ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 30/5/2022
Aceito em: 27/8/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

FREITAS, M. N. M. de; POJO, E. C. T. Por uma prática educativa com paus, pedras e trilhas na Educação Infantil das escolas do campo. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 57-68, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p57-68.

POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM PAUS, PEDRAS E TRILHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Maria Natalina Mendes Freitas[1]
Eliana Campos Pojo Toutonge[2]

Resumo: O presente estudo discute o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil do Campo, problematizando a prática educativa de uma professora de pré-escola, no município de Augusto Corrêa-PA. O estudo busca refletir sobre o lugar da imaginação na prática socioeducativa de crianças em contraponto ao fazer da escola do campo que ainda persiste num movimento curricular e pedagógico que prioriza sumariamente o aspecto cognitivo, deixando de lado a aprendizagem na dimensão afetiva, emocional e criativa. Logo, defendemos uma pedagogia da imaginação no aprendizado dos pequenos. Com base na abordagem qualitativa de pesquisa, fizemos uso de referenciais teóricos de autores que dão sustentação ao estudo a que nos propomos dos quais citamos alguns: Brandão (2005, 2007, 2015), Bondioli (2007), Egan (2007), concernentes ao tema, de observações na escola e de entrevistas com a professora e as crianças da sua turma. Os primeiros resultados deste estudo apontam que o imaginário das crianças que frequentam a escola de Educação Infantil do Campo é construído levando em conta o seu contexto de vida, evidenciado por narrativas, desejos e criações vividas no seu "mundo infantil", portanto elas possuem capacidades para compor e recompor as dinâmicas pedagógicas de sala de aula com seus saberes, suas experiências, suas leituras de mundo e do ambiente em que vivem, aspectos que precisam ser mais problematizados no currículo e na prática educativa escolar.

Palavras-chave: imaginação, educação infantil do campo, prática educativa.

[1] Professora da Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/UFPA.
E-mail: mnfreitas@ufpa.br
https://orcid.org/https:/0000-0003-0034-5618

[2] Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba/UFPA; coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão de Bubuia Amazônica.
E-mail: elianapojo@ufpa.br
https://orcid.org/https://0000-0002-7466-3996

FOR AN EDUCATIONAL PRACTICE WITH STICKS, STONES AND TRAILS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL SCHOOLS

Abstract: The present study discusses the pedagogical work developed in Early Childhood Education in Rural School, problematizing the educational practice of a preschool teacher in the city of Augusto Corrêa-PA. The study seeks to reflect about the place of imagination in the children's socio-educational practice in counterpoint to the practice of the countryside school that still persists in a curricular and pedagogical movement that summarily prioritizes the cognitive aspect, leaving aside the learning in the affective, emotional, and creative dimensions. Therefore, we advocate a pedagogy of imagination along with the learning of the children. Based on the qualitative research approach, we made use of theoretical references concerning the theme, observations at school, interviews with the teacher and the children in her class: Brandão (2005, 2007, 2015), Bondioli (2007), Egan (2007). The first results of this study indicate that the imaginary of the children who attend the early childhood education school in the countryside is built taking into account their life context, evidenced by narratives, desires and creations experienced in their 'childhood world'. Therefore, they have the habilita to compose and recompose the pedagogical dynamics of the classroom with their knowledge, their experiences, their readings of the world and of the environment in which they live, aspects that need to be further problematized in the curriculum and in the school educational practice.

Keyswords: imagination, early childhood education in the countryside, educational practice..

Introdução

Em âmbito nacional, as políticas de atendimento à infância de 0 a 5 anos estão postas, e no que tange às esferas estadual e municipal, muitos são os desafios exigindo um compromisso de todos os sujeitos que estão engajados na efetivação dessas políticas. Um desses desafios diz respeito à concretude das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), pois estas buscam "[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (Brasil, 2010, p. 11).

No tocante à Educação Infantil do Campo, os caminhos têm sido ínfimos quando se trata do atendimento escolar de crianças de 0 a 5 anos, pois só recentemente essa demanda infantil conseguiu sair do anonimato e ganhar a visibilidade merecida na história educacional brasileira perante às políticas públicas do país. Também, no aspecto curricular e pedagógico, o reconhecimento da diversidade cultural está longe de sua concretização, no sentido de fazer valer o que é orientado pelas normativas legais, validando a "[...] articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2010, p. 3), de modo a promover o desenvolvimento integral da criança, ou seja, cada menino e menina "carrega o dom de ser capaz e ser feliz"[3], pois as crianças, de qualquer grupo, comunidade ou município, sabem dizer do mundo e da vida vivida, interpretam e se relacionam com o mundo, se confrontam com os valores, costumes, regras sociais que lhes são atribuídos.

No plano da construção curricular e da organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino ainda faltam muitas questões a serem garantidas, porém a orientação das DCNEIs apontam para um avanço significativo no que diz respeito ao fazer educativo de creches e pré-escolas,

[3] Trecho da Canção "Tocando em frente", autoria de Almir Sater e Renato Teixeira.

sinalizando que essas instituições devem partir das experiências do brincar e das experiências infantis por serem elementos importantes na promoção do desenvolvimento individual e social das crianças, no amadurecimento do seu raciocínio, da resolução de problemas, da exploração de si e do mundo no convívio pleno com a natureza.

Com base nesse contexto, nos propomos a investigar o lugar da imaginação na prática educativa de uma docente que atua na pré-escola, cujas crianças residem no campo – comunidade Aturiaí, município de Augusto Correa, região nordeste do estado do Pará, problematizando as seguintes questões: qual o lugar da imaginação e da criação das crianças na prática educativa? Se existem, como acontecem tais processos em sala de aula? A ideia é refletir sobre questões subjetivas da infância e evidenciar a criança como sujeito social e de direitos, enfatizando a criatividade infantil como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Na investigação, além da professora, participaram cinco crianças (dois meninos e três meninas). Seguimos um percurso metodológico que abarcou o trabalho de campo com usos da observação participante como instrumento e como fonte de análise a prática educativa. Convém esclarecer que não se trata de observar o que acontece para julgar em função de um modelo "[...] mas de prestar atenção ao que acontece no contexto escolar e de refletir sobre a pedagogia "latente" ou "implícita" (Bondioli, 2004, p. 21). Além disso, fizemos registros audiovisuais e entrevistas com a professora e as crianças da turma.

Para efeito deste escrito, nos atemos a dois aspectos revelados no percurso da pesquisa, quais sejam: a) as crianças que vivem em contextos rurais exploram os espaços naturais e sociais com precisão, desenvoltura e livres diante dos desafios e riscos que porventura possam existir; e b) as práticas educativas exercidas na sala de aula, muitas vezes, não consideram todo um repertório linguístico, cultural, social, poético e criador que a criança traz. O intuito é dar visibilidade ao processo educativo escolar vivido por crianças de Educação Infantil do Campo com o objetivo de refletir sobre o potencial imaginativo e criador desses sujeitos/sujeitas.

De início, focando nosso olhar, foi possível captar, sim, atos criativos latentes que emergem das experiências e vivências das crianças potencializados com o desejo da professora em querer realizar uma prática pedagógica reinventada e refletida, sem o emolduramento da didatização e das colagens, dos recortes e pinturas sem nexos, mas potencializando e dialogando com as crianças em seus ricos saberes e peraltices imaginadas.

Sabemos que romper com a visão didatizada da escola não é uma tarefa das mais fáceis, pois requer avançar para outras concepções, deixando outras que nos marcaram e estão presentes no fazer educativo da Educação Infantil, logo exige correr riscos, ousar e perspectivar a mudança.

Acreditamos que socializar essa vivência pode ser uma forma de contribuir com reflexões sobre a sala de aula e sobre a organização do trabalho pedagógico de escolas que atuam com a educação das crianças, centralmente trazendo a imaginação como ponto de análise considerando os saberes e os ciclos de vida de meninos e meninos. Tal perspectiva considera a importância do currículo e da pedagogia voltada a esse nível de ensino, de potencial que as aprendizagens aconteçam em contextos educativos, alegres e prazerosos.

A natureza da Comunidade Aturiaí ecoa nas vozes e nas percepções das crianças

De certa forma, quem mora na comunidade é continuamente mobilizado em seus sentidos sensoriais, pois o lugar nos ajuda a perceber, sentir e contar dos muitos caminhos atravessados pela poeira da estrada, pelas águas dos igarapés e rios, pela vasta vegetação onde os manguezais dão o tom na paisagem. E as crianças, nesse lugar-território, demostram entrelaçamento num circuito que transforma os "[...] espaços naturais, como uma beira de praia, uma ilha, um grande rio, um deserto ou uma floresta, em lugares sociais" (Brandão, 2005, p. 31). De igual forma, suas vivências lúdicas transformam folhas em dinheiro, num jogo de comprar e vender, assim como os corpos infantis se misturam às águas dos igarapés e a estrada é frequentada e estacionada com ares de suas peraltices.

Na comunidade residem agricultores, pescadores e outros trabalhadores que transitam entre o mundo rural e o espaço urbano todos os dias, seja para vender seus produtos na feira da cidade, seja para tratar questões particulares. As crianças fazem parte desse cenário, com suas produções infantis que perpassam pelo brincar, seus imaginários e suas criações em conexões com os elementos naturais e a própria paisagem da natureza presente na comunidade.

Nesse cotidiano, essas crianças expressam emoções, brincam e interagem entre grupos de pares. Assim, vão armazenando em sua mente e guardando na memória situações e aprendizados a partir do lugar em que residem, dando sentido e atribuindo significado a partir de suas vivências afetivas e emocionais, com suas movimentações e convívios partilhados na natureza, com experimentações práticas no ambiente de árvores, de poças de água, de quintais e com balanços. Trata-se de aspectos importantes de "[...] reconstrução, composição e reavaliação de significados" (Egan, 2007, p. 18). Para Warnock (1976, citado por Egan, 2007, p. 18), tais significações tornam-se elementos fundamentais da imaginação. Assim, completando com o pensamento de Egan,

> Todos os procedimentos de ensino, avaliação e currículo que veem a educação como um processo de acumulação de conhecimento e habilidades, sem o envolvimento de emoções, intenções, significado humano e imaginação, tornar-se-ão inadequados para fazer mais que criar pensadores convencionais, e não pessoas instruídas" (Egan, 2007, p. 19).

Refletindo sobre essas ideias, tomamos aqui o movimento da pesca, o qual mobiliza toda a comunidade por ser um dos elementos que envolve a vida dos moradores e também está presente no universo simbólico das crianças. Elas sabem e convivem com todo o artefato de pesca, como redes e seus produtos, com o pescado do caranguejo, do siri, do mexilhão, pois seus pais estão envolvidos e são sustentados por esse trabalho de pesca. Na arte da pesca, as crianças são mestras em explicar da gapuia, das artimanhas dos rios com suas marés e maresias, das formas de pescaria em muitos aspectos e com base nas suas invencionices e leituras de mundo.

Na vida da comunidade também lidam com a agricultura, cujos plantios e roças mesclam produtos como a mandioca, o milho, o feijão, a farinha e outros, geradores da sustentabilidade econômica das famílias que ali residem. Por essas produções dos pais, as crianças observam e convivem com as mudas de plantas medicinais e com as roças, com a limpeza dos quintais, com

o brincar de balanço embaixo de alguma árvore, na feitura do beiju para comer na Semana Santa ou vender, aos sábados, na feira da cidade. Em suma, elas convivem e por essa convivência vão construindo uma relação afetuosa com a terra.

Outro aspecto relevante é a relação que adultos e crianças mantêm com os igarapés e rios. Assim, são práticas comuns aos finais de semana, de maior circularidade, esses sujeitos vivenciarem os espaços das águas em ações de lazer, de encontro, de brincar. São momentos que, trazendo Egan (2007, p. 13), "a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem". Na versão das crianças, os relatos são construídos dessa maneira: "No igarapé a gente brinca de pular, nadar e mergulhar. Também brinco de pescar. Faço igual meu pai" (Gabriel, 5 anos), "Eu e meus coleguinhas, a gente brinca de barco com o croatá[4] do açaí" (Breno, 5 anos).

Na sala de aula, esses aspectos ecoam nas vozes e nos corpos das crianças. Vejamos o que dizem algumas delas: (Beatriz, 5 anos)[5]: "No domingo tomei muito banho lá no igarapé do Luizinho"; (Fernanda, 5 anos): "O papai, a mamãe e meu irmão fomos para a casa da vovó, comer peixe assado"; (Roberta, 4 anos): "Brinquei muito com meus primos no igarapé. Brinquei de fazer comida com as pedrinhas que tem lá e as flores [...]". Tais trechos de conversas[6] ilustram o quanto os cheiros, as movimentações, os corpos e seus dizeres sobre o lugar são parte de um rico mosaico de experiências e de convivência com o ambiente.

Infelizmente, todo esse rico saber local (leitura de mundo) e o imaginário simbólico vivido por essas crianças nem sempre é aproveitado na ação educativa, talvez porque, como afirma Egan (2007, p. 13), "o problema parece estar na natureza complexa e mutante da imaginação, e no fato de a imaginação estar no ponto crucial dos aspectos menos compreendidos de nossa vida". Outrossim, talvez por não tomarmos o que sinaliza as DCNEIs quando reafirmam a importância de uma concepção crítica acerca da criança com as quais trabalhamos. A criança é

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Ainda falta um estudo aprofundado e participativo das DCNEIs por parte da coordenação de Educação Infantil no município. Talvez falte esse aprofundamento com a comunidade escolar também, que envolva os trabalhadores das escolas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico nessa perspectiva. Afinal, neste documento, encontram-se citados a imaginação, o saber e o fazer das crianças como integrantes fundantes de qualquer proposta pedagógica e parte dos princípios a serem mobilizados em sala de aula. Nesse sentido, o princípio estético referido neste documento aponta para um trabalho que incorpore a sensibilidade, a criatividade/imaginação, a ludicidade e a liberdade de expressão em diferentes manifestações, seja artística, seja cultural por parte dos pequenos.

---

[4] Invólucro que envolve o cacho de açaí antes de florescer. À medida que se abre e os frutos vão aparecendo, o invólucro cai e é comum no meio rural as crianças transformarem os croatas em barcos imaginários para brincar.

[5] Os nomes das crianças e da professora (Girassol) são fictícios para manter o anonimato e respeitar suas identidades.

[6] Informamos que os relatos de conversas e entrevista foram autorizados pelos participantes da pesquisa, os quais foram computados nos meses de agosto e abril de 2019, na cidade de Augusto Corrêa, PA.

Como síntese, afinamos nosso pensar com o de Egan (2007), na sua afirmação de que a imaginação tem sido considerada menos compreendida e menos importante em nossa vida concreta.

Por uma prática educativa com paus, pedras e trilhas

A escola em que foi realizada a pesquisa empírica fica num povoado de pescadores no qual as crianças correm, conversam, riem, pegam em folhas e pedaços de paus durante o percurso casa-escola-casa. Há momentos que se arriscam a discorrer sobre lugares, personagens e situações de um mundo de faz de conta que se mistura ao cotidiano vivido por elas. São paragens e peraltices povoando mentes e movimentando corpos. Não por acaso, o estudioso do 'mundo rural', Brandão (2015), também discorre sobre o 'mundo infantil' nesse contexto, referindo-se às crianças assim:

> Elas vivem a criação invejável de fantasias que são verdades por um instante e às quais dá em geral o nome de "travessuras", quando não, nomes piores, mas desconfiados ainda. É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem os pequenos paraísos de um amanhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente e feliz porque separa por algum tempo a vida infantil da presença do adulto (Brandão, 2015, p. 109).

Com base nas afirmações do autor, vemos a importância de dar atenção aos sentidos atribuídos pelas crianças para o mundo e para as coisas; significa considerar sua cultura e sua produção de vida em processos espontâneos, afinal elas são seres sociais que produzem suas infâncias e, como aprendizes do mundo dos adultos e criadores de seus próprios ritmos e modos de existir, são potenciais mobilizadores de um mundo construído subjetivamente.

Agora, quando essas crianças chegam à escola, da entrada em diante, as suas experiências, movimentos e linguagens pouco ou nada contam. A elas é dito: "a coisa é séria, é hora de aprender". Aprender as cores, os números, as letras, afinal quando o ano findar terão que saber contar, ler e escrever, terão que estar preparadas para ingressar no Ensino Fundamental. Dessa forma, a interlocução proposta por Brandão (2007) de fazer valer uma espécie de passagem do "[...] *cotidiano da escola* para a *educação do cotidiano* [...]" (Brandão, 2007, p. 39, grifos do autor), ainda não acontece na maioria das instituições de ensino, se considerarmos a criança em sentido integral, em especial, nas turmas da pré-escola, objeto de nossa reflexão.

Observando a prática docente, entre uma atividade e outra, sempre surge um burburinho. Trata-se de comentários sobre a brincadeira realizada no caminho até a escola. A professora chama a atenção, mas os pequenos e pequenas, em alguns momentos, ignoram e continuam dando boas gargalhadas, lembrando de suas traquinagens e brincares vividos antes de adentrar a sala de aula. Porém, vimos com sensibilidade, uma professora que se junta ao grupo e explora o acontecido e, nessa abertura, o falatório é geral. Percebe-se uma animação e descontração por parte das crianças. A professora, então, propõe que no dia seguinte elas tragam materiais recolhidos no ambiente natural e que são parte do repertório das crianças, como gravetos, folhas, flores etc.

E, seguindo as orientações da professora, no outro dia, as crianças chegam carregando os materiais que foram solicitados, ali expressava um ambiente lúdico e instigante observado por todos os sujeitos que frequentavam o espaço da escola naquele dia. A atividade iniciou com as

crianças em círculo, dizendo o que tinham trazido. Nesse ínterim, uma delas perguntou: "o que nós vamos fazer?". Uma outra cochichou, "Acho que vamos colar as folhas!". Outra retrucou "Não, ela ainda não disse. Tem de esperar". Esse diálogo demonstra o modo curioso das crianças, mobilizador de sua imaginação, curiosidade e, até certo ponto, de ansiedade de algumas delas, quando reiteravam junto à professora, com a pergunta sobre o que deveriam fazer. Na sequência, a professora contou a história intitulada de "A cesta de dona Maricota", de Tatiana Belinki [7]e, após a contação da história, pediu que as crianças recontassem a história por meio da colagem, utilizando os materiais que trouxeram, sendo a produção realizada em parceria com o coleguinha ou se preferissem, de modo individual.

Por um momento, a turma ficou em dúvida para decidir como iam trabalhar. A professora percebendo essa questão, foi logo organizando as crianças por grupos nas mesas. Assim, ficou fácil para elas seguirem conversando animadamente. "Meu pai tem um cesto que ele coloca a macaxeira para levar na feira" (Antônio, 5 anos); "A minha mãe quando vai pescar ela leva também um paneiro para colocar o peixe" (Fernanda, 4 anos). Nessa teia de ideias, as crianças foram recriando histórias. Devido ao tempo gasto com as conversas e com a construção das histórias, a atividade foi finalizada no outro dia. A professora pendurou os trabalhos num varal na sala de aula.

Foi um momento lúdico e de envolvimento de todos. Ali, observando aquela atividade, foi possível ouvir de uma criança: "A aula foi muito divertida", o que também foi confirmado por outra: "[...] é, foi legal. Podia ser assim a aula todo dia". O desejo desta criança certamente é o desejo de todas. No entanto, nos interrogamos: por que é tão difícil para aos professores de Educação Infantil incluir a brincadeira, o faz de conta, a imaginação na prática educativa destas crianças sem incorrer na didatização dos saberes e no cerceamento do brincar? Se a vida da criança é movimento, imaginação e troca de experiências entre si e com o mundo, por que não trazer para dentro da escola toda essa bagagem social, cultural e ambiental e transformá-las em objeto de aprendizagem?

A produção cultural das crianças é permeada por vivências, trocas e interações entre elas e com os adultos. Dessa forma, elas são ricas de sabenças e detêm um repertório imaginativo fabuloso que, em muitas escolas de Educação Infantil, acabam perdendo e dando lugar para um trabalho pedagógico descontextualizado, sem sentido e sem vida.

As crianças brincam de várias maneiras, em tempos diversos, e em seus ciclos de vida exploram e fazem a movência de seus corpos em espaços e ambientes naturais e sociais. Assim, elas montam castelos, jogam bola, promovem situações de faz de conta, imitam os adultos, vivenciam o cotidiano em casa e na comunidade. Nesse jogo do brincar, criam variadas situações, como a de pescador, de agricultor, de donas de casa, as casinhas. Outras representam a vivência com os avós, entre outros modos de brincar e imitar. Seu imaginário, bastante influenciado culturalmente, é povoado por fadas, duendes, super-homens, homens fantásticos. São múltiplas as formas de brincar e de interagir, cuja expressividade se dá a partir das linguagens em usos completos e complexos. É nessa teia do brincar e do interagir que as crianças dizem e expressam de diferentes

[7] Livro recheado de elementos lúdicos, em que os alimentos por meio de rimas e versos contam vantagens nutritivas para quem come frutas, verduras e legumes. Fonte: BELINKY, T. **A cesta da Maricota**. 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

formas saberes, temas, ideias e conceitos, que podem ser tematizados no espaço de sala de aula sob a mediação do(a) professor(a).

O que observamos e registramos nos faz afirmar que o fazer pedagógico na escola infantil precisa levar em conta as relações entre os sujeitos, o brincar e o aprender, precisa relacionar com a experiência extraescolar. Demonstrou-se que precisamos formar educadores convictos de que há uma bela produtividade expressa pela ação brincante como ponto de partida para o rompimento, com práticas educativas desprovidas de alegria, da ludicidade, do divertimento. Tal afirmação é porque ainda estamos demasiadamente presos em processos de aprendizagem centrados em conteúdos escolares a serem acumulados e quantificados. Vimos que a dificuldade pedagógica está em conceber que, ao brincar, se aprende e que o aprender pode ser prazeroso e divertido como no momento que se brinca.

Afinal, o brincar, constitui-se em atividade na qual as crianças colocam em ação toda a sua energia, a sua expressividade, a sua inventividade, o seu saber local, desempenhando papéis simbólicos e lúdicos, exercitando a convivência com seus pares, entremeada pelas ações e pelas atitudes dos adultos, os quais, em algumas situações, se mostram sisudos, autoritários ou afáveis. As crianças mostram que, em suas realidades, o brinquedo advém da própria natureza, "[...] uma vez que com paus, gravetos e muita imaginação podem criar um processo de aprendizagem mais lúdico e humano" (Freitas; Tuveri, 2010, p. 4), pois elas trazem consigo a possibilidade de viverem sua infância nas beiradas dos igarapés, dos rios e dos remansos, experienciando brinquedos e brincares, mediados por suas relações com a natureza.

A imaginação possibilitada pelo brincar fica de fora do fazer pedagógico da escola, pois nesse espaço o lugar e o tempo são para a didatização dos conteúdos disciplinares. Também, porque na maioria das vezes, além de certa imposição do sistema educacional no qual esse sujeito-professor está inserido, falta, por parte das licenciaturas e/ou cursos de Pedagogia, aprofundar mais sobre o valor da imaginação no processo de formação humana. Nesse sentido, os estudos vigotskianos mostram que a imaginação apresenta uma conotação prática, que é a base de todas as atividades criadoras, e esta encontra-se presente nas diversas práticas culturais e são fontes para as criações artísticas, científicas e tecnológicas.

Em consonância com os estudos vigotskianos, o brincar é uma atividade que vai repercutir no desenvolvimento psíquico da criança, possibilitando o surgimento da imaginação, atributo importante no processo de criação e da aprendizagem das crianças. Vygotsky (2009) analisa as relações entre imaginação e realidade, mostrando-nos como a imaginação se apoia na experiência, e como essa relação afeta as emoções, uma vez que a imaginação também provoca emoções. Quando o(a) educador(a) registra as observações dos brincares das crianças, elas vão ajudá-lo a organizar e pensar melhor sua prática educativa. É nesse gesto de registrar as ações do brincar que se configura a intervenção do(a) educador(a).

Como pudemos observar, a partir das vivências com as crianças em seus modos de brincar utilizando paus, gravetos e muita imaginação, é possível promover aprendizados significativos, de um modo mais lúdico e humano, trazendo para a sala de aula o vivido na infância. As crianças nos induzem a reorganizar as estratégias de ensino, as quais podem ser construídas em conexão com o ambiente comunitário e local, palco da imaginação e de seus atos criativos. Conforme

Egan (2007, p. 30), "o mundo não se resume aos objetos lá fora; até onde podemos saber, o mundo está dentro de nós por meio daquele curioso arranjo recíproco pelo qual estendemo-nos nele imaginativamente". Significa dizer que precisamos reconhecer o valor da imaginação na educação das crianças como totalmente evidente, bem como as conexões entre a emoção e a imaginação são mais evidentes ainda. Prova disso é um processo criativo dialógico das crianças e da professora também.

Se anteriormente vimos uma prática educativa criadora, também ainda é recorrente práticas focadas em conteúdos que objetivam preparar as crianças para tão somente ler e escrever, de modo descontextualizado e sem considerar as vivências dos sujeitos. Dessa forma, trata-se de atividades relacionadas às datas comemorativas ou partem de listagens de conteúdos, seguindo as orientações da coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do município.

Desta feita, durante um dos momentos de observação, presenciamos a chegada de kits pedagógicos enviados pela Secretaria e, fazendo parte dos materiais, o livro didático, recheado de exercícios de cobrir, de pintar e de completar, somado a esse material, as professoras utilizavam material xerocopiado com as crianças.

Na primeira atividade, as crianças ficaram envolvidas nas tarefas; na segunda, a orientação era para a resolução de exercícios de completar, de cobrir e de colorir, atividade que não conseguiu atrair e muito menos empolgar as crianças. Nessa última atividade, os exercícios não tinham nenhuma relação com o cotidiano local e de vida das crianças que refletisse suas brincadeiras, histórias familiares, ou seja, eram atividades que traduziam as datas comemorativas, por exemplo, em maio havia uma relação com o Dia das Mães. Percebe-se que esse tipo de atividade se orienta pelo cumprimento de um cronograma proposto pela coordenação pedagógica que tem como base um currículo que não leva em consideração três aspectos apontados por Kramer (1989, p. 49):

> - A realidade social e cultural das crianças (os conhecimentos que adquiriram, a linguagem, os valores, o saber, enfim, do meio em que vivem).
>
> - O desenvolvimento e as características próprias do momento que estão vivendo (cognitivo-linguísticas, socioafetivas e psicomotoras).
>
> - Os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social (Linguagem e seus códigos, Matemática, Ciências da natureza, ciências humanas).

Reiteramos que tal organização do trabalho pedagógico não deixa margem para a fruição da imaginação das crianças. Tudo é visto como pronto e acabado, com respostas únicas e sem conexão com as vivências desses sujeitos, restando apenas cumprir as tarefas prescritas, sem diálogo ou qualquer questionamento. Ainda, na visão de uma coordenadora pedagógica "[...] as crianças precisam saber ler e escrever, que é o que elas vão precisar quando chegarem no fundamental"[8], traduzindo em sua concepção de Educação Infantil, vista sob uma perspectiva compensatória, ou seja, a de preparação da criança para o Ensino Fundamental. Tal concepção infelizmente ainda é bastante presente na prática educativa das escolas nos dias de hoje, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil especifiquem e aprofundem uma concepção de educação infantil baseada na diversidade e no trato pedagógico próprio e imbricado no ciclo infantil e, no caso das crianças que residem no meio rural, tais saberes e vivências sejam reconhecidos

[8] Entrevista de pesquisa concedida em 25 de setembro de 2019, na cidade de Augusto Corrêa, PA.

no currículo. Considera-se assim que, nas práticas educativas, estejam presentes as experiências sensoriais, afetivas, estéticas, éticas, políticas e ambientais das crianças.

O desconhecimento das DCNEIs e a visão equivocada da organização do trabalho pedagógico nesse nível de ensino inviabiliza a organização curricular que, de fato, incorpore o repertório de conhecimentos e de vivências das crianças no âmbito da vida coletiva com suas famílias e na escola, com isso, o lúdico e a imaginação ficam à margem do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Egan (2007, p. 35) afirma que "[...] ser imaginativo, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais". Dessa forma, a falta dessa compreensão por quem pensa e organiza a Educação Infantil inviabiliza o desenvolvimento potencial das crianças em plenitude, o qual abarca que brincando se aprende, que dar vez e voz às crianças é suscitar o respeito a um ritmo próprio cuja energia e vivacidade estão a postos. Vemos que romper com o uso exclusivo do livro e com material xerocopiado ainda é o desafio que está posto para o trabalho com a criança pequena, seja na cidade ou no campo. Trata-se, a nosso ver e de modo amplo, do desafio de pensar uma educação não homogeneizante.

Algumas impressões

As impressões deste trabalho apontam para a necessidade de se compreender que o imaginário não conhece o tempo cronológico nem os cerceamentos do real, mas relaciona-se ao puro prazer da criação humana. Prazer este que não exige um cronograma e muito menos determinação de cores e gasto de tempo com uma gama de exercícios mimeografados que em nada traduzem os reais sentidos e imaginários das crianças, não cabem em toda a expressividade que carregam dentro de si.

Cores, formas, gestos e movimentos não podem ser impressos como uma camisa de força para elas, ao contrário, é necessário dar liberdade para que possam criar, deixando fluir suas ideias com leveza e alegria, com sentidos e risos. E os/as sujeitos/sujeitas com quais interagimos na investigação mantêm contato com a natureza e seus recursos. Assim, a água, as plantas, os animais e a terra tornam-se uma boa oportunidade para que as crianças criem e reinventem brincadeiras, desde as exploratórias até as funcionais, ou ainda, aquelas que exigem maior elaboração, no caso dos jogos simbólicos, porém, na maioria das vezes, estão distantes da sala de aula.

A brincadeira simbólica ou de faz de conta e os jogos em geral são atividades que as crianças colocam em ação toda a sua energia, expressividade e inventividade, desempenham papéis lúdicos e exercitam a convivência em grupo. Assim, na cidade ou no campo, tais sujeitos/sujeitas compreendem que o conhecimento do outro implica sua imaginação.

Até o momento, a pesquisa nos leva a afirmar que a presença da imaginação nas práticas educativas de crianças da Educação Infantil do Campo ainda está distante de possibilitar o desenvolvimento de um currículo lúdico e que respeite o tempo infantil, pois é visível uma delimitação na exploração do seu universo imaginativo nesse nível de ensino. Por outro lado, encontram-se em marcha vontades e utopias pedagógicas, como as evidenciadas pela professora Girassol, que busca insistentemente possibilitar a criação de espaços alternativos às crianças visando à dina-

mização do processo do ensino-aprendizagem, ou seja, o foco está no aspecto integral do sujeito com centralidade estética e plástica que surge a partir das produções das crianças, e não meramente em conteúdos frios e sem significados.

Foi possível perceber o esforço da professora para tentar fazer de sua sala de aula um espaço dinâmico, acolhedor e potencializador de construção de conhecimentos, tendo como protagonistas as crianças e, assim, exercitava com elas uma aprendizagem embasada em suas vivências e saberes na perspectiva da formação humana, talvez, carecendo de uma fundamentação teórica que alimente o seu fazer cotidiano. Ou seja, de algum modo, a professora se distancia das duas concepções que permeiam o fazer pedagógico ainda bastante presente na Educação Infantil do campo: a concepção espontaneísta e a concepção pragmática.

Na concepção espontaneísta, o pressuposto é de que alguns já nascem com o dom para criar. Ao professor, caberá encaminhar o processo de criação por meio de atividades livres, oferecendo apenas os materiais necessários para que as crianças produzam, pintem e desenhem, sem, contudo, questionar e saber o processo que cada um levou para chegar até aquela produção. Na segunda concepção, o professor avalia que as atividades imaginativas servem para desenvolver certas habilidades motoras em preparação à escrita ou então para aprender a produzir o mais próximo do real a partir de temas que estão relacionados com o conteúdo a ser desenvolvido, como, por exemplo, os meios de transportes. O tema acaba ficando relacionado à aprendizagem, e não à vivência expressiva das diversas linguagens da criança.

Outro fator detectado no desenvolvimento da prática pedagógica refere-se ao uso do livro didático, não permitindo que a criança seja a protagonista de sua criação. No entanto, vez por outra, a professora ensaia em alguns momentos a experiência da livre expressão das crianças, deixando que elas deem asas à sua imaginação.

Em suma, ainda almejamos construir práticas educativas mais dinâmicas e, dessa forma, tornar um currículo escolar mais vivo e intercultural, na medida em que "[...] a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem", como pondera Egan (2007, p. 13). Porém, carecemos de mudanças na prática educativa da escola camponesa ou do contexto rural, tais mudanças imbuídas dessas redes de saberes *amazoniágua*, visando dar conta dessa riqueza cabocla. O que vemos é que ainda se produz um ensino descontextualizado e descolado da vida camponesa, corroborando um tipo de esquecimento e/ou a desnaturalização da tradição dessas práticas culturais amazônicas de nossos antepassados e da vida infantil presentificada no cotidiano dos territórios rurais.

Referências

BONDIOLI, A. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRANDÃO, C. R. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculo de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015.

BRANDÃO, C. R. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista Inter Ação**, v. 26, n. 1, p. 9-30, 20 ago. 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (org.). **Infância**: imaginação e educação em debate. São Paulo: Papirus, 2007.

FREITAS, M. N. M.; TUVERI, A. C. da S. Entre paus, pedras e trilhas: o faz de conta da criança de educação infantil da escola do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO ESTADO DO PARÁ, 2., 2010, Belém, PA. **Os usos políticos, sociais e acadêmicos dos conhecimentos, suas tensões e contribuições para a participação e controle social**: anais. Belém, PA, 2010.

KRAMER, S. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.