



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL

CAMPUS ARAPIRACA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES – PPGEFOP**

ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA

**BRINCAR COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A HUMANIZAÇÃO FREIREANA
PERMEANDO AS INFÂNCIAS**

ARAPIRACA

2023

ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA

BRINCAR COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A HUMANIZAÇÃO FREIREANA
PERMEANDO AS INFÂNCIAS

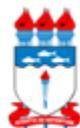
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Paula Solino Bastos

Coorientadora: Prof^a Dra. Suzana Santos Libardi

ARAPIRACA

2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca Campus Arapiraca - BCA

S729b Souza, Isaura Lays Sá Fernandes de
Brincar como prática de liberdade: a humanização freireana permeando as
infâncias/ Isaura Lays Sá Fernandes de Souza. – Arapiraca, 2023.

235 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos
Coorientadora: profa. Dra. Suzana Santos Libardi
Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Programa de
Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de
Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2023.

Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus Arapiraca*).

Referências: f. 144-153.

Apêndices: 154-235

1. Freire, Paulo - Método educacional 2. Pedagogia crítica 3. Educação infantil
4. Prática pedagógica I. Bastos, Ana Paula Solino II. Libardi, Suzana Santos III.
Título.

Bibliotecário responsável: Gerlane Costa Silva de Farias
CRB - 4 / 1802

ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA

**BRINCAR COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A HUMANIZAÇÃO FREIREANA
PERMEANDO AS INFÂNCIAS**

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, e aprovada em 29 de Maio de 2023.

Documento assinado digitalmente
 ANA PAULA SOLINO BASTOS
Data: 15/06/2023 10:34:38-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Prof^a Dra. Ana Paula Solino Bastos / UFAL) (ORIENTADORA)

Documento assinado digitalmente
 SUZANA SANTOS LIBARDI
Data: 25/06/2023 14:38:34-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Prof^a Dra. Suzana Santos Libardi / UFAL) (COORIENTADORA)

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ROGER MAGALHÃES DA SILVA
Data: 26/06/2023 14:34:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Prof. Dr. Roger Magalhães / UESC (Examinador externo).

Documento assinado digitalmente
 MARIA DANIELLE ARAUJO MOTA
Data: 20/06/2023 08:06:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Prof.^a Dr.^a Maria Danielle Araújo Mota / UFAL (Examinador interno).

Dedico a realização desta conquista aos amores da minha vida: minha mãe Maria Lúcia, meu pai Damião, e meu irmão Deividson. Obrigada pelo apoio, pela compreensão, pelo amor incondicional, e por acreditarem e sonharem junto comigo.

AGRADECIMENTOS

Este é um tempo de reconhecimento às pessoas e instituições que compartilharam e possibilitaram esta experiência formativa humana, a qual mergulhei ao longo dos dois últimos anos. Durante este processo de intensa dedicação acadêmica, fui guiada, adotei posicionamentos, trilhei passos anteriormente dados, dei meus próprios passos, recebi apoio, força, colaboração, estudei, discuti, propus, superei angústias e frustrações, conquistei, me reinventei e acima de tudo interagi com os outros e com o mundo na grande roda da vida.

Agradecer é legitimar a presença e a importância de cada um e de cada uma nesta árdua e rigorosa caminhada, portanto, com imensa gratidão me lanço a esta incumbência:

Agradeço primeiramente a Deus e à Nossa Senhora do Carmo, por abastecerem minha vida com saúde, força, coragem e uma fé incondicional. Iluminando meus passos no caminhar e na realização dos sonhos almejados.

A minha família: minha mãe Maria Lúcia de Sá Souza, meu pai Damião Fernandes de Souza, e meu irmão Deividson Fernandes de Souza. Por sempre estarem ao meu lado e pela confiança depositada em mim. Sempre souberam reconhecer o valor do estudar, semeando em meu coração o amor aos estudos e ao conhecimento como oportunidade singular de constituição humana e de uma vida com maior dignidade.

A professora Ana Paula Solino Bastos, orientadora deste trabalho, pelo acolhimento, carinho, e cuidado dedicado à condução desse processo de formação e pesquisa. Por esclarecer tantas dúvidas e ser tão atenciosa e paciente na leitura de todos os meus escritos. Agradeço todos os dias pelo privilégio de te ter em minha vida.

A professora Suzana Santos Libardi, pelo aceite em coorientar este estudo. Com a sua generosa dedicação nas discussões, reflexões, e etapas propostas para a realização da pesquisa. Agradeço todos os dias pelo privilégio de te ter em minha vida.

As professoras Maria Danielle Araújo Mota e Polianne Santos de Sousa, pelas positivas e enriquecedoras contribuições no exame de qualificação, apontando caminhos, de forma respeitosa e carinhosa para que a pesquisa fosse finalizada.

A professora Maria Danielle Araújo Mota e ao professor Roger Magalhães, por terem aceitado o convite de fazer parte da minha banca, além das valiosas reflexões críticas e contribuições pertinentes ao estudo.

A Universidade Federal de Alagoas, por possibilitar que eu vivenciasse este processo de conscientização do meu inacabamento. Neste espaço me lancei, desde a graduação, na busca

incessante por escrever a minha história, ao produzir conhecimento científico, me constituí ser humana e uma professora-pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da UFAL – *Campus Arapiraca*, pela dedicação em proporcionar uma jornada formativa significativa.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado do PPGEFOP / UFAL *Campus Arapiraca*, pelos momentos de vivência e diálogo remoto e presencial.

Aos parceiros/as do grupo de estudo/pesquisa em abordagens freireanas em ambientes escolares (GEAFAE / UFAL). Em especial a Letícia Campos de Lima, pela amizade, pelo companheirismo, pelas risadas, pelas trocas de experiências, confidências, angústias, realizações, para além da universidade. A contribuição de vocês foi valiosa para a construção desta pesquisa.

Aos parceiros/as do grupo de estudo/pesquisa “Náutilus – Observatório CTSA e Formação Docente em Alagoas”, com quem dividi momentos de reflexão e estudo.

Aos sujeitos partícipes da investigação, comunidade escolar e local, que generosamente compartilharam suas vivências, tornando esta pesquisa possível.

A todos/as que contribuíram de alguma forma para a materialização desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire, 1997)

RESUMO

Este trabalho tem como propósito investigar os desafios e as possibilidades da pedagogia freireana na construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil. A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa tem caráter qualitativo, a qual foi organizada em duas fases: a primeira de caráter teórico, em que foi possível construir, a partir de estudos bibliográficos, articulações entre a pedagogia freireana e os estudos da infância. E a segunda, de caráter empírico, em que, a partir de um curso formativo remoto e presencial realizado em uma escola do campo, foi possível implementar o processo de Investigação Temática para localização de problemas vivenciados pela comunidade, servindo como ponto de partida para elaboração de propostas pedagógicas para turma de Educação Infantil. Esse curso envolveu a participação de educadoras, gestora e crianças, assim como também moradores locais e representantes do MST, o qual foi estruturado em três fases: 1) Levantamento de situações problemáticas, análise e definição do Tema Gerador, denominado: “Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante”; 2) Planejamento das atividades pedagógicas com base nos três Momentos Pedagógicos (3MP), envolvendo a ludicidade e a participação infantil; 3) Organização para implementação das propostas pedagógicas, sintetizada no Caderno de Atividades “Conhecendo a terra que eu existo!”. As informações foram obtidas na forma de vídeo gravações, grupos no WhatsApp, diários de campo, produções das crianças, observação participante, e analisados pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Os resultados evidenciaram que é possível construir um currículo escolar, em favor da vida, a partir de problemáticas que fazem parte da realidade concreta das crianças, por traduzirem situações limites vivenciadas pela comunidade local. Como os identificados pela pesquisa: acesso desigual ao recurso natural “água”, desemprego, desinformação, ausência de políticas públicas, ausência de atenção primária à Saúde, e a Educação, entre outros. Sendo assim, a humanização e a liberdade no trabalho para/com as crianças surgem com a escuta, com a relação respeitosa entre educador-educando, com acolhimento e pertencimento individual e coletivo, com o direito de experiências brincantes, interativas e significativas no espaço escolar, que são fomentadas a partir de um novo currículo escolar arquitetado por meio de Temas Geradores.

Palavras-Chave: crianças; educação infantil; prática pedagógica; humanização; Paulo Freire.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the challenges and possibilities of Freire's pedagogy in the construction of pedagogical practices in Early Childhood Education. The methodology used to carry out this research has a qualitative character, which was organized in two phases: the first of a theoretical nature, in which it was possible to build, from bibliographical studies, articulations between Freire's pedagogy and childhood studies. And the second, of an empirical nature, in which, based on a remote and face-to-face training course held at a rural school, it was possible to implement the Thematic Investigation process to locate problems experienced by the community, serving as a starting point for elaborating of pedagogical proposals for Kindergarten classes. This course involved the participation of educators, management and children, as well as local residents and representatives of the MST, which was structured in three phases: 1) Survey of problematic situations, analysis and definition of the Generating Theme, called: "Land without water does not produce: the water of the São Francisco River so close and at the same time so far away"; 2) Planning of pedagogical activities based on the three Pedagogical Moments (3MP), involving playfulness and child participation; 3) Organization for the implementation of the pedagogical proposals, summarized in the Activity Booklet "Knowing the land I exist!". The information was obtained in the form of video recordings, WhatsApp groups, field diaries, children's productions, participant observation, and analyzed by Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011). The results showed that it is possible to build a school curriculum, in favor of life, based on problems that are part of the concrete reality of children, as they translate limiting situations experienced by the local community. As identified by the research: unequal access to the natural resource "water", unemployment, misinformation, lack of public policies, lack of primary health care, and Education, among others. Thus, humanization and freedom in working for/with children arise with listening, with a respectful relationship between educator-student, with acceptance and individual and collective belonging, with the right to playful, interactive and meaningful experiences in the school space. , which are fostered with the proposed Thematic Network and the school curriculum designed through Generating Themes.

Key words: children; child education; pedagogical practice; humanization; Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do Alto Sertão no mapa das regiões alagoano.....	89
Figura 2 - O Assentamento Jurema atualmente.....	91
Figura 3 - Fachada atual da escola.....	92
Figura 4 - Início e momento atual de funcionamento da escola.....	93
Figura 5 - Fases da Análise Textual Discursiva.....	98
Figura 6 - Encontros presenciais do curso formativo.....	105
Figura 7 - Grupos Temáticos.....	109
Figura 8 - Encontros presenciais do curso formativo.....	111
Figura 9 - Planejamento didático-pedagógico.....	115
Figura 10 - Sequência didática “A água no nosso cotidiano”.....	119
Figura 11 - Sequência didática “A água e o cultivo de alimentos”.....	121
Figura 12 - Participação das crianças.....	123
Figura 13 - Sequência didática “Insetos na plantação”.....	125
Figura 14 - Sequência didática “Alimentação saudável do campo”.....	127
Figura 15 - Sequência didática “Práticas de plantio”.....	131
Figura 16 - Sequência didática “Conhecendo a história da nossa região”.....	134

LISTA QUADROS

Quadro 1 - Ficha de pesquisa do mapeamento acerca de Paulo Freire e a Educação de Infância.....	22
Quadro 2 - Quantidade de trabalhos apresentados no GT07 no período de 2010 a 2021 e de trabalhos selecionados para análise na presente investigação.....	24
Quadro 3 - Trabalhos selecionados, após análise, do GT 07 da ANPEd para categorização...	25
Quadro 4 - Quantidade de artigos publicados nos periódicos científicos e de artigos selecionados para análise na presente investigação.....	28
Quadro 5 - Artigos selecionados, após análise, dos periódicos científicos para categorização.....	28
Quadro 6 - Distribuição de crianças por nível de escolarização.....	94
Quadro 7 - Perfil das professoras que atuam na Escola.....	95
Quadro 8 - Cronograma e organização das atividades realizadas durante o processo formativo.....	105
Quadro 9 - Decodificação das situações significativas.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
GEAFAE	Grupo de Estudos/Pesquisa sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares
GEATEC	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências
GLEI	Grupo de Leitura em Estudos da Infância
GT	Grupos de Trabalhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAX	Museu de Arqueologia de Xingó
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PP	Pesquisa-Participante
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEFOP	Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
RBE	Revista Brasileira de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
3MP	Três Momentos Pedagógicos
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DE PAULO FREIRE	19
2.1	Seleção dos trabalhos	19
2.1.1	Infância como condição ontológica da existência humana.....	34
2.1.2	Formação crítica e cidadã das crianças.....	38
2.1.3	Criança sujeito social com direito a participação.....	40
2.1.4	A dialogicidade e a escuta pedagógica.....	47
2.1.5	Criação de espaços, tempos e relações brincantes.....	50
2.1.6	Aprendizagem por experiência e em espaços abertos.....	54
2.2	Alguns desdobramentos dos trabalhos e artigos pesquisados	58
3	A BONITEZA DO OLHAR INFANTIL NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA ..	61
3.1	A infância cidadã e a criança como sujeito social e de direitos	61
3.2	Ensinar e aprender em diálogo com os saberes e participação infantil	68
3.3	Temas geradores e prática docente com crianças	75
3.4	A brincadeira e as interações como prática de liberdade	80
4	O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	86
4.1	Caracterização da pesquisa	86
4.2	O campo e os agentes sociais da pesquisa	88
4.2.1	Sobre a cidade.....	88
4.2.2	Sobre a escola	91
4.2.3	Sobre os participantes	96
4.2.4	Os instrumentos de coleta de dados.....	97
4.3	Ferramenta de análise – a análise textual discursiva (ATD)	97
4.4	Da investigação temática a obtenção do tema gerador: o processo formativo com educadoras de uma escola do campo	101
4.4.1	O processo formativo remoto e presencial.....	101
5	CONHECENDO A TERRA QUE EU EXISTO: PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE UM CADERNO DE ATIVIDADES	113
5.1	“Terra sem água não produz...”	117
5.2	A brincadeira é lá fora: relações lúdicas e interativas em espaços externos	123
5.3	Pesquisas, investigações e participação infantil no/do campo	129
5.4	Escola como espaço das relações e aprendizagens na perspectiva freireana	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	144

APÊNDICE A - REFERÊNCIA DOS TRABALHOS/ARTIGOS SELECIONADOS.....	154
APÊNDICE B - PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE.....	158
APÊNDICE C - PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	159
APÊNDICE D - REDE TEMÁTICA.....	160
APÊNDICE E - CICLO TEMÁTICO.....	162
APÊNDICE F - UNIDADES TEMÁTICAS.....	163
APÊNDICE G - PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	165
APÊNDICE H - CADERNO DE ATIVIDADES: CONHECENDO A TERRA QUE EU EXISTO!.....	188

1 INTRODUÇÃO

“É extraordinária a sensação de estar antes de começar e, ao mesmo tempo, começando. Começar sem começar. Começar antes de começar. Começar, sempre começar. Uma sensação puramente infantil em que todas as línguas e as histórias parecem possíveis de serem contadas. E quando estamos começando antes de começar com meninas e meninos tão infantis como os que nos estão acompanhando, em especial com um “menino permanente ou eterno” como Paulo Freire, a sensação de possibilidade, potência e alegria é ainda mais intensa. E assim escrevemos, experimentando um tempo presente, duradouro, brincando de escrever com nossos amigos infantis”.

(Kohan, 2021).

É com essa sensação descrita por Kohan que escrevo o texto da dissertação motivada a colaborar com as novas releituras que estão sendo feitas sobre as extensivas obras de Paulo Freire; em especial, daquelas que contemplam a educação de crianças, como menina tão infantil que sou na minha ousadia de experimentar escrever, homenageando, aquele que tanto contribuiu (e ainda contribui) em todas as esferas da ação educacional, em variados e distintos tempos e espaços.

Paulo Freire se apresentou como um educador a frente do seu tempo, ele foi capaz de pensar e discutir a educação por meio do compromisso de elaborar uma práxis educativa libertadora que fosse capaz de contribuir para que o educando se tornasse sujeito de seu próprio desenvolvimento. No entanto, a sua pedagogia não se restringiu à educação de um grupo específico de pessoas / o seu legado pedagógico perpassa a ideia exclusivista de um método de alfabetização para jovens e adultos (CARVALHO; AMORIM, 2022; MARAFON, 2012).

Os seus pressupostos teóricos, de uma pedagogia libertadora, na perspectiva da participação ativa do educando e do educador no processo de ensino e aprendizagem, promovem reflexões e questionamentos sobre a realidade e sobre a produção de uma “outra escola” (PELOSO, 2009; MAFRA, 2007; SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011). Uma escola que se firme em uma educação dialógica, desde a infância de seus educandos, como prenúncio de um mundo com menos opressões, que seja mais justo, igualitário, emancipador, e de amor à vida onde “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente” (FREIRE, 1987, p. 75).

Na graduação do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão), no período de 2015 a 2019, o contato inicial que tive enquanto estudante com o pensamento de Paulo Freire ocorreu. A ocasião foi marcada por leituras fragmentadas e discussões breves em algumas das disciplinas da matriz curricular. As obras mais marcantes, que me recordo, foram *A pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*:

Saberes necessários à prática. Embora, anteriormente tenha cursado o Ensino Médio na modalidade de Magistério, não tenho recordações quanto ao envolvimento com a pedagogia desse autor.

Desde 2020, em virtude dos estudos preparatórios para o processo seletivo do Mestrado acadêmico em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca), minhas leituras sobre Freire passaram a ser mais frequentes e sistemáticas. Foi, sobretudo, a partir de 2021 já cursista do PPGEFOP, que, participando das atividades do Grupo de Estudos/Pesquisa sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares (GEAFAE¹ / UFAL), tive a oportunidade, com outras companheiras e companheiros, de iniciar estudos mais rigorosos sobre aspectos que compreendemos serem significativos na vida e obra desse pedagogo.

Por meio das leituras, discussões e reuniões, propusemo-nos a relacionar tal pedagogia ao objeto de interesse², inicial, desse estudo: as crianças e a brincadeira na Educação Infantil. Pensamos que esse movimento de caminhar na direção de uma pedagogia para infância que esteja comprometida com a formação cidadã e emancipatória das crianças de 0 a 5 anos de idade é importante e revolucionário. Em especial, relacionando o brincar que tem sido considerado como um dos principais artifícios pedagógicos na educação de crianças ao demonstrar sua colaboração no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil, de modo mais significativo e prazeroso (KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2010).

Assim, ao refletir sobre alternativas de atuação na Educação Infantil no coletivo, fui motivada a pensar sobre outras possibilidades de tratar as relações interativas e brincantes, de ensino e aprendizagem a partir de uma lógica de emancipação das crianças desde a mais tenra idade.

Como método para entender a criança a partir do universo lúdico e possibilitar a humanização na Educação Infantil, o brincar tem sido utilizado como meio de fortalecer o acesso das crianças aos direitos infantis fundamentais, entre eles o de estar em ambientes escolares livres para a expressão, criação, pensamento crítico e criativo, e nas relações sociais por meio das interações e das brincadeiras.

¹ Tem interesse em pesquisas na área de Educação e Ensino de Ciências, com foco na reconstrução de currículos escolares com viés crítico, democrático e significativo baseados em Paulo Freire e estudos que envolvam práticas investigativas de ensino de ciências com crianças, tendo como pressupostos a perspectiva histórico-cultural.

² O objeto do trabalho resulta de meu envolvimento com o universo da infância e das crianças em diferentes momentos e contextos: da trajetória acadêmica e das minhas práticas educacionais como educadora de Educação Infantil em escolas públicas.

De acordo com Azambuja (2009), há indicativos de que o brincar, no âmbito da pedagogia freireana, viabiliza a criação de meios e condições mais concretos e plenos do desenvolvimento infantil, e de práticas educativas que problematizam o universo da criança, integrando família e comunidade nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

A escola de Educação Infantil precisa ser um espaço de conhecimento e promoção da liberdade, da experimentação, do movimento, do diálogo, da negociação e da criticidade e mais ainda, da valorização da realidade sociocultural. O que requer reflexão sobre a estrutura do currículo institucional para efetivar “[...] uma proposta de Educação Infantil em que as crianças desenvolvam, construam, adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas. [...] pensando também na formação permanente dos profissionais que nela atuam (KRAMER, 1996, p. 11). Uma vez que, é o/a educador/a, na escola, quem cumpre a função de ofertar, observar e mediar as aprendizagens infantis, intervindo no desenvolvimento de habilidades/competências e nas relações sociais das crianças.

Alguns trabalhos realizados anteriormente nos inspiraram a pensar em uma Pedagogia da *Primeira Infância Oprimida e/ou das Classes Populares* (SILVA; MAFRA, 2020; KOHAN, 2018; SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011; PELOSO, 2009), e o quanto Freire pode ser um referencial pertinente para pensar o brincar e suas possibilidades na infância (BARBOSA, 2020; RAMBO, 2017; SCHERER, 2011).

Alguns estudos já vêm sendo realizados na direção do objeto central de investigação, a exemplo de Rambo (2017) e Barbosa (2020) que buscaram estruturar brincadeiras infantis a partir de temas geradores, utilizando a estratégia didática dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), desenvolvida por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011).

Tais estudos identificaram possibilidades e desafios da pedagogia freireana no âmbito da organização da prática pedagógica no contexto de Educação Infantil, entre eles: a indispensável continuidade dos estudos diante do processo de elaboração e implementação de atividades que conscientizem as crianças sobre os problemas sociais existentes na realidade e que são vivenciados por elas; e o quanto a proposição de atividades ou brincadeiras para a Educação Infantil, organizadas aleatoriamente sem uma conexão direta com os problemas socioculturais e com a realidade concreta não são suficientes para o alcance de uma educação emancipatória (RAMBO, 2017; BARBOSA, 2020).

Corroborando com as/os autoras/es supracitados, parte-se do pressuposto da necessidade de propor uma Pedagogia da Infância que, como nos ensina Freire (2003), se faça e se refaça cotidianamente. Que é “forjada” com as crianças e não para elas a partir da prática educativa. Ao mesmo tempo que, acompanha as mudanças sociais, com educadores brincantes,

cuja as práticas estabelecidas tenham o brincar como eixo central e integrado de maneira construtiva, crítica e coerente à realidade da criança como é sugerido nos documentos orientadores³ para a Educação Infantil no Brasil.

A pesquisa, então, postula uma interlocução com Paulo Freire, a brincadeira e a Educação Infantil, tomando sustento na originalidade de discutir as ideias de infância e educação de infância por meio do projeto societário freireano – ao perceber que há uma potencialidade desta pedagogia para a construção de uma Educação Infantil humanizadora e libertária (BARBOSA, 2020).

Embora tenhamos o reconhecimento das contribuições de renomados teóricos para pensar os aspectos psicopedagógicos que envolvem a Educação Infantil, tais como Vygotsky, Piaget e Wallon, compreende-se que Paulo Freire pode também contribuir pedagogicamente com as pesquisas nesse contexto. Apesar de não ter escrito especificamente para a Educação Infantil, entendemos que suas discussões sobre um projeto educacional emancipatório deixou um grande legado de teorizações, conceitos e categorias que se fazem imprescindíveis no encaminhamento de um trabalho docente prático, os quais corroboram com o debate acadêmico que tem buscado romper com a tradição assistencial, preparatória, e desumanizadora da educação de infância, ao defender a Educação Libertadora (FREIRE, 1967; 1987; 1996, entre outros).

Sendo assim, partimos do pressuposto de que as ideias de Freire voltadas para uma Educação como vivência da liberdade de “ser mais”, podem ser aproximadas à Educação da Infância, e assim servir como ferramenta teórico-metodológica na elaboração de brincadeiras humanizantes. Para tanto, esse estudo intentou responder a seguinte problemática: Quais os desafios e possibilidades da pedagogia freireana na construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil? Com efeito, foi traçado como objetivo geral do estudo: investigar os desafios e as possibilidades da pedagogia freireana na construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil. E, de modo específico:

- a) Identificar nas pesquisas acadêmicas brasileiras, pautadas num viés freireano, qual o papel da brincadeira no processo de ensino e de aprendizagem infantil nos últimos dez anos;
- b) apresentar possíveis aproximações entre os estudos referentes ao brincar, à infância, à criança e à Educação Infantil e os pressupostos freireanos;

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010); Base Nacional Comum Curricular (2018); entre outros.

- c) elaborar propostas pedagógicas para a Educação Infantil baseadas em um Tema Gerador localizado em conjunto com educadoras e a comunidade local;
- d) analisar os limites da construção das propostas pedagógicas e as possibilidades para a promoção de uma Educação Infantil humanizadora.

A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa tem caráter qualitativo, a qual foi organizada em duas fases: a primeira de caráter teórico, em que foi possível construir, a partir de estudos bibliográficos, possíveis articulações entre a pedagogia freireana e a Educação Infantil. E a segunda, de caráter empírico, em que, a partir de um curso formativo com educadoras da educação básica, foi possível realizar o processo de Investigação Temática para localização de problemas vivenciados pela comunidade, servindo como ponto de partida para elaboração das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Para análise das informações, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O trabalho está estruturado em seis seções. A primeira que diz respeito as motivações para a realização da pesquisa. Na segunda, é realizado um mapeamento de trabalhos publicados em periódicos e atas de eventos da Área de Ensino e Educação, com o objetivo de caracterizar as pesquisas que envolvem a Infância, o brincar, e a Pedagogia de Paulo Freire.

Na terceira seção, é apresentado o referencial teórico que embasou o estudo, o qual foi construído a partir de algumas obras de Freire e de pesquisas que discutem seu método. Além disso, foi tecido compreensões relativas à concepção da criança protagonista e de uma infância humanizada, em que a educação não é apenas preparar para viver, mas, de constantes leituras do mundo através de práticas brincantes e interativas.

Na quarta seção é descrito o percurso metodológico, bem como os aspectos relacionados ao processo de realização do curso formativo com educadoras de uma escola do campo para escolha de tema a estruturar a elaboração de uma proposta didático-pedagógica para crianças. E, na quinta seção são analisadas tais propostas baseadas nos Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), seguindo da última seção, as considerações finais, e as referências.

2 UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA DE PAULO FREIRE

Nesta seção, é apresentado um levantamento de trabalhos acadêmicos produzidos no contexto brasileiro que discutem as crianças, a infância, o brincar, a participação infantil, e a Educação de Infância a partir das pretensões políticas emancipadoras do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

2.1 Seleção dos trabalhos

Para alcançar uma compreensão sobre a produção acerca das temáticas relacionadas, partimos dos seguintes questionamentos: quais são os referenciais teóricos e metodológicos utilizados por pesquisadores e pesquisadoras para discutir os temas de interesse na presente investigação? Quais são as questões formuladas nestas pesquisas? Há um diálogo entre as questões relativas à infância e a Paulo Freire? Em caso afirmativo, como são percebidas?

A partir das indagações anteriores, realizou-se um mapeamento de estudos publicados em periódicos e atas de eventos da área de Educação e Ensino, compreendendo o período entre 2010 e 2021.

Discute-se os achados do levantamento bibliográfico, caracterizando os trabalhos por área, de modo a construir parâmetros que indiquem possíveis caminhos para construção de uma Educação Infantil numa perspectiva humanizadora. E, assim, possam subsidiar profissionais da educação na organização de propostas pedagógicas que possibilitem às crianças diferentes experiências, promovendo espaço ao protagonismo infantil, a encantamentos, a escuta e diálogo com foco na realidade sociocultural em que as crianças se encontram.

Com a finalidade de reconhecer a importância da discussão proposta e identificar os trabalhos já publicados, foi realizada uma revisão sistemática de literatura entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2022 na base de dados do site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) considerando suas reuniões a nível nacional, em dois⁴ dos seus 24 grupos de trabalhos: GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; e o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

⁴ A escolha desses dois Grupos de Trabalho justifica-se pelo fato de apresentarem como problemática central dos trabalhos de pesquisa, experiências escolares e sociais vividas com crianças e por grupos e sujeitos sociais classificados como minoria no âmbito da sociedade, o que indica a possibilidade de encontrarmos discussões freireanas em tais trabalhos.

Com o intuito de ampliar um pouco mais o levantamento, optou-se por investigar 10 periódicos enquadrados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas áreas de Educação e Ensino.

No quadriênio (2017-2020), as revistas selecionadas foram qualificadas pela Capes com Qualis A1, A2 e A4. Seguem os periódicos analisados com seus respectivos Qualis estabelecidos pela CAPES:

- Cadernos de Pesquisa (FCC) – Qualis A1
- Ciência & Educação (UNESP) – Qualis A1
- Currículo sem Fronteiras (UFRGS) – Qualis A1
- Educação e Pesquisa (USP) – Qualis A1
- Educação e Realidade (UFRGS) – Qualis A1
- Educação em Revista (UFMG) – Qualis A1
- Revista Brasileira de Educação (RBE / ANPEd) – Qualis A1
- Cadernos de Educação (UFPEL) – Qualis A2
- Revista Debates em Educação (UFAL) – Qualis A2
- Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (UTP) – Qualis A4

O conhecimento dessa esfera de produção nacional permite mapear uma parte do que tem motivado os pesquisadores e pesquisadoras a discutirem a Educação de Infância do Campo e suas relações com a Pedagogia proposta por Freire nos últimos 10 anos de pesquisas na área, auxiliando na percepção sobre o que vem se fazendo historicamente e conceitualmente, e como as investigações têm sido encaminhadas teórico e metodologicamente sobre o campo de estudo supracitado.

A definição do período pesquisado, de 2010 a 2021, deveu-se ao fato de que a partir de 2010 algumas vertentes sobre a Pedagogia da Infância com base em um currículo voltado para as infâncias, que leva em consideração a criança como sujeito social e de direitos, e que precisa aprender por meio de experiências, do lúdico e da interação, foram impulsionadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, resolução CNE/CEB nº 5/2009. Já o ano de 2021 foi escolhido como término desta investigação por ser o ano anterior à conclusão do mestrado da pesquisadora.

Neste levantamento, a escolha pelo evento e pelos periódicos justifica-se por serem meios relevantes de divulgação da produção científica no Brasil, constituindo-se assim enquanto um espaço rico de divulgação da ciência ao contemplar a pluralidade de pensamentos, temáticas, metodologias e estilos presentes no cenário educacional atual.

A fim de organizar e estruturar a operacionalização metodológica do estudo, buscou-se obedecer às seguintes etapas de revisão de literatura sistemática tomando como base os respectivos objetivos, como prescrito por Botelho, Cunha e Macedo (2011):

1. **Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa:** Delineamento do problema. Pergunta de pesquisa, com as estratégias de busca e definição dos descritores e bases de dados;
2. **Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão:** Usa-se as bases de dados, buscando os estudos com foco nos critérios de inclusão e exclusão;
3. **Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados:** Faz-se a leitura do título das publicações, palavras-chave e resumo. Identificando e organizando os estudos pré-selecionados e selecionados;
4. **Categorização dos estudos selecionados:** Elaborar-se uma matriz de síntese numa biblioteca virtual ou impressa para categorizar e analisar, de forma crítica, os estudos selecionados;
5. **Análise e interpretação dos resultados:** Momento de discussão sobre os resultados;
6. **Apresentação da revisão/síntese do conhecimento:** Constrói-se um documento que descreva detalhadamente os dados, com origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos, de modo a ofertar propostas para estudos futuros.

Cabe sinalizar, ainda, que esse tipo de revisão corresponde a uma pergunta evidentemente formulada, que utiliza métodos sistemáticos e explícitos para reconhecer, selecionar e avaliar criticamente pesquisas importantes, como também coletar e analisar dados de estudos incluídos na investigação (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Para guiar o percurso da investigação e garantir maior confiabilidade nos dados, elaborou-se uma ficha de pesquisa tomando como premissa a revisão integrativa de literatura⁵ (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008) acerca do assunto a ser explorado, como descrito no quadro 1:

⁵ Este tipo de revisão, integrativa de literatura, é caracterizada como um método que busca sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um determinado assunto/problema, para constituir um corpo de conhecimento (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Quadro 1 - Ficha de pesquisa do mapeamento acerca de Paulo Freire e a Educação de Infância

CONTEÚDO	EXPLICAÇÃO
Objetivo da pesquisa	Investigar como os estudos brasileiros vêm discutindo as possibilidades/potencialidades dos pressupostos freireanos, e suas relações com a pedagogia da infância do campo nos processos de ensino e aprendizagem infantil.
Equação de pesquisa a experimentar	I. Paulo Freire; Educação Infantil; Infância; Criança; Brincadeira. II. Paulo Freire; Creche; Brincar; Participação; Educação no campo.
Âmbito da pesquisa	A pesquisa será realizada na base de dados dos eventos nacionais da ANPEd e dos dez periódicos especializados selecionados para busca, acionando seus campos de procura e correspondência de termos.
Critérios de inclusão	Serão considerados os trabalhos e artigos científicos que apresentem como objeto de estudo a Educação Infantil, a brincadeira, a participação de crianças e a educação do campo que tenham respaldo teórico-metodológico em Paulo Freire. Quando a Pedagogia de Paulo Freire não estiver presente e/ou não for o referencial principal do estudo, pode-se selecionar as pesquisas sobre as temáticas acima que trazem discussões que, de certo modo, se relacionem com as categorias freireanas. Como a exemplo, os que consideram a prática pedagógica por meio de atividades lúdicas e experimentais na Educação Infantil para além das paredes da sala de referência.
Critérios de exclusão	Pesquisas que não tenham como objeto de estudo a Educação Infantil e/ou o desenvolvimento infantil na creche e pré-escola, compreendendo a infância como categoria histórico-social, bem como a afirmação do direito das crianças à educação. Pesquisas que não reflitam o papel da brincadeira e da participação nos processos de ensino e aprendizagem infantil tomando como parâmetro os pressupostos freireanos e/ou de autores das áreas relacionadas. A exemplo: dos Estudos Sociais da Infância, da Educação do Campo, entre outros. Pesquisas que descrevem apenas a trajetória, o legado de Paulo Freire sem correlações com a Infância e/ou a Educação Infantil do Campo.
Critérios de qualidade e validade metodológica	A coleta e a classificação dos artigos acadêmicos que comporão o <i>corpus</i> do estudo serão realizadas pela pesquisadora, e validado pelo grupo de pesquisa; Resultados divergentes aos objetivos da pesquisa serão discutidos e justificados para elaboração do <i>metatexto</i> . Os critérios de inclusão e exclusão, definidos <i>a priori</i> , poderão ser (re)planejados e (re)estruturados. Os procedimentos metodológicos utilizados pela pesquisadora do estudo devem ser registrados e definidos com clareza e coerência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram organizados com o intuito de promover o seu direcionamento. Foi necessário a definição de alguns critérios de exclusão e

filtragem durante os procedimentos metodológicos para se chegar aos artigos relevantes ao estudo e a análise.

Na primeira fase do estudo, mapeamos as pesquisas tomando como parâmetro a identificação de palavras chaves nos títulos, tais como: Paulo Freire, Educação Infantil, Infância, Criança, Brincadeira. Numa segunda etapa de levantamento, decidiu-se incluir Creche, Brincar, Participação e Educação do Campo⁶, com vistas a ampliar as possibilidades de encontrar trabalhos que dialogassem com o objetivo da pesquisa.

Após identificação, foi feita a seleção dos trabalhos e artigos a partir de leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chaves para observar se havia relações com a perspectiva freireana na educação da infância.

Para os trabalhos que não explicitam claramente a temática nos resumos e em outros elementos do texto, foi necessário estender a leitura, adentrando nos aspectos metodológicos que compõem a estrutura dos trabalhos e artigos acadêmicos. Isso forneceu maiores subsídios para selecionar adequadamente as pesquisas que contemplassem a inserção dos pressupostos de Paulo Freire numa Pedagogia da Infância e/ou que traziam uma discussão relevante sobre os demais temas de interesse deste estudo: Brincar, Participação Infantil, Educação do Campo.

1ª etapa do levantamento

Inicialmente, investigamos as pesquisas apresentadas e publicadas no sítio eletrônico do GT07 da ANPED, no período da 33ª reunião à 40ª reunião. A partir da dinâmica anterior descrita, foram encontrados um total de 225 trabalhos divididos entre as modalidades de apresentação: comunicação oral e pôster. Destes, identificamos 06 trabalhos que abordavam as temáticas de nosso interesse, como consta no quadro 02:

⁶ Na segunda fase de coleta, foi iniciada a oferta de um curso formativo remoto, o qual este estudo faz parte, para educadores e educadoras de uma escola do campo do Sertão Alagoano, com base na perspectiva freireana. Por isso, como será justificado futuramente, foi decidido relacionar as estratégias metodológicas aos novos olhares da Educação do Campo que a pesquisa ganhou nesse momento do mapeamento.

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos apresentados no GT07 no período de 2010 a 2021 e de trabalhos selecionados para análise na presente investigação

Ano de apresentação e publicação dos trabalhos	Tema do evento	Quantidade total de trabalhos apresentados por ano no GT07	Número de trabalhos do GT07 que abordam temáticas de interesse da presente pesquisa
2010	Educação no Brasil: o balanço de uma década	17	01
2011	Educação e justiça social	19	0
2012	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI	23	0
2013⁷	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais	15	0
2014	---	---	---
2015	Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira	35	01
2016	---	---	---
2017	Democracia em Risco – a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência	24	0
2018	---	---	---
2019	Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências	31	02
2020	---	---	---
2021	Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!	61	02
Total Geral:		225	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

É importante ressaltar que as discussões propostas e as reflexões realizadas por cada grupo de trabalho (GT) estão relacionadas à temática central escolhida como tema específico de cada reunião, os quais segundo relatório das reuniões da ANPED é inerente aos acontecimentos ocorridos na sociedade. Dessa forma, os encontros buscam discutir as questões atuais do contexto político e social do país em cada ano.

Neste grupo temático, pelas análises e pelo relatório da ANPED, os temas gerais estão sempre voltado para as crianças e as infâncias, como as perspectivas históricas, sociológicas e políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos, conquistas e impasses, os direitos infantis,

⁷ Vale ressaltar que a partir do ano de 2013, da 36ª reunião, as reuniões nacionais passaram a ser realizadas a cada dois anos, intercalada pela realização das reuniões regionais (Anpedinhas e EPENN).

formação de profissionais, trabalho pedagógico na Educação Infantil, currículo, cultura de pares, funções da leitura e escrita na Educação Infantil, funções do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem, relações entre as crianças e adultos, infância na cidade, dentre outros.

Para organizar os materiais coletados, trabalhos e artigos, produzimos quadros analíticos com os seguintes itens: título da pesquisa, autores e autoras e a Instituição de Ensino Superior a qual pertencem, ano de publicação, temas abordados, objetivo, referencial teórico e metodologia de pesquisa informados.

Abaixo, os trabalhos selecionados para categorização do GT07 da ANPEd no Quadro 03:

Quadro 3 - Trabalhos selecionados, após análise, do GT 07 da ANPEd para categorização

Código	Título	Autores	IES	Ano	Objetivo	Metodologia / Pesquisa
T1	Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e Educação Infantil nas obras de Paulo Freire: algum apontamento	Franciele Clara Peloso Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	UEPG	2010	Investigar como a teoria de Paulo Freire pode ser ressignificada nos contextos referentes à Educação da Infância.	Teórico-empírico
T2	A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos	Fabiana de Oliveira	UNIFAL	2015	Discutir as mudanças ocorridas em relação à criança e a infância tendo como recorte a consideração da participação infantil enquanto uma grande transformação ocorrida nos modos de relação até então estabelecidos entre adultos e crianças.	Bibliográfica
T3	Vivemos para lutar, lutamos para viver... a participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade	Bárbara de Oliveira Gonçalves Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	UERJ	2019	Investigar o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos políticos e as relações de legitimidade que atravessam a participação infantil na luta pela transformação da realidade.	Etnográfica

T4	Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da Educação Infantil	Simone do Nascimento Nogueira	UNISANTOS	2019	Compreender a criança sob o seu próprio olhar, representando um caminho possível para a adoção de uma prática docente mais adequada para as crianças pequenas.	Pesquisa-formação
T5	Para além das paredes da sala de aula: a educação biofílica para bebês e crianças pequeninas	Dulce Cornetet dos Santos Pomilio Carlos Sousa Reis	UC	2021	Abordar o enclausuramento das infâncias em escolas de Educação Infantil e a busca por práticas pedagógicas desemparedadoras com crianças de 0 a 6 anos.	Investigação-Ação
T6	Negociação e participação infantil: o que as crianças nos revelam sobre os modos de participação na prática pedagógica?	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	UFS	2021	Analisar o processo de negociação das crianças como um modo de participação nas práticas pedagógicas.	Etnográfica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para chegar na amostra de 06 trabalhos, foi preciso refinar o olhar para não tornar nossa amostra ampla demais. Eram muitos os trabalhos que problematizam os temas de interesse. Grande parte dos referenciais eram de origem estrangeira, e poucos continham uma base teórica-metodológica baseada nos critérios de inclusão definidos para o levantamento de dados.

Foi desconsiderado, a exemplo, trabalhos como o da autora Anelise Monteiro do Nascimento: *Quero mais, por favor!": disciplina e autonomia na Educação Infantil (2011)*. Nele, continha no título dois descritores estabelecidos para pesquisa “Educação Infantil” e “Autonomia” – seria essa a autonomia propagada por Paulo Freire? Ao ser realizada a leitura do resumo e consultada as referências do trabalho percebemos que o referencial teórico baseou-se na concepção de autonomia de Neidson Rodrigues (2001), de disciplina de Foucault (2007), autoridade de Sennett (2001), e obediência de Spinoza (2004). Por esta razão não foi incluído.

No GT03 – Movimentos Sociais e Educação, reunimos uma amostra de 179 trabalhos apresentados em comunicações orais e pôster, no recorte temporal estipulado (2010-2021). Para leitura, foram separados três do ano de 2011 e um do ano de 2015, por indicarem no título e no resumo que poderiam revelar maiores informações na leitura do conteúdo na íntegra.

Com as leituras, foi percebido que os textos faziam referência a contextos (locais e grupos) específicos, apresentando dados qualitativos e quantitativos que não faziam menção às categorias freireanas. Foram eles:

- As novas configurações dos Movimentos Sociais no Campo da Educação: O Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB, de Deise Gonçalves Nunes (2011);
- Educação Infantil do Campo: Aproximações ao Cenário do Espírito Santo, de Valdete Coco (2011);
- Desafios da Educação do Campo na atualidade: Educação Infantil e classes multisseriadas na Serra Catarinense, de Soraya Franzoni Conde e Kamila Heffel Farias (2011);
- Iniciativas populares: o movimento comunitário e a Educação Infantil na Baixada Fluminense, de Edson Cordeiro dos Santos (2015).

Durante o levantamento foi identificado as seguintes temáticas presentes nos anos investigados: relações entre movimento social e Estado; trabalho e Educação; Educação prisional; políticas públicas para a juventude; práticas socioeducativas; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; currículo e Educação do/no Campo; Educação do Campo e Educação Especial; formação de educadores do Campo; Educação Escolar Quilombola; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); movimentos sindicais agrários; multiculturalismo; desigualdades; gênero e raça; relação família e escola; escolas famílias agrícolas; dentre outros.

A Educação Infantil, com as crianças pequenas, poucas vezes foi citada. E quando citada era sobre o atendimento ofertado às crianças do Campo, de ações comunitárias, e das contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Já Paulo Freire, como descritor do título, apareceu uma vez na pesquisa "A relação *trabalho e educação na escola de assentamento Paulo Freire: um estudo de caso*", de Adriana D'Agostini (2011).

2ª etapa do levantamento

A partir desses apontamentos, com a amostra dos trabalhos do GT07, foi realizada a segunda etapa do mapeamento nos dez periódicos científicos com o propósito de descobrir novos ângulos e aprofundar a visão acerca dos objetivos deliberados. Partiu-se de uma amostra de 6.471 artigos publicados e destes 18 selecionados para leitura, como consta no quadro 04:

Quadro 4 - Quantidade de artigos publicados nos periódicos científicos e de artigos selecionados para análise na presente investigação

Período	Periódico	Quantidade total de artigos publicados no periódico	Número de artigos que abordam temáticas de interesse da presente pesquisa
2010/2021	Cadernos de Pesquisa (FCC)	568	0
2010/2021	Ciência & Educação (UNESP)	751	2
2010/2021	Currículo sem Fronteiras (UFRGS)	578	0
2010/2021	Educação e Pesquisa (USP)	939	5
2010/2021	Educação e Realidade (UFRGS)	745	1
2010/2021	Educação em Revista (UFMG)	800	3
2010/2021	Revista Brasileira de Educação (RBE / ANPEd)	642	1
2010/2021	Cadernos de Educação (UFPEL)	333	1
2010/2021	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (UTP)	481	2
2010/2021	Revista Debates em Educação (UFAL)	634	3
Total Geral:		6.471	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022.)

Salienta-se que não foram selecionados artigos das revistas: Cadernos de Pesquisa (FCC) e Currículo sem Fronteiras (UFRGS). No quadro 05, segue descrição dos dezoito artigos selecionados para construção das categorias de análises:

Quadro 5 - Artigos selecionados, após análise, dos periódicos científicos para categorização

(continua)

Código	Título	Autores	Revista	IES	Ano	Objetivo	Metodologia/ Pesquisa
Art.1	A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire	Franciele Clara Peloso Ercília M. A. T. de Paula	Educação em Revista	UEPG UFES	2011	Apresentar outra leitura relativa aos pressupostos freireanos, ou seja, associá-los à educação da Infância.	Teórico-empírico
Art.2	As Singularidades das Crianças Pequenas Expressas nas suas Brincadeiras	Bruna Prange Regina Ingrid Bragagnolo	Educação e Realidade	UFSC USJ	2012	Problematizar as manifestações das singularidades das crianças pequenas em momentos de brincadeira.	Observação - participante

(continuação)

Código	Título	Autores	Revista	IES	Ano	Objetivo	Metodologia/ Pesquisa
Art.3	A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação	Joana de Freitas Luís Sofia Andrade Paula Coelho Santos	Revista Brasileira de Educação	UA	2015	Refletir sobre como e com quais ferramentas de apoio se pode avaliar e promover qualidade e intervenção educativa adequada em Jardins de Infância.	Estudo de Caso
Art.4	Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social	Sandro Vinicius Sales dos Santos Isabel de Oliveira e Silva	Educação e Pesquisa	UFMG	2016	Apresentar uma análise das experiências de crianças de 4 e 5 anos na instituição de educação infantil.	Estudo de Caso
Art.5	Paulo Freire e a educação da infância: contribuições à educação social a partir da obra pedagogia do oprimido	Franciele Clara Peloso	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	UTFPR	2017	Analisar e discutir como os pressupostos freirianos podem ser reciclados no Educação da Infância.	Exploratória, de caráter teórico
Art.6	Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em ciências na Educação Infantil	Francisco Ângelo Coutinho Maria Inês Mafra Goulart Alexandre Fagundes Pereira	Educação em Revista	UFMG	2017	Compreender os processos de aprendizagem de ciências por meio dos valores e conhecimentos produzidos no universo cultural das próprias crianças.	Etnográfica
Art.7	Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras	Marta Regina Paulo da Silva	Cadernos de Educação	UMESP	2017	Compartilhar o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos de idade, em três creches do município de São Bernardo do Campo/SP, vinculado a um subprojeto do PIBID, fundamentado em Paulo Freire.	Intervenção pedagógica

(continuação)

Código	Título	Autores	Revista	IES	Ano	Objetivo	Metodologia/ Pesquisa
Art.8	O Brincar nas Infâncias Camponesas em Assentamentos de Reforma Agrária	Maria do Socorro Xavier Batista	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	UFPB	2018	Apresentar uma reflexão sobre o sentido do brincar e as brincadeiras vivenciadas pelas crianças dos Assentamentos	Etnográfica
Art.9	Paulo Freire: Outras infâncias para a Infância	Walter Omar Kohan	Educação em Revista	UERJ	2018	Pensar as contribuições de Paulo Freire sobre a infância.	Ensaio Teórico
Art.10	“A brincadeira é o que salva”: dimensão brincahona e resistência das creches/pré-escolas da USP	Patrícia Dias Prado Viviane Soares Anselmo	Educação e Pesquisa	USP	2020	Discutir relatos de professoras/es acerca de suas concepções e ações em relação a brincadeira, assim como as observações de suas jornadas educativas em uma das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo (USP)	Estudo de Caso
Art.11	Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador	Walter Omar Kohan Rosana Aparecida Fernandes	Educação e Pesquisa	UERJ UFRGS	2020	Apresentar o valor político que há na temporalidade infantil a partir de teóricos da literatura, da filosofia e da educação.	Ensaio teórico
Art.12	“A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação	Karla J. R. de Mendonça Flávia Ferreira Pires	Educação e Pesquisa	UFPB	2020	Refletir a respeito de como as crianças (re)conhecem e tecem suas participações ocupando/participando nos cantos na escola, entre os acordos e conflitos, em suas relações intra e intergeracionais.	Etnográfica

(continuação)

Código	Título	Autores	Revista	IES	Ano	Objetivo	Metodologia/ Pesquisa
Art.13	Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS)	Edith Gonçalves Costa Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida	Ciência & Educação	UFPA	2021	Analisar as contribuições da associação entre ludicidade e abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS – para o ensino de ciências na Educação Infantil.	Intervenção pedagógica
Art.14	A participação das crianças na elaboração e efetivação dos currículos na Educação Infantil: uma condição fundamental para promover o processo de humanização	Ilaine Inês Both Michelle de Freitas Bissoli Aline de Andrade Barroso Moraes	Debates em Educação	UFAM	2021	Refletir sobre a elaboração e efetivação de currículos na Educação Infantil.	Estudo de Caso
Art.15	Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações	Jair Werlang Patrícia Barbosa Pereira	Ciência & Educação	UFPR	2021	Apresentar as aproximações entre Educação do Campo, as ideias freireanas, os pressupostos da Educação com foco nas relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e as discussões sobre currículo, por meio do levantamento de algumas pesquisas da área da Educação e Educação em Ciências.	Bibliográfica

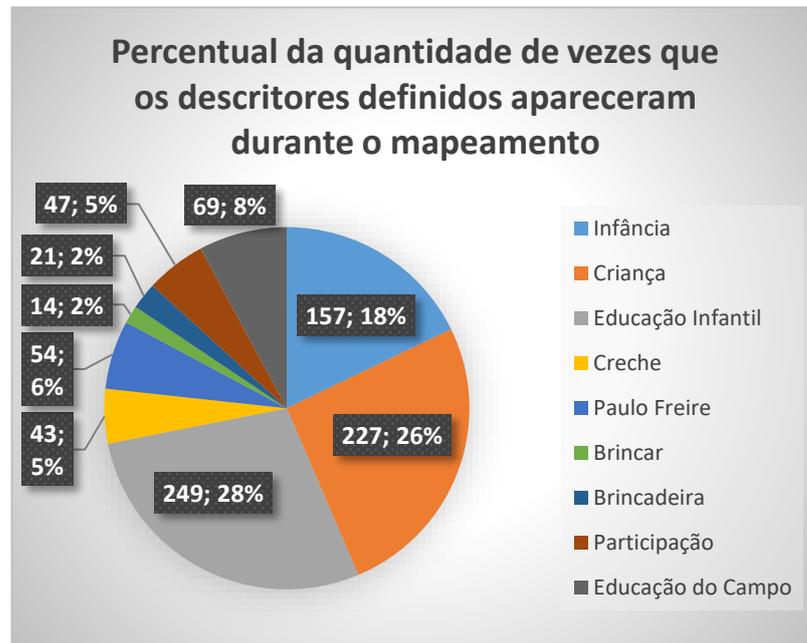
(continuação)							
Código	Título	Autores	Revista	IES	Ano	Objetivo	Metodologia/ Pesquisa
Art.16	Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil	Maria Cristina Soares de Gouvêa Levindo Diniz Carvalho Isabel de Oliveira e Silva	Educação e Pesquisa	UFMG	2021	Analisar a participação da criança em ações coletivas, em diálogo com a produção acadêmica acerca do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e os Sem Terrinha, coletivo infantil vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).	Ensaio teórico
Art.17	Entre limites e possibilidades: participação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos Tacyana Karla Gomes Ramos	Educação em Debates	IFS UFS	2021	Problematizar a intencionalidade pedagógica, imprescindível nas práticas cotidianas com crianças em contextos educativos.	Etnográfica
Art.18	A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar	Suzana Marcolino Maria Walburga dos Santos	Educação em Debates	UFAL UFSCAR	2021	Conhecer quanto comunicar repertórios e criações em torno do brincar e da docência	Estudo de Caso

(conclusão)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Também foi possível acompanhar a relação entre número total de trabalhos apresentados nos GTs mais os artigos nos periódicos científicos com a quantidade de vezes que as palavras-chave definidas para mapeamento foram apresentadas, no Gráfico 01:

Gráfico 1 – Percentual de descritores encontrados nos eventos e nas revistas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O termo Educação Infantil foi o mais acentuado durante o mapeamento. Uma das prováveis explicações para isto deve-se ao movimento constante de educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras da área em procurar compreender qual é o lugar das infâncias e das crianças nos seus espaços de aprendizagem, trabalhando com práticas pedagógicas e de pesquisa que consideram e apresentam as crianças como sujeitos da fala e da ação, possibilitando conhecer a infância nas várias formas de ser criança.

Ao final da seleção, obteve-se um total de 24 estudos (06 trabalhos e 18 artigos). Dez deles trouxeram Paulo Freire como referência; salvo as exceções, que faziam uma interlocução com estudos e pesquisas na área da infância, como a Pedagogia da Infância (01). Dois deles trouxeram o campo da Pedagogia da Educação Infantil e das Ciências Sociais (Sociologia e a Antropologia). Oito deles trouxeram os Estudos Sociais da Infância (Sociologia da Infância). Um deles trouxe os estudos dos movimentos sociais e de ações coletivas (os direitos da criança e sua participação). Dois deles trouxeram a Teoria Histórico-Cultural / Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Sócio Histórica.

Para analisar esses trabalhos e artigos, utilizou-se a Análise Textual Discursiva / ATD⁸. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), essa ferramenta metodológica pode ser dividida em

⁸ No capítulo 3, a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) será contextualizada.

três etapas: *unitarização* – em que ocorre a leitura atenta e aprofundada do *corpus*, seguida da fragmentação em unidades significativas, a partir da interpretação dos autores; *categorização* – que envolve o agrupamento de unidades significativas por meio de categorias *a priori* ou emergentes a partir de seus significados explícitos e implícitos; e *comunicação (metatexto)* – em que ocorre a construção de um texto analítico integrador, que visa proporcionar uma visão ampla sobre o tema abordado.

Durante a unitarização, os textos identificados foram fragmentados, tendo como referência as palavras “infância”, “aprendizagem”, “brincar” e “participação infantil”, emergindo as *unidades de significado*. Durante a *categorização*, segunda etapa da ATD, os trabalhos e artigos foram organizados em seis categorias emergentes, as quais representavam as características de cada um deles, quais sejam: *a) infância como condição ontológica da existência humana; b) formação crítica e cidadã das crianças; c) criança sujeito social com direito a participação; d) a dialogicidade e a escuta pedagógica; e) criação de espaços, tempos e relações brincantes; e f) aprendizagem por experiência e em espaços abertos.*

É importante frisar que pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) é possível organizar categorias *a priori* e *a posteriori* para a elaboração de textos descritivos e interpretativos (*metatextos*). No total, as seis categorias serviram para organizar os estudos a partir das suas relações com a perspectiva freireana de educação.

A seguir, com base nos dados constituídos, será apresentada uma análise dos resultados encontrados e das categorias emergentes a partir da utilização dos códigos representativos presentes nos quadros.

2.1.1 Infância como condição ontológica da existência humana

Esta categoria abrange trabalhos que pensam na infância como condição da existência humana e na criança como “alguém que é e está sendo”. Como uma marca da natureza humana, o inacabamento e o processo contínuo do *vir-a-ser*, por consequência, começa na infância.

Uma educação da Infância das classes populares foi proposta discutida por **T1**, ao investigarem a partir das obras de Paulo Freire, do período de 1991 a 2000, como sua teoria pode ser ressignificada nos contextos referentes à Educação Infantil.

T1 identificou que as obras de Freire, com seu pensamento de cunho político-pedagógico, oferecem auxílio na perspectiva de ir ao encontro de uma concepção de infância que considera a criança como sujeito do processo e não somente como objeto. Especialmente,

as crianças das classes populares que fazem parte de contextos que não respeitam a sua cultura e as suas especificidades. Segundo os autores:

“Freire defendeu a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, que se tornou ao longo da história a vocação para a humanização, ou seja, não é possível ser humano sem participar de uma certa prática educativa” (T1, 2010, p. 5).

A partir de um projeto educativo freireano as crianças oprimidas podem se constituir e serem constituídas por meio de suas subjetividades, enquanto sujeitas de suas histórias, fundadas na autonomia e na esperança, e anunciadoras da possibilidade de transformação do mundo.

Por esse sentido, seria preciso pensar numa escola para as crianças das classes populares como espaços de fomento à criatividade, ao respeito e escuta as crianças, suas professoras e seus professores, seus pais, as sociedades de bairro, a comunidade científica, entre outros. Pensar numa escola que almeja reformular seu currículo de modo a atender aos anseios de suas crianças, e as entendem como parte ativa e constituinte da escola. Na qual a criança popular tenha condições de aprender, de criar, de arriscar, de perguntar, de crescer e de ser humana em sua integridade – de se concretizar na sua busca de ser mais.

Em **Art.1** é discutida a educação de crianças e o estímulo à aprendizagem da democracia e do protagonismo. Reforçando a crença de Freire na infância para além de etapa cronológica e na criança como alguém que é e está sendo, os autores destacam que:

[...] a infância não representa somente uma etapa cronológica, uma etapa passageira do desenvolvimento, mas representa a condição da existência humana. [...] numa perspectiva freiriana, as crianças podem ser entendidas como pessoas produtoras de cultura, pessoas em relação com o mundo, no mundo e com outras pessoas, desde sempre, pois são e estão sendo pessoas imersas na realidade histórica e por isso são seres da intervenção (ART.1, 2011, p. 19).

Crianças são e estão sendo pessoas imersas na realidade histórica e por isso são seres inconclusos, seres da busca e da intervenção.

Também é citado que Freire reconhecia que muitas crianças não tinham o direito de ser crianças devido a uma série de fatores como: a miséria, a pobreza, experiências dramáticas e castradoras de sua curiosidade, e a alienação imposta pelo consumismo. O que corrobora para opressão desses sujeitos desde pequeninos e pequeninas, oprimindo e impossibilitando o estar no mundo como crianças em busca do seu ser mais.

A escola como ambiente de aprendizagem e socialização pode, então, contribuir com a minimização de tais mecanismos de exclusão, preconceito e subordinação, ao ofertar uma prática educativa que emancipa, que dá voz e sugere a autonomia das crianças.

Em **Art.5** é reafirmada a potência dos pressupostos freireanos para a Educação da Infância no que diz respeito a constituição de um espaço educativo dinâmico e desmistificador das realidades sociais. A visão de criança como sujeito histórico e social, e da infância como experiência humana, como parte integrante da história de todas as pessoas e não apenas um momento transitório da vida – pela perspectiva do próprio Paulo Freire.

Com efeito, **Art.5** indica como metodologia pedagógica, que pode contribuir com uma Educação de Infância mais humanizadora – o processo de investigação temática (temas geradores) de Paulo Freire. Essa prática de educação parte de uma proposta investigativa libertadora, que leva em consideração movimentos de problematização do contexto real e da dialogicidade entre pessoas-mundo.

Por consequência, quando desde pequenino e pequenina o sujeito é instigado a se perceber no mundo “[...] e ainda percebe-se no percebido consegue agir sobre o seu perceber e também sobre o percebido. Essa ação se caracteriza como a transformação da realidade que [...] não é determinante, mas determinada historicamente pelos seres humanos, sujeito sócio-históricos (ART.5, 2017, p. 49).

Uma educação para crianças, como indicado por Freire e analisado em **Art.5**, que se faz no incentivo ao pensar, ao falar e ao agir. Numa prática que liberta, que é envolvente, que está interligada ao universo temático real, e desenvolve-as em suas inteirezas.

Em **Art.9** pudemos refletir sobre as contribuições de Freire sobre uma “outra infância”, a “infância não cronológica”. Através da leitura que o próprio Freire fez sobre sua infância em suas obras, **Art.9** identificou que o educador pernambucano apresenta uma concepção de infância/menince como força da vida que desborda a mais tradicional ideia da infância como etapa cronológica do desenvolvimento humano.

Arelado a essa perspectiva, **Art.9** traz a ideia de conectividade estudada e apresentada por Jason Mafra (2007). O “menino conectivo” e a “infância/menince” expressam uma infância apaixonada e interessada pelas uniões, reuniões, ligações, laços; e que esperançosa continua a viver transformando o que parece dado como definitivo.

As “[...] infâncias não se restringem somente a uma etapa cronológica, mas são uma condição para que o ser humano continue a viver transformando o que parece dado como definitivo (ART.9, 2018, p. 11). Ela é algo a mais do que uma idade no tempo *chrónos*, é uma condição ontológica da existência humana por estar associada à sua qualidade de inacabada. Uma imagem da infância ou da menince que revela a boniteza das crianças em seus modos de ler o mundo, de falar, de ser curiosa, inquieta, que gosta de perguntar, que sonha, que tem desejo de crescer, criar, transformar – uma infância sensível para as forças da vida.

Esta condição infantil segundo **Art.9**, afirmativa e potente, faz muito sentido para um menino conjunção e conectivo como foi Paulo Freire e como ele gostaria de que as outras pessoas guardassem consigo – o desejo de manter vivas as outras infâncias que não puderam ser conectadas, reunidas, conjugadas, vividas, num tempo que oprime crianças, jovens e adultos.

E também deve fazer muito sentido para qualquer educador e educadora sensível ao encontro com outras e diferentes infâncias, para ajudar a cuidar ou restaurar, nos outros e outras, a sua condição infantil a partir de espaços de aprendizagem e práticas educativas mais humanizadoras, meninas e conectivas.

A relação entre infância e o valor político que há na temporalidade infantil é abordada por **Art.11**. A partir de Paulo Freire é argumentado que é preciso atentar a cuidar e educar as infâncias em uma relação atenta e sensível às potências das vidas das pessoas, em sua expansão. Para muito mais que interromper, enfraquecer e/ou uniformizar como fazem atualmente as instituições educacionais:

[...] a infância para Paulo Freire perpassa e muito o horizonte dos movimentos da cronologia. [...] não é [...] apenas algo que precise ser educado, mas a forma de uma vida verdadeiramente educadora, à medida que ela habita a curiosidade, inquietação, gosto de perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades (ART.11, 2020, p. 11).

A infância para Paulo Freire perpassa e muito o horizonte dos movimentos do tempo quantitativo, da (pouca) quantidade de tempo vivido. Ela é atributo da qualidade de uma vida, ela é conectiva, ela educa e cuida de meninos e meninas de todas as idades, educadores e educadoras meninas, infantis, de vida curiosa, inquieta, com gosto de perguntar e de querer crescer, criar, transformar.

Uma vida sem curiosidade, sem sonhos, sem luta, seria uma vida não educativa. Por isso, é preciso manter viva uma infância sem idade: a infância que habita o mundo, como se fosse sempre uma primeira habitação, uma sensação de início, de abrir mundos.

Isto torna urgente aos educadores e educadoras de todas as idades, um fazer pedagógico político, curioso, que olha o mundo com estranheza e pergunta, que não se contenta em aceitar o mundo como ele é, mas, que estar sempre a imaginar e provocar mudanças no mundo que pode ser de outra maneira para nossas crianças. “[...] Ou seja, toda educação deveria ensinar a cuidar da infância, a nutri-la, a cuidá-la, a fazer dela não apenas uma etapa da vida, mas um modo de vida em todas as idades” (ART.11, 2020, p. 11).

Art.11, então, nos trazem a possibilidade da presença da filosofia na escola, de uma educação filosófica que nos faz lembrar e nos leva à (um tempo de) infância para todas as idades; ao mesmo tempo que, nos inquieta a realizar nas escolas uma educação transformadora dos modos de vida instituídos, para além do tempo cronológico.

2.1.2 Formação crítica e cidadã das crianças

Esta categoria aborda os estudos que pensam a formação humana, desde a mais tenra idade, de sujeitos capazes de decisões livres, conscientes, responsáveis e com potencial de transformação de si e da sociedade. Da escola enquanto ambiente estimulador à reflexão, ao questionamento e a problematizações sobre o mundo real em seus aspectos gerais.

Em **Art.13** foi analisado quais as possíveis contribuições da associação entre ludicidade e a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS - para o ensino de ciências na Educação Infantil.

A pesquisa de intervenção pedagógica, com crianças de 4 e 5 anos de idade, partiu do pressuposto que os estudos nesse campo ainda são incipientes, mas, mesmo em um número reduzido, dão indicativos de que promover tal ensino contribui com a alfabetização científica e a formação cidadã das crianças, podendo ser fomentadas em práticas pedagógicas variadas e em contextos diversos.

O projeto de intervenção proposto trabalhou o tema “Ambiente escolar” voltado para a observação deste espaço pelas crianças sobre a escola que elas tinham e a escola que gostariam de ter. Uma associação entre a ludicidade e abordagem CTS foi feita de maneira a ampliar as possibilidades de um trabalho que respeitasse e valorizasse o protagonismo infantil no processo de aprendizagem, colaborando assim, com a formação social, cognitiva, afetiva e integral das crianças participantes do projeto.

Para que as crianças observassem o espaço da escola e construíssem um olhar crítico sobre as questões que envolvem a ciência e a tecnologia (como o lixo jogado pelo chão e o recipiente adequado ao seu descarte naquele ambiente), foi instaurado uma relação horizontal e dialógica, intermediada por práticas lúdicas como: músicas, contação de histórias, rodas de conversação, brincadeiras, jogos, e produção de desenhos.

As análises das situações de aprendizagem com as crianças revelaram que, o ensino de ciências pela abordagem CTS associado a ludicidade possibilita uma adequação dessa abordagem à linguagem infantil, contribuindo para a promoção de um ensino interdisciplinar, contextualizado, dialógico e significativo.

A cultura da participação e a formação cidadã “[...] foi fomentada com as crianças em processos que lhes deram voz, permitindo a expressão de suas opiniões diante de situações problemáticas vivenciadas dentro da própria escola” (ART.13, 2021, p. 12). Valorizando a manifestação de opiniões das crianças, a construção de valores como a solidariedade, a preocupação com o ambiente escolar, a cooperação, e a tomada de decisão referente às ações a serem realizadas para melhorias nos espaços pelas próprias crianças.

Na pesquisa bibliográfica de **Art.15** as crianças não foram o foco principal, mas, encontramos nela uma importante tentativa de aproximar a Educação do Campo, as ideias freireanas, aos pressupostos da Educação com foco nas relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e as discussões sobre currículo.

A articulação entre as áreas CTS, Educação do Campo e as postulações freireanas são possíveis por emergirem da crítica a uma realidade social e da necessidade de construção de uma condição de vida diferente:

A busca pela participação da sociedade por democratizar a tomada de decisões, quando entram em questão temas sociais envolvendo ciência e tecnologia, denota sintonia com os fundamentos teórico-filosóficos postulados por Paulo Freire. [...] essas características, quando presentes nos currículos, podem construir importante ponto de apoio para que se consiga fazer da educação um movimento de imersão das pessoas no mundo e nas suas relações (ART.15, 2021, p. 06).

Trabalhar no sentido do coletivo, da capacidade de reflexão, de participação e autonomia. A Investigação Temática proposta por Paulo Freire é um caminho metodológico favorável a estes aspectos e na perspectiva de formação mais ampla das pessoas, para além do ensino e da técnica. No processo educativo freireano é considerada a vida dos sujeitos educandos, problematizando e criticando as condições em que se encontram, para que estes possam refletir, pensar em maneiras de agir, e atuar transformando a realidade em que vivem.

A partir disto **Art.15** ressalta a necessária luta por uma autonomia curricular nas escolas:

[...] a importância que os profissionais diretamente ligados à educação – professores, diretores, pedagogos – queiram e lutem por uma participação mais efetiva na elaboração de planos e currículos, constituindo um esforço de trabalho que agregue opiniões, sugestões e expectativas da comunidade. Tais ações poderão, pelo menos em parte, contemplar as necessidades e os interesses emergentes a partir da própria realidade em que a escola se situa e aproximar a educação da vida dos educandos, tornando-a mais significativa e dialógica (ART.15, 2021, p. 17).

O que exige um outro direcionamento curricular e uma outra prática pedagógica que tenha como perspectiva uma formação humana e cidadã para as pessoas do Campo: crianças, jovens e adultos. E, em um trabalho educativo que problematize fatos cotidianos destes sujeitos

e coloque em pauta, de forma interdisciplinar, as implicações do desenvolvimento científico e tecnológico na vida das pessoas, nas transformações do trabalho, na forma de se alimentarem e de produzirem nas zonas rurais, entre outros.

2.1.3 Criança sujeito social com direito a participação

Esta categoria compreende os estudos relativos à participação das crianças como uma questão básica na discussão sobre o processo de exercício da cidadania na Educação Infantil. Que buscam levar em consideração a percepção das crianças sobre as situações que vivenciam na escola – o direito de opinar, decidir sobre questões diversas – e não só de fazer o já programado.

Em **Art.3** a partir de dois estudos de caso realizados em jardins de infância, refletiu-se sobre como e com quais ferramentas de apoio se pode avaliar e promover qualidade e intervenção educativa adequada nos contextos de Educação Infantil.

A escuta e o olhar atento às crianças e suas respostas as oportunidades de participação ofertadas pelas suas educadoras e educadores da turma participante evidenciaram que, quando é dado espaço a expressão dos repertórios infantis, estas desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e mais facilmente se envolvem, revelando bem-estar emocional e motivação para aprender.

Segundo os autores, “[...] o questionamento contínuo da criança, alicerçado em uma escuta ativa, ajuda a construir uma maior segurança interna, a pensar sobre si, sobre os outros e sobre as ações que desenvolve ou quer desenvolver individual e/ou coletivamente” (ART.3, 2015, p. 536).

No entanto, promover qualidade educativa em ambientes de infância sensíveis e estimuladores a agência das crianças requer (re)pensar a intervenção educativa de modo mais inclusivo, consistente e flexível. Para dar suporte a uma atuação intencional do educador e educadora de infância, que parta do princípio da experiência e da participação coletiva:

A qualidade do contexto educativo requer o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica, que focalize a sua atenção nas vozes, no bem-estar e na livre iniciativa das crianças, como participantes ativas e autônomas, considerando os seus interesses e necessidades (ART.3, 2015, p. 536).

Art.3 elencou como instrumentos pedagógicos: a observação; a escuta; a compreensão; o questionamento; a documentação; e a atribuição de significados no cotidiano educativo. Por entenderem que apropriação dessas ferramentas na prática pedagógica facilita à criança a

assunção de um lugar de maior participação, de expressão, de voz, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social do cidadão emancipado.

Em outras palavras, “A sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia da criança constituem os pilares dos processos desenvolvimentais e de libertação emocional em que assenta a emancipação da criança, isto é, o seu desenvolvimento pessoal e social” (ART.3, 2015, p. 537).

Em um ensaio teórico, **T2** aborda as mudanças ocorridas nos modos de relação até então estabelecidos entre adultos e crianças. Por perceberem que as crianças sempre foram uma categoria excluída socialmente ao serem marcadas pela ideia de menoridade, mas,

[...] a partir da Sociologia da infância e de um Enfoque de Direitos, [é] possível pensar em formas de atuação das crianças na sociedade a partir de outras conceituações na compreensão deste sujeito enquanto ator social que exerce sua agência e opera transformações na estrutura social (T2, 2015, p. 02).

A ideia de criança excluída socialmente sendo, aos poucos, substituída pela ideia positiva de criança como ator social com agência, com direito a voz, a ser consultada em situações de decisões que envolvem sua vida na sociedade.

A pesquisa de **T2** pensou as formas de atuação das crianças a partir de uma perspectiva de participação nos espaços públicos. Ao mesmo tempo que, pontua a importância da consideração de aspectos teórico-metodológicos em espaços educativos para que neles se tenha as condições necessárias de promoção de participação efetiva das crianças em seus processos de aprendizagem. Entre eles: possibilitar às crianças o recebimento de informações sobre os espaços e ações que elas podem estar participando; reconhecer sua voz e sua capacidade de propor ideias e ações individuais e coletivas; reconhecer sua capacidade de questionar e analisar; respeitar sua capacidade de participar voluntariamente e/ou de não participarem quando desejarem; e respeitar as perspectivas e experiências infantis.

Entretanto,

Isso exige também aprendizagem, as crianças devem aprender a desenvolver habilidades que possam contribuir para sua efetiva participação, mas isso também exige conceber a educação de outra forma. Uma educação que está para além de formatar indivíduos obedientes, passivos, reprodutores, conformados (T2, 2015, p. 7).

Como fomento à participação infantil nos variados espaços públicos, **T2** destaca o contexto brasileiro as Organizações Não Governamentais (ONGs) como o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), a Avante, e a Rede Nacional pela Primeira Infância (RNPI). São exemplos de ONGs, dentre outras, que vêm desenvolvendo projetos considerando as crianças reais com as suas experiências diárias de vida, contribuindo para que elas atuem ativamente como cidadãs em assuntos que afetam suas vidas e sua comunidade.

Tendo em vista as crianças moradoras do campo e as suas situações da vida real, **T3** realizou pesquisa-participante junto às crianças Sem Terrinha. Buscando perceber como as crianças participantes do estudo se identificavam com a organização de seu grupo de pertencimento social – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Embora o dilema sobre a participação infantil seja bastante atual, segundo **T3** o MST há mais de 30 anos organiza lutas camponesas já procurando lidar com ele desde sua origem. Este movimento popular atribui à infância grande importância na luta pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática, desenvolvendo também espaços de organização política próprios da infância, que valorizam e impulsionam sua participação em diferentes instâncias sociais:

Podemos afirmar que desde a sua criação, enquanto movimento social que não podia separar as crianças das famílias em luta pela terra, observando não apenas sua existência, mas a convivência destas com questões pertinentes à sua participação no seio de seu movimento enquanto sujeitos pertencentes a uma classe social específica, com problemas e reivindicações particulares a seu grupo geracional, que o processo educacional democrático em seu interior fez sentir a necessidade não só de aceitar sua participação na esfera política do movimento, mas de valorizá-la a ponto de incentivar e estimular o desenvolvimento de suas próprias instâncias e luta e organização (T3, 2019, p. 2).

O XX Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinha do Rio de Janeiro de 2017, foi campo de observação para as autoras compreenderem o lugar social que as crianças constroem por meio de suas culturas de pares; e, sobre como acontece a atuação organizada das Crianças Sem Terrinha em um movimento popular que apoia e incentiva a participação infantil.

Através das observações de **T3** sobre as dinâmicas adotadas no evento, foi constatado que as crianças constroem uma identidade coletiva bastante específica, ao lutar por seus direitos dentro e fora do movimento, conquistando seu espaço e garantindo sua própria organização. Elas,

[...] as crianças Sem Terrinha crescem conscientes de sua condição diferenciada, conhecem a história de luta de seus antepassados, sejam seus pais, vizinhos, ou até heróis internacionalistas, tem a opção de dar continuidade a essa luta, e vão além, na busca pela construção de uma sociedade mais justa, propondo também novas formas de lidar com a infância (T3, 2019, p. 6).

A sua maneira, as crianças e as infâncias camponesas envolvidas no MST, estão diretamente vinculadas à vida política e econômica da sociedade. Valendo ressaltar que,

[...] a premissa para a atuação política infantil, é a sua participação social, e esta só pode ocorrer inserida no contexto do grupo no qual a criança qual faz parte. Possibilitar a participação social das crianças não caberá a uma decisão dos adultos, sejam eles diretamente responsáveis pelas crianças, ou sejam eles representantes de entidades de proteção aos direitos infantis, uma vez que a criança enquanto sujeito do

mundo, que nele habita e atua, desenvolve a seu modo e entre seus pares e grupo social, sua forma de participar. A legitimidade [...] dessa participação, o apoio às suas necessidades e o exercício humilde da escuta são essenciais para que estas possam desenvolver-se integralmente enquanto sujeitos políticos, indicando para além do que conseguimos perceber, mais do que necessidades: os direitos que gostariam de ter (T3, 2019, p. 7).

Em contrapartida, **Art16**, destaca teoricamente as singularidades da participação infantil em dois movimentos: Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) e os Sem Terrinha – coletivo infantil vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); ao perceberem que a criança é praticamente ausente nas teorizações sobre ator e ação social nos estudos dos movimentos sociais, e que nos estudos da infância há uma certa lacuna quanto a participação da criança em ações coletivas.

Deste modo, é uma pesquisa que caminha no sentido de contribuir para as teorizações dos estudos dos movimentos sociais e de ações coletivas ao tentar demonstrar que os conceitos de agência e participação não podem ser tomados como pressupostos que independem da experiência ou da prática, mas, que demandam análise das condições e contradições para sua efetivação.

Para **Art.16**, “ambos os movimentos apresentam projetos educacionais que procuram ultrapassar os limites das pedagogias próprias da escola regular” (2021, p. 14), compreendendo a criança e/ou jovem como ator social capaz de lutar coletivamente por seus direitos, retirando-os do lugar de vítima para o lugar de sujeito de agência. Constituindo-se assim enquanto importantes segmentos para análise da atuação política de crianças e jovens no contexto brasileiro.

É notório frisar que,

A presença das crianças nas lutas por direitos não assegura, necessariamente, a participação nas tomadas de decisão, mas a promove, à medida que são colocadas em situações de reflexão sobre as opressões, e ao mesmo tempo em que, nesse processo, são tensionadas hierarquias intergeracionais (ART.16, 2021, p. 13).

A vivência na pele da violência e da pobreza, por muitas vezes sem recursos de proteção, constitui a experiência de ser criança em situação de rua e ser criança Sem Terra no Brasil. No entanto, a luta política como uma condição decorrente da presença delas nas ruas e/ou nas famílias assentadas, nas relações que estabelecem com os adultos e entre si, possibilitam para elas a construção de uma consciência crítica, ligando-os a um universo de valores e de fins mais amplos das leis e das políticas públicas.

As ações educativas realizadas nestes projetos sociais, analisados em **Art.16**, se ancoram em concepções de educação emancipatória, baseando-se em pedagogias

humanizadoras como a de Paulo Freire. Por exemplo, no MNMMR é feito o desenvolvimento de uma educação social que busca criar melhores condições de vida para crianças e/ou jovens em situações de vulnerabilidade (o retorno às famílias, e a inserção na escola regular). Já o MST busca formular um projeto diferenciado de escola, reconhecendo-a nas diversas experiências das crianças, jovens e adultos, nas ações coletivas, e na valorização da identidade cultural.

Como as crianças reconhecem e tecem suas participações em espaços sociais de aprendizagem, entre acordos e conflitos, em suas relações intra e intergeracionais, foi objetivo central de uma investigação etnográfica de **Art.12** realizada em uma associação educacional sem fins lucrativos, que atende a crianças e jovens, na região periférica da Paraíba.

Com as vivências no cotidiano, nos encontros, nas caminhadas, nos diálogos em roda, contações de histórias, brincadeiras, e nas práticas diversas da instituição, as pesquisadoras identificaram como os direitos infantis eram experienciados, entendidos e (re)inventados pelas crianças em seus tempos-espços de afetos e aprendizagens.

Perceberam que, é no sentir das práticas e experiências, entre as forças e poderes que circundam as relações infantis, que as crianças aprendem os sentidos de como podem reivindicar, conquistar e (re)criar, em suas alteridades, o direito de participar ou não das práticas no contexto educacional. Reafirmando o que foi argumentado, nos diálogos, por uma das crianças que frequentavam a escola: “ a gente vem porque quer e não porque é pressionado” (ART.12, 2020, p. 6) – estando neste argumento a opção de resistir ou desistir de comparecer ao espaço.

Segundo **Art.12**, as atividades educacionais ofertadas se constituíam em ricas experiências participativas nas quais florescia o direito infantil de experimentar ações que despertavam o interesse e a partilha dos saberes de forma oral e performática das próprias crianças:

O lazer vinculado à possibilidade do saber fazer parece também tornar o contexto mais atrativo, pois as crianças se sentem envolvidas e confiantes de que podem conquistar habilidades e viver novos feitos. Aprender enquanto direito de experimentar, de serem atendidas em suas expectativas e intenções de se envolverem em práticas prazerosas, mesmo que desafiadoras, promove um contexto participativo em que as crianças acreditam ser mais aceitas e respeitadas (ART.12, 2020, p. 13).

Politicamente, isto dava a elas a oportunidade de aprender, dialogar, intervir e transformar as relações de acordo com suas intenções e produções. Mesmo que de forma orientada em algumas ocasiões, a participação no ambiente educacional despertava a liberdade (o direito) das crianças de poder fazer e estar no que se gosta.

Entender as crianças como participantes ativas entre o lazer, o experimentar, o conhecer e em aprender o novo é perceber que, de alguma forma, elas se fazem presentes e se posicionam sensivelmente de modo a desconstruírem a ordem de que apenas o adulto é o principal garantidor de seus direitos (ART.12, 2020, p. 15).

No dinamismo dos espaços-tempos estabelecidos, as crianças resistiam e reinventavam seus lugares no cotidiano em ações emancipatórias que revelavam a alteridade de seus movimentos, aprendizagens e emoções que se renovavam no contrato geracional.

No estudo de **T6** pudemos refletir sobre como crianças sinalizam modos de participação infantil compatíveis com suas culturas da infância, a partir de pesquisa etnográfica com crianças na faixa etária dos 3 aos 4 anos de idade e uma professora, numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Através dos dados empíricos, **T6** afirma que os espaços educativos e sociais da infância (Creche e Pré-escolas) precisam privilegiar e promover espaços de aprendizagens que deem lugar às iniciativas infantis, ao ponto de vista e os interesses das crianças sobre aquilo que as dizem respeito, sem que haja manipulação pelos adultos na condução das atividades propostas.

“Nesse processo interacional, as crianças empreendem junto ao adulto ao propor novas atividades que lhes despertem interesse. Esse modo de interagir nos alerta para o fato que a participação das crianças se dá na tomada de decisões por meio de negociações” (T6, 2021, p. 3).

As crianças investigadas demonstraram reinventar as práticas pedagógicas apresentando ideias criativas a partir de suas múltiplas linguagens. Elas estavam sempre a tentar negociar, confrontar, dando sugestões, de maneira a revelar suas potencialidades, e o desejo de participar a partir de seus próprios interesses. Manifestando assim, suas ações de distintos modos para reagir frente às atividades dirigidas que não faziam sentido para elas no âmbito educativo:

Além disso, os dados empíricos apresentados apontam que,

[...] se por um lado, os adultos insistem em reproduzir uma prática pedagógica centrada no controle regulador com dimensões limitadoras, as crianças insistem em reinventar tais práticas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses. E mesmo diante do poder controlador do adulto frente às ações das crianças, estas não são passivas, antes insistem em negociar as práticas que lhes são dirigidas. Nesse sentido, a participação das crianças é sempre uma ação complexa, permeada pela negociação de interesses (T6, 2021, p. 4).

T6 sinaliza que a participação das crianças em seu próprio processo de desenvolvimento seja efetiva é preciso organizar espaços, tempos e práticas pedagógicas dialógicas e democráticas. Professores e professoras precisam reorganizar suas relações com as crianças, através de uma postura adulta que cede parte do poder a criança (em processos de negociação

na tomada de decisões), rompendo com o modelo adultocêntrico para instituir relações mais horizontais e humanas.

Em pesquisa etnográfica, **Art.17** investigaram como as práticas cotidianas dirigidas às crianças, na faixa etária de três e quatro anos efetivavam a participação infantil pela perspectiva de garantia dos direitos infantis em contextos de vida coletiva:

O que defendemos neste estudo é que assim como as práticas pedagógicas são influenciadas pelos sujeitos históricos envolvidos no processo, pela cultura escolar, dentre outras influências, é que a criança seja o elemento primordial na organização dessa prática. Que ela seja ouvida, consultada e que seus saberes, manifestações, expectativas sejam levadas em consideração para a construção das práticas pedagógicas que lhes sejam dirigidas (ART.17, 2021, p. 223).

Os episódios analisados numa turma de Educação Infantil, de modo geral, demonstraram que a discussão sobre o direito de participação ainda está muito distante do conceito expresso nos documentos oficiais, tendo em vista que os direitos de participação na prática pedagógica precisam partir da intencionalidade pedagógica – da mediação dos educadores e educadoras enquanto principais responsáveis por sua efetivação:

[...] podemos destacar alguns [...] que as crianças necessitam de espaço e de oportunidades para criarem experiências e poderem se expressar tendo em vista suas percepções. Contudo, a escola de Educação Infantil, não raras às vezes, se apresenta como um espaço limitado para as crianças se tomarmos o excesso de atividades “pedagógicas” baseadas numa perspectiva de desenvolvimento e socialização verticalizada (ART.17, 2021, p. 228).

[...] reconhecemos que as práticas pedagógicas propostas circundam na perspectiva de um ambiente de padronização, apresentando constantemente certa resistência às suas manifestações infantis (ART.17, 2021, p. 229).

Mesmo consciente sobre o modo como as crianças se relacionam com as atividades propostas – menor interesse nas atividades de dever e maior interesse nas atividades de brincadeiras e interação com os pares – a professora insiste em afirmar que as crianças “participam” assumindo uma concepção de participação como realização de atividades, sem levar em consideração o interesse da criança e seu papel de ação com influência, com poder de decisão (ART.17, 2021, p. 230).

Como mencionado em alguns episódios analisados, foi percebido que há uma certa predominância de ações pedagógicas dirigidas às crianças, na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva de ensino transmissivo e preparatório para as etapas seguintes do processo educativo. Isto remete a “práticas pedagógicas que interrogam a competência da criança tendo em vista sua incompletude, como também estão baseadas numa lógica de cumprir rotina” (ART.17, 2021, p. 231).

Para que meninos e meninas possam usufruir de seus direitos sociais e políticos, tendo em vista sua formação para a cidadania, a ação pedagógica aponta para a necessidade do

reconhecimento da criança como ator social, sujeito competente e de direitos, e da intencionalidade docente baseada em um processo de escuta e de negociações com as crianças em um contexto concreto e coletivo.

2.1.4 A dialogicidade e a escuta pedagógica

Esta categoria inclui estudos que versam sobre o desenvolvimento de uma prática educativa democrática, de espaço de trocas, diálogos, escuta atenta e respeitosa, de vez e voz, as vivências e protagonismo infantis, de garantia e compromisso com a educação e as culturas das crianças.

No **Art.7** encontramos a brincadeira em diálogo com a formação continuada docente numa perspectiva Freireana. A pesquisa que parte do projeto de extensão “Brincadeiras de agora, brincadeiras de outrora: as crianças e a produção das culturas infantis”, apresenta uma intervenção pedagógica com professores e professoras em exercício, que busca observar a prática destes e destas: ouvindo para compreender quais são os fundamentos teóricos e metodológicos do fazer pedagógico.

E intervindo sob a premissa de formar educadores e educadoras de infância que sejam brincantes, curiosos, imaginativos, críticos, criativos, que estranham e se encantam no processo de ensino e aprendizagem como enunciado por Paulo Freire. “Essa reflexão crítica sobre a prática reafirma [...] a concepção de uma criança potente, ativa, participativa, fazendo com que [...] docentes reconheçam o direito de meninos e meninas à palavra, respeitando a leitura que fazem do mundo desde bem pequeninhos(as)” (ART.7, 2017, p. 87).

Art.7 entende que além de olhar atentamente para as ações do adulto e da adulta responsável por planejar e ofertar situações de aprendizagem para as crianças, também é preciso escutar, dialogar, e educar para descolonizar práticas pedagógicas e discursos assistencialistas que veem as crianças somente como seres passivos, da falta, que só recebem informações sem questionar e participar do processo educativo.

No trabalho formativo realizado com crianças e suas professoras, **Art.7** percebeu a relevância de uma pedagogia da infância brincante e humanizadora, com relações dialógicas e amorosas, que se faça e se refaça cotidianamente com as crianças. Que se atenta na escuta e no olhar sensível para as crianças e as suas formas de pensar e agir no mundo.

Entretanto, isto implica silenciamento docente no interior das instituições educacionais. Silenciar para escutar o que os meninos e as meninas têm a nos dizer:

O silêncio é possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. Vale ressaltar que silêncio não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no mundo (ART, 2017, p. 92).

Abrir um canal de comunicação com as crianças é fundamental para uma educação libertadora. Onde educadores e educadoras brincam e aprendem com as crianças para identificar quais seus interesses e necessidades, utilizando tais informações em um planejamento intencional de atividades, suficientemente flexíveis, que acompanham infantis:

Uma vez que somos “tocados(as)” [...] por estes meninos e meninas, por seu jeito de ver e viver a vida, respeitando suas brincadeiras e suas múltiplas linguagens – os gestos, o choro, a dança, a música, o desenho, o teatro, a pintura e tantas outras formas de expressões – vamos descobrindo e aprendendo juntos com elas(as) o quanto o brincar é uma forma de nos humanizar (ART.7, 2017, p. 92-93).

Na pesquisa de **T4** que parte de uma metodologia formativa com professores e professoras, somos levadas a pensar na adoção de uma prática docente mais adequada para as crianças através da ressignificação do currículo da Educação Infantil.

A escuta e a prática pedagógica, temas centrais do estudo, estão fundamentados em Freire (2002). Da escuta aprendemos em Freire, pela análise de **T4**, que escutar transcende o ato de ouvir, vai além da possibilidade auditiva de cada um; ou seja, a escuta proposta deve transcender as práticas docentes mecânicas que ouvem a criança, mas não a escutam. E, da prática pedagógica como aquela prática que indaga, busca e pesquisa, numa dinâmica formativa e dialógica, onde professores e professoras aprendem uns com os outros e constroem ações coletivas imbuídas de intencionalidade:

Na perspectiva de escutar a criança para conhecer seus interesses, motivações, desejos, ouvi-la de forma holística, oportunizando espaço para sua fala, seu envolvimento e interação, no processo de aprendizagem [...] é que se dá o diálogo em que ocorrem descobertas, se levantam hipóteses e se ensaia novas possibilidades para práticas costumeiras (T4, 2019, p. 2-3).

Os resultados dos diálogos formativos no contexto investigado demonstraram que a reflexão coletiva permitiu que as docentes participantes se olhassem como são e como estavam individualmente e coletivamente. Tal movimento foi desencadeado a partir da observação, da documentação, da negociação e da escuta pedagógica compartilhada. Esta última, “[...] sinalizando que a prática docente crítica pode contribuir para a construção de um currículo, no âmbito das escolas, compatível com as necessidades das crianças da Educação Infantil” (T4, 2019, p. 3).

O desafio do processo de elaboração e efetivação do currículo na Educação Infantil, intencionalmente organizado para contribuir com a formação humanizadora e omnilateral de meninos e meninas, desde a mais tenra idade, foi proposta de pesquisa empírica realizada numa pré-escola por **Art.14**.

Ao analisarem o cotidiano das práticas pedagógicas ofertadas às crianças participantes com suas percepções, partiu-se de questões como: “Tem algum lugar da sala ou da escola que vocês gostam mais? Por quê? Se vocês fossem professoras ou professores, que pediram para as crianças fazerem na escola?” (ART.14, 2021, p. 202).

Com as respostas das crianças, as vivências no espaço, percebeu-se que o trabalho docente, por vezes, era padronizado e partia de um currículo desconexo à realidade e as peculiaridades infantis, impelindo o processo de humanização das crianças. Destaca-se das falas infantis: *la pedir para sentar e fazer tarefa com numerais; la ensinar beber água, ir ao banheiro, fazer letras*; entre outros (ART.14, 2021, p. 211). Sugeriram às pesquisadoras os sentidos desumanizadores que as crianças estavam atribuindo à escola e à rotina.

Os tempos e espaços ofertados a elas empobrecem o processo educativo ao estarem relacionados, em sua maioria, a atividades repetitivas de cópias que não levavam em consideração o que as crianças sentiam, desejavam, pensavam e necessitavam sobre questões que dizem respeito às suas vidas.

Art.14 indicam que é urgente buscar a superação da fragmentação e do engessamento de currículos e práticas pedagógicas focadas em datas comemorativas, em livros didáticos, em apostilas, em treino perceptivo-motor e memorização de letras e números, ainda presentes e tão costumeiras em creches e pré-escolas. Pois, é entendido que ações educativas como estas sufocam a autonomia de professores e professoras e das crianças, ao subestimar as capacidades de ambos.

No entanto,

Isso não significa dizer que a organização pedagógica na pré-escola deva estar centrada exclusivamente na brincadeira do faz-de-conta, mas que é preciso propiciar experiências diversificadas que permitam às crianças elevarem seus aparatos culturais, sendo fonte de brincadeira, da apropriação de saberes da cultura e do desenvolvimento de atitudes, valores, autoconhecimento. Desse modo, tomando as interações e a brincadeira como eixos da prática pedagógica, não cabe a predefinição de conteúdos. As experiências da vida e com a vida se alçam a uma posição definidora do currículo de cada turma, de cada escola (ART.14, 2021, p. 210).

É preciso a observação e a escuta apurada dos educadores e educadoras para as pistas e os sentidos que as crianças dão às palavras e aos fatos cotidianos nas variadas expressões. Para que, assim, seja possível transformar práticas pedagógicas e construir um currículo com base

na perspectiva de formação humanizadora ao contemplar a participação de todos os sujeitos da Educação Infantil.

Das possibilidades de consolidação de um currículo produzido, efetivado e vivido no âmbito escolar é sugerido os projetos de trabalho e/ou os projetos pedagógicos. Documentos que tomam sustento no planejamento de recursos materiais/simbólicos e na elaboração coletiva/participativa de temas/tempos/espços de aprendizagens. E, que são “[...] uma das possibilidades que permite aos professores, às professoras e às crianças, a condição de sujeitos na organização e efetivação curricular e a promoção do processo de humanização” (ART.14, 2021, p. 212).

2.1.5 Criação de espaços, tempos e relações brincantes

Esta categoria abrange estudos que nos convidam a pensar no papel da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil mais humanizador e significativo para as crianças. A partir de um ambiente de Educação Infantil que destina tempo livre e/ou organiza espaços para potencializar as expressões humanas na infância: o lúdico, o imaginário, o cognitivo, o artístico, o afetivo e o social.

A manifestação das singularidades infantis nos momentos de brincadeiras das crianças foi objeto de estudo de **Art.2**. A investigação partiu do pressuposto que as características particulares das crianças não são reconhecidas nem valorizadas. Geralmente “o planejamento das propostas são atividades pedagógicas direcionadas ao mesmo tempo para todo grupo de crianças, o que impossibilita a sua manifestação espontânea, desvalorizando seus processos [...] de subjetivação” (ART.2, 2012, p. 252).

A singularidade/subjetividade em **Art.2** é entendida como uma unidade dialética entre o indivíduo e o meio no qual está inserido. Para as crianças, a brincadeira é uma das maneiras de manifestação das singularidades, pois, é por meio dela que as crianças mantêm relações sociais e expressam, das mais variadas formas, as suas compreensões de mundo.

Ao analisarem as vivências das crianças **Art.2** as autoras perceberam que o processo de singularização está intimamente associado ao contexto social e cultural em que as crianças estão inseridas, manifestando-se nas diversas linguagens infantis durante o faz-de-conta nas brincadeiras. “Os pequenos produzem/ reproduzem certos comportamentos e atitudes observados em seu meio social, especialmente na família e na instituição de educação” (ART.2, 2012, p. 265).

As crianças por meio de brinquedos e objetos que são significados como tal, promoviam uma reinterpretação de seu meio representando-o conforme suas ressignificações acerca de suas realidades:

[...] as crianças pequenas internalizam os modelos que a sociedade apresenta-lhes e os reproduzem em suas vivências, especialmente nas brincadeiras. Entretanto, essa reprodução não ocorre como uma simples imitação dos personagens apresentados nas mídias e nas histórias infantis, ou nos papéis masculinos e femininos representados enquanto brincam. As crianças reinterpretam os modelos, atribuindo-lhes suas próprias significações, caracterizando suas singularidades (ART2. 2012, p. 264).

Porém, eram “poucas as situações em que as crianças podem estar livres para se expressar em sua singularidade, seja desenhando, escrevendo, cantando, dançando, contando uma história, entre outras [...] linguagens infantis” (ART.2, 2012, p. 266). Fazendo o alerta sobre a necessária ampliação de espaços e tempos que respeitem as diversidades e as pluralidades das produções e manifestações culturais das crianças para além do direcionamento e da didatização pedagógica.

Os momentos de brincar “livre”, por exemplo, constituem em oportunidades valiosas de enxergar e conhecer as crianças pelo o que elas são e pelo que elas querem dizer através das suas expressões e espontaneísmos.

Por meio da verificação do repertório das brincadeiras das crianças, observa-se que este é muito amplo e diversificado, culturalmente e particularmente. Cada uma delas, mesmo que representando um papel ou uma função social, apresenta suas características singulares atribuindo aspectos individuais às brincadeiras (ART2. 2012, p. 268).

Já as dimensões sociais, os saberes, as vivências, e os aspectos da vida das crianças do Campo por meio das brincadeiras presentes no cotidiano da infância camponesa, foram questões analisadas a partir da pesquisa de **Art8**.

A investigação sobre a infância camponesa foi realizada em dois Assentamentos na Paraíba, liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com o envolvimento de crianças, os pais/mães, os professores e as professoras.

Apesar das crianças da pesquisa serem estudantes de 4º e 5º ano, com idades variando entre 09 e 12 anos, a participação delas trouxe elementos importantes para refletirmos sobre o papel e as especificidades da brincadeira na vida no assentamento, na escola, no universo infantil do Campo.

O método de pesquisa-ação a partir de oficinas envolvendo atividades lúdicas, desenhos, brincadeiras foi usado como estratégia para conhecer através da escuta sobre: o que as crianças gostam de fazer fora da escola; o que gostariam de estudar na escola; quais as brincadeiras

favoritas; como elas vivem e o que pensam sobre a vida delas; o que fazem no dia a dia no Campo; entre outros.

Art.8 identificou que o brincar foi elemento destacado nas falas e nas produções das crianças por ser a atividade que ocupava parte considerável do cotidiano delas. E seja a brincadeira:

[...] uma prática comum na infância em todos os lugares, há especificidades na vida e nas brincadeiras de crianças que vivem nos assentamentos [...] que estão mais ligadas ao contato com a natureza, brincadeiras ao ar livre, subir em árvores, colher e comer os frutos. A escola, espaço de maior socialização entre as crianças, possibilita brincadeiras com foco na fisicalidade e contato pessoal, seja pelo toque, pelo abraço, o agarrar, correr e pular (ART.8, 2018, p. 200).

Na escola elas brincavam e socializavam com seus pares nas brincadeiras mediadas e nas brincadeiras longe da supervisão direta de adultos que aconteciam no recreio escolar – em que o contato físico entre elas estava mais presente: o tocar no pega-pega, o pular corda, o jogo de futebol, no brincar de polícia e ladrão, nas cirandas, entre outros. Fora desse espaço, elas se divertiam livremente no contato com a natureza, tomando banhos em açudes e cachoeiras, brincando com irmãos e irmãs no terreiro das casas, brincando de subir em árvores, colher e comer os frutos, andar de bicicleta, soltar pipa, entre outros.

As crianças da área rural demonstraram que o brincar delas possui suas especificidades. Elas se divertiam e se relacionavam com seus pares ao mesmo tempo em que conviviam com seus outros papéis, suas funções dentro da comunidade familiar, no cumprimento de suas tarefas.

Mas, esse modo de vida tranquilo, livre, na vivência com a natureza, com animais (em oposição à vida na cidade, que tem muito trânsito, tem barulho, onde não se pode brincar livremente na rua) era o motivo das crianças demonstrarem gostar de morar onde moravam. Configurando o brincar para elas, como um aspecto orgânico da vida e da infância, importante por possibilitar o “[...] conhecimento sobre a terra e o que ela produz, contribuindo para o enraizamento das crianças com a terra e com a cultura camponesa” (ART8., 2018, p. 198).

Em **Art.10** identificamos a preocupação por uma educação de escuta sensível e de protagonismo infantil, centrada na criação de espaços, tempos e relações brincantes, a partir de formação docente numa dimensão brincalhona para os profissionais que atuam com crianças pequenas em creches e/ou pré-escolas.

Para investigar propostas que envolvessem brincadeiras no cotidiano de meninas, meninos, professoras e professores, em um contexto educativo e coletivo na esfera pública,

Art.10 deliberaram como campo de pesquisa uma creche/pré-escola da Universidade de São Paulo.

Os dados sobre os encontros vividos (observações, entrevistas, análises de documentos) reafirmaram a importância de espaços que recebem as crianças pequenas e bem pequenas como lugares privilegiados de experimentação e de interação, potentes para a transgressão de práticas normativas, segregadoras e escolarizantes, quando propiciadas condições para a escuta e expressão brincante das crianças por meio de suas múltiplas linguagens.

O espaço pesquisado também revelou a resistência em persistir, apesar da conjuntura política, na defesa do direito das crianças à infância através da brincadeira (eixo do trabalho educativo e da formação profissional continuada).

Caminhar numa dimensão brinçalhona, na Educação Infantil é aprender com as crianças e sobre elas próprias. É se deixar abrir as rupturas e religações, reencontrando-se com a ludicidade e com as experiências languageiras de infância:

[...] as ações de reviver, retomar e reconstruir a dimensão brinçalhona no encontro com as crianças, partindo da condição adultocêntrica que nos habita e retomar as infâncias adormecidas em nós, tornam-se um exercício de ir e vir entre o que elas são e a tentativa de compreendê-las (ART6., 2020, p. 9).

Assim, as experiências sensíveis dos corpos, relacionadas às criações brincantes, mostraram-se como caminhos essenciais para que meninas e meninos, bem como suas professoras e seus professores, vivenciem plenamente as possibilidades de suas dimensões brinçalhonas.

Mas, isto requer disponibilidade docente em questão de tempo/espaço, conhecimento teórico, paciência e disciplina para observar sem interferir, para reaprender a brincar, recuperando e reconstruindo dimensões brinçalhonas para e com as crianças.

No ano de 2021 encontramos a pesquisa de **Art.18** sobre a docência e a educação de bebês e crianças em tempos de aulas remotas / de crise sanitária.

Como um currículo que tem como eixos as interações e a brincadeira pode orientar a prática em um contexto no qual as escolas estavam fechadas para preservar a vida e saúde de todos? Esta foi uma das questões (teóricas e práticas) que a pesquisa buscou responder através de questionário eletrônico respondido por docentes participantes de cursos de formação continuada e atualização oferecidos por duas universidades federais – uma localizada no Sudeste e outra no Nordeste.

Pelo levantamento, foi percebido que durante a pandemia foi acentuado: a ausência de planejamento coletivo, denotando um trabalho solitário (pesquisar autores da área da Educação

Infantil, assistir a *lives*, gravar vídeo aulas, elaborar atividades para serem enviadas pelos meios digitais ou serem impressas e os pais pegarem na escola); pouca menção às crianças como participantes do planejamento, as ideias de escuta, e a necessidade de conhecer as crianças; a presença marcante e necessária das famílias ao processo de ensino e aprendizagem das crianças (a interação era realizada com elas enquanto receptoras e mediadoras das atividades ofertadas); entre outras.

As interações e as brincadeiras foram citadas como aquilo que os educadores e as educadoras planejavam e enviavam para as famílias e para as crianças por meio de atividades de fácil realização pela criança, e pela família que fazia a condução do solicitado.

No entanto, segundo **Art.18** as atividades traziam o indício de uma postura escolarizada que ainda não foi superada nos espaços de aprendizagem infantis. Manifestava-se com esta roupagem nos tempos pandêmicos: a brincadeira é sugerida, enviada, adaptada. Porém, pode a brincadeira, como atividade livre de imaginar, ser enviada, sugerida e adaptada? Em resposta, as autoras nos fazem refletir sobre a impossibilidade de brincadeiras serem dirigidas, uma vez que guiada pelo adulto, perde toda a riqueza que possuem como atividade de ação das crianças.

Assim, considera-se como fundamental o planejamento intencional docente que não didatiza a brincadeira, “mas, a partir do brincar — e com as crianças —, cria e experiência essa escola da infância que, em princípios éticos, estéticos e políticos, deve primar pela democracia e acolhimento” (ART.18, 2021, p. 308). Para ofertar espaços e tempos para que a brincadeira em si como atividade livre seja vivida em suas inteirezas, “[...] com vínculo profundo com a participação das crianças e com a sua potência criativa, em relação com a liberdade, ou melhor, como “prática da liberdade”, para usar a expressão freireana” (ART.18, 2021, p. 301).

2.1.6 Aprendizagem por experiência e em espaços abertos

Esta categoria compreende os estudos que refletem sobre a necessidade de romper práticas assistencialistas e desumanizadoras, nos espaços educativos, com as crianças. O papel da educação de infância deve ser o de educar para a emancipação do sujeito, através de práticas pedagógicas libertadoras que auxiliem a criança no conhecimento de si mesmo e do mundo.

Art.4 partindo da premissa que as crianças são sujeitas de experiências que constroem sentidos subjetivamente visados nas ações concretas que empreendem, buscaram analisar experiências vivenciadas cotidianamente de crianças de 4 e 5 anos a partir de estudo de caso em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte.

O estudo verificou que a escola oferece espaço para que as ações das crianças adquiram sentidos subjetivos que por vezes se aproxima ou se afasta pelo esperado do planejamento docente:

[...] as crianças fazem escolhas estratégicas que as colocam em situações que desejam, não atendendo sempre às orientações da professora. As crianças questionam o ritmo ou mesmo os conteúdos de aprendizagem, trazendo para a cena da sala de aula elementos que não apenas não foram previstos pela professora, mas que, em grande medida, permanecem-lhe desconhecidos, configurando--se em ações das relações entre as crianças, com sentidos e significados pertinentes às subjetividades infantis (ART., 2016, p. 143).

Havendo ocasiões que as crianças escolhiam permanecer integradas cumprindo o “papel de alunos” realizando as tarefas previstas, e ocasiões que as crianças escolhiam exercer a crítica burlando o que era oferecido. E, mesmo que as dimensões da experiência fossem mais ou menos favorecidas pelas formas de organização do cotidiano da escola, as crianças ao vivenciarem as experiências na instituição o faziam articulando-as a outras experiências de suas vidas, imprimindo-lhes sentido e caráter de continuidade.

Estando este envolvimento das crianças, nas situações que dizem respeito à construção de suas próprias experiências, “[...] condicionado (embora não de forma absoluta) pelos limites que são dados pelos adultos que organizam os contextos relacionais de educação e cuidado” (ART.4, 2016, p. 145).

Com isso, há a defesa por uma escola enquanto lugar que favoreça as relações e experiências sociais para além das paredes da sala de referência:

[...] afirmamos o desejo e a busca por construir uma escola democrática e que se constitua em espaço de expressão das crianças e reconhecemos sua capacidade de ação social em um contexto no qual os adultos são os outros dessas ações e relações e, nessa condição, são os responsáveis por elas (ART.4, 2016, p. 148).

E por ser democrática, organize e planeje ações educativas que extrapolem a transmissão de conteúdo e tenham como eixo as próprias crianças e as especificidades que envolvem a formação e o desenvolvimento destas nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano: social, cultural, afetivo, motor e cognitivo.

Em **Art.6** pudemos pensar a aproximação entre Educação Científica e Educação Infantil a partir de pesquisa etnográfica realizada com crianças de 4 e 5 anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, para analisar os modos de participação infantil em atividades de observação e exploração do ambiente.

O estudo empírico caminhou na direção de elencar possíveis referenciais teóricos e metodológicos para acompanhar os processos de aprendizagem de ciências e sobre a ciência na

Educação Infantil. No caso específico, é apresentado e considerado o uso da teoria ator-rede (TAR⁹) e de sua concepção de aprendizagem – o aprender a ser afetado através de conexões entre humanos e não humanos.

De antemão, um projeto pedagógico denominado de Arte Rupestre foi proposto e executado com as crianças e sua professora. Com as provocações feitas ao grupo de crianças, o projeto ganhou novos direcionamentos através dos questionamentos infantis a respeito dos hábitos de vida dos homens das cavernas: “como eles faziam para cuidar dos machucados se não havia band-aid?” “Como tomavam banho e escovavam os dentes?” (ART.6, 2017, p. 12).

Pelas inquietudes infantis foi indicado um elemento-chave de investigação para as crianças: a partir da investigação das pistas deixadas pelos homens das cavernas podíamos deduzir e entender seus hábitos de vida. Para ampliar a explicação dada, possibilitando a vivência do que seria uma pista e como elas contam histórias, realizou-se com a turma uma prática de investigação no bosque da UMEI investigada.

A prática contou com orientações básicas para as crianças de como elas deveriam manusear as pistas encontradas, relacionando a prática com o trabalho dos cientistas. Divididas em duplas, cada par recebeu como instrumentos de investigação um par de luvas, uma lupa, uma câmera fotográfica e um saco plástico, para que pudessem observar, registrar e coletar as pistas. Após isto, a busca foi iniciada pelas crianças por todo lugar do bosque, sem nenhum tipo de orientação dos adultos presentes. E elementos diversos foram coletados, como: brinquedos, paus, pedras, folhas, mangas inteiras, pegadas e marcas de mãos, penas, entre outros.

Conforme as análises de **Art.6**, as crianças participantes indicaram estarem envolvidas ativamente na atividade investigativa, aprendendo a serem afetadas pelos elementos constitutivos do espaço designado para a exploração:

[...] podemos perceber a formação da rede híbrida de interações: a roda de crianças na sala, as instruções dos adultos, a formação de duplas, a distribuição de artefatos, o traslado da sala ao bosque passando pelo corredor, pela escada, pelo refeitório até chegar ao bosque. Ali o lugar se transforma. Ao invés de ser um espaço para o brincar, há uma investigação a ser conduzida (ART.6, 2017, p. 14).

As crianças também demonstraram serem capazes de transformar os objetos tecnológicos disponibilizados em instrumentos científicos, diferenciando-os em duas categorias

⁹ A este respeito, veja-se algumas referências:

LATOUR, Bruno. How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. **Body & Society**, Califórnia: Sage, v. 10, n. 2-3, p. 205-229, 2004.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the Social**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

“os elementos humanos” dos “não humanos”, ao serem envolvidas na rede que se formou por meio da exploração do local (mundo). Uma conexão intergeracional que ocorreu de forma sistemática/investigativa por meio da observação, coleta, análise, diálogo, e categorização de elementos.

Pelo relato vê-se a possibilidade de aprendizagem como construção de um corpo, da capacidade de ser afetado, que rompe com uma concepção de aprendizagem como, simplesmente, aquisição conceitual ou de esquemas mentais. Por partir da percepção de “crianças como corpos que são capazes de ativamente explorar o mundo ao seu redor” (ART.6, 2017, p. 28); e de produzir uma interpretação própria sobre a natureza e os espaços para além da sala de referência.

Com **T5** aprofundamos os conhecimentos em torno de práticas com crianças pré-escolares. A investigação que aconteceu num movimento de ação-reflexão-ação, com um grupo de professoras de Educação Infantil, problematizou a necessidade de elaborar experiências de aprendizagens com/para crianças em espaços abertos, fora da sala da sala de referência, e em contato com a vida em seu contexto natural, com o corpo inteiro, e nas suas situações cotidianas e significativas.

T5 defende a hipótese de que a escola enclausura as crianças. Acredita-se que, apesar da maioria das crianças passarem um tempo médio diário que varia entre 4 e 8 horas, elas não desfrutam do prazer de estar ao ar livre no ambiente educativo ao estarem sempre envoltas de atividades de aprendizagens na sala de referência.

A alternativa, pensando nas práticas escolarizantes ainda presentes na Educação Infantil, é de a escola de infância propiciar “aprendizagens em espaços abertos, numa relação integrada e sistemática com o próprio entorno, incluindo a natureza e os espaços humanizados, ao ar livre, por meio de vivências lúdicas, sensíveis, solidárias, alteritárias e humanizadoras” (T5, 2021, p. 2). Onde as crianças possam observar, interagir, conhecer, e compreender o funcionamento do mundo natural e social.

É lançado mão de referenciais de pensadores como Freire, e teóricos da Educação da Infância como Dewey, Freinet, Montessori, Malaguzzi, Tiriba. De Tiriba (2005) elas se sustentam no conceito de desemparedamento (entendido como política educativa para liberdade) anunciado por Léa no início do século XXI.

De acordo com **T5** “o emparedamento produz fragmentação do conhecimento, pois as aprendizagens não acontecem no contexto natural, nos espaços de vida, na relação direta com o mundo vivo” (T5, 2021, p. 2).

No entanto, também é entendido que não é tão simples o contato com as aprendizagens em espaços abertos e com as diferentes formas de vida porque não é corriqueiro que haja a promoção, nas escolas de infância, de práticas que viabilizem o “desemparedamento” do corpo, do espaço, do tempo, da liberdade, da autoria, e da criação.

Pensando nisto, que a investigação de **T5** almejou dialogar e educar professores e professoras em exercício na Educação Infantil para a criação e vivência de propostas educativas que ampliem o estado de associação da “sala de aula” com o meio envolvente. Com base na “perspectiva, freiriana, de inéditos viáveis, que busca no protagonismo dos oprimidos uma possibilidade de transformar as relações de opressão”, a partir de “encontros do novo com aquilo que é possível, que já existe, com a intenção de compartilhar possibilidades de esperar crianças, professores e professoras, pais” e comunidade escolar e local (T5, 2021, p. 3).

2.2 Alguns desdobramentos dos trabalhos e artigos pesquisados

Os trabalhos supracitados, embora muitos se apoiem em referenciais e metodologias de pesquisas diferentes, tem questões em comum: veem a criança como sujeito de direito, que imagina, é criativa, fantasia, cria, aprende, interage, como ser humano em sua inteireza; e na escola como um espaço educativo marcado pela experiência, onde as crianças possam estabelecer relações mais infantis consigo, com os outros e com o mundo.

Tais pesquisas demonstram que há um movimento crescente nos últimos anos de trabalhos que têm demonstrado a relação e a importância de Paulo Freire para a educação das crianças. Dos achados: Art.1; Art.5; Art.7; Art.9; Art.11; T1.

Estes pesquisadores e pesquisadoras apresentam que é possível fazer uma interlocução e discutir a infância utilizando-se de conceitos fundamentais da obra de Freire. As categorias freireanas e aquelas trazidas por autores de áreas afins são essenciais quando permitem às crianças, desde a mais tenra idade, a apropriação de conhecimentos tipicamente humanos, num processo de formação cidadã e crítica.

A Educação Infantil do Campo, a participação de crianças, a brincadeira, e até mesmo a abordagem CTS e a Abordagem Temática Freireana, que apareceram em poucas ocasiões e não foram pontos de partida para as reflexões propostas no mapeamento, mostraram suas proximidades, articulações e possíveis convergências com a Pedagogia da Infância de Paulo Freire.

Os elementos teórico-filosóficos de Freire, revelados de forma conjunta e/ou isolada nos textos, caminham no sentido de contemplar as necessidades e os interesses das crianças,

aproximando a educação aos contextos em que vivem, tornando-a mais significativa, dialógica e humanizadora.

Para as crianças, é necessário que a educação se volte a elas como sujeito, estimulando sua autonomia, sua capacidade de decisão e participação. Possibilitando aprendizagens para uma formação emancipatória, que ocorra fora das quatro paredes da sala de referência, envolvendo-as com os problemas em torno da realidade concreta, fazendo-as construir significados a partir do seu meio e buscando respostas para os questionamentos acerca das experiências vividas.

A brincadeira por este viés caracteriza-se como um espaço potencial para as crianças experimentarem o viver cotidiano, de forma criativa, imaginativa e subjetiva.

Além de ser direito infantil, o brincar é lugar de resistência e fortalecimento da escola da infância – daquela que garante o aprender em suas especificidades e não escolarizar a criança pequena. Como dito por **Art.18** o brincar como prática de liberdade, como uma ponte para esperar – de quem não espera, mas age com vontade de viver no tempo presente – para usar a expressão freireana.

A brincadeira não didatizada e/ou pedagogizada acredita-se que é a alternativa coerente com a Pedagogia da Infância que toma base no diálogo, na problematização, no lúdico, na experimentação, na imaginação e na curiosidade.

Diante disto, este estudo caminhará no diferencial de contextualizar o brincar livre, espontâneo ou planejado que as crianças realizam nos ambientes de Educação Infantil à luz das ideias de uma pedagogia emancipatória e humanizadora. Uma vez que, a lacuna encontrada nos textos está em ampliar os discursos teóricos em propostas práticas a serem realizadas com educadores e educadoras nas escolas de infância; em especial, nas do Campo que atendem crianças mais fragilizadas e oprimidas, por sofrerem com a ausência de tantas coisas que comprometem a qualidade educativa e de vida.

O olhar estará atento para compreender a brincadeira como eixo central da prática pedagógica na Educação Infantil a partir de: uma formação inicial e continuada para docência na Educação Infantil com uma postura brincante; de pensar, construir, e organizar tempos, espaços e materiais para o brincar em diálogo com a realidade das crianças; e no brincar na Educação Infantil como “prática da liberdade”, de vínculo profundo com a participação e com a potência criativa infantil; entre outros direcionamentos.

Os aspectos teórico-metodológicos que perpassam essa abordagem pedagógica com as crianças será aprofundado em tópicos que correlacionam as categorias aludidas. Parte-se da ideia de produzir um conjunto de reflexões sobre a criança, a infância, a brincadeira, e a

Educação Infantil, que, pela consciência que há do inacabamento humano, é algo que não se limita apenas às questões que serão debatidas no próximo capítulo.

3 A BONITEZA DO OLHAR INFANTIL NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Nesta seção serão apresentados os pressupostos teóricos de autores e autoras que embasaram as questões problematizadas no estudo.

A ideia é fazer uma incursão nas proposições sobre criança, infância, participação infantil, e educação emancipatória a partir das categorias elencadas no primeiro capítulo, tomando sustento no pensamento de cunho político-pedagógico presente nas obras de Paulo Freire.

Correlacionando-os às pesquisas que tratam estas mesmas questões, enfatizando as práticas pedagógicas e o desenvolvimento curricular na pré-escola que busca emancipar e valorizar a história cultural e educativa das crianças que vivem, especificamente, em contextos rurais brasileiros.

3.1 A infância cidadã e a criança como sujeito social e de direitos

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim.
(Paulo Freire)

A infância e as crianças não foram objetos principais de estudo de Paulo Freire, haja vista que os jovens e adultos das classes populares foram escolhidos em seu trabalho como os primeiros destinatários preferenciais. Não exclusivos, mas de sua preocupação maior enquanto educador e pesquisador (MAFRA, 2007; PELOSO; PAULA, 2011; SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011; KOHAN, 2018, 2021; CARVALHO; AMORIM, 2022).

Apesar de não ter tido experiências práticas e teóricas exclusivamente com a educação de crianças, as obras de Paulo Freire revelam uma nítida preocupação para com as crianças no Brasil e no mundo (KOHAN, 2018, 2020; PELOSO; PAULA, 2011; SANTOS NETO; ALVES; SILVA, 2011). Com o seu legado, é possível compreender que é preciso olhar atentamente frente às situações opressivas enfrentadas pelas crianças e suas famílias, e também enfrentar/agir pedagogicamente junto às crianças, sem perder a alegria que o “adulterecer” friamente faz conosco. Isto é, o processo que a pessoa jovem percorre para adentrar no mundo adulto – período das angústias, incertezas, maior responsabilidade, do trabalho, entre outros.

Carvalho e Amorim (2022) indicam que Paulo Freire trazia consigo a vivência de uma infância vivida de forma prazerosa e brincante à sombra das mangueiras no quintal da sua casa, onde ele fazia a leitura de seu próprio mundo, livremente.

Para Kohan (2018, 2021), um dos teóricos que embasaram as categorias do primeiro capítulo deste estudo, a infância desse mestre foi singular, sensível e inspiradora, vivida e sentida no jeito menino de se relacionar com as coisas e as palavras do seu universo infantil cotidiano, pela sua obstinação em questionar-se a si mesmo e aos outros, de modo desprezioso, mas que lhe marcou por toda a vida e em suas ideias sobre a educação.

Como pensador da educação, este fato é exposto no modo como ele pensou e praticou a alfabetização dos jovens e adultos. E também como ele demonstrou entender que, na essência, os sentidos principais da infância extrapolam a educação para pessoas de qualquer idade, por não estar tomada pela ordem cronológica e pela naturalização da ordem social vigente.

Estar junto das pessoas era algo revolucionário para Paulo Freire, em especial, o estar junto às crianças. E um dos seus movimentos que indicam isso é a passagem pelo exílio, onde mesmo na condição de exilado, do enfrentar uma rotina turbulenta e atarefada, o educador fazia questão de brincar na neve com os filhos, “meninizando-se” com eles, para que a alegria, ainda que adulto, do menino feliz e curioso que foi um dia não fosse dissipada (KOHAN, 2018).

Em várias das publicações de Freire é possível observar que a infância não foi uma dimensão da vida humana descartada por ele, pois, em certos trechos as crianças e as infâncias¹⁰ brasileiras se fizeram presente. Para Freire (1997a), a criança após sair do ventre materno, nasce para o mundo, dando início ao período de sua maturação. É um processo que pressupõe o crescimento físico e desenvolvimento do seu organismo, como: aquisição de equilíbrio em seu engatinhar, andar, sentar, e nas relações com os outros seres humanos.

Silva faz uma sistematização desta representação freirena do “parto”:

[...] parto vem de nascer, de vir à luz, logo, de liberdade. A criança que chega ao mundo pelo parto inicia sua caminhada como sujeito e como indivíduo no mundo. A criança politicamente brigará por sua liberdade de andar, de respirar, de alimentar, de olhar, de amar e de se manifestar ao mundo. O parto em Freire, pela essência revolucionária do que é o nascer ao mundo, também ganha sentido a qualquer pessoa que, em qualquer fase da vida, se liberta de amarras e não se sujeita a outras pessoas para ser, para manifestar-se ou para viver. [...]O autor poeticamente aproxima o conceito de parto do de liberdade para mostrar o quão revolucionário é nascer para

¹⁰ Silva (2021) salienta que, no Brasil não há apenas uma única infância, uma vez que as condições de desenvolvimento humano não são iguais para todas as crianças brasileiras. Há uma desigualdade social que perpassa por questões raciais, de gênero, de classe social, que podem ser mais compreendidas por meio de análise crítica-descolonial da colonialidade presente nas históricas e estruturais relações sociais estabelecidas entre os povos do Brasil e da América Latina e seus colonizadores europeus – que são discutidas por autores como: QUIJANO, 2005; BELLO, 2015; GOMES, 2017, entre outros.

algo novo, para dar um novo sentido à vida no mundo. Há homens e mulheres que se libertam por partos que experienciam na vida. Primeiro, passam pela fecundação da libertação; depois, amadurecem, alimentam-se, fortalecem-se, crescem; e, por fim, libertam-se do ventre, vindo à luz humana. A criança, ao nascer para o mundo após os nove meses aproximados de gestação, nasce sem nenhuma amarra, em condição de liberdade, desde que não comece a ser impedida de inventar e de descobrir sobre as coisas do mundo (SILVA, 2021, p. 7).

Este processo de crescimento intelectual acontece através da participação da criança nas práticas educativas e nas atividades cotidianas sociais por meio do tipo de educação que ela recebe desde os primeiros contatos com os outros e com o mundo exterior. Ao crescer ela vai criando a sua identidade com o mundo, aprendendo a gostar dele, a transformá-lo e a humanizá-lo na relação com os outros com quem convive (FREIRE, 1997a).

O crescer e o saber estão interligados, o que para as crianças representa a contínua busca pelo *ser mais* e pela humanização que vai se consolidando com as vivências entre seus pares e os outros, e pela compreensão sobre as injustiças e discriminações que circundam seus contextos de vida sociocultural. Em outras palavras:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2001, p. 52).

Por esta visão freireana o ser humano e, evidentemente, as crianças, são entendidas como seres históricos e produtores de cultura. As crianças são “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40). Elas são seres sócio-históricos, pertencem a uma classe social, a um grupo étnico, de gênero, que produz cultura, que necessita de relações humanas para humanizar-se, e das mediações de pares mais experientes com quem aprendem e se desenvolvem.

Uma pedagogia da infância que esteja comprometida com os ideais freireanos e busque afastar-se de uma perspectiva conteudista, instrucional e preparatória para se aproximar de uma educação que liberta e emancipa, se faz necessária. A partir de uma prática pedagógica configurada como um processo educativo que é vivo, relacional, interativo e de encontros.

Para Paulo Freire, educar é um processo de aprender a ser gente, porque convivemos com gente (FREIRE, 1967), partilhando emoções, afeições, conhecimentos, assim se constituindo enquanto ser humano na relação. Por esta razão, os espaços de convivência entre as crianças e entre elas e os adultos, pode-se apresentar como local privilegiado para

movimentos educativos que favoreçam experiências democráticas, dialógicas, libertárias, de desvelamento, criação e reinvenção do mundo (SOUZA; OLIVEIRA, MACEDO, 2022).

Acredita-se que, ao ser motivada na infância, a autonomia pode desenvolver na criança o senso crítico, levando-a a encontrar o seu lugar na sociedade e recuperar a sua humanidade destituída historicamente – as crianças eram entendidas e tratadas pela sociedade como seres ainda em constituição “[...] em termos de simplicidade, irracionalidade e mundo natural, em contraposição ao mundo adulto, complexo, racional e cultural” (PIRES, 2008, p. 136).

Entretanto, ao levarmos em conta a infância como condição da existência humana e como período que o ser humano utiliza a sua curiosidade e se reconhece inconcluso, caminhando incessantemente na busca de entender o mundo a sua volta, como *alguém que é e está sendo*, caminhamos ao encontro da concepção de infância/meninice freireana apresentada por Kohan (2019)

A ideia de infância menina defendida por Kohan (2019) vai além da tradicional perspectiva de infância como uma etapa cronológica, de lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e das crianças como seres incapazes, “[...] um adulto em miniatura, uma tábula rasa, predeterminada pelo adulto, pela sociedade” (MAIA, 2012, p. 24). Isto é, infâncias como inícios de um partir, de uma viagem e de um deslocamento. Freire, assim, vai caminhando para demarcar “a meninice como força da vida, não apenas para a vida individual de um ser humano em qualquer idade, mas, inclusive – ou sobretudo – para a vida coletiva, isto é, para uma revolução política” (KOHAN, 2019, p. 162).

Nesse entendimento, a criança é considerada alguém que é, desde sempre, sujeito social¹¹. Que tem condições de ser criativo, autônomo, crítico, capaz de agir no seu meio e transformá-lo desde a mais tenra idade, como subentendido da perspectiva freireana e defendido pelos estudos contemporâneos realizados, em sua maioria, pela Sociologia da Infância.

Tais estudos partem do princípio de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. São pesquisas que trazem a

¹¹ No Brasil, uma das primeiras contribuições da sociologia e antropologia, no sentido de reconhecer a criança como um sujeito humano de pouca idade e um agente de socialização considerável, surgiu de um trabalho realizado na década de 1940 por Florestan Fernandes: As “Trocinhas” do Bom Retiro. Foi considerado um registro inédito na época, pois evidenciou a rua, além da família e da escola, como lugar privilegiado da infância. Florestan observou, registrou, e analisou grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, se juntavam-se nas ruas para brincar. Com isto, ele identificou o modo como se realizava o processo de socialização das crianças, como elas construíam seus espaços de sociabilidades e quais as características presentes nestas práticas sociais. Diante disto, ele começa a utilizar de termos que posteriormente foram ganhando notoriedade, como: crianças atores sociais completos; agência no mundo infantil; e culturas infantis – ele chegou a afirmar que as crianças, quando estão brincando, não estão imitando os adultos, mas estão envolvidas nas elaboradas culturas infantis.

proposta de investigar a infância por si própria, rompendo com o “adultocentrismo”, entendendo a criança como ator social, da história, com direito que produz e reproduz cultura (REDIN, 2013; KUHLMANN JUNIOR, 2007; DEHEINZELIN, 2004; KRAMER, 2003; entre outros).

As pesquisas da área da Sociologia da Infância buscam ouvir a criança em diferentes contextos educativos como a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, confrontando o conjunto de direitos das crianças (documentos mandatários) com a realidade vivida por elas nestes contextos. Sendo responsável por desenvolver e ampliar conceitos como “protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares [...]” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375).

Para Faria e Finco (2011), a Sociologia da Infância é um campo novo nas pesquisas sociais que reconhece a infância como uma categoria geracional histórica e socialmente construída, e a criança um sujeito do presente, potente, com pensamentos, desejos, necessidades e pontos de vistas que precisam ser interpretados para que seja possível vislumbrar a sociedade e a cultura a partir do ponto de vistas delas, de modo mais curioso, criativo, amoroso, humano, na boniteza de ser gente (FREIRE, 1987).

Vale enfatizar que, uma vez que uns e outros são considerados seres inconclusos, finitos, históricos, porque “o ser humano jamais para de educar-se” (FREIRE, 1997a, p. 21), estando em permanente processo de indagação, as crianças inseridas nesta perspectiva, também são entendidas como sujeitos históricos, de direitos, que nas relações, interações e práticas cotidianas nas quais vivenciam, constroem conhecimento e produzem cultura. Se partirmos da concepção de que elas aprendem somente a partir daquilo que os adultos falam e/ou ensinam, estamos concebendo-as como um papel em branco, como um alguém que apenas recebe informações e não as interpreta.

Este tipo de associação (papel em branco / um alguém a ser moldado) ainda está presente nas classificações e situações que colocam as crianças na condição de oprimidas, principalmente as que pertencem às classes populares (CARVALHO; AMORIM, 2022).

Kramer (2003) ressalta que embora a criança esteja na condição de oprimida, e por razões seja excluída do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais, e dos espaços de socialização¹², ela é cidadã de potencialidade no processo de criação do conhecimento, porque possui um olhar crítico que pode virar pelo avesso a ordem

¹² Fato que representa uma leitura específica do mundo no qual está inserida e da sociedade que ajuda a construir.

das coisas (subvertendo essa ordem); devendo ser compreendida no sentido plural, porque elas, as crianças, são plurais nas suas formas de viver a infância.

Sonia Kramer (2003) é uma das pesquisadoras que defendem as crianças como sujeitos culturais que se produzem e são produtoras da história, por isto, ela percebia que a práxis presente nas obras de Freire fornecia subsídios para a constituição de um conceito de infância “despedagogizado” e desnaturalizado, “capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisa em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto” (KRAMER, 2003, p. 25).

Ao relacionar, no fundamento teórico de suas pesquisas, o pensamento freireano aos estudos sobre a infância, a autora caminha pela crença que meninos e meninas, de pouca idade, são seres pensantes, que refletem e interagem no/sobre/com o mundo social. O que torna urgente pensarmos na formação humana, desde a Educação Infantil, como um processo de humanização que supere um entendimento temporal e linear de criança, para considerá-la como um sujeito inteiro.

Pensar a criança em diferentes contextos como sujeito concreto significa pensá-la na história que se faz em diferentes momentos e situações, e na infância como experiência humana. Significa, ainda, conhecer as infâncias através do conjunto de experiências concretas vividas pelas crianças nos diferentes lugares históricos, geográficos e sociais. Localizando-as nas relações sociais, reconhecendo-as como produtoras de cultura e história, para além das representações feitas por adultos sobre esta fase da vida humana (SARMENTO, 2005).

Desta maneira, a aprendizagem deve existir de maneira que valorize e respeite a infância, os interesses e as necessidades das crianças nos distintos ambientes em que elas vivem e fazem parte. Como argumentado por Freire (1996), as escolas precisam compreender as crianças em suas particularidades, em suas percepções, em suas alegrias, dores, medos, tristezas, experiências e histórias de vida.

Ao encarar a criança como alguém que é e está sendo, oportuniza afirmar, em uma postura freireana, que as pessoas quando compreendidas dentro do mundo e num processo histórico de mudança, entendem-se, sabem-se inconclusos, e caminham na busca pelo seu *ser mais* (FREIRE, 1996).

Paulo Freire foi um profundo conhecedor da realidade brasileira e das desigualdades sociais que assolam muitos meninos, meninas, jovens e adultos no nosso país. Por esse motivo, ele foi um dos grandes precursores da educação popular voltada para atender as classes populares. A educação para Freire é um direito de todos, é um processo de humanização, de vocação dos seres humanos para *ser mais*. No entanto, essa vocação da humanização pode ser negada frente à injustiça, a exploração, a opressão e a violência dos opressores e afirmada no

anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987).

Tendo em conta essa assertiva, é possível entender que as crianças quando não são concebidas como *alguém que é e está sendo*, seja em sociedade ou nas práticas educativas, elas não são consideradas sujeitos sociais e assim são destituídas de sua humanidade. O que indica que, elas só pertenceriam à humanidade quando alcançassem a condição de adultos (PELOSO; PAULA, 2011). E, por essa concepção de negação da infância, é inviável que se cumpra o que Freire mencionava sobre o processo de humanização como vocação das pessoas desde a mais tenra idade.

A pedagogia freireana consiste em dialogar com a massa populacional sobre a ação-reflexão-ação necessária sobre/na realidade sócio-histórica. Freire empenhando na luta pela libertação dos oprimidos, buscou defender pela sua pedagogia a educação como processo de conhecimento, de formação, de ensino, de aprendizagem, que favoreça a vocação para a humanização do sujeito.

A inserção do sujeito na prática educativa não devia se dar em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. Dizia ele: “o ser humano jamais pára de educar-se” (FREIRE, 2001, p. 13). Porque a vida é uma totalidade e as pessoas são uma “inteireza”, que fazem a história e ao mesmo tempo se fazem e refazem em ação dialógica com as outras pessoas que se relacionam e com o mundo que vivem.

Isto pressupõe que o período da infância está contextualizado nesse entendimento, como resumido por Peloso e Paula no seguinte trecho:

[...] na história das pessoas, o que ocorre é a superação de uma fase geracional por outra, o que não elimina a continuidade da história no interior da mudança. Isso nos faz pensar que a infância pode ser compreendida, com base nos pressupostos freirianos, como experiência humana e, se compreendida assim, é também encharcada de importância histórica, pois já faz parte da relação das pessoas no mundo, como mundo e com as outras pessoas; é processo igualmente de humanização, movimento de aprender a reconhecer-se, a constituir e construir-se permanentemente. Logo, é possível afirmar que a infância institui, juntamente como ser criança, a base de um projeto de constituição da humanidade do ser humano (PELOSO; PAULA, 2011, p. 269).

Por esse ângulo, as crianças podem ser entendidas, desde sempre, como pessoas em relação com o mundo, no mundo e com outras pessoas. Elas são seres de intervenção, pois são pessoas imersas na realidade histórica, que produzem cultura e não apenas a internaliza e/ou reproduz.

O preceito freireano de incluir o sujeito no centro da aprendizagem – seja ele criança, jovem, adulto, cada vez mais vai se interligando com as contribuições do campo da Sociologia da Infância que em seus estudos e pesquisas procuram fortalecer a importância da inserção das necessidades infantis no planejamento curricular, nas políticas públicas, e na formação de professores/as. Instigando, ainda, um movimento de dar voz e vez às crianças para desconstruir as práticas de adultocentrismo¹³ vigente na sociedade e na educação.

Na socialização das crianças sob as lógicas adultocentradas, onde “[...] são os adultos que falam das/sobre as crianças” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375), a curiosidade, a singularidade e o protagonismo infantil não tem vez na ação pedagógica, desconsiderando os princípios étnico-culturais presentes no meio social – os quais deveriam ser tomados como pontos de partida para a efetivação de uma proposta curricular mais próxima da realidade do educando, como é defendido nas obras de Paulo Freire.

No entanto, é relevante deixar claro que o reconhecimento da criança como sujeito concreto e de direitos em uma lei específica se constituiu (e ainda está se constituindo) a partir de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais, por pesquisadores em fóruns, congressos, e educadores que reinventam suas aulas na sala de referência para que a criança seja respeitada em suas múltiplas dimensões e tenha, em condições plenas, seus direitos assegurados como é garantido pelo Estado, mas que tem permanecido mais no papel do que na prática (GONÇALVES, 2016).

Sendo a educação uma forma de intervenção no mundo, a boniteza dos documentos não pode ser superior à boniteza da real materialização e transformação de um processo educativo que desenvolva, humanize, e forma a criança enquanto sujeito cidadão. Uma criança que possa estar sempre interagindo com os seus, com a natureza, brincando livre em diferentes espaços, sendo valorizada nas suas descobertas: explorando, imaginando, criando, conhecendo-se, e construindo hipóteses pela leitura do mundo que precede a palavra.

3.2 Ensinar e aprender em diálogo com os saberes e a participação infantil

Paulo Freire (1987) destaca em sua pedagogia a importância de uma relação dialógica, afetiva, de respeito entre docente e discente que se constituía nas bases de uma linguagem que

¹³ Santiago e Faria (2015) explicam que o adultocentrismo é um dos estereótipos mais naturalizados pela sociedade contemporânea em relação à infância. Por esta perspectiva, a infância é somente um momento passageiro da vida humana, é uma fase de transição e aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, com a criança na condição de ser menor, de ser inferior ao adulto – posição que lhe é conferida pelo grupo dominante correspondente: os adultos.

os faça sentir pertencentes ao processo educativo, ao mesmo tempo que os convida a pensar, indagar, e a aprender a aprender.

Para Freire a ligação que há entre a linguagem, o pensamento, e o mundo é dialética, processual e, por vezes, contraditória. Pois, “não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (FREIRE, 1992, p. 117). E a significação deste diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não se iguala ou se reduz um ao outro. Ao contrário, “implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (FREIRE, 1992, p. 118).

Quando a linguagem não converge, não pertencente à cultura, a história de vida de quem a fala, sendo monóloga e carregada de uma verdade, de um tom de regra, e autoritarismo, acaba restringindo a criação, a reflexão e a aprendizagem contextualizada em um espaço que seja educativo e político.

Ao reconhecer que educadores e educandos devem vivenciar o educar e aprender de modo dialógico e democrático, Freire (1992) afirma que é através do método de escuta e fala que os saberes-feitos dos educandos são reconhecidos e valorizados. Um processo educativo que parta e se desenvolva nestes saberes-feitos – Educação que ele denominou de Problematicadora em oposição à Educação Bancária¹⁴.

Com Freire aprendemos que a educação é prática social com a finalidade de formar o humano em sua integridade e, por isso, ela não deve ser neutra; o que pressupõe a relação dialógica sobre o lugar onde ela está inserida, acontecendo na e pela prática e não somente na e pela teoria.

Entretanto, a escuta do outro é condição fundamental para que seja estabelecido um diálogo autêntico – onde cada um dos participantes possa ter em mente o outro ou os outros, na sua presença e no seu modo de ser, interagir, e conviver, através da intenção de manter entre eles e si próprio uma reciprocidade viva; onde cada um possa exercer, de fato, seu direito a palavra e a participação.

No processo formativo, os subsídios decorrentes do olhar e da escuta do educando (em especial o educando criança) pode contribuir tanto para conhecer melhor o que se passa no interior das instituições, como para entender a percepção infantil sobre a rotina, a organização e as atividades escolares que são dirigidas pelo olhar do adulto para elas – as crianças.

¹⁴ A oposição entre Educação Bancária e Educação Problematicadora é um dos aspectos centrais nas obras de Paulo Freire. Para ele a Educação Bancária é aquela que se encontra a serviço das elites dominantes e que produz a desumanização dos homens; enquanto a outra, Educação Problematicadora é aquela que possibilita aos homens o tornar-se sujeitos na história e agentes de seu próprio processo de humanização e de *ser mais*.

O reconhecimento das singularidades e dos direitos dos outros compreende a percepção e aceitação do outro em sua inteireza – com seus sentimentos, sua presença, seu corpo, seu espírito.

Por esta perspectiva, a prática docente deve pautar-se na escuta sensível de quem observa para compreender a quem será destinada a proposta pedagógica a ser elaborada. Com esta pausa de quem vê o outro pela sua inteireza é realizado um planejamento participativo e flexível, que coloca a criança como sujeito protagonista do seu processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, dentre as práticas diárias, o brincar livre e as rodas de conversa pode se configurar como um momento singular de exercício de escuta e fala, de troca de experiências verbais e não verbais, onde os envolvidos na ação educativa e/ou espontânea

[...] procuram entender o mundo a partir deles próprios, quando interpretam as realidades e apontam criticamente formas de mudar o mundo, o seu mundo. Essa prática reflete um posicionamento pedagógico que se constitui na dialogicidade freireana. Logo, não é um momento para o professor depositar ideias nas crianças, mas para garantir que elas protagonizem o processo de ensinar e aprender, de se comunicar e ser ouvido, de interagir e trocar (SOUZA; OLIVEIRA; MACEDO, 2022, p. 260-261).

Paulo Freire fortalece a compreensão de que o diálogo é comunicativo (FREIRE, 1996) e só acontece por meio da coparticipação do ato de pensar, pela reciprocidade, pela intencionalidade e não pela passividade. Logo, só há diálogo diante do respeito e do encontro com o outro que pensa, fala, interpreta e comunica seus saberes e suas experiências no mundo.

Nestas ocasiões, a/o educador/a precisa ter o cuidado de não atuar com autoritarismo nos posicionamentos das crianças, enquanto elas falam, expressam, interagem, e fazem conexões entre seus pares. A postura apropriada deve se revestir de diálogo, parceria, mediação, orientações, organização e leveza. Como alertado por Paulo Freire que, quando não há diálogo, as relações educador-educando são impostas pelo antidiálogo que é desamoroso, é acrítico e não gera criticidade. Por isto, também não é humilde, é arrogante e desesperançoso. No antidiálogo não se comunica, faz comunicados (FREIRE, 1987).

Para tanto, se faz necessário reafirmar nas escolas uma Pedagogia da Infância que esteja comprometida com a superação das opressões vivenciadas pelas crianças brasileiras, a partir da elaboração de currículos, planejamentos e atividades com a participação¹⁵ infantil. Uma

¹⁵ Neste texto não iremos nos deter a descrever o contexto histórico/político e nem o conceito de participação infantil, por ser amplo, polissêmico e, muitas vezes, alvo de discussões e dissensos nas pesquisas científicas. No entanto, para fins de contextualização destacamos a fala de Larkins sobre: *A participação emergiu como uma noção proeminente nos Estudos da Infância. Está associada às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão. Mas a participação também pode ser sobre os contributos materiais para a família, as comunidades ou a sociedade mais alargada ou mesmo fazer parte da*

pedagogia para além da generalização e assistencialismo, que garanta voz e vez a todas crianças ao estar pautada no respeito mútuo às diferenças e a busca da equidade.

Carvalho (2011) argumenta que a participação infantil pode ser definida como um direito de a criança expressar suas opiniões e intervir nas decisões a respeito de todos os serviços que têm algum impacto sobre sua vida; desde o nível das instâncias privadas, como a casa, instâncias educativas, como as escolas, até às políticas públicas para a infância. Para criança, isto resulta: na compreensão dos processos democráticos e comprometimento com os mesmos; maior autoestima; desenvolvimento de sua autonomia, independência, habilidades sociais; e proteção mais efetiva uma vez que, as crianças que mais manifestam seus pontos de vista são menos vulneráveis frente às opressões cometidas contra elas e seus direitos.

Garantir o direito de “[...] fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político [...]” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 376). E mesmo que não haja “[...] algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas, a criança ao falar faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 376).

Redin (2013) enfatiza que a participação infantil não deve e não pode ser confundida com espontaneísmos sem intencionalidade, ela deve ser norteadora dos objetivos traçados pelo/a educador/a na ação pedagógica. Em diferentes momentos da rotina as crianças podem realizar escolhas sem perder de vista a intenção de cada atividade proposta. Os movimentos de incluí-las na rotina, favorecem o aprendizado global e proporcionam atividades que acolhem suas demandas, democraticamente.

Uma educação pela participação ativa contribui para a emancipação e integração da criança na sociedade ao qual pertence. Potencializando a apropriação sobre os distintos espaços e a tomada de decisões importantes sobre aquilo que lhe diz respeito. Sobre a instituição escola, Carvalho e Amorim reiteram:

Compreender, a partir da fala das crianças, como elas concebem a sua participação no espaço escolar, possibilita adentrarmos a alguns aspectos das formas pelas quais elas se apropriam do espaço e das relações ali estabelecidas. Essa perspectiva entende o espaço escolar como um local co-construído pelas crianças, o que implica reconhecer que, nesse sistema de objetos e ações, elas também são autoras na constituição da própria subjetividade e de seu desenvolvimento (CARVALHO; AMORIM, 2022, p. 656).

Em alguns trechos das obras de Freire há uma certa insistência para que as/os educadoras/es saibam o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham; que eles saibam sobre “o universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 1997b, p. 98).

Freire defendia a necessidade do/a educador/a compreender o contexto de vida em que as crianças viviam. Ele considerava que, a partir do momento em que as crianças fossem compreendidas, e também as relações com elas mesmas, com os outros e com o mundo que as cercam, é que se tornariam protagonistas de mudanças. A esse respeito, tem-se o argumento freireano:

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem um enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças (FREIRE, 1997b, p. 105).

Olhar e escutar as crianças, principalmente as das classes populares, para conhecê-las não impondo sobre elas uma única leitura de mundo, mas ficando atentos a sua produção cultural, não é uma tarefa fácil, porque ainda é corriqueiro nas instituições educativas o mito da explicação – que parte da premissa que alguém não é capaz de compreender sem a explicação de outro alguém, ou seja, de um/a professor/a para explicar ou direcionar falas e ações (RANCIÈRE, 2004).

Consequentemente, por esta perspectiva as crianças não têm a possibilidade de fazerem descobertas, de se surpreenderem, de explorarem materiais variados, de fazerem outras leituras de mundo. O diálogo requer a coparticipação dos sujeitos, e assim, acaba por ser sufocado diante da crença na verdade absoluta das palavras enunciadas e dirigidas pelo/a docente.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 91).

Ao ser imposto às crianças uma única forma de ler o mundo, não respeitando as leituras que elas fazem e as formas como comunicam, estamos colaborando com a “invasão cultural”

sobre o universo infantil. O que Freire definiu como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esta sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149).

Uma prática que não convida a criança a pensar, abstrair ou aprender, e “[...] o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido. E eu estou totalmente convencido de que isso é um ato político também, e tem uma repercussão política enorme” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 55). E como efeito colateral dessa ação de invadir e condicionar pela educação as mentes e os corpos das crianças, tem-se o silenciamento, a exclusão, a castração da curiosidade, e do potencial revolucionário infantil.

Para respeitar à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no e sobre o mundo, implica silenciar-nos:

[a] importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 132).

O silêncio possibilita aos professores a abertura de um canal de comunicação em que uns possam aprender uns com os outros. Onde meninos e meninas possam falar e serem escutados para verbalizar, em todas as formas de expressão, aos adultos, seus modos de agir e serem no mundo – pelos seus olhares, gestos, desejos, movimentos, interesses, sonhos. E assim, possam revelar também, suas angústias, seus medos e as opressões sofridas¹⁶.

Silenciar-se para, enquanto adulto, permitir-se dialogar, brincar e aprender com as crianças ultrapassando os limites do controle constante do relógio *chronos* tão presente na organização e na rotina escolar (KORAN, 2018).

O que não significa a negação do ensino, mas, ao considerar que este deve partir do olhar e da escuta atenta e sensível para com as crianças, do que é podemos aprender também com elas. Um ensino, uma prática pedagógica que tenha como premissa que o direito à palavra é direito de todos, inclusive das crianças que frequentam a Educação Infantil. Uma vez que, ao

¹⁶ Quando pensamos, especificamente, as crianças do campo no contexto brasileiro, podemos perceber, pelo percurso histórico, que são infâncias que sofreram e sofrem pela negação da distribuição desproporcional das riquezas, tanto simbólicas quanto materiais. Uma situação que ainda hoje produz condições sociais desfavoráveis para uma parcela da população, no que diz respeito ao acesso a bens culturais, a educação formal de qualidade, aos processos de socialização potencializadores de práticas humanizadoras, a saúde, a moradia, ao saneamento básico, ao esporte, ao lazer, dentre outros. O que reafirma que as populações do campo tiveram e têm seus direitos sociais e humanos violados nos distintos aspectos (PELOSO, 2015).

negarmos a palavra, estamos negando a vocação ontológica do sujeito de “*ser mais*” (FREIRE, 1987), e o direito que todos nós temos de nos humanizarmos desde a mais tenra idade.

Educar para a cidadania e para a emancipação é um desafio revolucionário e libertário que deve ser cultivado desde a Educação Infantil. Para Silva

É no diálogo que se constrói com as crianças uma relação de confiança, e, assim, aos poucos, elas vão aderindo ao projeto pedagógico revolucionário. É impossível querer educar as crianças para serem criativas, independentes e curiosas se nos primeiros dias de convívio a professora queira mostrar-se imponente, autoritária e zeladora da ordem e da disciplina. Educar crianças para a emancipação humana requer começar pela sensibilidade, pelo diálogo, pela liberdade e pela curiosidade, de modo a desenvolver e criar com elas, gradativamente, o senso de disciplina necessário ao ambiente escolar, mas sem ter como finalidade escolarizá-las, castrá-las ou apassivá-las (SILVA, 2021, p. 12).

O tempo de formar as crianças para a emancipação humana e para a cidadania é o tempo de deixá-las serem quem elas são: bebês, crianças bem pequenas, e crianças pequenas, em suas inteirezas. É o tempo de ter curiosidade, de criar, de ter liberdade. É tempo da imaginação, da invenção / reinvenção / revolução, de meninizar-se, e subverter as ordens impostas de modo autoritário.

O/a educador/a/ que reinventa o tempo dos tempos pedagógicos entende que tal esforço “[...] deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar” (FREIRE, 1997b, p. 26), a partir de um compromisso social com a construção de uma pedagogia que traga, sobretudo, as crianças oprimidas para o centro da investigação e da prática educativa, buscando dar visibilidade às opressões e às condições subalternas em que elas – as crianças brasileiras, estão imersas (FREIRE, 1967, 1987, 2020, entre outros).

O caminho para construir este movimento pedagógico descolonizador, autoritário, humanista e libertador, é realizar desde cedo com as novas gerações, as crianças, o processo de conscientização, para que seja possível educarmos seres humanos mais solidários, amorosos uns com os outros, atentos e comprometidos, já na infância, na/pela superação das opressões do mundo. Para que em um segundo momento, nesta busca de superar a realidade opressora existente no mundo das crianças e dos adultos, essa pedagogia se torne uma pedagogia da infância em permanente processo de emancipação da criança oprimida, que proporcione felicidade, liberdade, em um mundo mais inventivo e brincante (SILVA, 2021).

3.3 Temas geradores e prática docente com crianças

Partindo do pressuposto de que a prática educativa de professores/as da Educação Infantil deve ser forjada com as crianças e não apenas para elas, propõe-se uma Pedagogia da Infância que se preocupa com o mundo que ofertamos a elas, que se faça e refaça cotidianamente (SILVA, 2017).

O que requer descolonizar discursos e se libertar das práticas dos “pacotes” como ensinado por Freire, em várias passagens das suas obras – que a atitude docente é essencial para um bom andamento dos projetos educativos, principalmente, para tornar os sujeitos, desde pequenos, livres, críticos e criadores:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (FREIRE, 1997b, p. 47).

Como dito por Paulo Freire a prática educativa é “algo muito sério”, o que revela a importância da formação de professores/as enquanto práxis científica, ética e político-cultural responsável, comprometida com a emancipação, a democracia e a cidadania ativa dos sujeitos educandos. Lima resume esta prática docente pela pedagogia freirena:

Ao conceber a prática docente como prática educativa, Freire torna-se especialmente exigente para com os professores e a sua formação, recusando antinomias simplistas. A seriedade que exige aos professores não dispensa a seriedade das autoridades e o seu compromisso político para com a democratização da educação; a autoridade docente que propõe não é confundível com a imposição da autoridade nem com a inibição da liberdade, de que resulta o autoritarismo; a alegria de que fala é elemento nuclear numa escola viva, feita de relações humanas que visam à humanização dos participantes, ao seu diálogo, à sua cooperação no trabalho escolar, em nada podendo ser confundida com licenciosidade ou anarquia; a democracia e a justiça são consideradas cruciais, não apenas como conteúdos que são objetos do ensino, mas especialmente como práticas que atravessam a escola e a sala de aula, em diálogo com a comunidade, visando a educação política e cidadã dos educandos (LIMA, 2016, p. 149).

Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização baseado na associação da construção dos processos de aprendizagem com o exercício da leitura e da escrita da palavra à leitura de mundo; ou seja, um método sustentado nas experiências de vida das pessoas – na história, no trabalho, na cultura, na educação e no princípio da liberdade. Onde o

[...] alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua - também conhecida como consciência mágica - para a consciência crítica (FEITOSA, 1999, p. 47).

O movimento de reorientação curricular idealizado por Paulo Freire é comprometido com a vida por colocar em pauta o âmbito escolar em uma compreensão ético-crítica da realidade da comunidade na qual está inserida, considerando os educandos agentes transformadores dessa realidade, por meio da problematização e da dialogicidade (FREIRE, 1987).

O que podemos denominar de um currículo da inteireza (NASCIMENTO; QUEIROZ; COSTA, 2022) que fala “com” o outro, construindo-se na experiência com este outro em uma relação de horizontalidade; ou seja, que não fala de cima para baixo, mas que está aberto ao diálogo e firmado no compromisso com a qualidade de vida e a justiça social.

A relevância do contexto social e cultural para o processo educativo é base da perspectiva educacional arquitetada por Freire é denominada de “Temas Geradores”. Um modelo de ferramenta pedagógica para problematizar, contextualizar, e provocar a visão crítica e social do sujeito oprimido sobre a realidade local, regional e global. São temáticas que vão surgindo através da análise das vivências, experiências, da investigação, do diálogo, da escuta, do ambiente onde se encontram inseridos os sujeitos (FREIRE, 1987).

Os Temas Geradores emergem do saber popular, da prática de vida dos educandos, gerados da ação-reflexão-ação, carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida (TOZONI-REIS, 2006). Deste modo, tais temáticas têm caráter político-pedagógico ao substituírem os conteúdos curriculares, tradicionais, através de um currículo da vida pela "pesquisa do universo vocabular" do sujeito aprendente.

O processo de identificação dos Temas Geradores segue o dinamismo da Investigação Temática elaborada inicialmente por Freire (1987) e posteriormente adaptada por Delizoicov (1982) para a educação escolar. As etapas são as seguintes: 1) Levantamento Preliminar: reconhecimento local da comunidade; 2) Codificação: análise e escolha das possíveis contradições sociais vivenciadas pelos indivíduos; 3) Descodificação: legitimação dessas situações e sintetização em Temas Geradores; 4) Redução Temática: seleção de conteúdos e conhecimentos científicos para a compreensão do Tema Gerador e construção do planejamento de ensino; 5) Desenvolvimento em Sala de Aula: implementação de atividades didático-pedagógicas com os educandos.

Os Temas Geradores podem assumir tanto um caráter universal (contexto global) quanto um caráter mais peculiar (contexto local), a partir das denominadas situações-limites¹⁷ (FREIRE, 1967, 1987). São mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre elas e conseqüentemente a sua superação.

De acordo com Tozoni-Reis,

[...] os temas geradores são temas que servem ao processo de codificação-decodificação e problematização da situação. Eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real. Esse é o caminho metodológico: o trabalho educativo dispensa, pois, um programa pronto e as atividades tradicionais de escrita e leitura, mecanicamente executadas. A avaliação é um processo coletivo cujo foco não é o “rendimento” individual, mas o próprio processo de conscientização. O diálogo é, portanto, o método básico, realizado pelos Temas Geradores de forma radicalmente democrática e participativa (TOZONI-REIS, 2006, p. 104).

O currículo escolar, segundo a educação emancipatória de Freire (1987), deve ser construído coletivamente por meio do diálogo, de ações de pertencimento, cooperação e interdisciplinaridade. Somente, desta maneira, poderá contribuir com um processo formativo que seja consciente e permita uma prática social em permanente movimento na história (TOZONI-REIS, 2006).

Ao lerem o mundo, criticamente, pelo domínio da linguagem, as pessoas oprimidas se tornam capazes de moverem-se na direção dos seus sonhos, de irem em busca de um outro mundo, transformando-o para torná-lo mais justo, democrático, fraterno, humano, e por isso mesmo também mais brincante – pensando nas crianças, eixo deste estudo.

A escola enquanto espaço de socialização e de fomento aos processos formativos deve cumprir com o papel social de cuidar e educar as infâncias por meio do contato com experiências variadas e vivências para além da sala de referência, em um espaço que possa ser acolhedor, capaz de possibilitar o desenvolvimento integral de cada um dos sujeitos envolvidos. Nas palavras de Freire, a escola é e deve ser,

“[...] o lugar onde se faz amigos, [...] [com] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] (Assim) a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar [...] é também criar laços de amizade, é conviver, é se amarrar nela! [...] numa escola

¹⁷ Barreiras que impedem de os sujeitos enxergarem criticamente a sua realidade e transformarem o seu meio (Freire, 1987).

assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo¹⁸.”

Especialmente as instituições que atendem as crianças da Educação Infantil que são um dos elos de interação entre as crianças e o mundo, devendo assim, ser um espaço amoroso, solidário, dinâmico, de troca de experiências, de promoção à curiosidade e à autonomia, em função do respeito à garantia dos princípios éticos, políticos e estéticos na infância (BRASIL, 2010).

Costa e Pinheiro (2013) afirmam que apesar de terem sido primeiramente pensados para a educação de jovens e adultos, os Temas Geradores podem servir de base de ensino e aprendizagem na educação de crianças, desde que respeitadas as peculiaridades da infância na escolha dos temas.

Um currículo vivo, ou seja, para a vida, faz-se necessário o direcionamento de todo o trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Um currículo que respeita e inclui a identidade e as condições das crianças enquanto seres em constante busca do *ser mais*. Dentre os conceitos, conteúdos, temas, e ações, tendo o contexto real, a interação e o brincar como norteadores principais de toda a prática elaborada.

Por isso, é importante que todos os profissionais envolvidos na educação de crianças tenham como referência o conhecimento das contribuições epistemológicas necessárias para subsidiar e aprimorar o trabalho educacional. Neste caso, das perspectivas teórico-metodológicas educacionais que apresentam a Educação Infantil como instituição de direito à alegria por meio de pedagogias populares e libertárias para as infâncias (TIRIBA, 2021).

Uma formação continuada, com reflexão sobre a ação, é considerada uma estratégia relevante para a atuação docente, por possibilitar caminhos para o aprimoramento de uma prática mais crítica, contextualizada e consistente. Refletindo sobre a práxis¹⁹ de hoje é possível modificar a do amanhã, reavaliando acertos e erros do trabalho educacional, das concepções ingênuas que dão sustento aos tempos e espaços que são destinados às crianças.

¹⁸ Trecho extraído da poesia “A escola” do educador Paulo Freire. FREIRE, P. **A escola**. Memorial Virtual Paulo Freire. 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/90112> Acesso em 16 nov. 2022.

¹⁹ Compreendemos a partir de Freire que a práxis se refere “a reflexão crítica sobre a prática que se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1987, p. 22). Ou seja, é a prática e a teoria estando conectadas, relacionadas no cotidiano escolar, como duas faces de uma mesma moeda, representando o fazer pedagógico. Nas palavras de Brandão e Borges, tal como escrita tantas vezes por Freire: práxis: um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva - ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente consequente - trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da história humana. E a própria história deve tender a ser práxis, pois cria e transforma (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 59).

Paulo Freire já orientava que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). E, é justamente essa dialeticidade, intencional, entre teoria e prática que deve ser a essência de uma formação docente que tenha como premissa uma educação emancipatória.

A prática dos Temas Geradores na sala de referência, neste aspecto, pode ser um norteador das ações a serem feitas para e com as crianças. Alguns trabalhos já vêm caminhando nesta direção ao utilizarem Temas Geradores para organizar currículos e práticas para a Educação Infantil, a exemplo de Rambo (2017) e Barbosa (2020) que buscaram estruturar brincadeiras infantis a partir de Temas Geradores, baseando-se nos Três Momentos Pedagógicos (3MP), e identificar as possibilidades e desafios da pedagogia freireana no âmbito da organização das práxis pedagógicas no contexto da educação de crianças pequenas.

Considerando as infâncias, as inserções de situações reais para a condução das aprendizagens podem ser interpretadas da seguinte forma:

Se o interesse da criança é por saber mais sobre minhocas, pipas, cabelos crespos, brinquedos e comidas, é importante a professora construir estratégias para a inclusão desses temas no dia a dia da turma, em busca de valorizar o que a criança diz. Se isso for feito, cada vez mais a criança irá sentir confiança no trabalho pedagógico e será estimulada a propor novos “por quês?” em um ambiente de boas e diferentes experiências. Alimentar a curiosidade infantil é romper com a educação adultocêntrica, colonial e autoritária [...] (SILVA, 2021, 19-20).

Os conteúdos escolares devem atender os anseios, as dúvidas e as esperanças de uma comunidade, e a quem se dirige o programa de formação – as crianças, os jovens, os adultos (FREIRE, 1987). O currículo escolar e o trabalho pedagógico ao serem sistematizados farão sentido porque estão intimamente articulados aos conhecimentos de experiência trazidos pelos sujeitos, de situações presentes, existenciais, concretas da realidade, resultantes das histórias de vida, dos saberes populares, das expectativas, etc.

Gadotti, Guimarães e Freire sugerem que o trabalho com “temas base” ou “temas geradores” constitui-se “como uma interessante forma de trabalho com questões que emergem da curiosidade dos educandos” (GADOTTI; GUIMARÃES; FREIRE, 1995, p. 66), e permiti que seja estabelecido um diálogo entre a teoria e a prática ao contextualizar o meio social, possibilitando que a criança, desde pequena, desvele a compreensão que ela própria tem de sua realidade.

As questões que são geradas a partir da problematização servem também de aporte para que cada área do conhecimento dê subsídios para o diálogo entre os diferentes saberes, e para

a construção de uma relação dialógica entre educadores-educandos, entre sujeitos-mundo. De acordo com Freire, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1987).

Defendemos que a Educação Infantil se configure como um lócus privilegiado para o pleno desenvolvimento das múltiplas linguagens e potencialidades humanas das crianças, pois, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 61). E acreditamos que a partir do trabalho com temas, o respeito, o exercício do falar e escutar, e a amorosidade é capaz de se materializar em práticas pedagógicas dialógicas que se conectam com a vida, por provocarem nas crianças o sentimento de conscientização acerca de situações reais dos seus cotidianos, com sentido, contribuindo para auxiliá-las a avançarem na leitura e agência sobre os seus mundos.

3.4 A brincadeira e as interações como prática de liberdade

Para a pré-escola se tornar um lugar de pertencimento e direitos garantidos em cada momento da infância é preciso a criação e/ou potencialização do cotidiano educativo, de modo a privilegiar a brincadeira e as interações – eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil, conforme previsto no artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

O estabelecimento de vínculos afetivos, de currículos e práticas pedagógicas democráticas na educação de crianças pressupõe espaços e tempos para a liberdade infantil de inventar, criar, imaginar, experimentar, explorar a si mesmas, o outro e o mundo.

Pressupõe, ainda, fortalecer as culturas infantis pelo entendimento da criança como sujeito participativo e de cidadania. E isto requer a elaboração de aprendizagens colaborativas, de investigação, de diálogo, de resolução de conflitos, de respeito, e de expressão nas mais variadas formas, previstas e/ou imprevistas.

A opção política de reconhecer as crianças como sujeitos competentes de atuação e de direitos, dentre eles, o direito às brincadeiras, está prescrito, como dito antes, pelas DCNEI (BRASIL, 2010), como eixo norteador, junto das interações, para o planejamento das propostas pedagógicas em creches e pré-escolas; o que salienta a importância do reconhecimento, também, da brincadeira como atividade principal da criança.

Em consonância com as DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas

pedagógicas na Educação Infantil. Assegurando a partir dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e dos cinco campos de experiências que possuem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estruturados em três grupos por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Os campos de experiências da BNCC “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). E orientam que os ambientes educativos que atendem crianças organizem um currículo conforme estes campos norteadores, quais sejam: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades; relações e transformações.

As interações e a brincadeira também estão presentes nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil / PNQEI (BRASIL, 2006) – um documento que reforça o necessário apoio, por estratégias pedagógicas apropriadas, as iniciativas espontâneas infantis, e o incentivo ao brincar, ao movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, a expressão de sentimentos e pensamentos, ao desenvolvimento da curiosidade e imaginação, a ampliação de conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, entre outros.

Os documentos normativos da Educação Infantil também destacam os princípios éticos, estéticos e políticos na infância. Quando pensamos nos princípios éticos: estamos relacionando-o ao direito de conhecer e conviver, dentro de uma perspectiva de educação para a autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum. Onde a criança seja capaz de construir vínculos afetivos, justos e solidários. Nos princípios estéticos: pensamos a partir de uma educação que insere a criança em experiências lúdicas, criativas, sensíveis e na liberdade de expressão. E nos princípios políticos: em uma educação para a cidadania, na construção de uma consciência crítica e de valores importantes para a democracia, desde a tenra idade (BRASIL, 2010).

Numa perspectiva freireana, o princípio ético pauta-se na escuta enquanto elemento essencial nas relações de aprendizagem. Escutar é o exercício da prática dialógica e, como tal, exige rigor, paciência, amorosidade e criticidade. Significa, assim, a disponibilidade do docente de prestar atenção ao outro, à fala do outro, ao gesto do outro – a criança. O princípio político está alinhado à participação como componente importante da aprendizagem e da construção de uma sociedade mais coletiva, democrática, plural e acolhedora. Freire afirmava que a melhor maneira de falar sobre o direito dos educandos é vivê-lo cotidianamente no chão da escola. Já o princípio da dimensão estética se associa ao conceito de boniteza de que Freire falava: um educar revelado nos sentimentos de esperança, respeito, solidariedade, ética, na valorização das

diferentes formas de expressão, da comunicação, da compreensão e do conhecimento de mundo (FREIRE, 1996).

Estes princípios nos ajudam no afastamento da ideia de que a criança é um ser passível, que está na fase de ser descoberta, moldada ou traduzida. E são legitimados quando são respeitados os saberes-feitos, a autonomia e os direitos de cada criança – nos seus variados modos de viver a infância. Já dizia Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59-60).

A criança tem experiências/aprendizagens que ocorrem em casa, nas ruas, nas praças, nas escolas, que precisam ser consideradas no processo educativo através da prática docente verdadeira – aquela que para Freire exige a presença vinculada da estética e a ética, se traduzindo na “decência e boniteza” (FREIRE, 1996).

A prática docente precisa estar permeada do bom senso que não confunde autoridade com autoritarismo e liberdade com licenciosidade (FREIRE, 1996). A vocação ontológica do ser humano de *ser mais* não pode ser negada, mas fortalecida desde a infância pelo direito de poder sonhar, brincar, sorrir, construir, desenhar, aprender, falar, expressar, de ser criança em sua inteireza nos distintos contextos socioculturais.

Paulo Freire defendia que a ação docente, por ser democrática, precisava atuar com ética e boniteza aos educandos nas escolas. Devendo, ainda, querer bem, agir com alegria, esperançar, ter afetividade, seriedade científica e luta política dos docentes com as crianças. Essa “boniteza” de ser gente, é sobre o respeito à identidade pessoal e cultural, e as necessidades cognitivas, expressivas, estéticas e emocionais de cada sujeito – uma referência indispensável na construção de uma pedagogia das infâncias que compreende as narrativas infantis e caminha na direção de ampliar suas possibilidades de ser e estar no mundo (FREIRE, 1987, 1996).

No entanto, apesar de ser sugerido tempo e espaço às brincadeiras nos documentos normativos, em algumas instituições de Educação Infantil o brincar ainda não é valorizado nos currículos, sendo por vezes considerado uma atividade de passatempo ou algo inútil – o que se alinha a uma perspectiva mercadológica (SILVA, 2021), que aprisiona a educação de crianças

a uma dimensão tão somente técnica e assistencialista, desconsiderando suas dimensões ética, estética e política (BRASIL, 2010).

Calixto e Ourique (2017) afirmam que discursos como “é preciso deixar as crianças brincarem livremente”, “o professor não pode interferir nas brincadeiras das crianças”, “na escola, brincar é sinônimo de passatempo”, é comum ser socializado no campo da pedagogia, o que os fazem questionar até que ponto pode-se intervir nas atividades, dinâmicas, brincadeiras espontâneas ou planejadas que as crianças realizam nos ambientes de Educação Infantil.

Esta colocação é ponderada por Barbosa:

Aparentemente, esse brincar da criança não parece ter um valor pedagógico, e na maioria das vezes o tempo de brincar acaba sendo um momento em que a professora não se envolve com o grupo. Será que a professora pode brincar? Consequentemente, embora considere a brincadeira algo importante para a criança, só brincar ou um brincar que não seja dirigido pela professora, parece menos importante, um momento em que as crianças não precisam dela ou em que não se está trabalhando nada (BARBOSA, 2009, p. 117).

O brincar infantil parece ter um valor, nas escolas, quando é servido como um instrumento de aprendizagem para as crianças aprenderem algo. Porém, quando a/o professora/o interage com as crianças durante as suas brincadeiras, é um movimento de aproveitar os espontaneísmos infantis para compreender como elas experimentam a autoria e socialização entre pares e com os adultos à sua volta.

O brincar é a principal atividade na infância, faz parte do cotidiano das crianças, e nele é possível identificar como acontece a comunicação e expressão infantil, como é associando o pensamento e a ação; ou seja, como acontece o desenvolvimento global das crianças – o físico, mental, emocional e social. Consequentemente, o brincar se torna um meio de aprender a viver, e não um simples passatempo.

Moyles (2002, 2006) ressalta que é importante que crianças e adultos brinquem juntos, para que haja um maior entendimento dos sentimentos, atitudes, pensamentos e diferenças mútuas. O que torna fundamental nas escolas

[...] a maior participação dos/as docentes no brincar infantil, pois além de organizarem os objetos e espaços, podem propor desafios, dúvidas, outras brincadeiras ou modos de brincar e assim, trazer novos conhecimentos para as crianças, valorizando e ampliando ainda a cultura lúdica. O/a professor/a pode, em pequenos grupos, motivar a fantasia e o simbolismo infantil. Esta intervenção em modo de ajuda pedagógica aumenta a frequência e complexidade da brincadeira [...] (DUARTE; ALVES; SOMMERHALDER, 2020, p. 183).

A intervenção pedagógica pode ser realizada por meio do incentivo ao brincar, livre e/ou dirigido, com a observação e participação. O incentivo pode ser entendido como o

momento inicial de criar ou sugerir uma situação lúdica às crianças. A participação consiste em se envolver nas brincadeiras das crianças e brincar diretamente com elas.

Tais intervenções podem ser realizadas pelo/a educador/a quando está participando das brincadeiras com as crianças, mas, sem que haja invasão, controle, ou determinações sobre as falas, gestos e particularidades infantis:

[...] as ações de interação docente nas brincadeiras são essenciais para as aprendizagens e desenvolvimento humano da criança, assim como as interações entre as próprias crianças, pois a escola é também um lugar para aprender a viver a vida e a infância. As aprendizagens geradas nas relações sociais, por meio das trocas, das experiências, nas mediações do plural de culturas, valores e de conhecimentos desencadeados nas brincadeiras alimentaram a continuidade do progresso de construção da autonomia destas crianças (DUARTE; ALVES; SOMMERHALDER 2020, 184).

É durante e através de uma brincadeira que as crianças aprendem novos conceitos e se desenvolvem integralmente para a vida e para o mundo. A característica principal de poder brincar é a liberdade dada ao indivíduo de conhecer a si, ao outro, de se humanizar.

Neste processo de conquista de autonomia, é necessário o espaço para a liberdade infantil de manifestar interesses, dialogar, tomar decisões, negociar, recombinação ou criar regras, e assim poder escolher do que, como e com quem brincar (MOYLES, 2006; DUARTE; ALVES; SOMMERHALDER, 2020); seja este brincar livre (com a participação adulta) ou dirigido (com a mediação adulta).

De acordo com Benjamin “o brinquedo e o brincar são encarados enquanto movimento de libertação da criança na medida em que possibilitam à criança reinventar seu mundo” (BENJAMIN, 1984, p. 120). O brincar constitui-se, dessa forma, como uma experiência humana, transformadora, privilegiada de interação e produção de cultura.

As experiências brincantes, interativas, e de aprendizagens precisam dar condições de as crianças viverem plenamente suas infâncias. Portanto, as instituições de Educação Infantil precisam contemplar:

[...] ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, aguçar a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (CORSINO, 2012, p. 06).

Ou como Paulo Freire nos convidava a pensar a escola como “séria, competente, justa, alegre, curiosa” (FREIRE, 1991, p. 42), com um processo educativo em que todos tenham “condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1991, p.

42). O que nos faz sonhar nas instituições de educação da primeira infância enquanto espaços de acolhida, pertencimento, de vida pulsante, de dignificação da nossa humanidade. Que favoreça a integridade de cada criança, na contramão de uma educação com práticas formalistas e/ou mecânicas, que despotencializa, fragilizam a essência da boniteza da descoberta, do ser livre.

Contudo, é pertinente deixar claro que quando abordamos a “liberdade” da criança não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizaram com evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida (MONTESSORI, 1965). E de libertá-la, em um sentido político, para entender o que são as migalhas desumanizantes dadas às pessoas que vivem à margem do sistema, devido a sua classe social, ao gênero, à origem étnica, etc., e assim, ser capaz de resistir e atuar sobre as opressões vivenciadas em sociedade.

O caráter político-pedagógico da educação libertadora é definido como uma prática social que, levando em conta o conhecimento, possui uma intencionalidade política. É uma forma de fazer política na escola e de assumir a autenticidade da educação e seu perfil transformador sem inibi-lo no processo educativo. Conseqüentemente, acredita-se que pelo brincar (atividade natural da infância) a criança tem a possibilidade de despertar-se para ressignificar vivências e percepções de um mundo, que desde cedo, seja mais justo e diverso.

Ao sermos adultos tocados pela experiência dos meninos e das meninas da Educação Infantil – nos seus jeitos de ser gente, de ver e viver a vida – compreendendo e respeitando suas brincadeiras e suas múltiplas linguagens vamos caminhando no sentido de descobrir e aprender juntos com eles/as o quanto brincar é uma forma política de ser livre e de humanizar; é uma forma de pensar em escolas infantis mais brincantes, sensíveis e humanas, que encaram as crianças em sua inteireza e não somente as tornam reféns de um sistema com base no relógio, em uma rotina inflexível, de uma educação escolarizante.

4 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção será abordado a metodologia utilizada e as fases de realização da investigação, fazendo uma descrição sobre o campo e os agentes sociais. Primeiramente, caracterizando o tipo do estudo, seguindo com o contexto histórico, social e cultural da cidade onde o campo de pesquisa está inserido. Após, é apresentado os sujeitos participantes do estudo, a natureza do trabalho, com os instrumentos de coleta de dados adotados, e os procedimentos utilizados na análise.

4.1 Caracterização da pesquisa

Para a realização da pesquisa foi adotado uma abordagem qualitativa para investigar os fenômenos, atribuir seus significados, e conhecer o modo como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano e as várias representações que dele fazem (MINAYO, 2014).

A abordagem qualitativa busca a complexidade dos processos particulares e específicos de grupos através de uma análise que não se preocupa com os parâmetros numéricos, mas, com uma compreensão interpretativa dos fenômenos sociais investigados. Estes fatos são comunicados pelo desenvolvimento de conceitos a partir do universo de significados, motivações, crenças, valores, opiniões e/ou entendimento indutivo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2014).

O estudo é caracterizado como pesquisa-participante²⁰ (PP). Na literatura não há um consenso quanto ao um conceito exato, mas para ilustrar uma possível definição:

[...] é uma pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta as suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir (BORBA, 1999, p. 43).

É um tipo de pesquisa que busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade e se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Sendo considerada como um “repertório múltiplo e diferenciado de

²⁰ Brandão e Borges (2007) afirmam que, tal modelo de investigação social tem recebido, ao longo dos anos, diversos nomes, como: “pesquisa participante”, “auto-diagnóstico”, “pesquisa ação”, “pesquisa participativa”, “investigação ação participativa”. Estas são algumas das abordagens conhecidas e praticadas como ações sociais com base em conhecimentos científicos, através do aporte de novas e variadas alternativas de trabalho junto a grupos e a comunidades populares.

experiências de criação coletiva de conhecimentos, destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

Paulo Freire foi considerado o precursor das abordagens participantes de pesquisa no campo da educação, pois acreditava na importância do caráter político da atividade científica. E tal abordagem permite este posicionamento político e ideológico, do pesquisador, em favor dos oprimidos ao estrutura-se nos aspectos de contemplar “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Mariani e Carvalho (2009) explicam que na PP o pesquisador assume a postura de elevar os seus grupos pesquisados à condição de sujeitos da pesquisa, enquanto co-participantes de todo o processo de investigação. Isto representa desde a definição da problemática a ser pesquisada, o processo de levantamento de dados, a sistematização das informações recolhidas e a construção de estratégias da ação/transformação no contexto estudado.

Por questão de ser uma nova metodologia de investigação, e por uma questão até propriamente ética, os grupos pesquisados não são encarados como objetos de investigação do pesquisador. O objeto de pesquisa passa a ser a realidade conflitante e por vezes opressora, em que estão imersos.

É uma metodologia de investigação que, por atuar sobre uma realidade, por vezes, conflitante ou opressora, passa a ter a função de libertação para os sujeitos que estão imersos neste contexto e, não sendo apenas objetos, são parceiros ativos do processo com o pesquisador e o grupo acadêmico.

Nas palavras de Freire:

Se a minha opção é libertadora [...] não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento [...]. Na perspectiva libertadora em que me situo [...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (FREIRE, 1999b, p. 35).

Em consequência, os resultados da PP não podem apenas se configurarem em análise e reflexão de dados e fatos já acontecidos. Mas, na instrumentalização de estratégias sobre a realidade investigada, a partir da efetivação de práticas pensadas no movimento coletivo. Isto, permite, ainda, a autonomia e emancipação dos membros participantes da pesquisa na condição de sujeitos da investigação e da transformação que poderão realizar com a pesquisa realizada.

Por isto, é “uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13). A principal função é estimular o protagonismo emancipatório, individual e coletivo, de pessoas, de grupos marginalizados, excluídos, e/ou oprimidos, por meio de processos formativos de uma educação que é libertadora.

Alguns caminhos podem nos servir de base para ampliarmos a compreensão de como a PP se sucede: inicia-se pela escolha do grupo popular onde a pesquisa será desenvolvida, com a aproximação e inserção do pesquisador; depois a escolha da problemática de investigação e a definição das estratégias de coleta de dados; seguindo do trabalho de sistematização e análise do material coletado; e, por fim a apropriação dos resultados da pesquisa que se convertem em estratégias de ação/transformação efetiva da realidade (MARIANI; CARVALHO, 2009).

A intervenção, no sentido de superação e libertação dos grupos oprimidos, se dá como condição característica da PP, e é uma das grandes diferenciações desta abordagem de pesquisa que junto à comunidade investigada, interpretam os dados e os tornam instrumentos de conscientização, de conhecimento construído e, verdadeiramente, sistematizados e assimilados; e por isto, ao serem produzidos em conjunto, se converte em elemento de desalienação e promoção da humanização.

4.2 O campo e os agentes sociais da pesquisa

4.2.1 Sobre a cidade

O campo de pesquisa foi uma instituição pública municipal de Educação Básica localizada no Alto Sertão do Estado de Alagoas. O mesmo possui uma área de 3.935,20 Km², a qual abrange 14,06% do território alagoano. O Alto Sertão do Estado é composto por 8 municípios inseridos na bacia hidrográfica do rio São Francisco, segundo classificação da Agência Nacional de Águas. São eles: Inhapi, Canapi, Mata Grande, Água Branca, Olho d'Água do Casado, Pariconha, Piranhas e Delmiro Gouveia, onde é situado o campo investigado.

O mapa abaixo mostra a região do Alto Sertão do Estado e a localização do município de Delmiro Gouveia, na esquerda, destacado na cor lilás:

Figura 1 - Localização do Alto Sertão no mapa das regiões alagoanas



Fonte: Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social (2022).

A cidade tem esse nome em homenagem ao industrial de origem cearense Delmiro Augusto da Cruz Gouveia, responsável por implementar na região vários empreendimentos, no final do século XIX e início do século XX. O território delmirensense é composto por uma área de 628,545 km², com uma população estimada de 52.501 pessoas que residem na zona rural e urbana (IBGE, 2021).

O tipo de bioma encontrado no município de Delmiro Gouveia é a Caatinga rica em biodiversidade, abrigando 178 espécies de mamíferos, 591 de aves, 177 de répteis, 79 espécies de anfíbios, 241 de peixes e 221 de abelhas. As pessoas que vivem na região, em sua maioria, dependem dos recursos deste bioma para sobreviver (DELMIRO GOUVEIA, 2018²¹).

Em relação aos vínculos empregatícios em ocupações formais, na cidade, destaca-se o comércio, indústria, construção civil, serviços públicos e atividades de extrativismo vegetal e silvicultura; já de modo informal, no trabalho autônomo, há a predominância do artesanato e da agropecuária.

²¹ PLANO MUNICIPAL DE SANEAMENTO BÁSICO DO MUNICÍPIO DE DELMIRO GOUVEIA - AL. Produto 2: Diagnóstico da Situação de Saneamento Básico, 2018.

A própria história da cidade é a sua principal atração²², podendo ser pesquisada no Museu regional e Memorial Delmiro Gouveia, nos livros: “Delmiro Gouveia: o pioneiro de Paulo Afonso”, de Tadeu Rocha (1970); “Delmiro Gouveia e a educação na Pedra”, de Edvaldo Francisco do Nascimento (2014); “Delmiro Gouveia: Era uma vez no sertão...” de Alberto Gonçalves (2017); entre outros. E no recente e inédito material didático “Delmiro Gouveia – cidade da gente”, lançado no ano de 2020, escrito por autores locais: Alessandra Figueiredo Moreira, Maria Lenilda Caetano França e Edvaldo Francisco do Nascimento. Foram cerca de 10 mil exemplares distribuídos, na época, para os alunos do ensino fundamental, sob a proposta que estes pudessem aprender mais sobre o município de Delmiro Gouveia, enquanto espaço construído pelas relações de trabalho, de cultura e de identidades históricas.

As belezas naturais da cidade, que ostenta parte do cânion do São Francisco, também merecem ser enfatizadas. No ano de 2021, Delmiro Gouveia conquistou o prêmio como cidade destaque turístico do Estado de Alagoas no Primeiro Prêmio Alagoano de Turismo (2021), como reconhecimento ao investimento que está sendo realizado nos setores culturais/turísticos da região. Isto, dá-se pelo desenvolvimento que ocorre na infraestrutura na rede de hotelaria, comércio, entretenimento, belezas naturais, entre outros, que cada vez mais tem atraído o interesse de turistas de todo país.

No que tange à escolarização, a cidade comporta uma educação escolar municipal pública que atende a crianças, adolescentes e jovens desde o maternal, pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e finais e educação de jovens e adultos; dando apoio também às crianças especiais com atendimento especializado nas salas regulares e de recursos.

Atualmente, são 34 escolas situadas na rede pública, com 8.649 alunos matriculados e a estimativa de 392 professores²³ atuantes, na própria localidade e nos povoados circunvizinhos da zona rural, aos quais a ela pertence.

Vale ressaltar que, quatro destas unidades são centros municipais direcionados apenas ao público infantil da região, somando-se a estas três creches recentemente inauguradas nos bairros Desvio, Cohab e o Conjunto Habitacional Sônia Monteiro – criadas a partir do projeto

²² Ao conhecerem a cidade Delmiro Gouveia os visitantes também têm a oportunidade de conhecerem a história do homem pioneiro, visionário, e empreendedor da industrialização no Brasil que colaborou com o desenvolvimento local e regional – o cearense Delmiro Augusto da Cruz Gouveia. Entre suas realizações, destaca-se a construção da primeira usina hidrelétrica do Nordeste – Angiquinho, inaugurada em 1913 no rio São Francisco.

²³ Dados extraídos do site qedu.org.br que tem como fonte o Censo, INEP – 2021 – a partir de 2021 os dados de professores são a soma da contagem dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Consulta realizada no ano de 2022.

CRIA do Governo de Alagoas, que busca ampliar a oferta de uma educação de qualidade que atenda as crianças da primeira infância nos municípios alagoanos.

4.2.2. Sobre a escola

Nesta pesquisa, tivemos como campo de análise e coleta de dados a Escola Municipal Manoel Menezes de Lima situada no Assentamento Jurema de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

O assentamento Jurema localiza-se na mesorregião do Sertão Alagoano, microrregião Alagoana do Sertão do São Francisco, município de Delmiro Gouveia. Até o ano de 2001, a localidade era conhecida como Fazenda Neguinho, sendo pertencente a uma das famílias mais conhecidas da região, a família Costa. Passou a chamar-se de Assentamento após o reconhecimento da desapropriação da terra pelo governo, e de “Jurema” em razão da quantidade considerável de Juremas – árvore arbustiva típica da Caatinga (*mimosa hostilis*), presente na localidade (OLIVEIRA, 2018).

Figura 2 - O Assentamento Jurema atualmente



Fonte: Acervo do GEAFGE (2022).

A ação de ocupação no local ocorreu no ano de 2000, através do benefício recebido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir da qual a comunidade começou a contar com as primeiras famílias ocupantes vindas do acampamento Costa²⁴ que está localizado ao lado do riacho do Talhado, no município de Olho D'água do Casado.

²⁴ Atualmente, é denominado de assentamento Nova Esperança.

Posteriormente, juntaram-se a essas famílias outros pequenos grupos de agricultores (OLIVEIRA, 2018). No ano de 2002, acamparam em uma área total de 480 hectares, cabendo exatamente 10 hectares para cada grupo, 48 (quarenta e oito) famílias.

Hoje, ainda há esses 48 agrupamentos no local vivendo da agricultura e pecuária. Mas, contando com menos da metade daquelas famílias que participaram do processo inicial de acampamento, boa parte destas pessoas venderam seus lotes e suas casas e foram embora para outros lugares em busca de melhores condições de vida (OLIVEIRA, 2018). Isto, devido as várias dificuldades enfrentadas na comunidade, a exemplo, o acesso escasso da água, principalmente para a irrigação, o que impossibilita o cultivo da agricultura local, e impulsiona, sobretudo, os jovens a buscarem outras formas de sobrevivência e renda fora do campo.

A escola do campo *locus* do estudo foi construída coletivamente pelos próprios sujeitos da comunidade que, ao serem beneficiados no ano de 2002 com a posse da terra e o recurso Federal para a construção das casas doaram as sobras dos materiais e levantaram as paredes da escola, com duas pequenas salas de aulas e um banheiro (OLIVEIRA, 2018).

De acordo com a diretora que também é assentada na localidade, em 2004, a prefeitura do município realizou uma pequena reforma, adicionando mais um banheiro, uma cozinha, uma sala de informática, um almoxarifado e um depósito de merenda. No ano de 2022 algumas ações para melhoria da infraestrutura escolar foram feitas, a exemplo: a alteração na cor do espaço, como pode ser visto na figura 3:

Figura 3 - Fachada atual da escola



Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Antes da construção da escola as pessoas que residiam no acampamento se deslocavam até o povoado chamado “Olho D’aguinha” para estudarem. Após a construção e funcionamento,

a escola foi reconhecida pelo MEC e as/os assentadas/os passaram a frequentar a unidade de ensino da própria comunidade (OLIVEIRA, 2018).

Um fato importante sobre a escola é que, antes de receber o nome atual, a unidade de ensino se chamava Ziane Costa. Segundo relatos dos moradores residentes desde a ocupação na comunidade, a nomeação foi realizada no ato de inauguração da escola por um companheiro que mantinha relações próximas com a família da homenageada. Entretanto, a decisão não foi tomada de modo coletivo, havendo uma parte considerável dos assentados que não concordaram com tal homenagem.

Ainda segundo a moradora, o nome da escola precisou ser alterado por se tratar de uma nomeação constitucionalmente ilegal, pois é proibido atribuir nomes de pessoas vivas a bens públicos²⁵. A nova nomeação – a que consiste até os dias atuais, Escola Municipal Manoel Menezes de Lima, foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED, também sem a consulta da comunidade.

Figura 4 - Início e momento atual de funcionamento da escola



Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

A escola do campo é administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia, qual é responsável pela organização dos recursos humanos e administrativos do funcionamento escolar, como: quadro de funcionários, merenda, cadeiras, geladeira, lousas, livros didáticos, recursos didático-pedagógico, entre outros.

A oferta de ensino é desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para as crianças da própria comunidade e das localidades vizinhas, como Olho

²⁵ Lei nº 12781/13, que altera a Lei 6.454/1977, no Art. 1º dispõe que é proibido, em todo território nacional, atribuir nome de pessoa viva ou que tenha se notabilizado pela defesa ou exploração de mão de obra escrava, em qualquer modalidade, a bem público, de qualquer natureza, pertencente à União ou às pessoas jurídicas da administração indireta.

D´aguinha, Lagoa dos Patos, Araçá, Povoado Pedrão, Riacho da Areia e Assentamento 44. Após concluírem os Anos Iniciais estas crianças precisam matricular-se nas escolas situadas na cidade para darem sequência às demais etapas da Educação Básica.

Atualmente, há um total de 91 crianças matriculadas na escola, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, conforme a etapa, fase de escolarização, e as que necessitam de cuidados e atenção específica, conforme tabela abaixo:

Quadro 6 - Distribuição de crianças por nível de escolarização

Etapas	Fase/grupo de escolarização	Turno	Quantidade de alunas/os
Educação Infantil	Maternal	Matutino	7
	Jardim I	Matutino	11
	Jardim II	Matutino	9
Ensino Fundamental I	1º Ano	Matutino	11
	2º Ano	Matutino	9
	3º Ano	Matutino	13
	4º Ano	Vespertino	16
	5º Ano	Vespertino	15
Total de matrículas			91

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Uma particularidade deste contexto são as turmas Multisseriadas²⁶. A turma da Educação Infantil (Maternal, Jardim I e II) e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, compartilham do mesmo ambiente didático-pedagógico.

Para Chagas e Pasuch (2016) são agrupamentos formados, corriqueiramente, em locais da zona rural onde há um quantitativo mínimo de estudantes de cada ano/série. Porém, é um modelo que permite às comunidades pequenas, que têm poucas crianças, não precisarem ir em busca de escolas em regiões distantes do ambiente onde vivem.

Todo o corpo discente da escola é residente de comunidades camponesas, como, povoados, assentamentos e sítios. Com exceção dos que residem na comunidade local, todas as outras crianças utilizam o transporte escolar municipal – ônibus e van – disponibilizados pela SEMED para chegar à escola. Cada transporte pega uma rota diferente, de acordo com a localização das crianças, onde vão buscá-las e deixá-las na porta de suas casas. Há casos de o

²⁶ As Classes ou turma Multisseriadas apresentam como característica principal a heterogeneidade ao agrupar numa mesma sala de aula alunos em diferentes anos/séries, com diferentes idades e níveis de aprendizagem, na maioria das vezes sob a responsabilidade de um único professor. A sua existência vem sendo marcada historicamente pelo descaso e o anonimato, aspectos que têm contribuído para um olhar preconceituoso quanto à materialidade dessas classes do campo. Sendo apontadas por muitos como responsáveis pela má qualidade da educação ofertada nas Escolas do Campo (SANTOS, 2016).

transporte não conseguir acessar a residência em razão da estrada estreita e de difícil acesso, fazendo com que a criança precise esperar na “beira” da estrada junto com um/a responsável.

No que diz respeito aos profissionais que atuam na escola são: 1 Coordenadora Pedagógica; 5 Professores mais 1 de recomposição de aprendizagem; 1 auxiliar de sala de aula; 2 Mediadoras; 1 Auxiliar de serviços educacionais; 1 Merendeira; 2 Vigilantes. Totalizando treze funcionários com grau de escolaridade desde o Ensino Fundamental incompleto ao Ensino Superior com pós-graduação.

Do quadro de professoras/es, apenas duas são do município de Delmiro Gouveia. Outras duas docentes são do Estado de Pernambuco e um professor de Santana do Ipanema. Atualmente, todos residem, ou pelo menos, ficam no município durante o período de aulas. Na tabela abaixo está representada a formação de cada profissional que atua nas salas de aula:

Quadro 7 - Perfil das professoras que atuam na Escola

Atuação	Turno	Cargo	Formação	Experiência
Educação Infantil	Matutino	Professora	Cursando Licenciatura em Pedagogia	Primeira vez atuando na educação infantil
Educação Infantil	Matutino	Auxiliar de turma	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil	Trabalha há mais de 20 anos como professora
1º ano e 2º ano	Matutino	Professora	Licenciatura em Pedagogia	Primeira vez em sala de aula
3º ano	Matutino	Professora	Licenciatura em História/ Cursando Licenciatura em Pedagogia	Primeira vez em sala de aula
4º ano	Vespertino	Professor	Magistério/ cursando Licenciatura em Pedagogia	Primeira vez em sala de aula
5º ano	Vespertino	Professora	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão em Docência da Educação Especial	Já havia atuado como professora
Educação Infantil e 4º ano	Diurno	Cuidadora	Licenciatura em História	Primeira vez em sala de aula
1º ano e 5º ano	Diurno	Cuidadora	Ensino médio completo	Primeira vez em sala de aula

Fonte: Acervo do GEAFGE (2022).

Com esses dados podemos observar que a maioria das educadoras têm o nível superior completo, mas, nem todas são da área da Pedagogia, conforme a exigência legal, e por isto, com o exercício docente estas têm buscado cursar a licenciatura para atender às determinações federais/regionais/municipais presentes nos documentos normativos da Educação. E, apenas duas delas realizaram formação complementar através de especialização.

Destas, apenas a professora auxiliar de turma que atua na escola desde o ano de 2015. As demais possuem menos de 1 ano de atuação na escola. Sendo para alguns deles a primeira experiência como docente, e na etapa de ensino em que está atuando. O que evidencia que há uma rotatividade destes profissionais, que podem trazer certas implicações para as relações educador/criança, assim como para o processo educativo.

Pela descrição do contexto é possível identificar que, além da existência da particularidade de turmas Multisseriadas, neste ambiente, há várias limitações quanto a infraestrutura precária, rotatividade de professores/as, e ausência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às necessidades das demandas do público local. Este último, por exemplo, foi o motivo que levou a cooperação entre o grupo de pesquisa e a escola que buscava atender a Lei nº 1192 de 17 de julho de 2017 que diz respeito a implantação da política de Gestão Democrática na Rede Pública Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia, que foi e está sendo exigida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade (SEMED) à todas as instituições educativas municipais.

Para auxiliar a escola no cumprimento desta demanda, o GEAFAE realizou o “Curso Formativo Remoto de Professores/As: Reconstrução do Projeto Político Pedagógico Baseado em Paulo Freire e a Participação das Crianças do Campo”, no período de 2021 e 2022 com a participação da comunidade escolar e representantes da comunidade local e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

4.2.3 Sobre os participantes

A definição dos participantes da pesquisa ocorreu de acordo com o envolvimento dos sujeitos no período de realização do curso ofertado. Participaram deste processo formativo educadores/as da escola, coordenação e equipe de apoio, crianças, moradores locais, e representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Cada fase de oferta do curso aconteceu seguindo uma finalidade e se adequando a rotatividade que há no corpo docente e na equipe de apoio no início do ano letivo escolar. Por este motivo: algumas professoras que fizeram parte do primeiro não são as mesmas da segunda fase; alguns profissionais de apoio por indisponibilidade de tempo não conseguiram fazer parte; e a participação infantil e as dos moradores locais / representantes do MST dizem respeito a fase de coleta de informações sobre o contexto para construção dos Temas Geradores.

Como as análises que compõem o quarto capítulo trazem algumas falas selecionadas dos sujeitos participantes, ao ser feito a menção destes serão utilizados códigos numéricos para

a identificação e preservação da identidade das pessoas envolvidas. Sendo assim, quando apresentado a participação das professoras será utilizado a letra P mais um código numérico, tais como P1, P2... Aos moradores locais que também são representantes do movimento MST será utilizado a letra M mais um código numérico, como M1, M2... E quando for a participação infantil iremos utilizar a letra C mais um código numérico, tipo C1, C2...

É importante ressaltar mais uma vez que, esta pesquisa faz parte de um conjunto de atividades relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado: “O ideário de Paulo Freire na Ressignificação da Educação em Ciências no Nordeste Brasileiro”, Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021, Processo: 404235/2021-2, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos: CAAE: 30004620.6.3002.5013. E antes de ocorrer as fases de realização da pesquisa de campo, foi apresentado aos sujeitos participantes a natureza do estudo, as finalidades, os procedimentos de coleta de informações e como estas seriam utilizadas e divulgadas pela pesquisadora do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

4.2.4 Os instrumentos de coleta de dados

O agrupamento de dados seguiu os direcionamentos da pesquisa que ocorreu em um contexto de formação docente em fases distintas de realização. Na primeira etapa do curso, na modalidade virtual, o recolhimento dos dados foi feito através de Grupos de WhatsApp – na sua função de compartilhamento de áudio, vídeos, fotos e arquivos. Para organizá-los usou-se os serviços do Google Drive, Docs e Meet.

Na segunda etapa, a presencial, contou-se com os mesmos instrumentos, incluindo a observação participante, as entrevistas não estruturadas, vídeo gravações dos encontros, e os registros no diário de campo – este último, esteve presente desde a estruturação do curso, para fazer a descrição do contexto, sujeitos, opiniões e falas, entre outros, durante as atividades de pesquisa.

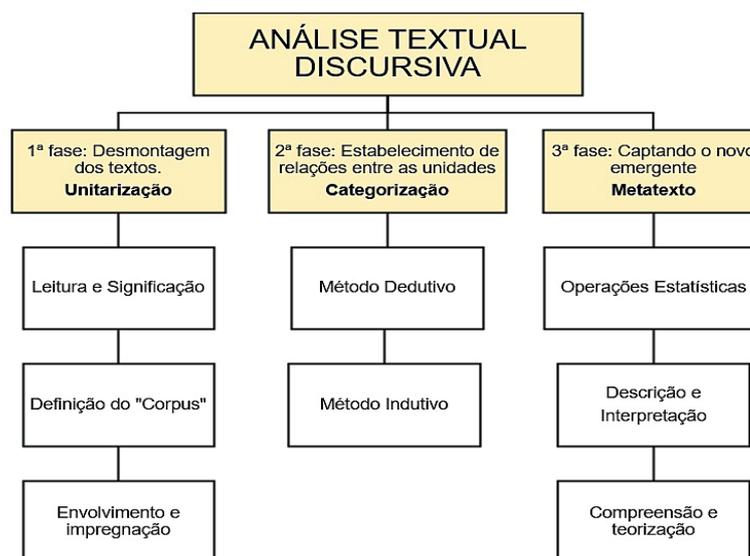
4.3 Ferramenta de análise: a análise textual discursiva (ATD)

Como metodologia analítica das informações foi utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006; 2011). Uma ferramenta de análise qualitativa que tem sido amplamente difundida em investigações nos âmbitos da pesquisa, de Mestrado e Doutorado, em Educação, Educação em Ciências e outras áreas das humanidades (GALIAZZI; SOUSA, 2021).

A ATD é uma abordagem de análise de dados, de cunho fenomenológico-hermenêutico, que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso – dois pólos que tomam apoio na interpretação do significado atribuído pelo autor e nas condições de produção de um determinado texto (MORAES; GALIAZZI, 2006; 2011).

Reinaldi e Giordani (2022) argumentam que a ATD é composta por um ciclo de três etapas auto organizadas, extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada fase de sua execução. Os autores as resumem em: 1. Desmontagem dos textos; 2. Estabelecimento de relações; e 3. Captação do novo emergente. A Figura 05 apresenta o processo:

Figura 5 - Fases da análise textual discursiva



Fonte: Reinaldi e Giordani (2022).

O primeiro passo para a análise acontece pela descrição do fenômeno, que por sua vez segue movimentos de segmentação e interpretação e categorização para expressar os sentidos do objeto em estudo por meio de um texto como expressão de novas compreensões advindas da análise (MORAES; GALIAZZI, 2006; 2011).

Neste processo, a *unitarização* é a primeira fase. É o momento em que os textos são separados em unidades de sentido e o pesquisador transforma-os em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas geram outros conjuntos de unidades a partir da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Uma fase que requer uma leitura aprofundada, criteriosa e cuidadosa do material coletado, para que da melhor forma possível a significação atribuída pelo pesquisador possa ofertar à desconstrução, desmontagem ou fragmentação dos dados – de um todo em partes menores, dividindo-as nas denominadas “unidades” (REINALDI; GIORDANI, 2022).

Moraes e Galiuzzi (2006) explicam que na desmontagem dos textos, o material textual é examinado em seus detalhes, fragmentando-os para que se possa construir enunciados referentes aos fenômenos estudados. Em seguida, é feita a reescrita de cada enunciado de modo que se obtenha um significado mais completo e se atribua um nome ou título que a represente e a denomine.

Depois que o pesquisador deposita sua interpretação, em novas ideias de sentido, sobre a temática investigada, passe-se para a fase de articulação dos significados semelhantes. É neste momento que ocorre a segunda etapa da ATD – a *categorização*.

Na *categorização*, as unidades de significado semelhantes são reunidas com intensidade e profundidade para construção de categorias de análise em vários níveis. Podendo ser elaboradas *a priori* e *a posteriori* (emergente).

As categorias *a priori* são construções dedutivas em que o pesquisador as elabora a partir de teorias de fundamentação do trabalho antes mesmo de realizar a análise. As *posteriori* ou emergentes são as construções teóricas indutivas e intuitivas desenvolvidas por meio do corpus de análise (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Importante evidenciar que, entre estes dois movimentos, há um movimento misto de categorização, que parte de categorias *a priori* e as *posteriori* que possam se complementarem ou reorganizar a análise (SOUSA; GALIAZZI, 2017; 2018).

Havendo também uma certa amplitude das categorias que podem ser estruturadas com maior ou menor amplitude. Na categorização *a priori*, por exemplo, elas são estruturadas, normalmente, do geral ao específico, enquanto na *posteriori* que é a emergente, é do específico ao mais amplo. No entanto, ambas conduzem à produção de um conjunto de categorias que vai ocasionando a origem de um *metatexto*, em passos posteriores de análise, com descrições e interpretações dos materiais analisados (SOUSA; GALIAZZI, 2017).

Para Galiuzzi e Sousa,

Quando o pesquisador conhece de antemão os temas em análise, separa as unidades de acordo com esses temas ou em suas categorias *a priori*, dentro dos propósitos da pesquisa. Trata-se da categorização com natureza mais objetiva e dedutiva que se diferencia de uma categorização indutiva e mais subjetiva produzida por categorias *emergentes*, uma construção gradativa do objeto de pesquisa. Nas categorias *a priori*, a teoria apresenta seus exemplares empíricos. Na categorização *emergente*, a categorização constitui um elemento central para se chegar à teorização. Quando

presta atenção à intuição como uma componente estruturante das categorias em que a semelhança de unidades pode provocar organizações a análise ganha cunho mais fenomenológico (GALIAZZI; SOUSA, 2021, p. 79).

As categorias quando estabelecidas apresentam perspectivas diferentes e representam aspectos distintos relativos ao tema da análise, mas, uma não exclui a outra. Pois, todas são produzidas a partir dos objetivos almejados na pesquisa e norteados pelas questões suscitadas nas ferramentas de coleta de dados (corpus empírico).

Reinaldi e Giordani (2022) detalham que, na ATD o processo de categorização das unidades de significados é caracterizado por três propriedades, as quais dizem respeito a: 1. Validade ou pertinência; 2. Homogeneidade 3. Não exclusão mútua. E são estas propriedades que sistematizam as categorias que irão compor o *metatexto* através dos textos do corpus empírico.

A elaboração deste *metatexto* corresponde a terceira fase da ATD, um momento que corresponde a síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação. Onde o novo emergente é captado e são feitas as considerações, subjetivas, sobre as unidades e categorias construídas diante dos fenômenos investigados.

Moraes e Galiazzi (2006, 2011) citam que, é nessa fase que são expressos os novos entendimentos e intuições do pesquisador sobre o fenômeno pesquisado. Sendo uma elaboração característica e essencial do processo metodológico da ATD, pois possibilita a capacidade de escrever algo novo através da compreensão dos episódios estudados.

Pedruzzi, Schmidt, Galiazzi e Podewils (2015) sobre a escrita e a organização das categorias na ATD afirmam que é um movimento que acontece por meio de processos recursivos de leitura e de reescrita, os quais durante a prática vão se aperfeiçoando. Isto aufere à escrita do pesquisador e as suas análises, maior coerência, consistência e ampliação quanto a compreensão sobre a temática pesquisada.

A pesquisadora deste estudo, no seu primeiro contato com a abordagem ATD, em especial na construção do primeiro e do quarto capítulo deste trabalho, percebeu pelos caminhos percorridos que tal metodologia exigiu exercício de aprendizagem reconstrutiva, que se tomou efetiva com o envolvimento intenso na prática da análise. Isto, representou a necessária adoção de um conjunto de movimentos em que o ponto de chegada e seu direcionamento, cada vez mais, faziam pertinente a permanentemente revisão, para alcançar maior segurança e clareza diante do caminho percorrido.

No cotidiano da pesquisa, no contato com o outro pela tela virtual e/ou fora dela, com as incompletudes de cada sujeito participante, houve uma maior compreensão sobre as próprias

limitações e possibilidades do processo humano de *vir a ser mais*. Compreendendo, assim, que as dúvidas, os anseios, os equívocos, inquietações e êxitos na jornada do curso formativo, que fez parte da trajetória da pesquisa, propiciou a emergência de outras oportunidades e possibilidades de vislumbrar caminhos que com as vivências foram se tornando claros e originando o material pertinente para compor este estudo.

Colocar em prática tal abordagem, de certo modo complexa, exigiu muito mais do que atenção aos referenciais adotados, pois, cada elemento metodológico implica, antes de tudo, uma imersão na pesquisa, na experimentação do que era novo, desconhecido e desafiador. Foi preciso aprender, experimentar, viver a metodologia no próprio processo de investigação como uma prática que acolheu os fatores *a priori* e *posteriori*, sendo eles constantemente reavaliados e resignificados.

4.4 Da investigação temática a obtenção do tema gerador: o processo formativo com educadoras de uma escola do campo

Discutisse o processo de construção e efetivação do curso formativo remoto/presencial oferecido para os sujeitos participantes do estudo, tomando sustento na pesquisa participante por entender-se que o processo de Investigação Temática (de elaboração de currículos), na perspectiva freireana, exige que o pesquisador realize uma imersão no contexto dos investigados a vistas de perceber o contexto tal como ele é, valorizando a sabedoria popular como pressuposto para a compreensão do mundo em que estes vivem, ajudando-os a atuarem sobre ele.

4.4.1 O processo formativo remoto e presencial

O Grupo de Estudos/Pesquisa sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares (GEAFAE), vinculado à Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão), vem atuando em atividades de formação de professores/as da Educação Básica em escolas públicas da região do Sertão Alagoano. O objetivo do grupo consiste em desenvolver processos formativos para a reconstrução de currículos escolares baseados na perspectiva educativa de Paulo Freire, com foco na Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011) e na elaboração de práticas investigativas de ensino de ciências com crianças.

Dos processos formativos, no presente estudo, destaca-se a parceria com a Escola Municipal Manoel Menezes de Lima, do Campo, localizada na cidade de Delmiro Gouveia/AL,

que é acompanhada pelo projeto de pesquisa “O ideário de Paulo Freire na Ressignificação da Educação em Ciências no Nordeste Brasileiro”.

Desde o ano de 2019, em conjunto com a escola participante, reuniões são realizadas na busca por estratégias para pensar na reformulação do Projeto-Político-Pedagógico e na elaboração e implementação de propostas curriculares com base em Temas Geradores. Devido ao distanciamento social causado pelo Coronavírus (COVID-19), somente no ano de 2021 foi possível retornar às discussões e atividades práticas da pesquisa a partir da oferta de um processo formativo na escola.

Intitulado de “Curso Formativo Remoto de Professores/as: Reconstrução do Projeto Político Pedagógico Baseado em Paulo Freire e a Participação das Crianças do Campo”, inicialmente fazia parte do projeto de extensão (PROEX CR085-2021) que tinha como propósito colaborar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola do campo em questão, a partir da parceria com a comunidade escolar/local, o MTST de Alagoas, e a Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia-AL.

A elaboração e desenvolvimento do curso teve como fundamento teórico-metodológico a perspectiva educacional de Paulo Freire, a qual possibilitou a construção de um currículo democrático e significativo, por meio do diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo. Os objetivos do curso eram:

- Colaborar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, tendo como fundamento teórico-metodológico a perspectiva educacional de Paulo Freire;
- Refletir sobre as infâncias do campo e sua participação no Projeto Político Pedagógico;
- Apresentar estratégias didático-pedagógicas para elaborar e implementar a pedagogia Freireana na Educação do Campo.

O GEAF AE / UFAL foi o proponente do curso, coordenado pela Profa. Dra. Ana Paula Solino, a qual contou também com a colaboração do Grupo de Leitura em Estudos da Infância (GLEI / NUDES / UFAL), coordenado pela Profa. Dra. Suzana Libardi, e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC / UESC), coordenado pela Profa. Dra. Simoni Gehlen.

A equipe formativa contou com a atuação de estudantes pesquisadores da graduação em Pedagogia envolvidos com pesquisas (10) e estudantes da pós-graduação (3) vinculadas ao projeto de pesquisa e extensão dos grupos de pesquisas (GEAF AE / GLEI / GEATEC)²⁷. Os

²⁷ É importante destacar que, as ações formativas desses grupos fazem parte do projeto Rede Nordeste de Pesquisa sobre a Abordagem Temática Freireana no Ensino de Ciências em Alagoas e Bahia, denominada (REALBA), que integra inicialmente as universidades UESC/Ilhéus-BA; UFAL/Sertão-AL e UFRB/Amargosa-BA. O projeto

estudantes pesquisadores tinham como papel conduzir os encontros síncronos na plataforma do Google Meet e gerenciar/colaborar com as atividades assíncronas nos grupos do WhatsApp e Google Docs.

Os participantes do curso foram as professoras²⁸ da escola que lecionam da etapa da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I, representações do MST, moradores do assentamento, pais, crianças das turmas, e demais pessoas que tinham interesse e disponibilidade em participar.

A realização do curso ocorreu em duas fases: a primeira com dez encontros síncronos e atividades assíncronas por meio dos aplicativos WhatsApp Messenger e Google Meet, no segundo semestre de 2021; o segundo intitulado “Curso formativo para pensar propostas freireanas” com carga horária de 20 horas em encontros presenciais na Universidade no primeiro semestre de 2022. Durante o desenvolvimento do curso buscou-se considerar a Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011) e as etapas do processo de obtenção do Tema Gerador originalmente sistematizadas por Delizoicov (1991), as quais, em síntese, foram estruturadas da seguinte forma:

1) Levantamento de situações problemáticas: aproximações iniciais com a comunidade local e escolar para a obtenção de informações acerca de problemas sociais que os moradores da comunidade vivenciam a partir de visitas em locais da comunidade e escola, conversas informais com moradores e educadoras, fotografias, notícias em sites, blogs e redes sociais, trabalhos acadêmicos, dados estatísticos, entre outros;

2) Identificação de possíveis situações-limites à comunidade escolar e local: organização do material obtido e das falas significativas dos sujeitos participantes (adultos e crianças) através do agrupamento das informações por semelhanças, com a nomeação de 10 grupos por temáticas similares.

3) Legitimação das situações-limites: discussão de algumas questões com os participantes por meio do processo de codificação e decodificação (FREIRE, 1987), em que foram nomeados e legitimados os seguintes Temas Geradores: “A nossa escola Jurema e a precariedade do seu espaço físico” realça o problema da estrutura física precária da escola; e

REALBA tem como objetivo disseminar a perspectiva freireana de educação no Ensino de Ciências em territórios da região nordeste do país, promovendo processos formativos por meio de cursos para professores da Educação Básica e licenciandos de Física e Pedagogia.

²⁸ Será usado esta nomenclatura, no feminino, ao ser mencionado os profissionais de educação participantes, pelo fato do corpo docente da escola pesquisada, na época, ser constituído por professoras. Atualmente, foi incluído a esta equipe de profissionais um professor homem, qual não teve envolvimento direto com o curso ofertado em nenhuma das fases de realização.

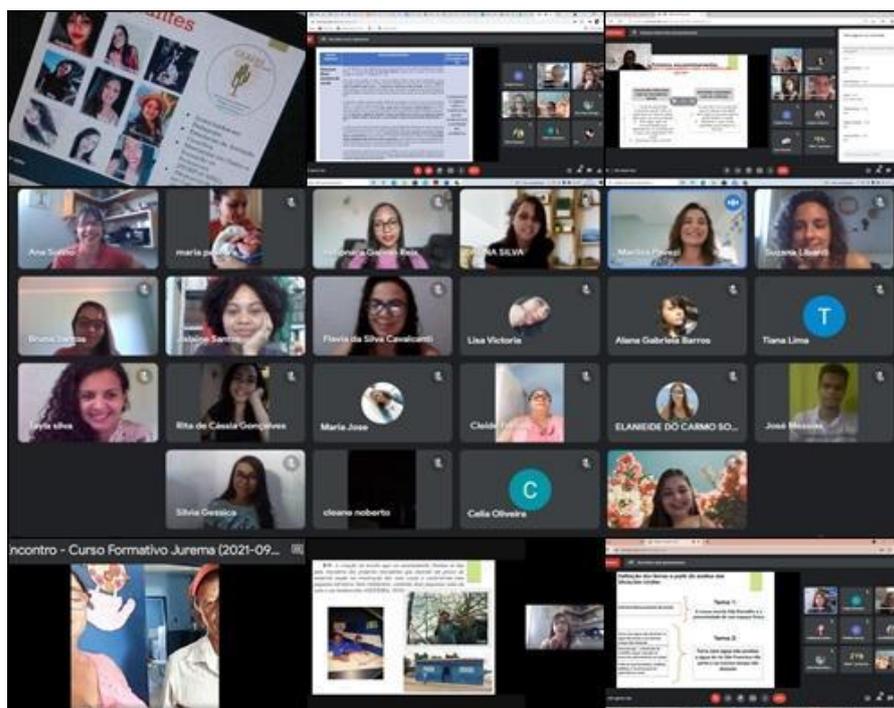
“Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante” que destaca a problemática da falta de água e desemprego que requer atenção na busca da sobrevivência, relacionada a ausência de oportunidades de trabalho, políticas públicas e recursos para os agricultores rurais, ainda muito presente no campo.

4) Organização da programação curricular: denominada de Redução Temática, a quarta etapa da Investigação Temática centra-se na sistematização do material obtido no momento da Descodificação, além da seleção dos conteúdos, conceitos e ações que possam proporcionar a compreensão do Tema Gerador (DELIZOICOV, 1991). No processo formativo realizado com as educadoras, essa etapa compreendeu um conjunto de atividades que envolveu a elaboração da: a) Rede Temática; b) o Ciclo Temático e c) as Unidades de Conhecimentos que integram o currículo escolar, pautadas no Ensino de Ciências para a Educação Infantil e no segundo Tema Gerador obtido durante o curso.

5) Planejamento das atividades pedagógicas – com base nos materiais construídos durante etapas anteriores do curso, nos três Momentos Pedagógicos (3MP), na ludicidade, e na participação infantil, em conjunto com as educadoras, foi estruturado o Caderno de Atividades “Conhecendo a terra que eu existo!”. Como o foco da presente pesquisa é a análise deste material de aprendizagem, o próximo item explicita a sua construção no processo formativo.

A modalidade remota contabilizou uma carga horária de 40 horas, divididas em dez encontros quinzenais de duas horas cada, durante os meses de setembro a dezembro de 2021. Como dito anteriormente, a opção por esta modalidade deu-se devido ao contexto pandêmico e as incertezas vivenciadas nos vários setores da sociedade. Deste modo, pensou-se que seria possível adotar o uso de recursos tecnológicos digitais para estreitar a relação entre os participantes e caminhar no sentido de alcançar a finalidade de obter material/informação para a construção do PPP e estruturação de conteúdo/temas/atividades didático-pedagógicas dialogadas com a realidade da escola do campo participante.

Todos os encontros síncronos foram gravados para efeito de pesquisas e material para composição do PPP. Sendo, posteriormente, transcritos para compor também a seção de análise do presente estudo. Na figura 06 em um mosaico vê-se alguns dos prints das telas de reuniões:

Figura 6 - Encontros presenciais do curso formativo

Fonte: Acervo do GEAF AE (2022).

As atividades acontecerão conforme cronograma planejado, anexado no quadro 8, pela equipe organizadora do processo formativo e legitimado, em comum acordo, pelos participantes da pesquisa. Vale enfatizar que, foi preciso estabelecer uma flexibilidade durante a realização dos encontros previamente agendados. Houve ocasiões que dado as necessidades da comunidade escolar foi preciso remarcar as reuniões virtuais e até mesmo estender o prazo de envio, pelas participantes, de materiais e das atividades sugeridas e orientadas através do grupo de WhatsApp. Para isto, foi necessário afirmar uma relação horizontal e dialógica para (re)combinar datas e horários dos encontros.

Quadro 8 – Cronograma e organização das atividades realizadas durante o processo formativo

ENCONTROS	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	PREVISÃO
Encontro 1: Apresentação da equipe e organização do curso	Apresentação da equipe Orientação sobre o curso e atividade da semana	03/09
Assíncrona: Estudo da realidade	Equipe 1: Levantamento e diagnóstico sobre a escola Equipe 2: Levantamento e diagnóstico da comunidade local	
Encontro 2: Análise e socialização das informações	Apresentação e análise dos dados levantados na primeira etapa e organização das situações significativas	17/09
Assíncrona: Organização das informações por grupos temáticos	Equipe 1: Organização das informações em grupos temáticos Equipe 2: Organização das informações em grupos temáticos	
Encontro 3: Apresentação dos grupos temáticos	Apresentação das equipes e discussões Construção de um mapa geral com as principais situações significativas	01/10

Assíncrona: Conversa com a comunidade escolar e local para legitimar as situações-limites	Apresentar o mapa geral das situações significativas para a comunidade local, a fim de saber o que pensam a respeito das situações vivenciadas por eles e identificar situações-limites em suas falas. Transcrição das falas dos sujeitos	
Encontro 4: Definição dos Temas Geradores para estruturação do PPP e elaboração da Rede Temática (programação curricular a partir dos temas geradores)	Apresentação dos resultados obtidos na atividade anterior, discussão sobre os possíveis Temas Geradores e seleção dos principais conteúdos/conceitos para serem trabalhados a partir de unidades de ensino baseadas em temas geradores. Construção da Rede Temática	29/10
Encontro 5: Discussão sobre infâncias do campo e educação escolar do campo	Apresentação da temática com base em leitura acadêmica, e encaminhamento de atividade a ser executada pelas professoras.	05/11
Encontro 6: Participação da criança do campo	Apresentação da temática com base em leitura acadêmica, e encaminhamento de atividade a ser executada pelas professoras.	12/11
Encontro 7: Crianças sem terrinha e trabalho	Apresentação da temática com base em leitura acadêmica, e encaminhamento de atividade a ser executada pelas professoras.	19/11
Encontro 8: Discussão sobre a perspectiva freireana e os 3MP para trabalhar em sala de aula	Apresentação de alguns encaminhamentos teórico-metodológicos da perspectiva Freireana. Explicar as etapas do processo de Investigação Temática como orientador para a elaboração do PPP e suas relações com as atividades desenvolvidas no curso. Discutir os conceitos de diálogo e problematização. Exemplos para organizar a dinâmica de sala de aula – 3 MP Distribuição das atividades (considerando as palavras geradoras, charges e brincadeiras): Equipe 1: Elaboração de planos de ensino para a Educação Infantil Equipe 2: Elaboração de planos de ensino para o Ensino Fundamental	26/11
Assíncrona: Elaboração das atividades	Construção dos planos de aulas	
Encontro 9: Orientação sobre a elaboração da escrita dos fundamentos teóricos e práticos defendidos pela escola	Encaminhamentos para escrita do PPP: Equipe 1: Escrever sobre a opção teórica que fundamenta a prática escolar; Explicitar objetivamente e estabelece relações entre os fundamentos teóricos (concepção de homem, sociedade, educação do campo, escola, concepção de infância, da criança do campo, trabalho, conhecimento, avaliação, cidadão, cidadania, cultura, gestão democrática, currículo). Equipe 2: Escrever sobre o direcionamento dos instrumentos de gestão democrática. Intervenções na prática pedagógica (conteúdos – professor-educando - ensino e aprendizagem – avaliação metodológica da organização do trabalho pedagógico).	10/12
Assíncrona: Orientação sobre a elaboração da escrita de linhas de ação, enfrentamentos e organização da escola	Definir linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva pedagógica administrativa, financeira e político-social: - Equipe 1: Redimensionar a gestão democrática (instâncias colegiadas) - ações relativas à formação continuada, especificidades curriculares; Equipe 2: Tratar da recuperação de conteúdos, avaliação institucional, prática docente e qualificação dos equipamentos pedagógicos.	
Encontro 10 – Fechamento do curso e encaminhamento final da escrita do PPP	Avaliação do curso	17/12

Fonte: Acervo do GEAFAE (2022).

Nesta primeira fase foram realizadas dinâmicas de apresentação e socialização, explicitado, em termos teóricos e práticos, sobre o projeto de alfabetização de Paulo Freire, seus principais pressupostos, as etapas da investigação temática (a Abordagem Temática Freireana), e suas relações com a construção do PPP como instrumento de identidade escolar.

Foi feito o encaminhamento de atividades assíncronas para coleta de informações sobre o contexto escolar e local, os quais foram mediadas por grupos de WhatsApp. A articulação dos materiais colhidos e anexados na plataforma Google Docs permitiu a discussão sobre as dificuldades que os moradores da comunidade do Assentamento Jurema vivenciam nos seus cotidianos, que foram evidenciadas durante o levantamento preliminar e aprofundadas nas reuniões.

Tais dificuldades, por sua vez, estão diretamente intrínsecas a vários fatores socioculturais, econômicos, políticos, e educacionais considerados situações-limites vivenciadas por estes sujeitos, como podem ser observados em algumas das principais falas dos participantes durante o curso, no quadro 9:

Quadro 9 – Descodificação das situações significativas

GRUPO TEMÁTICO	FALAS SIGNIFICATIVAS	INDICATIVOS DE SITUAÇÕES-LIMITES
<p>Desemprego: a demanda de trabalho requer atenção na busca da sobrevivência no campo</p> <p>Falta de oportunidades, políticas públicas e recursos para os agricultores rurais</p>	<p><i>[...] falta de políticas públicas pra ajudar na questão da agricultura, um exemplo: se tivesse água irrigada no assentamento conseguiria desenvolver muito trabalho pra as pessoas não ter que sair e as pessoas permanecer no campo, mas infelizmente não se tem isso e não se tem perspectiva (P)</i></p> <p><i>A realidade é aqui do campo a gente só trabalha no inverno, né!? Acabou o inverno, não tem mais o que fazer, no campo. Ai ficam parados, né!? Uns ficam parados, outros vão para o sul, em busca de trabalho, né!? Que aqui é difícil. A dificuldade é grande. E não tem, né!? Outros ficam em casa esperando quando aparece um bico pra fazer, e é assim a vida aqui no campo é dessa forma. (P)</i></p> <p><i>[Você se sente feliz morando aqui?] Sou feliz, o defeito é que aqui não tem trabalho/emprego. (Moradora V)</i></p> <p><i>[...] a gente tem que pedir sorte à Deus e ao povo, pra os governante pra que melhore mais as coisa, né verdade?(M. R)</i></p>	<p>Conformismo - falta de perspectiva</p> <p>Visão fatalista do problema</p> <p>Contradição entre ser feliz e não ter emprego</p> <p>Soluções divinas para o problema</p>
<p>Terra sem água não dá fruto: A água tão perto e ao mesmo tempo tão distante</p>	<p><i>[...] nós estamos dentro, praticamente do rio são Francisco e mesmo assim as pessoas não tem água... [...] praticamente as reserva desses assentamento é o rio São Francisco. Ai vocês entende as contradição!? Ai a água tá indo pra Arapiraca no canal do sertão, enquanto aqui nós, que mora dentro do rio praticamente tá sendo prejudicados (Rep).</i></p> <p><i>Pra mim, aqui pra dentro o maior sonho meu é se tivesse água suficiente pra gente trabalhar. Ai pra mim já era importante. Se tivesse água pra gente trabalhar [...] (L. C. R)</i></p> <p><i>Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d'água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água,</i></p>	<p>Contradição: rio tão perto e os moradores sofrem com a falta de acesso a água</p> <p>Visão ingênua sobre o problema da falta de água</p> <p>Contradição entre pagar a água e não ter acesso.</p>

	<p><i>né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?(M. R.)</i></p> <p><i>[Tem algo aqui na comunidade que representa um problema?] sim, estamos pagando água e aqui não chega água (J. R.)</i></p> <p><i>[...] as pessoas tem que fica esperando o carro pipa, porque é muito mais fácil dá o carro pipa, que as pessoas vão dever o resto da vida delas um favor a um vereador, pra poder naquela eleição o vereador não perder a política, então, é isso. Pode ver que quando o candidato ganha, ele já compra carro pipa. Isso aqui é bem de praxe, porque quando manda o carro de agua a família vai ficar devendo aquele favor pra aquela pessoa pra o resto da vida. (Rep.).</i></p>	<p>Submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários - Água como moeda de troca</p>
<p>Estrutura física precária da escola</p>	<p><i>[...] Se tivesse [...] um colégio bom pras criança estudar, uma quadra de futebol pras criança brincar, se divertir pra mim já tava bom demais, porque sem as criança no nosso Brasil, ninguém é ninguém... e obrigado. (L. C. R.).</i></p> <p><i>[Só mais uma questão, ali hoje o maior problema dessa escola está relacionada a essas condições precárias dela ou outras questões envolvidas aí que precisam melhorar?] Não. O maior problema dela é esse..., o espaço pra criança que não tá tendo, inclusive aqui tem cinco turmas e só tem duas salas de aula, duas mini sala, o problema é esse (CP). [E quanto a material didático, professores, o acesso das crianças à essa escola, isso tá tudo tranquilo?] Está (CP).</i></p> <p><i>[o dia que o médico vai para escola, então tem que liberar a turma é isso. A turma vai para casa?] [...] como os alunos era pouco só era nove alunos esse alunos juntava com a minha turma e o professor ficava comigo para poder doar a sala para o medico atender, hoje como não está todos tem um espaço por enquanto né, e ai quando tiver todos voltado vai acontecer isso, no dia que o médico for atender o aluno vai assistir aula on-line, pra poder ter espaço para o médico atender até porque a comunidade é carente e precisa desse atendimento [...] (CP)</i></p> <p><i>[...]teve uns anos atrás que gente recebeu os livros diferentes educação no campo, hoje, que era aquele livro do girassol. E aí a gente trabalhava muito com o campo né, só que esses livros já foram descartados, já veio outros, e esses outros, não assim não leva muito assim voltado para o assentamento para a educação no campo ele é mais para a cidade, esses eu não achei muita vantagem neles não tem muita coisas boas, mas também tem coisas que infelizmente não dá para quem mora no campo principalmente para quem mora no assentamento né, tem de ser coisas voltadas para o assentamento para o campo (CP).</i></p> <p><i>[...] aí foi retirado e colocado outro nome que na verdade era pra ser o nome da minha sogra que era uma lutadora daqui que já faleceu, quem teve aqui desde o início, mas como quando colocaram o segundo nome na escola, que hoje está aqui é Manuel Menezes, é... a gente não foi comunicado para colocar esse nome na escola, a gente já chegou lá já estava esse nome (CP)</i></p>	<p>Compreensão ingênua sobre a melhoria da escola. Conformismo e aceitação dos problemas</p>

Fonte: Acervo do GEAFGE (2022).

Para legitimar as situações-limites identificadas e discutidas a partir dos grupos temáticos que estavam sendo elencados foi solicitado uma atividade assíncrona envolvendo conversas informais com crianças e moradores locais. Aos moradores sugeriu-se as seguintes perguntas norteadoras para iniciar a conversa: *Você se sente feliz morando aqui? Cite um exemplo do que te deixa feliz aqui na comunidade. Tem algo aqui na comunidade que representa um problema? O que, por exemplo? Por quê? Qual seu maior sonho?* Às crianças foi sugerido os seguintes questionamentos: *O que tem na sua escola que te deixa mais feliz? Tem algo na escola que te deixa triste? O que? Desenhe o que você gostaria que tivesse na escola.*

As respostas, registradas por desenho e por áudio, estão no capítulo de análise deste trabalho. Todavia, com elas foi feita a categorização de dez grupos temáticos (FIGURA 7) que auxiliaram na compreensão sobre as possíveis causas e soluções a serem trabalhadas com a definição dos Temas Geradores e das práticas pedagógicas elaboradas.

Figura 7 - Grupos Temáticos



Fonte: Acervo do GEFAFE (2022).

O trabalho a partir de situações-limites ajuda a ancorar a ação formativa em um contexto de realidade objetiva, minimizando espontaneísmos e mantendo os participantes engajados no processo pedagógico, que corrobora para transformar curiosidades menos críticas acerca do objeto investigado, em curiosidades epistemológicas (SAUL; GIOVEDI, 2016).

As reflexões originadas destes dez grupos temáticos oportunizaram a nomeação de dois Temas Geradores, sendo que o primeiro tema, denominado de “A nossa escola Jurema e a

precariedade do seu espaço físico” realça o problema da estrutura física precária da escola, e o segundo tema “Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante” destaca a problemática da falta de água e desemprego que requer atenção na busca da sobrevivência, relacionada a falta de oportunidades de trabalho, políticas públicas e recursos para os agricultores rurais, ainda muito presente no campo.

Através da análise crítica da realidade, foi feita uma representação coletiva do processo de Rede Temática, do Ciclo Temático, e das Unidade Temáticas²⁹, que permitiram a sistematização dos dados para posterior concretude da programação curricular por meio dos planejamentos com as professoras na segunda etapa do curso.

Sobre a Rede Temática³⁰ faz necessário uma breve conceitualização. Para Saul e Giovedi (2016) este instrumento possibilita analisar, em uma perspectiva totalizadora, falas significativas dos sujeitos da investigação temática; ou seja, falas que expressam os maiores conflitos vividos por eles em suas realidades, tendo em vista a construção de uma programação educativa/curricular que permita superar a visão menos crítica que esses indivíduos possam ter de suas vivências e práticas e engajá-los em ações transformadoras sobre as mesmas.

Deste modo, a finalidade da Rede Temática é abranger uma organização epistemológica e metodológica de conhecimentos necessários para subsidiar o trabalho didático-pedagógico de educadores diante da análise crítica da prática social dos participantes, com consistência e rigor (FREIRE, 1989).

As falas significativas que selecionamos nesta pesquisa fizeram parte de movimentos registros dos diálogos realizados nas etapas iniciais do trabalho. E nelas foi procurado categorizar as falas que, de certo modo, explicitasse os conflitos, as visões dos participantes, as contradições presentes na prática social desses indivíduos, suas concepções de mundo e limites que possuíam em relação às problemáticas que havia no contexto investigado (SAUL; GIOVEDI, 2016; FREIRE, 1989).

²⁹ Estão inseridos nos apêndices deste trabalho.

³⁰ Para uma melhor compressão, deixamos algumas pesquisas realizadas sobre estas temáticas: SOLINO, A. P.; SOUSA, P. S. de; SILVA, R. M. da; GEHLEN, S. T. O Tema Gerador na Formação de Pedagogas do Alto Sertão Alagoano: da Escuta Sensível ao Planejamento de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2021.

ASSUNÇÃO, J. L.; SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A Investigação Temática na Elaboração de um Projeto Político Pedagógico Humanizador. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1379-1409, set./dez. 2019

MILLI, J. C. L.; ALMEIDA, E. dos S.; GEHLEN, S. T. A Rede Temática e o Ciclo Temático na Busca pela Cultura de Participação na Educação CTS. **ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**. Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 71-100, maio. 2018.

É pertinente enfatizar que, as construções iniciais dos instrumentos citados acima ocorreram no âmbito do GEAFAE/UFAL e GEATEC/UESC, sem a participação efetiva das educadoras durante a elaboração, mas, posteriormente tais instrumentos foram apresentados e legitimados por elas na segunda fase do curso.

E além dos diálogos para efetivação das etapas do processo de Investigação Temática, ao longo do curso contou-se com o apoio do grupo colaborador GLEI/UFAL que ficou responsável por propor discussões sobre temáticas relacionadas à população e ao contexto da pesquisa, foram elas: “Crianças sem terrinha: trabalho e educação pelo movimento”; A(s) infância(s) em movimento na luta pela terra”; “Participação, educação e contexto de vida rural: a voz da criança do campo”; e “O geral e o específico na educação escolar do campo”.

Na ocasião, os sujeitos participantes puderam descrever quais os tempos, espaços, materiais e atividades utilizadas nas aulas da escola do campo; perceber os modos de envolvimento das crianças participantes na comunidade Jurema; e refletir sobre exemplos de práticas pedagógicas que podem ser adaptadas para o cotidiano escolar de modo mais contextualizado as infâncias campesinas; entre outros.

Já na segunda fase do curso que ocorreu presencialmente no primeiro semestre de 2022 na UFAL (Campus do Sertão), foi retomado o processo de leitura e compreensão da realidade investigada, para dar-se início a estruturação das propostas didático-pedagógicas com base no Tema Gerador 2. Os registros dos três encontros podem ser observados na figura 8:

Figura 8 - Encontros presenciais do curso formativo



Fonte: Acervo do GEAFAE (2022).

Em razão das alterações sofridas no corpo docente da escola no início do ano letivo escolar de 2022, as professoras que participaram da segunda fase do curso, em sua maioria, não foram as mesmas que participaram da fase realizada remotamente. Por isso, o movimento de relembrar cada etapa da pesquisa foi essencial.

Nesta fase contou-se com a presença de 06 participantes, sendo 5 professoras e 1 diretora. Em síntese, as reuniões contaram com: apresentação da equipe; dinâmica de socialização; amostra da fase do curso formativo e os instrumentos da Rede Temática, Ciclo Temático e suas Unidades; reflexão sobre exemplos de ações de pesquisa realizada pelos grupos parceiros; explicação de alguns aspectos teórico-metodológicos da perspectiva Freireana; leitura de texto, discussão, produção de cartazes; apresentação de práticas pedagógicas elaboradas a partir da didática dos três momentos pedagógicos (3MP); momento de (re)planejamento coletivo; e encaminhamentos a partir das ideias docentes para a etapa de execução do material “Caderno de Atividades” planejado com base no Tema Gerador. Este último será descrito e analisado na seção posterior.

5 CONHECENDO A TERRA QUE EU EXISTO: PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE UM CADERNO DE ATIVIDADES

A partir do curso formativo com as educadoras do campo foi construído um Caderno de Atividades³¹ que surgiu da necessidade das participantes terem em mãos um documento³² que norteasse as ações, criadas a partir do Tema Gerador 2, com as crianças na sala de referência³³. E, que servisse como material de acompanhamento do processo educativo e de registro da participação infantil no projeto de pesquisa – o preenchimento das folhas de atividades para o GEAFAE representará a tentativa de diálogo com as crianças, suas famílias, e com as questões que estão sendo trabalhadas na escola.

Na pesquisa este material é encarado como um produto educacional originado das reflexões teóricas e da contribuição das professoras como sujeitas da pesquisa. A ideia é que as atividades planejadas coletivamente sirvam de sugestões pedagógicas e possam ampliar o repertório docente e infantil. Desde brincadeiras, experiências, trilhas, visitas, jogos, desenvolvimento da coordenação motora (a geral, a específica, a grossa e a fina), das competências da oralidade, leitura e escrita espontânea, em uma relação dialógica, significativa e dinâmica.

A estrutura do material é baseada nos 3 Momentos Pedagógicos e organizados considerando o trabalho pedagógico com sequências didáticas. Zabala define sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Ocorre durante etapas propostas, que estejam interligadas, sistematicamente, a fim do alcance de objetivos específicos com graus diferentes de complexidade.

As situações didático-pedagógicas estão divididas em dez sequências pensadas para crianças da faixa etária dos quatro aos dez anos de idade da Educação Infantil aos Anos Iniciais

³¹ Comumente denominado de caderno escolar, este instrumento didático, presente nas várias etapas da escolarização, busca auxiliar o trabalho docente no acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e na reflexão sobre as estratégias de ensino adotadas em sala de aula (SANTOS; SOUZA, 2005).

³² O material elaborado encontra-se, na íntegra, nos apêndices do trabalho.

³³ Durante todo o texto da presente dissertação será usado o termo sala de referência fundamentado em Horn (2017) para referir-se aos espaços físicos internos nos quais as educadoras promovem o encontro dos bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, e desenvolvem as práticas educativas; ao considerar que o termo sala de aula não é adequado a realidade da Educação Infantil. Em alguns casos, devido às especificidades do contexto da pesquisa, também será incluindo as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

do Ensino Fundamental. Por essa razão, nas propostas será observável que é feita a dinâmica de relacionar tarefas, em menor ou maior grau de aprendizagem, para contemplar o público participante da pesquisa.

E contemplar o contexto da pesquisa que dispõem de turmas multisseriadas e busca ofertar práticas de alfabetização e letramento já na primeira etapa da Educação Básica – por ser uma demanda associada ao processo de recomposição de aprendizagem que a secretária do município aderiu no pós-pandemia.

As propostas não possuem uma quantidade específica de atividades, mas, em algumas delas é dada a possibilidade de seguir ou alterar a continuidade da aplicação através do item “Dando continuidade...”. Portanto, a depender dos critérios docentes e dos objetivos a serem atingidos em cada etapa de escolarização, cada temática pode conter uma ou mais atividades, podendo ser distribuídas ao longo do planejamento semanal e da rotina escolar, não precisando serem aplicadas em um único dia de aula.

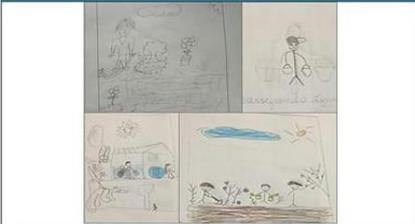
A definição dos eixos temáticos e a estrutura do Caderno de Atividades nomeado de “Conhecendo a terra que eu existo” seguiu-se das três etapas do 3MP: 1) Problematização inicial: É feito a apresentação e discussão de situações reais a partir de questionamentos para a identificação do que os discentes já sabem, ou não, do conhecimento que será abordado 2) Organização do conhecimento: Momento de sistematizar as informações iniciais a partir da mediação docente ao incorporar a explicação dos conhecimentos científicos com uso de recursos variados e sugestões de atividades para complementar as discussões; e 3) Aplicação do conhecimento: É sistematizado o conhecimento assimilado pelo discente – suas análises e interpretações sobre o aprendizado das situações iniciais com as outras que possam ser compreendidas pelo mesmo processo (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Os dez eixos temáticos que compõe a sua estrutura são:

1. Conhecendo o meu lugar;
2. Rio são Francisco e a comunidade Jurema;
3. A formação da chuva;
4. A água no nosso cotidiano;
5. O solo;
6. Práticas de plantio;
7. Á água e o cultivo de alimentos no campo;
8. Insetos na plantação;
9. Alimentação saudável do campo;
10. Conhecendo a história da nossa região.

Cada temática sistematizada por meio do Tema Gerador e sua série de ações planejadas está descrita em um quadro³⁴ que contém: o Tema Gerador; Desenho das crianças; Falas das crianças; Fala das professoras; Fala dos moradores; A situação-limite; A unidade temática; O conteúdo; O Campo de Experiência da BNCC³⁵; A problematização Inicial; A organização do conhecimento; e a Aplicação do conhecimento; como pode ser visto na figura a abaixo e nos apêndices:

Figura 9 - Planejamento didático-pedagógico

Quadro 4: Encontro 4 - Planejamento da sequência didático-pedagógica	
<p>TEMA GERADOR Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.</p> <p>DESENHO DA CRIANÇA</p>  <p>FALAS DAS CRIANÇAS (Com a água) "[...] as plantas fica com mais vida." (O que eu mais gosto de fazer) "[...] é brincar e buscar os cavalos." (Como ajuda os adultos) "[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa." (Como ajuda os adultos) "[...] eu planto milho." (Como ajuda os adultos) "[...] encho as garrafas de água, limpo o terreno e planto feijão."</p> <p>FALA DA PROFESSORA "[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa."</p> <p>FALA DO MORADOR "Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d'água direto, que agora por enquanto agora nós támo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Támo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?"</p> <p>SITUAÇÃO-LIMITE Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social</p>	<p>vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.</p> <p>UNIDADE A terra que eu existo</p> <p>CONTEÚDO A água no nosso cotidiano</p> <p>CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Escuta, fala, pensamento e imaginação O eu, o outro e o nós</p> <p>PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL No nosso cotidiano a água está presente em várias atividades, quais são elas? Vamos construir uma lista de coisas que fazemos no nosso dia a dia que necessita da água para ser realizado?</p> <p>ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO Após construção de cartaz coletivo sobre a presença da água no nosso cotidiano, será feita uma roda de conversa a respeito dos usos da água na comunidade local. Como as crianças e suas famílias lidam com a água em suas casas: o uso escasso ou consciente da água – é preciso poupar para não faltar? Com uso de palitoches será apresentado a fábula visual "O Camelo, o Burro e a Água" de Sérgio Merli, para que as crianças identifiquem como os personagens da história lidaram com o consumo da água, e se há alguma relação das atitudes destes com a vida delas no campo. A sistematização do momento, ocorrerá com realização de atividade de aprendizagem.</p> <p>APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO A água é importante em nossas vidas, principalmente, para o nosso bem-estar, nossa saúde. Por isso, vamos brincar com a água, descobrindo sobre os estados térmicos dela (gelado, frio e morno). Em espaço externo a sala de referência, será disponibilizado potes com água (em estado distintos de temperatura) e objetos variados para as crianças utilizarem durante a manipulação dos mesmos. Alguns exemplos: 1: água gelada de cor vermelha; 2: água em formato de cubos de gelo na cor amarela; 3: água de cor verde e na temperatura ambiente; 4: água de cor azul morna e exposta ao sol (para manter a temperatura). Através da brincadeira, as crianças poderão experimentar e perceber sensações como: pressão, vibração, temperatura, entre outros.</p>

Fonte: Acervo do GEAFAE (2022).

No exemplo é possível identificar que o modelo se assemelha aos planos de aulas ou roteiros pedagógicos que são, comumente, usados na escola para organizar as ações da prática educativa. O que diferencia é o fato de os conteúdos estarem relacionados ao cotidiano da criança, trazendo questionamentos fundamentados por um Tema Gerador que destaca situações limitantes presentes na vida dos sujeitos protagonistas do processo de aprendizagem – as crianças, as famílias, professoras, entre outros.

O uso do produto pode acontecer seguindo as etapas sugestivas de aplicação, ao mesmo tempo que pode acontecer por um outro roteiro, com adaptações, incluindo outras metodologias, estratégias, recursos, através da intervenção reflexiva (planejamento, aplicação

³⁴ O planejamento da sequência didático-pedagógica encontra-se nos apêndices deste trabalho.

³⁵ Como o Caderno de Atividades foi pensado inicialmente para este segmento, incluímos nos roteiros apenas as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, por ser o documento normativo que organiza os currículos das escolas brasileiras.

e avaliação) de cada docente no processo de ensino e aprendizagem. De modo que, se tenha uma triangulação entre: saberes infantis - saberes docentes- práxis, para que o cotidiano escolar seja co-construído e reconstruído significativamente.

Para as professoras participantes e as/os profissionais que tiverem acesso ao material elaborado e de algum modo se sintam inspirados a fazerem um trabalho pedagógico similar ao que está sendo proposto, é recomendado que seja considerado desde o primeiro momento de planejamento e aplicação, os interesses e preferências das crianças, uma vez que cada turma tem um perfil próprio, com características e diferenças que devem ser contempladas no processo de aprendizagem.

Cada proposta está firmada nos princípios educativos freireanos e nos documentos norteadores da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (BNCC, 2018) que orientam as práticas escolares para a infância de modo a privilegiar as interações e brincadeiras.

Sobre a BNCC é importante frisar que, pensando nas especificidades da Educação Infantil, não será usado os Campos de Experiências em uma perspectiva de organização centrada em disciplinas, de modo fragmentado e/ou com a função de servir como áreas do conhecimento, mas, como um instrumento que seja interdisciplinar e esteja alinhado ao contexto em que se insere a prática docente e as necessidades de cada turma de crianças.

Nessa direção, para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos sobre o mundo local, regional e global, foram criadas situações criativas e lúdicas que oferecessem a oportunidade de conhecer algo novo; no sentido de que, não fossem aprendizados restritos ao já conhecido, mas que avançasse nas leituras de mundo de modo mais aprimorado e com base no exercício da curiosidade. Como ensinou Freire, sobre a necessidade do docente de respeitar o saber com que o educando chega à escola, não para ficar girando em torno dele, mas para ir além dele (FREIRE, 1996).

A seguir será analisado seis atividades do caderno, que estão distribuídas a partir das suas similaridades em três categorias emergentes (MORAES; GALIAZZI, 2011):

5.1 “Terra sem água não produz...”

Em uma análise recentemente divulgada pela UNICEF³⁶ é afirmado que 1,42 bilhão de pessoas, incluindo 450 milhões de crianças, vivem em áreas de vulnerabilidade hídrica alta ou extremamente alta. E no Brasil, em destaque para as áreas rurais, são 25 milhões destas que utilizam apenas de um nível básico dos serviços hídricos, e 2,3 milhões usam fontes de água não seguras para consumo humano e higiene pessoal e doméstica.

Os participantes do curso confirmam as estatísticas voltadas às áreas rurais nas seguintes frases:

“[...] nós estamos dentro, praticamente do rio São Francisco e mesmo assim as pessoas não tem água, as pessoas tem que ficar esperando o carro pipa” (M1, 2021).

“[...] eu já sinto essa revolta dentro de mim, só de imaginar morar bem próximo do rio e não ter água todos os dias” (P1, 2021).

“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa” (P2, 2021).

O acesso à água potável é um direito fundamental a todos, principalmente, à criança, conforme determina o artigo 227 da Constituição Federal, mas, ainda há falhas na distribuição e nos sistemas de esgoto para as populações mais vulneráveis, como as das comunidades assentadas, a exemplo, a da Jurema que apesar de estar próxima ao Rio São Francisco sofre com esta problemática.

Considerando a relevância do estudo sobre a água e da educação ambiental com as crianças foi construído a atividade, que diz respeito a quarta sequência didática do Caderno, com o tema “A água no nosso cotidiano” que tem como objetivo fazer as crianças refletirem sobre os usos da água pelos seres humanos – água para beber, água para plantar, entre outros.

Para o desenvolvimento do imaginário infantil partiu-se da narrativa da fábula visual “O Camelo, o Burro e a Água”. Nesta história, os personagens principais o Camelo e o Burro enfrentam um dia sem o fornecimento de água. Os dois vizinhos demonstram comportamentos distintos no uso da água: o Camelo com práticas de consumo consciente e o Burro com práticas de grande desperdício de água.

Ao final do conto, as crianças poderão identificar qual o ensinamento que os animais trazem para a vida das pessoas e de que modo as questões relativas aos usos da água pelos

³⁶ Ler mais sobre: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/uma-em-cada-cinco-criancas-em-todo-o-mundo-nao-tem-agua-suficiente>

personagens estão relacionadas com os usos delas e de seus familiares em casa, na escola, e na comunidade.

A contação de história é um momento da rotina escolar que ocupa lugar privilegiado, por ser um movimento de exercício da comunicação, da criatividade, da criticidade, de releitura do mundo, e “ [...] de prazer que mobiliza, desperta a curiosidade e dá asas à imaginação, o que torna o espaço pedagógico um espaço onde se ensina e se aprende com alegria” (GUEDES, 2015, p. 288).

A potência deste momento pode possibilitar que as crianças se mantenham atentas ao que a docente quer ensinar por meio de uma relação afetuosa, de cumplicidade, sedução e fantasia; ao mesmo tempo que, envolvidas livremente pela curiosidade de saber as respostas para suas indagações, experimentações, e confronto com a realidade, elas aprendem a ler o mundo antes mesmo de aprenderem a ler as letras convencionalmente como aprendemos com Paulo Freire em suas obras.

Sobre este potencial Abramovich sinaliza que:

[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...] (ABRAMOVICH, 2001, p. 17).

Pela hora da história é valorizado os saberes prévios, os saberes de experiência feito das crianças (FREIRE, 1987). É dado lugar ao aprender pela liberdade de conhecer o desconhecido com prazer, onde a criança é o sujeito privilegiado do processo educativo e é possuidora de experiências e conhecimentos significativos e, assim, pode falar, escutar, levantar hipóteses, refletir, sobre os diferentes saberes e construir novos conhecimentos (SILVA; PASUCH; SILVA 2012).

A assimilação do conhecimento será a partir de atividade de aprendizagem (FIGURA 10) que traz situações que ampliam os questionamentos originados da roda de conversa depois da narração da fábula. A docente mediadora irá orientar as crianças na resolução das perguntas de interpretação textual sobre a sucessão dos fatos narrados.

Figura 10 - Sequência didática “A água no nosso cotidiano”

Nome: _____ Data: _____

 Janeiro | Fevereiro | Março | Abril | Maio | Junho | Julho | Agosto | Setembro | Outubro | Novembro | Dezembro
 Domingo | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta | Sábado

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04 – A ÁGUA NO NOSSO COTIDIANO

1. APÓS OUVIR A FÁBULA “O CAMELO, O BURRO E A ÁGUA” OBSERVE A CAPA DO LIVRO E RESPONDA AS QUESTÕES:

Maria
O Camelo, o Burro e a Água

● VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA?
 SIM NÃO

● NA SUA OPINIÃO, QUAL DOS DOIS ANIMAIS ESTÁ FAZENDO USO CONSCIENTE DA ÁGUA E POR QUÊ?

2. LEIA AS FRASES DOS QUADROS ABAIXO E PINTA DE AZUL AS QUE REPRESENTAM O CAMELO E DE VERMELHO AS QUE REPRESENTAM O BURRO:

MOLHA AS PLANTAS COM MANGUEIRA	ENSABOA A LOUÇA COM A TORNEIRA FECHADA
MOLHA AS PLANTAS COM REGADOR	BEBE ÁGUA E FECHA O FILTRO
BEBE ÁGUA E DEIXA O FILTRO PINGAR	ESCOVA OS DENTES E DEIXA A TORNEIRA ABERTA
DEMORA NO BANHO E DEIXA O CHUVEIRO ABERTO	ENSABOA A LOUÇA COM A TORNEIRA ABERTA
TOMA BANHO RAPIDINHO	ESCOVA OS DENTES COM A TORNEIRA FECHADA

Fonte: Acervo do GEAFAE (2022).

Para compreensão do Tema Gerador, a atividade se faz necessária uma vez que a partir dela as crianças podem perceber o consumo da água não apenas como o uso consciente, de preservação do Meio Ambiente – economizar para não acabar, mas como um fator que está relacionado a ausência de políticas públicas aos moradores do Campo, a mudanças climáticas, e intervenções humanas sobre este Meio Ambiente.

As crianças assentadas irão ampliar a visão sobre o “por que aqui é diferente?” Por que o uso da água no cotidiano delas pode ser diferente de alguém que reside na Cidade – elas precisam reduzir o consumo da água em casa porque, simplesmente, a água não chega até elas regularmente, entre outros fatores.

Com a sequência das tarefas sobre esta temática, as crianças desenvolvem uma perspectiva crítica sobre a distribuição e conservação dos recursos hídricos, incluindo a importância do rio que banha a comunidade. Conhecendo ainda o papel individual na gestão da água enquanto bem coletivo e da responsabilidade do Governo Federal, do Estado, e do município na administração das questões de sustentabilidade – que é a utilização consciente do recurso, sem prejudicar o abastecimento para as gerações futuras, etc. (SCHWARZ; BONATTI; MEIRA, 2020).

Através dos ensinamentos freireanos, isto denota a mudança da visão utilitarista da água para uma visão de valores mais humanistas, ecológicos e de bem comum. Ou seja, desde

pequenas as crianças irão perceber a água para além do consumo e do serviço às demandas do mercado; mas, da água como patrimônio comum da humanidade que precisa de políticas públicas capazes de garantir, igualmente, o acesso e a preservação desse bem comum sem interesses políticos, sem a utilização enquanto moeda de troca:

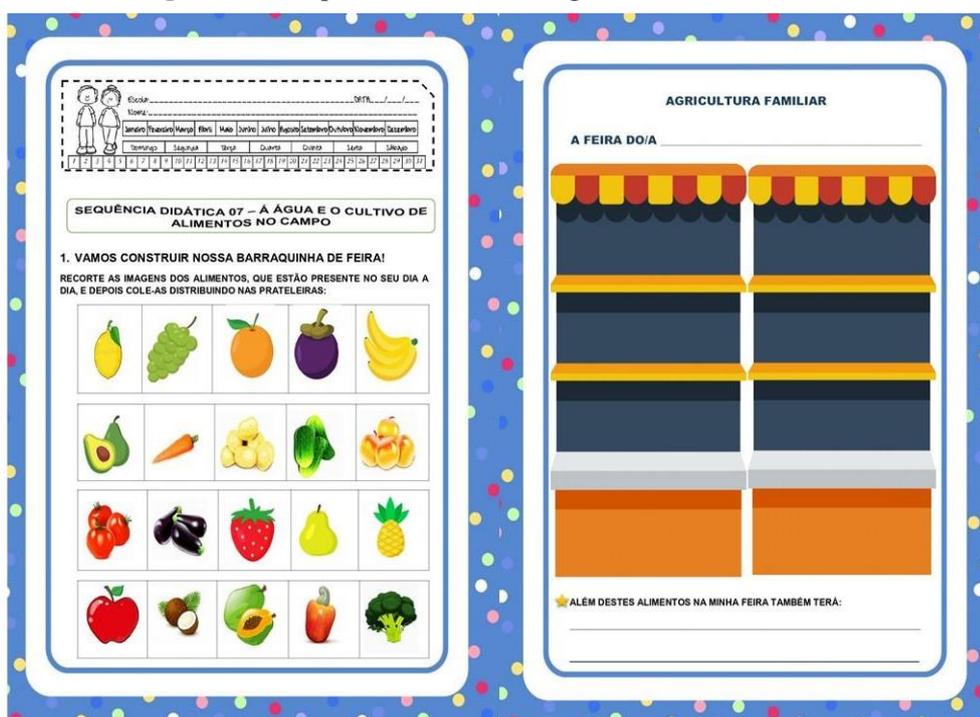
“Porque é naquela lógica que eu já tinha falado é muito mais fácil dá o carro pipa que as pessoas vão dever o resto da vida delas um favor a um vereador, pra poder naquela eleição o vereador não perder a política, então, é isso” (M2, 2021).

Na tarefa a seguir é discutido “Á água e o cultivo de alimentos no campo”. A proposta tem por finalidade o reconhecimento sobre a importância da irrigação do solo para a plantação, e de que modo a escassez da água traz impacto com a produção de alimentos para a agricultura familiar.

A problematização inicial será com as seguintes indagações: Vocês já observaram em qual época do ano acontece o plantio na comunidade? Seus pais já iniciaram? Quais os legumes que foram plantados? Quanto dura em média o tempo de espera para que os vegetais possam ser colhidos? Quais os alimentos mais consumidos; entre outros. A organização do conhecimento com a pesquisa “fotografias das famílias em situação de agricultura familiar”. E a aplicação do conhecimento com construção de cartaz com as fotos solicitadas, produção de uma salada de frutas com os alimentos característicos da agricultura familiar local, etc.

A assimilação será na atividade de aprendizagem – Construindo uma barraquinha de feira. No caderno de atividade (FIGURA 11) é anexado a ilustração de uma barraquinha e de verduras, legumes e frutas que são produzidos no campo e vendidos na feira, para que as crianças montem uma mini feira a partir da identificação daqueles alimentos que elas mais gostam e/ou que são mais costumeiros de consumo em casa.

Figura 11 - Sequência didática “A água e o cultivo de alimentos”



Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Também é dado espaço para as crianças relatarem se há outro alimento, além dos apresentados, que elas gostariam de consumir ou vender na sua feira. Para o Tema Gerador, a relevância desse tipo de atividade deve-se ao fato de as crianças poderem entender um pouco mais deste tipo de agricultura onde são os próprios familiares que plantam e cuidam, organicamente, daquilo que produzem sem a utilização de agrotóxicos e transgênicos, respeitando a natureza e produzindo um alimento mais saudável.

Sobre a problemática presente na situação-limite vivenciada na comunidade local, as crianças podem compreender que sem água não há produção agrícola e, portanto, não há alimentos para o consumo e para auxiliar a renda familiar – a distribuição dos alimentos produzidos no Campo e que são comercializados na Cidade.

Nas falas dos participantes pode-se confirmar a relevância de dialogar sobre a sobrevivência no Campo que está relacionada a produção de alimentos e a demanda do desemprego nas comunidades rurais:

“[...] ali em cima a água passa na frente, na porta do povo, e o povo muita das vezes não se tinha a rede, era proibido de pegar a água [...] nós estamos dentro, praticamente do rio são Francisco e mesmo assim as pessoas não tem água...” (M2, 2021).

“Olha, o maior sonho meu é a pessoa ter as coisa melhor, ter uma água mais suficiente pra trabalhar. A vida da gente também a pessoa ter saúde pra trabalhar e tudo faz parte da vida” (M3, 2021).

[Tem mais algum problema aqui?] “*Tem, né? A irrigação, né? Porque a água é tudo na nossa vida. O meu maior sonho aqui dentro da comunidade, é ter uma irrigação, né? Pra nós sobreviver dela, porque aqui muitas coisa ainda falta também, né?*” (M4, 2021).

“*É. não tem nenhum programa de irrigação essas coisas...*” (P1, 2021).

A agroecologia para quem vive no Campo é de suma importância, e ao ser abordado na escola como é o cenário político, social e econômico que está ao entorno do abastecimento alimentar brasileiro, as crianças podem entender de modo contextualizado mais sobre a luta do MST em busca da democratização nas distribuições de terras no país, uma vez que, é destinado uma quantidade pequena de terrenos para os pequenos produtores rurais produzirem em face dos grandes e abrangentes latifúndios – onde alguns destes são totalmente improdutivos.

E além da terra para produção, é ofertado condições mínimas para a geração de trabalho e renda local que cada vez mais colaboram com o êxodo rural:

“*[...] o desemprego está em primeiro lugar, pois muitos dos nossos filhos tem que se deslocar arriscando a própria vida*” (M2, 2021).

[Qual seu maior sonho] “*O maior sonho é ter uma irrigação para assegurar a sobrevivência da comunidade*” (M4, 2021).

[Qual seu maior sonho] “*chegar água para mim trabalhar*” (M5, 2021).

[Qual seu maior sonho] “*que tenha mais emprego em [...], para os nossos filhos não terem que ir para outras localidades*” (M6, 2021).

O trabalho exercido dentro dos empreendimentos familiares é a garantia de um abastecimento interno alinhado às demandas alimentares da população, criando um ambiente propício para a redução da fome, do êxodo rural, e o desenvolvimento do bem-estar no campo.

Este processo de alterar a visão limitada dos sujeitos da comunidade, desde criança, sobre as causas e possíveis soluções para a escassez da água que traz impactos em todos os setores da vida humana, para uma visão consciente e crítica é o que Paulo Freire (1987) chamou de ato de autoaprendizagem e auto-organização entre comunidades de oprimidos.

Para construir a mudança, os oprimidos em seus movimentos sociais se organizam para enfrentar a opressão e construir alternativas. E esta organização que inclui crianças, jovens e adultos vai sobrevivendo, porque há um processo de conscientização desses sujeitos sobre a opressão e sobre si mesmos que acontece por meio de uma prática coletiva que vai passando de geração a geração (FREIRE, 1987).

Deste modo, os Temas Geradores que são pilares da pedagogia Freireana não são apenas estratégias de letramento para jovens e adultos, mas, são instrumentos geradores de ação-

reflexão-ação desde a tenra idade por serem permeados de conteúdos sociais e políticos. Conteúdos/temáticas que se efetivam no esforço de compreensão da realidade vivida, pelos sujeitos oprimidos, a partir de um conhecimento autêntico, crítico, e coletivo diante de problemas concretos (FREIRE, 1987).

5.2 A brincadeira é lá fora: relações lúdicas e interativas em espaços externos

Tendo como pressuposto a concepção de que as crianças são protagonistas de seu processo de aprendizagem e que as salas de atividades não são (e nem deveriam ser) os únicos espaços em que elas podem aprender, foram elaboradas duas brincadeiras que estão pautadas na perspectiva de trabalho pedagógico a partir da realidade concreta dos discentes.

Quando as crianças questionadas, durante uma atividade de pesquisa do curso, sobre o que as deixavam felizes na escola ou o que gostariam que tivesse na escola? Elas exprimiram suas percepções e sentimentos angústias da seguinte maneira:

“Hora de brincar” (C.1, 2021).

“Brincar com a colega” (C.2, 2021).

“O recreio” (C.3, 2021).

“Um parque” (C.4, 2021).

“O brincar, e o que me deixa triste é quando eu não brinco. [...] aqui não pode brincar, porque está proibido [...] Eu queria um bambolê” (C.5, 2021).

As falas foram registradas através de áudio, algumas por escrito e outras por meio de desenho:

Figura 12 - Participação das crianças



Fonte: Acervo do GEAF AE (2022).

Os relatos das crianças indicam o valor que é atribuído a brincadeira, por ela representar a liberdade, a possibilidade de socialização com os outros no cotidiano escolar; e o quanto é desconfortável estar em um ambiente que não é convidativo a vivências de alegrias devido à ausência da ludicidade, de um espaço interno mais amplo, e externo com recursos que possibilitem a recreação.

Para elas, a escola é “pequena” e “não há um pátio para brincar”, “não há brincadeiras”. O que está diretamente relacionado com a infraestrutura precária da instituição que ainda não tem local para que aconteça, de modo confortável e prazeroso, a recreação em sala de aula e fora dela.

Como foi sinalizado pelos comentários de educadora e dos pais através da participação da comunidade:

“[...] a escola é muito pequena, com salas de aula muito apertadas, não tem pátio, não tem área de recreação, não tem refeitório, não tem uma sala de leitura, a sala onde fica os computadores é muito apertada. Temos muitas dificuldades para realizarmos atividades com nossos alunos devido a essa falta de estrutura” (P2, 2021).

(Tem algo aqui na comunidade que representa um problema?) “[...] falta uma escola maior e quadra [...]” (MCR, 2021); “Sim, uma escola, é pequena [...]” (MMR, 2021); “Sim, tem a escola que precisa aumentar, as salas que são muito apertadas, [...], as crianças precisam muito de uma quadra [...]” (M.4, 2021).

(Qual seu maior sonho?) “[...] um colégio melhor e quadra para as crianças pois elas são muito importante pro nosso Brasil” (M.5, 2021).

Para potencializar a realização das práticas pedagógicas em um ambiente com pouco espaço para a recreação, propõe-se nos planejamentos coletivos que as atividades com as crianças possam acontecer externamente. Ou seja, que as interações, brincadeiras, experiências, rodas de conversas, e até mesmo a aula (para as crianças grandes), sejam ao ar livre ou debaixo de uma árvore, por exemplo.

Desse modo, convida-se as educadoras a perceberem a importância de desconstruir a ideia de que a sala de referência ou de atividades é o único lugar de aprendizagem. Pois, conforme Barros é necessário “valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica” (BARROS, 2016, p. 31).

Para trabalhar o eixo temático “Insetos na plantação”, que diz respeito a oitava sequência do Caderno, foi construído a brincadeira “Corrida do Xô Agrotóxico” (FIGURA 13), como estratégia para a aplicação do conhecimento. O objetivo desta atividade lúdica é a sistematização do tema a partir da recreação ao ar livre. Com regras, que podem tornar a

brincadeira com características do jogo, as crianças irão desenvolver o campo de experiência da BNCC (2018) o “Corpo, gestos e movimentos”, entre outros, para entenderem que alguns insetos que vivem nas plantações podem ser importantes para a produção agrícola e para o meio ambiente, mas também podem ser prejudiciais ao se tornarem pragas e atacarem a vegetação deixando-a enfraquecida. E para controlar e evitar isto são usados produtos agrotóxicos e outros venenos que, em muitos casos, trazem riscos à saúde das pessoas.

Nos campos agrícolas o uso intensivo para combater o ataque de pragas e doenças tem sido presente na agricultura familiar. Devido à falta de informação e assistência técnica muitos camponeses utilizam os agrotóxicos de forma indiscriminada e sem nenhum equipamento de proteção (PAIVA FILHO; CARDOSO; REGO, 2020). Alguns mesmo sabendo dos riscos do descarte incorreto das embalagens e dos usos desses produtos ao ambiente e ao homem continuam a usá-los por comodidade e desinformação, enfraquecendo a política agroecologia propagada pelo MST que estimula a produção orgânica em seus assentamentos.

Figura 13 - Sequência didática “Insetos na plantação”

DANDO CONTINUIDADE...

VAMOS BRINCAR!

CORRIDA DO XÔ AGROTÓXICO

MODO DE BRINCAR: Eleger duas crianças da turma para representarem os agrotóxicos, e dividir as demais em dois grupos – o grupo *frutas* e o grupo *verduras/legumes*.

Todas crianças receberão um colete, confeccionado em TNT, com as seguintes características: colete *vermelho* com imagem de frutas para o grupo representando as frutas; colete *amarelo* com imagem de verduras/legumes para o grupo representando as verduras/legumes; e colete *cinza* com imagem do símbolo do agrotóxico para as duas crianças que estiverem nesta função.

As crianças que estiverem enquanto “agrotóxicos” na brincadeira, além do colete estarão com fitas cinzas para colocar na mão das crianças que forem sendo capturadas. A fita preta será o indicativo do “alimento que foi contaminado”.

O espaço da brincadeira deverá ser em ambiente externo da sala de referência. O ambiente deverá ser dividido em quatro espaços como ilustrado na imagem posterior. Na *parte inferior* (ponto de saída) estará as frutas e verduras/legumes. No *centro* estará os agrotóxicos prontos para pegarem os alimentos da plantação. Na *parte superior* (ponto de chegada) será a plantação vazia que aguardará seus alimentos, livres de venenos/pragas, chegarem.

Cada espaço receberá uma bandeira indicando onde cada participante da brincadeira deve ficar, como ilustrado no anexo posterior.

REGRAS: A partir do sinal da organizadora da brincadeira, as frutas e verduras/legumes deverão tentar passar pelos agrotóxicos sem que sejam tocadas por eles.

Se forem tocadas, a fruta e/ou verdura/legume irá receber a fita cinza e será encaminhada para o quarto espaço – a direita dos agrotóxicos – ambiente destinado para os alimentos contaminados.

Se todos os componentes dos dois grupos conseguirem passar sem ser contaminados pelos agrotóxicos, os alimentos “sem venenos” vencem a brincadeira.

Se os agrotóxicos conseguirem pegar mais da metade de frutas e vegetais/legumes, eles ganham a brincadeira por conseguirem contaminar a maioria dos alimentos da plantação.

CORRIDA DO XÔ AGROTÓXICO

PLANTAÇÃO PUNTO DE CHEGADA

AGROTÓXICOS AMBIENTE CONTAMINADO

FRUTAS VERDURAS/LEGUMES PUNTO DE SAÍDA

ESPAÇO PARA OS ALIMENTOS CONTAMINADOS

Fonte: Acervo do GEFAFE (2022).

Com as vivências em torno desta temática, as crianças entenderão que o acesso ao conhecimento é um direito social e político. Por falta de informação ou acesso a recursos tecnológicos, por exemplo, muitos agricultores nas comunidades assentadas não conseguem plantar e/ou não conseguem encontrar soluções mais seguras para assegurar a colheita dos

alimentos plantados. E, por consequência, não conseguem ser orgânicos ou agroecológicos, por não respeitarem os processos da natureza, e não evitarem os impactos negativos na saúde humana e na do Meio Ambiente.

Se desde pequenas as crianças são colocadas na posição de pesquisadoras e questionadoras diante das problemáticas da realidade onde vivem, elas cresceram ampliando e fortalecendo os saberes populares através da aquisição dos saberes científicos. Elas aprenderam para si e para compartilhar com o próximo, neste caso, na própria comunidade – sobre ser possível produzir, vender, e colocar comida na nossa mesa com qualidade e sem veneno.

Léa Tiriba (2021) ao discutir o valor da preservação da vida sobre a terra, afirma que é urgente, no momento da história da humanidade, conduzir as aprendizagens infantis por meio de estratégias lúdicas, interativas, brincantes e ecológicas.

E com Freire (1987) reforça-se este paradigma através da relevância da atuação docente de ir além da oferta de noções, conceitos, e conhecimentos sobre a realidade com práticas transmissíveis, de depósito de informações na cabeça das crianças.

Com a brincadeiras da “Corrida do Xô Agrotóxico”, as crianças internalizam conhecimentos sobre o mundo local e global pelas interações entre seus pares e os adultos de modo humanizado; porque, é uma formação que se dá com significado, que é prazerosa, é conectiva, é dialógica, e é boa, por potencializar a existência da vida (TIRIBA, 2021).

Este compromisso com a inserção da escola na vida local, e do envolvimento e mobilização de educadores e discentes em uma prática social com poder de transformação (FREIRE, 1981), é exercitado no jogo “Batalha dos alimentos” (FIGURA 14) do eixo temático “Alimentação saudável do campo”.

A proposta lúdica reforça a valorização dos alimentos produzidos no campo e o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitará às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos³⁷, que saibam cuidar de si, dos outros, da terra onde vivem (TIRIBA, 2021):

³⁷ Filosoficamente, esta teoria se refere à posição da espécie humana em relação ao universo. O homem como o centro de tudo, estando cercado pelo restante das coisas. Para esta ideologia, os demais integrantes do ecossistema ocupam uma posição periférica, condicionada às necessidades do homem, revelando em importância à medida que se fazem úteis aos desejos e ambições da espécie humana (COIMBRA; RECH, 2017).

Figura 14 - Sequência didática “Alimentação saudável do campo”



Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

A partir da prática das ações brincantes de jogos de papéis, em que muitas vezes a maioria das condições e objetos são inventados, as crianças aprendem a atuar em situações por meio da memória, da afetividade, da imaginação, e da criação (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Ao experienciar, no coletivo, elas são estimuladas a se posicionarem frente aos problemas sociais/políticos/ambientais em escala local ou global, valorizando os saberes tradicionais e populares como fundamentais à construção de uma relação de identidade com o meio onde estão inseridas.

Esta e as demais atividades que se propõe não são simplistas por não precisarem de recursos extravagantes ou fantasiosos, elas são reais, possuem potência porque estão preocupadas em atender a intenção pedagógica que está por trás do Tema Gerador fundamentado sobre o contexto concreto.

Além disso, são fáceis de executar na escola, ao ser levado em conta a precarização de materiais didáticos para confecção de atividades nas instituições do campo, e da baixa remuneração docente para arcar com despesas oriundas do próprio trabalho.

São momentos lúdicos como estes que enfatizam os espaços externos da escola infantil como lugar de aprendizagem e desenvolvimento. Como lugar que também pode ampliar as múltiplas linguagens, os conhecimentos de mundo das crianças por meio da exploração variada

de movimentos do corpo, de experiências e descobertas, de brincadeiras e interações, e de contato com a natureza.

Os espaços naturais em torno das instituições escolares devem ser um prolongamento da sala de referência e são os locais ideais para brincadeiras e/ou jogos como circuitos, corridas, batalhas, entre outros, possam acontecer. Deleuze (2002) afirma que as crianças gostam de estar ao ar livre, porque é onde elas têm interação com um universo de modo mais amplo, que vai além das salas de aulas. É onde elas realizam bons e alegres encontros com seus pares e os adultos, e, portanto, onde a aprendizagem ganha potência ao favorecer a sensação de realização, de plenitude, de inteireza de corpo e espírito (TIRIBA, 2021).

E complementam Silva, Pasuch e Silva, ao falarem que na educação de crianças é preciso

[...] pensar possibilidades de proporcionar espaços e atividades para que bebês e as crianças pequenas possam utilizar movimentos e deslocamentos amplos na instituição, em áreas internas e externas. Que eles se sintam integrados, apropriem-se do espaço e façam deles seus territórios de cidadania (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 123).

A força do Tema Gerador, que aborda o problema com a falta de acesso à água e à terra, se reafirma como parte da identidade de agricultores, trabalhadores e organizações que os representam nos assentamentos, no campo. Se desde a infância, as crianças percebem, brincando, que há água, há terras, há alimentos para todos, mas a distribuição desigual e o desperdício são fatores políticos que impedem que elas e seus familiares tenham qualidade de vida, logo estarão atuando junto aos seus diante dos instrumentos desumanizadoras que dificultam a vocação dos oprimidos a uma vida digna, livre, humana e autônoma (FREIRE, 1987).

A identificação da opressão abre espaço para que os sujeitos vejam a realidade de forma diferente (FREIRE, 1987). A consciência crítica desempenha um papel central na compreensão das relações de dominação e na construção de novas formas de luta e resistência. Para enfrentar a opressão precisamos sermos levados ao debate, participando, compartilhando e dialogando sobre as distintas visões de mundo e experiências (FREIRE, 1987), entre as gerações, em um contínuo processo de conscientização e libertação.

Uma abordagem Freiriana sobre a agricultura camponesa envolve a consciência crítica da realidade na construção de estratégias de identidade, de autonomia, de mobilização, de educação e auto-organização para os sujeitos oprimidos, que muitas vezes são sem-terra ou assentados.

Para tanto se faz urgente uma educação em direitos humanos que sonha com uma outra sociedade:

Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade, mantenedora de curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate (FREIRE, 2001, p. 101).

Sendo assim, uma sociedade sonhada é uma sociedade do sonhar, amar, gostar de viver e isso para todos os seus integrantes e não apenas para alguns privilegiados. E uma educação para este tipo de sociedade, mais humana e amorosa, é sobretudo uma educação curiosa e despertadora, mantenedora e alimentadora da curiosidade que preserva e mantém viva a meninice de meninos e meninas pequenos e grandes no tamanho.

5.3 Pesquisas, investigações e participação infantil no/do campo

No decorrer das nossas discussões teóricas, neste texto, tem-se evidenciado a relevância de ser considerado na prática pedagógica, com crianças, as singularidades, as potencialidades e limitações infantis, próprias da categoria geracional a que pertencem. E para tanto, é fundamental a construção do conhecimento, no desenvolvimento infantil, acontecer em um contexto de participação social e política como é reconhecido pela legislação brasileira, ao definir as crianças enquanto sujeitos de direitos.

A partir de Freire (1987, 1996) entendem-se que a educação de crianças deve ser pensada como espaço de ter liberdade para a pergunta, para a expressão, a experimentação³⁸, a curiosidade, a amorosidade, a escuta autêntica, de forma livre, ampla e contextualizada.

Uma educação como ato de liberdade, no sentido freireano de que a partir das vivências escolares seja possível vislumbrar a transformação da realidade das crianças, seus familiares e e suas comunidades para além dos muros da escola e para além do próprio contexto local.

Pensando nisto que, esta categoria aborda a possibilidade do uso de espaços e práticas de pesquisas, investigações e participação infantil desde a tenra idade. De modo especial, para a educação do/no campo, enquanto práxis como mecanismo de resistência e transformação de

³⁸ Apresenta-se algumas sugestões de leitura, além das que estão referenciando esta pesquisa, para ampliar o repertório de práticas com crianças: Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar (PIORSKI, 2016); Atividades em áreas naturais (MENDONÇA, 2017); Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza (BARROS, 2018); Educando na natureza (ZANON, 2018); Educação Infantil como direito e alegria: em busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias (TIRIBA, 2021); entre outros.

mundo, que possa permitir que a meninice do campo, da criança curiosa, livre e feliz, possa ser dissipada desde sempre.

Uma das atividades do Caderno traz a temática “Práticas de plantio”. A partir dela as crianças são estimuladas a ampliar a percepção sobre a importância do solo na plantação de alimentos para o consumo humano. Alguns questionamentos ajudaram na problematização, como por exemplo: será que é possível plantar sem água? E, por que será que é tão difícil plantar em algumas terras, como as terras das crianças assentadas?

Para organizar os conhecimentos prévios das crianças será proposto que elas pesquisem e dialoguem com moradores locais para compreenderem como são as práticas de plantio costumeiras da comunidade, se é possível cultivar sem irrigar onde elas residem, se há dificuldades enfrentadas pelos agricultores familiares na produção dos seus alimentos na terra que tem, quais alimentos são produzidos, entre outros.

O conjunto de saberes populares³⁹ de um determinado grupo pode, em diversas situações, encontrar embasamento no cerne do conhecimento científico para fundamentá-los. Silva (2011) destaca que por mais que esses saberes e conhecimentos apresentem papéis distintos em nossa sociedade, eles se mostram complementares na compreensão e manutenção da memória, da identidade e da criatividade dos povos e das suas culturas – que são passadas e aprofundadas de geração a geração.

Vale enfatizar também que, há casos de crianças residentes no assentamento não terem contato com a produção agrícola, porque seus familiares sobrevivem de outros meios trabalhistas ou de produção. Então, para elas, as aprendizagens sobre esta e as demais temáticas em torno do Tema Gerador irá auxiliá-las a assimilarem os saberes locais, de suas realidades, com os saberes escolares produzidos pela ciência em escala regional e global.

Quando assimilarem o conhecimento, unindo o saber popular e científico, as crianças irão aplicá-lo por meio do experimento “Plantando Alpiste em materiais variados”. Em grupos e sob a mediação docente, as crianças observaram e registraram os resultados da experiência realizada em tabela no exercício da sexta sequência do Caderno de Atividades (FIGURA 15):

³⁹ Em Silva (2011) ainda se encontra uma definição para estes saberes. Para ele, o saber popular abrange todo o conhecimento produzido e reproduzido pelas populações, determinando e caracterizando o seu modo de vida, e representa o meio pelo qual uma cultura local luta pela manutenção de sua sobrevivência. Já o saber científico é produzido pela ciência que usa da sistematização de seus próprios conhecimentos, métodos, e conhecimentos das várias áreas do saber para determinar e administrar o patrimônio cultural.

Na fala dos moradores encontrou-se indícios desta dificuldade que está relacionada ao tipo/qualidade do solo, a ausência de trabalho e de sistemas de irrigação no campo:

“A realidade é que aqui do campo a gente só trabalha no inverno, né!? Acabou o inverno, não tem mais o que fazer, no campo. Ai ficam parados, né!? Uns ficam parados, outros vão para o sul, em busca de trabalho, né!? Que aqui é difícil. A dificuldade é grande. E não tem, né!? Outros ficam em casa esperando quando aparece um bico pra fazer, e é assim a vida aqui no campo é dessa forma” (P.2, 2021).

“[...] no máximo você trabalha três meses, quando começa a chover ai você planta o milho e feijão, abóbora, e a questão da cultura da palma, passou-se isso, ai já não tem [...] muitas pessoas tem que sair pra fora ou esperar pelo bolsa família ou é tipo as mulheres, muitas das vezes, ir pra casas de família quando encontra fazer diária. [...] outros vão pro Sul, outros pra São Paulo e fica nessa questão” (M.2, 2021).

“[...] praticamente as reserva desses assentamento é o rio São Francisco. Ai vocês entende as contradição!? Ai a água tá indo pra Arapiraca no canal do sertão, enquanto aqui nós, que mora dentro do rio praticamente tá sendo prejudicados” (M.6, 2021).

(Qual seu maior sonho?) *“[...] que tivesse uma irrigação como o governo prometeu, que essa encanação nunca chegou”* (M.7, 2021).

Uma educação mais cidadã, contextualizada e próxima da realidade dos indivíduos, traz mais sentido ao que é ensinado e aprendido ao longo da formação escolar das crianças. Formação esta, que alcança ainda a ideia de formação humana que é embasada pelo conceito de “Alfabetização Científica” através dos métodos freireanos de ensino.

Nas obras de Paulo Freire ele explica como é, e como deve se suceder o processo de alfabetizar/humanizar cientificamente crianças, jovens e adultos pela educação:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica (...) desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —, mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza (FREIRE, 1987, p. 71).

Freire ensina que educar e alfabetizar em uma perspectiva de educação científica é ir além da simples apresentação mecânica de um conjunto de conceitos com fim em si mesmos. Mas, é possibilitar a partir da práxis pedagógica meios para o indivíduo conseguir contribuir com o contexto social em que se encontra inserido. Ou seja, sendo participante e pesquisador ativo deste contexto concreto por meio de ações conscientes, que foram oportunizadas na sua interação escolar fundamentada em saberes, noções e conhecimentos científicos.

Com as habilidades associadas ao fazer científico e pelo reconhecimento dos mecanismos de opressão ao seu redor, cada sujeito, desde sua meninice, pode contribuir na melhoria de sua qualidade de vida e da sociedade em que habita (FREIRE, 1967, 1987).

E sobre a ideia de dar continuidade ao tema proposto com uma atividade de pintura, recorte e colagem, tomamos sustento nos documentos norteadores da Educação Infantil que destacam a importância do desenvolvimento de tarefas de estímulo a coordenação motora geral, a específica, a grossa e a fina; e nas palavras de Grinspun (2008) ao afirmar que quando a criança cola figurinhas em seu caderno, quando escolhe os desenhos que irá realizar, ela está inserindo sua marca, suas percepções de mundo. E, a partir dos cadernos de atividades, podem ser percebidos, as particularidades, as necessidades, limitações, preferências, e indícios da vida cotidiana das crianças em diferentes momentos.

A próxima e última atividade analisada trabalha o conhecimento sobre a história local e regional de vivência das crianças do campo. Como ponto de partida, será feito as seguintes indagações: Vocês sabiam que os grandes rios foram muito importantes para o desenvolvimento das nossas regiões, para as populações antigas e as de hoje, para a organização social – paisagens, modos de vida?

Para organizar o conhecimento prévio das crianças iremos buscar respostas a partir de atividade de pesquisa a campo no Museu de Arqueologia de Xingó (MAX). No Museu, as crianças poderão conhecer mais sobre o conhecimento produzido por nossos antepassados e por pesquisas arqueológicas, de modo a compreenderem a importância da preservação e da valorização dos patrimônios culturais da nossa região.

O passeio, que será finalizado com um momento de descontração com piquenique para diálogo sobre as vivências, e atividade de sistematização no Caderno de Atividades (FIGURA 16) é uma oportunidade rica de ampliar a visão de mundo das crianças. Pois, muitas delas por fazerem parte de um contexto socialmente inferiorizado ainda não se deslocaram para um local diferente do espaço onde residem; e muito menos, tenham tido algum contato com um tipo de educação que acontece diferente do ambiente escolar e familiar – como é o caso da educação não formal, de construção de conhecimento científico, oferecida pelos museus.

Figura 16 - Sequência didática “Conhecendo a história da nossa região”

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10 – CONHECENDO A HISTÓRIA DA NOSSA REGIÃO

1. DITADO DE PALAVRAS:
COM AJUDA DO(A) PROFESSOR(A) ESCREVA PALAVRAS RELACIONADAS A VISITA AO MUSEU DE ARQUEOLOGIA DE XINGÓ (MAX):

1 _____ 2 _____ 3 _____
4 _____ 5 _____ 6 _____
7 _____ 8 _____ 9 _____
10 _____ 11 _____ 12 _____

2. AGORA, COPIE UM PEQUENO TEXTO SOBRE O PASSEIO. DESCREVENDO O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE CONHECER NO MAX:

DANDO CONTINUIDADE...

VOCÊ SABIA?
O ASSENTAMENTO JUREMA ESTÁ LOCALIZADO NA MESORREGIÃO DO SERTÃO ALAGOANO, NO MUNICÍPIO DE DELMIRO GOUVEIA E RECEBEU ESSE NOME DEVIDO A EXISTÊNCIA, NO LOCAL, DE UMA GRANDE QUANTIDADE DE ÁRVORE ARBUSTIVA TÍPICA DA CAATINGA “A JUREMA – MIMOSA HOSTILIS” (OLIVEIRA, 2018).

1. VAMOS PESQUISAR MAIS SOBRE A HISTÓRIA DA COMUNIDADE JUREMA?
CONVERSE COM FAMILIARES E MORADORES LOCAIS E PROCURE DESCOBRIR UM FATO IMPORTANTE SOBRE A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO ASSENTAMENTO JUREMA. O REGISTRO DESTA ACHADO PODE SER ANEXADO ABAIXO, POR FOTO, DESENHO E/OU FALAS TRANSCRITAS:

Fonte: Acervo do GEAF AE (2022).

O museu é um espaço rico de história, cultura, é integrador e interdisciplinar, e permite que o discente esteja em uma posição de protagonista, de pesquisador, e de cidadão do mundo e no mundo. Para Gohn (2010) a finalidade da educação não formal é justamente essa, ampliar o conhecimento do sujeito sobre o mundo que o circunda e sobre as relações sociais que há nele.

Por meio dessas relações é reconstruído a identidade individual e coletiva do grupo de crianças assentadas, pois, os laços de pertencimento social são fortalecidos através da percepção política de que, para viverem onde vivem foi preciso que várias pessoas, das gerações passadas, idealizassem, unissem e lutassem por vidas mais dignas e igualitárias para todos.

“A luta pela construção da escola: o início de um sonho” foi um dos Temas Geradores enfatizados pelos participantes na primeira e segunda fase do curso, quando as educadoras ao planejarem em conjunto com GEAF AE, demonstraram preocupação em como abordar a história da comunidade Jurema para suas crianças em sala de aula.

O desafio colocado em questão foi a ausência de um documento que contemplasse a história da comunidade de modo contextualizado, oferecendo sugestões de atividades e recursos para tal.

Como a maioria das educadoras não pertencem a comunidade Jurema, este aprendizado dar-se-ia coletivamente, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Em outras palavras, Paulo Freire explica:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001b, p. 259).

A responsabilidade ética, política e profissional que Paulo Freire coloca em questão é sobre a necessária preparação e capacitação da educadora para planejar e executar uma práxis intencional no cotidiano escolar. Para Freire, essa formação docente deve ser através de processos permanentes de reflexão crítica sobre a prática ofertada.

Com o curso formativo para a comunidade escolar do Assentamento Jurema, as educadoras envolvidas puderam perceber a importância de: conhecer seus discentes; conhecer a realidade onde atua para incluí-la no currículo e na prática pedagógica; ofertar um ensino dialógico e brincante para as crianças; proporcionar condições aos educandos de estarem em socialização com os outros, com o professor/a, e em contato com o mundo para além das quatro paredes da sala de aula; permitir que o sujeito se assume como um ser histórico e social, que pensa, que critica, que opina, que tem sonhos, se comunica e que dá sugestões; entre outros.

Uma educação e um ensino ao acreditar que é possível transformar a realidade, não pode ser neutro e deve estar embasado nos aspectos enfatizados nas três categorias emergentes de análise, quais sejam: formação humana e cidadã desde a Educação Infantil; espaços e tempos para interações brincantes, emancipatórias em espaços internos e externos da escola; e conhecimento, crítico, reflexivo, e participativo diante das questões da comunidade onde o sujeito está inserido.

O indivíduo, enquanto sujeito de sua ação, pode fazer com que esta ação aconteça em uma perspectiva libertadora que, ao ler a realidade, se descobre e transforma o meio que o circunda. Pensar Paulo Freire na Educação de crianças é compreender que a tal educação deve ser de permanente descoberta do mundo e de si próprio, não para tão somente preparar-se para o futuro, mas, para vivenciar agora as experiências em uma constante leitura do mundo, cada vez mais crítica e humana.

5.4 Escola como espaço das relações e aprendizagens na perspectiva freireana

Os exemplos trazidos nas categorias de análise revelam que são variados os modos de tornar a escola um espaço privilegiado de desvelamento, criação e reinvenção do mundo através de temáticas presentes no cotidiano da criança, em especial, das que vivem no campo. Mediante projetos e ações que se alinham ao descrito no §3º do Art. 8 das DCNEI, onde estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, para que elas aconteçam de modo a:

- I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010, p. 24).

Ao associar esses elementos a possibilidade disponibilizada no próprio contexto de vida das crianças do campo, através de experiências integradas, contribuísse para a construção de uma Educação Infantil diferenciada, com espaços e materiais pensados organicamente vinculados à produção da vida. Favorecendo assim, a relação de meninos e meninas com o conhecimento cotidiano, tecnológico, artístico e científico da sociedade e do grupo cultural a qual pertencem (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Dessa forma, a escola infantil poderá contribuir também para a construção da qualidade de vida no plano das ecologias pessoal, social e ambiental dos sujeitos. De certo modo, estes planos fazem parte das sugestões de atividades que constam no Caderno elaborado pelo GEAFAE. Por isso, acreditasse que vale a pena apresentá-los para significar o debate. Tiriba as exemplifica:

A ecologia pessoal diz respeito às relações de cada um consigo mesmo, às conexões de cada pessoa com o seu próprio corpo, com o inconsciente, com os mistérios da vida e da morte, com suas emoções e sensações corporais, com sua espiritualidade. A ecologia social está relacionada às relações dos seres humanos entre si, as relações geradas na vida em família, entre amigos, na escola, no bairro, na cidade, entre os povos, entre as nações. A ecologia social retrata a qualidade destas relações. A ecologia ambiental diz respeito às relações que os seres humanos estabelecem com a natureza. Reflete as diferenciadas maneiras como os grupos humanos se relacionam com a biodiversidade, de maneira sustentável ou predadora: com o objetivo de satisfazer suas necessidades fundamentais, ou com o objetivo de apropriação-transformação-consumo-descarte, (...)" (TIRIBA, 2021, p. 14).

Disseminar informação sobre estas perspectivas é propagar a defesa de uma educação de crianças, seja elas da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que seja menina, que seja popular, que seja ecológica, que seja libertária, que seja humana, e que tenha sentido e marque positivamente a geração das infâncias.

Com Freire referenciando as ações elaboradas é possível compreender a importância de uma pedagogia que respeite às necessidades do corpo, da inteireza humana, e que possibilite a liberdade de expressão, de escolha e da criatividade das crianças. Por esta lógica, não faz sentido o delineamento de rotinas que fazem das crianças prisioneiras, enfileiradas como em um quartel, esperando o comando dos adultos. Uma vez que, elas nasceram para o mundo, e são capazes de construir suas próprias hipóteses e indagações sobre os fenômenos locais, regionais e global.

No entanto, como o adulto é a figura que determina os espaços e tempos escolares das crianças, é necessário que estejam dispostos a observar, a ver, a ouvir, a interpretar e a buscar compreender o que as crianças expressam através do choro, do sorriso, da fala, dos olhares, das expressões faciais, do movimento, da aceitação e da rejeição, do envolvimento e da apatia nas diversas práticas educativas.

Para isso, o educador precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o fazer das crianças. Assim, este profissional passa a ser mediador, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem que provoca alegrias e diversão, como dizia Paulo Freire, na sua Pedagogia da Autonomia “Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160).

Retomando Kohan (2021), corrobora-se com autor quando argumenta que:

A infância cronológica costuma ser o momento em que as perguntas nascem vivas, impulsivas, inquietas. Nesses casos, uma das tarefas éticas e políticas de um educador ou educadora é gerar as condições para que essas perguntas encontrem acolhida e sensibilidade, para elas possam ser compartilhadas com outras e outros e desdobradas em muitas outras perguntas que ajudem a entender e a colocar em questão o mundo que se vive. Quando as perguntas não surgem ou a infância cronológica está obturada cria as condições para lembrá-la, recriá-la ou nascê-la, sem importar a idade daquelas que encontra no seu caminho (KOHAN, 2021, p. 47).

Somente por este caminhado de escuta autêntica, de amorosidade, de partilha de decisões, que é possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem o que está proposto no currículo aos interesses das crianças, as suas características e especificidades, as diversidades culturais, sociais, etárias, políticas. Para que o processo de ensino e aprendizagem infantil seja integral em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social.

Rosa e Lopes afirma que “educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando, registrando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão” (ROSA; LOPES, 2012, p. 57).

Nesta relação horizontal, o planejamento é estruturado para que se tenha um trabalho de qualidade, conforme cita Ostetto:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção. Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (OSTETTO, 2012, p. 177).

Por meio de um planejamento intencional baseado em Temas Geradores a educação de crianças pode ser entendida como uma forma amorosa de gerar condições para que novos mundos nasçam (KOHAN, 2021). A educação, enquanto prática amorosa, é também uma tarefa de começos: “Estou convencido de que, para que possamos criar algo, precisamos começar e criar. Não podemos esperar para criar amanhã, mas temos que começar a criar” (FREIRE; HORTON, 2018, p. 56).

Começar não é só necessário, mas urgente, e foi isto que o GEAFAE em coletivo com outros grupos de pesquisa e o contexto pesquisado fez e caminha fazendo – auxiliando as escolas a cumprirem com o seu papel social de assumirem o compromisso com a infância.

Construiu-se propostas que trazem uma potência de aprendizados interdisciplinares que buscam favorecer a relação de meninas e meninos do campo com o conhecimento cotidiano, científico, tecnológico, artístico da sociedade e do seu grupo cultural.

Um conhecimento que não esquece de três elementos que são importantes para tal: o movimento para o desenvolvimento da criança; a relação com a vida concreta; e o acesso aos recursos naturais disponíveis (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012). Para que ampliem os repertórios artísticos, linguísticos e imagéticos das crianças, e assim, elas avancem em suas construções de sentido sobre a palavra e a imagem, em uma concepção de ensino emancipatório, no qual todos têm direito a voz, educando-se mutuamente (FREIRE, 1996).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

(FREIRE, 1992)

Ao final deste texto escrito chega-se as categorias freireanas de asserção ontológica e de consciência antecipatória que são muito poderosas, e que auxiliam no encorajamento da não desistência humana em meio às opressões presentes em sociedade, mas, de esperançar neste mundo, com os outros, pensando, agindo para fazer de uma outra forma.

Com esta tarefa de encerrar o trabalho, reúne-se algumas palavras conclusivas que, já explicitadas nas linhas anteriores do texto, não têm a pretensão de ser definitivas, mas colocadas como um provisório fechamento, onde algumas questões são respondidas e outras são originadas.

Com os estudos e a pesquisa de campo realizada evidenciou que, é possível construir um currículo escolar repleto de empatia e amorosidade, em favor da vida, a partir de problemáticas que fazem parte da realidade concreta das crianças, por traduzirem situações limites vivenciadas pela comunidade local.

Em meio a este processo coletivo, que inclui meninos e meninas, enquanto ato político, crítico e de resistência é feito a aproximação do conhecimento da asserção ontológica: o ser humano percebe-se como um ser de esperança que está em um mundo aberto a possibilidades de ser quem quiser, apesar das barreiras sociais; e de conhecimento da consciência antecipatória: quando o ser humano acredita que além de sonhar é possível realizar, pois, a esperança/o sonho é o motor das realizações.

E, acredita-se que a boniteza do olhar infantil não é perdida neste movimento. Uma vez que, é a experiência política que muda as pessoas, e as pessoas quando são estimulados, desde a infância, a ter consciência crítica para compreender as migalhas desumanizantes deixam de ser plateia para ser protagonista da própria história – e a infância menina torna-se revolucionária na constante busca do compreender e do *ser mais*.

Melhor dizendo, a partir da Educação Infantil, a primeira etapa das vivências educativas na escola das crianças, ao se constituir como uma ação voltada à formação da pessoa-criança, contribui para o seu processo de humanização por meio de uma prática pedagógica dialógica que a reconheça como um ser que está sendo no mundo e que, ao mesmo tempo, interfere e

altera esse mundo que também está sendo – o que reafirma a boniteza de ser gente, de ser além de tudo, criança vivendo sua infância nas condições concretas de vida, nas suas singularidades, com suas possibilidades e limitações (sejam elas de ordem social, cultural, econômica, entre outros).

Pensando na reinvenção de uma Educação Infantil com abertura suficiente para ter-se um olhar de respeito às necessidades e os direitos infantis, e então construir uma pedagogia forjada com elas que, as vivências a serem oportunizadas com as práticas pedagógicas apresentadas, tendo como ponto chave a brincadeira e as interações, buscou-se reforçar esta perspectiva educativa de Paulo Freire. De modo especial, das práxis esperançosas – ter esperança de o verbo esperar, de quem é livre para se levantar, ir atrás, indagar, construir, dialogar, negociar, não desistir, e juntar-se com os outros (seus pares infantis e os adultos) para fazer de outro modo, para transformar situações desumanizantes e assistencialistas.

Em outras palavras, para as crianças, a exemplo, o caderno de atividades será significativo por buscar garantir os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, explorar, participar, comunicar, conhecer-se) de modo mais sistemático e contextualizado à realidade delas – crianças camponesas. Uma vez que, elas estão sendo consideradas como seres sociais e históricos, que não estão apenas no mundo, mas com o mundo e são capazes de estabelecer relações com o outro e com o seu contexto, na busca permanente de *serem mais*, no sentido freireano.

Paras as docentes participantes, o material, além de servir de apoio à prática pedagógica, contribuirá para que estas profissionais possam exercer um fazer docente que coloque as crianças no papel de produtoras ativas na construção do conhecimento, com base em relações carregadas de sentido e afeto, no respeito mútuo, na amorosidade, no diálogo crítico e problematizador em torno de um currículo escolar que está interligado com o currículo da vida das crianças (os saberes feitos e a realidade concreta).

As ações pedagógicas intencionais que estimam pela libertação e emancipação são ferramentas necessárias para o/a educador/a revolucionário/a que compreende a realidade (e a luta) de seus discentes e se posiciona ao lado deles, acreditando, lutando com eles, ofertando espaços para que se descubram as condições de como vencer suas próprias dificuldades. E assim, busquem, no coletivo, a dignidade e a recuperação da humanidade roubada diante dos descasos, das precariedades e das vulnerabilidades vivenciadas por eles no campo ou na cidade.

E a partir disto, respondemos à questão norteadora do estudo: Quais os desafios e possibilidades da pedagogia freireana na construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil?

Os desafios são: a corporificação do material elaborado com base nos 3MP pelas ações, pois, não é um caminho pedagógico simples, ao demandar tempo, dedicação e trabalho coletivo. É preciso ir de desencontro a um currículo previamente estruturado, inflexível, costumeiramente, baseado em normativas, materiais didáticos, datas comemorativas, projetos sem relação ao que é vivido no cotidiano pelas crianças, entre outros.

Fato que está diretamente relacionado a autonomia docente e da própria unidade de ensino que, de certo modo, é controlada por diretrizes institucionais, curriculares, atitudinais (entre outros) que limitam e até mesmo impedem o planejamento de projetos mais voltados às necessidades específicas da comunidade escolar e local.

Isto, então, pressupõe ser um desafio intenso para a prática educativa, desde a fase de elaboração até a de execução. O que pode minimizar estas limitações seria a promoção de formação inicial e permanente para todos os profissionais que atuam na Educação – muito mais do que pelo puro treinamento, tecnicismo, atualização ou capacitação em serviço, mas pela formação contínua. Assim, tais profissionais ao tomarem conhecimento da importância de um processo de ensino e aprendizagem construído no coletivo e que valoriza cada sujeito deste processo, caminhar-se-ia para a consolidação de novos/outros currículos menos arbitrários e mais libertadores.

Outro desafio evidenciado e que vale destacar é a rotatividade dos profissionais docentes na escola do campo que a cada novo ano letivo é alterado. Alguns estudos realizados no país sobre tal desafio, já apontam que esta rotatividade docente é relativa às más condições de trabalho, às características da localidade da escola, e ao perfil do corpo docente (ALVES; PADILHA; BATISTA; ÉRNICA; SILVA, 2014).

Por esta dinâmica rotativa, pode-se causar uma segregação em instituições de ensino, como as do campo, por serem menos atrativas: nelas há diversas situações desfavoráveis, em termos de condições de trabalho oferecidos, de alunos com menor nível socioeconômico e mais baixo desempenho escolar, entre outros discente (ALVES; PADILHA; BATISTA; ÉRNICA; SILVA, 2014). Isto, corrobora com a construção da identidade escolar, trazendo certas implicações para as relações educador/criança, assim como para o processo educativo com base em Temas Geradores.

Quanto às possibilidades são: o fortalecimento de uma prática educativa que incluem e agregam os saberes da vida com os saberes científicos, por meio de uma pedagogia da pergunta, que é menina, amorosa, curiosa, esperançosa e tem potência revolucionária ao ganhar concretude no cotidiano escolar de crianças da Educação Infantil e também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental corroborando com a emancipação destes sujeitos.

Para a Educação Infantil do Campo, esta potência ganha ainda mais significado ao estimular, desde a primeira infância, o pensamento crítico e problematizador sobre os tipos de opressão que são vividos e superados por meninos e meninas, jovens e adultos assentados que ainda são “esquecidos”, “silenciados” e “pouco assistidos” pelos governantes. Como os identificados pela pesquisa: acesso desigual ao recurso natural “água”, desemprego, desinformação, ausência de políticas públicas, ausência de atenção primária à Saúde, e a Educação – espaço com infraestrutura precária, entre outros.

Pela prática de obtenção de Temas Geradores a relação dialógica com as crianças acontece e fornece autoestima e segurança as crianças, ao elas perceberem que há uma crença em suas capacidades, há a confiança na capacidade delas de lerem o mundo, compreenderem, e de dizerem as suas palavras a partir de suas diversas formas de expressão.

Dá Freire defende que o educador e a educadora infantil estimulem o gosto das crianças pelas interações, pelos movimentos, pelas artes, pelas investigações e pesquisas, pelos meios de comunicação, pela leitura e escrita – em seu conhecimento de mundo. E, além de tudo, que respeitem neste processo o seu brincar e o protagonismo do ser-criança, enquanto direito infantil.

As obras de Paulo Freire permitem o entendimento da amorosidade, da liberdade, da criação como ato educativo político que se contrapõe ao silenciamento e a desumanização. Ao mesmo tempo que demonstra a concepção de crianças e infâncias, meninas, em suas diversidades, temporalidades e localidades, que interagem com o mundo de forma ativa e sensível, produzindo culturas, como todo ser humano.

Tem-se clareza que ainda há muito a dizer. Mas, entende-se ser importante reconhecer o caminho efetivo que a pesquisa percorreu, reconhecendo as contradições e viabilidades epistemológicas que foram conjugadas nos contextos de formação remoto e presencial ao longo da investigação.

Neste caminho reflexivo, dialógico e formativo, identificou-se que a humanização e a liberdade no trabalho para/com as crianças surgem com a escuta, com a relação respeitosa entre educador-educando, com acolhimento e pertencimento individual e coletivo, com o direito de experiências significativas no espaço escolar, que são fomentados com a proposta de Rede Temática e do currículo escolar arquitetado por meio de Temas Geradores.

A brincadeira e as interações, de modo especial, são os artifícios pedagógicos libertadores que muito contribui para oportunizar o estabelecimento de uma Pedagogia Freireana das Infâncias. Com o brincar e o interagir, as particularidades das crianças em seus diversos aspectos são interpretadas e articuladas aos tempos e espaços da rotina escolar.

Havendo maior possibilidade de que elas possam viver suas infâncias com alegria, com plenitude, ousadia, zelo e liberdade. Tornando, assim, o desenvolvimento infantil como um processo permanente de descoberta do mundo e de si próprio, não para preparação para o futuro, mas para vivenciar agora as experiências em uma constante leitura do mundo, cada vez mais crítica.

Em suma, é preciso olhar e escutar a infância, mantê-la viva. Como uma Educação Infantil, seja ela no campo ou na cidade, que seja menina, curiosa, que sonha, que deseja, que cria, que pergunta e se pergunta, e que transforma. Uma educação da alegria, do encantamento, menina porque inquieta, se efetiva no exercício cotidiano da dialogicidade, no agir bonito e brincante, pois, pensa e diz o mundo, reinventando-se no fazer pedagógico pela ousadia de suspender as certezas e aprender com as crianças enquanto seres pulsantes e inteiros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

ABRAMOWICZ, Anete. **Sociologia da Infância: traçando algumas linhas**. São Carlos: Contemporânea., v.8, n.2, p.371-383, jul-dez. 2018.

ALVES, Luciana; PADILHA, Frederica; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ÉRNICA, Maurício; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec / pesquisa e ação educacional**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 122-145, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/292>. Acesso em: 06 out. 2022.

AZAMBUJA, Isabel Spingolon. **Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó-SC**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92728>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.

BARBOSA, Leticia dos Santos. **A construção da rede temática complementar no contexto da educação infantil: o brincar baseado nos três momentos pedagógicos**. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências - Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, 2020. Disponível em: Acesso em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201810938D.pdf>. 19 nov. 2022.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro:[s.n.], 2016.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, 1984.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 42-62.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; CUNHA, Cristiano José Castro de; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, 6(1), 51-62, 2007. v.6, n. 1, p. 51-62, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: a partilha do saber: Uma introdução. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006. p. 7-20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 1192 de 17 de julho de 2017**. Implantação da Gestão Democrática na Rede Pública Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia. Delmiro Gouveia, 2017. Disponível em: <https://transparencia.delmirogouveia.al.gov.br/admdelmiro/assets/arquivos/legislacao/leis-ordinarias/1192-2017.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: Ministério da Educação, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CALIXTO, Suélen; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A pedagogização das brincadeiras na educação infantil e o papel do professor. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE. 9., 2017, Santana do Livramento, **Anais [...]** Universidade Federal do Pampa | Santana do Livramento, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/85601>. Acesso em: 23 maio 2022.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. **Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana**. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-29082011-123038/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO, Lilian Maria; AMORIM, Livia de Miranda. O lugar da criança no pensamento freiriano: um convite ao diálogo. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, v. 8, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/40672>. Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; PINHEIRO, Ricardo Lana; SILVA, Ana Paula Soares da. Apropriação do espaço escolar e participação infantil por crianças de movimentos de luta pela terra. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p.

648-668, maio/ago. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37258>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CHAGAS, Rosilda Ribeiro; PASUCH, Jaqueline. Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo. **Revista Eventos Pedagógicos - REP's**, v. 7, n. p. 1577-1603, ago./dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9867/6247>. Acesso em: 22 jun. 2022.

COIMBRA, Diego; RECH, Adir Ubaldo. A superação do antropocentrismo: uma necessária reconfiguração da interface homem-natureza. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 41, n. 2, p. 14-27, 2017. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/42609/24672>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em:
<https://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/4298>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa, filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: IFUSP/FEUSP, 1982. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/000711091>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, 1991. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75757?locale-attribute=es>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

DUARTE, Camila Tanure; ALVEZ, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações docentes em brincadeiras e a autonomia de crianças no 1º ano do ensino fundamental. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.8, n.3, p. 174 – 187, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5192>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: Princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. (Dissertação em Filosofia da Educação), USP: São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001088372>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERNANDES, Florestan. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1979 [1961]. p. 153-256.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Criando método de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’Água, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 15, n. 42, 2001b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. O fenômeno da descrição na análise textual discursiva: a descrição fenomenológica como desencadeadora do metatexto.

VIDYA, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 77-91, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3588>. Acesso em: 08 jul. 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Velhos cadernos, novas emoções. *In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Cadernos a vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.

GUEDES, Marília Gabriela De Menezes. **Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola**. Recife: Editora UFPE, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira; 2002.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q6yRqYmN7nmgffpjrDTmJnb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2022.

KRAMER, Sonia. **Paulo Freire: um menino de 100 anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo. Ática, 1996.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83- 106.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARKINS, Cath. Participação / Participation. In: TOMÁS, Catarina Almeida *et al.* (ed.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais / Key concepts on Sociology of Childhood: global perspectives.** Minho: UMinho Editora, 2021. p. 385–391.

LIMA, Licínio Carlos. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3NGYdf7fNMSr4fQDMHZvRsh/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire.** 2007. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/pt-br.php>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MARAFON, Danielle. **Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da educação infantil: a realização do ser mais.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/danielle3marafon.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. Pesquisa participante: um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas. **Revista da Faculdade de Educação**, ano 7, n. 12, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3648>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**. Out-dez; 17(4):758-64, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOYLES, Janete R. **Só brincar?** O Papel do Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janete R. **A excelência do brincar:** a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos finais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, Anelise; QUEIROZ, Isabele; COSTA, Rejane Peres Neto. Por um currículo da inteireza desafios da implementação de uma política curricular para a Educação Infantil. **RevistAleph**, v. 1, n. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/51371>. Acesso em: 16 out. 2022.

OLIVEIRA, José Fábio. O processo de ensino e aprendizagem nas escolas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de Delmiro Gouveia – Alagoas. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3647>. Acesso em: 16 out. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAIVA FILHO, Antonio Carlos Rebelo de; CARDOSO, Sandra Regina de Sousa; REGO, Juciane Vaz. Agricultura familiar e agrotóxico: dialogando com a realidade em comunidades camponesas de Miguel Alves (PI). **Cadernos Cajuína**, v.5, n.3, set. 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/424>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PEDRUZZI, Alana das Neves; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; GALIAZZI, Maria do Carmo; PODEWILS, Tamires Lopes. Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.584-604, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a Educação de infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG, Programa de Pós-graduação em Educação / Ponta Grossa, PR, 2009. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1296>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no Campo:** um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2362/6674.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 251-280, dez. 2011.

RAMBO, Elsa Maria. **Paulo Freire:** Diálogos no âmbito da Educação Infantil - Estudo de caso do município de Concórdia, SC, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal

da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017. Disponível em:
<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1587>. Acesso em: 14 jun. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REDIN, Marita Martins. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Marita Martins; AMODEO, M. C.; ÁVILA, I. S.; BARBOSA, M. C. S.; DORNELLES, L. V.; RODRIGUES, Maria Bernadette C. (org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SANTIAGO, Flávio Santiago; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do Adultocentrismo: Uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2005. Disponível em:
https://www.redalyc.org/pdf/2823/Resumenes/Resumo_282321816011_5.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/KbXv9jnmNTt8JBvjncmKx6r/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila; SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância nas obras de Paulo Freire. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-pedagogia-da-infancia-oprimida-criancas-e-infancia-na-obra-de-paulo-freire>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SCHWARZ, Maria Luiza; BONATTI, Joceline; MEIRA, Roberta Barros. As representações sociais da água de crianças e adolescentes de Joinville. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/33918>. Acesso em: 05 maio 2023.

SCHERER, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a Educação Infantil**: a experiência de Chapecó. Dissertação de mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1573/2/Ana%20Paula%20de%20Oliveira%20Scherer.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Sandra Siqueira da. A relação entre ciência e Senso comum: para uma compreensão do patrimônio cultural de natureza material e imaterial. **Ponto Urbe**. São Paulo, v.9, p.9. 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/359#:~:text=A%20ci%C3%Aancia%20usa%20das%20suas,o%20objetivo%20de%20delimit%C3%A1%2Dlo>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e voz das crianças e de suas professoras. **Revista Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação / UFPel. Dossiê, p. 83-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/12370>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. Pedagogia da Primeira Infância Oprimida: descolonizando a Educação Infantil com Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-24, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100213. Acesso em: 04 jul. 2023.

SOUZA, Gloria Maria Anselmo de; OLIVEIRA, Gisele Coelho de; MACEDO, Fernanda Pinheiro de. Educação da Primeira Infância e Atuação Docente na Perspectiva Freireana: A Prática Docente Amorosa de Paulo Freire Permeando as Infâncias. **Formação em Movimento**, v.4, n.8, p. 252-271, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/214>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SOUZA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SOUZA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDKFPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

STRECK, Danilo Romeu; LOUREIRO, Camila Wolpato; ROSA, Carolina Schenatto da. “Pensando com Paulo Freire”: uma andarilhagem australiana da Pedagogia da libertação. **Estudos Universitários**, 38(1), 123-152, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/251434>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS/ARTIGOS SELECIONADOS

BATISTA, Maria do Socorro Xaxier. O Brincar nas Infâncias Camponesas em Assentamentos de Reforma Agrária. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p.185-203 maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336353034_O_Brincar_nas_infancias_camponesas_em_assentamentos_de_reforma_agraria. Acesso em: 04 maio 2022.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline de Andrade Barroso. A participação das crianças na elaboração e efetivação dos currículos na educação infantil: uma condição fundamental para promover o processo de humanização. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 13 | Nº. 33 | Ano 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12656>. Acesso em: 04 maio 2022.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. Negociação e participação infantil: o que as crianças nos revelam sobre os modos de participação na prática pedagógica? **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22. Acesso em: 04 maio 2022.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Entre limites e possibilidades: participação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 13 | Nº. 33 | Ano 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12662>. Acesso em: 04 maio 2022.

CHAGAS, Rosilda Ribeiro; PASUCH, Jaqueline. Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo. **Revista Even. Pedagóg.** Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1577-1603, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/9867/6247>. Acesso em: 04 maio 2022.

COSTA, Edith Gonçalves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21043, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXgySDyprZJXPQJg76T6fNn/>. Acesso em: 04 maio 2022.

COUTINHO, Francisco Ângelo; GOULART, Maria Inês Mafra; PEREIRA, Alexandre Fagundes. Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em ciências na Educação Infantil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | n.33 | e155748 | 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nh5Y4j4HzJVZbBkR8NJRbtk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 maio 2022.

GONÇALVES, Bárbara de Oliveira; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de. Vivemos para lutar, lutamos para viver... a participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2019. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22. Acesso em: 22 maio 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz Carvalho; SILVA, Isabel de Oliveira. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e237436, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GbLNrFHcSVdm8sz3p8NHqth/>. Acesso em: 22 maio 2022.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.34 | e199059 | 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q6yRqYmN7nmgffpjrDTmJnb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWLFq4Z4BsD4QJXy3q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da Educação Infantil. **39ª Reunião Nacional da ANPED**, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22. Acesso em: 15 jun. 2022.

MARCOLINO Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 13 | Nº. 33 | Ano 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MENDONÇA, Karla J. R. de; PIRES, Flávia Ferreira. “A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e237794, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jjRDrMpFNsp4nGQVkhQqzZB/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. **33ª Reunião Nacional da ANPED - Caxambu - MG**, 2010. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/crianca-e-sua-relacao-com-sociedade-consideracoes-sobre-participacao-infantil-nos>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Aspectos epistemológicos sobre infância, crianças e Educação Infantil nas obras de Paulo Freire: algum

apontamento. **33ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2010. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/gt04-didatica-lista-de-trabalhos-apresentados-na-33a-reuniao-anual-2010>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.27 | n.03 | p.251-280 | dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fK4JbmJPwgc6fLytdk4LqkP/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PELOSO, Franciele Clara. Paulo Freire e a Educação da Infância: contribuições a educação social a partir da obra pedagogia do oprimido. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 30, p.39-56 jan./abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336430492_Paulo_Freire_e_a_educacao_da_infancia_contribuicoes_a_educacao_social_a_Partir_da_obra_Pedagogia_do_Oprimido. Acesso em: 15 jun. 2022.

POMILIO, Dulce Cornetet dos Santos; REIS, Carlos Sousa. Para além das paredes da sala de aula: a educação biofílica para bebês e crianças pequeninas. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?page=8>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PRADO, Patrícia Dias Prado; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214189, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169852>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PRANGE, Bruna; Bragagnolo. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 251-271, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7SF8C6H8JJr4p3YTXPRCBZQ/#:~:text=A%20brincadeira%20%C3%A9%20a%20maneira,em%20uma%20esfera%20cognitiva%20ampliada>. Acesso em: 15 jun. 2022.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida; GIORDANI, Annecy Tojeiro. Análise textual discursiva e análise de conteúdo: proximidades e aplicabilidades em produções textuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13784>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVFtJyFWp9mTnLrx9Hm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e voz das crianças e de suas professoras. **Revista Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação / UFPel. Dossiê, p. 83-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/12370>. Acesso em: 15 jun. 2022.

WERLANG, Jair; PEREIRA, Patrícia Barbosa. Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21016, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/V6zzq93CXN9b8R3TNZXbsqs/> Acesso em: 15 jun. 2022.

APÊNDICE B - PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

CURSO FORMATIVO REMOTO DE PROFESSORES/AS: RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO BASEADO EM PAULO FREIRE E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DO CAMPO

1. Você se sente feliz morando aqui? Cite um exemplo do que te deixa feliz aqui na comunidade.

2. Tem algo aqui na comunidade que representa um problema? O que, por exemplo? Por que? (Observe as imagens abaixo).

3. Qual seu maior sonho?

IMAGENS:



APÊNDICE C - PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

CURSO FORMATIVO REMOTO DE PROFESSORES/AS: RECONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO BASEADO EM PAULO FREIRE E A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DO CAMPO

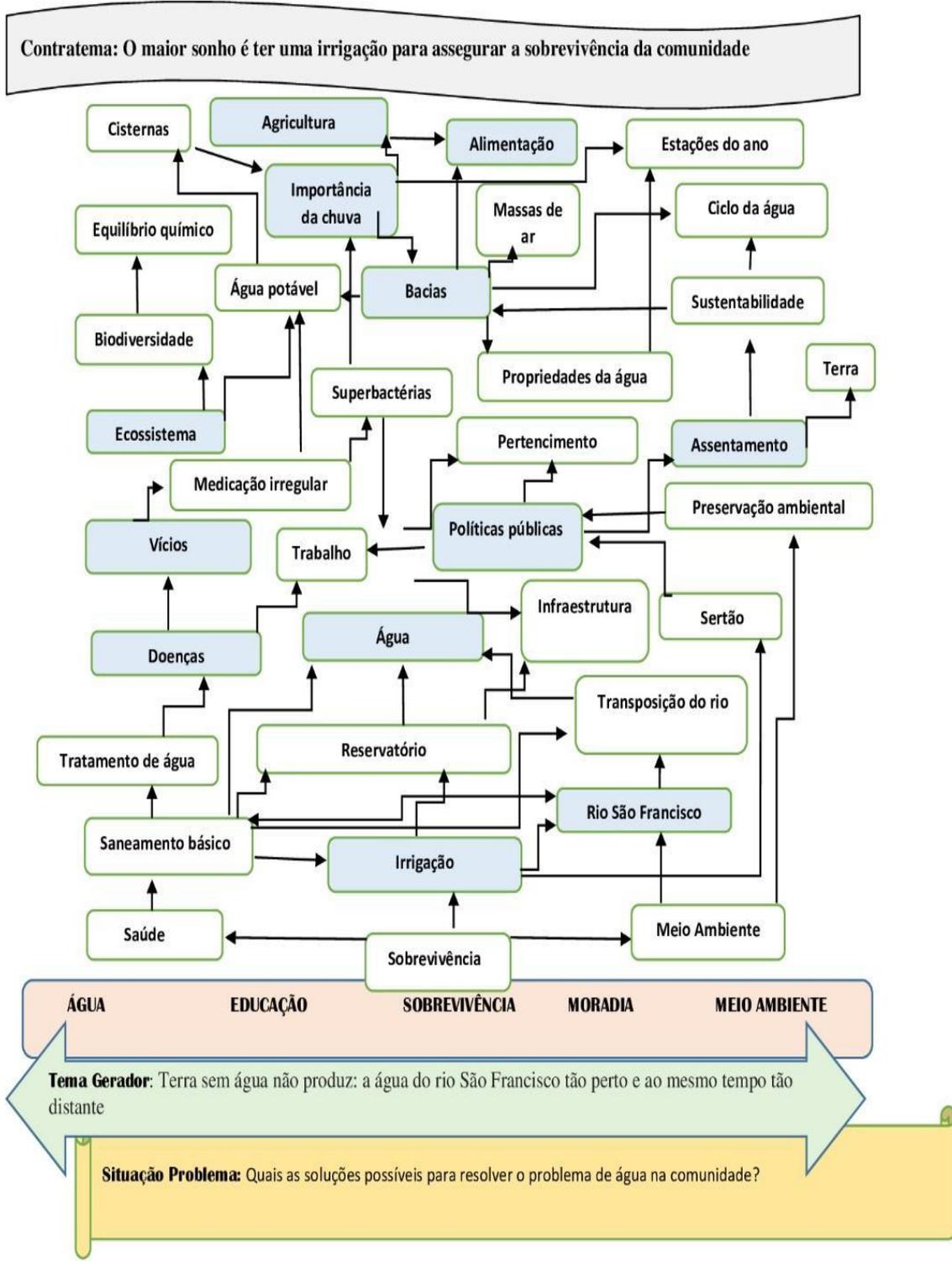


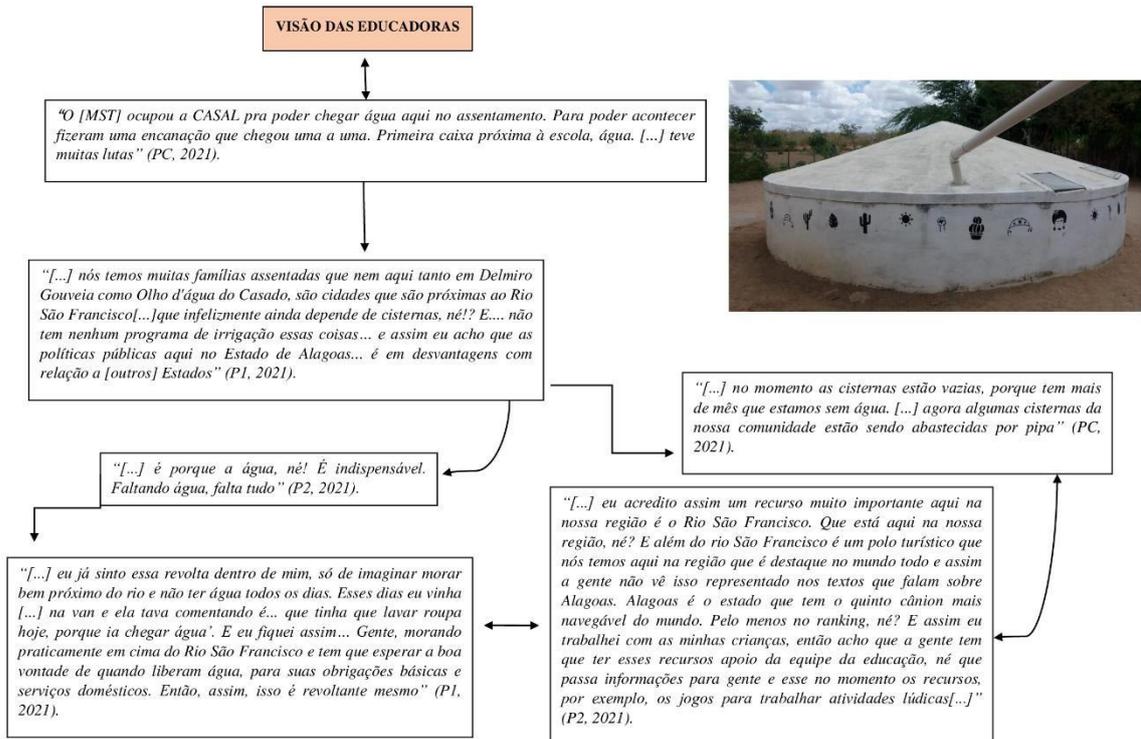
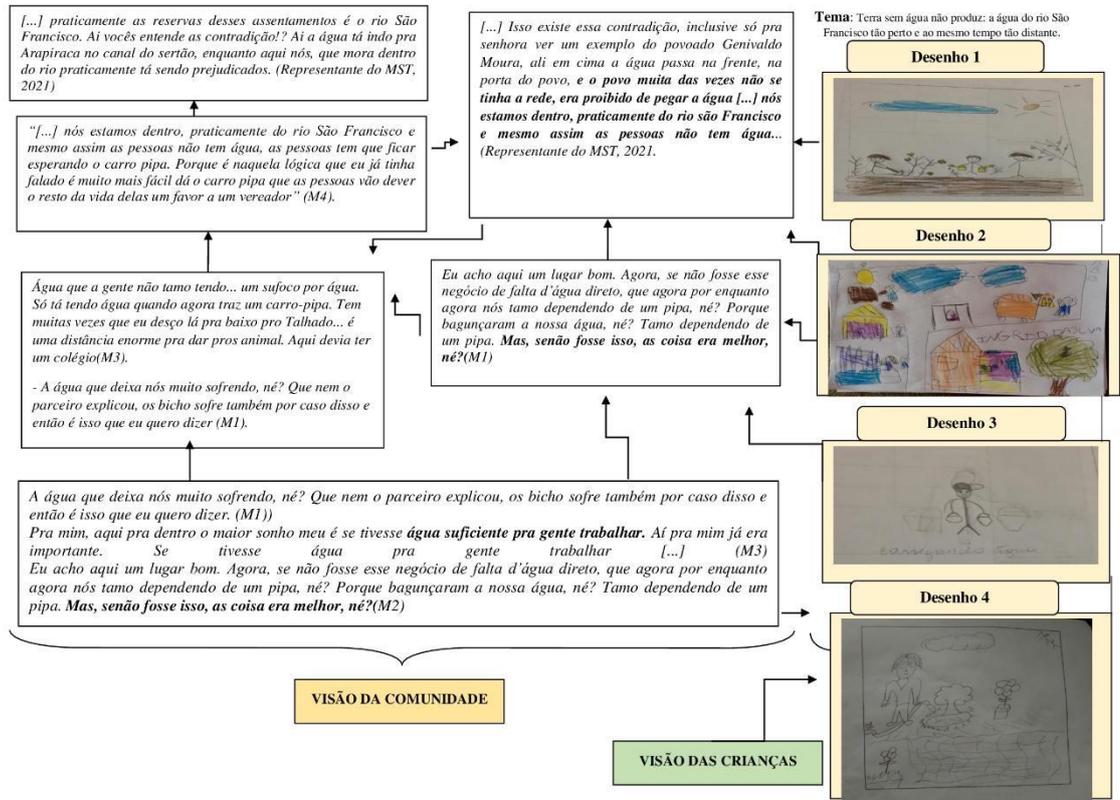
1. O que tem na sua escola que te deixa mais feliz?

1. Tem algo que te deixa triste, o quê?

2. O que você gostaria que tivesse na escola? Desenhe:

APÊNDICE D - REDE TEMÁTICA

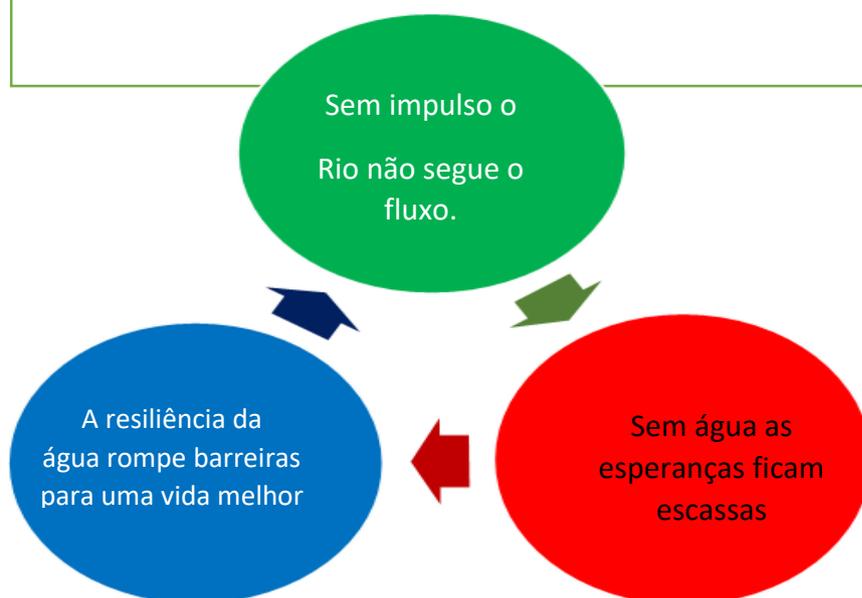




APÊNDICE E - CICLO TEMÁTICO

CAUSAS:

Ineficiência de políticas públicas;
 Politicagem / A água é uma moeda política na região;
 Ausência de organização coletiva capaz de exigir demandas e propor soluções
 Passividade dos moradores;
 Proibição aos moradores de captação da água do rio;
 Má distribuição da água na produção local;
 Má distribuição da água no uso doméstico;
 Falta de técnicas como a irrigação para auxílio na agricultura local



ALTERNATIVAS:

Manutenção das cisternas;
 Reinvidicação coletiva de direitos básicos (acesso à água);
 O desenvolvimento de hortas autossustentáveis e sistemas de irrigação.
 Políticas para o abastecimento de água tratada e encanada para a população.
 Conscientização sobre o direito a água tratada e depósito de dejetos no rio
 Resgatar/preservar a memória biocultural (Práticas populares na agricultura e conhecimentos herdados ao longo das gerações para a sua subsistência).
 Fontes de energia alternativas

CONSEQUÊNCIAS:

Desnutrição/fome.
 Desemprego;
 Perda da diversidade local por causa da intervenção humana;
 Dependência de caminhões pipa para subsistência;
 Consumo de água não tratada gerando Doenças/questões sanitárias;
 Falta de esgotamento sanitário
 Transposição do Rio São Francisco

APÊNDICE F - UNIDADES TEMÁTICAS

Unidades	Subunidades	Conteúdos	Conceitos
“nós estamos dentro, praticamente do rio São Francisco (O rio são Francisco)”	Aspectos históricos e culturais	Relação da comunidade com o rio: pertencer a um território de vida compartilhada; Rio são Francisco: subsistência e identidade cultural	História dos rios: do rio Nilo ao rio São Francisco; A história: dos nômades até a sociedade organizada; Características do rio: afluentes, bacia, leito, foz, nascente, etc. O clima e o rio: tipos de clima e sua relação com os rios.; Ciclo da água: evaporação, ebulição, calor, energia, temperatura, precipitação, formação de nuvens.
	Papel socioeconômico do rio	Importância histórica do Rio local e global;	
	Aspectos geográficos do rio e suas características	Componentes do rio; Fatores que influenciam no rio Características da região nordeste (clima, bacias, dinâmica populacional); Ciclo da água; A importância da chuva	
“Faltando água, falta tudo (distribuição)”	Por que a água não chega?	Sistemas de Irrigação; Transposição do Rio São Francisco; Políticas públicas; Aspectos associados a distribuição da água (captação, transporte e armazenamento)	Pressão da água no encanamento de hortas/casas/industrias Fluxo da água nos rios, “Por que a nascente do rio fica em alturas maiores que o resto do rio?”
	Impactos da falta de água na comunidade	Doenças; Desnutrição; Perda da biodiversidade local; Dependência de caminhões pipa para subsistência;	
“o maior sonho meu é se tivesse água suficiente pra gente trabalhar (consumo)”	Importância da água	Alimentos que comemos; As mudanças na natureza; Atividades no campo; Agricultura; Pecuária;	Macro e micronutrientes; Composição dos alimentos;
	Soluções temporárias para falta de água	Agricultura familiar; Manutenção das cisternas; Reinvidicação coletiva de direitos básicos (acesso à água); Construção de Tecnologias Sociais para o desenvolvimento de hortas autossustentáveis e sistemas de irrigação. Políticas para o abastecimento de água	

		tratada e encanada para a população. Conscientização sobre o direito a água tratada e depósito de dejetos no rio	
--	--	---	--

(continuação)

Unidades	Falas
“nós estamos dentro, praticamente do rio São Francisco (O rio são Francisco)”	<p>“[...] eu acredito assim um recurso muito importante aqui na nossa região é o Rio São Francisco. Que está aqui na nossa região, né? E além do rio São Francisco é um polo turístico que nós temos aqui na região que é destaque no mundo todo e assim a gente não vê isso representado nos textos que falam sobre Alagoas. Alagoas é o estado que tem o quinto cânion mais navegável do mundo. Pelo menos no ranking, né? E assim eu trabalhei com as minhas crianças, então acho que a gente tem que ter esses recursos apoio da equipe da educação, né que passa informações para gente e esse no momento os recursos, por exemplo, os jogos para trabalhar atividades lúdicas[...]” (P2, 2021).</p> <p>“[...] nós estamos dentro, praticamente do rio São Francisco e mesmo assim as pessoas não tem água, as pessoas tem que ficar esperando o carro pipa. Porque é naquela lógica que eu já tinha falado é muito mais fácil dá o carro pipa que as pessoas vão dever o resto da vida delas um favor a um vereador, pra poder naquela eleição o vereador não perder a política, então, é isso” (MN, 2021).</p>
“Faltando água, falta tudo (distribuição)”	<p>“Ocupou a CASAL pra poder chegar água aqui no assentamento. Para poder acontecer fizeram uma encanação que chegou uma a uma. Primeira caixa próximo à escola, água. Foi ocupado a casal, foi ocupada CEAL pra colocar energia aqui que não tinha, pra conseguir alguns recursos, benefícios, foi ocupado o Banco do Nordeste, teve muitas lutas” (PC, 2021)</p> <p>“[...] é porque a água, né! É indispensável. Faltando água, falta tudo” (P2, 2021).</p> <p>“[...]a falta de água que causa sofrimento para os humanos e animais” (MC, 2021).</p>
“o maior sonho meu é se tivesse água suficiente pra gente trabalhar (consumo)”	<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa (PC, 2021).</p> <p>“[...] eu já sinto essa revolta dentro de mim, só de imaginar morar bem próximo do rio e não ter água todos os dias. Esses dias eu vinha [...] na van e ela tava comentando é... ‘que tinha que lavar roupa hoje, porque ia chegar água’. E eu fiquei assim... Gente, morando praticamente em cima do Rio São Francisco e tem que esperar a boa vontade de quando liberam água, para suas obrigações básicas e serviços domésticos. Então, assim, isso é revoltante mesmo” (P1, 2021).</p> <p>“O maior sonho é ter uma irrigação para assegurar a sobrevivência da comunidade” (MJ, 2021).</p> <p>“[...] o maior sonho meu é se tivesse água suficiente pra gente trabalhar” (ML, 2021)</p>

Fonte: Acervo do GEAFAE (2022).

(conclusão)

APÊNDICE G - PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Atividades elaboradas com base nos três Momentos Pedagógicos (3MP), envolvendo a ludicidade, tendo como ponto de partida o Tema Gerador e a participação das crianças.

Quadro 1 - Encontro 1 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.
DESENHO DAS CRIANÇAS

FALAS DAS CRIANÇAS
(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”
(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”
(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”
(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.
(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”
FALA DA PROFESSORA
“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”

FALA DO MORADOR
<p><i>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</i></p>
SITUAÇÃO-LIMITE
<p>Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.</p>
UNIDADE
<p>Terra, planeta água: mas essa água é para mim?</p>
CONTEÚDO
<p>Conhecendo o meu lugar/Como a água chega na comunidade</p>
CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC
<p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Escuta, fala, pensamento e imaginação</p>
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL
<p>Na sala de referência realizar uma roda de conversa com as crianças, partindo dos seguintes questionamentos: Na sua casa tem água? De onde será que vem a água que chega à nossa casa? Você saberia dizer se há algum riacho, rio, lagoa, próximos da casa ou da escola?</p> <p>Atividade de problematização: Desenhe como você imagina que chega água na sua casa.</p>
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Para sistematização da compreensão acerca de como acontece o trajeto da água até chegar às casas, escolas do assentamento, será proposto uma Trilha ecológica nas proximidades da comunidade Jurema para observação e identificação de pistas sobre o lugar onde residem, atentando para meios de armazenamento e distribuição de água local (tais como cisterna, poços, etc).</p> <p>Antes disto, será explicado as crianças sobre o que vamos observar/investigar durante o percurso. Será falado que elas estarão no papel de “detetives” em busca de pistas sobre a água, a terra, as plantações, o clima, céu, animais e demais elementos naturais presentes na comunidade.</p> <p>Dividiremos a turma em grupos, distribuindo entre elas lupas, luvas, sacos plásticos para coleta, e chapéus. Com a mediação das pesquisadoras e professoras será feito registro por fotos e vídeos da trilha e seus achados.</p>

Ao finalizar a Trilha Ecológica, as professoras realizarão uma roda de conversa para as crianças socializarem os achados, levando-as a refletirem sobre o lugar em que vivem, as formas de armazenamento e distribuição da água e o porquê dos aspectos encontrados serem típicos do campo.

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste momento, retoma-se novamente as perguntas da problematização inicial a fim de verificar a compreensão das crianças e após isso, será realizada a produção de cartazes coletivos com os achados categorizados por tipos de elementos encontrados; os quais serão posteriormente fixados na parede da sala de referência. Ao final, haverá exposição no pátio escolar dos materiais explorados e produzido por elas diante das vivências na trilha.

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 2 - Encontro 2 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DAS CRIANÇAS	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	
<p>Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social</p>	

vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.

UNIDADE

A terra que eu existo

CONTEÚDO

Rio São Francisco e a comunidade Jurema

CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC

Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações

Traços, sons, cores e formas

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Expor na lousa imagens variadas de situações cotidianas das pessoas da Comunidade Jurema em contato com os rios da região (situações de pesca, nado, produção de alimentos, lazer, entre outros). O que vemos nas fotografias? Estas imagens retratam qual localidade? Qual o nome deste rio que aparece nas imagens? Entre outras questões.

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Com uso de retroprojetor será feito uma roda de conversa sobre o sertão de Alagoas, as águas doces do Velho Chico que são parte do quintal das casas das crianças da comunidade Jurema, sendo fonte de sustento e também de diversão para elas. Também será abordado, resumidamente, sobre fatos reais da situação da bacia hidrográfica do rio São Francisco, a transposição, suas características, usos múltiplos, sua importância para o Nordeste Brasileiro, suas lendas, flora, fauna, poemas, canções típicas da região.

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

A partir disto, será construído coletivamente uma maquete representando as belezas culturais da comunidade, destacando a presença do Rio São Francisco, com uso de materiais diversos.

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 3 - Encontro 3 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DAS CRIANÇAS	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	

Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.

UNIDADE

A água e o caminho da vida

CONTEÚDO

Formação da Chuva / Importância da Chuva para o Sertão

CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC

Traços, sons, cores e formas;
Escuta, fala, pensamento e imaginação;
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Apresentar duas imagens às crianças uma com representação de um dia de sol e outra que representa um dia de chuva no Sertão. Perguntar as crianças: No local onde vivem, comunidade Jurema, tem mais dias com sol ou mais dias com chuva? Por que será que isso acontece? Por que será que tem chovido tanto no Sertão nesse período? Vocês sabem como formam as chuvas?

Atividade: A partir dessas imagens (lugares) escolham a que vocês gostam mais e depois pinte (Em Anexo).

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Diante das reflexões há uma que é muito importante: como a água vira chuva? Vamos descobrir juntos através da história sobre o ciclo da água “Juju vai viajar” de Gi Carvalho, com uso do avental pedagógico.

Algumas perguntas serão realizadas após o reconto: Quem era Juju? O que aconteceu com a gotinha no início, meio, e fim da história?

Para que as crianças possam entender esse processo de formação da chuva, sintetizado no conto, será apresentado o vídeo – A Turma da Clarinha e o Ciclo da Água – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpuWT8fBxSI>

E, após será proposto um experimento prático: “Fazendo chover”, com uso de um copo alto de vidro transparente, água quente, prato de sobremesa e cubos de gelo. As crianças serão organizadas em cinco grupos e a partir da mediação da professora e das pesquisadoras o experimento será realizado. De modo que, elas possam observar e identificar os conceitos por trás deste experimento divertido – como a água passa do estado gasoso ao líquido formando as suas gotículas de chuva, e quais suas relações com o contexto real.

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Após roda de conversa e experimento, será feito o registro das aprendizagens através da paródia: como pode um peixe viver na água suja?, utilizando texto fatiado – estrofes – palavras; construção de um cartaz coletivo – desenhos dos rios em estado limpo (com vida) e em estado sujo (sem vida); e atividade do cole algodão na nuvem (Em Anexo).

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 4 - Encontro 4 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DA CRIANÇA	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	
<p>Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social</p>	

vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.

UNIDADE

A terra que eu existo

CONTEÚDO

A água no nosso cotidiano

CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Escuta, fala, pensamento e imaginação

O eu, o outro e o nós

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

No nosso cotidiano a água está presente em várias atividades, quais são elas? Vamos construir uma lista de coisas que fazemos no nosso dia a dia que necessita da água para ser realizado?

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Após construção de cartaz coletivo sobre a presença da água no nosso cotidiano, será feita uma roda de conversa a respeito dos usos da água na comunidade local. Como as crianças e suas famílias lidam com a água em suas casas: o uso escasso ou consciente da água – é preciso poupar para não faltar?

Com uso de palitoches será apresentado a fábula visual “O Camelo, o Burro e a Água” de Sérgio Merli, para que as crianças identifiquem como os personagens da história lidaram com o consumo da água, e se há alguma relação das atitudes destes com a vida delas no campo.

A sistematização do momento, ocorrerá com realização de atividade de aprendizagem.

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

A água é importante em nossas vidas, principalmente, para o nosso bem-estar, nossa saúde. Por isso, vamos brincar com a água, descobrindo sobre os estados térmicos dela (gelado, frio e morno)?

Em espaço externo a sala de referência, será disponibilizado potes com água (em estado distintos de temperatura) e objetos variados para as crianças utilizarem durante a manipulação dos mesmos. Alguns exemplos:

- 1: água gelada de cor vermelha;
- 2: água em formato de cubos de gelo na cor amarela;
- 3: água de cor verde e na temperatura ambiente;
- 4: água de cor azul morna e exposta ao sol (para manter a temperatura).

Através da brincadeira, as crianças poderão experimentar e perceber sensações como: pressão, vibração, temperatura, entre outros.

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 5 - Encontro 5 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DA CRIANÇA	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	
<p>Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social</p>	

vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.

UNIDADE

A terra que eu existo

CONTEÚDO

O Solo

CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Traços, sons, cores e formas

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Em algum momento já viram seus pais plantarem no quintal de casa? Vocês sabiam que o solo é muito importante para o plantio, para a agricultura?

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

A partir das respostas das crianças, será apresentado o conceito, as principais características, tipos, e a importância do solo para a grande parte dos seres vivos. Amostras de tipos de solos (argiloso, humoso e calcário) serão utilizadas durante a roda de conversa para que as crianças possam manipular e observarem aspectos como cor, textura, umidade, tamanho das partículas e permeabilidade.

Neste momento, pode-se retomar as vivências do passeio realizado no encontro 1 para questionar se as crianças lembram se durante a pesquisa coletaram e/ou observaram os tipos de solo presentes na comunidade e nas proximidades da escola.

A sistematização ocorrerá com atividade de aprendizagem.

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

Cores da terra: como a cor é um dos parâmetros de identificação do solo será proposto uma experiência de produção de tintas feitas com pigmentos do solo (da terra). Após a produção, as crianças ficaram livres para criarem suas artes. Os registros ficaram expostos em cartaz coletivo na sala de referência.

Fonte: Acervo do GEAFGE (2022).

Quadro 6 - Encontro 6 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DA CRIANÇA	
FALAS DAS CRIANÇAS	
(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”	
(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”	
(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”	
(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.	
(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”	
FALA DA PROFESSORA	
“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”	
FALA DO MORADOR	
“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”	
SITUAÇÃO-LIMITE	
Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social	

vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.

UNIDADE

A terra que eu existo

CONTEÚDO

Práticas de plantio

CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Traços, sons, cores e formas

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Anteriormente, aprendemos sobre a importância do solo na plantação de alimentos para o nosso consumo. Mas, será que é possível plantar sem água? E, por que será que é tão difícil plantar nessa terra que temos?

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste momento, as crianças serão convidadas a escutar e dialogar com morador local sobre as práticas de plantio costumeiras da comunidade; se é possível cultivar sem irrigar; quais dificuldades enfrentadas pelos agricultores familiares na produção dos seus alimentos na terra que tem; quais alimentos são produzidos; entre outros.

Sistematização em atividade de aprendizagem.

APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

A turma de crianças será dividida em três grupos para resolverem o seguinte problema: Qual material é mais adequado para o crescimento do Alpiste?

Para solucionar o desafio será preciso os materiais:

Como fazer para uma semente de alpiste brotar e a planta crescer saudável?

Material necessário

- 3 copos plásticos com furos embaixo (pode ser copo descartável ou copo plástico de requeijão)
- sementes de alpiste
- terra
- argila
- areia (lavada em uma peneira)
- água para regar todos os dias as sementes e as plantas



Sob mediação docente, cada grupo realizará o experimento, buscando identificar qual material foi melhor para a semente de Alpiste brotar e a planta crescer saudável. Os resultados das características observadas a cada dois dias contarão com registro em tabela no caderno de atividades.

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 7 - Encontro 7 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DA CRIANÇA	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	
<p>Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social</p>	

vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.
UNIDADE
Os saberes tradicionais na minha escola
CONTEÚDO
Á água e o cultivo de alimentos no campo
CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC
Escuta, fala, pensamento e imaginação Traços, sons, cores e formas Corpo, gestos e movimentos
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL
<p>Como podemos aprender durante nossos encontros, a água é um elemento da natureza importante para a vida dos seres vivos, e para irrigar o solo para a plantação. Vocês já observaram em qual época do ano acontece o plantio na comunidade? Seus pais já iniciaram? Quais os legumes que foram plantados? Quanto dura em média o tempo de espera para que os vegetais possam ser colhidos? Quais os alimentos mais consumidos; entre outros.</p> <p>Para trabalhar diretamente a realidade local será solicitado que as crianças pesquisem em casa fotografias das famílias em situação de agricultura familiar e apresentem em próximo encontro a partir de suas experiências e concepções.</p>
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>As fotografias trazidas pelas crianças irão serem fixadas num cartaz para que coletivamente as crianças, depois, criem legendas para retratar as características do trabalho de um agricultor familiar de acordo com o relato delas e a mediação da professora e das pesquisadoras.</p> <p>Sistematização em atividade de aprendizagem.</p>
APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Nesta ocasião, será produzido uma salada de frutas, de forma coletiva, com os alimentos característicos da agricultura familiar local (maracujá, banana, maçã, mamão, laranja, limão, melancia, abacaxi, uva, acerola, umbu, goiaba, manga, caju, pinha, entre outros); e também daqueles que não fazem parte do cotidiano da comunidade (morango, kiwi, caqui, ameixa, carambola, romã, pitomba, pitanga, entre outros), para degustação das crianças.</p> <p>Será uma experiência para despertar os sentidos do corpo humano, com as crianças identificando sabores, aromas, texturas, cores, entre outros aspectos presentes nas frutas.</p> <p>E depois uma brincadeira musical com as crianças divididas em equipes de cinco integrantes, para dançarem e expressarem as frutas apresentadas na cantiga – MÚSICA DAS FRUTAS! Campo das Crianças, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UicS5sGx0Lo Para esta atividade será disponibilizado avental com a ilustração da fruta.</p>

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 8 - Encontro 8 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DA CRIANÇA	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	
<p>Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social</p>	

vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.
UNIDADE
Os saberes tradicionais na minha escola
CONTEÚDO
Insetos na plantação/Moradia dos animais
CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC
Escuta, fala, pensamento e imaginação Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL
Vocês já viram nas plantações da comunidade Jurema bichinhos (insetos) que se alimentam dos vegetais e frutas que são produzidas no campo? Como são esses bichinhos?
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>A partir das respostas listadas pelas crianças sobre os bichinhos nas plantações, será apresentado a história “A casa dos animais” de Kerliane da Silva Uchôa.</p> <p>A roda de conversa será em torno dos modos de vida, alimentação e habitat dos animais. Enfatizando que, alguns insetos que vivem nas plantações podem ser importantes para a produção agrícola e para o meio ambiente; mas também podem ser prejudiciais ao se tornarem pragas e atacarem a vegetação deixando-a enfraquecida. E para controlar e evitar isto são usados produtos agrotóxicos e outros venenos que, em muitos casos, trazem riscos à saúde das pessoas.</p> <p>Alguns vídeos podem ser usados para contextualizar:</p> <p>* Os bichinhos do jardim – https://www.youtube.com/watch?v=T6vH0APJuaM</p> <p>*Comida que alimenta – https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI</p> <p>*Terrinha e Zé Veneno – https://www.youtube.com/watch?v=GQv6FTIB8gw</p> <p>*Uso correto e seguro de defensivos agrícolas – https://www.youtube.com/watch?v=34KyBksAHto</p> <p>Sistematização em atividade de aprendizagem.</p>
APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
Realização da brincadeira “Corrida do Xô Agrotóxico”. A descrição contendo modo de brincar e regras da brincadeira em anexo no caderno de atividades.

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 9 - Encontro 9 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DA CRIANÇA	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa.”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	
<p>Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social</p>	

vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.
UNIDADE
Os saberes tradicionais na minha escola
CONTEÚDO
Alimentação saudável do campo
CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC
Escuta, fala, pensamento e imaginação Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL
Quais os tipos de alimentos que entram em nossas casas. De onde vem esses alimentos?
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Dialogar, relembrando, a produção dos alimentos na própria comunidade – os alimentos orgânicos produzidos sem uso de agrotóxicos sintéticos, transgênicos ou fertilizantes químicos; e aqueles produzidos com uso de defensivos agrícolas.</p> <p>Para contextualização, apresentação da história “A Cesta da Dona Maricota” de Tatiana Belinky, usando uma cesta com frutas, verduras e legumes de forma lúdica. Com roda de conversa, e confecção de cartaz – as frutas e legumes/verduras preferidas das crianças da turma.</p> <p>Sistematização em atividade de aprendizagem.</p>
APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
<p>Realização de atividade prática “Vitamina de Banana” – receita produzida com alimentos do campo.</p> <p>As crianças receberam toucas e avental de cozinha infantis, e a partir da mediação docente e da pesquisadora aprenderam sobre o gênero textual receita, observaram ingredientes, quantidades, medidas, tempo de preparo, as diferenças e semelhanças entre o estado inicial e final das misturas, entre outros.</p> <p>Por fim, as crianças poderão fazer a degustação da vitamina de banana, e expressar suas percepções diante da atividade.</p>

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

Quadro 10 - Encontro 10 - Planejamento da sequência didático-pedagógica

TEMA GERADOR	
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	
DESENHO DA CRIANÇA	
	
FALAS DAS CRIANÇAS	
<p>(Com a água) “[...] as plantas fica com mais vida.”</p> <p>(O que eu mais gosto de fazer) “[...] é brincar e buscar os cavalos.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] ajudando a cuidar das coisas da roça e na casa.”</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] eu planto milho”.</p> <p>(Como ajuda os adultos) “[...] encho as garrafas de água, limpo o terreiro e planto feijão.”</p>	
FALA DA PROFESSORA	
<p>“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa. ”</p>	
FALA DO MORADOR	
<p>“Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d’água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?”</p>	
SITUAÇÃO-LIMITE	

Visão limitada e determinística dos moradores sobre as causas e possíveis soluções para o problema da falta de água na localidade. Que evidencia também a contradição social vivenciada pelo povo do campo, ausência de liberdade e submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários – Água como moeda de troca.
UNIDADE
Terra, planeta água: mas essa água é para mim?
CONTEÚDO
Conhecendo a história da nossa região
CAMPO DE EXPERIÊNCIA / BNCC
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Escuta, fala, pensamento e imaginação
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL
Vocês sabiam que os grandes rios foram muito importantes para o desenvolvimento das nossas regiões, para as populações antigas e as de hoje, para a organização social – paisagens, modos de vida?
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
Vamos aprender sobre como o que temos hoje foi construído, visitando o Museu de Arqueologia de Xingó (MAX). Iremos conhecer o conhecimento produzido por nossos antepassados e por pesquisas arqueológicas, compreendendo a importância da preservação e da valorização dos patrimônios culturais da nossa região.
APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO
Piquenique para diálogo sobre as vivências, com sistematização no caderno de atividade: Desenhar o que mais gostou de conhecer e aprender na visita ao Museu Arqueológico de Xingó (MAX); escrever um texto narrativo sobre o passeio ao MAX; realizar um ditado de palavras relacionado aos conhecimentos adquiridos no campo de estudo.

Fonte: Acervo do GEAFEA (2022).

APÊNDICE H – CADERNO DE ATIVIDADES: CONHECENDO A TERRA QUE EU EXISTO!



**CADERNO DE ATIVIDADES:
CONHECENDO A TERRA QUE
EU EXISTO!**

SEJA INTEGRAL, CRÍTICA, BRINCANTE, QUE PARTA DAS EXPERIÊNCIAS E DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS CRIANÇAS, DESDE A MAIS TENRA IDADE.

E DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COMO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCENEI, 2009) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – EDUCAÇÃO É A BASE (BNCC, 2018) QUE ORIENTAM QUE AS PRÁTICAS ESCOLARES PARA A INFÂNCIA ACONTEÇAM DE MODO A PRIVILEGIAR AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS.

POR ESTA PERSPECTIVA, ESSE CADERNO SE APRESENTA COMO UM INSTRUMENTO DE AUXÍLIO PEDAGÓGICO ÀS PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA, DE MODO A PROMOVER DIFERENTES, E OUTRAS, POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM, A PARTIR DO RESPEITO AS ESPECIFICIDADES E DIVERSIDADES DA PRIMEIRA INFÂNCIA.

VALE RESSALTAR QUE, AS SUGESTÕES APRESENTADAS ESTÃO DESCRITAS NOS ANEXOS DOS PLANEJAMENTOS, E NÃO PRETENDEM SER UM MANUAL DE APLICAÇÃO, MAS, UMA FERRAMENTA DE APOIO DOCENTE QUE SEJA CONSTRUÍDA E RECONSTRUÍDA NO DIA A DIA DO FAZER PEDAGÓGICO, DE ACORDO COM AS NECESSIDADES DE CADA EDUCADOR E EDUCADORA, E DE CADA GRUPO DE CRIANÇAS, SEJA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATÉ OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS-PEDAGÓGICAS ESTÃO DIVIDIDAS EM DEZ MOMENTOS, QUE POR ALGUMAS OCASIÕES SÃO SUBDIVIDIDAS, SENDO ELAS:

1. CONHECENDO O MEU LUGAR;
2. RIO SÃO FRANCISCO E A COMUNIDADE JUREMA;
3. A FORMAÇÃO DA CHUVA;
4. A ÁGUA NO NOSSO COTIDIANO;
5. O SOLO;
6. PRÁTICAS DE PLANTIO;
7. Á ÁGUA E O CULTIVO DE ALIMENTOS NO CAMPO;
8. INSETOS NA PLANTAÇÃO;
9. ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DO CAMPO;
10. CONHECENDO A HISTÓRIA DA NOSSA REGIÃO.

ESPERA-SE QUE, ESTA COLETÂNEA DE REGISTROS DAS ATIVIDADES REALIZADAS PARA/COM AS CRIANÇAS POSSAM CONTRIBUIR, DE MODO

APRESENTAÇÃO

O PRESENTE PRODUTO EDUCACIONAL É PARTE INTEGRANTE DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (CAMPUS ARAPIRACA), SOB O TÍTULO “*EDUCAÇÃO INFANTIL E ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: A HUMANIZAÇÃO FREIREANA PERMEANDO AS INFÂNCIAS*”, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROF.^a DR.^a ANA PAULA SOLINO BASTOS E COORIENTAÇÃO DA PROF.^a DRA. SUZANA SANTOS LIBARDI.

O CADERNO DE ATIVIDADES INTITULADO “CONHECENDO A TERRA QUE EU EXISTO!”, PRODUZIDO POR ISAURA LAYS SÁ FERNANDES DE SOUZA, DE MODO COLABORATIVO COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA, É RESULTADO DE UMA PESQUISA QUE BUSCOU INVESTIGAR OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA FREIREANA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

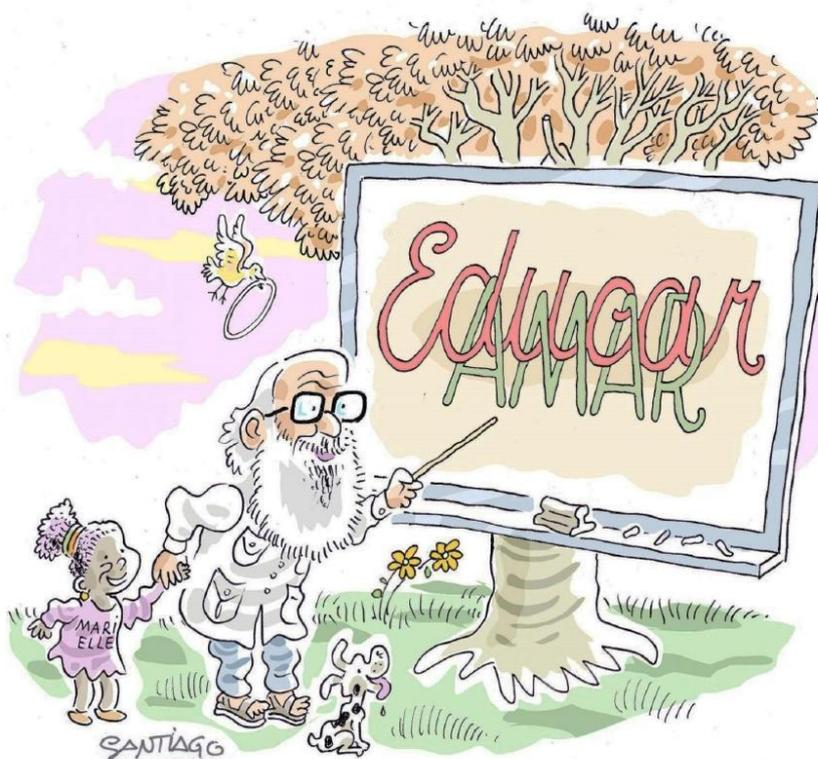
O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO É DESTINADO ÀS CRIANÇAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA MANOEL MENEZES DE LIMA, E FAZ PARTE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO GRUPO DE ESTUDOS/PESQUISA SOBRE ABORDAGEM FREIREANA EM AMBIENTES ESCOLARES (GEFAFE / UFAL) – VINCULADO AO PROJETO REDE NORDESTE DE PESQUISA SOBRE A ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM ALAGOAS E BAHIA, DENOMINADA (REALBA) – EM PARCERIA COM O CORPO DOCENTE-ADMINISTRATIVO ESCOLAR.

AS ATIVIDADES FAZEM PARTE DE UM PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO AO LONGO DE UM PROCESSO FORMATIVO REMOTO E PRESENCIAL COM O CORPO-DOCENTE-ADMINISTRATIVO ESCOLAR, NO ANO DE 2021 A 2023, E ESTÃO INSERIDAS NA RECONSTRUÇÃO CURRICULAR DO PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) QUE SEGUE O TEMA GERADOR “*TERRA SEM ÁGUA NÃO PRODUZ: A ÁGUA DO RIO SÃO FRANCISCO TÃO PERTO E AO MESMO TEMPO DISTANTE*”, ORIGINADO DE TAIS VIVÊNCIAS FORMATIVAS.

COM BASE TAMBÉM NOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS (3MP), ENVOLVENDO A LUDICIDADE E A PARTICIPAÇÃO INFANTIL, AS PROPOSTAS DE AÇÕES A SEREM REALIZADAS COM AS CRIANÇAS PARTEM DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS FREIREANOS QUE PREZA POR UMA FORMAÇÃO HUMANA QUE

SIGNIFICATIVO, COM O PROCESSO EDUCACIONAL DELAS DURANTE AS APRENDIZAGENS ESCOLARES.

E POSSAM SERVIR DE APRECIÇÃO A SUAS PRODUÇÕES E CRIATIVIDADE. BEM COMO AO ESTÍMULO A REFLEXÃO, AO OLHAR CRÍTICO SOBRE SUA REALIDADE, E A VIVÊNCIA DE NOVAS DESCOBERTAS E CONSTRUÇÕES.



MEU NOME: _____

NOME DO(A) MEU/MINHA PROFESSOR(A):

MEU RETRATO:

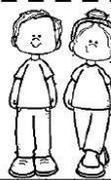


EU TENHO _____ ANOS DE IDADE.

QUANDO EU CRESCER EU QUERO SER:

MINHA BRINCADEIRA FAVORITA É:





Escola: _____ DATA: ____/____/____

Nome: _____

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																			
Domingo			Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sábado																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

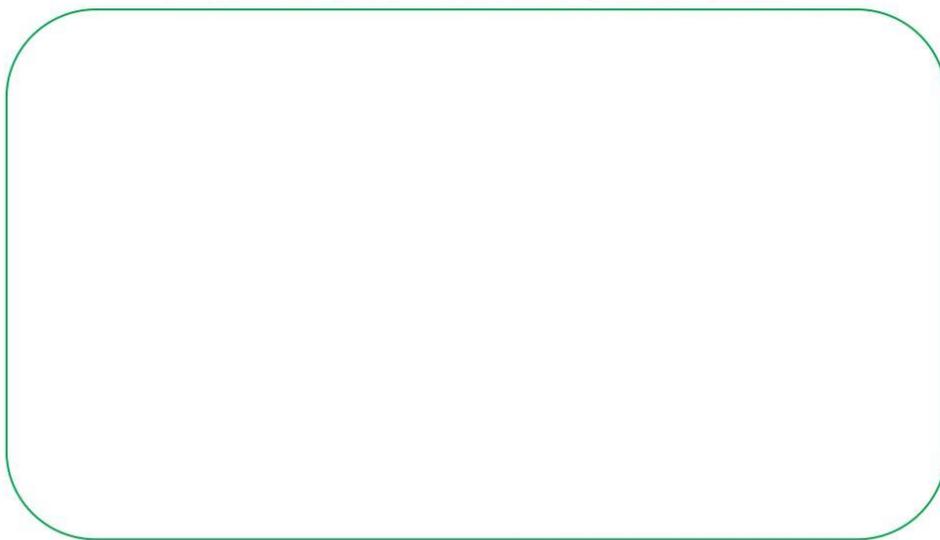
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01 – CONHECENDO O MEU LUGAR

1. DESENHE COMO VOCÊ IMAGINA QUE CHEGA ÁGUA NA SUA CASA:

DANDO CONTINUIDADE...

2. AO REALIZAR A TRILHA ECOLÓGICA PELA ESCOLA E PELA COMUNIDADE, ESCREVA OU DESENHE, AQUILO QUE VOCÊ PERCEBEU **QUE HÁ** E QUE **NÃO HÁ** NO SEU LOCAL DE VIVÊNCIA:

TEM NA MINHA ESCOLA / COMUNIDADE



NÃO TEM NA MINHA ESCOLA / COMUNIDADE



3. APÓS OUVIR A NARRAÇÃO DA HISTÓRIA “SE A CRIANÇA GOVERNASSE O MUNDO”, DO AUTOR MARCELO XAVIER, VAMOS FAZER UMA LISTA RESPONDENDO A SEGUINTE PERGUNTA:

E SE VOCÊ GOVERNASSE O MUNDO, O QUE VOCÊ FARIA DE DIFERENTE NA SUA ESCOLA E NA SUA COMUNIDADE?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

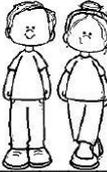
8. _____

9. _____

10. _____

4. LEIA E DESENHE AS PALAVRAS ABAIXO:

COLHER	LIÇÃO	PIRULITO

		Escola: _____ DATA: ___/___/___																												
		Nome: _____																												
		Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																	
		Domingo		Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sábado																		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02 – RIO SÃO FRANCISCO E A COMUNIDADE JUREMA

1. APÓS OUVIR A LEITURA DO POEMA “RIO SÃO FRANCISCO”, FAÇA O QUE SE PEDE:

O RIO SÃO FRANCISCO É UMA RIQUEZA,
 NASCE LÁ NA SERRA DA CANASTRA
 CORTA SERRAS, MATAS E VALES.
 DESENHA O SEU PERCURSO NA NATUREZA.
 PASSA POR AQUI E BANHA NOSSA REGIÃO
 SERVE AO POVO SUA ÁGUA PURA
 MATA A SEDE E MOLHA A AGRICULTURA
 E AINDA, FAZ CAMINHO ATRAVÉS DA NAVEGAÇÃO.
 É UM RIO QUE SÓ TRAZ ALEGRIAS
 PARA AS FAMÍLIAS DO SERTÃO.

(Silvana Maria Nogueira Leite)

- CIRCULE AS VOGAIS NO POEMA.
- DESTAQUE DE VERMELHO A PALAVRA “ÁGUA” NO POEMA.
- DESTAQUE DE AZUL A PALAVRA “RIO” NO POEMA.

2. AGORA OBSERVE A ESCRITA DA PALAVRA “FRANCISCO” E RESPONDA AS PERGUNTAS A SEGUIR:

QUAL A LETRA INICIAL DA PALAVRA FRANCISCO?  _____

QUAL A LETRA FINAL DA PALAVRA FRANCISCO?  _____

QUANTAS LETRAS FORMAM A PALAVRA FRANCISCO?  _____

3. FAÇA A REESCRITA DA PALAVRA "FRANCISCO", CONFORME O EXEMPLO ABAIXO:

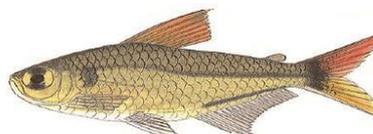
F	R	A	N	C	I	S	C	O

4. VOCÊ SABIA QUE O RIO SÃO FRANCISCO CONTÉM EM SUA FAUNA INÚMERAS ESPÉCIES DE PEIXES COM IMPORTÂNCIA AMBIENTAL, SOCIAL E ECONÔMICA, SEJA NAS PRÓPRIAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS, SEJA EM TODO O TERRITÓRIO NACIONAL?

VAMOS CONHECER ALGUNS DELES!



TILÁPIA



PIABA



SURUBIM



MANJUBA



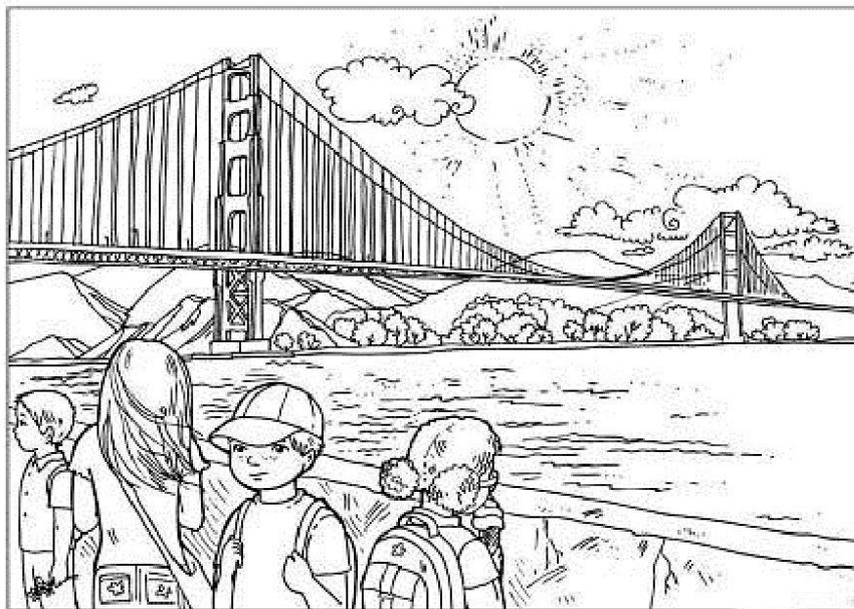
DOURADO



PIRANHA

DANDO CONTINUIDADE...

5. APÓS APRENDER SOBRE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO RIO SÃO FRANCISCO, OBSERVE A ILUSTRAÇÃO, E COM A AJUDA DO/A PROFESSOR/A FAÇA UM PEQUENO TEXTO SOBRE A PRESENÇA DESTA RIO NA COMUNIDADE ONDE VOCÊ MORA:

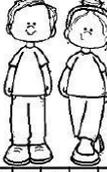


A LENDA DA CARRANCA:

“Diz a lenda que diversos espíritos habitam as águas do rio São Francisco e para se proteger de embarcações viradas por eles, os pescadores começaram a colocar nas suas proas imagens que remetem a metade gente, metade animal. São as carrancas, capazes de afastar o mau-olhado, o azar e as assombrações. As primeiras carrancas datam de 1880. Foi assim, com este “acessório” junto às embarcações, que os pescadores ao longo do Velho Chico passaram a contar com uma nova proteção.”

6. VAMOS COLORIR A ILUSTRAÇÃO DA CARRANCA:



		Escola: _____ DATA: ___/___/___																												
		Nome: _____																												
		Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																	
		Domingo		Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta	Sábado																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03 – A FORMAÇÃO DA CHUVA

1. SE VOCÊ TIVESSE QUE ESCOLHER UMA DAS REPRESENTAÇÕES (LUGARES) PARA BRINCAR, QUAL ESCOLHERIA?

PINTE A IMAGEM ESCOLHIDA. E DEPOIS CUBRA OS PONTILHADOS DAS PALAVRAS QUE REPRESENTAM ESTE MOMENTO:

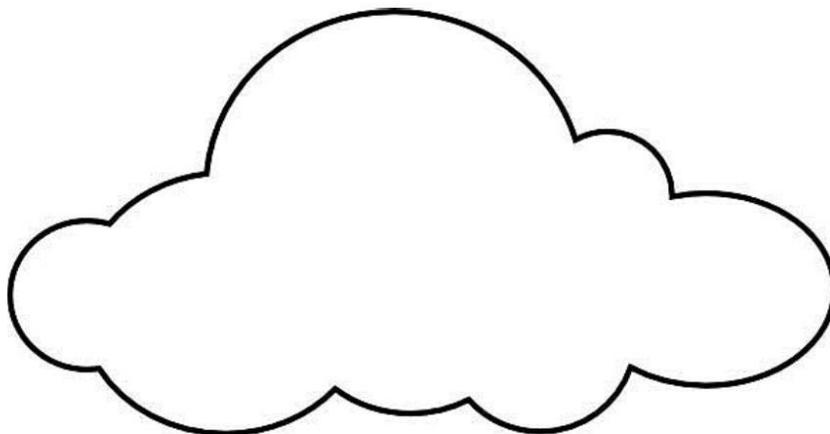


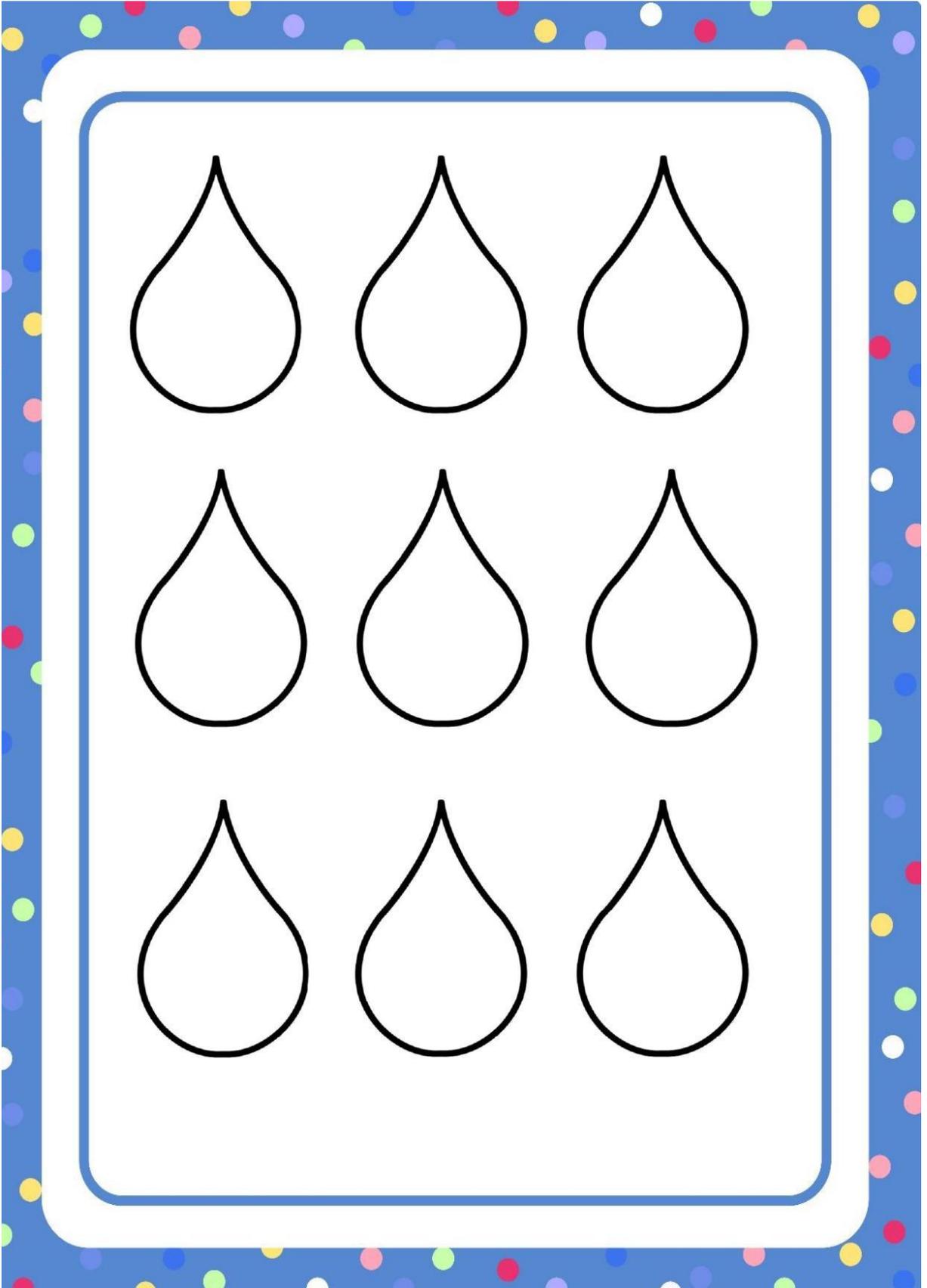
DIA DE SOL NO
SERTÃO

DIA DE CHUVA NO
SERTÃO



**2. ESTÁ CHOVENDO! VAMOS FAZER AS GOTAS DA CHUVA?
COLE ALGODÃO NA NUVEM, PINTE E RECORTE AS GOTINHAS DE
CHUVA, E DEPOIS COLE-AS ABAIXO DA NUVEM:**





DANDO CONTINUIDADE...**MÚSICA FATIADA**

1. COM A AJUDA DO/A PROFESSOR/A RECORTE E COLE, NA PÁGINA SEGUINTE, A CANTIGA POPULAR “PEIXE VIVO” NA ORDEM CORRETA:

VIVER FORA DA ÁGUA FRIA?

COMO PODE O PEIXE VIVO

SEM A TUA, SEM A TUA

COMO PODEREI VIVER

VIVER FORA DA ÁGUA FRIA?

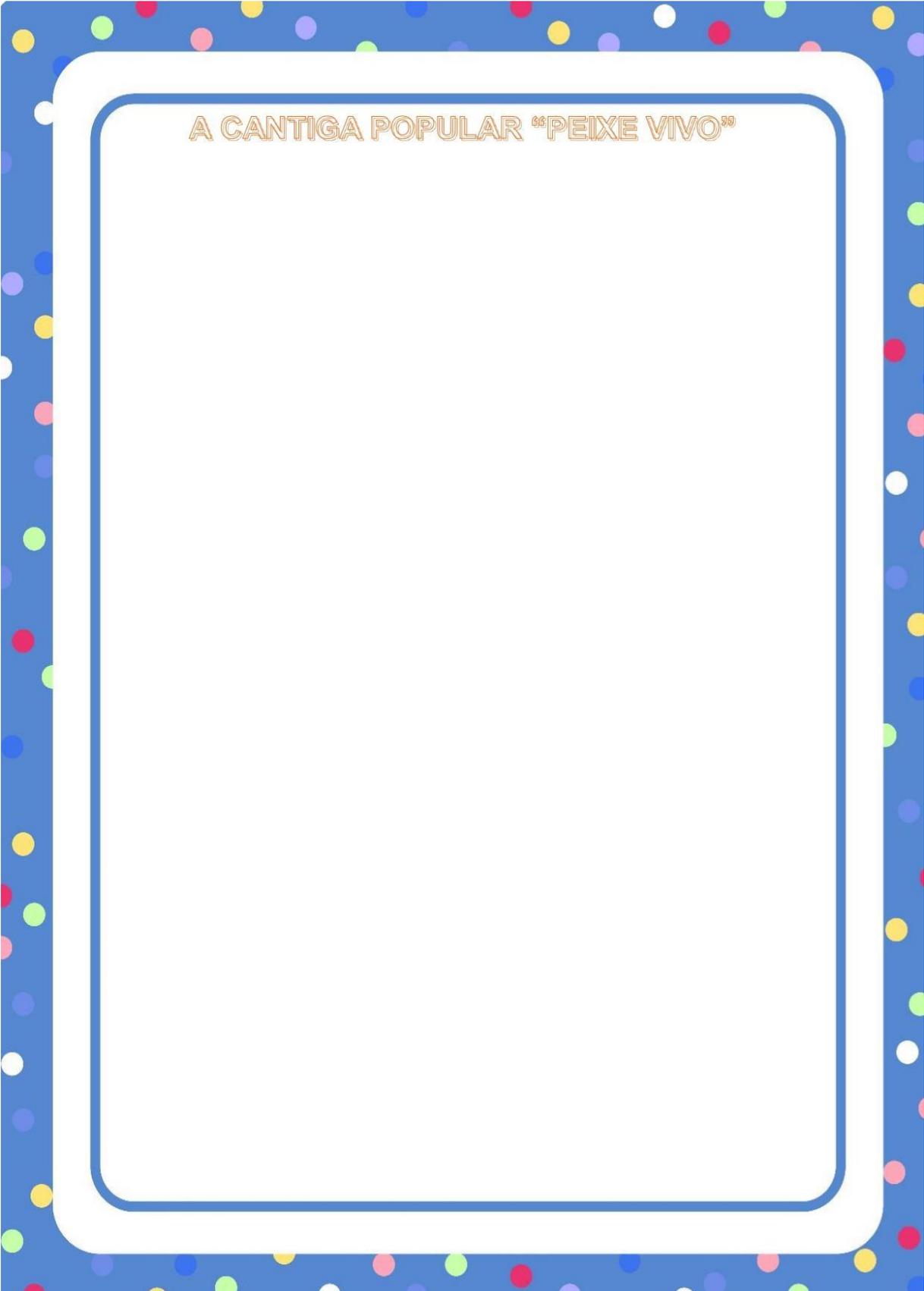
COMO PODEREI VIVER

SEM A TUA, SEM A TUA

SEM A TUA COMPANHIA?

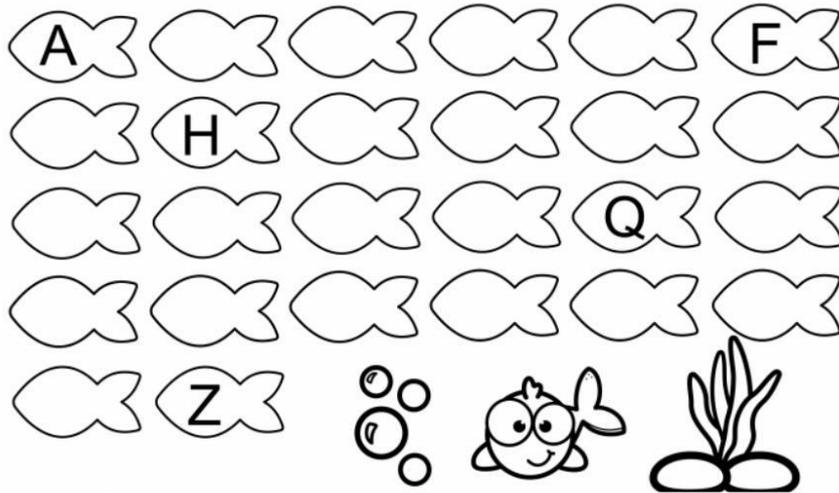
COMO PODE O PEIXE VIVO

SEM A TUA COMPANHIA?

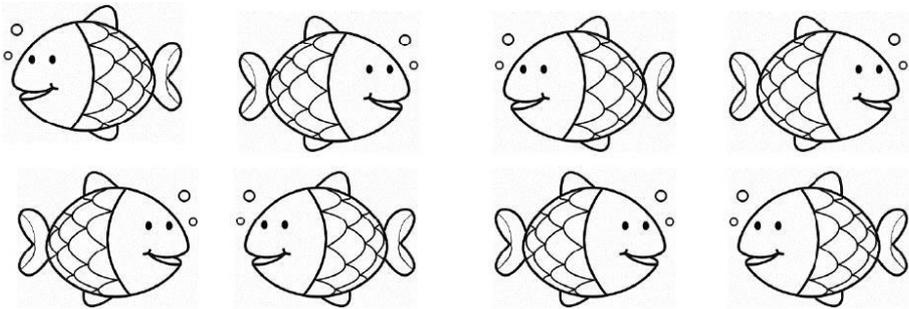
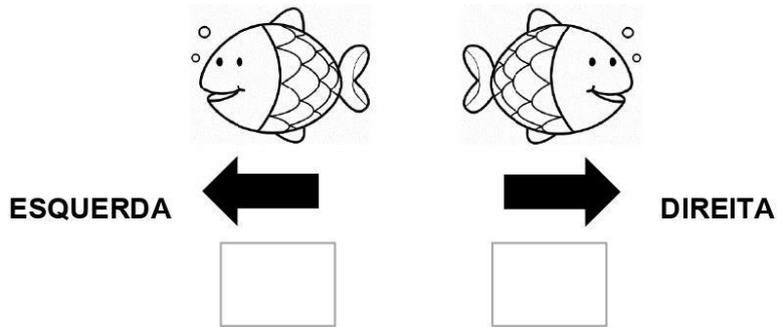


A CANTIGA POPULAR "PEIXE VIVO"

2. COMPLETE O ALFABETO:



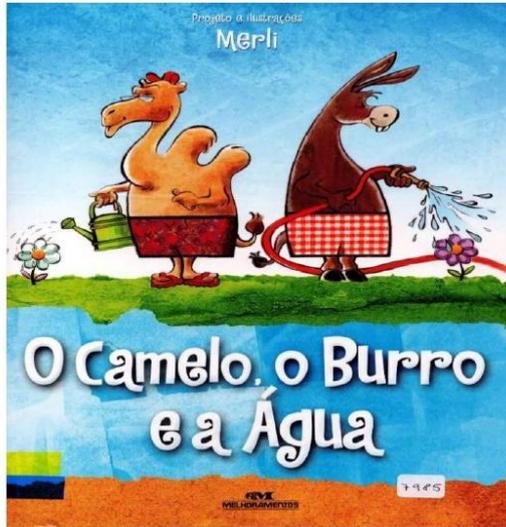
3. OBSERVE OS PEIXINHOS E CONTE QUANTOS ESTÃO INDO PARA A ESQUERDA E QUANTOS ESTÃO INDO PARA A DIREITA. DEPOIS REGISTRE NOS QUADRINHOS ABAIXO:



Escola: _____		DATA: ___/___/___																												
Nome: _____																														
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																			
Domingo		Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sábado																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04 – A ÁGUA NO NOSSO COTIDIANO

1. APÓS OUVIR A FÁBULA “ O CAMELO, O BURRO E A ÁGUA” OBSERVE A CAPA DO LIVRO E RESPONDA AS QUESTÕES:



- VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA?

SIM

NÃO

- NA SUA OPINIÃO, QUAL DOS DOIS ANIMAIS ESTÁ FAZENDO O USO CONSCIENTE DA ÁGUA E POR QUÊ?

2. LEIA AS FRASES DOS QUADROS ABAIXO E PINTE DE AZUL AS QUE REPRESENTAM O CAMELO E DE VERMELHO AS QUE REPRESENTAM O BURRO:

MOLHA AS
PLANTAS COM
MANGUEIRA

ENSABOA A
LOUÇA COM A
TORNEIRA
FECHADA

MOLHA AS
PLANTAS COM
REGADOR

BEBE ÁGUA E
FECHA O FILTRO

BEBE ÁGUA E
DEIXA O FILTRO
PINGAR

ESCOVA OS
DENTES E DEIXA
A TORNEIRA
ABERTA

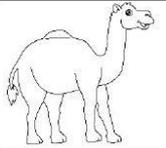
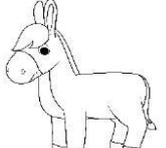
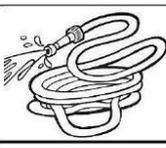
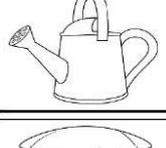
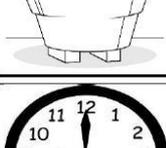
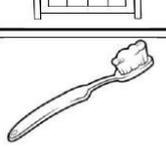
DEMORA NO
BANHO E DEIXA
O CHUVEIRO
ABERTO

ENSABOA A
LOUÇA COM A
TORNEIRA
ABERTA

TOMA BANHO
RAPIDINHO

ESCOVA OS
DENTES COM A
TORNEIRA
FECHADA

3. ANÁLISE DAS PALAVRAS:

DESENHO	PALAVRA	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS
					
					
					
					
					
					
					
					

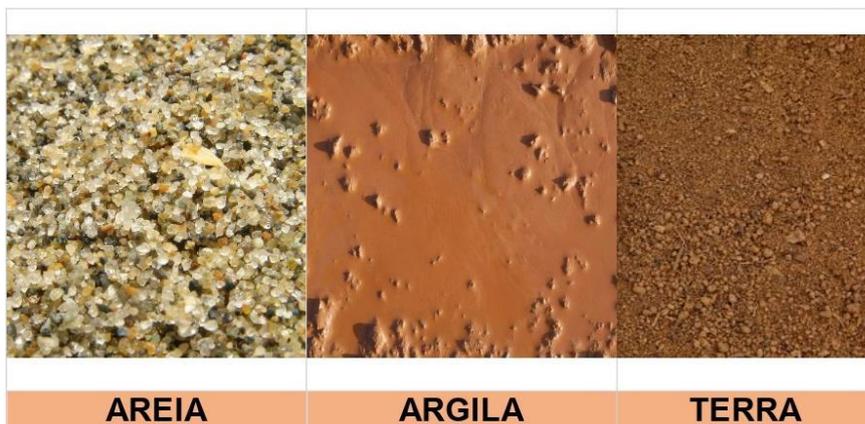
4. ILUSTRE SITUAÇÕES DO SEU DIA A DIA EM QUE VOCÊ UTILIZA A ÁGUA DE MANEIRA CONSCIENTE, ISTO É, EVITANDO DESPERDÍCIOS. CRIE UMA SEQUÊNCIA DE FATOS QUE OCORREM AO LONGO DO DIA, DESDE A HORA QUE VOCÊ ACORDA:

Escola: _____		DATA: ___/___/___																												
Nome: _____																														
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																			
Domingo		Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado																		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

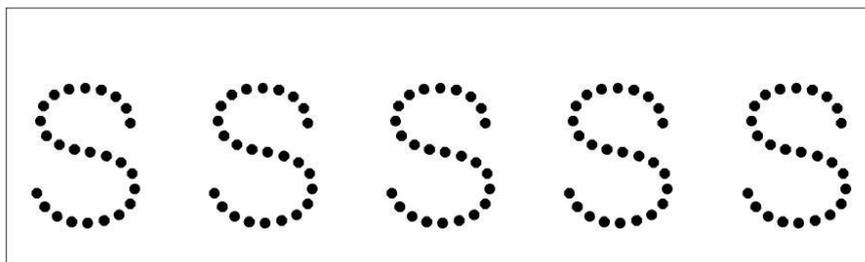
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05 – O SOLO

1. OBSERVE AS IMAGENS, NELAS TEMOS DIFERENTES MATERIAIS. SE VOCÊ FOSSE ESCOLHER ALGUM DELES PARA CONSTRUIR SEU JARDIM, QUAL ESCOLHERIA?

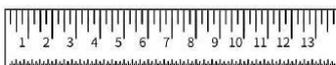
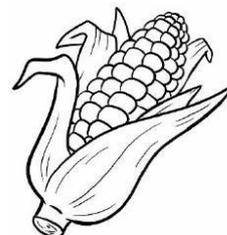
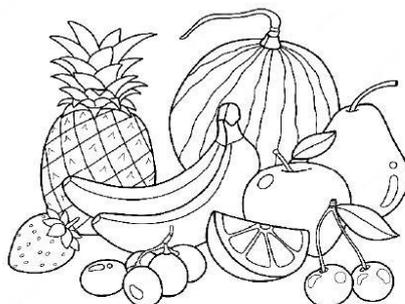
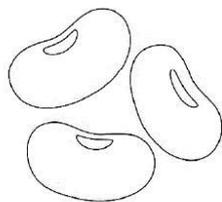
MARQUE UM (X) NO MATERIAL ESCOLHIDO:



2. CUBRA O PONTILHADO DA LETRA S DE SOLO:



3. GRANDE PARTE DOS ALIMENTOS QUE COMEMOS SÃO CULTIVADOS NO SOLO. OBSERVE AS IMAGENS E PINTE APENAS OS EXEMPLOS DE ALIMENTOS PRODUZIDOS NO SOLO:

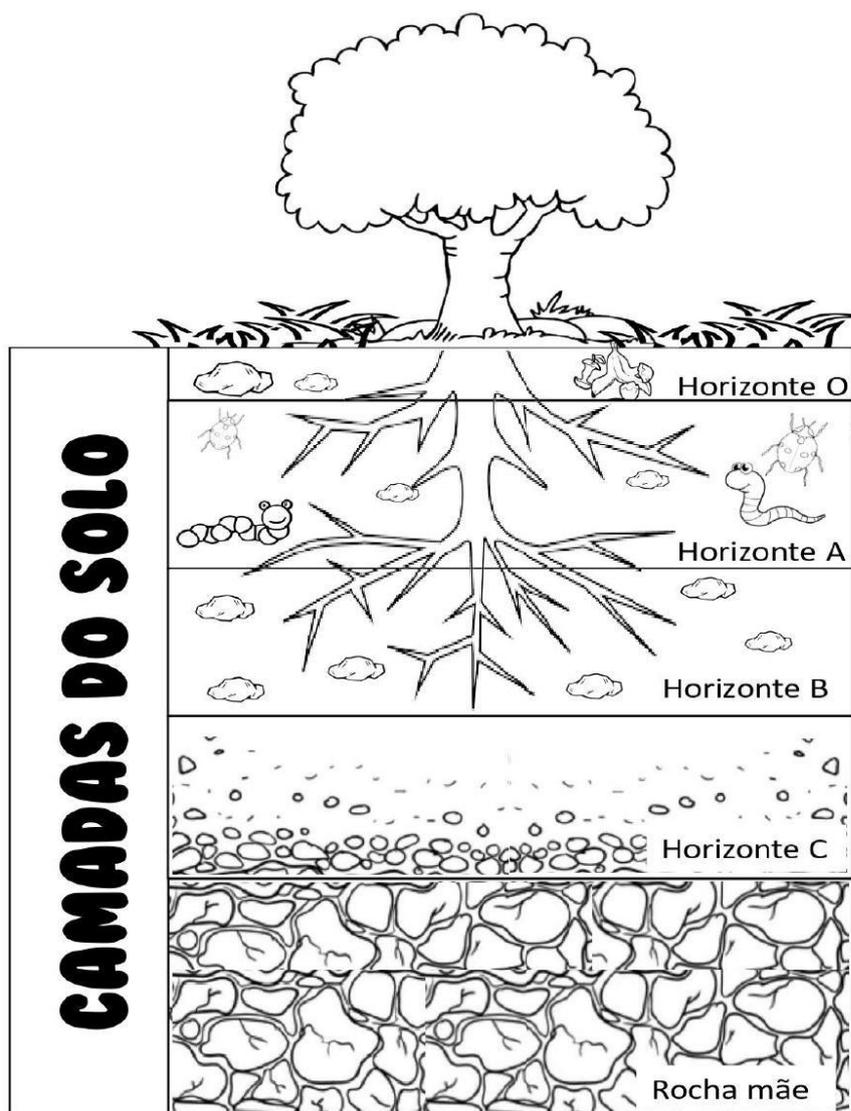


4. ALÉM DOS ALIMENTOS, O QUE O SOLO PODE OFERECER DE IMPORTANTE PARA OS SERES HUMANOS? DESENHE OU ESCREVA:

DANDO CONTINUIDADE...

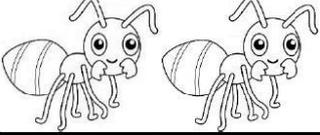
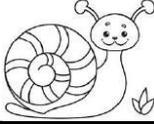
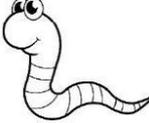
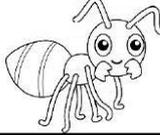
OS MATERIAIS QUE COMPÕEM UM SOLO ESTÃO DISPOSTOS POR MEIO DE **CAMADAS** QUE RECEBEM O NOME DE **HORIZONTES**. O NÚMERO DE HORIZONTES PRESENTES EM UM SOLO NÃO É O MESMO PARA TODOS, E A SUA VARIAÇÃO ACONTECE EM FUNÇÃO DO TEMPO DE DESENVOLVIMENTO DAQUELE PERFIL.

CONVERSE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR/A PARA IDENTIFICAR AS CARACTERÍSTICAS DE CADA UMA DAS CAMADAS, E DEPOIS PINTE A ILUSTRAÇÃO ABAIXO:

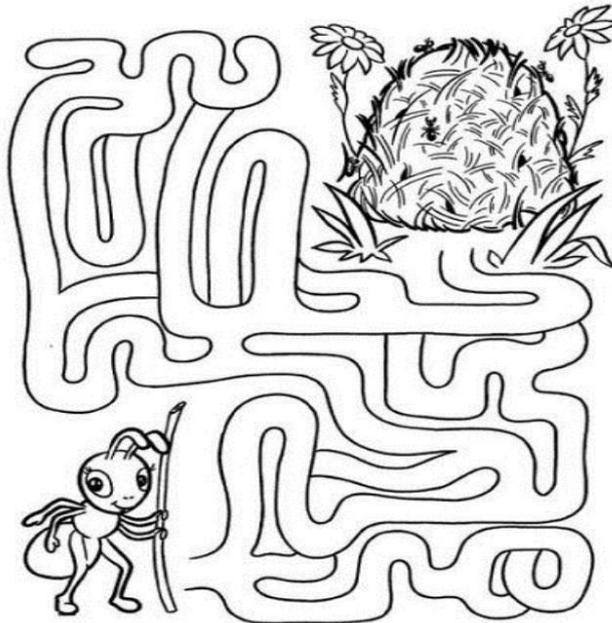


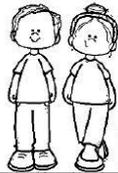
VOCÊ SABIA QUE EXISTEM MUITAS ESPÉCIES DE ANIMAIS QUE VIVEM NO SOLO? COMO EXEMPLO TÊM-SE: AS MINHOCAS, OS CARACÓIS, AS FORMIGAS, OS TATUS, AS TOUPEIRAS, ENTRE OUTROS.

★ VAMOS SOMAR OS ANIMAIS QUE VIVEM NO SOLO:

	+				
	+				
	+		+		
	+				

★ AGORA, VAMOS LEVAR A NOSSA AMIGA FORMIGA ATÉ A SUA "CASA":





Escola: _____ DATA: ____/____/____

Nome: _____

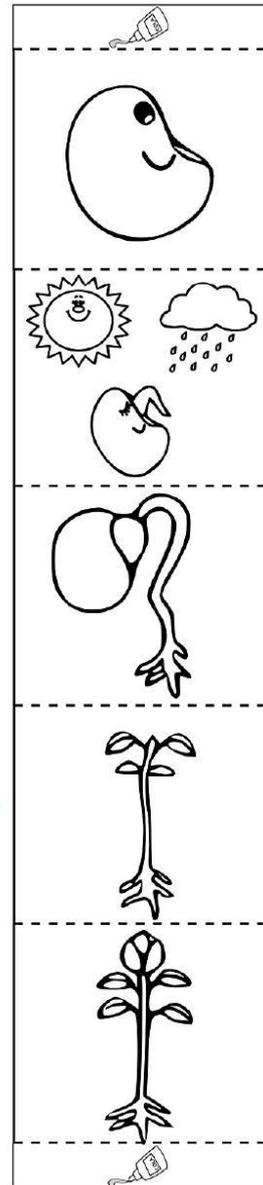
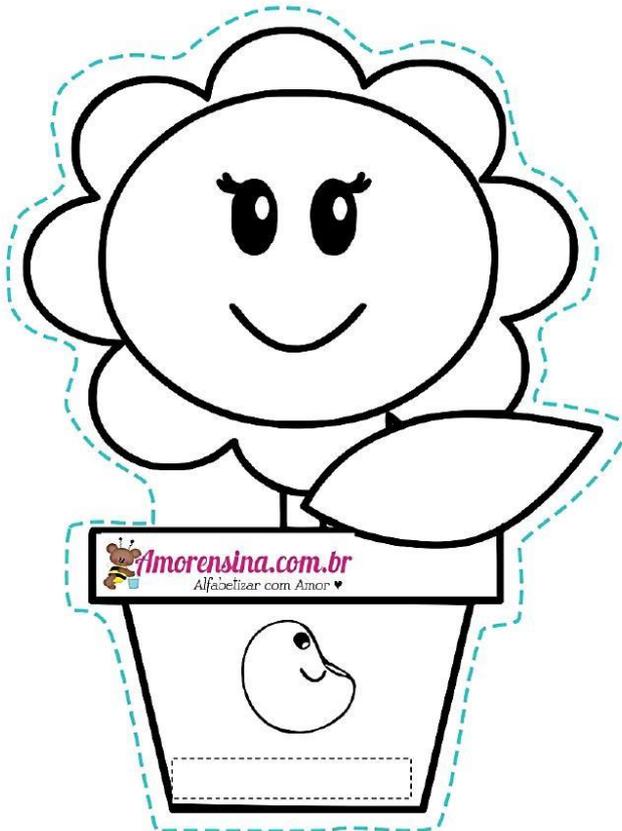
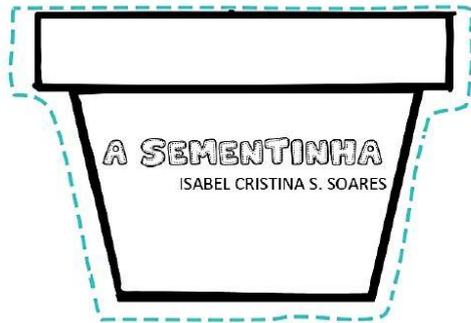
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																			
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado																								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

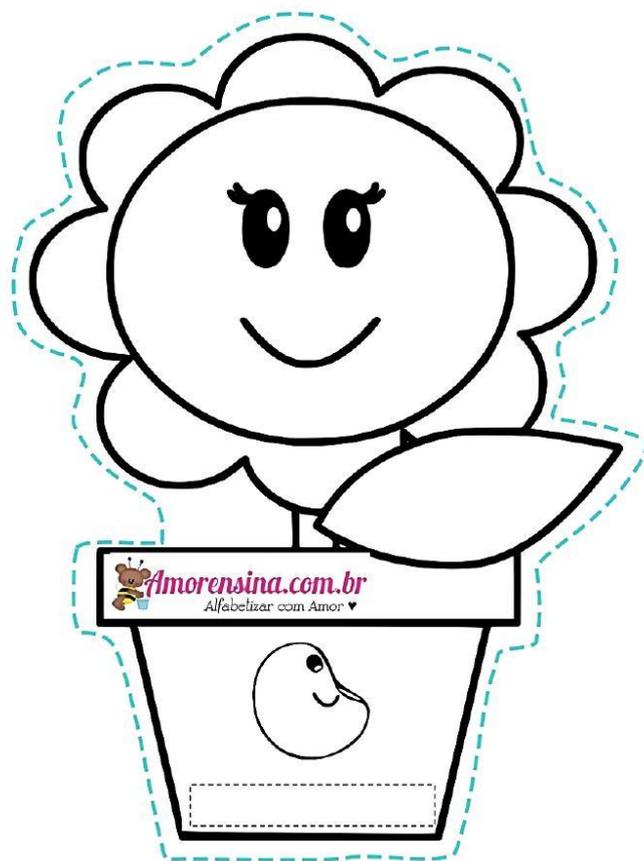
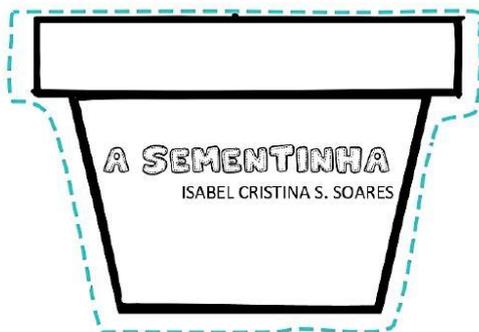
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 06 – PRÁTICAS DE PLANTIO

1. APÓS REALIZAR O DESAFIO **“COMO FAZER PARA UMA SEMENTE DE ALPISTE BROTAR E A PLANTA CRESCER SAUDÁVEL”**, FAÇA UM LINDO DESENHO PARA MOSTRAR COMO VOCÊ ESPERA ENCONTRAR AS PLANTAS DEPOIS DE UM MÊS:

DANDO CONTINUIDADE...

ATIVIDADE INTERATIVA – A GERMINAÇÃO DA SEMENTE






A SEMENTINHA
ISABEL CRISTINA S. SOARES

A SEMENTINHA
CANSADA FICOU
NA TERRA FOFINHA
FELIZ SE ANINHOU!

O SOL ESQUENTOU
A CHUVA MOLHOU
SEMENTINHA NA TERRA
UM COCHILLO TIROU!

O SONO A PEGOU
DORMIU ANINHADA
ACORDOU COM A HASTE
QUE DESABROCHAVA!

SEMENTINHA CONTENTE
SONOLENTA ESTAVA
LEVANTOU LENTAMENTE
E PARA FORA OLHAVA!

SEMENTINHA AGORA
CRESCEU, TRANSFORMOU
FELIZ VIU O MUNDO
NOVA PLANTA VIROU!

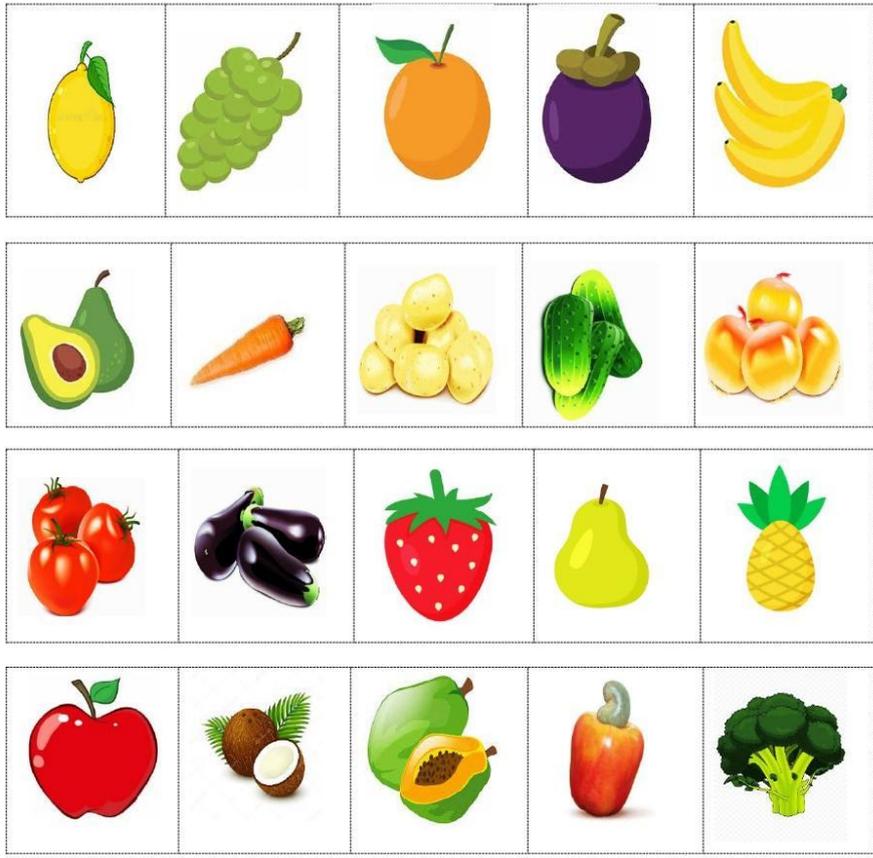


		Escola: _____ DATA: ____/____/____																												
		Nome: _____																												
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																			
Domingo			Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 07 – Á ÁGUA E O CULTIVO DE ALIMENTOS NO CAMPO

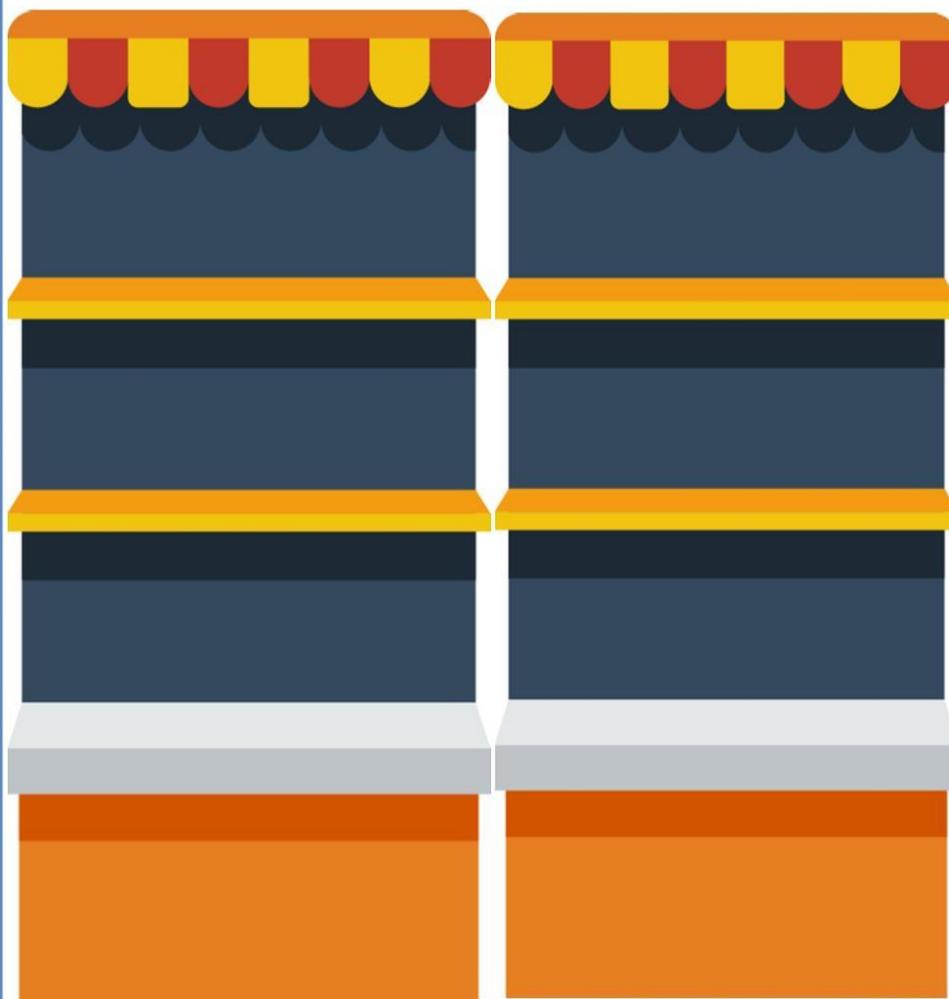
1. VAMOS CONSTRUIR NOSSA BARRAQUINHA DE FEIRA!

RECORTE AS IMAGENS DOS ALIMENTOS, QUE ESTÃO PRESENTE NO SEU DIA A DIA, E DEPOIS COLE-AS DISTRIBUINDO NAS PRATELEIRAS:



AGRICULTURA FAMILIAR

A FEIRA DO/A _____



★ ALÉM DESTES ALIMENTOS NA MINHA FEIRA TAMBÉM TERÁ:

DANDO CONTINUIDADE...

VAMOS JOGAR?

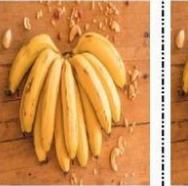
O JOGO DO MICO

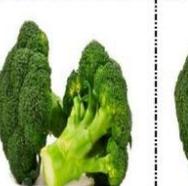
MODO DE JOGAR: Uma pessoa começa embaralhando e distribuindo as cartas, uma por uma, da direita para a esquerda até acabar. Inicia o jogo quem está do lado esquerdo de quem distribuiu as cartas. Ela vê se tem algum par. Se tiver, põe na sua frente, e passa uma carta para a esquerda. A próxima pessoa faz a mesma coisa, e assim por diante. Quando alguém tiver abaixado todas as suas cartas, termina a partida. Quem estiver com a carta do agrotóxico na mão terá que pagar uma prenda!

ADAPTAÇÃO: Este jogo também pode ser jogado de acordo com as regras do tradicional jogo da memória, e também conforme a criatividade e necessidades das crianças da turma.

OBSERVAÇÃO: Recorte as cartinhas que estão nas páginas a seguir, cole em uma cartolina ou outro papel mais resistente para durar mais, e leia as instruções para jogar!



 <p>MICO</p>	 <p>MICO</p>	 <p>MICO</p>	 <p>MICO</p>	 <p>MICO</p>	 <p>MICO</p>
AGROTÓXICO	AGROTÓXICO	AGROTÓXICO	AGROTÓXICO	AGROTÓXICO	AGROTÓXICO
					
PEIXE	PEIXE	CAJU	CAJU	BANANA	BANANA
					
ACEROLA	ACEROLA	LARANJA	LARANJA	GALINHA	GALINHA

					
ABACAXI	ABACAXI	ABACATE	ABACATE	FEIJÃO	FEIJÃO
					
OVO	OVO	ALFACE	ALFACE	CARAMBOLA	CARAMBOLA
					
ARROZ	ARROZ	MORANGO	MORANGO	BRÓCOLIS	BRÓCOLIS



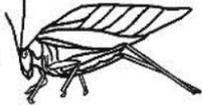
Escola: _____		DATA: ___/___/___																												
Nome: _____																														
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																			
Domingo		Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado																		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 08 – INSETOS NA PLANTAÇÃO

1. APÓS OUVIR A LEITURA DO TEXTO, RESPONDA AS QUESTÕES:

A MASCOTE FILÓ

Adiléa M. I. Generoso



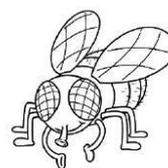
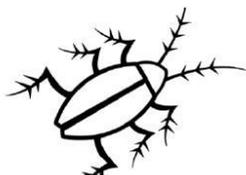
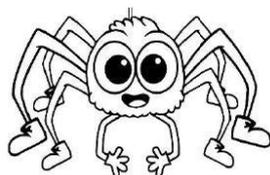
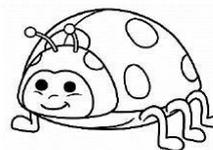
FILÓ É UMA LINDA ESPERANÇA.
 ELA É GRANDE E VERDINHA.
 FILÓ PULA NA ALMOFADA DA CASA DE RENATA E
 FICA ALI BEM PARADINHA.
 RENATA, A MENINA DONA DA ALMOFADA CHEGA E
 VÊ A ESPERANÇA.
 RENATA ASSUSTA, MAS FAZ CARINHO NAS ASAS
 DELA E VÊ QUE A ESPERANÇA AGRADA.
 ELA VAI ATÉ A COZINHA PARTE UM PEDACINHO
 DE MAÇÃ E OFERECE PARA FILÓ.
 FILÓ COME DEVAGARINHO. DEPOIS, RENATA PÕE
 FILÓ NO VASO DA SUA CASA.
 MAS, FILÓ FICA SÓ UM POUCO E VOLTA PARA PERTO
 DE RENATA.
 RENATA FICA MUITO FELIZ E FALA:
 _ VENHA FILÓ! AGORA VOCÊ É A MINHA MASCOTE!

www.misturadealegria.blogspot.com

- ★ QUAL O TÍTULO DO TEXTO? _____
- ★ QUAL O NOME DA AUTORA? _____
- ★ QUEM É FILÓ? _____
- ★ COMO FILÓ ERA? _____
- ★ O QUE RENATA FALA PARA A ESPERANÇA? _____

2. VOCÊ SABIA QUE A ESPERANÇA É UM INSETO E PERTENCE A CLASSE DOS ANIMAIS INVERTEBRADOS.

VEJA ESTES INSETOS E ESCREVA O NOME DELES:



3. ESTAMOS VIVENDO EM UM MUNDO CHEIO DE PREOCUPAÇÕES E MEDOS. O INSETO DA LEITURA DE HOJE, SEGUNDO AS CRENÇAS DA NOSSA CULTURA, SIMBOLIZA **BOA SORTE**. O SENTIMENTO **ESPERANÇA** É UMA CRENÇA EMOCIONAL NA POSSIBILIDADE DE RESULTADOS POSITIVOS.

E VOCÊ TEM ESPERANÇA? CITE QUAIS POR ESCRITO OU POR DESENHO:

DANDO CONTINUIDADE...

VAMOS BRINCAR?

CORRIDA DO XÔ AGROTÓXICO

MODO DE BRINCAR: Eleger duas crianças da turma para representarem os agrotóxicos, e dividir as demais em dois grupos – o grupo frutas e o grupo verduras/legumes.

Todas crianças receberão um colete, confeccionado em TNT, com as seguintes características: **colete vermelho** com imagem de frutas para o grupo representando as frutas; **colete amarelo** com imagem de verduras/legumes para o grupo representando as verduras/legumes; e colete **cinza** com imagem do símbolo do agrotóxico para as duas crianças que estiverem nesta função.

As crianças que estiverem enquanto “agrotóxicos” na brincadeira, além do colete estarão com fitas cinzas para colocar na mão das crianças que forem sendo capturadas. A fita preta será o indicativo do “alimento que foi contaminado”.

O espaço da brincadeira deverá ser em ambiente externo da sala de referência. O ambiente deverá ser dividido em quatro espaços como ilustrado na imagem posterior. Na parte inferior (ponto de saída) estará as frutas e verduras/legumes. No centro estará os agrotóxicos prontos para pegarem os alimentos da plantação. Na parte superior (ponto de chegada) será a plantação vazia que aguardará seus alimentos, livres de venenos/pragas, chegarem.

Cada espaço receberá uma bandeira indicando onde cada participante da brincadeira deve ficar, como ilustrado no anexo posterior.

REGRAS: A partir do sinal da organizadora da brincadeira, as frutas e verduras/legumes deverão tentar passar pelos agrotóxicos sem que sejam tocadas por eles.

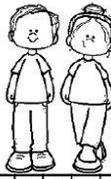
Se forem tocadas, a fruta e/ou verdura/legume irá receber a fita cinza e será encaminhada para o quarto espaço – a direita dos agrotóxicos – ambiente destinado para os alimentos contaminados.

Se todos os componentes dos dois grupos conseguirem passar sem ser contaminados pelos agrotóxicos, os alimentos “sem venenos” vencem a brincadeira.

Se os agrotóxicos conseguirem pegar mais da metade de frutas e vegetais/legumes, eles ganham a brincadeira por conseguirem contaminar a maioria dos alimentos da plantação.

CORRIDA DO XÔ AGROTÓXICO

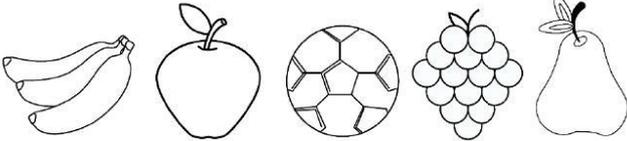


		Escola: _____ DATA: ____/____/____																												
		Nome: _____																												
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Sep	Out	Nov	Dez																	
		Domingo		Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 09 – ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DO CAMPO

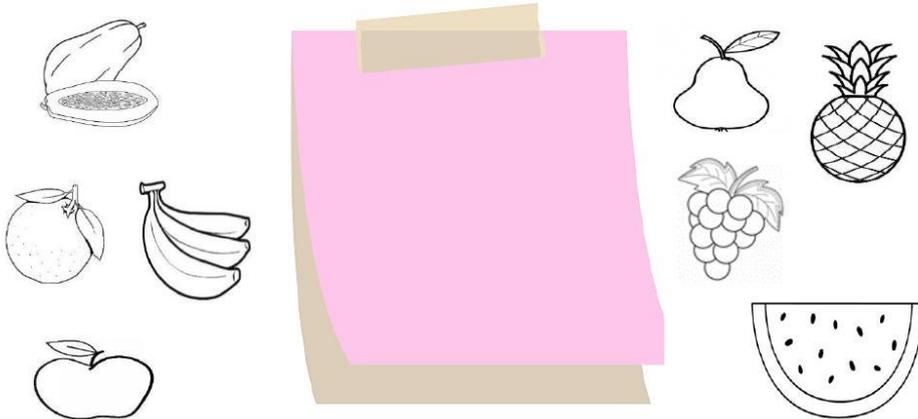
1. APÓS OUVIR A HISTÓRIA “A CESTA DE DONA MARICOTA”, FAÇA O QUE SE PEDE:

★ QUAL É A IMAGEM INTRUSA? PINTE-A:



★ ESCREVA O NOME DA IMAGEM QUE VOCÊ PINTOU:

★ ESCREVA UMA LISTA COM OS NOMES DAS FRUTAS QUE ESTÃO ABAIXO:

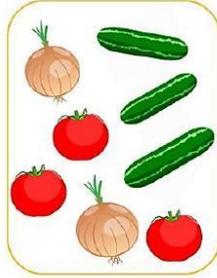


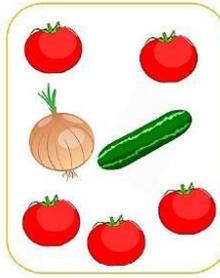
2. OBSERVE AS CARTAS DE ALIMENTOS:

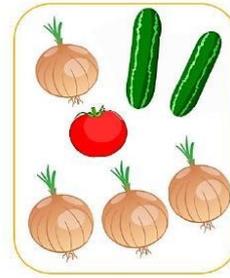
A MARQUE COM UM (X) A CARTA COM MAIS CEBOLAS.

B EM VERDE, CÍRCULE A CARTA COM TRÊS TOMATES.

C EM AZUL, CÍRCULE A CARTA COM MENOS PEPINO.







3. PINTE AS CESTAS CONFORME INDICAÇÃO DA LINHA:

DANDO CONTINUIDADE...

VAMOS JOGAR?

BATALHA DOS ALIMENTOS

MODO DE JOGAR: As cartas devem ser embaralhadas e distribuídas entre 2 jogadores. Em cada turno, cada jogador escolhe uma carta que será usada na batalha. Após escolher a carta, um dos jogadores define qual será o nutriente da batalha (podendo escolher entre calorias, proteína ou cálcio). No momento da batalha cada um dos jogadores mostra a sua carta escolhida e o que tiver o valor do nutriente maior vence (por exemplo, se o nutriente escolhido foi 'calorias', a carta que tiver o maior valor de calorias vence).

Após a batalha, o jogador vencedor ganha 1 ponto e os dois jogadores descartam a carta usada na batalha. As batalhas se repetem com cada jogador escolhendo uma nova carta e alternando qual jogador escolhe o nutriente da batalha (por exemplo, no primeiro turno o primeiro jogador escolhe 'calorias', no próximo turno o segundo jogador pode escolher 'cálcio' e assim sucessivamente). Quando acabarem todas as cartas, o jogador que somar o maior valor de pontos vence a partida!

OBSERVAÇÕES: Os nutrientes indicados em cada cartinha são apenas uma referência média, baseados em uma porção de 100 gramas de cada alimento. O valor de calorias deve ser considerado em kcal (quilocaloria), proteínas em g (grama) e cálcio em mg (miligrama).





MELANCIA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
24	0,4	10

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



LARANJA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
42	1,1	35

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



ABACATE

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
108	1,1	4

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



BANANA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
95	1,6	8

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



MANGA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
52	0,5	9

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



MORANGO

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
29	0,6	25

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



MAMÃO

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
43	0,5	20

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



COCO

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
606	5,6	22

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



MAÇA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
57	0,2	6

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



UVA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
77	0,3	10

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



PEIXE

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
129	26	14

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



MANTEIGA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
739	0,5	109

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



FRANGO

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
194	32,1	24

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica

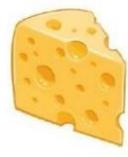


LINGUIÇA

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
437	21,5	30

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



QUEIJO

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
280	28	30

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



MEL

CALORIAS	PROTEINA	CÁLCIO
309	0,5	0

*Quantidade em 100 gramas

Solche Pelagijica



PRESUNTO

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
215	25	23

*Quantidade em 100 gramas



CARNE DE VACA

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
250	26	18

*Quantidade em 100 gramas



OVO

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
149	13	44

*Quantidade em 100 gramas



LEITE

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
149	13	44

*Quantidade em 100 gramas



COUVE

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
29	3,7	21

*Quantidade em 100 gramas



REPOLHO

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
17,1	1,4	34,6

*Quantidade em 100 gramas



HORTELÃ

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
44	3,3	199

*Quantidade em 100 gramas



ALFACE

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
12	1,8	70

*Quantidade em 100 gramas



MANJERICÃO

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
22	3,2	177

*Quantidade em 100 gramas



ESPINAFRE

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
22	2,6	104

*Quantidade em 100 gramas



SALSÃO

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
16	0,6	40

*Quantidade em 100 gramas



SALSA

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
14	3,1	200

*Quantidade em 100 gramas



BRÓCOLIS

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
27	3,4	67

*Quantidade em 100 gramas



COUVE FLOR

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
29	3,7	21

*Quantidade em 100 gramas



CENOURA

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
19	0,6	41

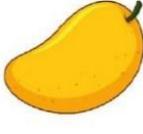
*Quantidade em 100 gramas

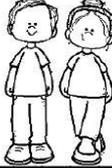


PEPINO

CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO
17	1,4	10

*Quantidade em 100 gramas

 <p>BATATA DOCE</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>119</td> <td>1</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	119	1	10	 <p>AMENDOIM</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>571</td> <td>25,4</td> <td>62</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	571	25,4	62	 <p>BATATA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>89</td> <td>2,5</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	89	2,5	9	 <p>VAGEM</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>31</td> <td>1,8</td> <td>41,1</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	31	1,8	41,1
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
119	1	10																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
571	25,4	62																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
89	2,5	9																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
31	1,8	41,1																									
 <p>FEIJÃO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>275</td> <td>21,8</td> <td>165</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	275	21,8	165	 <p>MILHO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>275</td> <td>21,8</td> <td>165</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	275	21,8	165	 <p>ABÓBORA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>9</td> <td>0,3</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	9	0,3	25	 <p>BEINGELA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>30</td> <td>1,5</td> <td>10,8</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	30	1,5	10,8
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
275	21,8	165																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
275	21,8	165																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
9	0,3	25																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
30	1,5	10,8																									
 <p>MELANCIA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>24</td> <td>0,4</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	24	0,4	10	 <p>LARANJA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>42</td> <td>1,1</td> <td>35</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	42	1,1	35	 <p>ABACATE</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>108</td> <td>1,1</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	108	1,1	4	 <p>BANANA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>95</td> <td>1,6</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	95	1,6	8
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
24	0,4	10																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
42	1,1	35																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
108	1,1	4																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
95	1,6	8																									
 <p>MANGA</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>52</td> <td>0,5</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	52	0,5	9	 <p>MORANGO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>29</td> <td>0,6</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	29	0,6	25	 <p>MAMÃO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>43</td> <td>0,5</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	43	0,5	20	 <p>COCO</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CALORIAS</th> <th>PROTEÍNA</th> <th>CÁLCIO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>606</td> <td>5,6</td> <td>22</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>*Quantidade em 100 gramas</small></p>	CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO	606	5,6	22
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
52	0,5	9																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
29	0,6	25																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
43	0,5	20																									
CALORIAS	PROTEÍNA	CÁLCIO																									
606	5,6	22																									



Escola: _____ DATA: ___/___/___

Nome: _____

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro																			
Domingo			Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10 – CONHECENDO A HISTÓRIA DA NOSSA REGIÃO

1. DITADO DE PALAVRAS:

COM AJUDA DO/A PROFESSOR/A ESCREVA PALAVRAS RELACIONADAS A VISITA AO MUSEU DE ARQUEOLOGIA DE XINGÓ (MAX):

- 1 _____ 2 _____ 3 _____
- 4 _____ 5 _____ 6 _____
- 7 _____ 8 _____ 9 _____
- 10 _____ 11 _____ 12 _____

2. AGORA, COPIE UM PEQUENO TEXTO SOBRE O PASSEIO. DESCREVENDO O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE CONHECER NO MAX:

DANDO CONTINUIDADE...

VOCÊ SABIA?

O ASSENTAMENTO JUREMA ESTÁ LOCALIZADO NA MESORREGIÃO DO SERTÃO ALAGOANO, NO MUNICÍPIO DE DELMIRO GOUVEIA E RECEBEU ESSE NOME DEVIDO A EXISTÊNCIA, NO LOCAL, DE UMA GRANDE QUANTIDADE DE ÁRVORE ARBUSTIVA TÍPICA DA CAATINGA "A JUREMA – MIMOSA HOSTILIS" (OLIVEIRA, 2018).

1. VAMOS PESQUISAR MAIS SOBRE A HISTÓRIA DA COMUNIDADE JUREMA?

CONVERSE COM FAMILIARES E MORADORES LOCAIS E PROCURE DESCOBRIR UM FATO IMPORTANTE SOBRE A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO ASSENTAMENTO JUREMA. O REGISTRO DESTES ACHADOS PODE SER ANEXADO ABAIXO, POR FOTO, DESENHO E/OU FALAS TRANSCRITAS:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES – PPGEFOP**

