criança e, assim, promover ressignificação das práticas para a Educação Infantil em escolas rurais, muitas vezes consubstanciadas na visão do adulto e no currículo urbanocêntrico. Passeggi et al. (2014, p. 86) explicam que ao considerarmos o que pensam as crianças sobre a escola da infância estamos considerando “[...] a alteridade da criança legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e por essa via trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito [...]”. Neste processo, é de suma

importância reconhecer que as crianças são protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos das práticas educativas propostas nas escolas rurais e das pesquisas sobre elas, sendo capazes de refletir sobre as experiências vividas em seu contexto sociocultural.

Correia (2003), citado por Pinho e Souza (2013, p. 257), explica que "[...] a educação só se realiza a partir do sujeito. Portanto, as práticas educativas são forjadas a partir da consideração das diversas variáveis que as constituem, procurando responder a possibilidade e exigências sociais [...]". Assim, a pesquisa sobre as narrativas infantis, tendo em vista o que dizem as crianças sobre as aprendizagens vivenciadas na Educação infantil de uma escola rural, pressupõe reconhecer a importância do contexto sociocultural dessas crianças para pensar sobre a infância e sobre a educação dos(as) meninos(as) que vivem no semiárido baiano.

A pesquisa (auto)biográfica nos estudos da infância, se configura, então, como uma importante opção teórico-metodológica para potencializar a construção da identidade pessoal e social da criança, contextualizada à sua história de vida. A criança ao narrar sobre os acontecimentos vivenciados em seu cotidiano, entram, através da atividade de biografização, em um processo de reflexividade. Passeggi et al. (2014, p. 89) explicam que:

> [...] pela reflexividade (auto)biográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado, como pensador e como objeto pensado, enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas formas.

Na especificidade das narrativas infantis, a perspectiva de que as crianças têm muito a falar sobre si mesmas e sobre as suas aprendizagens experienciais converge com a ideia de que através dessas narrativas é possível reconhecer e compreender as diferentes concepções de infância e os processos educativos vivenciados por elas em seu cotidiano, tomando como referências as reflexões que os(as) meninos(as) suscitam sobre suas experiências de vida-formação. Desse modo, considerar as narrativas de crianças significa repensar a nossa perspectiva

sobre a categoria social infância e sobre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas rurais, pautadas ainda, em alguns espaços educativos, nos modelos deterministas de socialização infantil. Neste sentido, Passeggi et al. (2014, p. 87) discutem

> [...] que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. [...] considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância.

Essa pesquisa, ancorada na abordagem (auto)biográfica, especificamente vinculada às narrativas infantis, pretendeu favorecer a socialização das compreensões e das interpretações simbólicas da subjetividade e intersubjetividade das realidades humanas, possibilitando às crianças, colaboradoras desse estudo, reflexões sobre de si, tendo em vista, nesta dinâmica, os sentidos que elas atribuíram às experiências vivenciadas no contexto rural, especificamente, as vivenciadas na escola de Educação Infantil, localizada no Território do Sisal.

4.2 Aspectos teórico-metodológicos nas pesquisas com crianças: possíveis caminhos

Ao delimitar o objeto de estudo e as escolhas teórico-metodológicas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, precisei eleger as fontes da pesquisa a serem utilizadas para a construção das narrativas infantis, de maneira articulada com os propósitos dessa investigação, que envolveu crianças de 04 a 06 anos de idade. Nesse sentido, considerando os estudos sociológicos sobre a infância e a abordagem (auto)biográfica que fundamentaram teórico-metodologicamente esta pesquisa, foi necessário considerar fontes que pudessem potencializar as narrativas das crianças sobre si e sobre as suas experiências, valorizando, nesse processo, as diferentes linguagens utilizadas por elas: verbal, lúdica, artística e corporal.

Os instrumentos e as técnicas utilizados no desenvolvimento de investigações com crianças, de um modo geral, têm contemplado o estudo de caso, respaldados nos princípios da pesquisa qualitativa que consideram a interpretação e

o contexto dos participantes, colaboradores da pesquisa, como algo importante no processo de apreensão do fenômeno estudado.

Martins Filho (2011) identificou, em sua pesquisa, que os estudos desenvolvidos com crianças no período de 1999 e 2009, apresentados na ANPEd, "utilizam mais de dois procedimentos metodológicos para coletar os dados empíricos". O quadro síntese abaixo explicita os principais procedimentos metodológicos identificados por Martins Filho (2011), nos 25 trabalhos analisados em seu estudo, e suas principais características:

Quadro 1 - Procedimentos utilizados em pesquisa com crianças[25]

Registro etnográfico
• Procedimento muito utilizado em pesquisa com crianças. • Contribui para estabelecer formas criativas de estabelecer o contato e a interação com os sujeitos pesquisados. • Aponta a importância da utilização do caderno de campo, bloco de anotação ou diário de bordo, para registrar o que se observa no espaço empírico da pesquisa.
Registro fotográfico
• Registra momentos transitórios que possibilita aguçar a memória, a imaginação, a criatividade e a reconstituição da própria história vivida, retratadas nas imagens. • As fotografias se constituem como arquivos da memória. • Aproxima-se da realidade social, histórica e cultural do grupo fotografado. • Possibilita a reconstrução do olhar do pesquisador, apresentando outras possibilidades de escrita – outros textos – da realidade apresentada, indo além da mera ilustração da seção dos textos.
Filmagem em vídeo
• É um recurso também muito utilizado em pesquisa com crianças. • A utilização desse procedimento, geralmente, se articula com o uso do registro fotográfico. • A filmagem possibilita captar os dados de forma mais fidedigna aos movimentos das crianças. • A imagem registrada traduz uma situação que não se reproduz pela segunda vez. • O pesquisador ao ver e rever as cenas gravadas percebe novas significações e novas interpretações. • A captação de imagens revela os diferentes jeitos de ser criança em suas especificidades, considerando, nesse registro, o contexto sociocultural que se articulam as (re)produções infantis.
Observação participante
• A participação do pesquisador é inevitável quando se trata de pesquisa com crianças, já que as crianças estão o tempo todo solicitando a participação dos adultos em suas brincadeiras, relações, produções e experimentos e diálogos. • O pesquisador além de observar o pesquisado é também observado. • Esse procedimento colabora na constituição de vínculos entre o

[25] Esse quadro síntese se referenciou nos dados coletados e analisados por Martins Fiho (2011, p. 97-101).

pesquisador e o pesquisado, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa com crianças.
Desenhos das crianças
• Esse procedimento metodológico é considerado de grande importância no desenvolvimento de pesquisa com criança, por ser considerada uma produção cultural das crianças e um instrumento revelador das representações infantis. • Para além do desenho, é necessário interpretar os desenhos, considerando as perspectivas e as falas das crianças, autores das produções iconográficas. • O desenho é considerado uma atividade de criação expressão humana. • No desenho é necessário considerar quatro aspectos: o autor (a criança que desenha), o próprio desenho, a narrativa do autor sobre a sua produção e o contexto em que ele é produzido. Esses elementos são essenciais para empreender análises referentes às pesquisas com crianças.

Fonte: Martins Filho (2011, p. 97-101).
Elaborado pela pesquisadora.

Nessa síntese, fica evidente, conforme as análises empreendidas por Martins Filho (2011), que as crianças passaram ser foco de interesses de pesquisadores no âmbito educacional. Nessa direção:

> O ressurgimento do interesse por crianças na sociologia deu origem a numerosos estudos sobre crianças e infâncias usando uma variedade de métodos [...]. Uma tendência geral nessa pesquisa ao longo dos últimos 20 anos tem sido um movimento da pesquisa sobre para a pesquisa com ou para as crianças. Essa tendência "reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos" (CHRISTENSEN e JAMES, 2000, p.3). Assim, o processo de pesquisa reflete uma preocupação direta em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos. (CORSARO, 2011, p. 57-58).

Em consonância com a elucidação supracitada, a opção de "pesquisar com a criança ou para a criança" (CORSARO, 2011), demanda do pesquisador uma capacidade de reinventar os métodos, na medida em que é necessário optar pela abordagem metodológica que comungue com a "noção de reprodução interpretativa, que salienta que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade". Nesse processo, o autor ainda salienta sobre a relevância de o pesquisador eleger métodos, técnicas e dispositivos metodológicos que estabeleçam melhores articulações com o "cotidiano das crianças como participantes em suas culturas" (métodos em um nível micro), "e à natureza de sua infância no tempo e no espaço" (métodos em um nível macro). Conforme o autor, a utilização de métodos macros e micros podem ter a seguinte classificação, conforme o quadro síntese apresentado a seguir:

Quadro 2 - Métodos de níveis macro e micro de pesquisas com crianças[26]

Métodos de nível macro
Permitem explorar a variedade e a natureza da infância e as experiências e qualidade de vida das crianças como microfenômenos (QVORTRUP, 2000).
• **Estudos demográficos:** utiliza os dados do censo, documentando as mudanças na estrutura familiar e na vida infantil; estuda a igualdade e a distribuição de recursos entre grupos etários e geracionais da sociedade. • **Pesquisas em ampla escala**: trabalha com conjuntos de dados de pesquisa em grande escala, com a participação direta de criança ou relato de pais e outros responsáveis sobre a qualidade de vida das crianças; a coleta e a análise de conjuntos de dados de pesquisa em grande escala, ajudam avaliar os efeitos da globalização na vida e bem-estar e trajetória social das crianças até a idade adulta. • **Métodos históricos:** estuda a nova história da infância confiando em uma variedade de fontes para documentar e interpretar a natureza da vida das crianças no passado; as fontes incluem registros públicos, tais como testamentos e relatórios policiais, bem como testemunhos orais, livros de registro escolar, trabalhos manuais infantis, memórias, correspondência familiar, transcrições legais, autobiografias, pinturas, fotografias e diários; as crianças estão sendo concebidas pelos historiadores, atualmente, como sujeitos capazes que contribuíram muito para a história.
Métodos de nível micro
Métodos de nível micro, como entrevistas presenciais, formais e informais, e pesquisa etnográfica, são adequados para documentar e apreciar relacionamentos e cultura de pares das crianças, e processos de reprodução e mudanças sociais; dão voz às preocupações infantis e fornecem descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância; esses métodos são potentes, pois se concentram sobre o que as crianças podem narrar sobre suas experiências de vida e suas resistências para obter algum controle sobre as práticas sociais e educativas pautadas na perspectiva adultocêntrica.
• **Entrevistas individuais e em grupo:** são considerados um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas (EDER e FINGERSON, 2002); podem através desse método o pesquisador pode também estudar tópico das vidas de crianças que são importantes, mas são raramente discutidas nas interações diárias. • **Etnografia e análise sociolinguística:** é considerado um método eficaz para estudar crianças, pois os recursos de suas interações e culturas podem ser produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos por meio de entrevistas reflexivas ou questionários; envolve, geralmente, um trabalho de campo prolongado, afim de que o pesquisador descubra como é a vida cotidiana para os membros do grupo; os pesquisadores dependem da análise sociolinguística refinada de discurso para documentar os jogos infantis e das atividades de suas culturas de pares, bem como a variação de estilos das atividades lúdicas por gênero e por grupos étnicos e culturais (CORSARO, 1995; EVALDSSON, 2003; GOODWIN, 1990, 1998; Hoyle, 1998).

Fonte: Corsaro (2011, p. 58-67).

Diante do quadro apresentado, subsidiado na sistematização de Corsaro (2011) referente aos métodos utilizados em pesquisas sobre e com crianças, o cuidado rigoroso para escolher a abordagem metodológica, assim como os dispositivos metodológicos que serão usados para o desenvolvimento da pesquisa é algo imprescindível por parte do pesquisador, que deve prezar pela coerência entre as bases teórico-metodológicas adotadas com o seu objeto de estudo e as

[26] O quadro elaborado foi referenciado nos estudos de Corsaro (2011).

intencionalidades da pesquisa, considerando, nesse processo, as especificidades do grupo pesquisado.

Assim, traçar o percurso dessa pesquisa foi algo desafiante para mim, tendo em vista que a abordagem (auto)biográfica, que respalda esta investigação, ainda está em processo de consolidação no que concerne aos estudos com crianças. Diante desse contexto, os estudos de Passeggi et.al. (2014), [27] no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças, contribuiu significativamente para as escolhas dos dispositivos metodológicos a serem adotados nesta pesquisa, a fim de recolher as narrativas das crianças sobre os seus modos de ser e de viver as suas infâncias, em localidades rurais, e sobre as suas aprendizagens experienciais no contexto escolar.

As pesquisas realizadas por Passeggi et al. (2014) foram fontes de inspiração para a constituição do percurso metodológico que foi desenvolvido no decorrer da pesquisa de campo. Contudo, é importante salientar que foi necessário pensar como os dispositivos metodológicos adotados seriam utilizados no desenvolvimento da pesquisa com as crianças de Educação Infantil de uma escola rural, tendo em vista a confluência desses dispositivos com a realidade empírica apresentada, assim como, os desejos, os saberes e as expectativas das crianças colaboradoras desse estudo.

Nos estudos de Passeggi et. al. (2014), as rodas de conversas foram a opção metodológica para o desenvolvimento das pesquisas com crianças, de faixa etária de 04 a 12 anos. As rodas de conversa tiveram como intencionalidade recolher as narrativas de crianças de cinco estados brasileiros: Natal-RN; São Paulo-SP; Recife-PE; Niterói-RJ; Boa Vista-RR, a fim de “compreender as significações construídas narrativamente por crianças de 04 a 10 anos acerca das escolas da infância” sendo este o objetivo central do projeto “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância”, de caráter interinstitucional. (FURLANTTO, 2014, p. 161). Nesta pesquisa, Passeggi (2014) explica que foi utilizado um protocolo comum para potencializar as narrativas das crianças nas rodas de conversa, que sugeriu a

[27] Estes estudos vinculam-se aos projetos: *Narrativas da infância. A criança como agente social* e *Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância*, ambos desenvolvidos no âmbito do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações – GRIFAR, coordenado pela professora Maria Conceição Passeggi (UFRN) em pareceria com pesquisadores de outras universidades brasileiras: UFPE/UFRGS, UNICID, UNIFESP, UFF e UFRR.

presença de um boneco de pano, representando um alienígena que pertencia a um planeta onde não existiam escolas. A autora explica que:

> A presença do alienígena no grupo responde ao desejo de provocar o distanciamento necessário entre a criança e os pesquisadores, convocar o imaginário infantil, a ludicidade e a reflexão crítica da criança face a necessidade de negociações culturais com Alien e a pesquisadora. A função do mediador da construção narrativa, desempenhada pelo o Alien, como o chamamos, é de ajudar a criança a lidar com eventuais conflitos e desenvolver meios de sedução e de persuasão para envolvê-lo naquilo que contam. Podemos dizer que o protocolo vem atingindo os objetivos esperados em todas as unidades da pesquisa, permitindo a familiarização da criança com o pesquisador, e vice-versa, o desvelamento do universo escolar, construído pela criança, e o reconhecimento da criança como ser capaz de refletir e dialogar sobre suas experiências e a as diferenças entre elas e o outro. (PASSEGGI, 2014, p. 136)

Esse encaminhamento, descrito acima por Passeggi (2014), trouxe para mim inspiração para pensar também na presença de um boneco nas rodas de conversas, que posteriormente seriam desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil da escola rural, lócus da pesquisa “Narrativa de crianças de Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal”. A confecção desse boneco, porém, buscou estabelecer maior contextualização com a realidade das crianças participantes e com a minha própria realidade, na condição de pesquisadora.

Inicialmente, havia pensado em levar para o grupo de crianças um boneco representando um vaqueiro, considerando que esse personagem típico, que faz parte da cultura local, é bastante conhecido pela população de Serrinha por conta da Vaquejada que acontece neste município, no mês de setembro. Mas foi me preparando para viajar para a pesquisa de campo que meu filho, na época com seis anos de idade, estudante de uma escola particular da cidade de Salvador, me perguntou curioso sobre o que eu ia fazer em Serrinha. Após explicar a minha pesquisa para Pedro, desenvolvida com crianças de uma escola rural, ele suscitou perguntas sobre como é a escola, o que as crianças faziam lá, do que elas brincavam, o que elas aprendiam, como era a professora. Nesse momento, tive a ideia de fazer um boneco que representasse Pedro, a fim de que esse boneco viajasse comigo para ir buscar as respostas relacionadas às perguntas, ora levantadas pelo meu filho, e que tinham relação com as questões norteadoras dessa pesquisa.

Assim, conversei com Pedro sobre essa minha ideia e perguntei se ele gostaria de participar dessa investigação fazendo um desenho dele para que eu pudesse confeccionar um boneco e esse boneco fosse comigo para Serrinha, integrando-se às crianças colaboradoras da pesquisa, no que se referem às suas narrativas sobre a escola rural. Pedro prontamente aceitou participar desse meu movimento de pesquisa e correu para fazer o desenho dele vestido com a farda da escola. Como conhecia uma pessoa que fazia bonecos dos desenhos das crianças[28], inclusive Pedro já tinha um boneco feito por ela vestido com a camisa de Vitória, time preferido dele, entrei em contato com ela para que confeccionasse esse boneco, que se configurou como o artefato lúdico utilizado para estabelecer a interlocução entre mim e as crianças nas rodas de conversas propostas nesse estudo.

FOTO 10 - DESENHO DE PEDRO E O BONECO CONFECCIONADO PARA A PESQUISA

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O boneco, acima retratado e denominado pelo meu filho de Cristiano Ronaldo[29], estabeleceu um diálogo muito fecundo com as crianças, que ficaram muito motivadas a falarem sobre si e sobre as suas experiências nos diferentes contextos em que suas práticas sociais se materializam: família, comunidade e

[28] Liliane Almeida Silva confecciona bonecos a partir dos desenhos produzidos pelas crianças. Instagran: liliane.almeidasilva.9

[29] A escolha desse nome para o boneco se deu por Pedro gostar muito do jogador de futebol português, Cristiano Ronaldo.

família. O movimento da roda de conversa, contando com a presença de Cristiano Ronaldo, instigou as crianças a narrarem sobre suas experiências de vida-formação, tendo em vistas os objetivos da pesquisa e os questionamentos feitos por Pedro, como também levaram as crianças a perguntarem sobre as experiências de vida e escolares do meu filho, configurando, esse momento, como uma oportunidade de interlocução entre as crianças que vivem em contextos rurais com uma criança que vive na cidade grande, Salvador. Nesse sentido, as crianças queriam saber como era a escola dele, com que ele ficava quando chegava da escola, com quem ele ficava quando eu viajava, do que ele gostava de brincar. Foi muito interessante, quando eu disse que ele gostava muito de brincar de futebol, uma das crianças foi logo dizendo: “Ele podia vir aqui para brincar de futebol com a gente, lá no campo”. (Excerto da narrativa de Rafael nas rodas de conversa, 2017). Por outro lado, meu filho, ao ver as fotos da escola pesquisada no computador disse que queria estudar naquela escola, pois lá ele poderia brincar livremente, jogar bola no campo e brincar com os animais.

Assim, quando valorizamos a cultura local nos processos de aprendizagem das crianças, defendemos a ideia de que através do contexto em que elas estão inseridas é possível promover práticas educativas mais significativas para as crianças, tendo em vista a constituição de aprendizagens experienciais. Contudo, vale ressaltar, que isso não representa limitar as crianças somente a aprender aquilo que está articulado ao seu contexto, mas que é necessário também pensar em situações pedagógicas que promovam a ampliação dos conhecimentos concernentes às outras realidades, vinculadas aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

As crianças da pesquisa, em suas narrativas, assim como o meu filho, demonstraram curiosidade para conhecer os modos de ser e de viver das pessoas que vivem em contextos diferentes dos que eles vivem. Isso ficou ratificado nas narrativas que elas apresentaram nas rodas de conversas, nos diálogos narrativos individuais e nos seus desenhos, como foi o caso de Paulo Henrique (5 anos), que desenhou e narrou sobre o seu desejo de viajar para São Paulo de avião:

> Paulo Henrique: Eu desenhei um avião.
> Pesquisadora: Um avião?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Você já viu um avião?

> Paulo Henrique: Já! No céu.
> Pesquisadora: No céu? A onde você viu o avião? No céu, mas em que local, perto da sua casa?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> [...]
> Pesquisadora: E o avião? Você desenhou por que você viu um avião, foi?
> Paulo Henrique: Foi! Ele fazia assim! Por que esse negócio roda no avião, não roda?
> Referindo-se a hélice
> Pesquisadora: Roda! Você sabe o nome disso?
> Paulo Henrique: Sei!
> Pesquisadora: Como é?
> Paulo Henrique: É a coisa que roda!
> Pesquisadora: A hélice. A hélice do avião é que roda, não é?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: Esse avião está é bonito, colorido!
> Paulo Henrique: Tá bonito?
> Pesquisadora: Está! Se você estivesse dentro desse avião, você gostaria de ir para onde?
> Paulo Henrique: Eu *gosto* de ir pra São Paulo!
> [...]
> Pesquisadora: E lá em São Paulo, você conhece alguém que mora em São Paulo?
> Paulo Henrique: Não, eu não conheço nada! [...]
> Pesquisadora: E onde você viu São Paulo? Por que você quer conhecer São Paulo?
> Paulo Henrique: Eu não vi, não, mas eu sei!
> [...]
> Pesquisadora: Tem alguma pessoa que você conhece que já foi para São Paulo?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

A narrativa de Paulo Henrique revelou que as crianças criam expectativas em ralação às suas vidas e que essas expectativas vão além da realidade, ora apresentada para elas. As crianças, mesma em sua tenra idade, são capazes de projetar novos horizontes para a sua vida, estabelecendo relações entre as diferentes temporalidades existentes, como propõe a abordagem (auto)biográfica. Dessa forma, Paulo Henrique ao narrar que já viu um avião (passado), quer viajar de avião para conhecer São Paulo (futuro), mesmo não conhecendo, até aquele momento, essa cidade (presente).

A potencialidade da (auto)biografia nos processos formativo-investigativos de adultos está cada vez mais consolidada nas pesquisas e nas práticas educativas que adotam essa abordagem teórico-metodológica. O desafio agora é reconhecer a potência da (auto)biografia nas pesquisas com crianças e nos processos educativos delas, com foco nas aprendizagens experienciais. Para tanto, é necessário pensar

em dispositivos metodológicos que contribuam para que as crianças se coloquem no lugar de ator/autor da sua própria história de vida e na construção de suas aprendizagens, através das experiências vividas, tendo em vista os sentidos e significados atribuídos a esses processos de formação-investigação. No caso dessa pesquisa, as rodas de conversa, os diálogos narrativos individuais e os desenhos produzidos pelas crianças colaboraram, de forma significativa, para recolha das narrativas das crianças. O envolvimento das crianças, nesse processo de pesquisa, revelou o quanto esses diapositivos, de um modo geral, foram relevantes para que as crianças participassem de todas as etapas desse estudo com alegria e satisfação.

4.3 Convite para caminhada: início da pesquisa com as crianças da escola rural

Em março, de 2017, iniciei o meu processo de pesquisa de campo. O primeiro passo rumo à materialização da pesquisa em contexto foi o contato com a Secretaria de Educação (SEMED), do município de Serrinha, a fim de apresentar o projeto às pessoas responsáveis e de solicitar a autorização para desenvolver o estudo em uma escola de Educação Infantil, que tivesse uma turma que apresentasse características multisseriada: crianças de diferentes idades e níveis de conhecimento em um mesmo grupo e unidocente.

As coordenadoras de Educação Infantil, na época, Mércia Costa Bastos e Regina de Cássia Santiago, me receberam gentilmente e foram bastante acolhedoras à minha proposta de pesquisa. Posteriormente, nesse mesmo dia, conversei com o coordenador geral Nilson Moreira, que autorizou o envio de informações concernentes à Educação infantil, na especificidade rural: contatos da escola, quadro de matrícula de alunos (Anexo 3) e proposta pedagógica da Educação Infantil no município [30] e matriz curricular. Ressalto, porém, que essa equipe pedagógica havia se integrado à Secretaria de Educação recentemente e estava passando por um processo de transição de gestão, tendo em vista a eleição para prefeito do município, que havia ocorrido em 2016.

[30] Esse documento foi enviado para análise da pesquisadora, porém não foi autorizada para compor a tese, pois estava, na época, em processo de reformulação.

Com essas informações iniciais foi possível mapear as escolas que ofereciam turmas com características de multisseriação e, dentre elas, entrei em contato com a diretora da Escola Professora Carmelita Ferreira, localizada no povoado Malhada da Onça. Essa escolha considerou, além do perfil da turma que atendia aos objetivos da pesquisa, a quantidade de alunos (sete alunos), que possibilitaria, neste contexto, contar com a participação de todas as crianças que cursavam o Pré I (crianças de 4 anos) e o Pré II (crianças de 5 anos) [31] da Educação Infantil da referida escola. Contudo, ao entrar em contato com a diretora, fui informada que a escola havia sido fechada pela SEMED de Serrinha, tendo em vista a quantidade de alunos matriculados.

Dessa forma, busquei as coordenadoras pedagógicas, responsáveis pela Educação Infantil do município, a fim de que elas me indicassem algumas escolas que estivessem em funcionamento, para que eu pudesse, assim, continuar buscando a escola que melhor se adequasse ao perfil da pesquisa proposta. Com a indicação da escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada a 13 km de Serrinha, entrei em contato com a diretora Josete Campos de Araújo, que foi muito receptiva a minha proposta de pesquisa, apresentando disponibilidade para colaborar com o desenvolvimento do estudo.

O primeiro contato com a escola e com os sujeitos que fazem parte dessa comunidade educativa, que ocorreu em maio de 2017, foi bastante fecundo, na medida em que pude, já no primeiro dia, me aproximar das crianças que, posteriormente, seriam colaboradoras da pesquisa; coletar algumas informações iniciais sobre o contexto escolar e sobre os alunos; assim, como conhecer um pouco da história daquela escola, compostas por duas turmas de Educação Infantil: uma de creche e outra do Pré I e Pré II (matutino), como também o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio (vespertino). Na escola fui informada que não havia Fundamental I, em decorrência a falta de demanda para a efetivação da matrícula, por isso duas crianças continuavam frequentando o Pré II, mesmo tendo 6 anos, por opção das famílias, que não queriam que as meninas estudassem em outra escola, fora da povoado em que residiam, Água Boa.

[31] Essas denominações são adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Serrinha na organização das turmas de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a creche e a pré-escola, crianças de 4 e 5 anos.

Também, neste encontro, foi possível traçar, juntamente com a diretora, alguns encaminhamentos para o desenvolvimento da pesquisa: assinaturas dos documentos concernentes ao Comitê de Ética; [32] agendamento para apresentação do projeto de pesquisa, primeiramente com as crianças e posteriormente com os pais das crianças que demonstraram interesse em colaborar com o estudo, a fim de que esses sujeitos conhecessem os objetivos da pesquisa e assinassem os documentos necessários para o seu desenvolvimento.

Inicialmente, a diretora, Josete Campos de Araújo, apresentou um pouco do histórico da escola, que foi legalizada 1991, contudo foi construída em 1953. O terreno da escola foi doado pelos proprietários da Fazenda Água Boa, que viabilizaram a construção de uma escola que pudesse atender aos filhos dos trabalhadores da fazenda, agricultores e dos próprios filhos. Ao lado dos prédios da escola tem uma igreja católica e casas pertencentes aos filhos vivos dos donos da fazenda.

A segunda professora da instituição era filha do proprietário da fazenda, José Carneiro de Oliveira. Posteriormente, tive contato com a filha do fazendeiro que doou as terras para a construção da escola, que me contou sobre o histórico da escola construída pelos seus pais e me entregou um escrito, feito de próprio punho, sobre a história dessa escola que foi tão importante para a comunidade de Água Boa, e que foi fechada em 2018.

O meu primeiro contato com as crianças da Educação Infantil se deu no transporte escolar. Encontrei com a diretora da escola na Praça Morena Bela, em Serrinha, e posteriormente pegamos o transporte escolar que levava os funcionários e as crianças que residiam, além do povoado de Água Boa, em outras localidades: Serrinha, Mombaça, Morro da Ilha e Camiranga. A primeira impressão que eu tive ao ver as crianças entrarem no transporte escolar era de que elas iam muito felizes para a escola, exceto uma menina da creche que chorou muito durante o percurso até a escola, pois ainda estava em fase de adaptação escolar. Também observei que a diretora mantinha uma relação de proximidade com as crianças e as famílias,

[32] Esses documentos constam nos apêndices dessa Tese: Apêndice 3 – Carta de cessão; Apêndice 4 - Termo de confidencialidade; Apêndice 5 - Declaração de concordância da pesquisa; Apêndice 6 – Termo de comprometimento dos pesquisadores; Apêndice 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis; Apêndice 8 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças. Apêndice 9 - Termo de compromisso para coleta de dados; 3 - Termo de autorização da instituição; Apêndice 4 - Termo de compromisso para coleta de dados; Anexo 1 - Termo de autorização da instituição; Anexo 2 - Termo de autorização coparticipante.

cumprimentando a todos (as) que ela tinha contato, durante o trajeto entre Serrinha até a escola. Ao chegarem à escola as crianças eram levadas, pela professora, para a sala, que se configurava como um espaço pequeno, conforme retrata a foto abaixo.

FOTO 11 – SALA DE AULA DO PRÉ I E DO PRÉ II

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

A turma, além das crianças matriculadas no Pré I e Pré II, contava, no período inicial da pesquisa, com a presença de mais quatro crianças matriculadas na creche, pois a escola, nessa época, ainda estava aguardando a chegada da nova professora, que só ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2017.

A diretora me informou sobre a existência do Projeto Político Pedagógico, mas que o mesmo estava passando por reformulação, tendo em vista algumas atividades consideradas relevantes na escola: a gincana que envolve os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e o Programa Mais Educação [33], que, de acordo com a opinião da diretora, é um projeto que envolve as escolas estaduais e municipais, com a participação do governo federal, muito interessante, pois fomentava aprendizagens significativas para os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. As crianças da Educação Infantil, no período em que a pesquisa de campo foi realizada, não participavam desse programa.

[33] Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, visa a educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar públicas, para no mínimo 7 horas diárias (Brasil, 2007).

Em relação ao grupo de crianças do Pré I e Pré II, conheci a professora da turma [34] que foi muito receptiva à minha chegada na escola. Neste primeiro dia de contato com a escola, não fiquei na sala, só fui para cumprimentá-la e cumprimentar as crianças, especialmente as que não tinham ido de transporte escolar. Segundo a diretora, a professora, na época desse estudo, tinha quase 30 anos de experiência docente e estava próxima a se aposentar. De acordo com as informações da diretora, a professora, que não era graduada em Pedagogia, teve a oportunidade de fazer a graduação pelo Programa de Formação Plataforma Freire [35], porém, ela optou por não dar continuidade aos estudos, devido ao pouco tempo que estava faltando para obter a sua aposentadoria. Algo que considerei interessante sobre a professora é que ela morava na própria comunidade, sendo isso um diferencial, tendo em vista que muitos professores saem do município sede para ministrar aula em escolas rurais.

A diretora, neste primeiro contato que eu tive com o campo empírico da pesquisa, informou que as aulas aconteciam regularmente e que as crianças eram assíduas na frequência escolar. Um dos fatores que favorecia a regularidade das aulas e frequência dos alunos era a boa condição da estrada que dava acesso à escola (BA- 233). Assim, no período de chuva, não havia problema com o transporte para transitar e levar os alunos, as professoras e funcionários à escola, algo que é comum em outras localidades rurais. No caso de um professor faltar, a diretora assumia a sala de aula, pois possui formação em Pedagogia pela UNEB, Campus XI e em Biologia pelo Programa da Plataforma Freire – UNEB.

A diretora se mostrou muito disponível em colaborar com a pesquisa e assinou todos os termos para a realização desse estudo. O meu sentimento foi de muita satisfação e sai de lá com a impressão de que aquela instituição seria um campo bastante fecundo para realização da pesquisa com as crianças, como foi de fato. Perguntei a gestora da escola sobre a concordância dos responsáveis em autorizar as crianças a participarem da pesquisa e ela me informou que não haveria problema, considerando que eles eram, em sua maioria, muito participativos no desenvolvimento das atividades propostas pela escola. Durante o desenvolvimento

[34] A identidade da professora será preservada nesta pesquisa.
[35] A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, foi criado para oferecer aos professores da Educação Básica, no exercício do magistério, a formação em nível superior, colocando em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2009).

da pesquisa, constatei que a diretora estabelecia uma boa relação com os sujeitos pertencentes àquela comunidade escolar, demonstrando uma escuta sensível às demandas das(os) professoras(es), das(as)funcionários(as), das pessoas da comunidade e das crianças. A diretora Josete Campos de Araújo estava na direção da escola há cinco anos, mas já tinha vínculo com a escola há doze anos.

A participação da diretora, perante as minhas observações no período da pesquisa, foi além das questões administrativas e pedagógicas, perpassando também por questões políticas. Isso foi exemplificado através do seu relato sobre a intenção de tirar aquela escola da área privada em que ela se encontra. Houve esse interesse, por parte da gestão anterior da SEMED do município de Serrinha e a diretora argumentou contra essa posição, considerando a importância daquela escola para a comunidade. Contudo, apesar das resistências manifestadas pela comunidade escolar, alguns alunos foram matriculados em uma escola que foi construída para atender os alunos do ensino Fundamental I e Ensino Médio de Água Boa. No entanto, muitos alunos demonstraram insatisfação em continuar na escola nova, mesmo tendo uma estrutura física mais adequada, e um aluno, de maneira especial, foi tão resistente, que precisou voltar para a escola José Carneiro de Oliveira. Quando a diretora perguntou por que ele quis retornar, ele respondeu que naquela escola ele era alguém e que a diretora era muito cuidadosa e tomava conta dele. Infelizmente, o fechamento dessa escola ocorreu em 2018, conforme me informou a diretora dessa escola.

Enfim, acredito que a minha entrada no campo não poderia ter sido melhor pelo acolhimento, confiança em relação a essa proposta investigativa. Durante o desenvolvimento do estudo, essa relação foi nutrida a cada encontro, colaborando significativamente para avançar na proposta da pesquisa com as crianças dessa escola rural Educação Infantil, que estava localizada no município de Água Boa.

4.4 Contato com as crianças: estabelecendo vínculos

Como já foi dito anteriormente, o meu primeiro contato com as crianças foi no transporte escolar, no mês de maio de 2017, quando fui pela primeira vez à escola, para apresentar o projeto de pesquisa à diretora e conhecer o local empírico em que esse estudo seria desenvolvido.

Ao entrarem no transporte escolar, as crianças se despediam dos seus responsáveis e iam se acomodando nos bancos. As crianças, ao constatarem a minha presença no transporte, me olhavam de forma curiosa e quando eu fazia perguntas referentes ao nome e à idade delas, as repostas eram dadas de forma muito tímida e desconfiada.

No trajeto de 13 km entre Serrinha e o povoado de Água Boa, onde a escola ficava localizada, verifiquei que algumas crianças entravam em conflito corporal, no transporte, dando pequenos empurrões, para ficarem olhando pela janela a paisagem que ali se apresentava. Diante desse contexto, a diretora que sempre estava presente no transporte, pois residia no município de Serrinha, fazia intervenções, assim como o motorista, que, apesar das condições precárias do transporte, pois estava com os bancos quebrados, com os cintos de segurança danificados e sem ar condicionado, interagia com as crianças e intervinha, quando necessário, sempre com a intenção de garantir a segurança delas.

Durante o período de pesquisa esse foi o transporte que me deu mobilidade para me deslocar de Serrinha até Água Boa, com a prévia autorização da SEMED, o que para mim foi muito proveitoso, no que concerne ao contato, mesmo que rápido, com as famílias e principalmente com as crianças. Neste movimento de ir e vir no transporte escolar, também eu tive a oportunidade de registrar algumas narrativas das crianças, que apresentavam interpretações interessantes acerca do contexto sociocultural delas, como explicitam as narrativas a seguir: “Tem um gato morto, ali! Se não tirar o gato o urubu *(ave de rapina comum no Território do Sisal)* vai vir comer” (Excerto da narrativa de uma criança no transporte escolar – Pesquisa de Campo, 2017 – grifo da pesquisadora).

Ao chegar à escola, as crianças ficavam, inicialmente, sentadas no batente do Pavilhão I, onde funcionava a direção e a cantina, depois começavam a brincar de carro, que era trazido por uma criança e compartilhado com as demais crianças que participavam da brincadeira; outras preferiam conversar entre elas; e uma criança, em especial, costumava pegar livros na secretaria para ler, mesmo que ainda não realizasse essa atividade de forma convencional.

FOTO 12 – CRIANÇAS BRINCANDO COM UM CARRO DE BRINQUEDO NO PAVILHÃO I DA ESCOLA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

FOTO 13 – CRIANÇAS LENDO AO CHEGAR À ESCOLA NO PAVILHÃO II

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

A ida das crianças para a sala de aula só ocorria quando a professora chegava à escola, já que a docente, por morar na mesma comunidade onde a escola estava lotada, era quem ficava com a chave do portão que dava acesso ao Pavilhão II, onde a sala de aula das crianças do Pré I e do Pré II estava localizada. As crianças, ao avistarem a professora passar pela porteira da Fazenda Água Boa, já se organizavam e caminhavam em direção ao outro prédio.

Após esse momento em que observei a entrada das crianças à sala de aula, no meu primeiro dia de contato com elas, fui à sala da direção conversar com a

diretora Josete Campos Araújo sobre a pesquisa, que acolheu muito bem a proposta, como já foi mencionado anteriormente.

Depois de conversar com a diretora, ela me apresentou a escola, considerando que essa era composta por três pavilhões separados. O Pavilhão III, onde ficava o espaço da creche e estava localizado antes da porteira que dava acesso à propriedade da família Carneiro; o Pavilhão II, local das salas de aulas, que ficava logo depois da porteira; e mais adiante, ficava o Pavilhão I, onde a direção e cantina funcionavam.

FOTO 14 – PAVILHÃO I DA ESCOLA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

FOTO 15 – PAVILHÃO II DA ESCOLA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

FOTO 16 - PAVILHÃO III DA ESCOLA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

A diretora, posteriormente, me levou à sala das crianças e me apresentou a professora, fazendo uma síntese da minha pesquisa que seria realizada com algumas crianças do grupo. A professora foi bastante acolhedora e me apresentou a turma, como já era de se esperar, algumas disseram que havia me visto no transporte.

Um fato interessante foi quando questionei as crianças sobre o que elas achavam que iria fazer na escola delas e um menino me respondeu: “Você veio *curiá* [36] a vida da gente!”. A partir do que essa criança respondeu, expliquei que de fato estava lá para *curiá* a vida deles, que eu era uma pesquisadora e gostaria de saber como elas viviam; o que gostavam de fazer em casa, onde moravam e, principalmente, na escola; e o que aprendiam na escola. Apesar de ter me reportado à pesquisa no primeiro dia, a apresentação mais detalhada ocorreu em outro momento, no segundo encontro com as crianças, que aconteceu no mês de junho, em 2017, antes da reunião com os responsáveis, que também ocorreu no mês de junho, em 2017, tendo em vista que eu precisaria saber quais crianças gostariam de participar da pesquisa, antes do contato com os adultos responsáveis.

O encontro concernente à apresentação do projeto para as crianças, aconteceu na sala de aula delas. Iniciei a conversa com as crianças retomando o que o menino havia dito em um contato anterior sobre o que elas achavam o que iria fazer na escola delas e com elas. Após explicar que todo pesquisador quer saber algo que ele não sabe, expliquei para as crianças que eu gostaria de saber sobre os modos de viver delas na família, no lugar que moravam e na escola, como também

[36] Esse termo *curiá* faz parte do dialeto local e se refere olhar, ver.

gostaria de saber o que elas já haviam aprendido, estão aprendendo e querem aprender na escola e em outros lugares.

Para essa conversa busquei usar uma linguagem acessível às crianças. Acredito que pelo fato de já ter sido professora de Educação Infantil e ter contato com crianças cotidianamente em minha vida, isso facilitou a boa interlocução com as crianças, nesse momento inicial dessa investigação e, posteriormente, nos momentos vinculados ao desenvolvimento dos dispositivos metodológicos da pesquisa.

Após essa apresentação, questionei às crianças se tinham alguma dúvida sobre a proposta da pesquisa, que contemplou, principalmente nessa exposição, os objetivos e como o estudo seria desenvolvido com elas. Ao perguntar quem gostaria de participar, as crianças que apresentaram perfil para a pesquisa manifestaram o seu interesse em colaborar com o estudo, além de duas que, apesar de apresentarem o perfil, não puderam participar diretamente na produção dos dados empíricos, pois os responsáveis delas não compareceram a reunião e, assim, não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Diante desse contexto, conversei com as demais crianças e expliquei que elas poderiam participar de alguma maneira do estudo, no momento em que eu estivesse observando as atividades realizadas em sala e quando elas estivessem brincando no entorno da escola com os colegas. Sobre os aspectos éticos, envolvendo pesquisa com crianças, Ponte e Sodré (2017, p. 25) explicam que:

> O respeito, a garantia da dignidade e dos direitos dos seres humanos são elementos indispensáveis à conduta do pesquisador e constantes na resolução 196/96 que apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas que envolvem seres humanos. De acordo com Francischine (2016) os aspectos éticos constantes na pesquisa que envolve seres humanos adultos se estendem às pesquisas envolvendo crianças. Assim é dever do pesquisador que trabalha com crianças proteger seus direitos, dignidade e bem estar, além de garantir a privacidade, respeito, autonomia e voluntariedade.

Em consonância com o que foi acima elucidado, o encaminhamento de apresentar a pesquisa para crianças fez parte dos procedimentos éticos que devem envolver todas as pesquisas, inclusive as que envolvem crianças, pois elas, sendo os sujeitos colaboradores do estudo, tinham que ter ciência de tudo que iria acontecer no desenvolvimento da investigação, a exemplo: como elas poderiam

colaborar com a pesquisa, o que seria utilizado para recolher as suas narrativas e o que seria feito com os resultados do estudo. A apresentação do projeto se deu em uma roda de conversa com todas as crianças presentes neste dia (12 crianças), as crianças também tinham que ter clareza, que mesmo aceitando em colaborar comigo nessa proposta investigativa, elas também poderiam declinar dessa participação e colaboração, caso não se sentissem à vontade para permanecer na pesquisa em seu desenrolar. Após a apresentação do projeto para as crianças, agendei uma reunião com os responsáveis das crianças que manifestaram interesse em participar desse estudo, dos oito responsáveis das crianças que revelaram esse interesse, somente seis comparecerem na reunião e assinaram os documentos exigidos pelo Comitê de Ética.

Posso afirmar que o contato inicial com as crianças e com as mães, nesse momento de entrada no campo, foi muito proveitoso, pois as crianças demonstraram acolhimento a minha proposta de pesquisa e a minha participação na rotina escolar delas, assim como as mães relataram confiança em relação à pesquisa que seria desenvolvida com seus(suas) filho(as), sendo comum, os sorrisos das crianças todos os dias em que eu ia para o campo e que elas me encontravam no transporte escolar. O comentário de uma mãe ilustra bem essa minha constatação em relação à satisfação das crianças em ter a minha presença em alguns momentos no seu cotidiano escolar:

“Olha, pró Paty (assim que as crianças me chamavam) está aí hoje, do jeito que você gosta!” (Comentário da mãe de Robin quando foi deixá-lo no transporte escolar). O filho quando escutou o comentário da mãe e me viu dentro no carro do transporte escolar, entrou no veículo todo sorridente.

De um modo geral, isso acontecia com a maioria das crianças que estava participando da pesquisa. Os sorrisos, os comentários entre elas sobre a minha presença, perguntas que faziam a mim e justificativa do nome fictício que me deram, foram indicadores para perceber que os vínculos de parceria e de confiança estavam sendo bem estabelecidos no desenvolvimento da pesquisa, como revelaram as narrativas que seguem: “Ainda bem que eu pintei o desenho de lá da sala pra vir pra cá” (Excerto da narrativa de Rafael – 4 anos - Diário de campo da pesquisadora, 2017).

Brunessa: Pró Paty, você vem amanhã?

> Pesquisadora: Venho!
> Brunessa: Oba, ela vem amanhã!
> (Comentário de Brunessa com uma colega que estava sentada ao lado dela no transporte, Diário de campo, 6 anos, 2017).
>
> Pesquisadora: Agora que vocês escolheram os nomes de vocês *(nomes fictícios)* que nome vocês dariam para mim?
> Brunessa: Florzinha!
> Pesquisadora: Florzinha? Por quê?
> Brunessa: Porque você é linda igual a uma flor.
> (Excerto da narrativa de Brunessa na roda de conversa, 6 anos, 2017 – grifo da pesquisadora).

Essas narrativas demonstraram que as crianças estavam satisfeitas em compartilhar comigo essa experiência da pesquisa e que a minha presença, assim como o que estava sendo proposto metodologicamente nesse estudo, estava agradando-as. Dessa forma, busquei, durante todo o processo de trabalho de campo, realimentar essa relação, que foi marcada pelo respeito e pela interação dialógica e colaborativa.

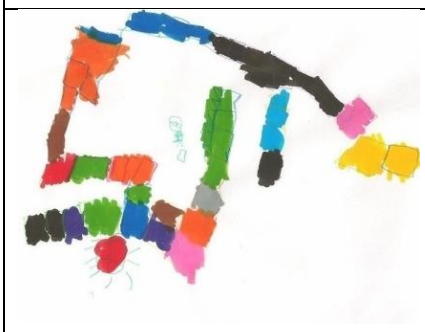
Nesse movimento relacionado à pesquisa de campo, expresso aqui que o meu sentimento em relação a essa escola foi de pertencimento aquele contexto, onde fui acolhida por todos (as) que faziam parte daquela comunidade educativa: crianças, diretora, professoras da Educação infantil, funcionários (as), responsáveis pelas crianças e pessoas que moravam no entorno da escola. Através dessa relação com as crianças e com o apoio de todos (as) que integravam aquela escola, foi possível recolher as narrativas das crianças, a fim de apreender os modos de ser e de viver delas, assim como as aprendizagens experienciais vivenciadas por elas nos diferentes contextos educativos; familiar, comunitário e escolar.

4.5 As crianças protagonistas da pesquisa

A presente pesquisa contou com a participação de 6 crianças (quatro meninos e duas meninas), com faixa etária de 04 a 06 anos, estudantes do Pré-I e do Pré II, conforme denominações dadas pela instituição. A escolha dessas crianças tomou como critérios, o interesse das crianças em participar da pesquisa; as faixas etárias diferentes, tendo em vista essa característica presente em turmas de caráter multisseriadas, foco de interesse desse estudo; e também a presença dos responsáveis em uma reunião que aconteceu antes da pesquisa de campo. O perfil biográfico que consta no quadro abaixo, referenciada no questionário (APÊNDICE 2)

que foi aplicado às mães[37], que concordaram com o desenvolvimento deste estudo, envolvendo os seus(suas) filhos(as).

Quadro 3 – Perfil biográfico das crianças colaboradoras da pesquisa

Desenho da criança[38]	Perfil biográfico
	Nome: Robin **Sexo:** Masculino **Idade:** 4 anos **Onde mora:** Fazenda Água Boa - Serrinha **Com quem mora:** Com o pai, a mãe e dois irmãos. **Quando entrou na escola:** Em 2016 **Turma que está cursando no ano de 2017:** Pré I **Como vai para escola:** Transporte escolar **Atividades que desenvolve quando não está na escola:** Assiste desenho animado, desenha e pinta e brinca de bicicleta.
	Nome: Rafael **Sexo:** Masculino **Idade:** 4 anos **Onde mora:** Morro da Ilha - Biritinga **Com quem mora:** Com o pai e mãe. **Quando entrou na escola:** Em 2016 **Turma que está cursando no ano de 2017:** Pré I **Como vai para escola:** Transporte escolar **Atividades que desenvolve quando não está na escola:** Assiste televisão e anda de bicicleta.
	**Nome:** Paulo Henrique **Sexo:** Masculino **Idade:** 5 anos **Onde mora:** Fazenda Água Boa - Serrinha **Com quem mora:** Com a mãe, a irmã e o irmão. **Quando entrou na escola:** Em 2016 **Turma que está cursando no ano de 2017:** Pré II **Como vai para escola:** Transporte escolar **Atividades que desenvolve quando não está na escola:** Anda de bicicleta e assiste TV.

[37] Na reunião que aconteceu com os responsáveis das crianças, com o objetivo de apresentar a pesquisa e recolher as assinaturas dos documentos, autorizando o desenvolvimento deste estudo, somente as mães compareceram.

[38] Os desenhos apresentados no Perfil Biográfico foram produzidos pelas próprias crianças colaboradoras da pesquisa, no encontro em que elas falaram de si e escolheram os seus nomes fictícios.

	Nome: João **Sexo:** Masculino **Idade:** 5 anos **Onde mora:** Fazenda Água Boa - Serrinha **Com quem mora:** Com o pai, a mãe e uma irmã. **Quando entrou na escola:** Em 2016 **Turma que está cursando no ano de 2017:** Pré II **Como vai para escola:** Transporte escolar **Atividades que desenvolve quando não está na escola:** Brinca com a irmã e os amigos.
	Nome: Brunessa **Sexo:** Feminino **Idade:** 6 anos **Onde mora:** Fazenda Água Boa - Serrinha **Com quem mora:** Com o pai, a mãe e uma irmã. **Quando entrou na escola:** Em 2016 **Turma que está cursando no ano de 2017:** Pré II (deveria estar no 1º ano do Ensino Fundamental) **Como vai para escola:** Transporte escolar **Atividades que desenvolve quando não está na escola:** Brinca, escreve, faz tarefas e brinca.
	Nome: Estrelinha **Sexo:** Feminino **Idade:** 6 anos **Onde mora:** Fazenda Água Boa - Serrinha **Com quem mora:** Com o pai, a mãe e uma irmã. **Quando entrou na escola:** Em 2016 **Turma que está cursando no ano de 2017:** Pré II (deveria estar no 1º ano do Ensino Fundamental) **Como vai para escola:** Moto com a mãe ou com o pai **Atividades que desenvolve quando não está na escola:** Brinca e assiste TV.

Fonte: Questionário aplicado aos responsáveis e narrativas das crianças apresentadas no desenvolvimento da pesquisa - Pesquisa de Campo (2017)

Ao construir esse perfil biográfico, referenciado no questionário já mencionado e também nas narrativas infantis apresentadas nas diferentes etapas da pesquisa de campo, foi possível identificar características convergentes, particularidades e singularidades das crianças.

Essas características foram expressas de forma mais ampla nas narrativas das crianças, quando elas falaram de si e dos modos como vivem as suas infâncias. Assim, o perfil biográfico abaixo teve como referências as narrativas infantis apresentadas no decorrer da pesquisa de campo com as crianças, que ocorreu no período de setembro a dezembro de 2017. Nesse processo de construção do perfil

biográfico das crianças foram considerados aspectos mais recorrentes nas narrativas infantis apresentadas, como também foram considerados aspectos que chamaram a minha atenção, pelas suas regularidades e também pelas suas especificidades.

Diante das narrativas infantis, foi possível constatar que as experiências vivenciadas nos contextos familiar e comunitário foram explicitadas pelas crianças quando elas falaram sobre si e sobre os modos como vivem suas infâncias. Nesses contextos educativos as crianças demostraram ter contato com experiências predominantemente rurais, como plantar e cuidar dos animais. Também na comunidade e na família percebi que as crianças tinham mais oportunidade de viverem, mais livremente, a sua cultura, através das brincadeiras infantis e dos brinquedos compartilhados com os seus pares.

No âmbito familiar foi possível inferir, através das narrativas infantis, que as crianças eram cuidadas pelos seus pais e por outros parentes mais próximos, como os avós. A participação dos adultos no cotidiano de vida das crianças, marcada pela relação intergeracional, contribuía com o processo de suas aprendizagens experienciais, como aprender a plantar, a colher, a cuidar dos animais, a dirigir, a andar de bicicleta, a ler, entre outras.

A escola, conforme narraram as crianças, era um espaço para aprender a ler, a escrever, a desenhar, a pintar, em síntese, um lugar para estudar. Contudo, constatei a maior importância atribuída pelas crianças à escola referiu-se à experiência da cultura de pares, através das brincadeiras diárias compartilhadas com seus colegas. Conforme as narrativas infantis, o brincar se configurou como a atividade preferida das crianças, mesmo tendo essa atividade um tempo restrito na rotina escolar.

Saliento que os aspectos que foram aqui considerados para traçar o perfil biográfico que segue serão analisados com maior profundidade no próximo capítulo.

4.5.1 Robin (4 anos)

Pesquisadora: E o seu pai trabalha fazendo o que?
Robin: Botando vidros.
Pesquisadora: Vidros, é?
Robin: É!
Pesquisadora: E você ajuda o papai?
Robin: Não, eu só fico assistindo desenho toda hora.

> Robin: [...] E o Patrulha Canina só passa os cachorros falando. Os cachorros sempre *fala.*
> Pesquisadora: Os cachorros falam, é?
> Balançou a cabeça afirmando que sim.
> Robin: E os carros falam também.
> Pesquisadora: Os cachorros, aqui de Água Boa, eles falam?
> Robin: Não!
> Pesquisadora: E o que é que eles fazem?
> Robin: Ficam latindo: au, au, au... você sabe como é o nome do cachorro de Rony?
> Pesquisadora: Como é o nome do cachorro de Rony?
> Robin: Pitty Bull
> Pesquisadora: Pitty Bull!
> Robin: E sabe o nome do meu cachorro, preto e branco? Mc Queen
> Pesquisadora: Mc Queen é um carro também, não é?
> Robin: É! É um carro que fala e é um *super-helóis.*
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 5 anos, 2017).

Robin revelou em suas narrativas ser um menino que ama muito os carros do Hot Wheels e do Mc Queen, personagens dos seus desenhos preferidos. Ele informou que mora com o pai, a mãe, um irmão e uma irmã. Robin revelou que em sua casa tem acesso ao celular, à televisão e ao DVD. Segundo ele, os filmes de DVD dele foram dados pela sua mãe e, geralmente, ele levava para a escola para assistir com os colegas, no horário do recreio, o que era bem aceito pela professora, pois, segundo a docente, as crianças ficavam quietas, sem correrem o risco de se machucarem no horário do recreio. Em casa, Robin, além de assistir os filmes de DVD e brincar com seus carros, relatou que brinca também de bicicleta e de bola, porém, sozinho, pois os irmãos, por serem mais velhos, não costumavam brincar com ele. O faz de conta na vida de Robin revelou que estava presente em sua vida, através das suas brincadeiras, em que os objetos, principalmente seus carros, assumiam ações tipicamente humanas, como por exemplo, falar. Ele disse conviver com os avós, que também moram em Água Boa. Conforme narrou Robin, o pai trabalha “botando” vidros e por conta disso tinha um carro, que a criança denominava de “Barra Ford”, o menino também informou que o pai, além desse carro, também possuía uma moto. Através da narrativa de Robin foi possível constatar que na propriedade que a família morava havia plantação de árvores frutíferas como laranja e mandioca e que tinha alguns animais como gato; cachorro, chamado Mc Queen; e galinhas. Robin disse que gostava de ir para a escola para brincar, mas não gostava de fazer o dever passado pela professora, principalmente o de casa.

4.5.2 Rafael (4 anos)

> Rafael: Eu gosto de passear, eu gosto de brincar, eu gosto de sair pra rua, comprar brinquedo, eu gosto de brincar de um bocado de coisa.
> Pesquisadora: O que é que você faz na sua casa?
> Rafael: Passear, ir na Vaquejada, montar de cavalo.
> Pesquisadora: E você monta cavalo?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Você sabe montar cavalo, você sabe andar de cavalo?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E quem te ensinou?
> Rafael: Meu pai!
> Pesquisadora: E seu pai tem cavalo?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: E você aprendeu com que cavalo?
> Rafael: Com o cavalo de Deni.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Rafael demonstrou ser um menino que tem saberes sobre os animais que vivem na localidade em que mora. Além do seu interesse sobre os animais de seu convívio, Rafael foi a única criança da pesquisa que mencionou a caatinga como vegetação local, citando também, no desenrolar de suas narrativas outras vegetações como mandacaru e palma, essa última utilizada para alimentar o seu bode chamado Pepsi. Ele disse que morava com o pai e a mãe, e explicitou desejo de ter um irmão para cuidar. Em casa narrou costumava brincar de bicicleta e já andava sem rodinha, pois o seu pai havia lhe ensinado. Também falou que gostava de assistir desenho animado na televisão. Considerando as suas narrativas, pude inferir que a família parecia ser presente em sua vida, pois sempre o pai e mãe apareciam nas histórias contadas sobre as suas experiências cotidianas, no Morro da Ilha. Rafael explicitou que gostava muito de passear com o pai e com a mãe e que foi à Vaquejada de Serrinha, uma festa típica local. Segundo Rafael, o pai trabalhava em Serrinha, na construção de um prédio e a mãe ficava em casa cuidando dos afazeres da casa. Rafael disse que gostava de ir para escola para brincar e estudar, mas que preferia brincar com as meninas, pois os meninos costumavam brincar de bater. De acordo com Rafael, a pró gostava muito dele porque ele ficava quietinho na sala.

4.5.3 Paulo Henrique (5 anos)

> Pesquisadora: Hum! Você gosta de guloseimas, não é? E fruta, você come?
> Paulo Henrique: Como!
> Pesquisadora: Quais são as frutas?
> Paulo Henrique: Eu como fruta assim, oh? (Fez o gesto de como come as frutas)
> Pesquisadora: É? E os nomes das frutas você sabe?
> Paulo Henrique: Não!
> Pesquisadora: Não?
> Paulo Henrique: Só sei, o nome é milho.
> Pesquisadora: Milho! Você gosta de comer milho?
> Paulo Henrique: Gosto!
> Pesquisadora: E na sua casa tem a plantação de milho?
> Paulo Henrique: Tem um bocado de milho, a roça, muito de milho.
> Pesquisadora: É?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: E quem é que planta o milho na sua casa?
> Paulo Henrique: Meu avô e minha mãe, e o *namolado* da minha mãe.
> [...]
> Pesquisadora: E depois que o milho nasce, o que é que vocês fazem com o milho?
> Paulo Henrique: Nós *cozinh*a e come!
> Pesquisadora: Ah, que delícia!
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017)

Paulo Henrique demonstrou timidez no início dos encontros vinculados à pesquisa, porém, com o tempo, começou a se sentir mais à vontade para compartilhar as suas experiências de vida. Ele informou que morava com a mãe, com uma irmã de 8 anos e com o irmão mais novo. Essa foi a única criança que disse não morar com o pai. Em sua casa havia plantação de árvores frutíferas que ofereciam frutas como: acerola, manga, goiaba e plantação de milho e também mandioca (raiz). Paulo Henrique disse que a mãe tinha um namorado e que ela cuidava da casa fazendo comida para a família. O avô também esteve presente nas narrativas de Paulo Henrique, demonstrando que esse parente convivia com ele em seu cotidiano. Paulo Henrique narrou que o avô, juntamente com sua mãe e o namorado dela, cuidava das plantações existentes na pequena propriedade em que eles moravam. Essa criança explicitou um grande desejo de viajar de avião para São Paulo, que, segundo ele, não conhecia nem por televisão. Paulo Henrique disse que gostava de ir para escola para brincar e estudar, porém percebi que não se mostrava muito mobilizado em falar com mais detalhes sobre suas experiências nesse contexto educativo.

4.5.4 João (5 anos)

> Pesquisadora: Como é essa brincadeira de carro de mão, me conte aí!
> João: É só dirigir o carro de mão, aí para, sai, aí fica em cima e vai e dirige de novo.
> Pesquisadora: Que legal! Deve ser divertida essa brincadeira de carro de mão.
> João: Eu também sei pular amarelinha.
> Pesquisadora: Você também sabe pular amarelinha?
> João: Sei!
> Pesquisadora: Me explica como é a brincadeira de amarelinha!
> João: Oh! É só fazer os *quadrin* (quadrinhos), fazer os números, fazer o céu, aí joga a pedra, aí você pula.
> Pesquisadora: Você já brincou de amarelinha na escola?
> João: Não! Brinco no campo.
> Pesquisadora: No campo de onde?
> João: De Manoel. Eu fico no bar, chupando pirulito, *chicrete,* salgadinho, amendoim. Manoel compra, quando acabar.
> Pesquisadora: E Manoel é quem? É o dono do bar, é?
> João: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

João demonstrou ser um menino muito falante e alegre. Em suas narrativas, pude perceber que na vida comunitária parecia conhecer bem as pessoas que viviam no local em que morava, Água Boa, pois sempre mencionava o nome delas nas narrativas apresentadas. João revelou em suas narrativas que costumava brincar com os amigos da comunidade, no campo que ficava próximo ao bar de Manoel. No bar de Manoel, João disse que gostava de guloseimas como pirulito, chiclete, salgadinho e amendoim. A criança narrou que morava com o pai, a mãe e a irmã mais nova, que foi representada em alguns dos seus desenhos. Segundo a criança, o pai trabalhava com o carro de mão, recolhendo o lixo nas ruas. As brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega e amarelinha se constituíram formas de diversão utilizadas por ele para brincar com os amigos da sua comunidade, já que as narrativas de João revelaram que ele possuía poucos brinquedos. Essa criança falou que gostava de ir para escola para brincar e aprender a ler. Durante as observações da rotina escolar verifiquei que João costumava pegar, com muito entusiasmo, livros que ficavam na secretaria ou na sala de aula, para ler as imagens e contar as histórias através delas.

4.5.5 Brunessa

> Pesquisadora: E esse vestido, me fale a história desse vestido, *hein*, Brunessa?
> Brunessa: É porque eu tenho um lá, igual a esse.
> Pesquisadora: É?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Com muitas estrelas?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E qual é a cor dele?
> Brunessa: Rosa!
> Pesquisadora: E o que você tem na sua casa é rosa também?
> Brunessa: É tudo rosa meu!
> Pesquisadora: É, tudo rosa, seu?
> Brunessa: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 5 anos, 2017).

Brunessa demonstrou ser uma menina vaidosa e revelou em sua narrativa que gostava muito de laços de fita e da cor rosa. Essa criança informou que morava com sua mãe, seu pai e uma irmã de treze anos, na localidade de Água Boa. Brunessa disse que já era tia de um menino, filho da sua irmã mais velha, que morava em outra localidade, Macambira. A mãe de Brunessa, como ela bem enfatizou, trabalhava em casa e o pai possuía uma roça no Morro da Ilha, na mesma localidade onde morava o seu colega Rafael. Conforme foi narrado por Brunessa, a sua família, com o benefício do Bolsa Família, comprava coisas para ela, como laços, roupas, sapatos, óculos e brinquedos. Brunessa falou que tinha cachorro chamado Bethoven e dois gatos, um chamado Miminho e outro Mel. Segundo a "menina do laço de fita", em sua casa ela costumava brincar de boneca e assistir televisão. Brunessa falou que a sua cor preferida era a rosa, por conta disso verifiquei a frequência da presença dessa cor nos desenhos que ela produziu no desenvolvimento da pesquisa. Para essa criança a cor rosa "é muito bonita". Brunessa revelou que lia e escrevia com letra cursiva e que já assinava o seu nome todo. A menina disse que gostava de ir para escola para brincar e estudar, mas que não gostava de brincar de correr porque ficava muito suada, por conta do sol quente.

4.5.6 Estrelinha

> Pesquisadora: Por que você desenhou tanta estrelinha?
> Estrelina: Porque eu gosto!
> Pesquisadora: Você já viu estrelinha?
> Estrelinha: Já!
> Pesquisadora: A onde?
> Estrelinha: No céu!

> Pesquisadora: Que horas?
> Estrelinha:: De noite.
> Pesquisadora: E na sua casa dá para ver muitas estrelas?
> Estrelinha: Dá!
> [...]
> Pesquisadora: Você gosta muito de olhar para o céu?
> Estrelinha: Gosto!
> Pesquisadora: O céu de onde você mora é bonito?
> Estrelinha: É!
> Pesquisadora: Tem muitas estrelas?
> Estrelinha: De noite, que fica cheio de estrelinha!
> Pesquisadora: É! Que bonito!
> [...]
> Pesquisadora: E tem muita luz na sua casa? Luz assim? (Referi-me a energia elétrica, apontando para a lâmpada da sala).
> Estrelinha: Não, não tem nenhuma luz. *Nós fica* com o candeeiro.
> Pesquisadora: Ah, lá não tem energia não?
> Estrelinha: Não!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estelinha, 6 anos, 2018).

Estrelinha demonstrou era uma menina muito carinhosa e que tinha uma boa relação com todos que faziam parte do seu convívio. A menina narrou que morava com o pai, a mãe e a irmã mais nova, que tinha 5 anos, e que estudava com essa irmã na mesma turma. Estrelinha informou que ia para escola com o pai ou com mãe de moto, sendo a única criança da pesquisa que não utilizava o transporte escolar. O nome fictício que Estrelinha deu para ela ser identificada nessa pesquisa teve relação com inexistência da energia elétrica em sua casa, que ficava localizada em Água Boa, já que a noite, por falta de iluminação artificial, ela relatou que via muitas estrelas no céu. Apesar de não ter energia elétrica em sua residência, a criança falou que possuia um celular e que carregava o aparelho na casa grande. Estrelinha disse que gostava de ir para escola para estudar e brincar, porém narrou que não gostava muito de pintar e copiar a “letra difícil” (cursiva), nas atividades que a pró passava no quadro.

4.6 Dispositivos metodológicos da pesquisa: rodas de conversa, desenhos e diálogos narrativos

Para recollha das narrativas das crianças foram propostas rodas de conversa e diálogos narrativos, tendo como questões norteadoras: o que é ser criança, especificamente nos contextos rurais e em escola de Educação Infantil rural? Quais aprendizagens são vivenciadas no cotidiano dessa escola? O que esperam da

escola que estudam? Vale salientar, porém, que dessas questões norteadoras foram suscitadas para as crianças questão-temáticas, a fim de torná-las mais próximas à compreensão das crianças, tendo em vista a sua realidade local e institucional.

Para suscitar o diálogo nas rodas de conversa e nos diálogos narrativos individuais, foram utilizados, como dispositivos metodológicos, desenhos infantis produzidos pelas próprias crianças, concernentes às experiências vivenciadas no cotidiano das escolas e em outros espaços educativos: família e comunidade. Diante das produções gráficas e artísticas, as crianças falaram sobre as suas vivências, buscando apreender em suas narrativas as aprendizagens experienciais vivenciadas nas escolas pesquisadas.

4.6.1 Rodas de conversa

As rodas de conversa, um dos dispositivos utilizados neste estudo, apresentou sua validade, pois possibilitou a interação entre as crianças colaboradoras da pesquisa e, também, a interação delas comigo, na condição de pesquisadora e única adulta participante desse momento metodológico da pesquisa.

As rodas de conversa, como dispositivo metodológico no contexto investigativo-formativo, foram consideradas pertinentes para esse estudo, na medida em que se configuraram como um momento para que os sujeitos envolvidos compartilhassem suas experiências, seus conhecimentos, suas reflexões, numa perspectiva dialógica e dialética, colaborando, através da escuta das narrativas infantis, com o processo de apreensão dos modos de ser e de viver das crianças, tendo em vista os propósitos apresentados nessa pesquisa.

Assim, a utilização desse dispositivo metodológico, além de cumprir o papel de produzir dados da pesquisa, também se caracterizou como um momento formativo para as crianças, que tiveram a oportunidade de partilhar com seus pares suas histórias, seus pontos de vista, seus conhecimentos, seus desejos e seus projetos, estabelecendo uma ralação de dialogicidade e reflexividade entre os sujeitos participantes da roda de conversa.

Nessa direção, Moura e Lima (2014, p. 99) explicam que:

> A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da

> pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão. É na verdade um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através dos diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Nesse movimento de investigação-formação, a escuta atenciosa das narrativas apresentadas permitiu uma fecunda interação com o outro, sendo possível identificar pontos de convergência, singularidades e particularidades concernentes às experiências de vida-formação narradas pelas crianças, assim como escutar também os silêncios, ora apresentados em alguns momentos da roda. Dessa forma, além do celular (Samsung Galaxy J 7) utilizado para gravar o áudio das narrativas das crianças, apresentadas na roda de conversa, foi necessário também utilizar um diário de campo para registrar as narrativas não verbalizadas pelas crianças: gestos e silêncios, que também muito diziam sobre o que estava sendo dialogado nessa etapa coletiva da pesquisa, a fim de compreender as narrativas das crianças, que transcendiam as narrativas expressadas verbalmente.

Ao escutar as narrativas das crianças foi necessário exercitar uma escuta apurada ao que estava sendo dito, a fim de que as minhas expectativas, vinculadas à pesquisa, não fossem soberanas a esse processo das crianças falarem de si e de suas experiências, de forma autoral. Apesar da delimitação dos objetivos desse estudo e dos seus eixos de análise, nas rodas de conversa propostas precisei ir além das minhas expectativas, enquanto pesquisadora e adulta dessa relação, para que através da escuta das narrativas infantis eu pudesse identificar as dimensões temáticas e analíticas emergidas dos discursos das crianças, colocando-as no lugar de atores(atrizes)/autores(autoras) dessa construção narrativa, que buscou ter um caráter coletivo e colaborativo.

Conforme Moura e Lima (2014, p. 100):

> O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no momento de rememoração e socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas.

Em convergência com essa acepção, a roda de conversa propiciou às crianças um espaço coletivo, em que suas experiências de vida-formação poderiam ser compartilhadas, favorecendo, assim, a construção de novos conhecimentos e ressignificações de perspectivas, pelo viés da escuta de si e do outro.

Essa escolha metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, delimitada antes da minha entrada no campo empírico, ganhou mais relevância quando, durante as observações preliminares da rotina escolar das crianças, que ocorreu no mês de junho de 2017, constatei que a prática da roda de conversa, muito comum no cotidiano de algumas escolas da Educação Infantil, era inexistente no cotidiano dessa escola.

Considerar articulação entre as dimensões individuais com as dimensões coletiva-sociais, nos processos formativos e investigativos, demanda pensar em procedimentos metodológicos em que através das experiências compartilhadas seja possível construir novas aprendizagens, através de diálogos que potencializem a postura reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo de construção coletiva. Dessa forma:

> As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam os seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos objetivos é de socializar saberes e implementar troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos e de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Assim, essa opção metodológica se mostrou potente para recolha dos dados da pesquisa, como também para o processo de formação das crianças, que tiveram a oportunidade de não somente falar de si, mas também conhecer a realidade dos outros participantes: pesquisadora e seus pares, tecendo reflexões acerca do que era compartilhado nas rodas de conversa.

Considerando a proposta desse estudo, as sete sessões de roda de conversa foram norteadas pelas seguintes questões temáticas: quem sou eu? O que é ser criança? Como é a minha escola? O que faço na escola? O que eu gosto na escola e o que mudaria na escola? O que eu aprendi e o que eu quero aprender na escola? Após a realização de cada roda de conversa, as crianças eram convidadas a desenhar sobre o que narraram, para que nos encontros concernentes aos diálogos

narrativos individuais, elas falassem sobre seus desenhos. Para o desenvolvimento de todas essas etapas, vinculadas à pesquisa, foram realizados 14 encontros com as crianças.

Na primeira roda de conversa, que aconteceu no dia 12/09/2017, em uma sala disponibilizada para o encontro com as crianças colaboradoras da pesquisa, propus a organização das cadeiras em círculo e suscitei alguns questionamentos a fim de que elas se posicionassem em relação como as nossas rodas de conversa poderiam acontecer. Salientei sobre a importância de que as crianças escutassem com atenção a narrativa dos colegas, para que pudéssemos conhecer melhor a história contada por cada um(a) presente.

Na primeira de roda de conversa não apresentei nenhuma questão temática diretamente ligada à pesquisa, solicitei somente que as crianças falassem livremente de algo relacionado à vida delas. Apesar desse encaminhamento para a realização da primeira roda de conversa, apareceram, nas narrativas das crianças, dimensões temáticas concernentes aos objetivos da pesquisa, vinculadas ao eixo analítico concernente ao modo de ser e de viver das crianças, tais como: brincadeiras na comunidade e na família; relação inter/intrageracional com os pais, irmãos, avós e pessoas da comunidade; relação com a natureza; relação com a mídia televisiva e aprendizagens experienciais, principalmente vinculadas aos contextos familiar e comunitário. Essas dimensões temáticas apareceram também em outras rodas de conversa e também nos diálogos narrativos individuais que foram desenvolvidos no decorrer da pesquisa de campo.

Já a segunda roda de conversa aconteceu na semana seguinte, no dia 18/09/2017. Esta roda apresentou narrativas bastante pertinentes sobre as crianças, no que tange ao seu modo de ser, em que as crianças tiveram a oportunidade de falar sobre si e sobre suas experiências, mais centralizadas nos contextos familiar e comunitário. Nessa roda foi apresentado o boneco Cristiano Ronaldo, que tinha a missão de saber sobre as experiências das crianças nas localidades rurais em que elas viviam, mas, acima de tudo, as experiências vividas na escola, tendo em vista as suas aprendizagens construídas nesse espaço educativo e levar as informações para o meu filho, que tinha curiosidade para saber como era uma escola para infância localizada naquele contexto rural. Posteriormente, as crianças narraram sobre si, solicitei que elas se desenhassem e representassem também suas narrativas, através dos desenhos. Nesta roda, solicitei que cada criança desse um

nome fictício para se identificar, pois, na pesquisa que elas eram colaboradoras, as identidades delas tinham que ser preservadas. Incialmente as crianças escolheram os seguintes nomes: Romário, Neimar, Mutano, Gabriela e Pintura (uma criança faltou neste encontro e escolheu o seu nome posteriormente). Contudo, nos diálogos narrativos individuais, que aconteceram no dia posterior a essa segunda roda de conversa, as crianças escolheram outros nomes e justificaram essas escolhas, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 4: Nomes fictícios das crianças colaboradoras da pesquisa

Nomes escolhidos pelas crianças	**Justificativa para escolha dos nomes**
Robin	Nome do personagem do desenho que assistia em sua casa: Jovens Titãs.
Rafael	Achava o nome bonito e tem o som final igual ao seu nome verdadeiro.
Paulo Henrique:	Nome de um amigo que morava perto da casa dele.
João:	Achava o nome bonito e era o nome de um amigo.
Brunessa	Gostava dos nomes Bruna e Vanessa, por isso fez a junção dos dois nomes.
Estrelinha	Como em sua casa não havia energia elétrica, à noite, essa criança via muitas estrelas no céu, por isso escolheu esse nome.

Fonte: Registro do diário de campo da pesquisadora.
Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A terceira roda de conversa aconteceu no dia 17/10, quase um mês depois da segunda, pois eu havia feito um procedimento cirúrgico e precisei me afastar das atividades relacionadas à pesquisa de campo, por esse período. Nesse encontro as crianças falaram sobre o que é ser criança. Para fomentar o diálogo, de forma contextualizada, fiz articulações com o dia das crianças, que havia sido comemorado na escola. Nessa roda de conversa as crianças relataram experiências que convergem com a ideia das culturas infantis, no que tange as brincadeiras e a culturas de pares, mas também apresentaram, em suas narrativas, questões relacionadas à perspectiva de socialização da criança, marcada pela visão adultocêntrica, em que a criança precisa se submeter às determinações do adulto para atender as expectativas sociais.

A quarta roda de conversa, ocorrida no dia 30/10, considerou a questão temática: como é a minha escola? Nesse dia precisei mudar a forma de encaminhar o diálogo na roda de conversa, pois as crianças demonstraram desmotivação para compartilhar suas narrativas, diferentemente das edições anteriores em que esse

dispositivo metodológico foi utilizado. Depois de algumas tentativas de iniciar o diálogo com as crianças, na roda de conversa, constatei pelos gestos e silêncios delas que era necessário fazer outro encaminhamento, assim, propus um passeio pelo entorno da escola e pela escola para que elas me mostrassem como era esse espaço educativo e a comunidade em essa instituição estava localizada. Diante dessa proposta, as crianças ficaram mais empolgadas para narrarem sobre a escola que estudavam. Neste dia, em especial, gravei o vídeo do passeio, ao invés de gravar somente o áudio das narrativas das crianças. Após esse momento, retornamos para sala para que as crianças pudessem falar, na roda de conversa, sobre essa experiência. Considerei esse dia, apesar da mudança do protocolo referente à pesquisa, bastante fecundo, pois as crianças tiveram a oportunidade de falar sobre o contexto local em que a escola estava inserida, se reportando aos animais existentes, as plantações, as pessoas que vivem na comunidade, a casa de farinha, ao campo de futebol. Como deixei as crianças livres para que me levassem a onde elas queriam ir, constatei que elas ficaram mais voltadas à área externa da escola e apesar de apontarem para os pavilhões vinculados à escola: Pavilhão I, onde tem a direção e a cantina da escola, Pavilhão II, onde tem as salas da pré-escola, Ensino Fundamental II e Ensino Médio e Pavilhão III, onde funciona a creche, as crianças não se mobilizaram a entrar nesses espaços. Ao narrarem sobre como é a escola, as crianças descreveram mais sobre o espaço externo, do que os espaços internos da instituição, não mencionando, em suas narrativas, a sala de aula.

A quinta roda de conversa, desenvolvida no dia 14/11, foi norteada pela questão temática: o que eu faço nela? As narrativas das crianças convergiram com a ideia de criança institucionalizada, numa visão projetiva. As crianças, em suas narrativas, falaram que elas precisavam estudar e fazer as atividades para aprender a ler e escrever, demonstrando, dessa forma, a prevalência da posição delas no lugar de alunos(as), do que de crianças, no contexto escolar. No entanto, algumas crianças mencionaram sobre as brincadeiras realizadas no espaço escolar com os colegas e a professora, situação que se entrelaça com a perspectiva da cultura de pares, abordada pela sociologia da infância.

Sobre a roda de conversa relacionada à questão temática: o que eu gosto e o que mudaria na escola, realizada no dia 05/11, as narrativas das crianças apontaram para o que elas gostam de fazer e o que elas aprendem, em que mais uma vez as

brincadeiras com seus pares, a aprendizagem da leitura e escrita, a realização de desenhos e pinturas, estiveram presentes em suas narrativas. Algumas crianças mencionaram questões concernentes à estrutura física da escola, como algo que mudaria, pois, segundo essas crianças, a escola poderia ter parque, piscina e as paredes pintadas. Nesta roda de conversa, também pude constatar que apesar da escola não apresentar uma estrutura física e materiais pedagógicos adequados, a escola era considerada um importante espaço de interação entre os pares, sendo um lugar em que as crianças demonstravam frequentar com satisfação.

Em relação à questão-temática proposta na última roda de conversa: o que eu já aprendi e o que eu quero aprender na escola, desenvolvida no dia 11/12, as crianças, especificamente, narraram sobre suas aprendizagens vinculadas à leitura e à escrita, e mencionaram, também, em suas narrativas, a realização de atividades relacionadas desenhos e pinturas, geralmente pautadas numa perspectiva mecânica e descontextualizada com a realidade dos(as) meninos(as). Mais uma vez, narrativas sobre as brincadeiras com os pares também emergiram na roda de conversa, ratificando a importância dessa experiência no processo de aprendizagem e que poderia estar mais frequente no cotidiano escolar delas.

A realização das rodas de conversa, acima descritas, permitiu uma fecunda interação entre mim, pesquisadora, com as crianças que colaboraram com este estudo. Apesar das questões temáticas terem sido previamente planejadas, o desenvolvimento das rodas de conversas não se deu de forma engessada e inflexível, assim, a discussão coletiva sobre o que estava em pauta partia das próprias narrativas das crianças, que tiveram uma ativa participação nesse processo dialógico e reflexivo.

Para tanto, foi necessário estar atenta a algumas questões: como incentivar as crianças a narrarem sobre suas experiências, seus saberes e suas opiniões; e como manter um clima de harmonia entre o grupo, em que a escuta respeitosa a narrativa do outro era fundamental. As crianças, nesse movimento da pesquisa de campo, também foram convidadas a desenharem sobre o que narraram nas rodas de conversa, sendo este desenho um dispositivo importante para fomentar, posteriormente, os diálogos narrativos estabelecidos com cada criança colaboradora da pesquisa.

4.6.2 Desenhos infantis

Para recolher as narrativas das crianças, os desenhos produzidos por elas também se apresentaram como um importante dispositivo metodológico no desenvolvimento dessa pesquisa, já que tais desenhos infantis mobilizaram significativos diálogos narrativos com as crianças que compartilharam suas experiências de aprendizagem, revelando, nesse processo, os modos como suas infâncias são vividas nos contextos educativos: família, escola e comunidade.

Nas pesquisas sobre e/ou com crianças o desenho infantil tem sido considerado um procedimento metodológico potente para melhor conhecer os modos de ser das crianças e as suas diferentes infâncias, pois segundo Sarmento (2011, p. 28):

> O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, nos gestos que o inscreve, formas infantis de "apreensão" do mundo – no duplo sentido que essa expressão permite de incorporação pela criança da realidade externa e de "aprisionamentos" do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho *comunica,* fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.

Essa acepção comunga com a ideia de que os desenhos infantis, para além de classificar as crianças acerca do seu desenvolvimento, considerando a articulação entre as características dos desenhos das crianças com faixa etária em que elas se encontram, marcada pela visão abstrata e naturalizada de criança, precisam ser concebidos como uma maneira peculiar das crianças representarem suas apreensões sobre o mundo em que estão inseridas, tendo em vista o seu contexto sociocultural e a cultura infantil. Assim, as análises concernentes aos desenhos infantis precisam transcender a perspectiva reducionista de enquadrar o desenvolvimento infantil e as subjetividades das crianças, tendo em vista o processo evolutivo dessa linguagem. Essa perspectiva visa simplesmente revelar, através dos desenhos infantis, a fase em que as crianças se encontram até atingir a fase adulta, conforme explica Sarmento (2011, p. 31):

> A imensa maioria das produções teóricas e interpretativas dos desenhos das crianças incorpora esta visão que gradualiza em fases distintas do desenvolvimento, progredindo em direção à condição adulta, atividade gráfica infantil. Os campos disciplinares em que essa literatura se ancora são essencialmente a psicologia do desenvolvimento, a psicanálise, a psicoterapia e a pedagogia. São escassas as produções críticas de uma concepção gradualista do desenho infantil, bem como aquelas que se centram expressamente naquilo que o desenho da criança significa a partir do seu próprio campo isto é, objetos artísticos susceptíveis de uma leitura a partir da expressividade das linhas, dos traços, das formas e das cores que neles se inscrevem.

Considerando essa perspectiva e os traços gráficos das crianças que vão se desenvolvendo, aparentando características comuns a determinada fase etária, os desenhos infantis se enquadram a determinados estágios, que Malchiodi (1998, p. 68-98) em seus estudos, citada por Sarmento (2011, p. 33-34), assinala como:

> 1º A garatuja (18 meses a 3 anos) – traço é espontâneo, não aprendido, ainda que intencional, e caracteriza-se pela progressiva exploração da superfície inscrita através de traços multiformes.
> 2º Formas básicas (3 a 4 anos) – a criança vai progressivamente nomear e romancear os traços, fazendo emergir configurações mais complexas, círculos e mandalas, formas geométricas bidimensionais.
> 3º Forma humana e inicio da esquematização (4 a 7 anos) – aparecimento e desenvolvimento das formas rudimentares da figura humana, desde o girino até formas mais realistas, usos subjetivo da cor e desenvolvimento de relações entre o desenho, o pensamento e a realidade, sem, todavia, se verificar uma regra de composição, sendo usual a distribuição aleatória das figuras pela superfície do papel, ainda que as crianças possam ter uma lógica explicativa para a colocação dos objetos no espaço.
> 4º Desenvolvimento do esquema visual (6 a 9 anos) – uso progressivo de símbolos visuais e esquemas para figuras humanas, animais, casas, árvores e outros objectos do ambiente; usos regular e por vezes rígido de uma relação entre a cor e o objecto; figura humana é casa vez mais completa nos detalhes com que é traçada e a relação entre o objetos é estabelecida; o movimento é representado e as sequências temporais são igualmente incorporadas no desenho; a criança é frequentemente criativa no exagero das formas, proporções e cores.
> 5ª Realismo (9 a 12 anos) – desenvolve-se o sentido esquemático do desenho e a complexidade é representada através da linha, da forma e do detalhe; começa a incorpora-se a perspectiva e, no desenho da figura humana, a diferenciação de gênero; verifica-se um uso realista da cor; a convenção da representação e um efeito fotográfico incorporam-se de forma marcante no desenho infantil; há uma preocupação crescente com a perfeição, a ponto de algumas crianças abandonarem o desenho nesta fase [...]
> 6º Adolescência: a diferenciação e a individualização do desenho dependem do desenvolvimento das habilidades e destrezas técnicas, sendo comum a procura de “estilos pessoais” de expressão, o

> recurso, as formas de simbolização abstractas de ideias e sentimentos, o uso do desenho como elemento de crítica e como modo expressivo de si próprio.

O meu convívio com crianças, seja na dimensão profissional, como na dimensão pessoal, verifico que essas características no desenho infantil e a sua articulação com as faixas etárias determinadas pela pesquisadora, mencionada por Sarmento (2011), procedem. Acompanhando mais de perto o processo evolutivo do desenho do meu filho que, particularmente, apresenta grande interesse em utilizar essa linguagem em seu cotidiano, a identificação dessas fases tem sido notória, contudo, o que mais me chama a atenção em suas produções é a sua capacidade de se expressar através dos desenhos e de estabelecer relações pertinentes entre o que desenha com o seu conhecimento de mundo e o seu contexto sociocultural, na qual as suas narrativas, acerca das representações feitas no momento de interação comigo, são carregadas de sentidos.

Ao desenhar, meu filho revelava/revela a sua apreensão de mundo, tecendo questionamentos sobre a realidade em que está inserido. Essa linguagem tem se configurado como uma forma relevante para que Pedro expresse o seu modo de ser e estar no mundo; viva a sua cultura infantil e projete novas perspectivas para ampliar as suas aprendizagens experienciais, tendo em vista o movimento de reflexividade apresentado quando compartilhava/compartilha comigo, com o pai e com os seus pares as suas produções. Nessa direção, Sarmento (2011, p. 36-37), explica que:

> Os desenhos infantis, com efeito, correspondem a artefactos culturais de geração infantil, nas condições culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto. Somos convidados, desse modo, perante a cada desenho das crianças, a interpretá-lo na polissemia das suas formas, simultaneamente como: o produto singular da criação de um sujeito concreto - a pessoa da criança que desenhou: um *artefacto social* significativo das regras e valores culturais de inserção da criança; objeto simbólico que exprime, ademais, um grupo geracional específico – a infância – por sua vez subdivisível em vários subgrupos etários com destrezas e capacidades gráficas diferenciadas.

A perspectiva de conceber os desenhos infantis com uma representação simbólica converge com a ideia de que a criança é capaz de apreender aspectos socioculturais presentes em sua realidade, como também de interpretar essa

realidade, assim, a utilização desse dispositivo metodológico é algo relevante no desenvolvimento de pesquisa com crianças.

Para tanto, é necessário reconhecer, no processo de produção dos desenhos infantis, princípios como interatividade e criatividade, que possibilitam as crianças tecer interpretações em relação aos aspectos socioculturais que fazem parte do contexto em que estão inseridas, como também reinventar essa realidade, a partir da cultura que é peculiar a elas e que difere a dos adultos.

Os desenhos infantis, muito utilizados nas práticas educativas e nas pesquisas com crianças, revelam o mundo pelo olhar infantil, sendo compreendidos ainda como “espelhos da realidade. Contudo, ao observá-los de modo mais atento, percebemos sua complexidade, para além do reflexo real” (GOBBI; FINCO, 2013, p. 65). Sobre isso, Sarmento (2011, p. 52-53) enfatiza que:

> O desenho é e especialmente apropriado para acender as formas de expressão da criança de crianças pequenas [...], porém, essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas. O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, aliás nem sempre coincidentes. O desenho e a sua fala coconstitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta. [...] O estudo da produção infantil e não apenas a análise dos produtos, quando possível, amplia a compreensão dos actos que conduzem à expressão plástica e a reflexividade infantil sobre ela.

No contexto dessa pesquisa, os desenhos das crianças foram analisados em articulação com o que elas diziam sobre os seus modos de ser e de viver as suas infâncias e sobre as aprendizagens experienciais, representando, assim, uma maneira de expressão própria da criança sobre si e sobre os outros. Dessa forma, o meu olhar de adulta e pesquisadora precisou se despir de qualquer suposta verdade, a fim de tecer compreensões sobre as infâncias existentes em diversas ruralidades e sobre a educação rural, a partir do olhar das crianças inseridas nessa realidade. Para tanto, considerar o que as crianças disseram sobre suas produções, nas rodas de conversa e nos diálogos narrativos individuais, foi algo necessário no processo de análise.

No desenrolar da pesquisa, esse dispositivo para recolha das narrativas infantis foi analisado para além do óbvio, a fim de buscar compreender a complexidade presente nos traçados e cores presentes nessa linguagem bastante utilizada pela criança.

> Trata-se de perscrutar seus traços e cores, investigá-los como algo estranho aos nossos olhares, trazendo um universo que revela o visível e o invisível de suas tantas relações. São mensagens simples e até óbvias ou complexas, pouco claras que não contêm a verdade incontestável. Trata-se de um patrimônio dos pequenos e pequenas, sua construção pessoal e coletiva expressão das culturas da infância (GOBBI; FINCO, 2013, p. 74).

Os desenhos produzidos pelas crianças não foram utilizados nesta pesquisa como meros artefatos ilustrativos para legitimar o que foi estudado, muito menos para classificar as crianças conforme o processo evolutivo de suas produções gráficas. Os desenhos infantis buscaram apreender os sentidos atribuídos pelos(as) meninos(as) sobre as infâncias vividas em diferentes localidades rurais e sobre o cotidiano escolar na Educação Infantil em que o seu processo educativo formal se materializa, centralizado nas aprendizagens experienciais.

4.6.3 Diálogos narrativos individuais

A escolha do dispositivo-metodológico que mais se adequasse ao momento da recolha das narrativas individuais, considerando o que já havia sido compartilhado na roda de conversas e produzido pelas crianças foi algo que precisou ser construído no desenvolvimento da pesquisa de campo. Inicialmente havia pensado em solicitar às crianças que narrassem o seu desenho, buscando aproximações com as entrevistas narrativas, propostas por Jovchelovith e Bauer (2015), em que eu, na condição de pesquisadora, faria pouca intervenção.

Conforme os autores supracitados, a entrevista narrativa:

> [...] é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia de entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas.

Mesmo concordando com a ideia apresentada pelos autores sobre a entrevista narrativa, para esse estudo com crianças a opção de utilizar esse

procedimento metodológico precisou ser descartada, tendo em vista que as narrativas das crianças costumam ser curtas, que, conforme explicita Passeggi (2014, p.140): “uma das características das narrativas das crianças é que elas são curtas, com mínimo de palavras, mas com uma extensão máxima de vida”. Apesar de reconhecer essa característica relacionada às narrativas infantis, para que os objetivos propostos nessa pesquisa fossem alcançados, o repertório narrativo das crianças precisaria ser ampliado, assim, o encaminhamento foi adotar um procedimento metodológico, denominado de diálogos narrativos, que favorecesse a ampliação das narrativas das crianças, através da relação interativa delas comigo, na condição de pesquisadora.

Comungando com Bertaux (2010, p. 18) que “existe narrativa de vida desde que haja descrição sob forma narrativa”, busquei estabelecer uma relação mais interativa com as crianças, a fim de colaborar com elas no processo de construção das suas narrativas. Contudo, saliento que a minha participação, no processo de construção do repertório narrativo das crianças, não me autorizou a um planejamento prévio de perguntas para a serem respondidas por elas, e que eu busquei a todo o momento, no desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, respeitar o lugar autoral delas no processo de narrar sobre as suas experiências de vida-formação, com ênfase nas suas aprendizagens experienciais constituídas nos diferentes contextos educativos.

Os diálogos narrativos individuais se configuraram como um dispositivo metodológico necessário para melhor apreender as narrativas das crianças, apresentadas nas rodas de conversa, e compreender as experiências delas representadas através dos desenhos infantis. A denominação de diálogos narrativos emergiu tendo em vista o desenvolvimento dessa dinâmica para recolha das narrativas das crianças. Neste movimento metodológico, após a produção dos desenhos de cada criança, era estabelecido um encontro individual, a fim de que as crianças narrassem sobre seus desenhos. É importante ressaltar, que a minha participação, como pesquisadora, se deu a partir das próprias narrativas das crianças, assim, as perguntas que eram suscitadas consideravam o que as crianças diziam sobre si e sobre as suas experiências. Ponte e Sodré (2017, p. 33), apresentam uma relevante reflexão sobre essa questão, referenciada nos princípios da maiêutica socrática presentes em seus estudos com crianças:

> Quanto ao processo de interlocução com as crianças a partir de cada pergunta, precisamos esclarecer que para evitar respostas lacônicas como sim ou não, optamos por usar as mesmas palavras das respostas da criança para fazer perguntas subsequentes a fim de esclarecer as concepções (sentidos e significados) que embasavam a ótica da criança, frente aos aspectos que estavam sendo abordados por cada pergunta.
> [...] cada pergunta era aprofundada a partir da maiêutica socrática e muitas permitiram que algumas perguntas planejadas fossem respondidas no curso desse processo que denominamos de interlocução.

Nesse movimento de interlocução estabelecido entre mim e as crianças, apesar de eu suscitar questionamentos para elas, tendo como referências os seus desenhos e as suas narrativas, os(as) colaboradores(as) da pesquisa também faziam questionamentos para mim, considerando os diálogos estabelecidos, como também se sentiam à vontade para não responder ou mudar de assunto no decorrer desse processo de recolha das narrativas. Neste sentido, o lugar de autoria da narrativa das crianças foi por mim respeitado, possibilitando, assim, o desenvolvimento desse dispositivo metodológico, centralizado nas próprias crianças que colaboraram com esse estudo.

Assim, para iniciar esse momento somente solicitava para a criança que falasse sobre o seu desenho, já, para finalizar, perguntava se gostaria de falar mais alguma coisa, principalmente quando observava, através dos gestos e dos silêncios, que a criança já tinha o desejo de encerrar a sessão. Com o passar do tempo e com os vínculos de confiança mais solidificados das crianças comigo, elas passaram a verbalizar o desejo de encerrar o encontro com frases do tipo: “Eu não quero mais falar.” (Brunessa); “Estou com fome”. (Robin); “Já não está na hora do lanche?” (Robin); “Quero voltar para sala”. (Rafael). As sessões das crianças, nos diálogos narrativos individuais, duraram, em média, entre dez a vinte minutos.

Algo que eu percebi, recorrente entre as crianças ao iniciarem a sessão dos diálogos narrativos, foi que elas, quando solicitadas a falarem dos seus desenhos, nomeavam o tinha desenhado:

> Pesquisadora: Você lembra que você, ontem, fez um desenho?
> [...]
> Rafael: Eu fiz um jardim, uma porção de água, uma cobra, um jardim, cheia de folha amarela. E também um arco-íris, colorido.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)
>
> Pesquisadora: Fale aí sobre o que você desenhou!

> João: Fiz um arco-íris, um *caminhãozin*, eu fiz isso com isso, e uma flor.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).
>
> Pesquisadora: Fala aí, Brunessa, sobre o seu desenho.
> Bruessa: Eu desenhei uma boneca, uma borboleta, uma estrela, uma bola, um caminhão, ô! (expressão que usou como se tivesse errado ao falar do caminhão naquele momento) Uma flor e um caminhão. E um coração.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).
>
> Pesquisadora: Robin, fala para mim um pouquinho sobre o que você desenhou.
> Robin: Eu fiz eu, o balão, a casa, uma espada aqui, uma porta aqui e dois carros dos Titãs.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).
>
> Pesquisadora: Fale aí, Estrelinha, sobre o seu desenho, sobre o que você desenhou!
> Estrelinha: Eu desenhei *dois picolé,* uma borboletinha, uma lua, um sol, uma bonequinha, uma estrela, uma *nuve,* uma flor, um coração, outra flor, uma estrela, outra estrela, outra estrela...
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).
>
> Pesquisadora: Fale um pouquinho sobre o seu desenho para mim.
> Paulo Henrique: Oi!
> Pesquisadora: Fale um pouquinho sobre o seu desenho para mim.
> Paulo Henrique: Eu pintei colorido.
> Pesquisadora: Pintou colorido e o que foi que você pintou colorido?
> Paulo Henrique: Eu pintei assim: azul, laranja, é... A marrom, é... Azul e verde, e,e,e... Rosa, uma marrom e vermelho, aquela cor, vermelho...
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)

Essa característica, comum ao iniciar os diálogos narrativos com as crianças, identificado no primeiro encontro, mas que continuou presente nos demais encontros vinculados a essa etapa da pesquisa (sete em sua totalidade), ratificou a importância de pensar como as narrativas das crianças poderiam ser construídas com a minha colaboração, porém, sem perder de vista o lugar delas no protagonismo das próprias construções narrativas.

Nessa caminhada com as crianças, tendo em vista os princípios da colaboração e dialogicidade, em que estava em jogo a relação intergeracional: que envolvia cada criança (na condição de colaboradora da pesquisa) comigo (na condição de adulta/pesquisadora) o meu processo de reflexividade foi fundamental para que eu pudesse contribuir com a construção narrativa das crianças e me

aproximasse do universo infantil delas, despida de verdades, expectativas e preconceitos. Assim, Cruz (2010, p. 18), alerta que:

> Escutar as crianças decorre de uma postura política. O maior conhecimento das perspectivas das crianças sobre aspectos de suas experiências tem permitido ampliar o conhecimento acumulado, entender melhor essa perspectiva e também os contextos em que as crianças vivem. Mas o empenho em escutar as crianças é movido também por uma forte insatisfação acerca da situação atual da infância e, portanto, pelo desejo de mudança.

Dessa maneira, foi necessário refletir sobre a minha postura e sobre os questionamentos destinados às crianças, para decidir sobre a melhor forma de encaminhar o processo dos diálogos narrativos, tendo em vista se as decisões tomadas estavam convergentes com a concepção de criança protagonista, que possui a sua própria cultura e que muito tem a narrar sobre si e sobre as condições materiais presentes nas práticas sociais existentes em seu cotidiano, sendo esse movimento, um ato político e social.

4.7 Procedimentos de análise

A análise das narrativas apresentadas pelas crianças se inspirou na proposição compreensiva-interpretativa, de Paul Ricoeur (2009), pelo fato de que as:

> Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. A análise compreensiva – interpretativa das narrativas busca evidenciar a re-lação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

Comungando com essa perspectiva de análise, este estudo que concebeu as crianças como sujeitos da pesquisa e não objetos a serem pesquisados, foi além da utilização dos eixos analíticos previamente estabelecidos, a saber: modos de ser e de viver da criança e aprendizagens experienciais, sendo consideradas, nesse

processo analítico, as dimensões temáticas e interpretativo-compreensivas, que emergiram das narrativas apresentadas pelas crianças, relacionadas a esses eixos de análises, propostos pela pesquisa.

Quadro 5 - Eixos de análise e dimensões temáticas

Dispositivos e fontes: desenhos infantis, rodas de conversa e diálogos narrativos individuais	
Eixos analíticos, dimensões temáticas e interpretativo-compreensivas	
Modos de ser criança e viver a infância e aprendizagens experienciais na família e comunidade.	**Modos de ser e viver a infância e aprendizagens experienciais no contexto escolar.**
Ser criança na família e comunidade: Ser cuidado, brincar livremente, ajudar em algumas atividades domésticas. Cultura infantil: brincadeiras e cultura de pares. Relação inter/intrageracional: Relação com os pais, irmãos, adultos e crianças da comunidade. Relação com a cultura local: Vaquejada de Serrinha, São João. Relação com a natureza: Plantar, cuidar dos animais, reconhecer as plantas e os animais. Relação com as mídias: (TV, DVD e celular) desenhos infantis; criança e consumo. Aprendizagens experienciais: plantar, cuidar dos animais; andar de bicicleta.	Ser criança na escola: ser aluno; aprender a ler e escrever, brincar na hora do recreio. Cultura infantil: brincadeiras e cultura de pares. Relação inter/intrageracional: professoras, diretora, colegas e funcionários da escola e pessoas e crianças que vivem no entorno da escola. Relação com a cultura local: São João, festa na igreja do povoado. Relação com a natureza: Reconhecer as plantas e os animais que ficam no entorno da escola. Relação com as mídias: (TV e DVD): desenhos infantis. Aprendizagens experienciais: Aprender a escrever, especificamente, o nome, e a ler.

Fonte: Narrativas das crianças nas rodas de conversas e diálogos narrativos individuais.

Nas análises foram identificadas as regularidades e as irregularidades apresentadas nas narrativas das crianças, assim como as convergências, as singularidades e as particularidades, a fim de compreender as experiências pessoais e coletivas de cada uma, vivenciadas no contexto rural e, especialmente, na escola de Educação Infantil rural.

A minha entrada no campo empírico da pesquisa levou-me a estar atenta a outras situações cotidianas das crianças (o percurso, ida e volta, no transporte escolar; a chegada à escola; as relações inter/intrageracional na escola e a realização das atividades escolares na sala de aula; as brincadeiras realizadas na escola e no entorno dela), para além das etapas metodológicas delimitadas pela pesquisa, demandando, assim, anotar e comentar o que eu observava e tinha relação com este estudo.

Dessa forma, foi necessário ter um diário de campo para que essas anotações fossem feitas e, em seguida, devidamente organizadas, já constando, na análise prévia, reflexões e fundamentações teóricas que estabelecessem articulações com a pesquisa. Além do diário de campo, que às vezes se encontrava fora do meu alcance, o celular foi um dispositivo tecnológico importante para que os dados produzidos, concernentes à pesquisa empírica, fossem registrados através das notas, da câmera e do áudio existentes na configuração do aparelho, tendo em vista tudo que me chamava atenção e estava convergente com meu estudo, para que posteriormente eu pudesse analisar. Assim, transcendendo aquilo que foi predeterminado no projeto de pesquisa, aspectos que iam sendo recolhidos no desenvolvimento da pesquisa de campo, também eram analisados. Sobre o processo de análise, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) explicam que:

> A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, como objetivo de aumentar sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe de permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou. A análise envolve procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Diante do exposto pelos os autores, esse momento de análise exige do pesquisador um rigor sistemático para apreender, através dos dados recolhidos, aquilo que se espera com a pesquisa desenvolvida, a fim socializar, posteriormente, os resultados do estudo. Assim, as escolhas para o processo de análise precisam estar convergentes com objeto de estudo.

No caso desse estudo específico, opção de tecer uma análise a luz da abordagem interpretativa-compreensivo de Ricouer (2009) se justifica, na medida em que através dessa abordagem analítica é possível apreender, interpretar e compreender os sentidos atribuídos pelas crianças, através das suas narrativas, se inscrevendo, assim, na visão hermenêutica de construção do conhecimento científico. Sobre essa abordagem epistemológica, Macedo (2004, p. 74-75) explica que:

> A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência de um objeto estranho distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo

> que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza além e aquém deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu-tu do que numa relação eu-coisa, e que nessa medida, se transformará num parceiro de compreensão e da transformação da realidade.

Em consonância com a abordagem (auto)biográfica, na especificidade da pesquisa com criança, os princípios hermenêuticos contribuem com a perspectiva de compreender a criança, não como objeto a ser pesquisado, mas sujeito colaborador, que participa ativamente no processo investigativo, através das suas narrativas e das interpretações que suscita, tendo em vista os sentidos e significados atribuídos às suas experiências de vida-formação, que:

> Nesse contexto, cabe ao pesquisador no processo de interpretação das fontes destacar os elementos significativos da experiência de cada vida narrada, compondo um conjunto de dados capaz de singularizar as experiências vividas, além de entrecruzar histórias das trajetórias de via-formação [...] (PORTUGAL, 2015, p. 104).

O processo analítico das narrativas infantis, recolhidas nas rodas de conversa e nos diálogos narrativos individuais, possibilitou aproximações relacionadas aos sentidos e aos significados que as crianças atribuíram às experiências vividas nos diferentes contextos educativos rurais: família, comunidade e escola, com foco em suas aprendizagens experienciais.

Para tanto, tomando como referência a abordagem interpretativa-compreensiva, algumas etapas propostas foram norteadoras nesse processo de análise, conforme constam no quadro abaixo:

Quadro 6: Processo de análise da pesquisa

Etapas norteadoras para análise	Procedimentos de análise
1. Produção da transcrição e registros das ocorrências	A transcrição foi realizada por mim, na condição de pesquisadora que recolheu os dados, a fim de garantir maior fidelidade às narrativas apresentadas pelas crianças. No processo de transcrição, eu consultei as notas de campo, a fim de verificar se havia alguma observação específica referente às narrativas apresentadas pelas crianças, como também os desenhos infantis das crianças.

2. Leitura e releitura das narrativas das crianças	Nesta etapa busquei identificar as regularidades, irregularidades e particularidades emergidas nas narrativas das crianças. Os aspectos identificados foram demarcados com cores específicas, a fim de facilitar o processo de análise.
3. Separação dos dados que aparecem de forma isolada nos textos narrativos transcritos.	Os dados que apareceram isoladamente nos textos narrativos transcritos, foram demarcados com uma cor específica para, posteriormente serem analisados, considerando as singularidades presentes nas narrativas das crianças colaboradoras da pesquisa.
4. Triangulação dos dados, considerando os três dispositivos utilizados na pesquisa para a recolha das narrativas: rodas de conversa, desenhos infantis e diálogos narrativos.	As dimensões temáticas e interpretativo-compreensivas foram delimitadas para que, posteriormente, os sentidos e os significados que as crianças atribuíram as suas experiências de vida-formação, com ênfase aos seus modos de ser e de viver e as aprendizagens experienciais vividas em seu cotidiano, especialmente na escola de Educação Infantil rural, fossem analisadas com maior profundidade.

Fontes: Ricoeur (1996); Beartux (2010); Souza (2014).
Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A expectativa é que a presente pesquisa consolide cada vez mais os estudos concernentes à abordagem (auto)biográfica, no campo acadêmico-científico, especificamente ao que concerne às pesquisas com crianças, assim como, fortaleça os estudos relacionados à infância e às aprendizagens experienciais, tomando como referências as vozes das crianças de Educação Infantil que estudam em escolas rurais multisseriadas no Território do Sisal.

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017[39]

5 NARRATIVAS INFANTIS: aprendizagens experienciais das crianças e perspectivas educativas no contexto escolar rural

---

> Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar [...]
>
> (MALAGUZZI, 1999)

[39] Foto 17 – Crianças com a professora em um passeio pelo entorno da escola.

As análises das narrativas infantis, presentes nesse capítulo, consideraram a proposta apresentada no Quadro 5, no capítulo anterior, revelando o quanto as crianças são capazes de falar de si e de suas experiências. As narrativas infantis, quando escutadas com atenção e sensibilidade, se configuram como possibilidades férteis no processo de constituição de aprendizagens experienciais das crianças, no decorrer de suas trajetórias de vida-formação. Pelas análises suscitadas, foi possível identificar algumas dimensões temáticas, a saber: brincar, cultura de pares, relação intergeracional, relação com a natureza, relação com as mídias, aprendizagem da leitura e escrita, emergidas do que os meninos (as) narraram sobre si e sobre suas aprendizagens nas localidades rurais em que estão inseridos (as).

Nas narrativas as “recordações-referências” ganham notoriedade no processo de pensar sobre a constituição de aprendizagens experienciais (saber-fazer e conhecimentos), pois envolvem um movimento interpretativo-reflexivo sobre as experiências vivenciadas pelo sujeito aprendente, no desenrolar de sua vida (JOSSO, 2004). De acordo com Souza (2006, p.59), o processo narrativo emerge:

> [...] da dialética paradoxal entre o vivido-passado-, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da “aprendizagem experiencial”, através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito.

As crianças, em suas narrativas, falaram de si e sobre os modos como vivem suas infâncias, descortinando uma realidade que é marcada pela forma singular de ser, mas que se entrelaça com a dimensão coletiva, já que se materializa nas relações que são estabelecidas com seus pares e com os adultos do seu convívio sociocultural. Isso significa dizer que a interlocução social é determinante no processo de constituição de aprendizagens experienciais dos sujeitos.

As crianças, ao narrarem sobre si, não apresentaram um conceito de criança, mas explicitaram, em suas narrativas, as experiências vivenciadas no cotidiano familiar, comunitário e escolar. A recorrência das narrativas infantis de questões que envolveram o brincar, tendo em vista as brincadeiras preferidas e os pares com quem compartilhavam essa experiência, como também, a relação com as pessoas de gerações diferentes da sua, como: pais, avós, tios, vizinhos, professores; a relação estabelecida com a natureza: animais e plantas e fenômenos da natureza; a relação estabelecida com a linguagem midiática; a relação com situações que

envolviam a leitura e a escrita indicaram o quanto essas experiências podem potencializar o processo da constituição de aprendizagens experienciais das crianças que vivem suas infâncias em localidades rurais.

5.1 Aprendizagens experienciais: relação com o brincar e a cultura de pares

Nas narrativas das crianças, que foram recolhidas nas rodas de conversa e nos encontros vinculados aos diálogos narrativos individuais, tomando como ponto de partida os desenhos produzidos por elas, o brincar se apresentou como uma importante dimensão temática, convergindo com a ideia de que esta atividade, de caráter sociocultural, promove importantes aprendizagens experienciais. Nesse sentido, as crianças apresentaram, em suas narrativas, conhecimentos construídos pelo viés dessa linguagem, que teve um lugar de destaque nas narrativas infantis por pertencer à cultura infantil e colocar as crianças no lugar do protagonismo da sua própria infância.

Nesse movimento do brincar, o faz de conta se fez presente nas narrativas das crianças que, através da imaginação e criatividade, tiveram a oportunidade de viver situações que eram observadas em seu cotidiano, de transformar a realidade existente, de superar os seus medos e de atender seus desejos e suas expectativas, como revelaram o excerto da narrativa abaixo:

> Pesquisadora: O que é que você já sabe fazer sozinho? Conta aí para mim!
> Robin: É... Eu só sei dirigir carros.
> Pesquisadora: Só dirigir carros?
> Robin: Na tampa!
> Pesquisadora: Na tampa?
> Robin: Na tampa do vaso, ai ei fico dirigindo.
> [...]
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

Através da brincadeira do faz-de-conta, Robin foi capaz de viver situações que, em sua condição presente, ainda não seria possível, como por exemplo, a de dirigir um carro. Nessa direção, Almeida e Sodré (20015, p.192) elucidam que:

> Compreender o brincar como uma das principais linguagens da infância no faz perceber que tal atividade é fundamental para o desenvolvimento humano, tendo em vista que, para a criança que brinca, o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas

> vezes a nossa compreensão adultocêntrica, que tende a querer explicar as situações e acontecimentos do cotidiano com elementos da realidade. Na brincadeira a criança se sente livre para expressar seus sentimentos e analisar os fatos do cotidiano sob sua ótica.

Assim, as crianças ao brincarem de faz de conta explicitam saberes da experiência e criam enredos que traduzem o que observam em seu contexto sociocultural, em que a livre expressão ganha destaque para transpor limites da sua condição de criança e transformar uma realidade posta, produzindo, assim, a cultura infantil.

Robin e Paulo Henrique ao narrarem que costumam, em suas brincadeiras, utilizar uma tampa e um brinquedo de encaixe, em forma de círculo, para representar o volante de um carro, demonstraram certa experiência com o ato de dirigir, permitindo a eles acionar conhecimentos específicos sobre essa atividade e sobre a função de cada parte que compõe um carro.

> Robin: Eu vou falar com o meu Hot Weels. O... Passei a marcha de novo e pisei no acelerador de novo.
> Pesquisadora: Passou a marcha e pisou no acelerador? É assim que dirige, é?
> Robin: É! Quando o carro passa na frente do carro.
> Pesquisadora: Me mostre aí, como é que a gente dirige?
> Robin: É assim, oh. (Fez o gesto, como se estivesse dirigindo e o barulho do motor, quando o carro é acelerado).
> [...]
> Pesquisadora: E o volante, é pra que mesmo?
> Robin: Pra dirigir.
> Pesquisadora: E você sabe como é que se passa a marcha?
> Robin: Sei. Meu carro tem marcha. Só que meu pai comprou uma marcha nova.
> Pesquisadora: Seu pai tem carro, tem?
> Robin: Tem! Só tem um Barra Ford velho.
> Pesquisadora: E é velho?
> Robin: É! Porque quando o carro vê um buraco, passa, no outro lado da pista suja. Aí, passa por cima dos buracos. Quando eu acordo, de manhã, eu vejo, do outro lado do carro, eu vejo o pneu murcho. E aí meu pai ligou o carro, andou com o pneu furado, sabe o que aconteceu?
> Pesquisadora: O que foi?
> Robin: O carro ficou pesado. Aí meu pai *tocou* (trocou*)* o pneu. Tinha um pneu bem atrás do banco.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: Uma escola para criança tem que ter o que?
> Paulo Henrique: Tem que ter brinquedo *pa* brincar.
> Pesquisadora: Tem que ter brinquedo pra brincar? E na sua escola tem brinquedo?

> Paulo Henrique: Tem coisa de fazer volante.
> Pesquisadora: O brinquedo de encaixe, é?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: E aí, vocês fazem o volante?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: E vocês brincam de que quando fazem o volante?
> Paulo Henrique: Faz o volante? De *diligir.*
> Pesquisadora: De dirigir?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: De dirigir? É legal brincar de dirigir?
> Paulo Henrique: É! De *diligir* carro.
> Pesquisadora: Hum! E onde vocês brincam de dirigir?
> Paulo Henrique: De *diligir*? Na escola.
> Pesquisadora: Na escola? Na sala? Dentro da sala?
> Paulo Henrique: Não, é lá *fola.*
> Pesquisadora: É na parte de fora, no pátio?
> Paulo Henrique: É na parte de fola.
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

Diante do faz de conta, esses meninos foram capazes de tecer pertinentes aproximações com determinados saberes vinculados à ação de dirigir, que poderão, se bem aproveitados, se configurar como importantes contributos para alcançar, gradativamente, uma aprendizagem experiencial. Pelos excertos das narrativas de Robin e Paulo Henrique, é possível compreender uma das funções do faz de conta, denominada de compensação, como explica Santos (2001, p. 95):

> As crianças têm verdadeiro fascínio por tarefas do dia-a-dia como lavar roupa, passar roupa, falar ao telefone, cozinhar, digitar no computador, dirigir o carro, lavar o carro e sentem-se muito valorizadas quando são convidadas a ajudar o adulto a realizá-las.
> Mas nem sempre é possível participar do mundo do adulto, então a criança busca realizar seus desejos através do faz-de-conta.

As crianças, mesmo não tendo nenhum objeto específico para compor suas brincadeiras, narraram sobre formas de brincar, em que a imaginação e a criatividade foram determinantes nesse movimento lúdico que envolveu o faz de conta:

> Robin: Meus colegas [...] *vai* lá pro fundo da escola, atrás, e alguém desenhou uma bruxa, bota na sala de trás, pra trás, no fundo, no fundo, lá pro fundo, e aí todo mundo correu. Eu dei um... Eu fiz assim, eu dei um pulo pra lá, pra escada e aí, eu voltei e a bruxa veio, a bruxa é, é de mentirinha, e aí, e aí, todo mundo *tava* correndo.
> Pesquisadora: Foi? E essa bruxa estava lá, na parte das salas do fundo?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.

> Pesquisadora: Aí vocês brincaram que estavam fugindo da bruxa?
> Robin: É! A bruxa de mentirinha e correu.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: E você brinca de que aqui, com os seus colegas?
> Paulo Henrique: De que [...] (Mencionou o nome do colega) é o cachorro.
> Pesquisadora: Ah é? Como é essa brincadeira, me conte aí.
> Paulo Henrique: Morder, o cachorro vem assim, [...] (Mencionou o nome do colega) vem assim, oh, vem assim, assim, assim, oh, aí [...] (Mencionou o nome do colega) pega, aí ele é o cachorro (Ficou de quatro, imitando o cachorro para narrar como é a brincadeira).
> Pesquisadora: Então, a brincadeira de cachorro é a sua preferida na escola, é?
> Paulo Henrique: *Hum*?
> Pesquisadora: Essa é a brincadeira que você mais gosta na escola?
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

Para Robin, bastou o desenho de uma bruxa pintado no fundo do Pavilhão II da escola, para que ele, juntamente com alguns colegas, criasse uma brincadeira que envolvesse suspense, pelo viés do faz de conta. O interessante, na narrativa de Robin, foi que ele enfatizou que “a bruxa é de mentirinha”, ou seja, ele demarcou o que a bruxa se configurava uma fantasia na brincadeira realizada com os colegas e que, na realidade, a tal bruxa não existia.

Na brincadeira de faz de conta, então, podemos afirma que o mais importante é a capacidade imaginativa e criativa das crianças, que pode envolver objetos e brinquedos, ou não. Contudo, as narrativas das crianças revelaram que os brinquedos tinham um lugar especial nas brincadeiras infantis, vivenciadas nos diferentes contextos socioculturais, como: família, comunidade e escola:

> Pesquisadora: Que brinquedo é esse?
> Paulo Henrique: Carro.
> Pesquisadora: Carro? Você gosta de carro, é?
> Paulo Henrique: Gosto!
> Pesquisadora: Você tem carro?
> Paulo Henrique: Tenho! Um carro *pa* acionar.
> Pesquisadora: *Hum*! Quem te deu?
> Paulo Henrique: *Hum*?
> Pesquisadora: Quem te deu esse carro?
> Paulo Henrique: Oi?
> Pesquisadora: Quem deu o carro para você?
> Paulo Henrique: Uma mulher.
> Pesquisadora: Uma mulher foi?
> Paulo Henrique: Foi!
> Pesquisadora: E você brinca com o seu carro?
> Paulo Henrique: Brinco!
> Pesquisadora: Você brinca com quem?

Paulo Henrique: Eu *blinco* com *aleia.* Meu irmão também tem.
Pesquisadora: Seu irmão também tem?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
[...]
Pesquisadora: E você brinca com ele, Paulo Henrique, de carro, brinca?
Paulo Henrique: *Blinco!*
[...]
Pesquisadora: Então, você é uma criança que gosta de brincar. Do que é que você mais gosta de brincar?
Paulo Henrique: Que eu gosto? *Blincar* de carro.
Pesquisadora: Brincar de carro? Você tem muito carro?
Paulo Henrique: Eu tenho só um e uma carreta.
Pesquisadora: E uma carreta?
Paulo Henrique: É uma carreta de cavalo.
Pesquisadora: E quem deu a carreta de cavalo?
Paulo Henrique: Quem deu? O carro?
Pesquisadora: Quem deu esse carro para você e a carreta de cavalo.
Paulo Henrique: Quem deu? A mulher.
Pesquisadora: A mulher? Que mulher é essa?
Paulo Henrique: Que deu o caminhão.
Pesquisadora: Que deu o caminhão?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E você gostou?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Além de carrinho, além de bicicleta, além de caminhão, que brinquedo você tem mais na sua casa.
Paulo Henrique: Oi?
Pesquisadora: Que brinquedo você tem na sua casa?
Paulo Henrique: Eu tenho só esse?
Pesquisadora: E você cuida dos seus brinquedos?
Paulo Henrique: Cuido!
Pesquisadora: E você empresta para o seu irmão?
Paulo Henrique: *Emplesto!*
Pesquisadora: Ele também tem brinquedo?
Paulo Henrique: Tem! Quando ele perder o dele eu não vou dar mais.
Pesquisadora: Não vai dar mais, não?
Paulo Henrique: Não!
Pesquisadora: Por quê?
Paulo Henrique: Porque se ele perder, se ele *queblar* o dele eu não vou dar mais o meu. Se ele *queblar* o meu de novo eu vou ficar sem.
(Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017)

Pesquisadora: Você gosta de brincar aonde?
Estrelinha: Em casa.
Pesquisadora: Em casa?
Estrelinha: Sim! Em casa e na escola.
Pesquisadora: Do que é que você brinca em casa?
Estrelinha: Eu mais minha irmã.
Pesquisadora: Brinca com a sua irmã, de que?
Estrelinha: De bonequinha.
[...]
Estrelinha: Lá minha irmã tem uma boneca, que ela tem botão, aí ela fala.

> Pesquisadora: Ah é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você não tem uma boneca que fala, não?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: E quem deu essa boneca a sua irmã?
> Estrelinha: A madrinha.
> Pesquisadora: E ela te empresta a boneca dela?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Estrelinha: Empresta!
> Pesquisadora: Ela divide, não é?
> Estrelinha: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: E você tem um carro?
> João: Não!
> Pesquisadora: E alguém empresta o carro pra você?
> João: Não! Só empresta [...] (Mencionou o nome do colega). Eu deixei o carrinho na casa dele, não pode levar, não.
> [...]
> João: O cavalinho de [...] (Mencionou o nome do colega) é de índio. Eu brinco mais ele com o brinquedo dele. Oh, tem um carro verde, um carro azul, um carro amarelo. O pai dele compra carrinho. Oh, um carro azul, um carro amarelo.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Os excertos, das narrativas acima, revelaram que os brinquedos, além de terem uma função específica nas brincadeiras infantis, também contribuíam com a cultura de pares, na medida em que as crianças interagiam com irmãos, irmãs, amigos, amigas e colegas e experienciavam, de forma significativa, situações concernentes ao seu grupo geracional, como por exemplo: brincar de faz de conta e compartilhar os brinquedos, em que as regras são estabelecidas pelas próprias crianças.

Nas narrativas de Paulo Henrique e Estrelinha foi possível identificar os brinquedos preferidos das crianças e como esses brinquedos, compartilhados com seu irmão e com sua irmã, promoviam a relação entre eles. Nesse movimento de compartilhar os brinquedos, as crianças tinham a oportunidade de aprender sobre o respeito e a importância de dividir com seus pares os brinquedos e as brincadeiras que faziam parte do seu repertório lúdico, tendo em vista as regras determinadas entre elas, a exemplo, a de não quebrar o brinquedo, como apontou Paulo Henrique, e a de devolver o brinquedo, como explicitou João, ao dizer que deixava o carro na casa do amigo e não levava para a sua casa.

Diferente de Paulo Henrique, Estrelinha e João, as narrativas de Brunessa, Robin e Rafael revelaram que nos contextos familiar e comunitário essas crianças

costumavam brincar sozinhas, pelo fato dos irmãos das duas primeiras crianças serem mais velhos e de Rafael ser filho único. Essas crianças informaram que, esporadicamente, brincavam com as crianças da comunidade que elas moravam.

> Pesquisadora: Você brinca de que sozinha? Conta, aí, para mim.
> Brunessa: Brinco de boneca.
> Pesquisadora: Brinca de boneca, é?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Você tem muitas bonecas?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Você sabe quantas, você tem?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Brunessa: Eu tenho... Três!
> Pesquisadora: Três bonecas?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Elas têm nome?
> Brunessa: Têm!
> Pesquisadora: Como é que elas se chamam?
> Brunessa: Uma é Alice, a outra é Luíza e a outra é Brunessa.
> Pesquisadora: Meu Deus! Três nomes bonitos, viu? Por isso que você escolheu o seu nome de faz de conta Brunessa?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Além dos carros que você desenhou, o que mais você desenhou?
> Robin: Eu desenhei *tês* bolas, eu desenhei um, dois, *tês quato, quato* bolas.
> Pesquisadora: E por que você desenhou quatro bolas?
> Robin: Eu tenho quantas bolas? Eu tenho duas.
> Pesquisadora: Tem duas?
> Robin: Eu tenho uma *blanca* e uma verde. A blanca sumiu na caixa e eu só tenho uma.
> Pesquisadora: Só tem uma bola verde?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você desenhou quatro por que?
> Robin: Porque eu gosto de jogar um montão. Aí eu fico cansado, eu fico todo molhado de suor, eu falo pra minha mãe pra eu beber água, aí eu bebo água.
> Pesquisadora: E você joga bola com quem?
> Robin: Só eu que eu jogo!
> Pesquisadora: E porque você joga bola, sozinho?
> Robin: Porque eu não preciso de ninguém, eu só chuto só, eu fico de perto da bola, dou pra *tás* e dou um chutão, aí eu bato no gol.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: Você gosta mais de ficar em casa ou de vir para escola?
> Rafael: De vir para escola.
> Pesquisadora: Por que você gosta mais de vir para escola?
> Rafael: Porque eu gosto!
> Pesquisadora: Lá na sua casa você tem amiguinhos para brincar?

> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: E aqui?
> Rafael: Aqui eu tenho!
> Pesquisadora: Você brinca mais na sua casa ou na escola?
> Rafael: Eu não tenho amigo... lá em casa, não.
> Pesquisadora: Você fica mais sozinho?
> Rafael: É!
> Pesquisadora: Então, você gosta de vir para escola por causa dos seus amigos?
> Rafael: É!
> Pesquisadora: É mais divertido?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Brunessa, apesar de revelar a importância de convivência com a irmã de 13 anos, essa não costumava brincar com ela, pois estudava à tarde, no turno oposto da menina. Porém, em alguns momentos, essa irmã se dispõe a brincar com ela, como Brunessa explicitou na narrativa abaixo:

> Pesquisadora: Além de brincar de boneca, você gosta de brincar de mais alguma coisa?
> Brunessa: Gosto!
> Pesquisadora: De brincar de que?
> Brunessa: Gosto de brincar de esconde-esconde, quando minha irmã está lá, que é feriado.
> Pesquisadora: Brincar de esconde-esconde com sua irmã?
> Brunessa: Sim!
> Pesquisadora: E quantos anos tem, a sua irmã?
> Brunessa: Treze!
> Pesquisadora: E por que você só brinca de esconde-esconde com ela, quando é feriado?
> Brunessa: Porque ela gosta só dessa brincadeira.
> Pesquisadora: E você só brinca com ela no feriado?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Por que não brinca, nos outros dias, só no feriado?
> Brunessa: Porque ela estuda de tarde, eu fico lá em casa, eu fico com *mainha.*
> Pesquisadora: E a tarde você brinca com alguém?
> Brunessa: Brinco, quando a minha amiga vai pra lá.
> Pesquisadora: Ela tem quantos anos, Brunessa?
> Brunessa: Seis!
> Pesquisadora: Ela costuma ir à sua casa para brincar com você?
> Brunessa: Só dia de domingo, de tarde.
> Pesquisadora: E nos outros dias você brinca sozinha?
> Brunessa: É, eu brinco sozinha.
> Pesquisadora: Você brinca de que, sozinha?
> Brunessa: Eu brinco, eu brinco, eu brinco de casinha.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Diante da realidade explicitada por Brunessa, Rafael e Robin, de brincarem sozinhos em casa, a escola se configurou, então, como um lugar importante para

que essas crianças pudessem viver a cultura de pares, através das brincadeiras compartilhadas com seus colegas. Dessa forma, essas crianças ao serem questionadas se brincavam mais em casa ou na escola e se gostavam de brincar mais sozinho ou com os amigos, deram as seguintes respostas:

> Pesquisadora: Você brinca mais na escola ou você brinca mais em casa?
> Brunessa: Na escola.
> Pesquisadora: Na escola?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Por que é que você brinca mais na escola?
> Brunessa: Porque aqui é bom!
> Pesquisadora: Porque aqui é bom?
> Pesquisadora: Do que é que você brinca na escola?
> Brunessa: De bola e tem vezes do brinquedo que *tá* lá na escola.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Você gosta mais de ficar em casa ou de vir para escola?
> Rafael: De vir para escola.
> Pesquisadora: Por que você gosta mais de vir para escola?
> Rafael: Porque eu gosto!
> Pesquisadora: Lá na sua casa você tem amigos para brincar?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: E aqui?
> Rafael: Aqui eu tenho!
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: E você gosta de ser criança, Robin?
> Robin: Gosto!
> Pesquisadora: Por que você gosta de ser criança?
> Robin: Porque eu quero brincar de bola, brincar de carro, assistir desenho.
> Pesquisadora: Você gosta de brincar mais sozinho ou com um amigo?
> Robin: Brincar com um amiguinho. Eu brinquei mais [...] (Mencionou o nome do colega). Mais [...](Mencionou o nome do colega) com o carro dele.
> Pesquisadora: E por que acha melhor brincar com amiguinho?
> Robin: Eu acho melhor brincar com [...](Mencionou o nome do colega)?
> Pesquisadora: Por que você acha melhor brincar com [...]?
> Robin: Porque ele me deu o carro dele, ele me deixa brincar com o carro dele.
> Pesquisadora: Ah, ele te empresta o carro, é?
> Robin: É! E eu dei a [...] e eu dei a Rafael também.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

As demais crianças, que também participaram da pesquisa, se referiram à escola como um espaço que elas gostavam de estar, por poderem, além de estudar, brincar com seus colegas:

> Pesquisadora: E o que é que você mais gosta de fazer na escola?
> João: Chutar bola, brincar.
> Pesquisadora: E você brinca muito na escola?
> João: Brinco!
> Pesquisadora: Brinca?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Você brinca mais no lado de fora da sala ou no lado de dentro da sala?
> João: Eu brinco no lado de fora.
> [...]
> Pesquisadora: E você gosta de estudar nessa escola?
> João: Gosto!
> Pesquisadora: Por quê?
> João: Porque eu gosto de brincar, de fazer dever, de pintar desenho, brincar com os brinquedos da caixa, brincar de cavalo, boi.
> Pesquisadora: *Hum*! E na sua escola tem tudo isso, é?
> João: É! Tem bola pra chutar de pé, boi.
> Pesquisadora: E você gosta, então, da sua escola?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

> Pesquisadora: O que é que você mais gosta de fazer aqui na escola?
> Rafael: Eu gosto de brincar, eu gosto de brincar de esconde-esconde, eu gosto de macaquinho.
> Pesquisadora: E você brinca com quem?
> Rafael: Com meus amiguinhos da escola.
> Pesquisadora: Com seus amigos da escola, é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer na escola?
> Estrelinha: É, é, é, é brincar.
> Pesquisadora: Brincar de que?
> Estrelinha: De brinquedo.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Diante dos excertos narrativos acima, foi possível inferir que a escola assumia um importante papel na vida das crianças. Apesar das crianças reconhecerem esse espaço como um lugar para estudar e aprender, o brincar representou para elas a atividade que experienciavam, no contexto educativo escolar, mais agradável. Diante dessa análise, é necessário refletir que a escola precisa validar essa linguagem, já que para as crianças o brincar tem um sentido relevante em suas vidas e também contribui com o processo de constituição das aprendizagens experienciais dos (as) meninos (as), como corroboram os excertos narrativos abaixo:

> Pesquisadora: E você disse para mim que na sua escola tem bola e que vocês brincam às vezes de bola?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Vocês brincam a onde de bola?
> Brunessa: Ali no campo e ali na secretaria.
> Pesquisadora: Você gosta de brincar mais na secretaria ou no campo?
> Brunessa: Na secretaria.
> Pesquisadora: Na secretaria, por quê?
> Brunessa: Por que no campo tem muito sol.
> Pesquisadora: Tem muito sol?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Você não gosta de tomar sol, não?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Brunessa mencionou a escola como um espaço para estudar e também brincar. As brincadeiras preferidas de Brunessa eram as que envolviam movimentos e brinquedos disponíveis na sala, ela explicitou não gostar muito de brincar de bola e de correr, no campo, porque ficava muito suada. Essa narrativa de Brunessa revelou uma singularidade, pois as demais crianças se referiram a brincadeira de bola no campo como algo que elas gostavam de vivenciar, e que acontecia, esporadicamente, principalmente quando a professora faltava e outros funcionários assumiam as atividades do grupo.

Verifiquei, através das minhas observações, e confirmei, com as narrativas das crianças, que o brincar ficava restrito ao momento do recreio, após o lanche, e que não havia nenhum planejamento para que o tempo e o espaço, no desenvolvimento das brincadeiras, fossem mais bem aproveitados. A professora não se envolvia nesse momento, a não ser, observando as crianças brincando e intervindo, quando necessário, para evitar algum acidente com elas. Em suas narrativas, as crianças mencionaram brincadeiras e brinquedos que eram compartilhados com os seus pares, em momentos específicos da rotina escolar, antes da professora chegar e no momento do recreio, após o lanche:

> Rafael: Depois do lanche, *nós brinca.*
> Pesquisadora: Qual é o horário que você brinca?
> Rafael: O horário?
> Pesquisadora: Você brinca que horas?
> Rafael: Depois do lanche *nós brinca*, não tem horário pra ninguém, não. *Nós brinca* é logo, nós pega a bola e brinca lá no campo.
> Pesquisadora: Depois do lanche?

Rafael: Sim!
Pesquisadora: E você brinca de que na escola?
Rafael: Eu brinco de pega-pega, eu brinco de boi, eu brinco de cavalo.
Pesquisadora: E como é que você brinca de boi e de cavalo na escola?
Rafael: Os meninos são bois e eu sou o cavalo.
Pesquisadora: Como é isso?
Rafael: Eu, (Mencionou os nomes dos colegas), somos os cavalos e outros meninos os bois.
Pesquisadora: E, aí, vocês fazem o quê?
Rafael: Aí você tem que pegar o boi pra botar dentro do curral.
Pesquisadora: É igual à Vaquejada, é?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E a pró participa da brincadeira com vocês?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Ela brinca também com vocês?
Rafael: Não!
Pesquisadora: Ela brinca?
Rafael: Não!
Pesquisadora: O que é que a pró faz?
Rafael: Ela fica fazendo... Ela fica fazendo as coisas dela. Ela fica fazendo *as coisa* dela. Se *nós ficar* dentro da sala, aí *nós atrapalha* ela.
Pesquisadora: Ah! Aí ela coloca vocês a onde?
Rafael: No pátio. Aí ela fala assim: “Vão brincar um pouco que eu vou fazer um negócio”.
(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Paulo Henrique: E quando o lanche vir, eu boto tudo, eu dou a pró Zete, aí quando eu terminar de comer o lanche, eu vou, eu vou brincar.
Pesquisadora: Então, depois do lanche é a hora de brincar, é?
Paulo Henrique: É quando terminar.
(Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

Estrelinha: No dia que *nós merenda* e vai brincar.
Pesquisadora: Ah, então vocês brincam depois da merenda, é?
Estrelinha: É! E depois da merenda a pró manda *nós entrar* e depois *nós f*az o dever de novo.
Pesquisadora: *Hum!* Então, vocês só brincam na hora do recreio?
Estrelinha: É!
Pesquisadora: E pró brinca com vocês?
Estrelinha: Ela fica olhando.
(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Brunessa: Estudar, assim brincando, na hora do recreio. É assim, que eu gosto.
[...]
Brunessa: Pinto, eu leio, tem vez que a pró coloca os nomes lá, ai eu acerto, o nome e o lanchinho, na hora do lanchinho, que a pró dá o lanche e fica calado.
Pesquisadora: Fica calado na hora do lanche?
Brunessa: Fica! Fica calado na hora do lanche pra não se entalar.
Pesquisadora: Para não se entalar?

> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Quem é que fala isso, que tem que ficar calado para não se entalar?
> Brunessa: A professora e a minha mãe.
> Pesquisadora: E depois que lancha, o que é que se faz na escola?
> Bruna: Brinca e assiste.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Essas narrativas explicitaram que o recreio, após o lanche, era o momento que as crianças brincavam. Geralmente, as brincadeiras que eram de movimento, como: pega-pega, esconde-esconde, macaquinho, aconteciam no pátio. Porém, vale ressaltar que a professora também disponibilizava os poucos brinquedos que tinham na sala para as crianças brincarem e, conforme a própria docente, em uma conversa informal comigo, foram comprados por ela. Os brinquedos de encaixe; as letras móveis; os animais da fazenda, em miniatura; e os piões, muito mencionados pelas crianças no desenrolar de suas narrativas, tinham um lugar de destaque na experiência que envolvia o brincar no cotidiano escolar:

> Brunessa: Eu brinco com [...] (Mencionou o nome das colegas).
> Pesquisadora: Você brinca todos os dias na escola?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Quais são os brinquedos?
> Brunessa: É... tem um brinquedo lá e lá na escola, tem um de encaixar assim no outro e fazer castelo.
> Pesquisadora: Ah, um brinquedo de encaixe, é?
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Bonita a sua escola! (A pesquisadora se referiu à escola desenhada). O que é que tem na escola?
> Estrelinha: Brinquedos.
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Quais brinquedos?
> Estrelinha: De, de, que cola.
> Pesquisadora: Aquele que cola?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Aquele de encaixar?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Só tem esse brinquedo?
> Estrelinha: Mais!
> Pesquisadora: Quais são os que têm?
> Estrelinha: É tem um, aquele da letra.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Uma escola para criança tem que ter o que?
> João: É, brinquedo.
> Pesquisadora: E o que mais?
> João: É, bola! Brinquedo da caixa, brinquedo de cavalo, brinquedo de boi.

Pesquisadora: É?
(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Os brinquedos mencionados pelas crianças, apesar de serem poucos, representavam um importante elo entre elas, que, comumente, brincavam de forma harmoniosa sem disputar a posse dos mesmos. A presença desses brinquedos de encaixe e dos animais da fazenda potencializavam as brincadeiras que envolviam o faz de conta, e que, através dessa linguagem lúdica, as crianças experienciavam situações que observavam no entorno do lugar que elas moravam e da escola. Tais brinquedos davam às crianças “asas para imaginação”, assim, elas criavam enredos narrativos sobre o cotidiano delas, como brincar de curral e sobre alguma realidade somente conhecida nos livros de história, como no caso da construção do castelo. O brinquedo de encaixe também fomentou, pelo viés do faz de conta, a vivência de experiências que, de um modo geral, só são permitidas às pessoas adultas, como, por exemplo, dirigir um carro com um volante feito com os brinquedos de encaixe.

FOTO 18: BRINQUEDO DE ENCAIXE NA CAIXA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

FOTO 19: BRINQUEDO DE ENCAIXE E ANIMAIS DA FAZENDA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

As letras móveis foram somente mencionadas por Brunessa e Estrelinha, que elucidaram, em suas narrativas, que esse brinquedo era utilizado na rotina escolar. Esse brinquedo, que também foi denominado por Brunessa como “jogo”, foi reconhecido pelas meninas como um brinquedo que serve para aprender os nomes, especialmente os delas. Assim, considerando as narrativas dessas meninas, foi possível inferir que elas reconheciam as letras móveis como um brinquedo que tinha como finalidade contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita e que, provavelmente, era utilizado pela professora para que as crianças pudessem aprender as letras dos seus próprios nomes e as letras de outras palavras que estivessem sendo ensinadas para elas.

> Pesquisadora: Ah, o brinquedo das letras? E como é que se brinca com os brinquedos das letras?
> Estrelinha: *Pa, pa* você fazer *as palava.*
> Pesquisadora: Você já formou palavras?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Com as letras?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Quais foram a s palavras que você formou?
> Estrelinha: Depois o homem guardou.
> Pesquisadora: Foi?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você lembra quais foram as palavras que você formou com o brinquedo das letras?
> Estrelinha: Não!
> Pesquisadora: Não lembra, não?
> Não!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Pesquisadora: Você brinca de que na escola?
Brunessa: Eu brinco de brinquedo, eu brinco de um bocado de coisa.
Pesquisadora: Do que é que você mais gosta de brincar na escola?
Brunessa: De brinquedo.
Pesquisadora: Qual brinquedo?
Brunessa: Brinquedo de formar palavras.
Pesquisadora: Ah, é?
Brunessa: É!
Pesquisadora: E você já formou algumas palavras com esse brinquedo?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Quais palavras? Você lembra?
Brunessa: Formei meu nome.
Pesquisadora: Seu nome?
Pesquisadora: Você sabe escrever o seu nome?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Você escreve seu nome todo?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

FOTO 20: LETRAS MÓVEIS

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

Apesar das crianças se referirem ao recreio como o momento específico para elas brincarem com seus pares, outra atividade passou a substituir, frequentemente, tais brincadeiras, sem ser considerada, nessa substituição, a relevância desse momento experiencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, professora, por temer que as crianças se machucassem no desenrolar das brincadeiras livres e das de movimento, desenvolvidas no pátio da escola, resolveu, no horário do recreio, passar filmes de DVD na televisão, conforme as crianças explicitaram em suas narrativas:

> Estrelinha: É, é, é, é brincar.
> Pesquisadora: Brincar de que?
> Estrelinha: De brinquedo.
> Pesquisadora: De brinquedos?
> Estrelinha: Tem dia, que nós, a pró bota filme pra nós assistir. Um filme na televisão.
> Pesquisadora: Qual é o filme que a pró bota?
> Estrelinha: É de, e de, do Hot Wells, depois, ela ontem botou um DVD coisado.
> Pesquisadora: Coisado? Como é isso DVD coisado?
> Estrelinha: É, eu esqueci o nome do DVD.
> Pesquisadora: Esqueceu, foi?
> Estrelinha: Foi!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: E na hora do recreio, não tem parque, vocês brincam de que?
> Brunessa: *Nós brinca* lá fora. Só que a pró não está deixando, não.
> Pesquisadora: Não está deixando, não?
> Brunessa: Não!
> Pesquisadora: Por quê?
> Brunessa: Porque a gente fica correndo.
> Pesquisadora: Por que vocês ficam correndo?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E aí, vocês fazem o que na hora do recreio?
> [...]
> Pesquisadora: Uns ficam atrás de vocês?
> Brunessa: É pra brincar de pega-pega.
> Pesquisadora: Mas onde?
> Brunessa: Aqui na escola, lá fora que tem muito espaço.
> Pesquisadora: Mas, por que a pró não está deixando brincar?
> Brunessa: Porque corre e cai.
> Pesquisadora: Sim, vocês estão brincando de pega-pega ou não estão?
> Brunessa: Tá, mas só que a pró não está deixando mais não.
> Pesquisadora: E agora, vocês fazem o que na hora do recreio, já que não podem mais brincar de pega-pega?
> Brunessa: *Nós tá* assistindo.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Essa decisão de substituir as brincadeiras livres e as de movimento, no momento do recreio, revelou uma postura centralizada na professora, que desconsiderou, nesse processo, o desejo das crianças de brincarem com seus pares. A decisão tomada pela docente não reconheceu a importância do brincar para as crianças, tendo em vista a potência dessa linguagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem delas. As narrativas que seguem, de certo modo, explicitaram o olhar das crianças diante do que foi deliberado pela professora:

> Pesquisadora: Todo dia tem brincadeira e tem filme para assistir?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.

> Pesquisadora: Quais são os filmes que a pró passa para vocês?
> Brunessa: Relâmpago e Mc Queen
> Pesquisadora: Ah! E o Mc Queen é o que?
> Brunessa: É um carro vermelho.
> Pesquisadora: E só tem esse filme, ou ela passa outros?
> Brunessa: Passa outros, mas só que agora a gente só está vendo esse filme que Robin trouxe.
> Pesquisadora: Ela passa por causa que Robin gosta? E você gosta?
> Brunessa: Gosto!
> Pesquisadora: E vocês ficam quietinhos, assistindo o filme?
> Brunessa: Fica, mas tem vezes que não fica não. Fica conversando.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Robin: Porque quando acabar o lanchinho, assisto, quando acabar o lanche da escola, eu vou no lanche... eu lancho, fico lanchando e... a pró... quando eu terminar de lanchar eu assisto Relâmpago Mc Queen, Carros 2.
> Pesquisadora: A pró coloca esse desenho?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você gosta de assistir esse desenho?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Robin: Mc Queen, Carro 2 eu gosto.
> Pesquisadora: E seus colegas também gostam?
> Robin: Gostam! (Respondeu com tom de dúvida) e também [...] (Mencionou o nome do colega) gosta, também.
> Pesquisadora: E as meninas?
> Robin: Eu assisto mais as meninas? As meninas assistem também o meu MC Queen.
> Pesquisadora: E além do desenho do Mc Queen, a pró coloca outro desenho para vocês?
> Robin: Não, só bota aquele de Mc Queen.
> [...]
> Pesquisadora: Então a pró só coloca o Mc Queen? Por que será que a pró só bota o Mc Queen, você sabe?
> Robin: O que?
> Pesquisadora: Por que será que a pró só bota o filme do Mc Queen?
> Robin: É porque eu gosto.
> Pesquisadora: Ela bota só por causa que você gosta, é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Todos os dias?
> Robin: É! Só que [...] (Mencionou o nome de outro colega) não gosta de meu Mc Queen.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

A recorrência das narrativas das crianças, em relação às brincadeiras que realizavam no momento do recreio, permitiu inferir que entre estarem se movimentando, através das brincadeiras livres e tradicionais, e assistirem o DVD do Mc Queen, as crianças preferiam brincar. Diante das narrativas infantis, pude perceber a importância do brincar no recreio para as crianças, que apresentaram ter um bom repertório de saberes sobre tais brincadeiras, como evidenciaram os seguintes excertos narrativos:

Pesquisadora: Do que é que você mais gosta de brincar na escola?
João: De bola, *da atirei* o pau no gato, da cadeira.
Pesquisadora: Como é essa brincadeira da cadeira?
João: Essa é a dança da cadeira e todo mundo vai sentar. Respondeu cantando.
Pesquisadora: Ah, é! Tem essa música, é?
João: Tem!
Pesquisadora: Aí todo mundo vai sentar e todo mundo consegue sentar na cadeira?
João: Consegue, só cantar.
Pesquisadora: Não fica ninguém em pé, não?
João: Só fica em pé cantando, quando a música acabar senta.
(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Rafael: Eu brinco de esconde-esconde, eu brinco de macaquinho, eu brinco de pega-pega, eu brinco de esconde-esconde, eu brinco de coisa.
Pesquisadora: E como são essas brincadeiras, me ensina como é que a gente brinca com essas brincadeiras.
Rafael: Brincadeiras de que?
Pesquisadora: De esconde-esconde, como é?
Rafael: Um, um, um, o outro vai contar, quando vai um, o outro se esconde, quando o outro vai se esconder o outro tem que achar.
Pesquisadora: Ah, é?
Rafael: O outro tem que achar e o outro vai contar primeiro. Aí depois alguém se *esconda*, aí quando terminar de contar, aí tem que achar.
Pesquisadora: Ah! E quem com quem você aprendeu a brincar de esconde-esconde?
Rafael: A pró!
Pesquisadora: E você brinca de esconde-esconde com quem?
Rafael: Eu brinco mais os colegas aqui do, do... da escola.
Pesquisadora: E a do macaquinho, como é a brincadeira do macaquinho?
Rafael: Eles fazem uma rodinha e deixa a rodinha fechada, aí que você vai falando umas coisas, ai quando o macaquinho vai *coisando.*
Pesquisadora: O que é macaquinho *coisando*?
Rafael: O macaquinho quando vai *coisando* assim, o macaquinho vem pra frente.
Pesquisadora: Hum!
Rafael: Se lembra quando a gente brincou naquele dia?
Pesquisadora: Lembro! Agora você está falando, eu estou lembrando.
Rafael: Ai diz: - Macaquinho quer banana?
Ele pula para frente, aí diz:
- Macaquinho quer remédio?
Pesquisadora: Aí ele pula para trás, porque ele não gosta de remédio. É assim? Depois ele entra na roda. Aí na roda, ele faz o que, quando ele está dentro da roda?
Rafael: Quando ele entra na roda, aí ele está cavando assim, as pessoas falam assim:
- Você e está cavando o que?
- Batata.
- Me dá um pedaço?
Aí tem que bater na perna.

Pesquisadora: Verdade! Eu achei essa parte a parte mais divertida da brincadeira. E depois ele vai pedir água, não é?
Rafael: Quando ele vai pedir água tem que apertar a mão, se não ele sai, se sai, assim, oh:
Quero ir lá beber água.
Na cacimba não tem água.
Pesquisadora: Na cacimba?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Você sabe o que é cacimba?
Rafael: Sei?
Pesquisadora: É o que?
Rafael: É aquele negocinho, que tem a coisa, que tem um tanque embaixo. Não tem um tanque?
Pesquisadora: Sim!
Rafael: Aí tem aquele negocinho de girar, de girar, *pra* suspender a corda e botar o balde dentro, botar pra rodar pra trás, que ele vai descendo, aí depois roda pra frente, que ele vai subindo, ai enche o balde todo de água.
Pesquisadora: Ah! Você já viu uma cacimba?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Aonde você viu?
Rafael: Passando na televisão.
[...]
Pesquisadora: E depois que dizem que na cacimba não tem água, o que é que o macaquinho faz?
Rafael: - Eu quero beber água.
- Na cacimba não tem água
Quando o macaquinho fala assim:
- Eu quero beber água.
Aí nos fala assim:
- Na cacimba não tem agua.
Pesquisadora: E aí, o que é que o macaquinho faz?
Rafael: Aí depois o macaquinho se solta e quem ele pegar é o macaquinho.
Pesquisadora: Eu já gostei dessa brincadeira, viu? Achei muito divertida. E quem ensinou essa brincadeira legal?
Rafael: É, a pró! Oh, pró Pati, nesse instante *tu vai* ali, na nossa escola, pra a gente brincar de novo?
Pesquisadora: Vamos, vamos brincar de novo. Está certo? Combinado?
Rafael: Certo! Nesse instante, na hora do lanche *nós brinca*, viu? Eu venho aqui te chamar.
Pesquisadora: Está bom! Pode me chamar, que a gente vai brincar. Eu achei muito divertida a brincadeira. Muito divertida, mesmo.
(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: E vocês gostam de brincar de brinquedos e do que mais?
Estrelinha: *Nós gosta* de brincar!
Pesquisadora: De que? Quais são as brincadeiras?
Estrelinha: Macaquinho...
Pesquisadora: A do macaquinho? Como é essa brincadeira do macaquinho?
Silêncio
Pesquisadora: Sabe me explicar?

> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Estrelinha: *É bom!*
> Pesquisadora: É boa, é? E a gente brinca como, para eu ensinar o meu filho, como é que brinca?
> Estrelinha: Aí, aí você fala:
> - Macaquinho quer lanche?
> Ai macaquinho disse que quer. Aí depois você fala:
> - Macaquinho você quer banana?
> Aí macaquinho afasta, lá pra trás porque não quer. E depois que ele sair da roda, a pessoa pega, assim, a pessoa corre pra pegar, e depois que pegar vai ser o dono, se pegar.
> Pesquisadora: Ah, bacana! Agora ontem quando a gente brincou, os meninos falaram de plantar batata. Tem isso de plantar batata?
> Estrelinha: Tem!
> Pesquisadora: Está fazendo o que aí? O que é que o macaquinho responde?
> Estrelinha: *Tô* plantando batata.
> Pesquisadora: Aí?
> Estrelinha: Tenta bater na perna.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Os excertos das narrativas acima revelaram o quanto para as crianças o brincar apresentava um sentido relevante em suas vidas e na constituição de suas aprendizagens, pelo viés dessa experiência. Ao escutar as crianças narrarem sobre as brincadeiras experienciadas no horário do recreio, no pátio da escola, pude constatar a riqueza dessa experiência para elas, no que tange os seus saberes sobre o brincar, que envolviam importantes conhecimentos prescritivos para explicar como se brinca, tendo em vista as regras de cada brincadeira. Em minhas observações, pude constatar que tais regras não eram estáticas e, assim, poderiam sofrer mudanças com o desenrolar das brincadeiras, desde que todos estivessem de acordo. Também pude verificar que as crianças, ao narrarem como se brinca, tiveram uma desenvoltura significativa em relação à linguagem oral, buscando, nesse processo de narrar, detalhar aspectos importantes sobre a brincadeira e explicando, com precisão, o que não havia ficado claro.

As narrativas das crianças sobre as brincadeiras remeteram às pertinentes reflexões sobre o brincar como uma manifestação cultural e sobre a sua potência para viabilizar as culturas infantis e promover a interação entre os pares; para ampliar da linguagem oral; para possibilitar o movimento corporal; para incentivar o poder imaginativo e criativo; para representar a cultura local; entre outras linguagens que podem ser emersas pelas brincadeiras infantis. As análises, ora apresentadas,

podem ser complementadas com a perspectiva suscitada por Oliveira e Tebet (2010, p. 50):

> Nessas práticas culturais de brincadeiras podemos perceber que existe uma construção da ordem social nos grupos de pares, assim como é passível de análise a maneira como os grupos se organizam para brincar, o acesso às brincadeiras, as formas de ações conjuntas, as funções do líder, o conflito nas relações entre as crianças, a inversão da ordem, as estratégias de entrada e resistências das crianças nos grupos.

Considerando o que foi posto, as brincadeiras infantis precisam fazer parte cotidianamente da vida das crianças e dos adultos, especificamente dos professores de Educação Infantil, que podem extrair, dessa experiência, importantes pistas de como as crianças vivem suas infâncias e como se relacionam com o mundo cultural já existente, podendo, dessa maneira, pensar em práticas educativas mais contextualizadas à realidade, aos anseios e às expectativas das crianças. Diante dessa perspectiva, invisibilizar e inviabilizar as brincadeiras infantis representam o distanciamento das crianças de “experiências ricas e criativas, que permitem o desenvolvimento das reflexões e críticas ao contexto que as circunda” (ALMEIDA; SODRÉ, 2015, p. 203-205).

As crianças, ao narrarem sobre o que mudariam na escola ou como deveria ser uma escola para criança, se reportaram aos brinquedos que sentiam falta nesse espaço educativo, como bonecas, parques e casinha. Apesar das crianças não apresentarem queixas maiores em relação às condições materiais dadas a elas para desenvolverem suas brincadeiras, valorizando sempre os poucos brinquedos disponíveis na escola, as narrativas infantis denunciaram que a escola carece de espaços e recursos mais adequados para que elas pudessem vivenciar a experiência do brincar, de forma mais ampla:

> Pesquisadora: Diga para mim o que é que tem que ter em uma escola para criança? Em sua opinião, o que é que tem que ter em uma escola que é para criança?
> Rafael: Tem que ter um *bocado* de coisa.
> Pesquisadora: O que esse *bocado* de coisa? Fale aí!
> Rafael: Um parquinho, tem um *bocado* de coisa lá. [...]
> Pesquisadora: Então você sente falta de um parquinho na sua escola?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> [...]

Pesquisadora: Quais são os brinquedos que têm no parque?
Rafael: *Nós roda* com aquela coisa, com a roda que fica girando.
Pesquisadora: É o gira-gira?
Rafael: É! Que tem três cadeiras, tem quatro cadeiras. *Nós brincava* naquele negocio de subir e arribar, que bate o queixo.
Pesquisadora: Que é a gangorra?
Rafael: É!
Pesquisadora: E quem bateu o queixo?
Rafael: Ninguém! Se subir lá encima e o negócio abaixar de vez e você bater a cabeça, assim, dói. Se fosse ter um menino pesado e outro fraquinho, aí o negócio não arribava, não.
(Excerto do diálogo narrativo com Samuel, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: E você queria que tivesse na sua escola?
Bunessa: Brinquedo.
Pesquisadora: Que brinquedo você gostaria que tivesse na sua escola?
Brunessa: Eu gostaria de boneca e mais alguma coisa.
Pesquisadora: Na sua escola não tem bonecas?
Brunessa: Não!
Pesquisadora: E você gostaria que tivesse bonecas na escola?
Brunessa: Sim!
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Pesquisadora: Você gosta da sua escola do jeito que ela é, ou você acha que ela poderia ser melhor?
Estrelinha: *Hum, hum*. Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Você acha que ela poderia ser melhor?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E para ela ser melhor o que é que poderia ter?
Estrelinha: Brinquedos.
Pesquisadora: Brinquedos?
Pesquisadora: Você acha que tem poucos brinquedos?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Você gostaria que na sua escola tivesse o que?
Estrelinha: (Silêncio).
Pesquisadora: O que você gostaria que tivesse na sua escola?
Estrelinha: (Risos).
Pesquisadora: O que é que você gostaria que tivesse na sua escola?
Estrelinha: É... Brincar de casinha.
Pesquisadora: Brincar de casinha? Você queria brinquedo de casinha na sua escola?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

As narrativas das crianças revelaram a importância da linguagem do brincar, produzida socialmente e culturalmente, para que as crianças experienciem as culturas infantis, estabeleçam interações com os seus pares e expressem o seu modo de ser e estar no mundo, tendo em vista nesse processo, suas subjetividades e a materialidade apresentadas em sua realidade sociocultural. Nesta perspectiva, Sarmento (2003, p. 42) explica que:

> [...] a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Sendo assim, o brincar fomenta, significativamente, a construção de aprendizagens experienciais, pois através dessa linguagem as crianças são capazes de compreender a sua realidade e agir sobre ela, de forma reflexiva. Segundo Pimentel (2007, p. 160):

> De acordo com a perspectiva de Kolb, o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência, mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção do aprendizado que lhe faça sentido.

É interessante como o brincar potencializa as situações de aprendizagem, possibilita descobertas e permite compreender o mundo e a vida cotidiana, pois a criança explora o mundo interior, descobre elementos externos de si, interage com os seus pares, reflete sobre si e sobre a sua realidade material e atribui sentidos e significados as suas experiências, o que possibilita, nesta dinâmica, o alcance de aprendizagens expeienciais. De acordo com Borba (2006, p. 82) “Ao brincar a criança não apenas expressa sua experiência e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural”. Isso significa dizer que o brincar assume um caráter formativo para as crianças, na medida em que, através dessa linguagem, elas são capazes de manifestar seus saberes da experiência, de compartilhar seus saberes com seus pares e adultos de sua convivência e de refletir sobre as experiências vividas,

podendo, assim, promover importantes transformações no contexto sociocultural em que estão integradas.

Diante das narrativas das crianças sobre o brincar, podemos afirmar que essa linguagem, utilizada prioritariamente pelas crianças, apresentou para os (as) meninos (as) da pesquisa como algo relevante em suas vidas, nos diferentes contextos: família, comunidade e escola, onde as suas experiências, envolvendo brinquedos e brincadeiras, representam a realidade sociocultural desses sujeitos. Assim, os sentidos que as crianças atribuíram à experiência do brincar revelaram os saberes da experiência, que, se considerados nas práticas educativas para elas no contexto escolar, poderão promover, significativamente, a constituição de aprendizagens experienciais, fomentando a ampliação dos conhecimentos socioculturais, que se articulam à cultura da humanidade, mas que também valorizam, no desenrolar desse processo, as culturas infantis.

5.2 Aprendizagens experienciais: relação intergeracional

A interação das crianças com os adultos de sua convivência, pais, mães, avós, avôs, tios, tias, vizinhos, vizinhas e pessoas da comunidade, esteve muito presente em suas narrativas, demonstrando, assim, que a relação intergeracional para elas tem um sentido especial em suas trajetórias de vida-formação.

As narrativas infantis sobre a relação estabelecida das crianças com os pais, as mães, os irmãos e as irmãs, possibilitaram identificar que as famílias interagiam com elas respeitando as especificidades do grupo geracional pertencente dessas crianças, a infância, em que o cuidado dos pais com as crianças apresentou um lugar de destaque nessa relação. Contudo, a escuta das narrativas infantis revelaram que nessa relação havia uma hierarquia, na qual as crianças precisariam seguir as regras e os valores estabelecidos pelas pessoas adultas. Essa análise pode ser corroborada com os excertos narrativos abaixo:

> Pesquisadora: Quer dizer que você gosta de ser criança, porque criança tem muita coisa?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Será que todas as crianças têm?
> Brunessa: Eu acho que têm.
> Pesquisadora: Você acha que todas as crianças têm o que você tem?

Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Por que você acha que todas as crianças têm o que você tem?
Brunessa: Eu acho que criança só tem coisa boa.
Pesquisadora: No seu caso, é sua mamãe que compra as coisas para você?
Brunessa: Não! É também meu pai.
Pesquisadora: E papai e mamãe conseguem dinheiro como?
Brunessa: É... pegando do Bolsa Família. O Bolsa Família que eles tem dá muito dinheiro.
Pesquisadora: Ah é? O Bolsa Família dá muito dinheiro?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E eles não trabalham, não?
Brunessa: *Mainha* trabalha em casa e *painho* na roça.
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Robin: Eu tenho um padrinho chamado Dadai.
Pesquisadora: Tem um padrinho chamado Dadai?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E ele mora longe ou perto de você?
Robin: Longe! (looonge)
Pesquisadora: E quando você vê seu padrinho, você faz o que com o seu padrinho?
Robin: Eu fico dando benção a ele.
Pesquisadora: Dando benção?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E a quem mais você dá benção?
Robin: Meu irmão.
Pesquisadora: Você também pede a benção ao seu irmão?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Robin: Quando eu chego da rua. Meu irmão, [...] (Mencionou o nome do irmão), dou a benção a ele.
Pesquisadora: E por que você pede benção?
Robin: Porque eu gosto quando acordo, *de de* manhã.
Pesquisadora: Gosta do que?
Robin: Mas eu levanto *de de* manhã. Minha mãe sempre dorme *de de* manhã e eu acordo, dorme todo dia, todo tempo e eu acordo primeiro.
Pesquisadora: E você sabe por que é que a gente pede a benção?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Pede para quê?
Robin: Para... Quando minha mãe e meu pai levantar eu dou benção. Eu dou: “Benção papai, benção mamãe”.
Pesquisadora: E eles dizem o que para você?
Robin: Deus te ajude! Aí, meu avô dá assim mesmo.
Pesquisadora: E a sua avó fala como? Quando você pede benção ela fala como?
Robin: Ela fala “Deus te ajude” também.
Pesquisadora: É para Deus ajudar! É por isso que a gente pede a benção, é?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
(Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

Considerando a narrativa de Brunessa, podemos deduzir que para ela ser criança é algo bom, pois poderia ter tudo que quisesse, sem precisar trabalhar, já que os pais tinham condições de comprar o que ela desejava, através do benefício do Programa Bolsa Família e do trabalho que o pai realizava na roça. Robin explicitou questões interessantes concernentes à relação estabelecida com os pais e irmão. A benção que ele mencionou nesse excerto narrativo permitiu inferir que existia, no seu contexto familiar, uma hierarquia, em que ele, na condição de criança, tinha que pedir a benção às pessoas de mais idade, inclusive o irmão mais velho. Isso demarcou crenças e valores existentes na família de Robin, mas que também se fez presente na relação familiar que Paulo Henrique estabelecia com os adultos de sua família:

> Pesquisadora: E o que é que você faz com Binha?
> Paulo Henrique: Oi?
> Pesquisadora: E o que é que você faz quando vê Binha?
> Paulo Henrique: Quando vê Binha? Eu dou a benção.
> Pesquisadora: Pede a benção a Binha, é?
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

As narrativas das crianças também deixaram pistas sobre os modos como elas vivem suas infâncias e sobre as atividades que seus pais desenvolviam no âmbito familiar. Nesse sentido, as crianças narraram que os pais assumiam o papel de cuidar delas e não as inseriam no mundo do trabalho desenvolvido pelos adultos, revelando, assim, que nas infâncias experienciadas por elas, no ambiente familiar, as brincadeiras, a realização das tarefas escolares e momentos de entretenimento, assistindo televisão, eram priorizadas em seu cotidiano:

> Pesquisadora: E você quando crescer vai querer ter um carro?
> Robin: Vou!
> Pesquisadora: E para ter um carro o que é que você vai precisar fazer?
> Robin: É ... dirigir! E *sempe*, meu pai me *apende* a dirigir.
> Pesquisadora: Seu pai está ensinando você a dirigir?
> Robin: *Ham, ham!* Balançou a cabeça respondendo que sim. E minha mãe está me *apendendo* a limpar o papel, quando eu faço cocô.
> Pesquisadora: Ah, é! Seu pai está ensinando você a dirigir e sua mãe está ensinando você a se limpar sozinho?
> Robin: Também, minha mãe está me ensinando a vestir minha roupa.
> Pesquisadora: Muito bem! Afinal você já vai fazer cinco anos, não é?
> Pesquisadora: E você ajuda o papai a lavar?

> Robin: Não! Meu pai só que lava sozinho.
> Pesquisadora: E você não ajuda o papai a lavar o carro?
> Robin: Não! Só fico pedalando na minha bicicleta. Quando, quando, quando o carro se *tivesse* no meio, no meio da minha... se tivesse no meio do caminho, eu passava bem do lado do carro.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: Você faz alguma coisa na sua casa para ajudar a mamãe?
> Brunessa: Eu só varro a casa, só, tem vezes.
> Pesquisadora: Só varre a casa?
> Brunessa: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Estrelinha: Minha mãe um dia veio raspar mandioca.
> Pesquisadora: Você raspou?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: Não raspou não?
> Estrelinha: Não, porque eu *tava* na escola. Ela me botou na escola, ela foi na volta, depois veio e depois que acabou foi pra casa.
> Pesquisadora: E você ajuda a mamãe fazer alguma coisa?
> Estrelinha: Ela manda eu tirar as roupinhas do varal.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Através das narrativas das crianças foi possível constatar que elas eram cuidadas pelos adultos, preservando os direitos das crianças de brincarem e estudarem. Os adultos também buscavam, de certo modo, agradá-las com guloseimas, vendidas em pequenos estabelecimentos comerciais, existentes na comunidade:

> Robin: Oh, pró Pati, o meu tio vai pra rua e ele compra rosquinha.
> Pesquisadora: Compra rosquinha, é?
> Robin: Eu comi rosquinha de leite e comi rosquinha com gosto de laranja.
> Pesquisadora: Que delícia! Eu gosto de rosquinha com gosto de laranja, também, gosto muito.
> Brunessa: *Mainha* comprou de chocolate.
> Pesquisadora: Chocolate? Você gosta de rosquinha de chocolate?
> Pesquisadora: E comprou a onde?
> Brunessa: Mainha compra na... No supermercado dali mesmo, da rua.
> Pesquisadora: Que delícia!
> (Excerto das narrativas apresentadas na roda de conversa com as crianças, 2017).

> Pesquisadora: Esse carro grandão é de quem mesmo?
> Robin: De meu pai!
> Pesquisadora: E o que é que seu pai leva neste carrão grandão?
> Robin: *Vido* (Vidro)! E leva moto.
> Pesquisadora: E leva a moto também ai, é?

Robin: É! Na carroceria do carro.
Pesquisadora: Seu pai trabalha com o que? Fazendo vidro?
Ham! (balançou a cabeça respondendo que sim). E ele leva pro homem.
Pesquisadora: Ah, para as pessoas que compram na mão de seu pai?
Robin: É! Ele vai pra o mercadinho, e aí eu ganho, me dá *pilulito* para eu chupar. Me dão *pilulito q*ue tem uma *leta* (letra) Pop de chiclete. Aí minha diz que tem chiclete e aí minha mãe come o chiclete.
Pesquisadora: Sua mãe come o chiclete?
Robin: Come!
Pesquisadora: E você come o chiclete?
Robin: Não!
Pesquisadora: Por que não?
Robin: Porque minha mãe não me deixa.
Pesquisadora: Não deixa? E ela já disse por que que ela não deixa você mascar chiclete?
Robin: É porque, é minha mãe *deixa eu* chupar *pilulito,* come salgadinho, comer doce de coração, comer feijão com arroz com carne, e eu faço o meu lanche, meu lanche é biscoito, assim, com café com leite.
(Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: E os pirulitos, que você desenhou você compra onde?
João: É no bar, eu tenho um *bocado* de dinheiro pra comprar.
Pesquisadora: Tem um *bocado* de dinheiro? E quem te deu esse bocado de dinheiro?
João: Minha mãe e meu pai. E minha irmã. Aí Manoel conta e faz assim: *é cinco pirulitos, cinco sargadinho.*
Pesquisadora: E você compra só para você, é?
João: Não! Pra minha irmã, pra meu pai. Oh! Três balas: uma pra minha irmã, uma pra mim, uma pra meu pai e um pra minha mãe.
Pesquisadora: Então são três balas? Uma pra você, uma para sua irmãs, uma pra seu pai e uma pra sua mãe. São quantas balas?
João: Um, dois, três, quatro. (contou nos dedos)
Pesquisadora: Quatro balas!
João: É!
Pesquisadora: E qual é a bala que você mais gosta?
João: Eu gosto mais da de maçã e da de rosinha, assim, oh! Igual dessa cor (mostrou o lápis rosa).
Pesquisadora: Deve ser morango, não é?
João: É!
(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Pesquisadora: E esse pirulito? E esses picolés? Fale para mim por que você desenhou um pirulito e dois picolés.
Estrelinha: Silêncio e depois riso.
Pesquisadora: Você riu? Por quê?
Estrelinha: Silêncio.
Pesquisadora: Você gosta?
Estrelinha: Gosto!
Pesquisadora: E onde você chupa pirulito e picolé?
Estrelinha: É, tem de vez em quando, ontem, ontem, papai comprou uma bala pra mim.
Pesquisadora: Papai comprou bala?

> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: A onde? Na venda?
> Estrelinha: Na venda do moço.
> Pesquisadora: E você gosta também de pirulito?
> Estrelinha: Gosto!
> Pesquisadora: E picolé? Você gosta?
> Estrelinha: Gosto!
> Pesquisadora: Qual é o sabor que você mais gosta, do picolé?
> Estrelinha: Picolé!
> Pesquisadora: E que sabor?
> Estrelinha: É, deixa eu ver... Coco!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Nesse processo de escuta das narrativas infantis, o fato delas se reportarem às guloseimas, como: balas, chicletes, pirulitos, biscoitos recheados, picolés e geladinhos me chamou atenção. As narrativas apresentadas evidenciaram que na relação intergeracional era comum os adultos agradarem as crianças através de guloseimas. Robin falou que o tio, ao visitá-lo, costumava comprar rosquinhas, ressaltando também que a mãe e o pai compravam tais guloseimas, porém uma, especificamente o chiclete, o consumo não estava permitido para Robin.

A narrativa de João apresentou elementos interessantes para se pensar algumas aprendizagens importantes a serem construídas na Educação Infantil, como cores e quantidade, de forma contextualizada. A criança ao mencionar a quantidade de balas e relacionar a cada pessoa que iria consumir cada bala, percebeu, através da minha intervenção, que havia se atrapalhado na contagem, sendo capaz de rever a sua resposta. Isso explicitou a importância do adulto no processo de constituição das aprendizagens das crianças, considerando, nesse movimento, os saberes e experiências infantis e a capacidade de reflexividade da criança.

Considerando a ênfase dada pelas crianças sobre o consumo de guloseimas, precisei questionar se, além dos doces mencionados, elas também gostavam de comer outros alimentos. Ao fazer esse questionamento, elas responderam que gostavam de comer cuscuz, beiju (feito com farinha de mandioca); arroz, feijão, carne de bode, milho e frutas, alimentos típicos do Território do Sisal:

> Pesquisadora: E você gosta de comer mandioca?
> Robin: Não! Eu gosto de comer o que?
> Pesquisadora: O que?
> Robin: Beiju! Beiju com café e com bolacha com leite.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: Você sabe do que é feita a pipoca?
> Paulo Henrique: O que?
> Pesquisadora: Você sabe do que é feita a pipoca?
> Paulo Henrique: Sei! Oh, só comprar a pipoca e botar no vaso, depois cozinha e come.
> [...]
> Pesquisadora: Pipoca vem do milho!
> Pesquisadora: Você gosta de pipoca?
> Edmar: Gosto!
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

> Pesquisadora: Vocês comeram o bode?
> Balançou a cabeça, afirmando que sim.
> Pesquisadora: E você gosta da carne de bode?
> Rafael Eu gosto!
> Pesquisadora: E vocês comeram com que?
> Rafael: Com carne junto arroz e com feijão.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

As guloseimas, tão mencionadas pelas crianças, também ganharam destaque quando Paulo Henrique se referiu à visita à avó, que o recebia com café e bolachas recheadas:

> Pesquisadora: E o que é que você gosta de fazer na sua casa?
> Paulo Henrique: Eu gosto de fazer, eu gosto de sair para casa da minha avó! *No cabo da Chiada* (Isso foi o que eu escutei a criança falando).
> Pesquisadora: O nome é Cabo da Chiada, que sua avó mora?
> Paulo Henrique: Não, é o ... Tem vez que eu vou sair para casa da minha avó, quando eu ia sair ela compra *bolachead*a (bolacha recheada), aí eu vou lá pegar.
> Pesquisadora: Compra o que?
> Paulo Henrique: *Bolacheada*!
> Pesquisadora: Bolacha recheada! É isso?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Hum! Você gosta de bolacha recheada?
> Paulo Henrique: Gosto!
> Pesquisadora: Aí vovó compra e você vai lá buscar bolacha recheada? É! E o recheio de que?
> Paulo Henrique: O recheio é assim, de chocolate. Tem de morango.
> Pesquisadora: Eu também gosto de bolacha recheada.
> Paulo Henrique: Gosta?
> Pesquisadora: Gosto. Tem de chocolate e de morango. Você gosta mais de que? De chocolate ou de morango?
> Paulo Henrique: Gosto de chocolate e de *molango*.
> Pesquisadora: Dos dois!
> [...]
> Paulo Henrique: "*Ê,* perdeu o café da sua avó, rapaz".
> Pesquisadora: (Risos) É?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: "Perdeu o café da sua avó rapaz"! Por que você chegou atrasado na hora do café, foi?

> Paulo Henrique: Foi! Eu perdi, faz outro.
> Pesquisadora: E vovó fez outro?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Fez? Você tomou café com o que?
> Paulo Henrique: Com o que?
> Pesquisadora: Sim!
> Paulo Henrique: Com a bolacha.
> Pesquisadora: Com a bolacha? Você gosta de bolacha, não é?
> Paulo Henrique: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

Essa narrativa revelou, mais uma vez, que a relação intergeracional envolvia também guloseimas que são ofertadas para as crianças como forma utilizada pelos adultos para demonstrar o carinho que esses têm por elas. Talvez, por isso, as guloseimas tiveram destaque nas narrativas infantis, pois, além de possuírem sabores que agradavam as crianças, também representavam a relação afetiva que elas estabeleciam com as pessoas mais próximas da comunidade e, especialmente, da família.

A relação que os (as) meninos (as) demonstraram estabelecer com os avós, explicitada nas narrativas que foram recolhidas no decorrer da pesquisa, se revelou como algo que tinha sentido para as crianças, pelas experiências que elas compartilhavam com esses familiares. Algumas crianças revelaram conviver diariamente com os avós, por esses morarem com elas ou morarem perto delas.

> Robin: Oh, *pló* Pati, quando eu chego *na* casa da minha vó, eu brinco de coisa, sabe de que?
> Pesquisadora: De que?
> Robin: De corrida *bike*
> Pesquisadora: É! Que divertido, heim.
> Robin: Fica *panhando* na carreira, eu ponho na carreira, aí eu ponho na carreira, aí eu chego na linha de chegada, eu fico assim, quando eu comecei a corrida, fiz assim, fui assim e ganhei na linha de chegada, desse tamanho.
> Pesquisadora: Que legal! Então você gosta de brincar de *bike,* de corrida de bike?
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Robin: Aí, quando eu sai de dentro do carro, estava chovendo muito, aí fiquei todo encharcado.
> Pesquisadora: Foi? Você tomou chuva?
> Robin: Aí molhou o meu cabelo!
> Pesquisadora: E mamãe fez o que quando você se molhou todo?
> Robin: Nada! Só minha vó que me enxugou.
> Pesquisadora: Sua vó enxugou você, foi?
> Robin: Só ela que me enxugou bem.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin 2017).

> Pesquisadora: E você gosta de andar de bicicleta?
> Paulo Henrique: Mas minha bicicleta quebrou.
> Pesquisadora: E agora, o que é que tem que fazer? Tem que mandar consertar?
> Paulo Henrique: Mas meu avô não conserta, porque ele não gosta de bicicleta. Meu avô não gosta!
> Pesquisadora: Ele não gosta?
> Paulo Henrique: Ele deixa lá, deixa lá quebrada. Quando eu cheguei do colégio, eu deixei quebrada, já *tava* quebrada. Aí, quem quebrou, *hein*? Quem quebrou, *hein*? Eu não sei quem quebrou.
> Pesquisadora: Você não sabe quem quebrou a sua bicicleta?
> Paulo Henrique: Não!
> Pesquisadora: Você deve ter ficado triste.
> Paulo Henrique: É,
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

Robin e Paulo Henrique, nessa e em outras narrativas, revelaram que conviviam cotidianamente com os avós. Paulo Henrique ao responder com quem morava, em um dos nossos encontros, citou a mãe, a irmã, o irmão, e não mencionou o avô. Porém, esse avô, de acordo com narrativa de Paulo Henrique, participava, juntamente e diariamente com a sua mãe, das atividades relacionadas às plantações na propriedade em que o menino morava com a família. A narrativa de Paulo Henrique se diferenciou das narrativas outras crianças sobre os avós, ao revelar que o seu avô não se mostrou disposto a ajudar a consertar a sua bicicleta quebrada, por não gostar desse brinquedo. Já Robin, sempre se referiu aos avós como pessoas que participavam diretamente de sua vida, por estarem por perto, colaborando com o pai e a mãe na tarefa de cuidá-lo e educá-lo.

Algumas crianças se referiram aos avós como pessoas que costumavam visitar de vez em quando, sendo bem recebidas por esses familiares. Essas visitas aos avós, conforme foi possível apreender nas narrativas das crianças, representavam para elas um evento especial, pelo fato delas saírem da localidade que moravam e viverem experiências diferentes das que elas viviam cotidianamente:

> Estrelinha: A minha avó, ela mora, ela se mudou pra outra casa. O meu avô e a minha avó, ela se mudou.
> Pesquisadora: Foi? É perto ou longe da sua casa?
> Estrelinha: Lá longe! Em Euclides da Cunha.
> Pesquisadora: A onde?
> Estrelinha: Em Euclides da Cunha.
> Pesquisadora: Euclides da Cunha. É longe mesmo, é um pouquinho longe. E você já foi visitar vovô e vovó, lá, em Euclides da Cunha?
> Estrelinha: Já!
> Pesquisadora: Você foi de que?
> Estrelinha: De carro.

> Pesquisadora: De carro, com quem?
> Estrelinha: É que tem uma mulher, mamãe liga pra ela, aí ela vem e pega nós.
> [...]
> Estrelinha: É longe! É lá em Euclides da Cunha. Mainha disse que quando tiver feriado eu vou pra lá.
> Pesquisadora: Que o que?
> Estrelinha: Que no dia de feriado eu vou pra lá.
> Pesquisadora: É? Quando tiver feriado você vai para lá?
> Pesquisadora: Que bom passear na casa da vovó.
> [...]
> Estrelinha: Lá na casa de vovó eu tenho meus amigos, que é Igor e Vanessa.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Por que você desenhou um caminhão?
> Brunessa: Porque eu gosto do caminhão, porque anda muito rápido.
> Pesquisadora: E você já andou em um caminhão?
> Balançou a cabeça respondendo que não e depois disse:
> Brunessa: Mas eu sei que ele anda muito rápido.
> Pesquisadora: E você tem vontade de andar em um caminhão?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você tinha vontade de viajar de caminhão para onde?
> Brunessa: Pra casa da minha vó!
> Pesquisadora: E onde é que sua vó mora?
> Brunessa: Lá é muito longe assim...
> Pesquisadora: E aí você acha que ele anda muito rápido e você vai chegar logo na casa da vovó?
> Balançou a cabeça respondendo que sim
> Pesquisadora: E quando você vai para casa da vovó você vai de que?
> Brunessa: De carro, grande.
> Pesquisadora: Como é o nome desse carro grande, você sabe?
> Balançou a cabeça dizendo que não.
> Pesquisadora: É ônibus?
> Balançou a cabeça dizendo que não.
> Pesquisadora: Não?
> Pesquisadora: É van? Igual do transporte da escola?
> Brunessa: Sim!
> Pesquisadora: E você vai para casa da vovó com quem?
> Brunessa: Com minha mãe e minha irmã.
> Pesquisadora: E o que é que você faz na casa da vovó?
> Bruna: Brinco, mais minha prima Bia!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Diante das narrativas de Estrelinha e Brunessa, foi possível constatar que para as meninas a visita aos avós era um momento especial e que requeria um planejamento familiar. Ao visitar as avós, Estrelinha e Brunessa tinham a oportunidade de viverem outras experiências e, ao saírem da localidade em que elas moravam, Água Boa, podiam contemplar paisagens durante a viagem. Para além da

relação intergeracional que era estabelecida com os avós e outros parentes, como tios e tias, ao realizar essa visita, as crianças também ampliavam suas relações intrageracionais, considerando os amigos, as amigas, os primos e as primas que residiam na mesma localidade dos avós.

As crianças também citaram, em suas narrativas, pessoas da comunidade, como vizinhos, vizinhas e proprietários de pequenos comércios existentes nas localidades em que moravam. Achei interessante como algumas pessoas eram mencionadas como referências, pelas crianças, para indicar as localidades de suas residências e o lugar onde costumavam brincar na comunidade:

> Pesquisadora: Como é o nome do lugar onde você mora?
> Rafael: Ali perto da casa de Dorinha, ali.
> Pesquisadora: É no Morro da Ilha ou Camiranga?
> Rafael: Morro da Ilha.
> Pesquisadora: Morro da Ilha?
> Rafael: É!
> [...]
> Pesquisadora: E você foi com quem? Passear na vaquejada com quem?
> Rafael: Com Marcelo.
> Pesquisadora: Quem é Marcelo?
> Rafael: Marcelo de Silvana [...] que é daqui da Água Boa.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: Onde é que você mora?
> Paulo Henrique: Eu moro lá, lá, lá na casa grande.
> Pesquisadora: Na casa grande, é?
> Paulo Henrique: Lá na casinha, é perto de Binha.
> Pesquisadora: Perto de Binha? E quem é Binha?
> Paulo Henrique: Sabe quem, *né* Binha?
> Pesquisadora: Eu não conheço Binha.
> Paulo Henrique: Binha! Tú um dia não *viu ele* não, foi?
> Pesquisadora: Não, não vi, não.
> Paulo Henrique: Ele é meu tio.
> Pesquisadora: É seu tio, é? E mora perto de você?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você gosta desse tio?
> Paulo Henrique: Ali, a casa dele é ali. É perto de casa.
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: E você joga futebol com quem aqui, bola com quem?
> João: Com [...] (Mencionou os nomes dos amigos).
> Pesquisadora: Aqui na escola?
> João: Não! No campo de Manuel.
> Pesquisadora: Ah, no campo de Manuel. E onde é que fica o campo de Manuel?
> João: A minha casa é pertinho. *Tu* não já *viu,* não?
> Pesquisadora: É aqui em Água Boa?

> João: Não! *Tu* já *viu*! É ali, é, é ali junto da casa de Liete.
> Pesquisadora: Ah, já sei, é naquele bar onde para o ônibus? É ali onde é o bar de Manuel?
> João: É!
> Pesquisadora: Fica perto do Bar de Manu's, é?
> João: Manu's tem um carro.
> Pesquisadora: Tem um carro?
> João: Tem! De dirigir pra ir pra rua.
> Pesquisadora: E você já passeou no carro dele?
> João: Já! Mais minha mãe, meu pai e minha irmã.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Esses excertos narrativos levaram à inferência de que as pessoas da comunidade ocupavam importante papel na formação social dessas crianças, que percebiam, através das relações próximas que estabeleciam com esses adultos, a importância de se viver de forma comunitária, tendo em vista os princípios da amizade e colaboração. As crianças também mencionaram as pessoas da comunidade como partícipes do cotidiano delas, tanto no âmbito familiar, como no âmbito comunitário:

> Estrelinha: *Mainha,* também, *mainha,* também, faz geladinho!
> Pesquisadora: É sério? (Perguntei com cara de surpresa por gostar muito de geladinho).
> Estrelinha: É, ela faz aqui com as meninas, mais as meninas, aí.
> Pesquisadora: Eu amo geladinho! Quais são sabores de geladinho que a sua faz? Conta, aí, pra mim.
> Estrelinha: É, deixa eu ver... amendoim que também faz, mas já *fazeu* ,ela não, ela já *fazeu,* mas nunca *faze*u mais. É deixa eu ver... *coiada.*
> Pesquisadora: Goiaba?
> Estrelinha: Não! *Coiada*!
> Pesquisadora: É goiaba?
> Estrelinha: Não, parece, não é branco?
> Pesquisadora: Ah, coalhada? É! Que vem do leite?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: Tem geladinho de coalhada! Que mais? Conta aí!
> Estrelinha: Também tem de açaí.
> Pesquisadora: Que delícia! E o que mais?
> Estrelinha: E também tem picolé aí, mas o moço levou aquele negócio de botar, aí não tem mais.
> Pesquisadora: Um dia desse eu vou querer um geladinho da mamãe, certo? Vou comprar na mão da mamãe. Você sabe qual é o valor do geladinho?
> Estrelinha: É assim, tem valor de *dois real, três real*, mas é nesse bar aí, assim, junto dessa casa.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Você convidou seus coleguinhas para irem para sua festa?

> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E quem está organizando a sua festa?
> Rafael: Minha mãe.
> Pesquisadora: E tem alguém ajudando a sua mãe?
> Rafael: Tem!
> Pesquisadora: Quem são as pessoas?
> Rafael: Tia Selma.
> Pesquisadora: E você está feliz que vai ter aniversário?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Quantos anos você vai fazer?
> Rafael: Cinco!
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

> João: É! Vem de amendoim, de amendoim e também faz geladinho de amendoim. Oh! É só torrar o amendoim e bater *acuador* (liquidificador), aí depois você faz e bota na geladeira, pra ficar congelada, aí o suco e eu não *tô g*ripado, mais minha irmã.
> Pesquisadora: E você sabe fazer esse geladinho? Quem te ensinou?
> João: Eliete, ela quem sabe fazer.
> Pesquisadora: Quem sabe?
> João: Eliete!
> Pesquisadora: E ela é quem?
> João: A mulher de Fau.
> Pesquisadora: Ela tem três filhos. [...] (Falou o nome dos filhos e constatou que eram só dois). E é só dois filhos.
> Pesquisadora: Aí você aprendeu a fazer geladinho de amendoim, foi? É simples, assim? É só torrar o amendoim, bater no liquidificador, coar e botar na geladeira?
> João: Aí você compra o *saquin* (saquinho), depois tira o caroço e faz. Aí faz de manga, faz de uva, faz de morango, faz de... De chocolate, faz de vitamina.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Diante das narrativas, apresentadas nesta seção, ficou evidente o quanto a cultura infantil se constitui na relação das crianças com seus pares, como também com os adultos que fazem parte das dinâmicas de sua vida. Assim, esses adultos assumiam um importante papel na inserção das crianças na cultura existente, contudo, esse movimento deve estar respaldado no respeito às especificidades da infância. Considerando o que foi posto pelas crianças, em suas narrativas, podemos afirmar que a relação intergeracional, que envolve as crianças e os adultos, pertencentes aos seus contextos familiar e comunitário, pode fomentar a constituição de aprendizagens experienciais, na medida em que as crianças desenvolvem capacidades cruciais para que possam viver socialmente, tais como: capacidade de respeitar o outro, mesmo que esse outro apresente uma cultura diferente da sua; capacidade de colaborar com o coletivo o qual pertencem; capacidade de valorizar as pessoas e a sua cultura local; capacidade de transformar

o contexto em que estão inseridas, através de ações que visem o bem estar da coletividade, entre outras capacidades.

5.3 Aprendizagens experienciais: relação com a natureza

No desenvolvimento da pesquisa, as crianças também narraram sobre suas experiências estabelecidas com a natureza, demostrando conhecimentos pertinentes sobre a convivência com as plantas e os animais que fazem parte do cotidiano delas, como também, sobre os fenômenos naturais observados em seu dia-dia, como explicitaram os excertos narrativos apresentados no decorrer dessa seção:

> Pesquisadora: E você tem mais o que na sua casa?
> Paulo Henrique: Nada! Eu só tenho um pé de goiaba!
> Pesquisadora: Um pé de goiaba! Poxa, mas na sua casa tem um bocado de coisa gostosa. Tem goiaba, tem acerola, tem milho. E quem planta é a sua mãe?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: A sua mãe e o seu avô?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: E você já plantou alguma coisa?
> Paulo Henrique: Eu? Não!
> Pesquisadora: Nunca plantou, não?
> Paulo Henrique: Não! Nunca plantei. (Deu ênfase a palavra nunca)
> Pesquisadora: Nunca ajudou a sua mãe a plantar nada?
> Não! *Mainha* não deixou.
> Pesquisadora: É!
> Paulo Henrique: *Mainha* não deixa!
> Pesquisadora: Sua mãe não deixa, não? Por que ela não deixa, você sabe?
> Paulo Henrique: Eu sei, como?
> Pesquisadora: Você sabe o porquê que é que ela não deixa você plantar?
> Paulo Henrique: Sei!
> Pesquisadora: Por quê?
> Paulo Henrique: É porque pode ter escorpião descalço.
> Pesquisadora: Lá na sua casa tem escorpião?
> Paulo Henrique: Não!
> Pesquisadora: Não tem não?
> Paulo Henrique: Só lá no mato pode ter. No mato tem.
> Pesquisadora: Além de escorpião, você acha que no mato tem mais o que?
> Paulo Henrique: No mato? Tem cobra, tem lagarta de fogo.
> Pesquisadora: Você já viu?
> Paulo Henrique: Não! Já, no pé de goiaba.
> [...]
> Paulo Henrique: Uma lagartinha, assim.

> Pesquisadora: E cobra você já viu?
> Paulo Henrique: Oi?
> Pesquisadora: Você já viu cobra?
> Paulo Henrique: Já! Daquela vez*,* é *apaleceu* uma *coba* e eu fiquei *cholando.*
> Pesquisadora: Você ficou com que, assustado com a cobra?
> Paulo Henrique: Foi *axustado, axustado*! Aí meu avô pegou a *bassora* e matou. E jogou lá no mato.
> Pesquisadora: E ela era grande, ela era pequena, como era essa cobra?
> Paulo Henrique: É pequena, assim, oh! Mostrou com as mãos o tamanho da cobra.
> Pesquisadora: E qual era a cor dela, você lembra?
> Paulo Henrique: A cor dela? Lembra! Era preta.
> Pesquisadora: Aí você ficou com medo da cobra?
> Paulo Henrique: Foi!
> Pesquisadora: Por que você ficou com medo dela?
> Paulo Henrique: Por que eu fiquei com medo?
> Pesquisadora: É! Por que você ficou com medo dela?
> Paulo Henrique: É porque ela morde.
> Pesquisadora: E se morder, o que é que acontece?
> Paulo Henrique: Um acidente.
> Pesquisadora: Um acidente? E o que é que acontece com a gente?
> Com a gente? Morre!
> Pesquisadora: Pode morrer, não é?
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 2017).

A narrativa de Paulo Henrique suscitou importantes questões concernentes à relação que essa criança estabelece com a natureza. Essa criança, ao narrar que em sua casa havia muitas plantações, como, por exemplo, pé de acerola, pé de goiaba e plantação de milho, a ideia inicial que se poderia ter era de que essa criança convivia com essa realidade, em seu cotidiano, e que, por conta disso, possuía saberes específicos de como cultivar tais plantações. No entanto, Paulo Henrique revelou que a sua família limitava o acesso dele às localidades plantadas para protegê-lo de animais peçonhentos, como: cobras escorpiões e lagartas de fogo (taturana), levando-o a afirmar, em um dos nossos encontros narrativos, que nunca havia plantado nada.

Sobre essa situação, destaco que quando eu estava transcrevendo essa fala, meu filho ouviu o áudio dessa narrativa e me disse com muita veemência: “Como mamãe, ele nunca plantou? Até eu já plantei semente de feijão. Por que a mãe dele nunca *deixou ele* plantar?” (Excerto da narrativa de Pedro, 7 anos, registrado no diário de campo da mãe-pesquisadora, 2018). A estranheza que essa narrativa causou em meu filho, de fato, tem sentido, tendo em vista que essa criança, por morar e estudar em um contexto rural, deveria já ter vivenciado essa

experiência alguma vez em sua trajetória de vida-formação. Considerando a própria narrativa de Paulo Henrique, eu busquei explicar para Pedro os motivos da mãe desse menino em não deixá-lo plantar, pois, no local da plantação, existiam animais peçonhentos, conforme foi narrado por essa criança. Contudo, Pedro não se conformou com resposta e fez ponte com a sua realidade, dizendo: “Mas ele pode plantar o feijão no vaso, eu mesmo já plantei.” (Excerto da narrativa de Pedro, 7 anos, registrado no diário de campo da mãe-pesquisadora, 2018). Esse comentário de Pedro se deu porque ele já havia plantado semente de feijão em um vaso com terra e teve a oportunidade de acompanhar o processo de germinação do feijão, sendo essa experiência, para ele, muito significativa. Em contrapartida, essa mesma narrativa revelou que Paulo Henrique possuía saberes da experiência relacionados aos animais peçonhentos, já que ele explicou para mim os perigos que tais animais podem causar às pessoas, pelo veneno que possuem, podendo levá-las até a morte.

Assim como Paulo Henrique, as outras crianças se referiram às plantações cultivadas pelos seus familiares e demonstraram, em suas narrativas, saberes relacionados ao cultivo do milho, do feijão e da mandioca, pela relação intergeracional estabelecida com os pais:

> Pesquisadora: E você desenhou flores?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Por que você desenhou flores?
> Estrelinha: Lá na minha casa tem umas flores e tem um pé de guaraná, é também tem um pé de *imbu*, e tem um monte pé de cajueiro, que papai ai cortou.
> Pesquisadora: Por que foi que ele cortou?
> Estrelinha: Porque ele *tá* plantando um negócio
> Pesquisadora: E já está dando umbu?
> Estrelinha: *Tá* dando flores.
> Pesquisadora: Quando dá flores, significa o que?
> Estrelinha: Que vai nascer.
> Pesquisadora: O pé de umbu já floriu, e quando tem flores, significa o que?
> Estrelinha: É, também tá, como é? Lá em casa tem um pé de... *Deixa eu* ver... De cereja e *tá* dando flores.
> Pesquisadora: E quando dão flores, o que é que isso significa?
> Estrelinha: Vêm as cerejas.
> Pesquisadora: Então, primeiro vêm as flores para depois os frutos, é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: E aqui é o que?
> Rafael: Aqui? Uma flor.
> Pesquisadora: Uma flor, do jardim, não é?

Rafael: É!
Pesquisadora: E o que é que a flor precisa para ficar bonita?
Rafael: Pra molhar, pra molhar pra ela crescer.
Pesquisadora: E onde fica a flor?
Rafael: Fica no mato, ela fica no jardim, onde ficam as flores.
Pesquisadora: As flores nós plantamos a onde?
Rafael: No jardim.
Pesquisadora: Além da água, o que é que a flor precisa para crescer? Você sabe?
Rafael: Sei. A flor precisa ser molhada pra crescer, se deixar um tempo a planta sem molhar, a planta morre e cai. Ai tem que plantar de novo, aí se molhar ele cresce ai fica grandona. Eu já plantei um pé de milho.
Pesquisadora: Você já plantou um pé de milho?
Rafael: Foi
Pesquisadora: Com quem?
Rafael: Eu plantei sozinho.
Pesquisadora: Sozinho? E como é que planta um milho, eu não sei como que planta milho. Você me ensina?
Rafael: Eu sei! Cavar o chão, botar os caroços dentro, enterrar e depois você vê outro dia já está altão.
Pesquisadora: E a gente faz o que com o milho?
Rafael: Mais o milho a gente faz comer, cozido.
Pesquisadora: Cozido! E você gosta de comer milho?
Rafael: Pesquisadora: E o milho já cresceu?
Rafael: Está pequenininho ainda, está verde. Está verde ainda, [...] quando crescer fica maduro, aí nós *come.*
Pesquisadora: E que te ensinou a plantar milho?
Rafael: Meu pai.
Pesquisadora: Foi seu pai? Seu pai planta, é?
Rafael: Planta!
Pesquisadora: Ele planta milho e planta outra coisa?
Rafael: Planta um *bocaaado* de coisa!
Pesquisadora: O que é um *bocaaado* de coisa? Você sabe o que é um bocado de coisa que o papai planta?
Rafael: Meu pai planta, planta, folha, pé de pau, pé de cenoura, pé de flor. [...] meu pai planta um *bocaaado* de coisa, quando ele vê, ele pega e ele planta. Um *bocaaado* de coisa.
Pesquisadora: E ele vende o que ele planta?
Rafael: Vende
Pesquisadora: Para quem?
Rafael: Um *bocaado* de gente, que ele colhe, ele dá a um *bocaaado* de gente. Que ele tá pegando ele dá, a um *bocado* de gente pra plantar.
Pesquisadora: Ele ajuda as pessoas, também?
(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: Seu pai tem roça?
Robin: Tem! A roça dele é bem lá embaixo. A roça da Água Boa é aqui.
Pesquisadora: O que é que seu pai tem na roça?
Robin: Não tem nem energia, não tem nem televisão, nem água, só tem um fogão velho enferrujado.
Pesquisadora: E o seu pai faz o que lá na roça?
Robin: Fica trabalhando.

> Pesquisadora: Trabalhando em que?
> Robin: Minha mãe arranca as laranjas e eu chupo. Eu chupo laranja doce.
> [...]
> Pesquisadora: E na roça do seu pai, o que é que tem de plantação? O que é que seu pai planta na roça?
> Robin: Meu pai fica cavando e aí tem mandioca e tem pé de laranja. E ele vai de carro com o carro dele.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Brunessa: E meu pai trabalha na roça.
> Pesquisadora: O que é que ele planta na roça?
> Brunessa: Cenoura e milho.
> Pesquisadora: E a roça fica a onde?
> Brunessa: No Morro da Ilha. [...] Onde Rafael mora.
> Pesquisadora: E você já foi à roça com o papai?
> Brunessa: Já!
> Pesquisadora: E você ajuda papai também?
> Balançou a cabeça, respondendo que sim.
> Pesquisadora: Como é que você ajuda papai na roça?
> Brunessa: Plantando feijão e milho.
> [...]
> Pesquisadora: E como é que planta feijão e milho? Você tem como me ensinar?
> Brunessa: Coloca o feijãozinho e deixa lá o grão de feijão.
> Pesquisadora: Onde coloca?
> Brunessa: No chão.
> [...]
> Brunessa: E primeiro você tem que cavar um bocado de buraco.
> Pesquisadora: [...] Depois que cava e coloca os grãos de feijão, faz o que mais?
> Brunessa: Molha, molha e só.
> Pesquisadora: E vai crescendo?
> Brunessa: Vai!
> Pesquisadora: E quando cresce o que papai e vocês fazem?
> Brunessa: Come!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Os excertos das narrativas acima apresentaram pontos de convergências relacionados às experiências dos (as) meninos (as) com plantações de vegetações típicas dessa localidade rural, em que seus pais demonstraram ter um importante papel na constituição da aprendizagem experiencial dessas crianças sobre os saberes da terra. Estrelinha e Rafael ao narrarem, tomando como ponto de partida os próprios desenhos, elucidaram como nascem as vegetações existentes na propriedade dos pais, revelando, assim, aproximações com conhecimentos importantes relacionados às necessidades das plantas, para que possam crescer e não morrer, e sobre o processo reprodutivo da plantas, reconhecendo que as flores nascem antes delas darem os frutos.

Já Brunessa e Robin se referiram à roça dos pais, tendo em vista as experiências vivenciadas nesse lugar. Brunessa mencionou que o pai trabalhava na roça, que ficava em outro povoado, Morro da Ilha, sendo essa mais uma propriedade familiar, além da casa, em Água Boa, onde ela residia com o pai, a mãe e a irmã adolescente. A menina falou que, de vez em quando, ela ia com pai para essa localidade e lá vivenciava a experiência de plantar e/ou de colher alguma vegetação. Assim como Brunessa, Robin também se referiu à roça do pai como outra propriedade da família e descreveu como é esse lugar, focalizando, em sua narrativa, a ausência da água encanada, da energia elétrica, e, consequentemente, da televisão, algo que ele demostrou, no desenvolvimento dessa pesquisa, gostar muito, por poder assistir seus desenhos preferidos. Diferentemente de Brunessa e Rafael, Robin não narrou sobre a experiência de ajudar o pai na atividade da roça, podendo levar a dedução que ir a esse lugar representava para o menino um passeio, no qual ele tinha a oportunidade de chupar laranjas doces, colhidas pela mãe. As narrativas das dessas crianças se referiram à roça como um lugar específico para plantar, nesse sentido, Santos (2011) explica que:

> [...] a roça é a pequena propriedade, geralmente destinada ao cultivo de variadas lavouras de pequena importância econômica, destinada à subsistência. Do que se colhe na roça, tira-se uma parte para alimentação e a outra é vendida na cidade, nas feiras, nos dias de sábado.

Considerando as narrativas das crianças, foi possível perceber que para elas que roça significava um espaço destinado à plantação e que o sentimento de pertencimento a esse tipo de ruralidade perpassava pelas experiências que elas vivenciavam nesse local, juntamente com os familiares, especialmente com os pais, que, provavelmente, se identificavam como sujeitos da roça, mesmo desenvolvendo outras atividades laborais em seu cotidiano. Essa representatividade da roça, expressada nas narrativas das infantis, remeteu-me a pensar que as crianças reconheciam a importância da dinâmica que acontecia neste espaço geográfico, atribuindo o sentido que nesse local são cultivadas frutas, verduras e raízes, utilizadas na própria alimentação da família, e que, para tal fim, o tempo do trabalho, vinculado à cultura agrícola, está atrelado ao tempo da natureza. Nessa direção Rios (2011, p. 76) explica que:

> [...] o espaço e o tempo na roça são frutos das relações tecidas, especificamente, entre o indivíduo e a natureza. Como o que se produz para o sustento familiar, na roça, é obtido na natureza, os espaços e os tempos da vida e do trabalho, ainda são em larga medida, os da própria natureza. É o tempo de colher, plantar, é o calendário sazonal entressafras; é o espaço da plantação do feijão, do milho, da mandioca, do roçado, do pasto.

Diante disso, a relação dos (as) meninos (as) com a natureza apresentou um relevante sentido para essas crianças, não podendo, assim, ser invisibilizada no processo de constituição de aprendizagens experienciais sobre os conhecimentos específicos da cultura agrícola, presentes na ruralidade que elas integravam. Para, além disso, reconhecer tal relação pode contribuir também, significativamente, para a constituição da identidade delas, por representar os modos de vida nessa ruralidade e por reconhecer as interações socioculturais materializadas na dinâmica cotidiana local, sem desconsiderar, nesse processo, as subjetividades de cada uma.

Algo que também mereceu destaque sobre o cultivo de vegetais, mencionado pelas crianças em suas narrativas, refere-se ao consumo desses alimentos em seu cotidiano, conforme já foi explicitado em outros momentos no desenrolar dessa tese e também nos excertos abaixo:

> Pesquisadora: *Hum*! Você gosta de guloseimas, não é? E fruta você come?
> Paulo Henrique: Como!
> Pesquisadora: Quais são as frutas?
> Paulo Henrique: Eu como fruta assim, oh? (Fez o gesto de como come as frutas)
> Pesquisadora: É? E os nomes das frutas você sabe?
> Paulo Henrique: Não!
> Pesquisadora: Não?
> Paulo Henrique: Só sei, o nome é milho.
> Pesquisadora: Milho! Você gosta de comer milho?
> Paulo Henrique: Gosto!
> Pesquisadora: E na sua casa tem a plantação de milho?
> Paulo Henrique: Tem um *bocado* de milho, a roça, muito de milho.
> Pesquisadora: É?
> Paulo Henrique: É!
> Pesquisadora: E quem é que planta o milho na sua casa?
> Paulo Henrique: Meu avô e minha mãe, e o *namolado* da minha mãe.
> [...]
> Pesquisadora: E depois que o milho nasce, o que é que vocês fazem com o milho?
> Paulo Henrique: Nós *cozinh*a e come!
> Pesquisadora: Ah, que delícia!
> Paulo Henrique: E bota manteiga pra ficar uma delícia.
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

> Pesquisadora: Quer dizer que lá na roça do seu pai tem mandioca?
> Robin: É!
> Pesquisadora: Eu gosto de mandioca. Eu gosto de mandioca cozida. Você gosta?
> Robin: Eu gosto de milho cozido e milho assado.
> Pesquisadora: E seu pai planta milho?
> Robin: Não! Eu como milho com café.
> Pesquisadora: Onde é que seu pai arranja milho para você comer com café?
> Robin: Não... É lá que meu avô *ranca, ranca* milho, assa e eu como com café.
> Pesquisadora: *Hum*! Você come bem, coisas gostosas, viu?
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

Mesmo as crianças mencionarem alimentos industrializados, em suas narrativas, foi possível constatar que, os alimentos produzidos, prioritariamente em pequenas propriedades de terra das famílias, faziam parte do cardápio diário delas, como: milho assado e cozido, cuscuz de milho, feijão, arroz e frutas como: umbu, manga, laranja, goiaba, banana, acerola, que foram citadas pelas crianças. Além dos vegetais, alguns animais foram também mencionados pelos (as) meninos (as) na alimentação deles (as), através do consumo das carnes de galinha, boi, bode e carneiro.

Sobre os animais as crianças revelaram ter animais de estimação como cachorros e gatos, majoritariamente. Porém duas narrativas fugiram dessa regularidade: a de Rafael, que disse que ganhou, nos dia das crianças, um carneiro, e a de Estrelinha, que se referiu ao seu pintinho, ao pintinho da irmã e ao *perruche,* denominado por ela de *"perrichi"*, um periquito que sua mãe recebeu de presente. Conforme as narrativas infantis, esses animais eram cuidados pelas próprias crianças e tinham nomes próprios dados por elas:

> Pesquisadora: E você ganhou esse carneiro no dia da criança?
> Rafael: Foi!
> Pesquisadora: Você ganhou algum brinquedo, ou você só ganhou o carneiro?
> Rafael: Um carneiro, só!
> Pesquisadora: Que maravilha! Você gostou do seu presente?
> Rafael: Gostei!
> Pesquisadora: Como é o nome do seu carneiro?
> Rafael: Pepsi.
> Pesquisadora: Como é o nome, mesmo?
> Rafael: Pepsi.
> Pesquisadora: E por que você escolheu esse nome Pepsi?
> Rafael: Porque eu escolhi.
> Pesquisadora: O que é Pepsi? Você conhece alguma coisa que se chama Pepsi?

Rafael: Sei!
Pesquisadora: É o que?
Rafael: Pepsi é o nome daquela, não tem aquela cobra que morde as coisas inteiras. O nome dela é Pepsi, Pepsi cobra.
Pesquisadora: Pepsi cobra, é?
Pesquisadora: Ah, entendi! Aí, você botou o nome do seu carneiro Pepsi. Está onde Pepsi? Está na sua casa?
Rafael: Não!
Pesquisadora: Está a onde Pepsi?
Rafael: Pepsi está na casa de minha avó.
Pesquisadora: Na casa de sua avó?
Rafael: Por que está na casa da vovó e não está na sua?
Pesquisadora: Porque na minha casa não tem pasto, não. Se botar dentro de casa ele *caga.*
Pesquisadora: É, tem que ter pasto para criar e aí você deixou lá na casa da vovó.
Rafael: Na casa de minha vó, meu vô fez dois pastos, um pra botar, pra botar o jegue e um pasto pra botar os carneiros.
Pesquisadora: Os carneiros? Só tem Pepsi lá ou tem outros?
Rafael: Se deixar um carneiro, se deixar Pepsi, ele fica valente e fica se soltando, tem que botar mais um, se botar quatro, se botar quatro, ele fica juntinho e não corre nenhum, se deixar solto, não vai nenhum para estrada.
Pesquisadora: Ah, entendi! Um faz companhia para outro e aí eles não fogem.
Rafael: Se deixar só um, se deixar ele solto, ele sai correndo, ai no meio da estrada, se deixar um *bocado,* ele fica, ele fica juntinho com os outros, não vai nenhum pra estrada.
Pesquisadora: Eu não sabia disso, não. Eu estou aprendendo muito com você, viu?
Rafael: Come todo dia. Ninguém não dá comida ao meu carneiro. (Falou com voz de indignado com essa situação)
Pesquisadora: Como?
Rafael: Ninguém não dá comida ao meu carneiro.
Pesquisadora: Ninguém está dando comida para ele, não?
Rafael: Não! Só lá eu que vou todo dia lá *ne* vó, só eu que todo dia. Quando *os povos sai, não dá comida,* a ele, não. Aí, *nós vai* lá, *nós vai* lá, pega palma, corta de... vai cortando de mão, assim, e bota dentro do coisa, aí *nós bota* dentro da bacia e pula dentro do negocio que eles comem. Se chegar lá, tudinho *tá* com fome, berrando.
Pesquisadora: É palma que eles gostam de comer, é?
Rafael: É palma!
Pesquisadora: Você corta e bota na vasilha, na bacia.
Rafael: É na bacia e empurra dentro do negócio, aí eles comem.
Pesquisadora: E o que é que você faz com seu carneiro, além de dar comida?
Rafael: Eu dou comida a ele e água.
Pesquisadora: E você brinca com ele?
Rafael: Eu não! Se ele é valente.
Pesquisadora: Ah, ele é valente! Entendi!
Rafael: Eu já *amansei ele*, *tá* mansinho.
Pesquisadora: Está mansinho? E como é que amansa carneiro?
Rafael: Passando a mão encima.
Pesquisadora: Foi que quando ele chegou, ele estava bem valente e agora você está amansando o carneiro?

Rafael: Eu já *amansei ele,* já!
Pesquisadora: O que é que o carneiro dá para a gente? Você sabe?
Rafael: Sei!
Pesquisadora: É o que?
Rafael: Quando ele crescer nós mata ele e come. Eu não vou matar ele não, eu gosto de ficar cuidando dele todo dia, não gosto de matar ele, não.
Pesquisadora: Ah, você não quer matar o seu carneiro, não. Você quer cuidar dele.
Rafael: É!
Pesquisadora: Mas tem gente que mata carneiro para comer a carne, não é?
Rafael: É!
Pesquisadora: Ah, entendi! E você já comeu carne de carneiro?
Rafael: Tia Glorinha tinha um carneiro, mas só que ela matou e comeu.
Pesquisadora: E você comeu a carne, na casa de tia Glorinha?
Rafael: Eu não! Eu levei um pedacinho de carne, mas só que eu não gosto, eu não gosto de carne de carneiro, não.
Pesquisadora: Não gosta, não? Por que você não gosta?
Rafael: É porque é ruim. *Essas carne* é ruim.
Pesquisadora: Como é essa carne?
Rafael: *Eles é muito ruim*. É carne com gosto de coisa.
Pesquisadora: Então você não quer matar o seu carneiro, você quer ficar com ele, cuidando dele.
Rafael: É! todo dia eu entro no pasto, ele vem atrás de mim. Todo eu entro no pasto eles vêm tudinho atrás de mim, pra, todo dia eu entro no pasto, ai ele vem todo mundo, vêm todos os carneiros, vem todos os carneiros, balançar tudinho em minha perna. Passar a cabeça, assim, em minha perna, quando eu entro no pasto.
Pesquisadora: Então, eles gostam de você, não é?
Rafael: Quando eu vou atrás deles, eles também vêm atrás de mim.
Pesquisadora: É mesmo? E aí você faz o que com eles?
Rafael: Eu dou comida a eles. Aí vou todo dia, quando tia Selma sai não dá comida a ele. Aí *nós tem* que ir lá todo dia, todo dia mesmo pra dar comida a ele, os bichinhos. Quando tia Selma só bota pouca comida, pouca comida, só bota pouca comida, se botar muito, se botar cheia, se botar cheia comida eles comem tudinho, não deixa, não deixa nenhum pedaço. Quando eles saem, nem dá comida a eles.
Pesquisadora: E você já conversou com a tia que tem que dar comida para eles?
Rafael: Quando ela sai, aí eu falo assim:
- Oh tia Selma, não vai dar comida ao carneiro, não?
Aí ela fala:
- Não! Quando nós chegar, nó*s dá.*
Quando eles já tinham chegado os carneiros já, os carneiros já com fome. Aí quando eles chegam os carneiros já estão com fome.
Pesquisadora: Quem tem animal, tem que cuidar do animal, não é?
Rafael: É, senão morre. Todo dia eu vou lá dar comida a eles. Todo dia, todo dia.
Pesquisadora: Mas como o carneiro é seu, aí você está cuidando dele, não é?
Rafael: Quem tá cuidando dele é eu, *painho* e *mainha.*

Pesquisadora: Ah, os três. Fica lá no pasto, porque na sua casa não tem espaço, mas quem cuida são vocês.
Rafael: Painho vai fazer um curral, vai fazer um curral pequenininho, pra trazer eles, vai fazer um curral grandão, assim, fechadinho. Porque se fazer um curral pequenininho eles pula, aí sai correndo.
Pesquisadora: Ah, vai ter que fazer um maior, não é?
Rafael: Sim, mas lá em casa painho fez o muro, se deixar sem fazer o muro, eles saem pra correr, se deixar sem fazer o muro ele sai correndo.
Pesquisadora: É, tem que ter o muro, senão eles fogem.
Rafael: Aí, não tem como pegar. Quando chama assim: *Toim, toim, toim, toim,* aí *eles volta,* tudinho.
Pesquisadora: Como é que faz para chamar os carneiros?
Rafael: *Toim, toim, toim*, pode chamar que eles vêm, tudinho. Quando eu fico com o vaso na mão mexendo assim, cheio de comida, eu boto lá pra eles comer, junto do varal das galinhas, eu boto lá na casinha, na casinha pra *eles comer.*
(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 5 anos, 2017).

Estrelinha: Eu tenho um pintinho.
Pesquisadora: Você tem um pintinho?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E onde que fica o pintinho?
Estrelinha: Em casa, o nome dele se chama Zé Pretinho.
Pesquisadora: Zé Pretinho?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Que joia! E o que é que você dá para o pintinho para ele comer?
Estrelinha: Ele viu a comida na mesa, aí ele subiu na mesa pra comer.
Pesquisadora: Ah, o pintinho fez isso, foi?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E o que é que tinha na mesa da sua casa para ele comer?
Estrelinha: Comida!
Pesquisadora: Que tipo de comida?
Estrelinha: Comida! Meu pai dá ração a eles.
Pesquisadora: Dá ração? Eles comem ração, é?
Estrelinha: É! E milho.
Pesquisadora: E milho?
Estrelinha: Sim!
Pesquisadora: E depois que o pintinho crescer ele vai virar o que, você sabe?
Estrelinha: Galinha!
Pesquisadora: Uma galinha?
Estrelinha: Ele já está crescido, que ele já está desse tamanho.
Pesquisadora: E o pintinho nasce como?
Estrelinha: Da galinha.
Pesquisadora: E a galinha coloca o que para o pintinho nascer?
Estrelinha: Do ovo.
Pesquisadora: E onde ela guarda esses ovos, quando ela põe?
Estrelinha: No ninho.
Pesquisadora: No ninho?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E o nome do seu pintinho é Zé Pretinho.

> Estrelinha: E o da minha irmã é desse tamanho, o nome dele é Piu Piu.
> Pesquisadora: E Zé Pretinho e Piu Piu brincam?
> Estrelinha: Não, porque Zé Pretinho já é grande. Oh, é, lá em casa tem também um *perrechi* (perruche: periquito em francês).
> Pesquisadora: Tem o que?
> Estrelinha: Um *perrechi.*
> Pesquisadora: Não conheço, não. Vocês sabiam que vocês estão me ensinando um monte de coisa que eu não sei?
> Estrelinha: É, lá em casa tem um *perrechi* deste tamanho, foi uma moça que deu a mainha.
> Pesquisadora: O *perrechi* tem penas?
> Estrelinha: O *perrechi* é colorido.
> Pesquisadora: É colorido?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: E coloca ovo?
> Estrelinha: Lá na moça, que tem um bocado de *perrechi,* ele bota ovo.
> Pesquisadora: Tem bico também, o *perrech*i também tem bico?
> Estrelinha: Tem! Mas o meu, o de nós não bota, não. (Referiu-se a colocar ovo).
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

As narrativas de Rafael e Estrelinha apresentaram questões interessantes sobre a relação estabelecida com os animais, que eram considerados animais de estimação por essas crianças. Rafael, ao narrar que no dia das crianças ganhou um carneiro, apresentou uma situação não comum e que divergiu dos demais colegas, que ganharam brinquedos, conforme as narrativas delas. Nessa narrativa os saberes do menino sobre como cuidar do animal foram evidenciados. Assim, os saberes vinculados à experiência dessa relação de Rafael com Pepsi perpassavam pela alimentação específica do carneiro e também pelo comportamento desse animal, que no início da relação com o menino demostrava ser arisco e, posteriormente, após a interação cotidiana com essa criança, ficou mais manso. A relação de afetividade entre Rafael e o animal, identificada na narrativa dessa criança, e que se estendeu também para os outros carneiros criados no pasto da avó, ficou evidenciada quando a criança narrou que havia conseguido amansar Pepsi e que o animal, juntamente com outros carneiros, ia ao encontro dele quando ele chegava ao pasto e depois se enroscava em suas pernas. Diante disso, é possível deduzir que a relação estabelecida entre o menino e seu animal de estimação se deu pelo viés da responsabilidade que essa criança assumiu, com o apoio do pai e da mãe, de cuidar do seu animal, demonstrando indignação, diante do descaso da tia de cuidar dos carneiros, quando ele estava ausente. Considerando, tal problema, já que o seu carneiro era criado no pasto da casa da

avó, Rafael socializou que o pai iria construir um pasto com cercas grandes em sua casa, para que, assim, ele pudesse cuidar adequadamente do seu animal. Rafael, ao cuidar do seu carneiro Pepsi, demonstrava a relação de afetividade estabelecida com seu animal de estimação, por conta disso, a criação desse animal não tinha como objetivo matá-lo para consumir a sua carne, algo que é muito comum nos municípios pertencentes ao Território do Sisal.

Assim como Rafael, Estrelinha narrou com detalhes a sua relação com o seu animal de estimação, que também não era nenhum cachorro ou gato, mas um pinto, chamado Zé Pretinho. Estrelinha, além de Zé Pretinho, mencionou também o pinto de sua irmã, chamado de Piu Piu. Os nomes dados aos esses pintos revelaram a relação de carinho que Estrelinha e sua irmã estabeleceram com esses animais, considerados por elas, animais de estimação. A relação entre esses animais com a família de Estrelinha ficou evidenciada quando a menina narrou que Zé Pretinho, certa vez, subiu a mesa para comer a comida que estava posta, revelando que tais animais tinham acesso à casa, algo que é muito presente nos contextos rurais. A referência do *perruche*, denominado por ela de "*perriche",* na narrativa de Estrelinha, me chamou atenção, pelo fato de que eu, no memento do diálogo narrativo, desconhecia a origem dessa palavra, o que me levou a buscar informações, no momento da transcrição dessa narrativa. Pude verificar que, em determinados excerto narrativos das crianças, apareceram algumas palavras de origem inglesa como *hall, marshmallow,* e *bike*, revelando, assim, que as crianças não utilizavam somente palavras pertencentes à sua língua materna e ao dialeto local, mas também mencionavam palavras de outras nacionalidades, como nesses casos, a francesa e a inglesa, corroborando, mais uma vez, que a relação entre o micro e o macro tem marcado também os modos de viver das crianças pertencentes aos contextos rurais, sendo, tal fato, influenciado pela globalidade existente, na qual essas crianças estão tendo acesso, prioritariamente, pelo contato cotidiano com a televisão. Sobre os animais mencionados por Estrelinha, a menina demonstrou saberes concernentes às características específicas desses animais, que por serem aves, nascem do ovo, se alimentam de ração e milho e têm o corpo coberto de penas.

As experiências das crianças, acerca dos animais que elas estabelecem uma relação cotidiana, podem gerar a construção de conhecimentos científicos, potencializando, assim, a constituição de aprendizagens experienciais sobre os

animais e outros elementos da natureza, tendo em vista o entrelaçamento entre tais conhecimentos com as suas próprias experiências.

As crianças também expuseram, em suas narrativas, questões vinculadas aos fenômenos da natureza, observados em seu dia-dia. Dessa forma, mencionaram a presença do arco-íris e de trovões, comuns no período do ano em que a pesquisa foi desenvolvida:

> Pesquisadora: Por que você desenhou o arco-íris?
> João: Acho bonito.
> Pesquisadora: E por que você acha o arco-íris bonito?
> João: Porque quando a chuva tiver chuva, aí o arco-íris vem.
> Pesquisadora: Então o arco-íris aparece quando chove, é?
> João: Eu vim aqui, aí o arco-íris esteve aqui, colorido. Quando eu ia pra Palma eu vi um arco-íris, dois, um cima e um embaixo.
> Pesquisadora: Foi mesmo! E foi depois da chuva?
> João: Não, foi depois da nuvem. Aí a chuva começou, aí o arco-íris veio.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

> Pesquisadora: E isso e isso é o que?
> Robin: Olha aqui mais bolas. Aqui tem uma bola e o *quadado, e* outra bola, e tem *o coisa* e umas gotinhas aqui de chuva.
> Pesquisadora: Umas gotinhas de chuva?
> Robin: E ai que acabar as gotinhas, ai vem um arco-íris, aqui. Eu fiz com duas cores, viu? Tem preto, amarelo, vermelho, amarelo e azul.
> Pesquisadora: Muito bem! Você já viu um arco íris?
> Balançou a cabeça afirmando que sim.
> Robin: No para-brisa. Estava bem longe de lá do para-brisa.
> Pesquisadora: Foi?
> Robin: Estava bem longe, assim.
> Pesquisadora: Aí você falou sobre o arco-íris e a chuva.
> Robin: É! Acaba a chuva e vem o arco-íris.
> Pesquisadora: Você já percebeu isso, foi?
> Balançou a cabeça afirmando que sim.
> Robin: Aí molha tudo!
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: Por que você desenhou tanta estrelinha?
> Estrelinha: Porque eu gosto!
> Pesquisadora: Você já viu estrelinha?
> Estrelinha: Já!
> Pesquisadora: A onde?
> Estrelinha: No céu!
> Pesquisadora: Que horas?
> Estrelinha: De noite.
> Pesquisadora: E na sua casa dá para ver muitas estrelas?
> Estrelinha: Dá!
> Pesquisadora: E quando chove, dá para ver?
> Estrelinha: Não!

> Pesquisadora: Por que será?
> Estrelinha: Porque *as nuvem é preta.*
> Pesquisadora: Por que as nuvens cobrem e são pretas?
> Estrelinha: É!
> [...]
> Pesquisadora: Aqui chove muito ou chove pouco?
> Estrelinha: Lá no dia choveu lá em casa chega que trovejou da noite.
> Pesquisadora: Mas aqui chove muito ou pouco, você sabe dizer?
> Estrelinha: Um dia que dá sol, um dia que dá chuva.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

As observações das crianças sobre os fenômenos naturais, expostas nos excertos das narrativas acima, possibilitaram pensar que a curiosidade infantil deveria ser mais bem aproveitada no processo de construção dos conhecimentos científicos na Educação Infantil. Assim, a partir do que as crianças observaram, problematizações poderiam ser suscitadas para que elas pudessem, através de um processo investigativo sistematizado, que envolvesse a interação com seus pares e a mediação de adultos responsáveis pela sua formação, especialmente, a professora, buscar respostas para as questões emergidas durante o processo de construção do conhecimento. Isso significa dizer que as observações empíricas, apresentadas pelas crianças, poderiam ser tomadas como ponto de partida para a constituição de aprendizagens experienciais concernentes aos conhecimentos consolidados cientificamente pela humanidade.

A relação das crianças estabelecida com os elementos da natureza, presentes em seu cotidiano, foi algo recorrente nas narrativas delas em nossos encontros, tanto coletivos (rodas de conversa), como individuais (diálogos narrativos) e também nos desenhos produzidos pelas crianças, configurando, assim, uma importante dimensão temática nessa pesquisa.

Os excertos das narrativas das crianças, acima apresentados, explicitaram o quanto elas já tinham aproximações com o conhecimento específico sobre o cultivo da terra, que geravam seus próprios alimentos, assim como conhecimento de como cuidar dos animais e outros aspectos que envolviam a relação delas com a natureza.

De acordo com Silva e Silva (2013, p. 181), respaldadas em Silva, Pasuch e Silva (2012):

> [...] o currículo de educação da educação infantil nos territórios rurais, quando pautado numa concepção de criança que se apresenta inteira em todos os momentos (elaborando sentindo sobre o mundo, criando e imaginado, etc.) pode ser pensado na sua relação com a a preservação do meio ambiente. A educação infantil ofertada para

> as crianças do campo permite um rol de possibilidades de experiências com a natureza, favorecendo pensar no desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis ao ambiente que os cerca e, logo, mais compromissados com um ambiente ecologicamente equilibrado.

Pensar em uma educação subsidiada nas experiências das crianças demanda rever nossas concepções de infância, de crianças e de práticas educativas, como já foi mencionado anteriormente. Em se tratando de crianças que vivem em contextos rurais, é imprescindível escutar atentamente o que elas têm a dizer sobre o seu modo de ser e o modo viver as suas infâncias, tendo em vista as suas especificidades, a fim de propor situações pedagógicas que se articulem com a sua realidade e ampliem experiencialmente os seus conhecimentos.

5.4 Aprendizagens experienciais: relação com a escola

A escola pode ser considerada um espaço que potencializa aprendizagens experienciais, desde que estabeleças articulações com as histórias de vida dos aprendentes e com os contextos socioculturais em que esses sujeitos estão inseridos. Nessa direção, Josso (2004, p.49) assevera que:

> A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo.

No processo de constituição de aprendizagens experienciais, os saberes das experiências, construídos através da relação estabelecida entre as dimensões sociais e coletivas, precisam ser considerados como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. De acordo com Josso (2004, p.49), as experiências, que apresentam um caráter heterogêneo e formador, podem ser agrupadas em três gêneros:

> a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como um ser psicossomático?);
> b) aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é eu me conheço como um ser capaz de interagir com as coisas da natureza e os homens?);
> c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como um ser capaz de representação?).

Assim, ao se falar em formação de crianças, as práticas educativas escolares precisam levar em consideração a relação dialética entre as dimensões subjetivas e as dimensões socioculturais, em direção à constituição de aprendizagens experienciais, que segundo Souza (2006, p. 59) “implica colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e aprendizagem construídas ao longo da vida [...]”.

Contudo, a vigência de modelos educativos que valorizam a reprodução de conhecimentos produzidos culturalmente pela humanidade e que ignoram as histórias de vida e os contextos sociais dos sujeitos, colabora com o fortalecimento de uma sociedade desigual, que desconsidera os princípios da igualdade e alteridade, em suas práticas educativas. Nessa perspectiva, a culpabilização da falta de êxito no processo de aprendizagem das crianças, sujeitos específicos desse estudo, recai sobre elas e suas famílias, que são concebidas como pessoas privadas de “cultura simbólica” e de “cultura escolar”, conforme sinalizam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2009).

Contudo, é necessário problematizar essa concepção de culpabilização dos sujeitos aprendentes e analisar, de forma mais ampla, os diferentes fatores que impactam no processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, que perpassam pela falta investimento em escolas públicas bem estruturadas e pela falta de professores bem formados e remunerados, tendo em vista o descaso do Estado em materializar políticas públicas para a educação. Para que a educação cumpra, de fato, o papel de promover transformações sociais necessárias, é emergente a revisão de paradigmas constituídos na modernidade que apresentam, em seu bojo, uma formação respaldada na perspectiva da socialização, com o objetivo de preparar as crianças e jovens para atenderem os interesses do grupo hegemônico da sociedade capitalista. Para contrapor essa ideia de educação homogeneizante, as diferenças sociais e culturais precisam ganhar maior visibilidade nos projetos políticos pedagógicos das escolas, a fim de que as práticas educativas, desenvolvidas nas escolas, valorizem as trajetórias de vida-formação dos sujeitos aprendentes. Conforme Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2009, p. 118):

> [...] a ideia de que a escola produz ascensão social, que contribui, e, de certa forma, corrige, as desigualdades sociais tem cada vez mais dificuldade de se efetivar. O que percebemos é que a escola reforça

> e reproduz desigualdades, além de criar outras, e não quer e não sabe lidar com as diferenças, apesar do discurso já impregnado de que todos são iguais e se respeita a diversidade.

Diante do cenário apresentado da educação, em escolas públicas rurais, é possível afirmar que, historicamente, as práticas educativas destinadas aos sujeitos aprendentes que integram esses contextos educativos, reforçam e reproduzem as desigualdades sociais, na medida em que invisibilizam os modos de ser e de viver desses sujeitos, que fazem parte de uma determinada ruralidade.

Assim, em se tratando de práticas educativas destinadas às crianças de escolas públicas rurais, é necessário problematizar as propostas pedagógicas que, em sua maioria, se fundamentam numa perspectiva urbanocêntrica de currículo, desconsiderando, no cerne dessas proposições, as histórias de vida-formação dos meninos e das meninas que vivem em diferentes ruralidades e as experiências vivenciadas em seu cotidiano, nos diferentes contextos educativos.

Considerando que é essa pesquisa intencionou analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre a escola rural que estudam, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano escolar, em articulação com as experiências de aprendizagens vivenciadas em outros contextos educativos: família e comunidade, visibilizar suas histórias de vida-formação, buscando apreender os sentidos que as crianças atribuem às suas experiências de aprendizagem, representa pensar em uma proposta educativa que se respalde nas vozes infantis, tendo em vista os saberes, as crenças, os valores, os anseios, os dilemas e as expectativas das crianças.

Pensar nas aprendizagens experienciais requer compreender que tais aprendizagens se constituem a partir das dinâmicas ocorridas no desenrolar da vida de uma pessoa, levando-a ao alcance de um conhecimento sistematizado, que por ter sentido para o sujeito, possibilita a “autonomia de ação e de pensamento” (JOSSO, 2006, p.12).

Sobre o conceito de aprendizagem experiencial, Pires (2007, p.10) elucida que:

> A aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto a sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição – os novos saberes são construídos integrando os já

> detidos pela pessoa. O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos – familiar, social, profissional, associativo, etc. A experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa em termos pessoais e indentitários, promovendo a sua emancipação.

Diante dessa conceituação, as experiências, a reflexividade sobre os saberes, o entrelaçamento entre diferentes temporalidades (passado, presente e futuro) e a relação entre a pessoa com o contexto sociocultural impulsionam novos conhecimentos, sendo basilares para constituição das aprendizagens experienciais do sujeito aprendente, ao longo de sua vida.

Assim, a escola ao validar os saberes da experiência dos sujeitos, especificamente nessa pesquisa, os saberes da experiência das crianças, está promovendo uma educação emancipadora, que se contrapõe a todas as formas de discriminação e de exclusão, por considerar os (as) meninos (as) como protagonistas do seu próprio processo de aprendizado, em um movimento que envolve reflexões e reconstruções dos saberes já adquiridos para a construção de novos conhecimentos.

Nas narrativas das crianças questões como: o sentimento de pertencimento à escola e à comunidade que esta instituição está inserida; a relação das crianças com a dinâmica dessa comunidade; as experiências de aprendizagem vivenciadas na escola, tendo em vista as relações estabelecidas das crianças com outras crianças e com os adultos da comunidade local e as experiências de aprendizagens constituídas pelo viés da prática educativa escolar, vieram à tona no desenrolar desse estudo, revelando a potência dessas narrativas na estruturação de propostas pedagógicas que promovam aprendizagens experienciais das crianças de escolas públicas de Educação Infantil.

Através das narrativas infantis, foi possível reconhecer o sentimento de pertencimento da criança à escola, tendo em vista as experiências vivenciadas nesse contexto educativo e na comunidade de Água Boa. Contudo, ao questionar as crianças sobre o nome da escola, a maioria respondeu Água Boa, demonstrando desconhecer o nome da escola e identificando a escola pelo nome da comunidade em que essa instituição estava lotada, conforme explicitaram os excertos abaixo:

Pesquisadora: E aí é o que, que você desenhou?

João: A escola e eu lá fora.
Pesquisadora: Você lá fora?
João: Aqui é o campo pra chutar bola e uma bandeirinha.
Pesquisadora: Uma bandeirinha?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E como é nome da sua escola?
João: É *Gua* Boa!
Pesquisadora: Água Boa?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Água Boa é o nome da escola ou lugar que em que fica a escola?
João: É o lugar que fica a escola.
Pesquisadora: E o nome da escola?
João: É Água Boa.
(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Pesquisadora: Como é o nome da sua escola?
Rafael: *Hum?*
Pesquisadora: Como é o nome da sua escola?
Rafael: *Gua* Boa.
Pesquisadora: Água Boa?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Água Boa é o nome da escola ou lugar em que fica a escola?
Rafael: Não. Nome da escola.
Pesquisadora: Nome da escola?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: Mas você gosta da sua escola?
Paulo Henrique: Gosto!
Pesquisadora: Gosta?
Paulo Henrique: Gosto!
Pesquisadora: Como é o nome da sua escola?
Paulo Henrique: *Ága* Boa.
Pesquisadora: Água Boa?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Água Boa é lugar onde fica a sua escola. E o nome da sua escola? Você sabe?
Paulo Henrique: De quem?
Pesquisadora: Como é o nome dessa escola?
Paulo Henrique: Dessa escola? Eu não sei essa, não.
Pesquisadora: A escola que você estuda com a pró, como é o nome?
Paulo Henrique: É... (pensando). Esqueci!
Pesquisadora: É José Carneiro de Oliveira. Não é? Água Boa é lugar onde fica a escola. O nome da sua escola é José Carneiro de Oliveira.
(Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

Esses excertos narrativos explicitaram que essas crianças desconheciam o nome da escola, e que esta instituição era denominada pelo nome da localidade. Isso permitiu pensar que a história dessa instituição não foi apresentada para as

crianças ou não foi internalizada por elas, pelo fato desses meninos não terem atribuído sentido a esse conhecimento referente à própria escola. Assim, mesmo voltando a insistir na pergunta e informando que Água Boa é o nome do lugar onde ficava escola, João e Rafael insistiram na mesma resposta e só Paulo Henrique disse que não sabia o nome da escola, por ter esquecido. Diante disso, foi possível interpretar que a identificação da escola, para essas crianças, perpassava pelo contexto local em que a instituição estava inserida e não pelo nome, que carregava uma história que se entrelaçava com a história da própria comunidade. Já Brunessa e Estrelinha, souberam informar o nome da escola, em suas narrativas:

> Pesquisadora: Você sabe o nome da sua escola?
> Estrelinha: Sei!
> Pesquisadora: Diga para mim o nome da sua escola.
> Estrelinha: É, Água Boa.
> Pesquisadora: Água Boa?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Água Boa é o local onde fica a sua escola, não é?
> Estrelinha: É!
> Pesquisadora: E o nome da escola?
> Estrelinha: É José Carneiro.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Como é o nome da sua escola?
> Brunessa: Escola José Carneiro de Oliveira.
> Pesquisadora: E fica onde?
> Brunessa: Aqui, em Água Boa.
> Pesquisadora: E você mora onde?
> Brunessa: Lá, perto de Biritinga.
> Pesquisadora: de Biritinga?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Você não mora aqui em Água Boa, não?
> Brunessa: Moro aqui, mas aqui é perto de Biritinga.
> Pesquisadora: *Hum*! Entendi, então. A referência para você dizer onde você mora é que é perto de Biritinga.
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Estrelinha ao responder a pergunta sobre o nome da escola, assim como os colegas João, Rafael e Paulo Henrique, se referiu incialmente ao nome da localidade Água Boa, porém, quando informei que esse era o nome onde a escola ficava e questionei novamente sobre o nome da escola, a menina respondeu José Carneiro de Oliveira. Já Brunessa falou o nome da escola e se referiu a Água Boa como o lugar onde ficava a escola, mencionando o município de Biritinga para dizer que ficava perto dessa localidade, onde ela também morava. Acredito que esse

município foi citado pela menina, pelo fato de que a localidade de Água Boa está mais próxima a esse município, numa distância aproximadamente de 9 km, em detrimento ao município de Serrinha, sede desse povoado, que fica numa distância de 13 km até o local da escola.

Já Robin, ao ser questionado sobre o nome da escola, buscou fugir do assunto, explicitando o que gostava de fazer nesse espaço educativo, e quando eu questionei novamente sobre o nome da escola, ele não me respondeu, sendo, talvez, essa sua atitude uma forma dele não expor que não se lembrava, ou, até mesmo, não sabia o nome da sua própria escola:

> Pesquisadora: Como é o nome da sua escola?
> Robin: Eu gosto de fazer tarefa e eu gosto de brincar.
> Pesquisadora: Gosta de fazer tarefa e gosta de brincar na escola?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E o nome da sua escola, como é que a sua escola se chama?
> Robin: Meu colegas e eu [...] (Mencionou o nome dos colegas) *vai* lá pro fundo da escola, atrás, e alguém desenhou uma bruxa [...].
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

As crianças narraram sobre o entorno da escola, após um passeio que propus a elas, quando constatei que a roda de conversa não estava ocorrendo como planejado, por conta da manifestação de desinteresse das crianças de participarem dessa dinâmica. Esse passeio, mesmo não fazendo parte do planejamento da pesquisa de campo, foi bastante fecundo, pois foi possível conhecer mais sobre a comunidade de Água Boa pelo olhar das crianças, tendo em vista, os animais, a vegetação e a dinâmica e a cultura que compõem essa localidade rural, conforme constam nas narrativas que seguem:

> Pesquisadora: Ontem a gente fez o passeio pela escola, fale aí para mim o que é que tem na sua escola.
> Rafael: Não tem nada, não!
> Pesquisadora: Não tem nada? Na hora que a gente foi passear você foi me mostrando um monte de coisa.
> Rafael: Cavalo, boi, aí também tem jegue.
> Pesquisadora: Cavalo, boi, jegue.
> Rafael: É... Cachorro.
> Pesquisadora: Tem muitos animais na sua escola?
> Rafael: É!
> Pesquisadora: E por que tem tantos animais na sua escola, assim? Você sabe?
> Rafael: Porque aqui tem vaqueiro.
> Pesquisadora: Aqui tem vaqueiro, é?

Rafael: É Zezinho, Zezinho, e quem mais. Eu não sei, eu não sei o nome dos outros, não, só sei Zezinho e Zé Carneiro.
Pesquisadora: Zé Carneiro?
Rafael: É!
Pesquisadora: E eles moram aqui, é?
Rafael: É! Ele mora naquela casa lá na da frente, onde é que raspa mandioca.
Pesquisadora: Onde raspa mandioca?
Rafael: É!
Pesquisadora: Você sabe o nome dessa casa onde raspa mandioca?
Rafael: Sei!
Pesquisadora: Casa de que?
Rafael: Casa de farinha.
Pesquisadora: Casa de farinha?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E você me mostrou também o curral, não foi?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E você me explicou sobre uma parte também do curral, que o boi sobe, me fale aí direito sobre isso.
Rafael: Ai tem um curralinho de subir o boi, é? Ai boi vinha pastando, o caminhão para, aí o boi entra dentro do caminhão.
Pesquisadora: É por ali, por aquele curralinho, é?
Rafael: Aí também dá vacina, tem uma porteirinha assim, aí o boi fica parado assim, o homem dá vacina, depois abre e o boi entra.
Pesquisadora: Entra aonde?
Rafael: Dentro do caminhão.
Pesquisadora: E vai para onde esse boi?
Rafael: *Pro* outro curral, aí de manhã, nesse instante... Você se lembra, naquele dia que você estava na frente do carro, *nós já tinha* saído, aí veio um caminhão de boi, buscar os bois?
Pesquisadora: Lembro, lembro, desse dia! Eles fazem o que com esses bois?
Rafael: *Dar vacina.*
(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

Pesquisadora: E aqui é o que?
Brunessa: Caminhão!
Pesquisadora: Na sua escola tem caminhão também?
Brunessa: Tem, às vezes traz o lanchinho e às vezes traz cerveja que ali tem uma venda.
Pesquisadora: Ah, tem uma venda, é?
Brunessa: É!
Pesquisadora: Aí eles trazem no caminhão mercadorias para a venda?
Brunessa: Traz cerveja pra lá.
Pesquisadora: O que é que tem mais na parte de fora da sua escola?
Brunessa: Tem lá, um bocado de casa.
Pesquisadora: Tem um bocado de casa?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Tudo perto da escola?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Tem mais o que, além de casas?
Brunessa: Um tem mais *um negocio*, lá mesmo a casa que tem.
Pesquisadora: É?
Balançou a cabeça respondendo que sim.

> Pesquisadora: Ali é o que? Aquela casa ali, com o portão azul?
> Brunessa: Ali é a casa de farinha.
> Pesquisadora: Casa de farinha? O que é que se faz em uma casa de farinha?
> Brunessa: *As mulher* de lá que coloca no negócio, vira goma, depois tira o negócio e depois faz o beiju.
> Pesquisadora: Faz beiju?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Brunessa: Você gosta de beiju?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Brunessa: Gosto! *Mainha* já fez um bocado, lá em casa. Ela raspa, é lá longe.
> Pesquisadora: Ela raspa o beiju lá longe, é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Quer dizer que ao redor da sua escola tem animais. Você sabe por que ao redor da sua escola tem tantos animais?
> Estrelinha: Sei, porque mora um homem nessa casa.
> Pesquisadora: Mora o que?
> Estrelinha: Um homem.
> Pesquisadora: Um homem?
> Estrelinha: Sim! E na casa de farinha também corta carne.
> Pesquisadora: Corta carne, também, é?
> Estrelinha: É, o moço corta.
> Pesquisadora: Carne de que?
> Estrelinha: De boi!
> Pesquisadora: De boi?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Estrelinha: E de porco também.
> Pesquisadora: E aqui tem porco?
> Estrelinha: *Hum*, *deixa eu* ver, *hum*...
> Pesquisadora: Eu não vi porco aqui. Aqui tem
> Estrelinha: Eu não sei, mas corta.
> Pesquisadora: Então leva para cortar na casa de farinha?
> Estrelinha: É leva pra rua e depois traz.
> Pesquisadora: *Hum,* entendi! Aí termina de cortar na casa de farinha?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: Então, as pessoas pegam esse boi para matar, para comer a carne é?
> Estrelinha: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Os excertos narrativos de Rafael, Brunessa e Estrelinha apresentaram convergências, na medida em que essas crianças se referiram aos animais existentes nessa localidade, pertencentes aos proprietários das terras: Zezinho e Zé Carneiro, filhos do fazendeiro que fez a doação da terra na qual a escola foi construída, José Carneiro de Oliveira. A dinâmica local, envolvendo as atividades econômicas desenvolvidas em Água Boa, no entorno da escola, como a criação de boi, para depois ser abatido para o consumo; a produção de farinha de mandioca e

de goma para fazer beiju; e também a venda de cerveja em um pequeno estabelecimento comercial foi exposta pelas crianças em suas narrativas, revelando, assim, a atenção delas em relação ao cotidiano dessa localidade. Além dos nomes de Zezinho e de Zé Carneiro, as crianças conheciam a filha do fazendeiro, que também morava no entorno da escola e que foi a segunda professora da Escola José Carneiro de Oliveira, conhecida pelas crianças de D. Dete. Apesar das crianças citarem essas pessoas em suas narrativas, nenhuma estabeleceu relação com importância delas na história da escola que elas integravam, tendo em vista a participação da família desses moradores e dessa moradora, filhos e filha dos proprietários da Fazenda Água Boa, para a construção dessa instituição educativa, que elas estudavam, e que, infelizmente, foi fechada em 2018.

No passeio realizado com as crianças, elas falaram da garagem do besouro, despertando em mim a curiosidade para saber o que era esse tal besouro. No outro dia, quando o besouro (tipo de trator) estava sendo estacionado, as crianças me chamaram para mostrar o veículo e me explicaram que aquele besouro era utilizado para arar a terra, antes de plantar:

> Pesquisadora: Ontem a gente fez um passeio, o que foi que você viu na sua escola?
> Robin: Eu vi, eu vi um cavalo na escola, curral e uma garagem do besouro e uma creche.
> Pesquisadora: Uma garagem do besouro? O que é esse besouro?
> Robin: Besouro é aquilo que ara a terra.
> Pesquisadora: Ara a terra?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Robin: Pra tirar os matos.
> Pesquisadora: Ah! E por que tem arar a terra para tirar os matos? Para fazer o que?
> Robin: Pra plantar árvore, pra plantar pé de feijão.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: É! E ali, o que é que tem? O que é que está estacionado ali?
> Brunessa: O besouro.
> Pesquisadora: E para que serve esse besouro? Você sabe?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Para que é?
> Brunessa: Pra fazer um buraco e plantar coisa.
> Pesquisadora: Ah, para ajudar na plantação?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Agora eu sei o que é besouro. Eu achava que besouro era só um inseto (Risos).
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

FOTO 21: O BESOURO SENDO ESTACIONADO NA GARAGEM

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

Ainda sobre o entorno da escola, as crianças também citaram um tipo de vegetação local, o mandacaru, tendo em vista essa planta é muito comum no semiárido da região Nordeste:

FOTO 22 : MANDACARU

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

Pesquisadora: Vocês falaram da planta, ali, que tem espinho. Como é o nome daquela planta?
Brunessa: Mandacaru.
Pesquisadora: Aqui tem muito mandacaru, tem?
Brunessa: Tem!
Pesquisadora: Por que aqui tem mandacaru? Você sabe dizer?
Brunessa: Sei! Porque aqui tem muito vaqueiro.
Pesquisadora: Tem muito vaqueiro?
Brunessa: Que plantou o pé de mandacaru.
Pesquisadora: Como?
Brunessa: Plantou o pé de mandacaru.
Pesquisadora: Quem plantou?
Brunessa: O homem.
Pesquisadora: O homem, foi?
Brunessa: Foi!

(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

Pesquisadora: Tem uma planta que eu tenho visto muito, que tem espinhos. Você sabe como é nome dessa planta?
Estrelinha: Mandacaru.
Pesquisadora: Na sua casa tem mandacaru?
Estrelinha: Tem! Ontem, oh, ontem oh, aqui oh. (Mostrou o braço arranhado)
Pesquisadora: O que foi isso? Você se machucou, foi?
Estrelinha: Eu brincando *o coisa* arranhou.
Pesquisadora: O que te arranhou?
Estrelinha: É, o, o, o espinho.
Pesquisadora: O espinho de que?
Estrelinha: É do mato, aí arranhou.
Pesquisadora: Do mato, foi?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Foi espinho do mato ou do mandacaru?
Estrelinha: Foi espinho do mato.
(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Pude constatar nessas narrativas de Brunessa e Estrelinha que elas reconheciam o mandacaru, no entanto, as meninas não conheciam porque esse tipo de vegetação era tão comum na localidade em que elas moravam. Dessa forma, foi possível detectar que a escola não aproveitava muito contexto local para ampliar os conhecimentos das crianças, tendo em vista as observações que eu realizei no período da pesquisa de campo e as ausências nas narrativas infantis de conhecimentos sistematizados pela escola, acerca dos animais e das plantas pertencentes à fauna e à flora local, prevalecendo, nessas narrativas suscitadas pelas crianças, os seus saberes da experiência, constituídos, principalmente, no contexto familiar.

A igreja da localidade, que ficava bem próxima à escola, foi também citada na narrativa por Brunessa, após o passeio pelo entorno da escola, sendo esse espaço, além da escola, um importante espaço social comunitário para reunir os (as) moradores (as) de Água Boa:

Pesquisadora: E aqui é o que?
Brunessa: Uma igreja.
Pesquisadora: Você vai à igreja?
Brunessa: Vou! Dia de domingo.
Pesquisadora: Qual é a igreja que você vai?
Brunessa: Aqui, aquela ali.
Pesquisadora: Ah, aquela que fica perto da escola?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Tem missa?
Brunessa: Tem!
[...]
Pesquisadora: Você vai na igreja com quem?

Brunessa: Com minha irmã e uma menina com um menininho.
Pesquisadora: E não vai com papai e mamãe, não?
Brunessa: Só com minha irmã.
Pesquisadora: E o que é que tem lá na igreja?
Brunessa: Tem música, tem banco *pra nós sentar* e música pra cantar.
Pesquisadora: E você reza?
Brunessa: Rezo!
Pesquisadora: Reza na igreja?
Brunessa: Rezo.
Pesquisadora: Reza em casa?
Brunessa: Rezo!
Pesquisadora: Você reza o que?
Brunessa: Eu rezo Pai Nosso e Ave Maria.
(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

FOTO 23: IGREJA DE ÁGUA BOA - SERRINHA

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo, 2017.

O excerto da narrativa de Brunessa permitiu inferir que essa criança estava tendo uma formação católica no contexto familiar e comunitário, considerando a ida à igreja com a irmã e com outras crianças da comunidade, aos domingos, e o hábito de orar nesse espaço e em casa. D. Dete, assim conhecida pelas crianças, em uma de suas visitas a mim, no momento em que eu estava realizando a pesquisa com as crianças, relatou que desenvolvia uma atividade com algumas crianças na comunidade, aos domingos, vinculada à igreja local.

Robin, assim como Brunessa, também se referiu à igreja local, em nosso diálogo narrativo, pós-passeio pelo entorno da escola. No entanto, o menino, como era comum em suas narrativas, mencionou a televisão nesse diálogo:

Robin: É! E também tem uma igreja, bem de junto da casa de tia Neidinha.
Pesquisadora: Tem uma igreja?
Robin: Tem!

> Pesquisadora: O que é que se faz nessa igreja?
> Robin: Reza!
> Pesquisadora: Reza? Você já foi nessa igreja?
> Robin: Não! Minha mãe assistiu a missa.
> Pesquisadora: Mamãe assistiu a missa?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Robin: Minha mãe!
> Pesquisadora: E você não assistiu a missa, não?
> Robin: Eu assisti qual filme? Quando ainda não começou a missa? Um filme da corrida de carros.
> Pesquisadora: Ah! Então, você assistiu a missa na televisão?
> Robin: Foi! Aí eu assisti a corrida de carros. O *blanco* e o *pleto*.
> Pesquisadora: E você, já assistiu a missa aqui nessa igreja?
> Robin: Não! Só assisti na Globo.
> Pesquisadora: Assistiu a onde?
> Robin: Na Globo.
> Pesquisadora: Ah, na Globo?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Robin, 4 anos, 2017).

Mesmo havendo uma igreja na comunidade que Robin morava, ao lado da casa da tia em Água Boa, essa criança enfatizou, em sua narrativa, a sua experiência de assistir a missa pela televisão, corroborando, mais uma vez, que a televisão é um artefato tecnológico que exerce uma importante influência no modo como esse menino vive a sua infância, seja em suas brincadeiras ou em outras atividades que desenvolve em seu cotidiano. Sobre isso, Brougère (2010, p. 53) explica que: “É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe”.

A veracidade dessa análise foi bem representada nas narrativas das crianças que participaram dessa pesquisa, que mencionaram a televisão como algo que faz parte do cotidiano delas, em casa, na comunidade e na escola, configurando, assim, como um recurso midiático que influenciava a vivência das culturas infantis:

> Pesquisadora: Como é a sua escola, me conte? O que é que tem na sua escola?
> Brunessa: Brinquedo, televisão, um *bocado* de coisa.
> Pesquisadora: E na televisão, o que é que a pró coloca para vocês assistirem?
> Brunessa: Coloca Show da Luna e um *bocado* de desenho. E também coloca o desenho da boneca.
> Pesquisadora: Da boneca?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Que boneca?
> Brunessa: A boneca fantasma.
> Pesquisadora: A boneca fantasma?

> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Brunessa: *Nós tá* assistindo.
> Brunessa: *Nós tá* assistindo.
> Pesquisadora: Assistindo? Na hora do recreio a pró coloca televisão.
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Todo dia?
> Brunessa: Todo!
> Pesquisadora: E você prefere assistir desenho ou brincar?
> Brunessa: Brincar!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Estrelinha: Tem dia, que nós, a pró bota filme pra nós assistir. Um filme na televisão.
> Pesquisadora: Qual é o filme que a pró bota?
> Estrelinha: É de, e de, do Hot Wells, depois, ela ontem botou um DVD *coisado.*
> Pesquisadora: Coisado? Como é isso DVD *coisado*?
> Estrelinha: É, eu esqueci o nome do DVD.
> Pesquisadora: Esqueceu, foi?
> Estrelinha: Foi!
> [...]
> Pesquisadora: Vocês brincam mais na hora do recreio ou você assistem mais?
> Estrelinha: Assiste mais. Ontem *nós assistiu.*
> Pesquisadora: Assistiram o que?
> Estrelinha: Da Luna.
> Pesquisadora: O Show da Luna?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você gosta mais assistir ou de brincar?
> Estrelinha: Assistir!
> Pesquisadora: É?
> Estrelinha: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

As narrativas de Brunessa e Estrelinha se entrelaçaram quando se referiram que a professora estava colocando DVD na televisão para as crianças assistirem no momento do recreio e mencionaram o mesmo filme: O Show da Luna. A divergência apresentada nas narrativas dessas crianças se deu no momento em que questionei se elas gostavam mais de brincar ou de assistir. Brunessa respondeu que preferiria brincar, enquanto Estrelinha respondeu que gostava mais assistir. Acredito que essa resposta de Estrelinha foi dada pelo fato dela não ter acesso com frequência à televisão, já que em sua casa, na época da pesquisa de campo, não tinha ainda energia elétrica, conforme ela expôs no excerto narrativo abaixo:

> Pesquisadora: Ah, então tem água, só não tem luz, só não tem energia elétrica.
> Estrelinha: Não! Mas *mainha* disse que ela iria botar energia.

> Pesquisadora: Então você não vê televisão? Na sua casa tem televisão?
> Estrelinha: Não!
> Pesquisadora: Você assiste televisão, a onde? Quando você assiste?
> Estrelinha: *Mainha,* de vez em quando vai lá, em Ana, aí eu assisto um pouquinho. Aí, ela vem e aí *nós vai* lá pra casa.
> Pesquisadora: E quem é Ana?
> Estrelinha: Ana, é... É fica lá, lá na fazenda.
> Pesquisadora: E lá tem energia elétrica?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Estrelinha: *Mainha* vai lá, é, porque, *mainha*, de vez em quando ela vai lá assistir uma coisa.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Sobre a escola, um dos pontos suscitados em nossos diálogos narrativos, foi possível identificar algumas funções sociais desse contexto educativo, atribuídas pelas crianças em suas narrativas. Assim, ao serem questionadas se gostavam da escola e o que aprendiam, as crianças apresentaram as seguintes respostas, explicitadas nos seguintes excertos narrativos:

> Você gosta da sua escola?
> Paulo Henrique: Gosto!
> Pesquisadora: Por que você gosta?
> Paulo Henrique: Porque é *pa* estudar.
> Pesquisadora: Para estudar?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E você estuda o que na escola?
> Paulo Henrique: Estudar, sei *esquever.*
> (Excerto do diálogo narrativo com Paulo Henrique, 5 anos, 2017).

> Pesquisadora: E você gosta de vir para a sua escola?
> Brunessa: Gosto!
> Pesquisadora: Por que é que você gosta de vir para a sua escola?
> Brunessa: Porque aqui um *bocado* de pessoa estuda.
> Pesquisadora: Um *bocado* de pessoa estuda?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Muito bem! Quer dizer que você estuda em uma escola que fica em Água Boa?
> Pesquisadora: E o que é que você gosta, *hein*?
> Brunessa: Eu gosto de desenhar e ler.
> Pesquisadora: Aqui você está desenhando, você está brincando, não é?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Então você também gosta de brincar?
> Brunessa: Eu gosto!
> Pesquisadora: Então na escola, você lê, você desenha e você brinca?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Você tem aprendido o que? O que é que você tem aprendido na escola?
> João: Aprendi desenho, fiz letra?
> Pesquisadora: Letras? Está aprendendo as letras?
> João: *Tô*!
> Pesquisadora: E quem ensina para você as letras?
> João: É a pró!
> Pesquisadora: A pró? Você gosta da pró?
> João: Gosto!
> Pesquisadora: Por que é que você gosta da pró?
> João: Porque ela me ensina fazer letra.
> Pesquisadora: E na escola, além de você fazer as letras, você faz o que mais?
> João: Fazendo o desenho, botando o papel de desenho aqui, pintei da Galinha Pintadinha, a bandeira.
> Pesquisadora: É?
> João: Foi!
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Esses excertos revelaram que as crianças reconheciam que a escola representava um lugar para aprender a ler e a escrever e que elas gostavam de estudar, de brincar e de desenhar. Em um diálogo narrativo, suscitado em uma das rodas de conversa, João e Rafael estabeleceram relação entre a experiência de desenhar na sala de aula com a experiência que estavam vivendo na pesquisa e teceram reflexões sobre a qualidade dos materiais utilizados nesses dois contextos:

> Rafael: Eu estou na escola. Eu tenho o lápis da pró!
> Pesquisadora: Que pró?
> Rafael: Da pró!
> Pesquisadora: E você usa os lápis da pró, para fazer desenhos bonitos?
> João: Mas os lápis da pró da minha escola, os lápis não *estão bom,* não. Na outra sala que tem lápis bom que deixa o desenho lindo.
> Pesquisadora: Qual o lápis que você gosta?
> João: Eu gosto de laranja...
> Pesquisadora: Qual o lápis que você falou da outra sala? De que sala?
> Rafael: Daquela de lá que *nós usa*.
> Pesquisadora: A sala de que a gente usa para a pesquisa?
> Balançaram a cabeça respondendo que sim
> Pesquisadora: Você gosta mais do lápis que eu trago?
> Balançaram a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Por que você gosta mais dos lápis que eu trago?
> Rafael: Porque deixa o desenho muito lindo!
> (Excerto das narrativas apresentadas na roda de conversa com as crianças, 2017).

Rafael e João, ao mencionarem que os “lápis da pró” (lápis de cor e hidrocor) não estavam bons, denunciaram, de certo modo, que a falta de materiais adequados

comprometia a produção das crianças. Aos estabelecerem comparações com os lápis novos que estavam sendo usados na pesquisa (lápis de cor, hidrocor e lápis de cera), Rafael e João demonstraram envolvimento no processo de produção dos desenhos. Assim, mesmo tendo uma consigna específica articulada à pesquisa, as crianças tinham a liberdade de explorar os materiais como quisessem e de extrapolar o que estava sendo proposto, imprimindo em seus desenhos elementos que tivessem sentido e significado para elas, tendo em vista as suas histórias de vida-formação.

Em relação ao que aprendem na escola, um dos eixos analíticos dessa pesquisa, as crianças apresentaram narrativas convergentes, enfatizando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ficou notória, pelas narrativas das crianças, que as propostas educativas, vinculadas a essa linguagem, se respaldavam no método sintético de alfabetização, em que a reprodução referente a esses conhecimentos estava presente na prática educativa da professora, como explicitaram as seguintes narrativas:

> Estrelinha: E isso aqui?
> Pesquisadora: As letras.
> Estrelinha: Onde é que você vê essas letras?
> Pesquisadora: É, deixe eu ver... (pensando). Lá na escola.
> Na escola?
> Estrelinha: Sim! A pró bota essas letras que tem aqui, na parede.
> Pesquisadora: Para que a pró coloca essas letra na parede, para enfeitar a sala?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: E quando você não sabe uma letra, o que é que você faz?
> Estrelinha: Eu *pido* a pró pra fazer. E depois eu vou fazendo as letras.
> Pesquisadora: E você olha para essas letras que estão na parede também?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: Você sabe alguém que começa com essas letras? (A pesquisadora foi apontando para a criança as letras escritas pela criança. A criança começou a relacionar as letras com os nomes dos colegas da sala e da professora).
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: E as letras, você está aprendendo?
> Rafael: *Tô!*
> Pesquisadora: Você gosta de aprender as letras?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Por quê?

> Rafael: Porque eu gosto. Eu quero ir pra escola pra eu aprender um *bocado* de coisa, *pra* eu mostrar *pra* meu pai e minha mãe.
> Pesquisadora: *Hum*! Ai você chega e mostra para seu pai e sua mãe o que você está aprendendo na escola?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> (Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017).

> Pesquisadora: E aqui na escola, o que é você faz na sala com a pró?
> João: Estudar, brincar.
> Pesquisadora: Na sala?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: O que é que você estuda?
> João: É de... de letra, pintar, olhar pro quadro.
> Criança: Pró Pati! (Outra criança abre a porta e me chama)
> Pesquisadora: E o que é que você faz quando olha para o quadro?
> João: Faz o dever.
> (Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017).

Os excertos narrativos acima evidenciaram o quanto as crianças se encontravam no lugar da reprodução das letras e de palavras soltas, estando, subjacente, nessa prática educativa, a intenção de que os (as) meninos (as) aprendessem a escrever e a ler, pelo viés da aquisição do código linguístico, ou seja, do alfabeto (PEREIRA et al., 2010). Sobre o método sintético é possível compreender que:

> Seguia uma ordem, na qual o aprendiz deveria dominar o alfabeto, reconhecendo cada uma das letras (independente do seu valor fonético ou da sua grafia). Depois aprendia a grafia das letras, para só, então, serem introduzidas as palavras mais simples e depois as mais complexas, consideradas de pronúncia mais difícil (PEREIRA et al., 2010, p. 30).

Já método analítico, valoriza o todo, ou seja, valoriza o texto, para depois chegar às partes, como elucidam Pereira et al.(2010, p. 26):

> [...] a ideia de globalização é ampliada, deixando de limitar a palavra e afirmando que a alfabetização deve partir de uma frase. Lança-se a frase, (pois ela é quem dá o verdadeiro sentido da ideia) a qual é analisada junto com a criança, destacando os elementos mais importantes, e assim, passando da análise para síntese.

Considerando que a alfabetização deve ter um sentido mais amplo do que a mera aquisição do código alfabético, o reconhecimento das funções sociais da leitura e da escrita se faz necessário no processo de aprendizagem dessas linguagens. Assim, o conceito de letramento transcende a ideia de alfabetização,

restrita ao domínio da técnica de ler e de escrever, e apresenta a apropriação da leitura e da escrita, tendo em vista as práticas sociais que as envolvem e suas demandas (SOARES, 2006). Em consonância com essa perspectiva de leitura e de escrita, que engloba as práticas sociais dessas linguagens, Pereira et al. (2010, p. 31) apresentam a seguinte explicação:

> As pessoas são tecnicamente alfabetizadas, mas não sabem usar essas habilidades para a elaboração de um bilhete, cartas de solicitação, redação, enfim, não dominam a leitura e a escrita de diversos documentos escritos na sociedade, muitos menos desenvolveram a capacidade de interpretar o que leem criticamente, sendo então consideradas 'analfabetas funcionais'. Em síntese, não colocam em prática, no meio em que estão inseridas, as habilidades de leitura e escrita.

Assim, ao questionar as crianças se elas sabiam o porquê estavam aprendendo a ler e a escrever, nenhuma criança estabeleceu relação com as práticas sociais e a necessidade dessas linguagens, em seu cotidiano. Porém, vale destacar que a aprendizagem da leitura e da escrita dos próprios nomes e dos colegas se configurou como uma aprendizagem experiencial para as crianças, por essa estar contextualizada as próprias histórias de vida delas:

> Estrelinha: E isso aqui?
> Pesquisadora: As letras.
> Estrelinha: Onde é que você vê essas letras?
> Pesquisadora: É, deixe eu ver... (pensando). Lá na escola.
> Na escola?
> Estrelinha: Sim! A pró bota essas letras que tem aqui, na parede.
> Pesquisadora: Para que a pró coloca essas letra na parede?
> Estrelinha: Para enfeitar a sala.
> Pesquisadora: Para enfeitar a sala?
> Estrelinha: Sim!
> [...]
> Pesquisadora: Você gosta da sua escola?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: O que é que você aprende aqui?
> Estrelinha: É, escrever! A pró passa dever pra eu fazer, aí *mainha* não pega na mão, aí *mainh*a fala e eu boto.
> Pesquisadora: A mamãe não precisa segurar na sua mão para você escrever. Entendi!
> Estrelinha: Um dia que a pró botou letra difícil, eu fiz. (a menina falou toda entusiasmada).
> Pesquisadora: O que é letra difícil? Fale para mim o que é letra difícil?
> Estrelinha: Letra difícil é porque a pessoa não sabe.
> Pesquisadora: Como é essa letra difícil. Mostre para mim, aqui no papel. Faça uma letra difícil aqui para eu ver.

Estrelinha: Letra difícil, *deixa eu* ver. Letra difícil é assim. Tem muita letra difícil no meu caderno. Tem duas.
Pesquisadora: É essa.
Estrelinha: É também tem essa e essa, oh.
Pesquisadora: É essa que você chama de letra difícil?
Estrelinha: No meu caderno tem duas.
Pesquisadora: Depois você me mostra como são essas letras difíceis?
[...]
Pesquisadora: Você já sabe escrever?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Você escreve o que?
Estrelinha: A *pó* bota no *quado*, ela faz dever no caderno.
Pesquisadora: E o que ela bota no quadro?
Estrelinha: As letras.
Pesquisadora: As letras? Quais letras?
Estrelinha: As vogais.
Pesquisadora: E depois que ela bota no quadro, o que é que você faz?
Estrelinha: Copio.
Pesquisadora: Copia, é?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
[...]
Pesquisadora: Você já sabe ler?
Balançou a cabeça respondendo que não.
Pesquisadora: Ainda, não? Está aprendendo?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E você quer aprender a ler?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Por quê?
Estrelinha: Porque sim!
Pesquisadora: Você acha que ler é bom?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Por quê?
Estrelinha: A pessoa sabe um bocado de coisa.
Pesquisadora: Sabe um bocado de coisa?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Pesquisadora: E você gosta de ler e escrever?
Brunessa: Gosto!
Pesquisadora: Por quê?
Brunessa: Porque é bom!
Pesquisadora: É bom?
Brunessa: É!
Pesquisadora: E é bom por quê?
Brunessa: Porque aprende a ler logo.
Pesquisadora: Aprende a ler logo?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: E você sabe para que serve a leitura?
Balançou a cabeça respondendo que sim.
Pesquisadora: Serve para que?
Brunessa: Para aprender um bocado de coisa.
Pesquisadora: Quais coisas?
Brunessa: A ler e escrever.

> Pesquisadora: Ler o que?
> Brunessa: Ler nome.
> Pesquisadora: Ler nome?
> Brunessa: E onde é que a gente lê nome?
> Brunessa: No livro.
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

As narrativas das crianças também revelaram que na rotina escolar a leitura de histórias realizada pela professora não acontecia com frequência, sendo essa uma experiência pouco vivenciada na escola e também nos contextos familiar e comunitário.

> Pesquisadora: E na sala, a pró conta histórias para vocês?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Lê história?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: Todos os dias?
> Balançou a cabeça respondendo que não.
> Pesquisadora: Ela conta todos os dias história?
> Estrelinha: Não!
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

> Pesquisadora: Você gosta de livro?
> Brunessa: Gosto!
> Pesquisadora: Você gosta de história?
> Brunessa: Gosto!
> Pesquisadora: E a pró conta histórias para vocês?
> Brunessa: Conta!
> Pesquisadora: Qual a história q eu a pró já contou e que você gostou?
> Brunessa: Eu gosto de Chapeuzinho Vermelho.
> Pesquisadora: Chapeuzinho Vermelho?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E na sua sala tem livros para você ler?
> Brunessa: Tem!
> Pesquisadora: E a pró conta história todos os dias?
> Brunessa: Não, de vez em quando.
> Pesquisadora: De vez em quando, é?
> Brunessa: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017).

A ausência de momentos que envolvessem contações de história, conforme as meninas mencionaram acima, pode trazer comprometimentos no processo de aprendizagem experiencial das crianças vinculado à leitura. É importante reconhecer que a leitura, especialmente a literatura, potencializa fecundas aprendizagens experienciais para as crianças, por possibilitar que elas utilizem a sua capacidade imaginativa e criativa; por ampliar o vocabulário delas; e possibilitar que elas conheçam outras realidades, para além da realidade que são integrantes. Diante

dessa realidade, acreditamos que a escola poderia contribuir com a inserção mais qualificada das crianças ao mundo da leitura, através de momentos em que a contação histórias e contato dos (as) meninos (as) com livros que fazem parte da literatura infantil pudessem ser mais frequentes no cotidiano escolar.

As crianças, ao narrarem sobre o que faziam na escola, estabelecerem articulações com as diferentes perspectivas de atendimento e de Educação Infantil, revelando que essa instituição escolar assumia o papel de propiciar momentos de prazer, mesmo que em um tempo restrito e sem nenhum planejamento sistemático para o desenvolvimento de atividades lúdicas, mas, prioritariamente, assumia o papel de promover atividades mais direcionadas e mecânicas vinculadas à aprendizagem da leitura e escrita, a fim de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Tendo como referências as narrativas apresentadas nesta pesquisa, as práticas educativas, empreendidas no cotidiano das escolas rurais, precisam estar subsidiadas em uma concepção de que as crianças possuem saberes adquiridos em sua trajetória de vida-formação. Esse modo de conceber as crianças possibilitará uma escuta mais aguçada sobre os seus desejos e suas perspectivas em relação à sua vida e ao seu processo de escolarização, que, de forma articulada aos conhecimentos construídos pela humanidade, poderá direcionar ações educativas mais significativas.

Assim, o que disseram as crianças sobre os modos que vivem suas infâncias e sobre as suas aprendizagens, construídas nos contextos familiar, comunitário e escolar, tencionam fecundos debates sobre as concepções de infância, que influenciam as práticas educativas destinadas aos (às) meninos (as) meninas de escolas públicas de Educação Infantil, localizadas nas diversas ruralidades existentes no Brasil.

Fonte: Acervo da pesquisadora – Pesquisa de campo.[40]

(IN)CONCLUSÕES DA PESQUISA:

contemplando novos horizontes e novas perspectivas

O QUE É, O QUE É?

Eu fico coma pureza das respostas das crianças:
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz.
Cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz.
Eu sei, que a vida devia ser bem melhor e será,
Mas isso não impede que eu repita,
É bonita, é bonita e é bonita!
[...]
(GONZAGUINHA, 1982)

[40] Foto 24 - Crianças sentadas no tronco de uma árvore.

Finalizar essa tese significa, para mim, fechar um importante ciclo na minha história de vida-formação, mas também representa a possibilidade de continuar a escrever, em outras linhas, novas histórias, a partir das respostas provisórias que encontrei ao ouvir e analisar as narrativas das crianças de uma escola pública rural de Educação Infantil.

Ao ficar com a "pureza das respostas das crianças**"**, quero dizer que suas respostas são ricas de sentidos e significados, assim não podem ser ofuscadas pela visão adultocêntrica que ainda regem a educação delas nos diferentes contextos socioculturais em que elas estão inseridas. A convivência com as crianças, em meu cotidiano, tem me mostrado que na relação dialética e dialógica com esses sujeitos sociais é possível ser sempre ser uma **"**eterna aprendiz", já que os (as) meninos (as) apresentam repertório de saberes da experiência que anunciam para nós um amplo leque de perspectivas de aprendizagens, nos tirando, muitas vezes, da nossa zona de conforto e desestabilizando as nossas supostas verdades, acerca das infâncias e das crianças, que são marcadas pelas diferenças e diversidade.

As minhas experiências com crianças revelaram/revelam que elas podem ter uma "vida melhor", desde que os seus direitos sejam materializados e que a educação destinada a elas considere suas trajetórias de vida-formação, reconhecendo-as como sujeitos capazes ao protagonismo do seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista, a interlocução que as crianças estabelecem entre a cultura do outro com a cultura infantil.

As narrativas das crianças, que compartilharam comigo as suas experiências educativas em contextos rurais, possibilitaram-me profundas reflexões sobre o meu compromisso sociopolítico com esses sujeitos, que fazem parte dessa sociedade e que, através da educação, podem compreender a cultura construída pela humanidade, como também podem participar ativamente das práticas sociais existentes.

Assim, ao propor analisar as narrativas das crianças, eu já tinha como ideia inicial que escutar tais narrativas se configurava como um campo fértil para problematizar as práticas educativas a elas ofertadas e que a escuta dessas narrativas também poderiam oferecer importantes pistas para se pensar em uma educação que estivesse mais articulada aos princípios da alteridade e equidade, o que foi corroborado com essa tese.

A leitura das narrativas das crianças suscitou em mim uma grande satisfação, pela riqueza apresentada, indicando inúmeras possibilidades de análises. Então, foi preciso fazer escolhas, considerando, nesse processo os objetivos traçados para essa tese. Contudo, é preciso ressaltar, que essas escolhas foram norteadas pelos modos como as crianças colaboradoras da pesquisa narraram sobre suas infâncias e sobre as suas experiências de aprendizagens, nos diferentes contextos educativos: família, comunidade e escola.

O entrelaçamento entre a sociologia da infância com a abordagem (auto)biográfica apresentou importantes contributos para o desenvolvimento dessa pesquisa, por considerarem os sujeitos como protagonista das suas experiências de vida e de formação, envolvendo, nesse processo, as dimensões pessoais e sociais. Em consonância com essa perspectiva, na dinâmica de se pensar em processos formativos para as crianças, as relações intra/intergeracionais ganham um lugar de destaque, tendo em vista, a importante articulação entre a cultura do adulto e a cultura de pares, na constituição das aprendizagens experienciais.

Esse estudo indicou que as crianças de contexto rurais vivem suas infâncias de forma experiencial, em que os brinquedos e as brincadeiras, compartilhados com seus pares têm um importante lugar na constituição de suas aprendizagens experienciais, que ocorre, levando em considerações, as diferentes temporalidades: presente, passado e futuro. Nesse processo de constituição de aprendizagens experienciais, outro ponto importante a ser considerado é a capacidade reflexiva das crianças sobre determinados aspectos experienciados em sua trajetória de vida-formação, na qual a intervenção do adulto, tomando como referências as narrativas infantis, possibilita a ressignificação dos saberes das crianças, potencializando, assim, a construção de novos conhecimentos. A aprendizagem experiencial não se configura, então, com algo estanque, que acontece em uma determinada temporalidade, mas vai se constituindo ao longo da vida, em que os saberes, aparentemente consolidados, podem ser revistos, a partir dos novos contextos e das novas experienciais formativas apresentados para as crianças.

Essa pesquisa ratificou que a valorização das histórias pessoal e social das crianças pode contribuir com a proposição de propostas pedagógicas mais significativas, por considerar as especificidades das crianças, contrapondo, assim, a ideia universal, abstrata e/ou institucionalizada de infância, ainda vigente em algumas ações educativas, especialmente em algumas escolas rurais, como tratou

esse estudo. Dessa forma, reconhecer as múltiplas infâncias é um passo importante para materializar uma educação emancipadora, que respeite a diversidade e as diferenças presentes em nossa sociedade e, consequentemente, no cotidiano das crianças.

Em se tratando de Educação Infantil, no contexto rural, foi possível verificar que existem poucos estudos que versam sobre essa temática. Assim, essa pesquisa, mesmo centralizada em um contexto micro, uma escola rural localizada no povoado de Água Boa, com ênfase nas narrativas de seis crianças sobre esse espaço educativo e sobre suas aprendizagens experienciais, traz importantes contributos para os debates mais amplos concernentes à educação Infantil rural, que vêm sendo apresentados em outros estudos desenvolvidos no Brasil, na medida em que evidenciam problemáticas educacionais que afetam a população infantil que estudam em escolas rurais.

Dessa forma, esse estudo, como os demais empreendidos no país, visibiliza questões educacionais que envolvem as diferentes infâncias e a Educação Infantil em contextos rurais e se configura como uma forma de resistir a todas as práticas de exclusão no âmbito educacional, dando possibilidades para que a militância, a favor das crianças que vivem à margem da sociedade, se fortaleça, exigindo que as políticas públicas, alcançadas nas últimas décadas no Brasil, sejam, de fato, mantidas, ampliadas e concretizadas nas diversas ruralidades. Através desse estudo, em consonância com outros estudos que também bailaram sobre a temática da Educação Infantil em contexto rural, as negligências dos órgãos públicos, perante à oferta de uma educação infantil rural de qualidade, tendo em vista a precariedade das condições estruturais da escola; a falta de professores preparados para lidar com a diversidade; a carência de materiais didático-pedagógicos adequados e a ausência de projetos políticos pedagógicos, que se articulem com as culturas da infância e com contexto sociocultural dos sujeitos aprendentes, foram denunciadas pelas análises empreendidas nessa pesquisa, que se respaldou nas narrativas das crianças de 4 a 6 anos, integrantes de uma escola pública rural.

As narrativas das crianças, construídas nas rodas de conversa e dos diálogos narrativos individuais, evidenciaram que o brincar é uma das linguagens mais significativas no processo de constituição de suas aprendizagens experienciais, por viabilizar as culturas infantis e promover a interação entre os pares; por ampliar da linguagem oral; por possibilitar o movimento corporal; por incentivar o poder

imaginativo e criativo; por representar a cultura local. Contudo, a escola onde essa pesquisa foi desenvolvida, a experiência do brincar ficou restrita ao momento do recreio, sendo algumas vezes substituídas pela exibição de filmes de DVD. Esse dado revelou o quanto às escolas de Educação Infantil, em suas práticas educativas, não têm se preocupado em dialogar com a cultura infantil, pelo viés do brincar, se distanciando, cada vez mais, dos saberes, dos interesses, dos anseios e das expectativas das crianças.

As culturas infantis são experienciadas na relação que as crianças estabelecem com seus pares e também com os adultos de sua convivência. Assim, os adultos: pai, mãe, avô, avó, tio, tias, vizinhos, vizinhas, professores e professoras, geralmente, foram mencionados nas narrativas infantis. Nessa pesquisa, as narrativas infantis sobre a relação intergeracional das crianças possibilitaram apreender os modos de que como as crianças, colaboradoras da pesquisa, vivem suas infâncias, nos diferentes contextos educativos e, também, conhecer a dinâmica local materializada no contexto sociocultural em que as crianças e os adultos, com quem elas convivem, estão inseridos. O estudo também evidenciou que os adultos exercem um importante papel no processo de aprendizagem experiencial da criança, pois esse movimento dos adultos em compartilhar com as crianças suas experiências, concernentes ao cotidiano de trabalho em casa, na roça, ou em outros espaços, como também no movimento de apresentar a elas a cultura local, através de festas e outros eventos sociais, as crianças vão construindo sentidos para melhor compreender a cultura existente, conforme os excertos narrativos abaixo explicitaram:

> Pesquisadora: Essa história do cavalo pegar o boi, você já viu em algum lugar?
> Rafael: Já!
> Pesquisadora: A onde?
> Rafel: Na festa!
> Pesquisadora: Que festa?
> Rafael: Os homens pegando o boi, os homens derrubando o boi.
> Pesquisadora: A onde? Que festa, como é o nome dessa festa?
> Rafael: Na rua!
> Pesquisadora: Na rua? E o nome da festa?
> Rafael: Vaquejada!
> (Excerto narrativo com Rafael, 4 anos, 2019).

> Pesquisadora: Me diga uma coisa, você fez essas bandeirolas e porque você fez essas bandeirolas tão lindas e coloridas?

> João: Por que Estrelinha fez, ai eu fiz.
> Pesquisadora: Ah, você viu Estrelinha fazendo, gostou e fez?
> Pesquisadora: Onde você já viu essas bandeirolas? Você já viu em algum lugar?
> João: Bota no ferro assim pra segurar, bota no outro ferro pra segurar, fica São João, acende a fogueira e assa *marshmallow.*
> Pesquisadora: Ah, meu Deus, que delícia!
> João: Meu pai já comprou *marshmallow.*
> Pesquisadora: E assa na fogueira?
> João: Pega *pauzin* (pauzinho), fura, deixa lá e quando estiver pronto você *come.*
> Pesquisadora: É gostoso assim? Eu nunca comi marshmallow, assado na fogueira.
> João: Olha, eu gosto de cru também é bom!
> Pesquisadora: É o que?
> João: Cru, você é só cozinhar um pouquinho, aí fica bom.
> Pesquisadora: Fica gostoso, é?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E na sua casa faz festa de São João, é?
> João: Faz, oh: tem a bandeirola dentro de casa, têm as pipocas, os milhos, o chapéu meu, a camisa azul, a bota e a calça preta. São João é assim.
> Pesquisadora: E tem música?
> João: Tem! É só pegar a sanfona e tocar assim*: fon, fon, fon*...
> Pesquisadora: Que jóia! Eu gosto da festa de São João. Quem vai para essa festa na sua casa?
> João: Eu vou chamar todo mundo pra vir pra festa lá em casa.
> Pesquisadora: É? Você vai me chamar também?
> João: Vou!
> (Excerto narrativo com João, 5 anos, 2019).

As crianças demonstraram seus saberes da experiência vinculados ao plantio e ao cuidado com os animais, construídos da interação estabelecida com os adultos, principalmente com os pais e as mães. Na pesquisa, a relação das crianças com a natureza foi destacada em suas narrativas, explicitando o quanto os (as) meninos (as) possuiam pertinentes saberes relacionados à vida das plantas e à dos animais pertencentes à localidade em que vivem. Tais saberes, se fossem melhores aproveitados nas práticas educativas desenvolvidas na escola, lócus da pesquisa, poderiam trazer fecundas contribuições no processo de constituição das aprendizagens experienciais infantis, tendo em vistas, a articulação entre os saberes das experiências, já adquiridos pelas crianças, nos âmbitos familiar e comunitário, com os conhecimentos científicos já consolidados socialmente. Considerando a riqueza de possibilidades apresentada no entorno da escola, já que existia, nessa localidade, uma variedade de espécies vegetais e animais, o encaminhamento didático-pedagógico que estivesse mais articulado aos saberes das crianças e ao contexto local poderia potencializar, de forma mais significativa, o processo de

aprendizagem das crianças, por considerar, no cerne desse processo, a realidade observada e experienciada pelas crianças, em seu cotidiano.

> Brunessa: É! Ali o pé de mandacaru.
> Pesquisadora: Nossa! Esse pé de mandacaru está lindo!
> (Som dos passos caminhando no mato)
> Pesquisadora: E tem flores, não é?
> Brunessa: É!
> Brunessa: Vai por dentro daquela estrada, ali.
> Pesquisadora: Vai por aquela estrada que é o rio?
> Brunessa: Tem que, tem que andar mais um pouquinho.
> Pesquisadora: Tem que andar mais um pouquinho? Será que a gente vai conseguir ver?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: E o rio está cheio ou está seco, você sabe me dizer?
> Brunessa: Cheio!
> Pesquisadora: Está cheio, é?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: E aqui está cheio de mandacaru.
> É!
> Pesquisadora: Aqui tem muito mandacaru, não é?
> Brunessa: É!
> Pesquisadora: Aqui chove muito ou chove pouco?
> Brunessa: Muito!
> Pesquisadora: Chove muito?
> Balançou a cabeça respondendo que sim.
> Pesquisadora: É? Eu estou achando a terra seca.
> Brunessa: Porque aqui não choveu esses dias, não.
> Pesquisadora: Não choveu, não?
> Brunessa: Não!
> Pesquisadora: Eu soube que mandacaru vive mais em lugares secos, que não chove muito. É verdade?
> Brunessa: É!
> (Excerto do diálogo narrativo com Brunessa em um passeio pelo entorno da escola, 6 anos, 2017).

Na pesquisa, as crianças mencionaram a leitura e escrita em suas narrativas, revelando que a prática educativa destinada a elas, acerca desse conhecimento, socialmente construído, ocorria de forma descontextualizada aos contextos socioculturais em que elas estavam inseridas. Diante disso, as atividades propostas, segundo as narrativas infantis, envolviam a cópia de letras e palavras soltas, sendo a escrita do nome a única proposição de escrita mais articulada aos interesses das crianças, que demonstraram, em suas narrativas, reconhecer a importância dessa aprendizagem em suas vidas. Através das narrativas das crianças foi possível identificar que o método utilizado pela professora para ensinar as crianças a lerem e a escreverem se baseava no método sintético, podendo se configurar, nessa

perspectiva, como algo comprometedor no processo de constituição de aprendizagens experienciais em relação à leitura e à escrita, na medida em que as funções sociais dessas linguagens e as suas demandas de uso, nas diferentes situações cotidianas, não eram enfatizadas na prática educativa escolar. Assim, ao questionar as crianças sobre o porquê delas estarem aprendendo a ler e a escrever, elas não estabeleceram nenhuma relação dessa aprendizagem para o seu uso nas práticas sociais presentes em seu dia-dia. Considerando as narrativas das crianças, penso que o uso de diferentes tipologias textuais, como: receitas, regras de brincadeiras, histórias da literatura infantil, letras de música, parlendas, textos informativos sobre plantas e animais, vinculados ao contexto das crianças e a cultura local, trariam muito mais sentido para o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos meninos e meninas dessa escola rural de Educação Infantil, contribuindo, assim, para a constituição das aprendizagens experienciais dessas crianças. A promoção de atividades que potencializassem a interação das crianças, de forma ativa, com a leitura e a escrita, poderia fomentar um maior envolvimento das crianças na realização das atividades propostas pela professora, que, segundo as narrativas infantis, eram desinteressantes, por apresentarem um caráter mecânico e de reprodução e serem descontextualizadas às experiências socioculturais das crianças, como evidenciaram as narrativas abaixo:

> Pesquisadora: Quando você vem para escola você fica mais na sala ou no lado de fora?
> Estrelinha: Mais na sala.
> Pesquisadora: Mais na sala?
> Estrelinha: Sim!
> Pesquisadora: E o que é que você faz na sala?
> Estrelinha: É, é, faz o dever.
> Pesquisadora: Como são seus deveres?
> Estrelinha: Pintura, é fazer de livro, é copiar no dever.
> Pesquisadora: Copiar o dever? E quem é que coloca o dever para copiar?
> Estrelinha: A pró!
> Pesquisadora: A pró? E ela coloca aonde?
> Estrelinha: No quadro.
> Pesquisadora: Você gosta de fazer as tarefas de copiar?
> Estrelinha: Gosto!
> Pesquisadora: E por que é que você gosta?
> Estrelinha: Porque é pra pessoa aprender.
> Pesquisadora: Aprender? Aprender o quê?
> Estrelinha: A, a, as palavrinhas.
> Pesquisadora: As palavrinhas?
> Estrelinha: Sim!

> Pesquisadora: E o que mais você gosta de fazer na escola?
> Estrelinha: É, é, é, é brincar.
> (Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017).

Ao pensarmos em pesquisa com crianças, não sobre as crianças, é necessário rever concepções pautadas nos cânones modernos de produzir conhecimento, construindo uma nova forma de conhecer a realidade das crianças, em que elas são partícipes desse processo. No entanto, o pesquisador precisará estar atento aos desafios que enfrentará pelo caminho, que perpassam pela própria aprovação da pesquisa no comitê de ética, pela construção de um percurso investigativo que considere o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes e pelo comprometimento com a transcrição e a análise dos dados produzidos.

Ao me deparar com todos esses desafios, como pesquisadora iniciante envolvendo a participação das crianças, precisei me reinventar e seguir o caminho, ciente de que, apesar dos obstáculos que precisariam ser ultrapassados, havia um mundo de possibilidades a ser desbravado. Para mim o mais difícil foi ter que abrir mão do meu tempo contemplativo, o tempo que permitiria viver essa experiência em sua plenitude, para ter que atender ao tempo institucional. Contudo, ao concluir essa tese, afirmo que não fui devorada pelo tempo cronológico e que essa experiência foi contemplada e vivenciada significativamente, permitindo, através das narrativas das crianças, identificar os modos como as crianças vivem suas infâncias, revelando, assim, o que é ser criança nos diferentes contextos em que a materialidade de suas vidas acontece: família, comunidade e escola.

As experiências vivenciadas pelas crianças e narradas por elas, nas rodas de conversa e nos diálogos narrativos individuais, ratificaram a importância do protagonismo infantil no processo formativo das crianças, principalmente na escola, para fomentar suas aprendizagens experienciais. Os saberes da experiência, narrados pelas crianças, explicitaram sua capacidade reflexiva concernente às suas trajetórias de vida-formação, que, articuladas aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e socializados na escola, indicam caminhos para que as práticas educativas destinadas a elas fomentem, de forma significativa, a construção de tais conhecimentos e, assim, potencializem a constituição de suas aprendizagens experienciais.

Em tese, essa pesquisa corroborou que a valorização das narrativas das crianças sobre suas infâncias e sobre suas aprendizagens experienciais,

vivenciadas em seu contexto sociocultural, apresentam importantes pistas para se pensar em práticas educativas escolares mais articuladas à cultura da infância, validando, nesse processo, as identidades das crianças e a cultura local. Nesse sentido, as narrativas das crianças sobre suas experiências, vivenciadas nos diferentes contextos educativos: família, comunidade e escola, contribuem significativamente com o processo de ampliação do repertório de aprendizagens experienciais dos meninos (as) meninas (os) das escolas rurais de Educação Infantil.

Considerando os resultados apresentados nessa tese, pretendo, ao retornar para as minhas atividades acadêmico-profissionais na UNEB-Campus XI, no município de Serrinha, na condição de docente do curso de Pedagogia, planejar ações vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, tendo em vista as questões suscitadas nesse estudo, que se referenciou nas narrativas infantis sobre os modos das crianças viverem as suas infâncias e sobre as suas aprendizagens experienciais. Em síntese, esta pesquisa apresenta para mim boas perspectivas, no que concerne a ampliação das discussões referentes à sociologia da infância e à cultura da infância nas universidades formadoras de professores(as) de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista o contexto rural; a problematização de práticas educativas desenvolvidas nas classes multisseriadas, que ainda desconsideram a cultura das crianças no processo de aprendizagem e a valorização das narrativas infantis nas pesquisas sobre/com as crianças, numa abordagem (auto)biográfica.

Diante disso, finalizo esse ciclo de formação acadêmico-científica, no âmbito do doutorado, certa de que eu ainda muito tenho a contemplar e a desbravar com os resultados dessa pesquisa, que foi para mim tão especial e que por isso continuará a me acompanhar durante um bom tempo, em direção a outros horizontes e outras possibilidades. Assim, a porteira que abriu para o desenvolvimento desse estudo permanecerá aberta para novas perspectivas de compreender as infâncias e a Educação Infantil existentes nas diversas ruralidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Fracasso escolar na sociedade de controle e “aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola”. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola:** entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas: Papirus, 2009, p. 109-128.

ABRAMOWICZ, Anete. Pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: autores Associados, 2011, p. 17-36.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As crianças e o brincar na Educação Infantil: possibilidade e embates. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte (Org.). **Crianças, infâncias e Educação Infantil.** Curitiba: CRV, 2015, p. 189-207.

AQUINO, Lígia Maria Leão de. **O lugar do erro na Educação Infantil:** a construção do conhecimento das professoras. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Ramos de. Orientação curricular para Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org). **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99 -115.

ARAÚJO, Bismarck. **Retratos de Esperança**. Retirolândia: Ed. do Autor, 2017.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais.** Petrópolis: Vozes, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Lia Pinheiro; SALES, Mirna Sousa. Infância sem terra em movimento: na luta por escola e dignidade. **Temáticas,** Campinas, v. 26, n. 51, p. 119-148, fev./jun. 2018.

BELLONI. Maria Luíza. **O que é sociologia da infância.** Campinas, SP: autores Associados, 2009.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida:** a pesquisa e sues métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p. 73-91.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP/2/2017.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002, p. 1-16. Disponível em <http://www.scielo. br>. Acesso em 16 fev. 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Organizadores). **Educação de campo: identidade e politicas públic**as. Coleção: Por uma educação do campo, Brasília. 2002. v.4, p.18-25.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-42.

CARVALHO, Natalina Assis de. **Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação.** Salvador: UNEB, 2015, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 93-113.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças.** Salvador: UNEB, 2012, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** Experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO NETO, Agripino Souza. **Trama das redes socioterritoriais no espaço sisaleiro da Bahia.** Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de Educação Infantil do meio rural de Itaberaba-BA:** formação e práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CONTI, Luciane De; PASSEGGI, Maria Conceição. Reflexões metodológicas sobre pesquisa com narrativas de criança. In: MIGNOT; Ana Crystina; SAMPAIO; Carmen Sanches; PASSEGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita.** Curitiba: CRV, 2014, p. 149-159.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Prefácio – Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello (Org). **Ouvindo crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 23-49.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 1717-34.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Contribuições das crianças para (re)pensar as escolas de infância. In: MIGNOT, Ana Crystina; SAMPAIO, Carmen Sanches;

PASSEGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita.** Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 161-171.

GOBBI, Márcia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da vida do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.59 -76.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR; Celestino A. da. et al (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11- 41.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

JOSSO, Marie-Christhine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christhine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.).Tempos narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2007, p.7-13.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução: Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2003a.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico na educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; Sônia Kramer. **Infância educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003b, p. 51-81.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos: entre gerações e interações, histórias que contam. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais.** Curitiba: CRV, 2016, p. 29-45.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira. **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-61.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 297-316.

LARROSA BONDIA, Jorge**.** Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: um olhar reflexivo sobre a autoestima. Salvador: UNEB, 2008, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação,** 23(1), 2010, p. 183-202.

MARTINS FILHO, Altino José. As produções culturais das crianças nos contextos da Educação Infantil: tecendo algumas considerações. **Criar**, São Paulo, v. 26, p. 36-38, 2003.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: autores Associados, 2011, p. 81-106.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Macabéas às avessas:** trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. Salvador: UNEB, 2018, 243f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MOTTA, Cristiane. **Aprender Juntos:** Ciências – Ensino Fundamental. São Paulo: SM, 2013.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué dos. A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Macéio: Vol.4/n.7, jan/jul, 2012, p.65-86.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué dos. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, (Org.). **Educação e ruralidades:** Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 265-293.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação.** João Pessoa, v. 23, n.1, jan/jun. 2014, p. 98 – 106.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalização. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15-40.

NUNES, Rosa Bernadete Pinto Paes. **As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar**: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do Município de Serrinha. Salvador: UNEB, 2008, 242f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarniere de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andréa Braga (Orgs.). **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 37-55.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino et al (Org.). **Multisseriação e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2017a, p. 9-12.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Infancia e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 19-47.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: autores Associados, 2011, p. 37-54.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação,** Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan/abr., 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br. Acessado em 09/03/2015.

PASSEGI, Maria Conceição. Nada para a criança, sem a criança. O reconhecimento de sua palavra para pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT; Ana Crystina; SAMPAIO; Carmen Sanches; PASSEGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita.** Curitiba: CRV, 2014, p. 134-148.

PEREIRA, Ana Caroline Mata et al. Reflexões acerca da alfabetização e do letramento. In: SANTOS, Katia Alves dos (Org.). Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 23-42.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento**.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional**. Estudos de Psicologia,** Natal, v.12, n. 2, p.159-168, ago., 2007. Disponível em: http://www.scielo.br. Acessado em 14/05/2018.

PINEAU, Gaston. As história de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Mana Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** invenção de si. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 41-59.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Tempos e ritmos nas escolas multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247-265.

PIRES, Ana Luísa Oliveira. Reconhecimento das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo:* **Revista das Ciências de Educação**, Lisboa, n. 2, p.5-20, jan./abr. 2007.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza; MENDES, Cristiane soares; LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. A distância adulto/criança e seus reflexos no processo educacional. **Crianças, infâncias e Educação Infantil.** Curitiba: CRV, 2015, p. 169-187.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza; SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte. A ética do pesquisador nos estudos com crianças: entraves e escolhas. In: SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte (Org.). **Crianças, pesquisas e educação.** Curitiba: CRV, 2017, p. 25-40.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”:** histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Salvador: UNEB, 2013, 352f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade)

- Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

QVORTRUP, James. Infância e política. **Revista Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, 2002, p. 777-792, set./dez. 2010.

RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. **Educação e Contemporaneidade** – Revista da FAEEBA, Salvador: UNEB, vol. 20/n. 36, jul./dez. 2011, p. 127-136.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão:** identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. **O que contam as crianças sobre as escolas da infância - as classes hospitalares em destaque.** In: XVI ENDIPE – Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012, p.13-25.

SANT'ANA, Ruth Bernardes. Criança-sujeito: experiências de pesquisa com alunos de escolas públicas. In: SOUZA, Marilene Proença Rabello (Org.). **Ouvindo crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, p. 23-49.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: Craidy, Carmem; Kaercher, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 89-100.

SANTOS, Fábio Josué. Por uma escola da roça. **Revista da FAEEBA,** Salvador: UNEB, vol. 12/n. 19, jan/jun 2003, p. 147-157.

SANTOS, Edinusia Moreira C.; SILVA, Onildo Araújo da; COELHO NETO, Agripino Souza. **Gente ajudando gente: O tecido associativista do Território do Sisal.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança Editora Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel. **Lógicas de ação nas escolas.** Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel. Imaginário e culturas infantis. **Cad. Educ. Fae/UFPel**, Pelotas, vol. 21, p. 51-59, jul./dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 32-45.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infancia. **Educação e Sociedad**e. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (In) visível.** Araraquara: SP: Junqueira & Marin: 2007, p. 25-49.

SARMENTO, Manuel. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes confluências. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: vozes, 2008, p.17-39.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As Crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais.** Curitiba: CRV, 2016, p. 77-91.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Educação Infantil do Campo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Introdução: Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 13-22.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. **O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil.** Salvador: UNEB, 2016, 206 fls. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID:** temporalidades, trajetórias e constituição identitária. Salvador: UNEB, 2017, 220 fls. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SODRÉ, Liana Gonçalves Ponte. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. **Revista da FAEEBA,** Salvador: UNEB, vol. 11/n. 17, jan/jun 2002, p. 65-72.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** narrativas sobre o itinerário escolar e formação de professores. Salvador: UFBA, 2004, 344 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Apresentação. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, (Org.). **Educação e ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-28.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem.** Projeto de pesquisa, MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014, Salvador: UNEB/GRAFHO, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem.** Projeto de pesquisa, FAPESB, Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas, Salvador: UNEB/GRAFHO, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação,** Santa Maria, v. 39, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino et al. (Org). **Multisseriação e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2017a.

SOUZA, Elizeu Clementino et al. (Org.). **Escola Rural:** diferenças e cotidiano escolar. Salvador: EDUFBA, 2017b.

SOUZA, Elizeu Clementino et al. (Org.). **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar.** Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUZA, Tânia Regina de Souza. **A infância do velho Graciliano:** memórias em letras de forma. Florianópolis: Editora da UFRGS, 2001.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.** Trabalho apresentado na 36ª reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação. GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6, 2013.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **O que você descobriu sobre a gente?** A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças. Salvador: UFBA, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

VYGOSTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difel, 1971.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) responsável, solicito o preenchimento do questionário abaixo, a fim de obter informações importantes para a pesquisa de doutorado, intitulada *Narrativas das crianças d Educação Infantil de escolas multisseriadas do Território do Sisal-BA.*

Vale salientar que as informações obtidas através desse questionário serão sigilosas e que o anonimato da sua participação será assegurado, não apresentando, na publicação da tese, a sua identificação e a da criança participante desse estudo.

Nome completo da criança:

_____

Idade:_____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Localidade que mora:_____

Cidade:_____

Ano que a criança entrou na escola:_____
Nome da primeira escola da criança:_____

Nome da escola que a criança estuda atualmente:_____

Localidade da escola:_____

Como a criança vai para escola:_____

Turma que está cursando no vigente ano:_____

Atividades desenvolvidas pelas crianças quando não está na escola:_____
_____
_____

_____, _____ de _____, _____

_____
(Assinatura do responsável)

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, estado civil _____, RG _____, CPF _____, aceito livremente participar do estudo intitulado *Narrativas das crianças d Educação Infantil de escolas multisseriadas do Território do Sisal- BA,* assim como permito a participação voluntária da criança que está sob minha responsabilidade,_____ e declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos das informações apresentadas no desenvolvimento da pesquisa, inscrita no GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto) Biográfica, Formação e História Oral, no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Currículo, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, para a doutoranda Patrícia Júlia Souza Coelho, Matrícula n.º 081510310, que poderá utilizá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador, _____de _____, 2016

Nome da criança participante da pesquisa

_____

Nome do participante e responsável pela criança

_____

Assinatura do/a participante e responsável pela criança

_____

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA.
Pesquisador responsável: Patrícia Júlia Souza Coêlho
Instituição/Departamento: UNEB - Educação - Campus I
Local da coleta de dados: Escola Municipal José Carneiro de Oliveira – Serrinha/BA.

Os pesquisadores do projeto **Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA,** se comprometem a preservar a privacidade sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados por meio de entrevistas, rodas de conversa, desenhos e narrativas das crianças colaboradoras selecionadas para a pesquisa, na Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, e concordam também com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima, sendo os dados coletados através do termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados e documentos da pesquisa serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), do Departamento de Educação/PPGEduc, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 5 anos, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Patrícia Júlia Souza Coêlho, sob a orientação do prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados e documentos serão destruídos.

Salvador, 10 de maio de 2017.

Nome dos Membros da Equipe Executora	Assinatura
PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COÊLHO	
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA	

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA COM A PESQUISA

Eu, **Patrícia Júlia Souza Coêlho,** pesquisador responsável pelo projeto intitulado **Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA,** declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação do professor Dr. **Elizeu Clementino de Souza**, docente do curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB, vinculado ao Departamento de Educação, Campus I, da Universidade da Estado da Bahia.

Salvador, 10 de Maio de 2017

Prof.ª Patrícia Júlia Souza Coêlho

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

APÊNDICE 5

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Patrícia Júlia Souza Coêlho,** doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, turma 2015, linha de pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto: **Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA,** de minha autoria e responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade, garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar públicos os resultados desta pesquisa, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador,10 de maio de 2017.

.....
Patrícia Júlia Souza Coêlho

APÊNDICE 6

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PAIS E RESPONSÁVEIS)

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável partícipe da pesquisa: **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA.**, que tem como pesquisador responsável a Profa. PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COÊLHO.

O objetivo desta pesquisa é analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre a escola rural multisseriada, localizada no Território do Sisal, especificamente no Povoado Água Boa, no município de Serrinha-BA, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa, com o propósito de apreender as concepções do que é ser criança de Educação Infantil em uma escola multisseriada rural, bem como as aprendizagens experienciais construídas pelas crianças neste espaço educativo e em seu contexto sociocultural. Busca-se também neste estudo reconhecer a capacidade reflexiva das crianças sobre as experiências cotidianas em seu contexto sociocultural, em suas relações com a escola multisseriada, em face das aprendizagens experienciais inscritas em suas histórias de vida. A participação do(a) seu/sua filho/a se dará através dos utilização dos seguintes dispositivos de pesquisa:

- Observação das atividades realizadas na instituição que seu/sua filho(a) estuda;
- Rodas de conversa mediadas pelos desenhos produzidos pelas crianças;
- Gravação de áudio no momento da realização dos desenhos e das rodas de conversa.

Caso você decida autorizar, a criança deverá participar da pesquisa da seguinte forma: realização de desenhos sobre si e sobre o seu cotidiano vivenciado na comunidade e na escola em que está inserida e participação nas rodas de conversas sobre os desenhos produzidos. Ressaltamos que todas essas atividades acontecerão na própria escola e que a socialização das narrativas das crianças terá apenas o áudio (voz) gravado. Para a gravação da narrativa,

através do áudio, será feito um termo para autorização, bem como para a cessão/consentimento sobre o uso de tais informações fornecidas, sem revelar a identidade do participante.

Durante a realização da pesquisa, a criança participante não será obrigada a falar e nem será questionada quanto a isso, como trabalhamos com o método (auto)biográfico, o participante torna-se autônomo para falar e contar sua história de vida. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa em educação, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que ele corre é semelhante ao que a criança poderia correr durante a sua participação nas atividades propostas nas aulas, numa discussão de temas ligados à sua identidade e às experiências vivenciadas na sua comunidade escolar.

Pode acontecer um desconforto em relação à timidez, mas que será minimizado pela interação e autonomia em falar no momento desejado. Caso a criança no processo da pesquisa apresente algum constrangimento (inibição, falta de interesse ou recusa), a pesquisadora interromperá o trabalho, com o intuito de analisar com a criança o interesse dela em continuar ou não participando da pesquisa.

Essa proposta de trabalho contribuirá para fomentar discussões concernentes à realidade educacional existente na escola de educação infantil mutisseriada, a fim de se pensar em uma educação rural de qualidade, atrelada a perspectiva de respeito à diversidade e tendo em vista a identidade dos sujeitos e a cultura local.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a professora PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COÊLHO – 71 3272-1995/ 98736-1995 (celular e Whats App), e-mail: pjs.coelho@hotmail.com

Ressaltamos que você tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você e para a criança. Os dados que a criança irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-la. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Se você tiver algum gasto pela participação dele(a) nessa pesquisa, ele será assumido pelo pesquisador e reembolsado para você. Se ele(a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira

Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável: Patrícia Júlia Souza Coêlho.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo sua participação na pesquisa Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele(a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele(a) terá como participante e eu como seu representante legal.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele(a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo(a).

Serrinha ____/_____/____

Assinatura do representante legal

Impressão datiloscópica do representante legal

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo: Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Serrinha ____/_____/____

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE 7

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **NARRATIVAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLA RURAL MULTISSERIADA DO TERRITÓRIO DO SISAL** – BA, coordenada pelo professora Patrícia Júlia Souza Coêlho(71 98736-1995 /71 3272-1995). Seus pais já permitiram sua participação. Queremos saber com essa pesquisa o que é ser criança em contextos rurais e quais são as aprendizagens experienciais que as crianças adquirem na escola que estudam.

A sua participação nesta pesquisa só ocorrerá se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você participará dessa pesquisa com alguns colegas da sua turma, que têm entre 4 e 6 nos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, no turno em que você estuda. Você será convidado a fazer desenhos sobre você e sobre o que faz na escola, para, posteriormente, falar nas Rodas de Conversa com a professora-pesquisadora e os colegas que participarão da pesquisa. Para isso, será usado gravador de áudio para registrar as conversas. Sua identidade será preservada totalmente na pesquisa. Caso tenha alguma dúvida ou sugestão, pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto.

Salientamos que tal pesquisa não traz riscos e como principal benefício contribuirá para revelar, através do que você e seus colegas irão desenhar e dizer (narrar), o que se aprende em uma escola rural multisseriada de Educação Infantil. Os desenhos que irão produzir no decorrer da pesquisa e as falas (narrativas) de vocês serão importantes para se pensar em uma Educação Infantil que tenha mais qualidade e que respeite nas práticas pedagógicas, o que sabem as crianças e o modo de ser e viver das crianças nos contextos rurais.

Se seus pais quiserem acompanhar a pesquisa, não tem problema algum, eles poderão vir e observar a execução da pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na tese, em artigos e em resumos, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

==========

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA

Entendi os pontos positivos e negativos que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem problema algum.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Serrinha-BA, ____de _____de _____.

_____ Assinatura do menor

_____ Assinatura do pesquisador

Impressão datiloscópica do menor

APÊNDICE 8

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA

Pesquisador responsável: Patrícia Júlia Souza Coêlho

Orientador da pesquisa: Elizeu Clementino de Souza

Instituição/Departamento: UNEB - Educação - Campus I

Local da coleta de dados: Escola Municipal José Carneiro de Oliveira- Serrinha /BA.

Telefone para contato: 71 3272-1995/ 98736-1995

Os pesquisadores do projeto acima destacado declaram estar cientes das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidos a fatores imprevistos, assumem o compromisso de:

I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados;

II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;

III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Salvador, 10 de maio de 2017.

Nome dos Membros da Equipe Executora	Assinatura
PATRÍCIA JÚLIA SOUZA COÊLHO	
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA	

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Valdélio Santos Silva**, matricula 74.335.534-4, Diretor do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora Patrícia Júlia Souza Coêlho, doutoranda do PPGEduC/UNEB, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado, **Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA,** o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, 10 de maio de 2017

.....

ANEXO 2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Josete Campos Reis Araújo, diretora da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada no Povoado Água Boa – Serrinha/BA, estou ciente e autorizo a pesquisadora Patrícia Júlia Souza Coêlho**,** professora da UNEB e Doutoranda do PPGEduC-UNEB, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Narrativas de Crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA.** Declaro estar conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Serrinha/BA, 10 de maio de 2017.

.....

ANEXO 3

QUADRO DE MATRÍCULA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM 2017, NO MUNICÍPIO DE SERRINHA - BA

	NOME DA ESCOLA		**POLO**	TURNOS			ED. INFANTIL						
								MATUTINO			VESPERTINO		
				MAT	**VESP**	**NOT**	**CRECHE**	**PRÉ I**	**PRÉ II**	**PRÉ I E II**	**PRÉ I**	**PRÉ II**	**PRÉ I E II**
01	COMUNITÁRIA DO ALTO ALEGRE	FAZENDA ALTO ALEGRE	ALTO ALEGRE										
02	ESCOLA ANA GIL	FAZENDA VELUDO	ALTO ALEGRE	x	x		15						
03	DERMEVAL OLIVEIRA	POVOADO ALTO ALEGRE	ALTO ALEGRE	x	x			18				18	
04	GERONIMO JOSÉ LUCIANO	FAZENDA CRUZEIRO DA PAZ	ALTO ALEGRE	x	x			16	16				
05	JOEL ALVES DE MORAIS	FAZENDA CANTO	ALTO ALEGRE	x	x			11	12				
06	JOSÉ ROBERTO DOS SANTOS	FAZENDA CAMPO LIMPO	ALTO ALEGRE	x	x		9			17			
08	ANTONIO PINHEIRO DA MOTA NETO	POVOADO ALTO DE FORA	BAÚ	x	x			11	15				
	FELIPE SANTIAGO												
09	MENINO JESUS	FAZENDA ALTO DA BANDEIRA	BAÚ	x	x		31	20	20				
10	OLAVO COUTINHO	FAZENDA ALTO DA BANDEIRA	BAÚ	x	x	x							
11	ANTONIO LIMEIRA PINHEIRO ALVES	POVOADO DO BARRO	BREJO	x	x		23			17			
12	CARLOS DE FREITAS MOTA JUNIOR	FAZENDA MURICI	BREJO	x	x			9					
13	COLÉGIO ESTADUAL DE SANTANA	POVOADO DO CAJUEIRO	BREJO		x	x							
14	DR. MÁRIO PORCIÚNCULA	POVOADO DO CAJUEIRO	BREJO	x	x	x	26	10	7				
15	EUTIMIO BRAGA DA SILVA	FAZENDA GUARANI	BREJO	x	x		19						
16	JOSE CANDIDO COSME	POVOADO AMPARO	BREJO			x							
17	PEDRO EDMUNDO LOPES	POVOADO CANTINHO	BREJO	x	x		22			12			
18	JOSÉ EUTANAZIO MOTA	FAZENDA BREJO	BREJO	x	x		15	9	11				
19	PROFESSORA CARMELITA FERREIRA	FAZENDA MALHADA	BREJO	x	x		13			7			
20	GERONIMO PEREIRA	POVOADO CAMPO REDONDO	CAMPO REDONDO	x	x		30						
21	JESUS DE NAZARÉ	FAZENDA MATINHA	CAMPO REDONDO	x	x		14	15	11				
22	JOSÉ BARRETO DE NOVAIS NETO	POVOADO PAU FERRO	CAMPO REDONDO	x	x	x				14			
23	ANTONIO ALVES DA SILVA	POVOADO DA CHAPADA	CHAPADA	x	x								
24	Maria Amelia A. G. Silva	POVOADO MALHADA DO ALTO	CHAPADA	x	x		17	15	9				
25	CLAUDIONOR FERREIRA DA SILVAS	FAZENDA MANDACARU II	FLORES	x	x		16			16			
26	CLEON PIMENTEL FERREIRA	POVOADO ALTO DAS FLORES	FLORES	x	x		6	7	10				
27	CONJUNTO PENAL	CEBOLA	FLORES		x								
28	JOSÉ SOARES DA SILVA	FAZENDA FLORES	FLORES	x	x	x							

29	SÃO JORGE	CEBOLA	FLORES	x	x		17			18			
30	VIRIATO FERREIRA	FAZENDA FORTUNA	FLORES	x	x		16	9	10				
31	JOÃO DE LIMA CARNEIRO	FAZENDA MOCAMBO	GUANABARA	x	x		21	8	8				
32	MANOEL CARNEIRO TUY	FAZENDA CAJUEIRO GRANDE	GUANABARA	x	x		13	16					
33	NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO APARECIDA	BAIRRO DA APARECIDA	GUANABARA	x	x		17	11	11				
34	LUIZ PEDROSA NUNES	FAZENDA LEVADA	ISABEL	x	x		12	10	11				
35	SANTO ANTONIO	FAZENDA LAGOA DO CURRALINHO	ISABEL	x	x			13	13				
36	AVANI CORDEIRO	POVOADO DO MATO FINO	MATO FINO	x	x		30	7	20				
37	FERNANDO CARNEIRO DA SILVA	POVOADO DO MATO GROSSO	MATO FINO	x	x								
38	AURELINO VENÂNCIO DE ARAÚJO	FAZENDA JUAZEIRO GRANDE	MOMBAÇA	x	x	x	13						
39	BILÁ CARVALHO	FAZENDA MOMBAÇA NOVA	MOMBAÇA	x	x		15				15	12	
40	SÃO VICENTE DA MOMBAÇA	POVOADO DA MOMBAÇA	MOMBAÇA	x	x	x	15	12	26				
41	ARLINDO LOPES CORREIA	POVOADO DE PORTEIRA	RECANTO	x	x		19	10	10				
42	ERALDO TINOCO	FAZENDA LICURITUBA	RECANTO	x	x			9	7				
43	GINÁSIO MUNICIPAL DO RECANTO	POVOADO DO RECANTO	RECANTO	x	x	x							
44	**JOSÉ CARNEIRO DE OLIVEIRA**	**FAZENDA AGUA BOA**	**RECANTO**	**x**	**x**	**x**	**13**			**14**			
45	JOSÉ XAVIER DE LIMA / SÃO LUCAS	FAZENDA LAGOA SECA	RECANTO	x	x		17	15	14				
46	MARIA ANUNCIAÇÃO DO NASCIMENTO	FAZENDA MACAMBIRA	RECANTO	x	x								
47	OTAVIO COSTA	FAZENDA TRES ESTRADAS	RECANTO	x	x		14	18	18				
48	CARLOS AUGUSTO VILALVA NEGREIROS FALCÃO	RUA 1º DE JANEIRO, S/N - VILA DE FÁTIMA	SEDE	x	x	x							
49	CENTRO EDUCACIONAL 30 DE JUNHO		SEDE	x	x	x							
50	CENTRO SOLCIAL URBANO DALVA NEGREIROS	2ª TRAVESSA DA PRIMAVERA, 57 - CSU	SEDE	x	x			13	21		13		
51	CLOTILDES SALES DA SILVA	RUA 13 DE JUNHO, 315 - BOA ESPERANÇA	SEDE	x	x		32	16	7				
52	COLÉGIO CARLOS DE FREITAS MOTA	RUA XAVIER MARQUES, 33 - NOVO HORIZONTE	SEDE	x	x	x							
53	JOSÉ RAMOS DA SILVA	Av. José Ferreira de Oliveira, s/nVaquei	SEDE	x	x		47	13	18				
54	PLÍNIO CARNEIRO	RUA F, QUADRA G, S/N - URBIS	SEDE	x	x	x							
55	COLÉGIO JOÃO TRINDADE	AV.: BIRITINGA, SN - CIDADE NOVA	SEDE	x	x	x	48						
56	ESCOLA DE 1º GRAU ALOÍSIO CARNEIRO	AV.: GETÚLIO VARGAS, S/N - TREZE	SEDE	x	x		30				15	15	
57	ESCOLA ESTADUAL LEOBINO CARDOSO RIBEIRO	BAIRRO GINÁSIO	SEDE	x	x	x							
58	GRUPO ESCOLAR ANA OLIVEIRA	AV.: MANOEL NOVAIS - RODAGEM	SEDE	x	x					23			

59	GRUPO ESCOLAR ÁUREA NOGUEIRA	RUA LEOVIGILDO RIBEIRO, 434 - BOMBA	SEDE	x	x					14			
60	GRUPO ESCOLAR DR. GRACILIANO DE FREITAS	PRAÇA LAURO DE FREITAS, 45 - ESTAÇÃO	SEDE	x	x	x							
61	GRUPO ESCOLAR DR. JOÃO BARBOSA DE OLIVEIRA	RUA DO RECREIO, SN - RECREIO	SEDE	x	x		14	16	14				
62	HERMILIA BASTOS CARNEIRO DA SILVA	RUA PEDRO IRUJO, 280 - COLINA DAS MANGUEIRAS	SEDE	x	x	x			15		24		
63	IVETE OLIVEIRA	RUA BASÍLIO CORDEIRO, S/N - RODAGEM	SEDE	x	x	x							
64	JOSÉ RAMOS DE MENEZES	vaqueijada	SEDE	x	x	x	32	24	28				
65	MARIA AUREA PIMENTEL FERREIRA	AV.: ANTONIO CARLOS MAGALHÃES, SN - CIDADE NOVA	SEDE	x	x	x							
66	MONSENHOR DEMOCRITO M DE BARROS	RUA 17 DE MARÇO, SN - CRUZEIRO	SEDE	x	x		33		25		15		
67	PROFESSORA MARIA MARLENE DE MATOS BACELAR	AV.: BIRITINGA, 420 - CIDADE NOVA	SEDE	x	x			20	21		14	32	
68	SOFIA KATEB PEREIRA DA SILVA	AV.: SENHORA SANTANA, 593 - SANTA	SEDE	x	x								16
69	CENTRO DE ED. INFANTIL PEQUENO GENIO	Av. ACM - URBIS II	SEDE	x	x		63	25	20				
70	JOÃO BATISTA DOS ANJOS	FAZENDA BOA VISTA	SUBAÉ	x	x		7	12	8				
71	JONICE SILVA LIMA	POVOADO DE SUBAÉ	SUBAÉ	x	x	x							
72	MANOEL CORDEIRO	FAZENDA TAMBURI	TAMBURI	x	x		12	7					
73	MARIA DALVA DE OLIVIERA	BELA VISTA	TANQUE GRANDE	x	x	x							
74	ANTONIO ALVES DA SILVA FILHO	BELA VISTA	TANQUE GRANDE	x	x		26	14	16				
75	MARIA NAZARÉ CAMPOS ARAUJO	POVOADO TANQUE GRANDE	TANQUE GRANDE	x	x		15	35		16			
76	AMÉRICO PINHEIRO DE LIMA	POVOADO DE MARAVILHA	VERTENTE	x	x			17				9	
77	CORONEL NENENZINHO CARNEIRO	FAZENDA DOIS IRMÃOS	VERTENTE	x	x		15						15
78	DIONISIO FRANCISCO DA SILVA	POVOADO VERTENTE	VERTENTE	x	x	x		13	10				
79	MIGUEL ARCANJO CARVALHO	FAZENDA SALGADO	VERTENTE	x	x		13			11			
80	Creche Tia Anita	Rua Ayrton Sena nº221- C. Nova	SEDE	x	x		30						
TOTAIS =							*905*	*504*	*462*	*179*	*96*	*86*	*31*

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Serrinha: Quadro de matrícula dos alunos da Educação Infantil em 2017