

EDUCAÇÃO INFANTIL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS DIVERSIDADES DAS CRIANÇAS DA AMAZÔNIA



Compromisso
Nacional
Criança
alfabetizada

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO



Ministério da Educação (MEC)
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)
Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Educação Infantil, Relações Étnico-raciais e as diversidades das crianças da Amazônia

FICHA TÉCNICA MEC

Ministro:

Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo:

Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação:

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação:

Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional:

Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica:

José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador Geral de Alfabetização:

João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora Geral de Ensino Fundamental:

Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização:

Pollyana Cardoso Neves Lopes

Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/DPDI/COGEI:

Cida Camarano

Coordenadora Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica:

Rita de Cássia de Freitas Coelho

Coordenador Geral de Política Pedagógica da Educação Especial na SECADI:

Marco Antonio Melo Franco

Instituição Responsável pela Coordenação Geral:

Universidade Federal do Amapá / Departamento de Letras e Artes

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Adelma das Neves Nunes Barros Mendes

Celeste Maria da Rocha Ribeiro

Cilene Campetela

Karolainy Picanço

Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento

Rosivaldo Gomes

Sandra Mota Rodrigues

Suzana Pinto do Espírito Santo

ORGANIZAÇÃO

Jociléia Souza Printes (UFAM)

Juracy Machado Pacífico (UFT)

Luciana Pereira de Sousa (UFT)

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa (UFT)

AUTORIA

Cleidiane Colins Gomes (GPEI-UNIFAP)

Edlauva Oliveira dos Santos (UFRR)

Elândia Gomes Araújo (SEED-RR)

Elizane Assis Nunes (UNIR)

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (UFAC)

Jacivânia Bento Julião (Rede de Ensino do Estado de Roraima)

Janaína Ribeiro de Rezende (UFNT)

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha (SEMED-Palmas-TO)

Josélia Gomes Neves (UNIR)

Josiane Brolo (UNIR)

Juracy Machado Pacífico (UNIR)

Maria Aurea dos Santos do Espírito Santo (SEED-AP)

Miquelly Pastana Tito Sanches (UNIFAP)

LEITURA CRÍTICA

André Jacques Martins Monteiro (Educação Básica do Rio de Janeiro / Instituto Benjamim Constant-RJ)

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (DAEB-INEP/UFJF)

LEITURA ESPECIALIZADA

Adriana Ramos dos Santos (UFAC)

Ana Corina Machado Spada (UFT)

Ana Maria de Lucena Rodrigues (IFAM)

Ana Regina Azevedo Feitosa (SEME – Rio Branco – AC)

Evanilza Ferreira da Silva (Colégio de Aplicação – UFAU)

Giane Lucélia Grotti (UFAC)

Kátia Cristina Custódio Ferreira Brito (UFT)

Luciana da Costa Oliveira (SEMEC-PA)

Maria Célia Sales Pena (SEMEC-PA)

Maria de Nazaré do Nascimento Guimarães (UNIFAP)

Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo (UFAM)

Sirliane da Costa Viana (UNIFAP)

REVISÃO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL

Maria Eduiza Miranda Naiff Rodrigues (UNIFAP)

Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento (UNIFAP)

ASSESSORIA TÉCNICA

Alan Santos da Silva

Aldery da Silva Mendonça

Antônia Neura Nascimento

Wilma Gomes Silva Monteiro

APOIO TÉCNICO

Jociane dos Santos Souza

Rute Helena Cardoso Guedes

REVISÃO DE NORMATIZAÇÃO

Jéssica Rodrigues Santos (UEMA/ SEDUC-MA)
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa (UFSCar)

ILUSTRAÇÃO / DIAGRAMAÇÃO

Bárbara Livia Damasceno de Souza
Ezequiel do Nascimento Freitas
Hugo Farias Gomes
Karoline Medeiros
Renan Rodrigues da Nóbrega

CONSELHO EDITORIAL

Alaan Ubaiara Brito
Aldrin Vianna de Santana
Alisson Vieira Costa
Daniel Batista Lima Borges
David Junior de Souza Silva
Eliane Leal Vasquez
Fabio Wosniak

Frederico De Carvalho Ferreira
Inara Mariela da Silva Cavalcante
Ivan Carlo Andrade de Oliveira
Marcos Paulo Torres Pereira
Marcus André de Souza Cardoso da Silva
Romualdo Rodrigues Palhano
Rosivaldo Gomes
Victor Andre Pinheiro Cantuario

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2/989

B823c

Brasil. Ministério da Educação.

Caderno 01 – Educação Infantil, Relações Étnico-raciais e as diversidades das crianças da Amazônia. Volume I / Ministério da Educação, Universidade Federal do Amapá/. – Macapá, AP: Editora UNIFAP, 2025.

112 p.:il.

1 Recurso eletrônico [E-book]. 112 p.

ISBN: 978-85-5476-120-2

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Literatura Infantil – Amazônia. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Diversidade cultural. 4. Formação de professores. I. Universidade Federal do Amapá. II. Título.

CDD 23. ed. – 372.21



Editora da Universidade Federal do Amapá

www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br

End: Rod. Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade, Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419
Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias



Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais. Venda proibida.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
APRESENTAÇÃO	11
AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA	17
Jardilene Gualberto Pereira Fôlha (SEMED-Palmas-TO)	
“PROFERRÔ, QUAL É A MINHA COR?”: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO POR MEIO DA QUALIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	31
Josiane Brolo (UNIR-RO)	
Maria Aurea dos Santos do Espírito Santo (SEED-AP)	
A CRIANÇA DA BEIRA DO RIO: EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA ESCRITA NA REGIÃO AMAZÔNICA	43
Elizane Assis Nunes (UNIR-RO)	
Miquelly Pastana Tito Sanches (UNIFAP-AP)	
O BEM-VIVER DAS INFÂNCIAS QUILOMBOLAS	55
Flávia Rodrigues Lima da Rocha (UFAC-AC)	
Cleidiane Colins Gomes (GPEI-UNIFAP)	
EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS INDÍGENAS	67
Josélia Gomes Neves (UNIR-RO)	
Jacivânia Bento Julião (Rede de Ensino do Estado de Roraima)	
CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLAR	80
Edlauva Oliveira dos Santos (UFRR-RR)	
Elândia Gomes Araújo (SEED-RR)	
EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA DO CAMPO	95
Janaína Ribeiro de Rezende (UFNT-TO)	
Juracy Machado Pacífico (UNIR-RO)	

INTRODUÇÃO

*Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Celeste Maria da Rocha Ribeiro
Cilene Campetela
Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento
Rosivaldo Gomes
Sandra Mota Rodrigues
Suzana Pinto do Espírito Santo*

A implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por indução do Ministério da Educação (MEC), na Região Norte, possibilitou, a partir das discussões realizadas nas formações de professores da Educação Infantil, com base nos Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI-MEC), reconhecer que são inúmeros os desafios enfrentados por esses professores para garantir às crianças, sejam elas ribeirinhas, quilombolas, indígenas, imigrantes, do campo, dos assentamentos, com e sem deficiências, o direito de acesso a práticas de escrita na Educação Infantil que considerem as realidades e singularidades de seus territórios, seus modos de ser e de viver.

A Região Norte apresenta demandas particulares, considerando sua realidade multicultural e étnica. Por isso, os(as) professores(as) da Educação Infantil que atuam nesse território sentem dificuldades, necessidades e sofrem impactos no seu fazer professoral por conta dos seus contextos territoriais. Diante dessa conjuntura, um conjunto de professores(as) das Universidades parceiras e redes de ensino do Norte desenvolveram os materiais aqui apresentados.

Assim, foram elaborados cinco produtos que se desdobram em diversos volumes e gêneros textuais. A saber: dois Cadernos Pedagógicos, uma Coletânea de Literatura Infantil, um Glossário de termos amazônicos, um Guia de Primeiros Socorros com um Infográfico, um Guia de Prevenção a Maus-tratos e Abusos de Crianças.

Os Cadernos pedagógicos foram intitulados **Educação Infantil, relações étnico-raciais e as diversidades das crianças da Amazônia e Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**. O Caderno 1, ora apresentado, discute, problematiza e sugere práticas pedagógicas em escolas quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do/no campo. Traz também a questão do pensar e do fazer professoral diante de crianças migrantes e de questões relacionadas ao enfrentamento do preconceito étnico-racial, além de tratar do tema da inclusão. O Caderno 2 traz à baila o tema da deficiência e em como as escolas das infâncias devem acolher todas as suas crianças. Este caderno sustenta-se no conceito de deficiência elaborado sob a ótica dialética histórico-cultural, baseada nas formulações originais de L. S. Vigotski e em suas releituras na literatura contemporânea.

Já a Coletânea de Literatura Infantil, apresentada em três volumes, traz textos em prosa e verso produzidos por professores que atuam na Educação Infantil e foi nomeada **Tecendo histórias: as infâncias e as diversidades da Amazônia**. A partir desses textos, convidamos você a olhar furtivamente por entre as palmeiras para admirar um bicho-preguiça e se esconder por trás das sapopemas de gigantes samaúmas para brincar de pira-esconde. Se olhar para o céu, poderá ver araras, pinajés, japiins, harpias, tucanos.... Essa é uma viagem por um território tão falado, mas ainda pouco conhecido.

Além disso, há o **Glossário Ilustrado: A Amazônia pelo olhar das Crianças** produzido a partir de definições feitas por crianças da Educação Infantil da Região Norte com auxílio de seus professores. Será por esse material que você saberá o que é arengar, ser pavulagem, ser jito, piaçoca, beré, budeco. Vai conhecer o que é pitoca, alguidar, chibanca, bortal, piracuí.

Fruto de preocupações frente ao alto índice de violência e abusos cometidos contra crianças em nossa região, também compõe o material o **Guia de prevenção a maus-tratos e abusos de crianças**. E, considerando as realidades de difícil acesso a Unidades de Saúde, em alguns territórios da Amazônia, o material traz ainda o **Guia ilustrado de Primeiros Socorros acompanhado de um Infográfico ilustrado**.

Por fim, entendemos que esses produtos não são “o material do Norte para o Norte”, pois estamos, a todo momento, chamando você a vir conosco; somar com nossas causas, nossas questões, nossa diversidade. A palavra é incluir: incluir o Norte nas pautas nacionais e incluir o país em nossas pautas.

Por isso, fazemos o convite:

- vem se encantar conosco!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 06 set. 2024.





APRESENTAÇÃO

*Jocileia Souza Printes
Juracy Machado Pacífico
Luciana Pereira de Sousa
Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa*

TOCANDO EM FRENTE
[...] Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
[...] Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
(Almir Sater / Renato Teixeira)

A letra da música “Tocando em frente” foi escolhida para abrir esta apresentação de forma a celebrar as palavras com seu potencial de transformação social em versos e prosas, enunciados e informações, narrativas e ensaios teóricos. Sim, as palavras mostram o quanto somos capazes de entender e agir na realidade. Este caderno intitulado “Educação Infantil, relações étnico-raciais e as diversidades das crianças da Amazônia” é uma forma de fazer ecoar um grito coletivo diante da importância da primeira etapa da Educação Básica, na formação de cidadãos e cidadãs capazes de “ir tocando em frente” e desenvolverem-se plenamente em territórios múltiplos de culturas, de línguas, de etnias e de modos diversificados de viver.

É verdade que as palavras são poderosas demais e por meio delas podemos renovar as formas de expor nosso espanto diante da complexidade da sociedade; na busca corajosa do trabalho coletivo aqui revelado; na beleza da união de pessoas em prol da vida comunitária e na renovação da crença nos processos socioeducativos que nos tornam gente, cidadãos(ões) aptos a “compreender a marcha”. Nossa aspiração é que este conjunto de textos, somando a outras iniciativas, possa trazer conhecimentos com o potencial de desvelar situações e abrir novos caminhos; que seja um material de serventia nas mãos de professores, outros profissionais da educação, famílias e na comunidade em geral; que as temáticas aqui discutidas sejam um convite à reflexão, um alerta social e um despertar para leituras mais profundas.

O presente caderno é o resultado de uma das ações do programa de Formação de Profissionais da Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) do Ministério da Educação (MEC). Foi elaborado após o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), ministrado no ano de 2024, em toda a Região Norte e levou em conta a especificidade das crianças e a função da Educação Infantil quanto à oralidade, à leitura e à escrita.

Já este caderno complementar considerou a realidade multicultural e étnica da Região Norte, sobretudo da cultura amazônica. Focalizou as características e as peculiaridades com demandas diversificadas presentes nas comunidades, aqui existentes: indígenas, quilombolas, ribeirinhas, no sentido de discutir tais necessidades devidamente registradas nos princípios para propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010, p.16), como explicitado a seguir:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

No que se refere à organização de propostas pedagógicas para instituições de Educação Infantil, salientamos a relevância da formação continuada de professores(as) da Educação Infantil, tanto no que se refere à cultura escrita e ainda às questões concernentes às relações étnico-raciais e às diversidades das crianças da Amazônia. Aprendemos, com Saviani (2013, p. 13), que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente [...]”. Entendemos que isso só é possível com uma formação teórica sólida.

O caderno está organizado em nove partes: além da Introdução e desta Apresentação, há mais sete textos. Com o propósito de idealizar uma estruturação didática deste material, propôs-se, junto aos colaboradores, as seguintes partes internas dos escritos: **De onde partimos?, Refletindo nosso fazer, Perspectivas, Considerações finais, Referências e As autoras.**

Assim, o primeiro texto intitulado “As crianças, as infâncias e a Educação Infantil na Amazônia” tem a autoria da professora Jardilene Gualberto e reflete sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil na Amazônia. As discussões nos convidam a ter um olhar atento para a complexidade das infâncias que habitam a região, valorizando os modos de vida das crianças e reconhecendo suas identidades culturais e étnico-raciais, para que possamos avançar em direção a uma educação mais inclusiva e significativa para todas as infâncias amazônidas.

O segundo texto, de autoria das professoras Josiane Brolo e Maria Áurea dos Santos do Espírito Santo, foi intitulado “Proferrô, qual é a minha cor?”: por uma Educação Infantil promotora do desenvolvimento humano por meio da qualidade das relações étnico-raciais”. Inicia a partir de uma cena de sala de referência em que uma criança, a Isabelly Sophie, reflete sobre si no reconhecimento da sua identidade. O texto apresenta uma experiência pedagógica potencializadora da promoção da cultura oral e escrita na Educação Infantil, tendo como esteio uma educação comprometida com a autoimagem positiva das crianças e a valorização da herança cultural africana.

O caderno expõe, em seu terceiro texto, uma discussão sobre a “A criança da beira

do rio: Educação Infantil e cultura escrita na região amazônica” e é apresentado pelas autoras professoras Elizane Assis Nunes e Miquelly Pastana Tito-Sanches. O texto destaca, para nossa reflexão, o significado de ser professor(a) da Educação Infantil em uma “escola das águas”, assim como o sentido da prática pedagógica no desafio de cuidar, proteger e educar as crianças com brincadeiras, interações, literatura e as múltiplas expressões artísticas, oriundas do espaço local e global.

“O bem-viver das infâncias quilombolas” é o quarto texto que compõe este caderno. Tem autoria das professoras Flávia Rodrigues Lima da Rocha e Cleidiane Colins Gomes e aponta algumas questões iniciais: Quem são nossas crianças quilombolas? Que políticas públicas resguardam seus direitos, inclusive os educacionais? É desse ponto de partida que o texto apresenta possibilidades de diálogos da Educação Escolar Quilombola para as infâncias no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que dela participam.

O quinto texto do caderno, intitulado “Educação Infantil e crianças indígenas”, das professoras Josélia Gomes Neves e Jacivânia Bento Julião, propõe a discussão dessa temática a partir de reflexões de uma de suas autoras, que atua como professora em uma turma de Educação Infantil indígena. Pensando suas vivências, estabelecemos conexões entre a socialização primária e a socialização secundária, dentre outras discussões. As autoras apresentam algumas perspectivas a respeito de como ocorrem as práticas na Educação Infantil em contextos indígenas dos povos Tikuna, Zoró e Kaingang, com destaque para suas especificidades.

Em “Crianças migrantes na Educação Infantil: desafios e práticas inclusivas para a integração escolar”, sexto texto do caderno, as autoras Edlauva Oliveira dos Santos e Elândia Gomes Araújo introduzem os movimentos migratórios como parte da trajetória da humanidade, constituindo-se como aspecto importante no processo histórico das civilizações. Destacam, assim, o diálogo sobre a criança migrante na Educação Infantil, partindo da premissa de que esse fenômeno se constitui em uma necessidade humana e uma pauta da atualidade. Em se tratando da Região Norte do Brasil, sabemos tratar-se de uma grande porta de entrada para famílias de países vizinhos, especialmente vindas da Venezuela.

A coletânea é finalizada com “Educação Infantil e a criança do campo”, de autoria das professoras Janaína Ribeiro de Rezende e Juracy Machado Pacífico. O texto apresenta as seguintes indagações iniciais: professor(a), você já parou para pensar sobre quem é a criança do campo? E sobre a Educação Infantil que atende a essas crianças? Ao refletir sobre essas questões, as autoras nos convidam a considerar a realidade em que as crianças estão inseridas, pois o contexto em que vivem é fundamental e constitui-se em cenário para o início do trabalho pedagógico. O texto considera alguns aspectos sobre as crianças do campo, sobre os meninos e meninas que vivem em contexto amazônico visto que, como afirmam as autoras, a região amazônica é diversa na sua vegetação, nos animais, nas paisagens, nos rios, e muito do que é produzido no campo, varia de um estado para outro.

Este caderno convida o leitor a perceber os contextos de diversidade da Região Norte, sobretudo da Amazônia, as características e as especificidades das influências presentes nas comunidades, entre elas indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas e povos da floresta. Trata-se de uma oportunidade para conhecer diferentes abordagens e conceitos, construindo amplas possibilidades de compreensão teórica e prática de Educação Infantil. Acreditamos, fundamentalmente, no potencial das políticas de formação continuada de professoras da Educação Infantil e no engajamento delas na primordial atuação junto às crianças, visto que “cada ser em si carrega o dom de ser capaz”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

AS AUTORAS

Jocicleia Souza Printes - Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Licenciada em Pedagogia e Artes Visuais - UFAM. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - CESTB, nas áreas de Educação Infantil, Infâncias e Ensino. Coordenadora do Laboratório de Infâncias, Arte e Formação de Professores - LABINFAP/CESTB/UEA e membra do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pesquisa os seguintes temas: Educação Infantil e Infâncias, Desenho Infantil, Literatura Infantil, Formação de Professores e Artes Visuais.

E-mail: jprintes@uea.edu.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2493027648589841>

Juracy Machado Pacífico - Doutora em Educação Escolar (UNESP/2010). Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP/2000). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf/UNIR) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Doutorado Acadêmico (PGEDA/UFOPA/UNIR). Diretora do Núcleo de Ciências Humanas da UNIR, Porto Velho-RO, Brasil. Coordenadora Local do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI/UNIR/UNIFAP/MEC. Líder dos Grupos de Pesquisa: EDUCA e GEPEIN (UNIR/CNPq). Coordenadora do Laboratório do Brinquedo e da Ludicidade (LA-BRINTECA/UNIR).

E-mail: juracypacifico@unir.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3051710228899281>

Luciana Pereira de Sousa - Doutora em Educação e Inclusão Social pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG. É professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Arraias. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Teoria da Atividade Histórico-Cultural na pesquisa em Educação (CHATER) - FAE/UFMG e do Grupo de Pesquisa: Formação de Professores: fundamentos e metodologias de ensino, investigando o processo de ensino e aprendizagem da matemática que envolve especificidades metodológicas para o desenvolvimento educacional - UFT. Pesquisa principalmente os seguintes temas: Atividade docente; práticas escolares, educação e infâncias, processos de aprendizagem e educação matemática.

E-mail: lucianap@uft.edu.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0414819089265182>

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa - Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. É docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Palmas – dedicando-se aos eixos formativos: fundamentos e metodologia da Educação Infantil; políticas públicas educacionais e direito à educação; docência e Educação Infantil; escola e democracia. É pesquisadora pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores: fundamentos e metodologias de ensino – Forprof - (UFT/CNPQ) e pelo Grupo de Pesquisa Política, educação e cidadania - Polis – (UFU/CNPQ). Faz parte da equipe editorial da revista Educação e Políticas em Debate – REPOD – da UFU. Desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Infantil, políticas públicas, direito à educação e formação de professores.

E-mail: *menissa.bessa@uft.edu.br* / Lattes: *<http://lattes.cnpq.br/6176132217099400>*



AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Professor(a), como você tem observado os bebês e as crianças no contexto da sua prática pedagógica? Quais histórias, saberes e modos de ser e aprender elas trazem consigo para enriquecer o ambiente educativo?

Refletir sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil na Amazônia nos convida a ter um olhar atento para a complexidade das infâncias que habitam a região. Culturas camponesas, indígenas, ribeirinhas, quilombolas, urbanas, migrantes, dentre outras, convergem para um tecido diverso, repleto de experiências e formas de aprender.

Diante dessa pluralidade, um dos desafios é construir práticas educativas que acolham e representem essas múltiplas realidades. Este texto busca promover uma reflexão sobre como aprimorar o fazer pedagógico, valorizando os modos de vida das crianças e reconhecendo suas identidades culturais e étnico-raciais, para que possamos avançar em direção a uma educação mais inclusiva e significativa para todas as infâncias amazônidas.

Nesse sentido, partimos da afirmação de que a educação é um direito de todos os bebês e crianças brasileiras e dever do Estado. A educação desempenha um papel fundamental na formação subjetiva de cada indivíduo, possibilitando a participação ativa nos grupos sociais. Como um bem público, ela contribui para uma sociedade mais coesa e equitativa, fortalecendo a solidariedade e, ao mesmo tempo, promovendo o desenvolvimento pessoal de cada um.

Para bebês e crianças, começar a

AMPLIANDO O OLHAR

Para mais informações sobre a temática, indicamos algumas leituras:

- ✓ **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948)
- ✓ **Convenção sobre os Direitos das Crianças** (1989)
- ✓ **Constituição Federal** (1988)
- ✓ **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (2009)
- ✓ **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990)
- ✓ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996)
- ✓ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (2010)
- ✓ **Plano Nacional de Educação** (2014-2024)
- ✓ **Base Nacional Comum Curricular** (2017)
- ✓ **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil** (2006) e (2024).



trajetória educacional na Educação Infantil é uma oportunidade para ampliar e diversificar suas experiências humanas, especialmente ao tecer relações com o outro e envolver-se em brincadeiras. Esse percurso proporciona aprendizagens essenciais sobre a convivência no espaço público, promovendo a participação em experiências alinhadas às suas necessidades e interesses.

Na Amazônia, as infâncias se originam de uma ampla diversidade de contextos sociais, culturais, territoriais e étnicos, o que enriquece significativamente a formação da identidade infantil em suas múltiplas dimensões. Essa diversidade se expressa em experiências de vida variadas, que refletem os diferentes modos de ser e estar criança, moldados por contextos únicos, tais como: campo, comunidade, aldeia, assentamento, vila, dentre outros. As diversas infâncias amazônicas evidenciam a realidade territorial, cultural e étnica que impacta o desenvolvimento da identidade infantil.

Entendemos que os bebês e as crianças dos diferentes territórios que formam a Amazônia possuem vivências distintas. Diante disso, é preciso compreender os sentidos e significados construídos pelos grupos sociais que compõem o campo de atuação da escola, pois eles delimitam espaços dinâmicos com seus modos de vida e de cultura. Por meio dessa compreensão, possibilita-se, a quem educa, integrar esses sentidos e significados ao fazer pedagógico, buscando contribuir com o fortalecimento dos espaços de pertencimento.

Nesse sentido, professor(a), como podemos problematizar nossas práticas pedagógicas dentro desse contexto educacional? Seguem algumas questões que nos ajudam nessa reflexão.

1. De que maneira o fazer pedagógico pode ser elaborado para contemplar as diferentes identidades culturais e étnico-raciais presentes nas infâncias amazônicas, promovendo uma educação realmente inclusiva e representativa?

2. Quais estratégias pedagógicas podem ser implementadas para valorizar, integrar e respeitar as múltiplas realidades culturais, sociais e territoriais das crianças na Educação Infantil da Amazônia?

Nessa perspectiva, temos como objetivo refletir sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil, considerando as crianças e as infâncias e seus modos de vida, para aperfeiçoar as práticas educativas inclusivas adequadas às diferentes realidades da região amazônica.

Este texto de apoio pedagógico sobre **As crianças, as infâncias e a Educação Infantil na Amazônia** é significativo por abordar a diversidade social, cultural, territorial e étnica que caracteriza as infâncias amazônicas e influenciam suas experiências e identidades.

Ao valorizar essa pluralidade, o trabalho contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando o direito à educação de qualidade, socialmente referenciada, para todas as crianças. Além disso, apresenta um enfoque incentivador aos(as) professores(as) a promoverem uma educação que reflita as realidades locais, fortalecendo o pertencimento e a identidade dos bebês e das crianças da Região Norte.

Finalmente, consideramos que, na Amazônia, há professores(as) que podem não estar em condições ideais de trabalho, no entanto é essencial oferecer caminhos viáveis para lidar com questões culturais e étnico-raciais de forma consistente e coerente.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

A fim de que os bebês e as crianças possam explorar e desenvolver seus conhecimentos, habilidades e comportamentos de maneira integral, o fazer pedagógico na Educação Infantil envolve estudos, planejamento, escolha de materiais, criação de ambientes convidativos, estimulantes e seguros, realização de atividades, vivências e experiências com intencionalidade pedagógica e o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento.

Nos estudos de Vigotski (2003), destaca-se o papel fundamental do(a) professor(a) como organizador(a) do meio social educativo, promovendo ativamente a formação da personalidade consciente das crianças. Esse processo ocorre por meio de situações planejadas de ensino e aprendizagem que estimulam o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de resolução de problemas e a internalização de valores e práticas culturais.

Quando tratamos do trabalho pedagógico voltado para as infâncias da Amazônia, é importante considerarmos as legislações e diretrizes educacionais vigentes, tendo como base os eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras, como também os princípios éticos, políticos e estéticos e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que são assegurados por meio da organização curricular dos campos de experiências os quais, por sua vez, agregam conhecimentos com os saberes dos bebês e das crianças.

É necessário termos em mente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) que asseguram os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, articulados com os conhecimentos e saberes locais. Tais saberes constituem a cultura, a identidade, o fazer e o ser criança, valorizando a riqueza de experiências e as práticas que emergem do contexto amazônico.

Ações contínuas de práticas educacionais antirracistas, por exemplo, que envolvam vivências culturais e contribuam para a superação das desigualdades étnico-raciais, promovendo o respeito à diversidade e combatendo preconceitos, devem ser ações frequentes nas escolas das infâncias amazônidas.

Dessa forma, o fazer pedagógico se torna uma ferramenta de valorização e fortalecimento das identidades locais e do senso de pertencimento desde os primeiros anos de vida da criança.

Assim, professor(a), lançamos algumas perguntas para nossa reflexão:

- 1- Como você define “cultura” no contexto da Educação Infantil e como acredita que ela influencia o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês, crianças e professores(as)?
- 2- Quais características ou peculiaridades você identifica nas culturas das crianças e das famílias com as quais atua e de que forma essas especificidades impactam o ambiente educacional?
- 3- De que maneira você percebe e interpreta as manifestações culturais dos bebês e das crianças no dia a dia, como nos gestos, na linguagem, nos jogos e nas interações sociais?
- 4- Como você observa e lida com as diferentes culturas presentes no ambiente escolar, incluindo a sua própria, e que estratégias utiliza para promover a convivência e o respeito mútuo?

A infância é um conceito abrangente que vai além das características individuais da criança, considerando os fatores sociais, culturais, históricos e simbólicos que configuram essa fase da vida. Trata-se, portanto, de uma construção social que varia conforme o tempo e o lugar, sendo influenciada por condições históricas e representações culturais que determinam como as crianças são vistas, tratadas e educadas.

Assim, as vivências das infâncias apresentam grandes variações, refletindo os distintos modos de vida. Santos e Oliveira (2018, p. 16) destacam que, na Amazônia, “há uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias, dependendo do contexto sociocultural em que vivem”.

O termo criança refere-se ao indivíduo em uma fase específica do desenvolvimento humano, que vai desde o nascimento até a adolescência. Barbosa (2010, p. 1) “toma-as como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias, construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte”.

Destacamos, então, uma visão sobre a criança como um ser humano pleno, com capacidade de agir e interagir socialmente. Reconhecer as crianças como sujeitos implica

valorizar sua habilidade de construir formas culturais próprias, especialmente em interação com seus pares. Essa perspectiva vai além de considerá-las apenas receptoras passivas de influências externas, destacando sua capacidade de criar significados e práticas dentro do contexto em que vivem.

Em relação às orientações pedagógicas, as DCNEI (Brasil, 2010) definem o termo criança como um ser histórico que possui direitos,

que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A criança, assim, participa ativamente do mundo, sendo influenciada pelo contexto cultural, social e histórico em que está inserida. Essas interações, relações e práticas possibilitam a construção de sua identidade, promovendo seu desenvolvimento integral.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

Para promover uma educação inclusiva e representativa das infâncias amazônidas, defendemos que, na Educação Infantil, os(as) professores(as) desempenhem o papel de reconhecer e valorizar as singularidades de cada bebê e de cada criança, incluindo as comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, camponesas, urbanas, migrantes, dentre outras. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho em uma visão inclusiva, do planejamento à criação de espaços de aprendizagem que respeitem as especificidades culturais e sociais das crianças, favorecendo as práticas pedagógicas.

Figura 1 – Professora e crianças da Educação Infantil.

Professor(a), a ilustração ao lado e a cena relatada sobre uma Roda de Conversa, descrita abaixo, demonstram práticas de educação inclusiva e representativa na Educação Infantil. A Roda de Conversa ocorreu no Maternal II, do Centro Municipal de Educação Infantil, de Palmas -TO.



Fonte: Gualberto (2024).

Em um dia, a Roda de Conversa da turma do Maternal II, composta por crianças de 3 anos, foi realizada debaixo do pé de mangueira, na área externa do Centro Municipal de Educação Infantil. O contexto pedagógico foi organizado com antecedência por nós professoras: havia livros sobre um grande tapete colorido, com estampas que remetiam à cultura afro e indígena. A organização do espaço é uma prática pedagógica contínua, pois estimula de forma lúdica o pensamento, a imaginação e a oralidade das crianças. Por isso, compreendemos que é importante organizar o ambiente para torná-lo acolhedor e convidativo. Dialogamos com as crianças, explicando que iríamos para outro espaço e firmamos os combinados cotidianos de convivência, especialmente os referentes à fala e à escuta. Ao chegarmos debaixo da árvore, era visível a expressão de encantamento das crianças ao poderem experimentar mais uma proposta com significado e sentido. Apresentamos e contextualizamos o tema da Roda de Conversa: Guardiões da Natureza. Esse era um assunto relacionado ao projeto investigativo da turma que as crianças já estavam explorando há algum tempo. Evidenciamos a relevância dos povos e comunidades tradicionais na preservação da natureza e, em seguida, todas as crianças tiveram a oportunidade de participar e expressar suas vivências e relações com a natureza. A cada participação, as professoras faziam a intervenção, com olhar atento e escuta ativa, de modo a acolher as falas e expandir os conhecimentos e saberes expostos, no sentido de desenvolver o conhecimento de mundo dos participantes. Durante a Roda de Conversa, registramos algumas observações e falas importantes no Caderno de Registro, para subsidiar os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento. Para concluir, firmamos um compromisso com as crianças de sermos “Guardiões da Natureza”. Empolgadas com a ideia de aventura, todas aceitaram!

Fonte: Acervo da autora.

O olhar atento e a escuta sensível do(a) professor(a), no que tange às diferentes identidades culturais e étnico-raciais presentes nas infâncias amazônidas, são fundamentais para a criação de uma educação inclusiva e respeitosa. Nós, profissionais da Educação Infantil, precisamos desenvolver uma sensibilidade cultural que nos permita reconhecer e valorizar a diversidade de experiências, histórias e tradições que cada criança traz para a instituição escolar.

Nessa discussão a respeito da postura dos(as) professores(as), Kramer (2008) diz que o desafio maior é um olhar e uma escuta sensível. Ou seja, é preciso entender a linguagem para além do que é dito, compreender significados do corpo e movimentos, tensões e apreensões, sentidos do choro, do riso, de disputas, demonstrações de carinho, raiva, partilha.

É importante direcionarmos nosso olhar para a realidade em que a instituição escolar está inserida, buscando compreender as origens e vivências dos grupos sociais nos quais os bebês e as crianças estão incluídos. Esse entendimento permite que ofereçamos os conhecimentos historicamente construídos, mas também os saberes no contexto de vida dessas crianças, respeitando e integrando suas experiências e culturas.

Nós, professores(as), podemos adotar metodologias e estratégias ativas e colaborativas, que incentivem a participação das crianças na construção do conhecimento, estimulando-as a compartilhar suas próprias vivências e tradições. Ao propor atividades que dialoguem com

as práticas culturais e os saberes próprios de suas comunidades, a educação se torna um meio de fortalecimento das identidades culturais, promovendo o respeito e a compreensão das diferenças.

Ao desenvolvermos um olhar atento para nossa realidade e para o local onde atuamos (na cidade, no campo, em comunidades ribeirinhas, aldeias ou vilas amazônicas), passamos a compreender melhor os desafios e as potencialidades presentes nesse contexto específico. Esse processo de reconhecimento territorial permite que o(a) professor(a) crie estratégias pedagógicas para uso do meio social educativo e dos materiais alinhados às necessidades e aos saberes locais, considerando as características culturais, sociais e econômicas da região.

Os ensinamentos de Vigotski (1984) orientam para que o aprendizado ocorra por meio da interação social e para que o desenvolvimento dos indivíduos resulte das relações entre eles e o meio nos quais estão inseridos. Na Educação Infantil, o meio social educativo cumpre uma função relevante para a exploração, socialização e bem-estar das crianças. Ambientes que possibilitam a interação e atividades lúdicas estimulam uma relação ativa com o aprendizado, respeitando o brincar como aspecto central nessa fase.

Assim, é fundamental que as instituições ofereçam uma diversidade de áreas internas e externas, possibilitando que as crianças explorem diferentes contextos, além de oportunizar espaços que envolvam o contato com a natureza. Finco et al. (2015) afirmam que o(a) professor(a), não só com o olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças.

Em relação ao uso de materiais pedagógicos, faz-se necessário que eles abordem as diferentes culturas e histórias presentes na região. Fôlha e Rocha (2018) evidenciam a necessidade de os materiais pedagógicos representarem a realidade da diversidade étnica que compõe a sociedade atendida, pois esses instrumentos fazem sentido para a criança quando ela se vê neles representada. Isso inclui o uso de brinquedos, jogos, objetos, livros, textos, músicas, narrativas, elementos da natureza e elementos das tradições locais típicas de cada grupo.



Professor(a), vamos verificar algumas possibilidades pedagógicas de uso dos espaços e dos materiais pedagógicos? A seguir, apresentamos algumas dessas possibilidades para você.

- ✓ Organizar espaços para exploração, experimentação, investigação e construção, como contextos investigativos, estações ou cantinhos.
- ✓ Propor espaços que permitam relações, socialização e bem-estar, como ambientes externos amplos para interações e brincadeiras.
- ✓ Organizar atividades em espaços que envolvam o contato direto com a natureza, tanto dentro quanto fora do ambiente da instituição, como praças, quintais, hortas, rios, córregos, igarapés, várzeas e diversas vegetações ao redor da instituição, entre outros.
- ✓ Propor visitas a locais de referência histórica e cultural para a comunidade, como parques, ruas históricas, museus, mercados, casa de anciãos, pajés e lideranças locais. Também sugerir visitas a casas de produção de alimentos, como as de farinha, de babaçu, de polpa de açaí e de cupuaçu, entre outros alimentos da cultura local.
- ✓ Montar espaços representativos que contemplem as características dos contextos sociais, culturais, territoriais e étnicos das infâncias amazônicas.
- ✓ Decorar espaços, como salas e áreas externas, com marcas e registros dos próprios bebês e crianças, bem como utilizar elementos que representem a cultura infantil e as culturas locais, como a camponesa, indígena, ribeirinha, quilombola, urbana e migrante, entre outras.
- ✓ Fazer uso de diversos materiais, como brinquedos, jogos, objetos, livros, textos, músicas, elementos da natureza e elementos tradicionais das comunidades amazônicas.
- ✓ Utilizar sementes e frutos típicos locais como instrumentos pedagógicos: açaí, guaraná, cupuaçu, buriti, tucumã, bacuri, murici, mangaba, baru, macaúba, jatobá, araçá, coco, babaçu, bacaba, jenipapo, entre outros.

A brincadeira possibilita um ambiente acolhedor e desenvolve habilidades essenciais, como o pensamento, a imaginação, a fala, a cooperação e a resolução de conflitos, fundamentais para a formação da identidade infantil e compreensão de mundo. Entendemos que, na Educação Infantil da Amazônia, é necessário explorarmos brincadeiras inspiradas na cultura local, que envolvam elementos da natureza, histórias tradicionais e vivências comunitárias, fortalecendo a conexão das crianças com suas raízes culturais.

Os brinquedos são ferramentas importantes no processo de desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais de maneira lúdica. Por meio dos brinquedos, conseguimos representar as diferentes identidades culturais, sociais, territoriais e étnico-raciais das infâncias amazônidas. Os brinquedos próprios das culturas indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas geralmente trazem marcas, objetos e figuras que refletem suas vivências.

Quando o bebê e a criança brincam com brinquedos que representam sua cultura e traços étnicos, eles se veem, neles, refletidos e reconhecidos, o que fortalece a construção de uma autoimagem positiva, uma vez que reafirmam suas origens e criam oportunidades para que compartilhem suas vivências culturais com seus colegas. Tal situação deve ser reforçada em práticas pedagógicas ao lidar com a infância.

A interação com as comunidades de origem das crianças é fundamental, especialmente no que se refere aos membros mais velhos, que preservam a memória coletiva e as tradições culturais e festivas, além das brincadeiras típicas da infância. O professor(a), ao realizar pesquisas e promover diálogos entre esses indivíduos e as crianças, cria um ambiente propício para a troca de saberes. Esse processo pode enriquecer os recursos pedagógicos e fortalecer os laços de identidade e pertencimento dentro das comunidades, tornando as crianças mais conectadas com suas raízes culturais.



Vamos verificar algumas possibilidades pedagógicas voltadas para as brincadeiras? A seguir, apresentamos algumas dessas possibilidades para você.

- ✓ Brincar com brinquedos de diversas origens e formas, como: estruturados (chocalho, apito, carrinho e boneca); não-estruturados e ressignificados (caixa, garrafa, tampa, rolha, lata, esponja, plástico bolha, botão, carretel, entre outros) e elementos da natureza (graveto, folha, cipó, galho, casca de árvore, flor, areia, terra, água, fruto, semente, grão, entre outros).
- ✓ Construir brinquedos em parceria com os mais velhos, como anciãos, pajés e lideranças locais.
- ✓ Planejar brincadeiras tradicionais das culturas camponesa, indígena, ribeirinha, quilombola, urbana, migrante e outras brincadeiras das infâncias amazônicas.
- ✓ Organizar brincadeiras ligadas à cultura local, ensinadas pelos mais velhos, como anciãos, griôs, pajés e lideranças locais.
- ✓ Promover brincadeiras de diversos tipos, como: brincadeiras de faz-de-conta, de movimento, de construção, de exploração, de roda, musicais, rítmicas, sensoriais, de descoberta e brincadeiras com regras.
- ✓ Explorar jogos tradicionais das culturas camponesa, indígena, ribeirinha, quilombola, urbana, migrante, entre outros jogos das infâncias amazônicas.
- ✓ Possibilitar atividades que envolvam jogos simbólicos, jogos de regras, jogos de movimento, jogos cooperativos, jogos sensoriais, jogos de exploração e descoberta, jogos de investigação, jogos de construção e encaixe, jogos de linguagem e comunicação, e jogos cognitivos.

A literatura na Educação Infantil exerce um papel poderoso na valorização e representação das diversas identidades culturais, sociais, territoriais e étnico-raciais das infâncias amazônidas. Obras literárias que retratam as paisagens, histórias, personagens e vivências típicas da Amazônia permitem que as crianças reconheçam suas realidades e tradições nas narrativas, fortalecendo seu vínculo com a cultura local.

Infelizmente, ainda existem literaturas que, ao apresentar um personagem de diferentes origens étnico-raciais, retratam-no de forma estereotipada. Moraes et al. (2021, p. 6) orientam que “literaturas como essas fortalecem práticas de desrespeito ao próximo e perpetuam as mais diversas formas de racismo, discriminação e intolerância.” Nesse sentido, é importante destacar que precisamos de livros que promovam a diversidade de maneira positiva, retratando personagens de diferentes etnias, culturas e origens com respeito e autenticidade, ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva e consciente desde a infância.

Gomes e Silva (2002, p. 29) defendem que a tratativa das questões da pluralidade cultural e étnica “[...] não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um.” As autoras sustentam que “deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana” (Gomes; Silva, 2002, p. 29).

Nós professores(as), ao escolhermos livros que abordam saberes, expressões e tradições das infâncias amazônidas, estamos promovendo uma formação leitora que respeita e valoriza a pluralidade de vivências. Essas literaturas representativas ampliam o repertório cultural das crianças, como também reforçam o respeito às diferenças étnicas, ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva e consciente da riqueza cultural da região.

SEÇÃO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil da Amazônia, buscamos compreender como as práticas educativas podem ser aprimoradas para atender às necessidades e modos de vida das crianças e das infâncias locais. Dada a riqueza de contextos sociais, culturais e étnicos presentes na região, é fundamental que os processos educativos estejam alinhados às especificidades dessas realidades.

Reafirmamos que pensar a Educação Infantil no território amazônico requer um compromisso com o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para diferentes vivências, permitindo que todos os bebês e todas as crianças se sintam representados e respeitados em suas identidades. Para que isso ocorra, é essencial que as práticas pedagógicas sejam planejadas com um olhar atento e uma escuta sensível, que contemplem a diversidade de identidades culturais e étnico-raciais dessas infâncias. Dessa forma, contribui-se para que cada criança desenvolva sua autoestima e sua relação com o mundo de forma positiva, reconhecendo-se e

respeitando-se em meio à diversidade.

Ao convidarmos os(as) professores(as) da Educação Infantil da Amazônia para refletirem sobre o fazer pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas educativas, é importante considerar os desafios que enfrentam, tais como os contextos geográficos diversos, que impõem grandes dificuldades e a infraestrutura precária na formação profissional, que limita a qualidade da educação. Além disso, a diversidade cultural e linguística exige adaptações constantes, enquanto a falta de valorização profissional e a desigualdade social e econômica comprometem o reconhecimento e o apoio necessários ao trabalho docente. A escassez de recursos didáticos, os problemas de transporte e acesso, bem como os impactos ambientais e climáticos, são fatores que dificultam a plena garantia do direito à educação.

Por fim, concluímos destacando a relevância de utilizarmos estratégias pedagógicas como metodologias ativas e colaborativas, que incentivem a participação dos bebês e crianças na construção do conhecimento. Também é fundamental a organização dos espaços educativos, dos materiais pedagógicos, dos brinquedos, das brincadeiras e dos livros literários, para que haja representação das diversas identidades culturais, sociais, territoriais e étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13684-indicadores-qualidade-educacao-infantil-pdf&category_slug=marco-legal-e-normativas-26156&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FÔLHA, J. G. P.; ROCHA, J. D. T. **As descobertas de Dandara: protagonismo e representatividade das meninas negras.** Caderno de Resumos SerNegra, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Kp3Gr>. Acesso em: 07 nov. 2024.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. **O desafio da diversidade.** In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. (orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

KRAMER, Sonia. **O papel social da Educação Infantil.** 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MORAES, Nelson Russo; BERNIERI, Celenita Gualberto Pereira Bernieri; FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira; ALVES, Laurenita Gualberto Pereira. **Relações étnico-raciais: valores sociais e culturais na Educação Infantil.** Revista Observatório. Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-12, jan-mar., 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11373>. Acesso em: 22 de nov. 24.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 07 nov. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SANTOS, T. R. L.; OLIVEIRA, I. A. **Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o lócus e temáticas dos estudos**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 161–178 s, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v27n51/0104-7043-faeeba-27-51-161.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. (Tradução de Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/11/vigotski-l-s-psicologia-pedagogica-1.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A AUTORA

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha - Doutoranda em Educação na Amazônia - PGEDA/UFT. Mestre em Educação - PPGE/UFT. Professora do Município de Palmas (SEMED/Palmas). Formadora de Profissionais da Educação Básica. Pesquisadora dos grupos de pesquisas: CNPQ Gepce/UFT-TO e GEDGS/UNES-P-SP. Sócia da RedeCT, da ANPED e da ABPN; Membro da Comunidade de Remanescente Quilombola Lajeado (TO). Membro do FEITO/MIEIB.

E-mail: jardilene.gualberto@mail.uft.edu.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7001380179976503>



“PROFERRÔ, QUAL É A MINHA COR?”: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO POR MEIO DA QUALIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Josiane Brolo

Maria Aurea dos Santos do Espírito Santo

Professor(a), neste texto, vamos partir de uma cena de sala de aula em que uma criança, a Isabelly Sophie, reflete sobre si no reconhecimento de sua identidade. Mas antes, trazemos aqui alguns acenos sobre nossa conversa.

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

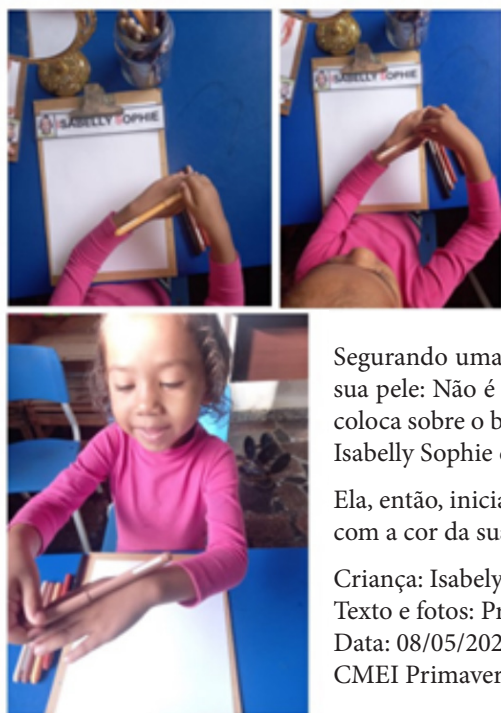
A Educação Infantil como ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade étnico-cultural é, sem dúvida, condição fundamental para o desenvolvimento de boas práticas promotoras da igualdade racial e da valorização das identidades e heranças culturais africanas.

Sabe-se que a formação do pensamento racial se inicia muito cedo, pois as crianças são grandes observadoras e percebem diferenças físicas entre si, em especial a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outras características. Diante disso, ratificamos a ideia de que:

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (Silva Júnior et al., 2012, p. 29).

Nesse sentido, entendemos a necessidade e a importância de práticas e ações na escola da primeira infância que contribuam para a construção de uma autoimagem positiva das crianças na valorização da herança cultural africana. Pensando nisso, para iniciarmos este diálogo, ilustramos a seguinte cena ocorrida em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Ji-Paraná, Rondônia, protagonizada pela pequena Isabelly Sophie, de 4 anos, e registrada pelo professor Eduardo Belze.

Figura 1 – Qual é a minha cor?



Qual canetinha é da minha cor?

O contexto de autorretrato é uma proposta permanente no cotidiano do grupo de crianças do Pré 1 “A” e é um dos momentos favoritos de Isabelly Sophie. Ela gosta de fazer seu autorretrato observando no espelho os detalhes do seu rosto.

Nessa manhã, enquanto realizava seu registro, Isabelly Sophie segura algumas canetinhas hidrocores dos tons de pele e, olhando para mim, questiona: “Proferró, qual é a minha cor?”

Antes mesmo de ouvir a minha resposta, ela inicia sua investigação. Segurando uma das canetinhas, ela a coloca sobre o braço para verificar se era da cor da sua pele: Não é essa!”, conclui ela. Imediatamente pega a próxima canetinha e novamente coloca sobre o braço. Aquela também não era. Quando testa a terceira canetinha hidrocor, Isabelly Sophie conclui: É essa!

Ela, então, inicia a construção do seu autorretrato utilizando a canetinha que mais parecia com a cor da sua pele.

Criança: Isabelly Sophie (4a3m)
Texto e fotos: Professor Eduardo
Data: 08/05/2024
CMEI Primavera. Ji-Paraná- RO

Fonte: Belze (2024).

Nessa breve narrativa, Isabelly Sophie, antes de desenhar a si mesma, pergunta qual cor se aproxima de seu tom de pele: “Proferrô, qual é a minha cor?”. Olha para o espelho e observa seus traços, os detalhes de seu rosto e de seus cabelos. Essa atitude é, sem dúvida, o reconhecimento de si, ou seja, a autoafirmação de sua existência. E o professor, que sensivelmente registra tal cena, presenteia-nos com os detalhes de tal acontecimento no cotidiano da Educação Infantil. São cenas como essas que precisamos fortalecer, valorizar e promover nos espaços da escola: a criança entendendo-se como é, reconhecendo-se desde pequena como protagonista de sua existência.

A cena, protagonizada por Isabelly Sophie, é um excelente ponto de partida para discutir como práticas educativas podem ajudar a construir uma autoimagem positiva nas crianças e valorizar a herança cultural africana. Por meio de atividades que celebrem a diversidade cultural e incentivem à autoexpressão, as escolas podem oferecer, para as crianças, um ambiente onde elas se sintam valorizadas e reconhecidas em suas identidades.

Segundo Vygotsky (1998), o(a) professor(a) atua como um mediador do processo de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento, sendo responsável por criar um ambiente em que as crianças possam se expressar e desenvolver uma identidade segura e valorizada. Nesse sentido, o(a) professor(a) possui um papel fundamental na promoção de interações sociais significativas, fundamentais para o desenvolvimento da autoestima e da identidade étnico-racial.

O objetivo deste texto é apresentar uma experiência pedagógica potencializadora da promoção da cultura oral e escrita na Educação Infantil, tendo como esteio uma educação comprometida com a autoimagem positiva das crianças e a valorização da herança cultural africana.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

No texto intitulado “Docência e formação cultural”, de Sandra Richter, Caderno 2, do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI (Richter, 2016), é possível compreender que o desafio da Educação Infantil, atualmente, é desenvolver um pensamento pedagógico que reconheça e valorize a rica diversidade cultural que herdamos, também, dos povos africanos e indígenas.

Nesse sentido, de acordo com a autora, é fundamental que esse pensamento seja construído a partir das interações entre as diferentes expressões culturais, considerando uma formação docente que entrelace os aspectos regionais e a identidade nacional. Para Richter (2016), essa diversidade não deve ser vista apenas como um patrimônio, mas também como um elemento dinamizador que enriquece os saberes e as práticas do cotidiano. A educação deve, portanto, promover um espaço de encontro e troca, onde todas as culturas possam se manifestar e ser respeitadas, visto que:

Nesse processo histórico de entrecruzamento de percepções e sensibilidades, as produções culturais emergem com força vital, ao favorecerem possibilidades de se admirar e se maravilhar com experiências estéticas e poéticas dos diversos povos que formam nossas culturas. Experiências que integram sensibilidade e razão para emergirem da linguagem de todos os dias em um rearranjo transformador que nos faz escapar dos hábitos cotidianos, em que todos se parecem com todos (Richter, 2016, p. 33).

Professor(a), partindo desse pressuposto, elencamos, a seguir, mais uma prática exitosa de uma docência potente e viva do professor Eduardo Belze. Vamos acompanhar?

Acreditamos que as práticas docentes devem estar comprometidas com a nossa diversidade cultural e identidade étnica, pautada por uma escuta sensível e ativa das crianças, unida ao respeito e à promoção das diferenças no espaço da Educação Infantil. A prática escolhida poderá ilustrar o objetivo proposto neste texto, a fim de reafirmar a vida e a existência das crianças negras, de modo a construir uma autoimagem afirmativa de si e valorativa da herança cultural africana.

A ação pedagógica realizada é um exemplo significativo de como a Educação Infantil pode abordar temas de diversidade étnica e cultural e representatividade. Ao investigar a vida e a obra de Lia de Itamaracá, uma importante figura da ciranda brasileira, o professor não apenas apresentou a história de uma artista afro-brasileira, mas também promoveu uma reflexão importante sobre questões étnico-culturais.

O contexto investigativo proposto pelo professor permitiu que as crianças se envolvessem ativamente na aprendizagem e nas experiências propostas, explorando a cultura afro-brasileira e reafirmando a importância de Lia como uma cirandeira célebre. Além disso, as discussões sobre a representatividade negra e o poder cultural de Lia enriquecem o entendimento das crianças sobre a diversidade e a riqueza das expressões culturais presentes no Brasil. A prática do professor certamente contribuiu para a formação de uma consciência crítica e valorativa das crianças, em relação às diferentes culturas, elementos essenciais na formação de cidadãos respeitosos, fortalecendo o empoderamento de crianças negras.

Nesse contexto investigativo, os olhinhos de cada criança brilhavam diante da imponente Lia de Itamaracá. E, com os lápis de cor em mãos, as crianças produziam suas obras de arte, ao som de:

Minha ciranda não é minha só

Ela é de todos nós

A melodia principal quem

Guia é a primeira voz

Pra se dançar ciranda

Juntamos mão com mão

Formando uma roda

Cantando uma canção.

(Itamaracá, 2000)¹



AMPLIANDO O OLHAR

Professor(a), para saber um pouco mais sobre o contexto investigativo de Lia de Itamaracá, acesse: <http://bit.ly/4eixMtD>

¹ITAMARACÁ, Lia. **Quem me deu foi Lia**. Intérprete: Lia de Itamaracá. In: O mar de Lia. [S. l.]: Ciranda Records, 2000. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lia-de-itama-raca/399583/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Elas ilustravam Lia de Itamaracá, conforme se pode ver nas figuras abaixo, a partir de seus olhares, expressavam-se esteticamente e genuinamente. E, assim, a escrita fluía, natural, espontânea, livre e potente como ela precisa ser na Educação Infantil. Não foi preciso insistir em quaisquer práticas tradicionais que condicionam mecanicamente a escrita nessa fase ou utilizar-se de atividades impressas, muitas vezes sem significados para as crianças. Ao contrário, as crianças, inteligentes que são, potentes em suas múltiplas linguagens, desenhavam, escreviam e articulavam o fazer escrito e oral à cultura, à vida, à identidade afro-brasileira e africana em sua inteireza e grandeza.

A produção de cada criança se constituía de desenhos exaltados como a primeira escrita infantil. Afinal, “o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (Sarmiento, 2011, p. 28-29). Nesse sentido, o contexto investigativo Lia de Itamaracá que, naquele espaço da sala referência se formava, se tornava pequeno para a riqueza de detalhes nos desenhos que cada criança expressava em suas relações com a escrita e com a oralidade das canções de Lia, a Cirandeira brasileira.

Figura 02 e 03 – Desenho de Lia de Itamaracá².



Figura 04 e 05 – Desenhos e escritas espontâneas.



Fonte: Belze (2024).

²As imagens das crianças realizando ilustrações foram fornecidas pelo professor do CMEI Primavera, da SEMED de Ji-Paraná-RO, Eduardo Belze, quem dispõe das autorizações fornecidas pelos responsáveis das crianças, que são seus alunos.

Arte, estética, linguagem, cultura e vida se entrelaçam nas representações das crianças. Canções entoadas ao som de cirandas fomentam a prática oral de uma leitura de vida - a vida de Lia de Itamaracá. Vida essa marcada por sua luta de mulher negra, artista, cirandeira, que faz emergir em seu canto a alegria que afasta a dor de um povo que, injustamente, sofreu e sofre pela intolerância e discriminação racial na sociedade. Um povo que necessita constantemente lutar para reafirmar a sua existência. Práticas pedagógicas como essas, imbuídas de um fazer docente sensível e potente, certamente ressignificam o ensinar e o aprender na Educação Infantil.

Nessa proposta de contexto investigativo que apresentamos, podemos inferir que tanto na ciência, quanto na arte reside a capacidade humana de gerar uma diversidade rica de expressões e instituições culturais (Richter, 2016). Essa diversidade é fundamental para a construção de identidades e para a promoção do diálogo entre diferentes culturas. A linguagem, em suas múltiplas formas, torna-se um meio poderoso para a troca de saberes e experiências, permitindo que sujeitos e comunidades se conectem e se entendam para um bem-viver.

Professor(a), ao valorizarmos a pluralidade cultural brasileira, promovemos um ambiente onde a criatividade pode florescer e onde as diversas manifestações culturais se entrelaçam, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

A educação e o fazer docente, nesse contexto, desempenham um papel essencial ao estimular o reconhecimento e a valorização das diferentes expressões culturais, fortalecendo a herança africana, fomentando a representatividade negra e, conseqüentemente, formando uma autoimagem positiva das crianças, preparando-as para um mundo mais diverso, mais justo e mais fraterno.

O(a) professor(a) da Educação Infantil, nessa ótica, desempenha um papel fundamental ao preparar o caminho a ser trilhado nas atividades educativas. É essencial que ele(a) possua um olhar sensível, capaz de identificar os interesses, as necessidades e a curiosidade de suas crianças. Essa percepção permite que o(a) professor(a) crie experiências de aprendizagens mais significativas e envolventes, ajustando suas abordagens para atender à diversidade e expressões culturais presentes no espaço escolar. Nesse cenário, faz-se necessário que os profissionais da cultura e professores(as) da Educação Infantil sejam tocados pelo encanto, historicidade e vitalidade das culturas, assim como percebam e reconheçam em si e no contexto social as questões étnico-raciais.

Exemplos de atividades como essas, realizadas pelo professor Eduardo Belze,

demonstram que ele, atento aos horizontes de interesse das crianças, não apenas promove os campos de experiências e os direitos de aprendizagem delas, conforme preconizam os documentos curriculares nacionais, mas também promove um ambiente inclusivo, onde cada uma se sinta valorizada, respeitada e escutada. Nesse sentido, “a escuta tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem (e as crianças não suportam ser anônimas)” (Rinaldi, 2020, p.125).

Nesse sentido, como vimos, o canto de Lia de Itamaracá se tornou uma ferramenta para as crianças explorarem temas de identidade e pertencimento, ajudando-as a compreender a importância de reafirmar a existência e a grandeza da cultura africana e afro-brasileira. Esse tipo de abordagem, promovida por professores(as) sensíveis e comprometidos com uma Educação Infantil de qualidade, transforma o processo educativo, tornando-o mais significativo e potente.

Por meio de práticas, como a que descrevemos neste texto, a Educação Infantil se torna um espaço de empoderamento, onde as crianças são incentivadas a valorizar sua própria história e a de outros, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica e respeitosa.

Assim, uma Educação Infantil repleta de sons, músicas, histórias, artes, fuidez, alegria, cheiros, cores, texturas e culturas, viva e plural é promotora de relações e práticas étnico-culturais potentes. Além disso, é favorecedora de que todas as crianças tenham orgulho da sua cor de pele, de seus traços, de seus cabelos, de sua herança cultural e que, assim como a garotinha Isabelly Sophie, possam perguntar com entusiasmo, apontando canetinhas que representam seu tom de pele: “Proferrô, qual é a minha cor?”. E que, assim, a resposta do(a) professor(a) seja sempre uma reafirmação positiva, respeitosa e pujante da identidade étnico-cultural que constitui o nosso povo brasileiro.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) enfatizam a importância de garantir o reconhecimento, a valorização e o respeito pelas histórias e culturas africanas nas práticas educativas. Esse enfoque é fundamental para promover uma educação inclusiva que combata o racismo e a discriminação, contribuindo para a formação de uma consciência crítica nas crianças.

Ao integrar as culturas afro-brasileiras e africanas no cotidiano escolar, os educadores não apenas enriquecem o aprendizado, mas também ajudam a construir uma identidade mais plural e respeitosa. Essa abordagem permite que as crianças se vejam refletidas nas histórias que aprendem, desenvolvendo um senso de pertencimento e valorização de suas raízes e heranças culturais.

Assim, o convite deste texto é ainda para que os(as) professores(as) da Educação Infantil se engajem em uma educação antirracista que promova ativamente as relações e práticas étnico-culturais, utilizando a linguagem, as artes e as diversas culturas como referências fundamentais.

Ao adotar esse posicionamento, os(as) professores(as) podem criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas em suas identidades. Como enfatiza Cavalleiro (2001, p. 26):

Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao atendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar.

Para tanto, investir em práticas educativas que abordem a cultura afro-brasileira e africana desde a primeira infância é essencial para combater estigmas e preconceitos, pois a forma como o(a) professor(a) se relaciona, posiciona-se e formula suas práticas, com a participação das crianças, é fundamental para a formação de valores socioculturais dentro de seu grupo de pertencimento.

Professor(a), é vital desconstruirmos os parâmetros e padrões da branquitude que, muitas vezes, dominam os ambientes educativos, incluindo os brinquedos, os livros de Literatura Infantil, as canções, as histórias, os personagens, entre outros materiais utilizados no cotidiano escolar.

Em uma sociedade marcada por injustiças e desigualdades, é necessário desenvolver propostas pedagógicas que sejam acolhedoras e que promovam uma educação que considere as vivências e o diálogo entre as diversidades étnico-culturais. Essa perspectiva é primordial para a formação política, ética, estética e identitária das crianças negras, garantindo que elas se sintam representadas e valorizadas em seu processo educativo.

SEÇÃO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada destacou a relevância de ações que promovem uma autoimagem positiva das crianças negras na Educação Infantil, assim como a valorização da herança cultural afro-brasileira e africana no ambiente escolar. Essas iniciativas são fundamentais para criar um espaço educativo que reconheça e celebre a diversidade cultural, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Práticas pedagógicas significativas e potentes são importantes para fomentar tanto a cultura oral, quanto a escrita, proporcionando às crianças oportunidades de expressar suas identidades e experiências. Ao integrar canções, narrativas e tradições africanas, os(as) educadores(as) não apenas enriquecem o currículo, mas também ajudam as crianças a se conectarem com suas raízes, fortalecendo sua autoestima e o seu sentimento de pertencimento.

Por meio de atividades que celebram a cultura africana, como contação de histórias, danças, músicas e artes, as escolas podem ajudar as crianças a se identificarem com suas raízes e a se sentirem orgulhosas de sua herança.

Compreendemos que o(a) professor(a), ao adotar práticas pedagógicas que valorizam a arte, a cultura escrita e oral afro-brasileira e africana, contribui para a formação de um ambiente educacional positivo e para o fortalecimento da autoestima das crianças. Estudos de Oliveira e Cunha (2020) revelam que a prática docente, quando alinhada a uma perspectiva inclusiva e valorizadora da diversidade étnico-racial, pode reduzir estereótipos e preconceitos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais saudável e acolhedor.

Hooks (2017) argumenta que uma educação afetiva e inclusiva é capaz de empoderar as crianças ao incentivá-las a reconhecer e valorizar suas próprias histórias e identidades. Ao fomentar uma educação multicultural e antirracista, os professores podem desempenhar um papel transformador, não só na vida das crianças, mas também na formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Com base nisso, o papel do(a) professor(a) não se limita à instrução formal, mas envolve um compromisso ético com a valorização das culturas e histórias que compõem a diversidade étnica no Brasil.

Assim, para embalar a discussão, apresentamos como exemplo de uma prática exitosa, uma proposta criada pelo professor Eduardo Belze de Ji-Paraná, Rondônia, que destacou, a partir de um contexto investigativo, possibilidades de unir práticas de escrita, oralidade e expressão artística das crianças em idade pré-escolar.

Ao centrar a abordagem do contexto investigativo na figura de Lia de Itamaracá, uma referência nas cirandas brasileiras, o professor promoveu um diálogo enriquecedor entre linguagem, artes e a diversidade cultural. Tal atividade não apenas valoriza e promove as relações étnico-culturais, mas também pode instigar outros professores(as) a explorar temáticas como essa de forma criativa e envolvente com as crianças. Esperamos, assim, que essa iniciativa

possa servir como inspiração para outras práticas educativas que buscam integrar cultura e aprendizado na Educação Infantil, de modo a fomentar o protagonismo das crianças negras, a construção de uma autoimagem positiva e a valorização da herança cultural africana.

A docência na Educação Infantil, fundamentada em experiências estéticas e culturais, reflete-se na promoção do desenvolvimento integral das crianças, pois a vivência da beleza e da sensibilidade aguça os sentidos, permitindo que as crianças expandam sua percepção da realidade. Essa abordagem não apenas valoriza a atenção aos detalhes do cotidiano, mas também estimula a curiosidade, a criatividade e a capacidade de apreciação do mundo ao redor.

Por fim, o diálogo não termina por aqui, mas continua aberto. Para o momento, encerramos com os versos de uma ciranda de Lia de Itamaracá, apenas para lembrar as crianças pretas que compõem os muitos espaços escolares, carregando consigo sonhos de criança, dos desejos de uma infância que, metaforicamente, requer usar suas coroas de reis e rainhas, repletas de saberes ancestrais em seus mundos imaginários e genuínos de suas infâncias:

Nagô, nagô
Nossa rainha já se coroou
Nagô, nagô, nagô
Nossa rainha já se coroou.
(Itamaracá, 2000)³

REFERÊNCIAS

BELZE, Eduardo. **Arquivo pessoal**. Ji-Paraná, RO., 2024.

BRASIL Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Básica [SEB]. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CAVALLEIRO, E. S. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

RICHTER, S. Docência e formação cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 2). p. 7-16.

³ ITAMARACÁ, L. **Nagô, Nagô**. Intérprete: Lia de Itamaracá. In: O mar de Lia. [S. l.]: Ciranda Records, 2000. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lia-de-itamaraca-ca/399583/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender** (Tradução de Vânia Cury). 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SILVA JUNIOR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S.; PEREIRA DE CARVALHO, S. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

OLIVEIRA, A.; CUNHA, R. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: identidade étnico-racial e autoestima**. Belo Horizonte: Editora Educar, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS AUTORAS

Josiane Brolo - Doutora em Educação pela UFMT, professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e pesquisadora das infâncias. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional - PPGEEProf/UNIR e professora do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências da Natureza - PGECN/UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa Infancionática, dedica seus estudos e trabalhos a pesquisar as culturas e as linguagens das crianças nos espaços escolares da Educação Infantil. É poeta e autora de Literatura Infantil. Formadora Estadual LEEI Rondônia.

E-mail: josiane.brolo@unir.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6344210905157485>

Maria Aurea dos Santos do Espírito Santo - Pedagoga formada pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Atual (2010) e em Educação de Jovens e Adultos pelo IFAP (2016), possui Mestrado em Ciência da Educação pela Universidade Três Fronteiras-Paraguai. Atua no NEER - Núcleo de Educação Étnico Racial/SEED, é professora, poeta, compositora, cantora, oficinaira, zineira, cordelista. Professora Técnica do LEEI-Amapá.

E-mail: aurea.santos10@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0671553050130644>



A CRIANÇA DA BEIRA DO RIO: EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA ESCRITA NA REGIÃO AMAZÔNICA

*Elizane Assis Nunes
Miquelly Pastana Tito Sanches*

“Meus olhos enxergam o rio
Os ouvidos escutam os pássaros
Sou bem daqui onde minha memória costura”.
(Braga, 2024, p.7)

Nessas primeiras palavras, professor(a), pensando de onde partir para chegar até você, resolvemos trazê-los(las) para uma embarcação que trafega na Região Norte do Brasil, a título de preparar a viagem que este texto se propõe a fazer com você que está na imensidão da Amazônia brasileira.

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

É um encantamento por, entre outros traços, ter rica biodiversidade e ser “constituída por populações indígenas de diferentes etnias, pela cultura cabocla como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo” (Cavalcante; Wiegel, 2002, p. 2). Alertamos que, ao propor este percurso sobre a educação ribeirinha e em especial a Educação Infantil, no contexto da Amazônia, não estamos falando de um fragmento territorial, de uma natureza ou cultura fixa da Região Norte do Brasil. Isso não seria possível, como bem explica Colares (2018, p. 4, grifo nosso):

Tive a oportunidade de conhecer todos os estados que compõem a Amazônia brasileira e pude constatar nítidas diferenças tanto na natureza (relevo, variações climáticas, características dos rios) quanto na cultura (expressa em costumes, hábitos alimentares, entre outros). **Mesmo quando falamos de Amazônia brasileira, ainda estamos nos reportando a uma imensa e heterogênea região.**

Considerando esse contexto da composição amazônica, a palavra Rio, neste rebojo textual, aparecerá sempre com a primeira letra maiúscula, pois bem percebemos que o Rio é o eixo central, a base da construção da identidade cultural da Amazônia. Barros (2000, p. 21) sintetiza: “os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau, folhas secas, penas de urubu. E demais trombolhos. Seria como o percurso de uma palavra antes de chegar ao poema”. A razão desse fenômeno não é difícil de compreender, pois os Rios se sustentam do que recebem da

natureza, assim como o poema se edifica do que recebe das práticas sociais da cultura escrita.

Trazendo para o contexto da Educação Infantil, é possível pensar que no percurso da aprendizagem e desenvolvimento da criança, no sentido de dar significado, aprender a oralizar, escrever e ler as palavras, elas precisam receber a herança cultural humana em todos os seus sentidos. E a escola é a principal instituição que pode desempenhar essa função social, considerando a criança que vive na diversidade amazônica como seres humanos capazes de aprender e se desenvolver desde a vida intrauterina, assim como as de outras regiões, reforçado pelo seu direito à educação escolar. Dentre essa diversidade, trazemos uma particularidade do que vamos chamar “a escola das águas”, por se tratar de uma instituição da beira do Rio que atende a maioria das crianças ribeirinhas.

Este texto se propõe a trazer para a nossa reflexão o significado de ser professor(a) da Educação Infantil em uma “escola das águas”, assim como o sentido da prática pedagógica no desafio de cuidar, proteger e educar as crianças com brincadeiras, interações, literatura e as múltiplas expressões artísticas, oriundas do espaço local e global.

Professor(a), como pano de fundo, trazemos uma cena em que uma criança de 5 anos, absorta em seus pensamentos, avista o Rio da janela da escola. Vamos acompanhar a narrativa?

A criança vê o Rio e pensa: “bem ali está o Rio, consigo vê-lo daqui. Vejo crianças, algumas brincam, outras acompanham os adultos nos seus afazeres. Também vejo passarinhos, borboletas, cães e peixes!”. De repente, essa criança é requisitada: “a professora me chama e pede para sentar-me, junto aos meus amiguinhos”.

A professora faz uma roda, canta, bate palmas, e começa a contar e inventar histórias. Ao mesmo tempo, convida as crianças a inventarem histórias também, unindo arte, vida e ciência. Com o livro nas mãos, ela fala das singularidades amazônicas da beira do rio, citando as beiradagens, os carapanãs, a canoa, a malhadeira, a tarrafa, o matapi e os peixes do Rio. Como explica Amaral (2023), beiradagens são coisas que as crianças da beira do Rio gostam de fazer como, por exemplo, buscar isca, linha para a rabiola, empinar papagaio, soltar curicas, jogar petecas e se aventurar em peladas de futebol, ou mesmo correr e apanhar o papagaio queidado e dar pulos no Rio.

A professora faz isso, aproximando os mitos, as lendas, as plantas medicinais, as ervas da floresta, as mulheres rezadeiras, as festas de Boi, Forró, Batuque e Marabaixo, assim como os pratos típicos como açaí, farinha, tapioca e pé de moleque aos textos lidos que vêm de outra região, que mostram outras realidades, outras plantas, outros animais, outras águas e de outras cores. Com isso apoia os questionamentos e curiosidades de cada uma das crianças ao seu entorno. Faz isso, sem esquecer a riqueza da cultura local.

Nessa cena, temos uma demonstração das diversas representações de práticas docentes, traços do conjunto de saberes que compõem e “costuram” a memória das crianças

ribeirinhas. Vemos uma professora vinculada ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, envolvida com os entusiasmos de cada uma delas e profundamente ancorada nos seus percursos de vida. A professora usa a roda de conversa para observar, contextualizar e articular os conhecimentos formais com os saberes da beira do Rio. Esse exemplo, é apenas um momento peculiar do ambiente escolar da Educação Infantil, o qual poderia ser sempre repleto de brincadeiras, interações e artes, enriquecido por atividades lúdicas, estéticas e humanizadoras.

Vigotski (2021, p. 235) afirma que:

A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum [...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança [...] é incorreto imaginar que a brincadeira seja uma atividade sem objetivo. Ela é uma atividade da criança com objetivo.

Com essas proposições, Vigotski (2021) fortalece a nossa defesa em que as atividades no espaço da Educação Infantil se organizam de forma planejada intencionalmente para o máximo desenvolvimento humano desde a infância. Portanto, caracterizam-se pela organização do tempo e do espaço, levando em conta o aprendizado narrativo, que, por sua vez, desdobra-se nas brincadeiras. Para Goodson (2007, p. 152), o aprendizado narrativo “é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”.

Dessa forma, é oportuno que a proposta de organização do ensino na Educação Infantil, no contexto das “escolas das águas”, não seja apenas uma adaptação curricular da escola urbana, muito menos uma adaptação do currículo do Ensino Fundamental. É preciso que a organização assuma as interações, brincadeiras e artes dos espaços ribeirinhos como recursos que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento. A esse respeito, Ottoni e Sforini (2013, p. 10) ressaltam:

Não significa apenas reservar espaço e tempo para a brincadeira, é preciso atuar sobre o conteúdo a ser representado pelas crianças, ampliando o seu repertório cultural, de modo que tenham mais situações a serem imitadas além daquelas mais diretamente ligadas ao seu cotidiano. A execução de alguns papéis pode exigir das crianças conhecimento sobre vários aspectos da realidade, bem como gerar a necessidade e o interesse de intensificar sua relação com a realidade objetiva, por meio da apropriação de novos conhecimentos.

Desse modo, seria enriquecedor que entre os livros do conjunto de autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Eva Furnari, Tatiana Belinky, Audrey Wood, Fernanda de Almeida, Jandira Masur, Ziraldo, Pedro Bandeira, Cida Pompeo, Bartolomeu Queirós, tivéssemos, também, Daniel Munduruku, Nair Amaral, Eva da Silva Alves, Manuel Filho,

César Obeid, Ana Peixoto, Auxiliadora Pinto, Negra Áurea, Eliane Pires, Rute Xavier, Alinne Márcia Costa, Janaina Calado, Esmeraldina dos Santos, Herbert Emanuel, Adriana Abreu, Angela de Carvalho, Márcia Galindo, Laura Silva, Elizane Nunes e escritores da Amazônia brasileira.

Seria interessante que, entre os poemas do conjunto de poetas como Marta Chaves, José Paulo Paes, Manoel de Barros, Carlos Drummond de Andrade, tivéssemos Thiago de Mello, Eliseu Braga, Fernando Canto, Maria Helena Amoras, Isabela Lima, poetas da Amazônia.

Entre as telas do conjunto de artistas como Cândido Portinari, Claude Monet, Vincent Van Gogh, Wassily Kandinsky, Piet Mondrian, Alfredo Volpi, Georges Seurat, Paul Klee, Pablo Picasso, Aldemir Martins, Maurice de Vlaminck, Joan Miró, Renoir, Pieter Bruegel, Ivan Cruz, Tarsila do Amaral tivéssemos Flávio Dutka, Bárbara Damas, Edina Costa, Binho Pinheiro, Carla Antunes, artistas plásticos da Amazônia.

Para além do conjunto de músicas do grupo Palavra Cantada, Grupo Triii, Grupo Trupe Trupé, Bia Bedran, Chico Buarque e Vinicius de Moraes, tivéssemos Grupo Minhas Raízes, Raízes Caboclas, Cunha Tribal - Gabriê, Tatamirô grupo de poesia, Zé Miguel, Amadeu Cavalcante, Osmar Junior, Patrícia Bastos, cantores da Amazônia.

Esse repertório da literatura e das múltiplas expressões artísticas, aqui citadas, por vezes não é uma realidade do(a) professor(a); não é uma realidade dos recursos didático-pedagógicos da escola.

Ao pensar a educação na Região Norte do Brasil, lembramos que a mesma acontece na maior floresta tropical do mundo - a Amazônia que, no Brasil, comporta sete estados do país. A região é conhecida por sua diversidade natural e cultural. Porém, as dinâmicas sociais dessa região também carregam muito dos movimentos políticos, sociais, nacionais e mundiais, pois ela não está isolada do mundo, mas acontece nele (Oliveira; Pomermaier; Costa, 2018). A realidade concreta depende do contexto espaço-temporal em que é vivenciada.

Por vezes, e na sua maioria, as escolas das águas não têm uma diversidade de literatura, não têm recursos de materiais artísticos, como tintas, pincéis, tecidos, telas, instrumentos e recursos midiáticos. Em quase todas as vezes, a mesma menina que avista o Rio da janela, não usufrui de uma água tratada e encanada, de energia elétrica por rede de distribuição e internet. É um cenário encantador e ao mesmo tempo desafiador.

Como bem afirma Mészáros (2008, p. 27), esse enfraquecimento da educação pública está consolidado pela reprodução capitalista estabelecida pelas manifestações desumanas e pelos interesses materiais dominantes da burguesia. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Nessa ordem, temos um questionamento: quais são as possibilidades para o desenvolvimento da cultura escrita no espaço da Educação Infantil com crianças ribeirinhas de 4 e 5 anos? Nosso objetivo é apresentar possibilidades didáticas que desenvolvam a cultura escrita, considerando a construção social e cultural do espaço da beira do Rio na Região Norte do Brasil.

SEÇÃO 2 - REFLETINDO NOSSO FAZER

Professor(a), como sabemos, é importante que as singularidades amazônicas sejam reforçadas pelas práticas pedagógicas.

A defesa é que a ‘escola das águas’ e o(a) professor(a) das crianças ribeirinhas realize um trabalho pedagógico que valorize a cultura local e, ao mesmo tempo, não negue a apropriação da herança cultural global. Essa atitude é importante para que não se incorra em estereótipos e simplificações das atividades pedagógicas, julgando as crianças beradeiras como incapazes de realizar tarefas complexas.

Cabe, portanto, desenvolver as culturas do escrito por meio de atividades intencionalmente elaboradas para o máximo desenvolvimento humano, garantindo que as crianças tenham experiências com diferentes recursos. Uma atividade pode ser pensada com os elementos da natureza, que inclusive podem ser coletados no entorno da escola. Assim, oportunizar passeios pelos quintais, canteiros e jardins para observar os animais, as plantas e o Rio.

Outro exemplo de atividade é fazer experimentos com folhas, argilas, areia, gravetos e pedras. É preciso, professor(a), que você não perca de vista, nesse momento, os recursos da linguagem, da imaginação e da criação. Podem ser oferecidos elementos com vários tamanhos, cores, pontos, linhas e formas, para que, junto com as crianças, busque-se a montagem de novas composições, sejam criados outros e diferentes traçados e texturas, a fim de que elas [as crianças] possam se apropriar dos conhecimentos do saber elaborado, sistematizado e humanizado.

É preciso que você, professor(a), saiba desafiar a criança, usando a cultura escrita, potencializando-a a escrever de forma espontânea os nomes dos seus bonequinhos ou animais. Nesses momentos, você pode também ser o escriba dos nomes escolhidos pelas crianças; o importante é saber ouvir. Dessa forma, compõem-se os nomes dos bonecos e animais de gravetos, folhas, flores e pedras, valorizando o traçado de cada uma das crianças. Gravetos finos e grossos, por exemplo, podem também servir como riscadores para os desenhos e escrita das crianças no chão ou na argila coletada do Rio.

É preciso lembrar que a escrita é um instrumento cultural e simbólico. Sua apropriação é resultado de uma intervenção planejada e organizada intencionalmente para o desenvolvimento da linguagem e do significado da palavra. De acordo com Luria (2016, p. 145), somente quando a criança aperfeiçoa “sua função funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver”. Podemos pensar ainda nas brincadeiras que destacam o movimento, a imitação e as expressões corporais como, por exemplo, imitar os animais, **os sons da natureza e suas performances**.

Nessa atividade, na maioria das vezes, as crianças se alegram, fazem propostas e participam ativamente. É uma situação lúdica, imaginária e criadora, onde residem as finalidades principais, quais sejam: a aprendizagem e o desenvolvimento da cultura escrita. Também é possível propor que as crianças escolham personagens, animais e sons da natureza. Nesse contexto, é provável que surjam animais que fazem parte do seu cotidiano (tatu, arara, ariranha, passarinho, borboleta, sapo, galo, gato, cachorro, jacaré, boto). Imitar os movimentos de cada um dos animais é uma oportunidade de trabalhar a expressão corporal e a psicomotricidade física e relacional.

Outro exemplo é pular com as duas pernas juntas, usar o apoio dos braços, rolar para a esquerda, para direita e frontalmente; ficar debaixo de uma cadeira, imaginando que está dentro de uma toca; saltar o rio, por ora, feito com um pedaço de pano, oportunizando saltar em distância e em altura, o mais longe ou o mais alto possível. Com o mesmo tecido é possível convidar as crianças para formar labirintos, cabanas e caminhos do tesouro.

A essa altura, é possível acrescentar atividades que encorajem as crianças a correrem em busca de uma borboleta ou passarinho, e tudo isso pode ser feito individual ou coletivamente até conseguir o domínio de suas próprias ações e expressões corporais. Em todas essas intervenções, há possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como atenção, concentração, percepção, memória, linguagem e raciocínio lógico. Nesse processo, o planejamento intencional, para o desenvolvimento da cultura escrita por meio da brincadeira, direciona-se para o incentivo e mediação de um conjunto de atividades que perpassam pelas atividades artísticas. Luria (2016, p. 173) sintetiza:

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica.

A princípio, de acordo com Luria (2016), a criança aprimora a compreensão do significado da palavra e da escrita no espaço das brincadeiras. Nesse caso, podemos distribuir cartazes com as figuras de animais, folclore e paisagens da natureza, tendo por finalidade potencializar a leitura, a escrita e a invenção de histórias por meio da atenção concentrada das crianças e com isso mobilizar o interesse em observar, tocar, desenhar, pintar, recortar, colar,

ler e escrever. Você, caro(a) professor(a), pode valorizar o mais tímido grafismo, rabisco e composição pictográfica.

Tsuhako (2016, p. 159) afirma:

[...] podemos ver uma diferença significativa do desenho espontâneo em relação ao desenho intencional, ou seja, do desenho como linguagem. Se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a função de meio que o leve a se lembrar de algum conteúdo ou de expressar algo, será apenas um desenho.

Nessa perspectiva, professor(a), é importante que os recursos estejam organizados para que o desenho se torne linguagem, deixando à disposição e ao alcance das crianças papel, lápis de cor, giz de cera, tesoura sem ponta, cola, tinta, pincel e outros materiais.

Importante destacar que o recorte e a colagem dos cartazes devem ser realizados pelas crianças sempre observadas pelo adulto. Lembramos que as crianças aprendem e se desenvolvem na mediação entre atividades e objetos da cultura escrita. Vygotsky (1995, p. 173) sintetiza que “a palavra nova aparece na criança como um reflexo condicionado: quando a criança ouve uma palavra dita pelas pessoas que a rodeiam, deve relacioná-la com o objeto e somente então a reproduz”.

Por fim, é fundamental ouvir o que as crianças ribeirinhas têm a contar. Com isso, aproveitar para fazer uma coletânea de palavras, comidas, animais, histórias, frutas e desenhos feitos por elas. Consequentemente e ao mesmo tempo, apresentar a arte, como, por exemplo, o galo de Aldemir Martin, as fores e borboletas de Van Gogh, os cães, gatos, cavalos e passarinhos que serviram de inspiração para Leonardo da Vinci, assim como o livro “Perigoso” de Tim Warnes, que potencializa o trabalho com a etiqueta como cultura escrita. A literatura e as múltiplas expressões artísticas nas suas diferentes linguagens, como parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, pegadinhas, acalantos, trovas infantis, provérbios, trava-línguas, cantigas de roda e as informações científicas sobre os conteúdos das ciências naturais e históricas.

SEÇÃO 3 - PERSPECTIVAS

Caro(a) Professor(a), destacamos o brincar no contexto da ‘escola das águas’ de Educação Infantil como potencialidades aos modos de registros e vivências com a cultura escrita da infância ribeirinha na Amazônia.

Acreditamos que, nessa perspectiva, o lugar que a brincadeira ocupa na vida das crianças é significativo. Somado a isso, o fazer docente proporciona, desperta e encoraja o brincar que constitui a base de construção de conhecimentos e identidades. O brincar torna-se o modo como a criança se relaciona com o mundo, com a arte e com a ciência.

Desse modo, temos, como perspectiva, superar os equívocos conceituais que vulgarizam a brincadeira e a reforçam como um momento livre, sem direcionamento, centrado na criança. Também temos a expectativa de que seus critérios sejam elaborados para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; e a brincadeira de papéis sociais seja compreendida como atividade guia no pré-escolar, momento privilegiado de gerar aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, como bem explicam Arce e Beldan (2021, p. 113):

Que a brincadeira deixe de ser vista como um momento em que o professor ou é expectador, ou é infantilizado para se tornar criança também. Que a utilização e o reconhecimento da brincadeira como ferramenta teórico-metodológica para o trabalho com crianças pequenas levem ao reconhecimento da dificuldade a ser enfrentada pelo professor ao utilizá-la e à conscientização da necessidade de formação desse profissional como alguém que deve possuir habilidades específicas, mas que também precisa dominar os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, destacamos o brincar no contexto da 'escola das águas' de Educação Infantil como potencialidade aos modos de registros e vivências com a cultura escrita da infância ribeirinha na Amazônia.

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tessitura que encerra este texto, julgamos imprescindível fazer você, professor(a), saber que temos em nós, as autoras, a criança ribeirinha rondoniense e amapaense.

Dessa forma, este texto também foi um manifesto pela Educação Infantil de excelência. Com isso, pautadas na Teoria Histórico-Cultural, trouxemos você para uma embarcação e fizemos parada no percurso da aprendizagem e desenvolvimento da criança da beira do Rio, entendendo a escola como a principal instituição, senão o único lugar capaz de reforçar o direito à educação escolar e o reconhecimento da criança como sujeito potente que vive na diversidade amazônica.

Ao tratarmos dos espaços da Amazônia brasileira e em especial das pessoas ribeirinhas, convidamos você, professor(a), a reconhecer as contradições e superações inerentes ao modo de viver na beira do Rio. Nesse contexto, apresentamos um vasto repertório das múltiplas expressões artísticas, assumindo o desafio de cuidar, proteger e educar as crianças.

Assim, mergulhamos nas águas da memória e fizemos saber da importância da

prática pedagógica em considerar os saberes de vida e, ao mesmo tempo, ampliar o repertório de conhecimentos científicos por meio de brincadeiras, interações, literatura e múltiplas expressões artísticas.

A partir do exposto, defendemos a organização do currículo, do tempo e do espaço, levando em conta o aprendizado narrativo. Reforçamos o espaço da beira do Rio e da 'escola das águas' como espaço de construção social e cultural, considerando o seu entorno e as possibilidades de experimentos artísticos, linguísticos, científicos e socioemocionais.

De tudo que foi dito, fomos levados a reconhecer a criança ribeirinha como sujeito histórico e cultural em processo de construção de sua personalidade e identidade. Também, reconhecemos as atividades lúdicas como a imaginação e criação como potencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Destacamos o brincar no contexto da 'escola das águas' como potencialidade aos modos de registros e vivências com a cultura escrita da infância ribeirinha na Amazônia.

Defendemos que o(a) professor(a) possa ter o direito a uma formação respaldada por uma fundamentação consistente pautada na Teoria Histórico-Cultural, que atenda às suas necessidades e às necessidades das crianças. Nesse sentido, é imprescindível a implantação e implementação de políticas públicas de formação docente que auxiliem o(a) professor(a) a se apropriar, de forma consciente e política, de bases sobre o desenvolvimento humano para que possa aprimorar o planejamento e execução de suas aulas.

Por fim, a defesa é que você, professor(a), possa observar, aprender, ensinar e ampliar os conhecimentos das crianças ribeirinhas, com os pés fixados na margem dos Rios a olhar o nascer e o pôr do sol, considerando as realidades ribeiras onde vivem as crianças tecidas por suas singularidades, especificidades, conquistas e curiosidades.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos Brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação com o professor. In: ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2021. p. 95-115.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Maria do Rio**. Ilustrações: Flávio Dutka. - Porto Velho: Temática Editora, 2023.

BARROS, M. **Ensaio fotográfico**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BRAGA, Elizeu. **Mormaço**. Porto Velho, RO: Livro Cartonado, 2024.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. M. Educação na Amazônia: educação na Amazônia: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: MELLO, A. F. (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas e perspectivas para o século XXI**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002. p.XX - XX.

COLARES, A. A. Prefácio – Amazônia: para além do território. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. v. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.01 - 16

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Fg-NMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2007.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 143-189.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OTTONI, T. P. M. E.; SFORNI, M. S. F. Vigotski, Leontiev e Elkonin: subsídios teóricos para a educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2013. p. 2399-2408.

OLIVEIRA, E. C. S.; POMPERMAIER, O. C.; COSTA, S. A. A profissionalização docente na educação infantil: o que dizem as produções científicas sobre a formação de professores da educação infantil no estado do Pará. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. v. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

AS AUTORAS

Elizane Assis Nunes - Professora do Magistério Superior, Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Ciências da Educação - DACED, campus Porto Velho. Licenciada em pedagogia, Mestra e Doutora em Educação. Escritora de livros para crianças no contexto amazônico brasileiro.

E-mail: elizane.nunes@unir.br / Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8256611031985032>

Miquelly Pastana Tito Sanches - Professora do Magistério Superior, Universidade Federal do Amapá, Curso de Licenciatura em Pedagogia - Campus Santana. Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação.

E-mail: miquelly@unifap.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1578118284847723>





O BEM-VIVER DAS INFÂNCIAS QUILOMBOLAS

*Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Cleidiane Colins Gomes*

Professor(a), quem são as nossas crianças quilombolas? Quais políticas públicas resguardam seus direitos, inclusive os educacionais?

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

A política educacional quilombola vem sendo fortalecida pela política pública de promoção da igualdade racial que tem sido retomada pelo governo brasileiro desde 2023. E de onde partimos? Como disserta Jurema Werneck (2010), “nossos passos vêm de longe”. Quilombos sempre foram espaços de resistência, de luta, de ancestralidade e de recomeço, dentre muitos outros significados construídos pelo povo que os compõe.

Nesses espaços, homens e mulheres, africanos(as) e afro-brasileiros(as), de diversas origens da África, de diferentes línguas, culturas e saberes (sacerdotes, agricultores, ferreiros, guerreiros) se (re)construíam em suas histórias e culturas, destruídas e esvaziadas pela colonização desumana que se abateu sobre a África e sobre as Américas, a partir do século XVI.

Apesar de toda a perseguição e genocídio, inclusive pelo próprio Estado brasileiro, contra os povos que constituem os quilombos, ou seja, povos quilombolas, afrodescendentes, que lá se organizaram, conseguiram (re)existir e, em 1988, no título X, artigo 68 da Constituição Federal (Brasil, 1988) institui-se que, “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, seja reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”.

Dessa forma, é possível notar que, desde a redemocratização do país, contexto em que a Constituição Federal foi elaborada, o Estado brasileiro começou a inserir a pauta dos quilombolas como parte integrante da construção democrática do país.

Durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, as Organizações das Nações Unidas Brasil (ONU Brasil) elaboraram uma Declaração juntamente com um Plano de Ação a respeito do que foi discutido. Tal documento, intitulado Declaração e Plano de Ação de Durban, impulsionou os países signatários, como o Brasil, a construírem ações de promoção de igualdade racial para os afrodescendentes, reconhecendo o processo de desumanização da escravização europeia sobre os povos africanos e o consequente abismo da desigualdade entre

esses povos e os herdeiros do colonialismo , inclusive atestando que:

Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão (Brasil, 2001, p. 12).

É importante ressaltar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) reconhece as especificidades da Educação Escolar Quilombola. Além disso, em referência aos artigos 26-A e 79-B da LDB (instituídos pela Lei Federal n. 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e atualizados pela Lei Federal n. 11.645/2008, que acrescenta a história e a cultura indígena), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), de 2004, determinam que o ensino e história afro-brasileira abranja:

entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade (Brasil, 2004, p. 12).

Em atendimento às DCNERER (Brasil, 2004), mencionadas acima, instituiu-se, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009) que, assim como a LDB 9393/96 (Brasil, 1996), orienta que, para a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), “nas comunidades quilombolas, deve-se considerar as especificidades desses territórios” (Brasil, 2009, p. 59).

Aponta, ainda, como principais ações para a educação em áreas remanescentes de quilombos: mapear o grau de inserção de crianças no sistema escolar; garantir o direito à Educação Básica para as crianças; promover formação continuada de professores(as) que atuam nesses territórios; produzir materiais didáticos, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural.

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei Federal n. 12.288 (Brasil, 2010), determinou, em sua Seção 2, da Educação, artigo 12, que “os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra” (Brasil, 2010), justificando a criação de materiais, como este, escrito aqui por nós.

⁴ Padrão de dominação e exploração causados pelo controle territorial do sistema colonizador da Europa sobre as Américas entre os séculos XV e XIX (Quijano, 2005).

Considerando essas questões aqui mencionadas, em 20 de novembro de 2012 (data de grande representatividade para a população negra brasileira por ser o Dia da Consciência Negra), foi homologada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) (Brasil, 2012). Essas diretrizes tiveram como relatora a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, titular e emérita da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, referência em Educação das Relações Étnico-Raciais, inclusive na área das infâncias.

Essas Diretrizes foram elaboradas com ampla participação das comunidades remanescentes de quilombos, considerando os marcos legais aqui já mencionados e as próprias necessidades dessas comunidades, bem como consolidando as orientações já trazidas por elas, ampliando-as e fortalecendo-as. Coroando, assim, uma política específica para a Educação Escolar Quilombola.

Por fim, em 14 de maio de 2024, foi lançada, pelo Governo Federal, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNE-ERQ), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Entre suas metas, o PNEERQ procura fortalecer a política pública educacional de promoção de igualdade racial, incluindo a Educação Escolar Quilombola, por meio de institucionalização, acompanhamento e estruturação dessa política pública e suas diretrizes.

Nesse contexto, este texto tem o objetivo de apresentar possibilidades de diálogos para a Educação Escolar Quilombola para as infâncias no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que dele participam. O texto está dividido em quatro seções, a saber: esta seção introdutória (nomeada De onde partimos?); a seção intitulada Refletindo nosso fazer, que discute o fazer docente com suas práticas e materiais pedagógicos; a terceira seção, intitulada Perspectivas, que traz uma discussão provocativa a partir das discussões teórico-práticas para as infâncias quilombolas; finalizando com as Considerações finais.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

Partindo da compreensão de que as crianças são produtoras de culturas e que participam ativamente da vida em sociedade, marca-se uma determinada forma de perceber as infâncias.

De acordo com Santana (2023), as vivências das crianças quilombolas possuem interlocução com o bem-viver, principalmente no que tange às infâncias comunitárias, ao pertencimento identitário associado ao território e à dinâmica social que mantém vivas as tradições passadas de geração em geração, pensando a criança quilombola a partir do seu espaço/território.

Na Educação Escolar Quilombola, inclusive para as infâncias, é importante que se

observem as diretrizes de sua política pública educacional, que se contrapõem ao sistema eurocentrado de ensino que temos no Brasil.

O movimento negro sempre se opôs a esse sistema e tensiona pelas rupturas epistemológicas e pela implantação de histórias e culturas africana, afro-brasileira, indígena e quilombola, como já exigem os marcos legais, mencionados na Seção anterior, observando o contexto histórico e cultural dos sujeitos em seu território específico para, a partir de então, pensar seu currículo e materiais didáticos, bem como o fazer pedagógico por meio de suas práticas.

Professor(a), para melhor exemplificar as questões legais e teóricas aqui já mencionadas, traremos uma experiência didático-pedagógica ocorrida no estado do Amapá, em uma escola localizada em comunidade quilombola com crianças negras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A temática da atividade foi voltada para a literatura africana e afro-brasileira e teve como objetivo proporcionar e oportunizar a essas crianças conhecerem a cultura africana e afro-brasileira por intermédio das temáticas, narrativas, instrumentos de percussão e imagéticas apresentadas nos livros.

Para a proposta dessa intervenção didático-pedagógica, foram selecionadas as seguintes obras: O Mundo Black Power de Tayó, com qual penteado eu vou? Akili Está Feliz e Solfejos de Fayola, de autoria de Kiusam de Oliveira (Oliveira, 2013, 2021, 2022a, 2022b); O Coração do Baobá (2014), de Heloisa Pires Lima (2014); Cheirinho de Neném (2011), de Patrícia Santana; O Menino do Coração de Tambor (2013), de Nilma Lino Gomes; e O Príncipe da Beira (2011), de Josias Marinho. Esses livros foram selecionados, pois apresentam crianças negras de forma positiva em seus contextos e identidades.

No acervo apresentado à turma, foi enfatizado o livro “Solfejos de Fayola”, por trazer um conjunto de instrumentos da cultura africana e afro-brasileira:

Figura 01 – Ilustração do livro Solfejos de Fayola.



Fonte: Andrade e Oliveira (2022).

Iniciamos apresentando a personagem principal, Fayola, na companhia de seus pais. Mais adiante, mostramos os instrumentos e os sons que Fayola consegue emitir com a boca. Na ocasião, apresentamos fisicamente os instrumentos demonstrados no livro para que as crianças conhecessem forma, tamanho, sonoridade e nomenclatura. Dentre os instrumentos contemplados na obra, estavam: o Agogô, Caxixi, Cuíca, Xequerê, Alfaia, Berimbau e Macumba.

O intuito foi destacar o uso desses instrumentos em nossas manifestações culturais como capoeira, samba, batuque, dentre outras, e em festejos afro-religiosos, como o Marabaixo, que ocorre no Amapá, estado localizado na Região Norte do Brasil.

Figura 02 – Intrumento Macumba.



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Esse último instrumento, ao ser apresentado, causou estranheza nas crianças que não o conheciam e, mesmo sem o conhecer, algumas manifestaram-se com “pré-conceito” e verbalizaram frases e expressões com teor preconceituoso.

Diante desse cenário, o que podemos fazer, professor(a)? Precisamos lembrar que somos também responsáveis pela desmistificação de certos (pré)conceitos e ideias que são propagadas no cotidiano das pessoas e, por conseguinte, são refletidas nas crianças em sala de aula.

A situação descrita nos leva, enquanto educadores(as), inclusive da Educação Infantil, a refletir sobre a importância de saber fazer as devidas intervenções em relação às expressões e falas das crianças. Para isso, é necessário que tenhamos uma postura engajada em uma educação de qualidade para ter conhecimento da legislação educacional que inclui as DCNEEQ (Brasil, 2012) e a Lei Federal nº. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que irão direcionar nosso trabalho em escolas quilombolas, desenvolvendo uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural da comunidade em que atuamos.

Assim, professor(a), diante da palavra ‘macumba’, mencionada na cena acima, e geradora de conceitos equivocados, muitas vezes preconceituosos, vale destacar a necessidade

de trabalhar a palavra citada, evidenciando seus reais sentidos e significados na sociedade. Uma dessas atividades pode ser a de mostrar que a macumba é uma árvore africana e também um instrumento musical feito com a madeira dessa árvore (conhecido, no Brasil, como reco-reco).

O reco-reco é utilizado, entre outras coisas, em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda (Geledés, 2014). O conhecimento sobre questões relacion-das à cultura africana ou afro-brasileira precisa estar na formação inicial e continuada de docentes, sobretudo de docentes quilombolas, para poderem, em momentos assim, intervir a fim de promover uma educação para as relações étnico-raciais para todas as crianças, sobretudo as quilombolas, que precisam conhecer suas raízes africanas e se sentirem valorizadas por essas raízes.

Diante da situação apresentada na cena acima, foi necessário explicar que se tratava de um instrumento de percussão de origem africana. Após as crianças conhecerem esse instrumento, todas tiveram a oportunidade de manuseá-lo, senti-lo e ouvir sua sonoridade. O que para eles(as) era inicialmente desconhecido, e provavelmente por isso negativedo e rejeitado, tornou-se um dos instrumentos que mais gerou interesse e curiosidade em ser manuseado e tocado.

Professores(as) sem o devido conhecimento dos costumes/tradições acerca da especificidade das comunidades tradicionais e de uma educação para as relações étnico-raciais, dificilmente terão um entendimento sobre a criança quilombola e uma Educação Escolar Quilombola que respeite e reconheça sua história, memória e seus territórios.

SEÇÃO 3 - PERSPECTIVAS

A prática pedagógica apresentada por intermédio da literatura é um dos inúmeros recursos para se trabalhar o bem-viver das crianças quilombolas no contexto educacional, trazendo os valores civilizatórios afro-brasileiros (Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo e/ou Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital/Axé e Oralidade), citados por Trindade (2010), os quais são muito presentes em comunidades quilombolas e são fundamentais na Educação Infantil. Quando falamos em valores civilizatórios, que estão presentes na maioria das manifestações culturais de origem africana e afro-brasileira, como a dança e a música:

temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, o qual é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. Trindade (2010, p. 131).

Podemos trazer para essa ciranda outros livros, como “Os dengos na Moringa da Voinha”, da professora e escritora baiana Ana Fátima. Esse livro é tecido de afeto e busca desvelar as lembranças de uma infância nutrida de ancestralidade. A obra traz elementos da cultura africana e afro-brasileira como a arte da capoeira, a dança, o artesanato, a culinária (com elementos como o dendê, o angu e o caruru), bem como palavras de origem africana (dengo, caçula e cafuné).

Uma proposta interessante seria a de convidar os(as) avôs(ós) e/ou os(as) anciãos(ãs) para conhecer melhor o modo de viver da comunidade e realizar oficinas com professores(as) para que esses saberes possam estar presentes nas propostas didático-pedagógicas, trazendo o teatro e a música, a literatura, dança, arte e a culinária como expressões específicas de cada localidade quilombola.

Aqui, por exemplo, podemos perceber os valores civilizatórios, como a oralidade, ao trazer a fala dos(as) mais velhos(as) sobre a comunidade. Esse diálogo pode ser feito em roda, que envolve a circularidade e a articulação com a ancestralidade, por meio dos saberes passados de geração em geração, acionando nessa ciranda também a memória.

Pensando no valor civilizatório da circularidade, a roda é uma característica marcante da cultura africana e afro-brasileira, estando presente na capoeira, no samba e nas celebrações.

Nesse sentido, é importante que esteja presente nas sugestões de interação com as crianças, possibilitando que elas se movam livremente com seu corpo. Algo não tão simples para crianças negras e quilombolas que vivenciam suas primeiras experiências com o racismo na escola.

Considerando o que dissemos até aqui, é fundamental que professores(as) de crianças quilombolas exercitem sua reflexão/ação didático-pedagógica, que requer estar alinhada com o espaço, tempo e território em que as crianças quilombolas vivem e estabelecem as relações com os adultos e seus pares.

É necessário nos questionarmos, enquanto professores(as), se temos conhecimento sobre infâncias quilombolas. Essa infância se difere da indígena, da ribeirinha, da infância da criança do campo, da criança negra e das infâncias em qualquer outro contexto.

As crianças apresentam direitos iguais, mas necessidades diferentes face às suas diversidades e especificidades. Deve-se considerar a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos. Torna-se premente que a Educação Infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origem e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas tenham as mesmas condições de

tratamento e de educação. Isso inclui o respeito às diferenças étnicas, culturais e pessoais das crianças negras, não negras, quilombolas, indígenas, do campo, de comunidades tradicionais, ciganas, entre outras (Trindade, 2010).

A Educação Escolar Quilombola ainda é um desafio permeado pelo racismo. Nessa perspectiva, o presente texto visa nortear as ações educacionais para crianças quilombolas, partindo das legislações e de outros princípios nortecedores para esse público. Destacamos aqui alguns desses princípios:

I - Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - Direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; VI - Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2012, p. 5).

Lembrando que uma educação escolar quilombola requer considerarmos as vivências dessas infâncias em suas comunidades para que se mantenham vivas suas tradições. Qualquer outra pessoa fora dessa comunidade teria grandes dificuldades de compreender todo esse saber que advém dessas vivências.

Outra prática pedagógica que pode educar para as relações étnico-raciais a ser desenvolvida nas escolas é a utilização da capoeira como recurso didático. À criança, pode-se introduzir o entendimento da arte e de uma luta que se tornou um importante símbolo de ancestralidade, história, cultura e de patrimônio afro-brasileiro, demonstrando que, além de ampliar o repertório cultural, a capoeira possibilita a criação de uma nova perspectiva social, corporal, linguística, emocional, livre de violências e com mais equidade.

Como já mencionamos anteriormente, os valores civilizatórios afro-brasileiros são fundamentais na Educação Infantil. Podemos identificar esses valores na capoeira: como a corporeidade, musicalidade, cooperatividade, oralidade, circularidade e energia vital. Também é possível trabalhar valores como integração, participação, iniciativa solidariedade, respeito, presença, autoestima, inclusão social, ao incluir a criança dentro da cultura afro-brasileira, trabalhando os fundamentos e as tradições da capoeira.

Além de relacionar esses valores com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o campo: corpo, gesto e movimento: O corpo é instrumento expressivo e comunicativo por excelência, essencial na construção de afetos e conhecimentos por meio de expressões faciais, gestos e de movimentos corporais que estão presentes desde o nascimento.

Professor(a), e como esses valores estão presentes?

Ao utilizamos a roda para falar da capoeira e sua origem, nesse momento está presente a circularidade. A cooperatividade, demonstrando que a capoeira não acontece sozinha não se joga só, precisa do outro para se concretizar. A cooperação é o que diferencia a capoeira de outras artes marciais. Os jogadores, os componentes da roda, os músicos e o público são todos atores sociais participantes. A energia vital ao tocar com os pés no chão em cada movimento. Essa energia é o que dá vida à roda de capoeira, influenciando não apenas os movimentos físicos, mas também a conexão entre os participantes.

A corporeidade ao movimentar-se livremente com o corpo. A musicalidade que está presente na capoeira, tendo em vista que é um ritmo que o corpo segue em conjunto com a música. As músicas da capoeira são uma verdadeira biblioteca oral, perpetuando saberes, ritmos e valores históricos caros à cultura popular. Assim, vê-se na capoeira mais uma prática pedagógica que pode romper com o currículo eurocentrado e contribuir para uma educação antirracista no chão da escola

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas poucas linhas que compõem este texto, trouxemos legislações e princípios teóricos e práticos afro-brasileiros que nos amparam para o trabalho com as infâncias quilombolas, que é o nosso ponto de partida.

Para consolidar práticas pedagógicas cotidianas que reflitam uma educação antirracista, emancipatória e de qualidade, como discute Rocha (2018), exigem-se ações intencionalmente que promovam uma educação para as relações étnico-raciais.

É essencial que os(as) professores(as) se atualizem e saibam da importância de trabalhar pedagogicamente em prol da igualdade étnico-racial, a fim de oportunizar as crianças a realizarem articulações que promovam e reafirmem significados culturais, étnicos, educacionais e sociais. É fundamental que estabeleçam conexões que contribuam para sua educação, provocando novas experiências pessoais, de mundo e de comunidade, para entregar às crianças quilombolas um processo de ensino e aprendizagem de valorização de suas identidades, de suas histórias e de suas culturas.

É preciso compreender a heterogeneidade dos espaços quilombolas e de seus sujeitos, inclusive de suas crianças, nas diferentes regiões e localidades do Brasil, uma vez que carregam em si diversidade quanto aos seus modos de vida, às suas culturas locais e aos desafios de suas permanências e pertencimentos.

A Educação Escolar Quilombola, para as infâncias, tem o desafio de transformar toda essa diversidade em situações e recursos didático-pedagógicos, considerando seus saberes

diversos, cantorias, jogos e brincadeiras, as falas dos mais velhos e suas memórias, valorizando a ancestralidade como parte da construção do bem viver para a instituição de uma educação mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Declaração e Plano de Ação de Durban**. Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. [2001]. Durban: África do Sul. ONU Brasil, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 06 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: DF. MEC/Seppir, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: DF. SECAD; SEPPIR, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: DF. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=-novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 470, de 14 de maio de 2024**. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Brasília: DF. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-55954434>. Acesso em: 04 out. 2024.

FÁTIMA, Ana. **Os dengos na moringa de voinha** /Ana Fátima; ilustrações de Fernanda Rodri-gues. 1.ed. _ São Paulo: Brinque-book, 2023.

GELEDÉS. **O que é macumba**. In: Portal Geledes. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-macumba/>. Acesso em: 04 out. 2024.

OLIVEIRA, K. de. **Solfejos de Fayola**. São Paulo: Editora de Cultura, 2012.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-america-nas. ColeccionSur---Sur, CLACSO, Buenos Aires, setembro, 2005. p. 117-142.

ROCHA, R. M. Ca. de. **Relações étnico-raciais, currículo e práticas pedagógicas emancipatórias nos anos iniciais do ensino fundamental**. Congresso Nacional de Pesquisadores. Uber-lândia: MG. 2018.

SANTANA, S. P. de. O bem-viver e o Ubuntu das crianças quilombolas. In: N. L. G.; M. de A. (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petropolis, RJ: Vozes, 2023. p.61-92.

TRINDADE, A. L. da. “Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira”. In: TRINDADE, A. L. da BRANDÃO, A. P. (org.) **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**. 2010.

AS AUTORAS

Flávia Rodrigues Lima da Rocha - Graduada em História, Mestra em Letras: linguagem e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É professora da Ufac, nos Cursos de Licenciatura em História, no Mestrado Profissional do Ensino de História, no Mestrado em Educação e na Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que também coordena. Lidera o Grupo de Pesquisa “O processo de Construção do Docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula”. Além disso, coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac e tem coordenado, desde 2015, o Evento “Semana em Favor de Igualdade Racial”. É editora chefe da Revista Em Favor de Igualdade Racial, com Qualis B1. Coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local, desde 2021. Preside a Comissão de Heteroidentificação da Ufac, desde 2022.

E-mail: flavia.rocha@ufac.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6741665707188813>

Cleidiane Colins Gomes - Graduada em Letras e Pedagogia. Especialista em Política educacio-nal pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integra o Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e intervenção pedagógica em Corporeidade, Arte, Cultura e Educação para as Relações Étnico-raciais com Ênfase em Educação Quilombola (GEPEI/UNIFAP). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Estudante no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFPR, da Universidade Federal do Paraná. Interesse de pesquisa voltadas às Infâncias negras/quilombolas, desde bebês. Literatura africana e afro-brasileira e Educação para as Relações Étnico-raciais.

E-mail: cleidianecollins@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8189082533187672>



EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS INDÍGENAS

*Josélia Gomes Neves
Jacivânia Bento Julião*

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Caros(as) professores(as), a intenção desta seção é apresentar uma visão panorâmica das relações existentes entre as crianças indígenas e a Educação Infantil. Para tal, partiremos de informações sobre as populações originárias brasileiras; traremos dispositivos legais que orientam esse atendimento; faremos um breve debate a respeito da pertinência ou não do trabalho escolar com crianças pequenas nas comunidades indígenas; por fim, refletiremos sobre os desafios quanto ao acesso efetivo das crianças a essa primeira etapa da Educação Básica nas aldeias.

Os dados do Censo de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2022), referentes às sociedades indígenas brasileiras, dão conta do panorama cultural diverso existente no país, que se evidencia pela presença de 1.693.535 de pessoas, sendo que um pouco mais da metade está localizada na Amazônia Legal.

A apresentação desse quadro mobiliza uma questão importante, considerando nossos interesses de reflexão pedagógica sobre o atendimento propiciado à primeira etapa da Educação Básica. Como a Educação Infantil acontece em contextos indígenas? Para início de conversa, é preciso considerar que o processo formativo que ocorre nesses territórios se presentifica ou deveria se presentificar mediante as vivências de uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Um formato educativo estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996) e no Decreto n. 6.861/2009 (Brasil, 2009), que trata dos territórios etnoeducacionais. Além dos documentos citados, pauta-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica - DCNs-EEI ((Brasil, 2012), que estabelece que a Educação Infantil é uma “[...] etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica” (Brasil, 2012, p. 4).

A discussão sobre a implementação de salas de referência ou mesmo a criação de escolas de Educação Infantil, para atender às crianças indígenas no Brasil, tem sido marcada por um forte debate entre profissionais e pesquisadores(as) da Educação Escolar Indígena. Em reflexões anteriores, manifestamos inquietações a esse respeito: “[...] qual o sentido da Educação Infantil em um contexto em que as mães ainda são responsáveis pelos cuidados com as crianças pequenas?” (Neves, 2015, p. 88). Quando nos referimos ao cuidar, incluimos

a perspectiva do educar a partir das vivências culturais, tendo em vista a indissociabilidade presente nesse processo.

Para algumas análises, a problematização também se inicia pela origem e designação do binômio “Educação Infantil”, um termo considerado: “[...] originário das sociedades europeias urbanas, tendo sido constituído para responder necessidades/interesses das sociedades europeias modernas e daquelas que seguem este modelo” (Rosemberg, 2005, p. 5). Posicionamentos como esse evidenciam preocupações a respeito do insuficiente conhecimento acerca das infâncias indígenas, bem como das especificidades culturais, que caracterizam esses ambientes, por isso sustentam que:

[...] quando discutimos Educação Infantil e povos indígenas, as questões ganham outros pontos de partida, outros referenciais, se revestem de outras complexidades. Complexidade quanto ao desconhecimento do que seja a infância indígena. Há um enorme vazio nessa área de pesquisa por onde podemos conhecer as realidades, as concepções e o tratamento indígena de acordo com cada cultura [...] (Grillo, 2005, p. 11).

Os povos indígenas têm manifestado, em diferentes fóruns de discussão, suas visões a respeito das ações do Estado Brasileiro em seus territórios. Por exemplo, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), expressaram, no documento final, a necessidade de o poder público levar em conta as particularidades culturais e linguísticas existentes nos contextos indígenas.

Esse documento reforça a ideia de que “as políticas educacionais de caráter universalizante devem considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas [...] [visto que] não podem ser transplantadas diretamente para a realidade [...] dos povos indígenas [...]” (Brasil, 2009, p. 17), sem que haja diálogo com os principais interessados, reiterando o que preconiza a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais (Brasil, 2019), que estabeleceu os protocolos de consulta sempre que determinado projeto possa afetar suas vidas.

Com o avanço dos debates que levam em conta a Educação Infantil como um direito das crianças, aos poucos têm sido implementadas, no país, políticas públicas de consultas às populações originárias acerca do atendimento que deve ser pensado/realizado para as infâncias no contexto escolar. Sobre o assunto, as DCNs-EEI (Brasil, 2012), na Educação Básica, preconizam que:

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo (Brasil, 2012, p. 12).

A produção de legislação referente à Educação Infantil em áreas indígenas constitui uma resposta do poder público às reivindicações desses povos. A esse respeito, citamos o documento final da CONEEI que propôs a revisão e ampliação das DCNs-EEI de 1999 (Brasil,

1999), com vistas a assegurar a inserção da Educação Infantil e outras modalidades de ensino e etapas da Educação Básica em diálogo com os representantes indígenas.

Depois de um pouco mais de uma década, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu a atualização da normativa por meio da publicação das DCNs-EEI (Brasil, 2012) na Educação Básica. Essas movimentações legais evidenciam uma trajetória que vem se constituindo por meio de um conjunto de esforços interculturais com um olhar para as infâncias e as crianças indígenas. A pesquisa desenvolvida entre o povo Paiter Surui, de Rondônia, explicita que há interesse da comunidade nessa política, e aponta os elementos que fundamentam essa intenção:

Analiso que os estudos sobre as infâncias indígenas têm envolvido além do espaço familiar, o espaço escolar por meio da Educação Infantil, possivelmente em função de [duas] razões: a primeira diz respeito a atual situação pós-contato na qual nos encontramos e por isso mesmo é importante que possamos compreendê-la e discutir a respeito desta política pública; a segunda é que já existem escolas para as crianças pequenas indígenas nas aldeias do território brasileiro (Surui, 2018, p. 51).

Mas, apesar das sociedades indígenas evidenciarem interesse na direção de implantar a Educação Infantil em suas aldeias, ainda há um longo caminho a ser trilhado. Em Rondônia, por exemplo, as escolas indígenas são administradas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) que tem assumido o Ensino Fundamental e parcialmente o Ensino Médio nesses contextos. Como a responsabilidade de atendimento às crianças pequenas, de acordo com as premissas constitucionais, é do poder público municipal, os diálogos existentes até o momento não lograram êxito. Um emaranhado de situações tem caracterizado esse processo, mas a principal delas é que parte significativa de gestores ainda pensam que o desenvolvimento de qualquer atividade com as sociedades indígenas é de competência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

Notamos que o estereótipo da tutela ainda persiste no espaço público, resultado possivelmente de desconhecimentos ou alheamentos. Diante disso, em algumas aldeias, indiferentes à lentidão dos sistemas educacionais, as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos acompanham seus irmãos ou irmãs maiores à escola e lá são consideradas como ouvintes¹. Geralmente, recebem lápis e papel para desenhar no decorrer da aula. Embora passem a frequentar o ambiente escolar de forma autônoma, há implicações dessa participação em um processo formativo adaptado, ancorado no improviso pedagógico, o que pode resultar em uma falsa percepção da experiência escolar para as perspectivas infantis.

Essa contextualização se fez necessária porque refletir a implementação do atendimento às crianças pequenas, em contextos indígenas, possivelmente pode apresentar relação com alguma das situações discutidas. Nessa direção, o objetivo geral deste texto é disponibilizar

¹ Vale salientar que, em algumas culturas indígenas, “a noção de ‘faixa etária’, por exemplo, não dá acesso à total compreensão dos critérios culturais usados para estabelecer os ciclos de vida e as classificações geracionais” (Brasil, 2020, p. 199).

elementos que contribuam para entender como a Educação Infantil tem se presentificado nos territórios indígenas e na sua relação com as crianças.

Além de apontarmos os pontos de partida, faz parte da estrutura do texto, a discussão da temática proposta a partir de reflexões de uma de suas autoras, que atua como professora em uma turma de Educação Infantil indígena. A partir de suas vivências, estabelecemos conexões entre a socialização primária e a socialização secundária, dentre outros. Posteriormente, apresentamos algumas perspectivas a respeito de como tem acontecido a Educação Infantil em contextos indígenas dos povos Tikuna, Zoró e Kaingang, com foco em suas especificidades.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

A Educação Escolar Indígena, propiciada às crianças pequenas por meio da Educação Infantil, emerge entre as sociedades originárias ora como direito, ora como escolha, tendo em vista as especificidades culturais de cada povo. Essas premissas foram importantes para a reflexão de uma das autoras do presente texto, no ambiente comunitário e na atuação como docente na Educação Infantil em escola indígena. Dentre outros aspectos, possibilitou a reflexão, por meio da experiência no campo, enquanto fazer professoral.

É uma ocasião de abertura para o diálogo com professores(as) da primeira etapa da Educação Básica em áreas indígenas, em que o olhar se dirige para infâncias cheias de cultura incorporadas nas atividades sociais, de maneira coletiva ou individual. É em meio ao grupo étnico que as crianças indígenas da Amazônia desempenham papéis fundamentais na elaboração e compartilhamento de conhecimentos seja de ordem cosmológica, seja sobre natureza, sustentabilidade, território e linguagem.

As pesquisas apontam que a jornada da criança tem início com a socialização primária, vivenciada com a família, prosseguindo para a socialização secundária, que pode ser aprimorada mediante outros contatos, como a escola e outros grupos, estabelecendo uma ligação entre o mundo e a criança.

Em contextos indígenas, segundo Cohn (2002), cada vez mais se discute a função da criança na sociedade, suas fases iniciais de desenvolvimento e aprendizado, em meio à socialização e o ambiente infantil, algo que lhe é particular. Por meio dos brinquedos e das brincadeiras, as crianças indígenas vivenciam experiências significativas no espaço comunitário e escolar. Esses recursos educativos operam como importantes elementos para a socialização e construção identitária enquanto possibilidades de compreensão do modo de viver a cultura de acordo com Domingues-Lopes, Oliveira e Beltrão (2015).

Mas é importante certa atenção em relação ao termo socialização apresentado por determinadas perspectivas que sustentam que “[...] a criança se adapta para internalizar a sociedade”. Nessas perspectivas, “[...], entende-se a criança somente como consumidora da cultura estabelecida pelos adultos” (Delgado; Muller, 2005, p. 162). Tal concepção abarca

representações limitadoras da existência infantil, uma vez que “[...] as crianças são apresentadas como seres incompletos, em trânsito para a vida adulta, percepção subalternizadora e reducionista, o que resulta na invisibilidade dos sujeitos epistêmicos” (Neves, 2024, p. 29). Na direção contrária, considerando as vivências entre os povos originários, podemos inferir que as crianças indígenas, no âmbito de suas comunidades, são, nos termos de Corsaro (2011), produtoras de cultura.

Cada povo ou sociedade indígena possui lógicas formativas próprias de cuidar e educar crianças. O viver a infância, na rotina diária de suas comunidades, é crucial para compreendê-las como indivíduos repletos de imaginação e conhecimentos. São experiências construídas em momentos diferentes e únicos para cada uma, em cada etapa da vida, pois as suas aprendizagens iniciam com os pais, avós e outros parentes, além da interação com outros pequenos indígenas. Dessa maneira, a sociedade auxilia na formação de suas identidades, em seus territórios, mediante processos socioculturais, religiosos e nas atividades cotidianas. Isso inclui a aprendizagem da língua indígena, brincadeiras com outras crianças, momentos festivos e rituais, visitas a locais como igarapés, rios e florestas.

Nesse sentido, é válido ressaltar, à luz dessa temática, a função social da escola no âmbito da Educação Infantil como uma possibilidade de contribuição aos processos educativos das infâncias indígenas, como elemento importante e necessário, considerando as demandas da atualidade em uma concepção que enxergue “[...] as crianças como sujeitos sociais ativos que devem participar efetivamente de todo o processo escolar e social no qual estão inseridas” (Bettiol; Mubarak Sobrinho, 2023, p. 105). Assim, é pertinente articular, ao processo escolar diferenciado e específico, a educação que acontece no ambiente familiar ou comunitário como um recurso de produção de sentidos de viés intercultural.

Nesse contexto, é necessária uma observação atenta por parte dos(as) professores(as) indígenas para as produções das crianças, pois expressam concepções de mundo importantes, possivelmente inspiradas em aprendizagens oriundas do ambiente familiar.

Professor(a), a esse respeito, apresentamos um episódio que ocorreu em uma sala de Educação Infantil, carregado de sentidos que mobilizou reflexões.

Certa vez, em um período chuvoso, uma criança indígena reclamava dos insetos que a picavam, sugando o seu sangue e que deixava uma coceira feroz na pele. Outra criança que observava a situação comentou que ela não tinha esse problema, pois os insetos não a picavam. Diante disso, a criança atormentada pelos insetos respondeu que ela, sua interlocutora, era filha de “rabudo”, por isso que os insetos não a picavam.

Esse diálogo permite inferir uma certa concepção de proteção espiritual na visão infantil que pode envolver dimensões subjetivas, culturais e/ou pedagógicas, evidenciando que a infância tem algo a nos ensinar. Significa compreender que o mundo da criança tem

significados próprios, possivelmente com influência de outros ambientes. Esse tema pode ser discutido a partir da perspectiva escolar.

Assim, é durante a infância que as crianças vivenciam em seus territórios as primeiras experiências de conhecimento da natureza, como as idas aos igarapés, rios e roças. É um período em que elas passam a acompanhar os pais em diferentes atividades. No contexto familiar indígena, às vezes, saem muito cedo com os adultos para pescar e garantir o almoço familiar; outras vezes, passam o dia inteiro se alimentando à beira do rio e sempre retornam com um volume maior de peixe suficiente para vários dias.

É nessa atividade social que as crianças aprendem a manusear as ferramentas, como linha e anzol. Uma aprendizagem importante tanto para o presente como para o futuro. Na pedagogia indígena, “[...] a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando [...]” (Nascimento, 2006, p. 8). São momentos de intensas experimentações culturais.

Reiteramos que a dialogia com esse modo de viver não pode sofrer ruptura em um projeto formativo escolar. Daí que é importante o(a) professor(a) conhecer os diferentes contextos das crianças na Educação Infantil, uma vez que as “[...] políticas para a infância precisam ter, como horizonte, humanização e resgate da experiência, para que as crianças [...] possam ler o mundo, escrever a história [...] para que se reconheçam e consolidem relações de identidade [...]” (Kramer, 2000, p. 11). Na próxima seção, apresentaremos três registros sobre a Educação Infantil em territórios indígenas que podem apontar elementos nessa direção.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

De 1960 (Kuhlmann Junior, 2000; Oliveira, 1994) até a publicação das DCNs-EEI (Brasil, 2012), temos acumulado um conhecimento significativo a respeito da Educação Infantil na perspectiva ocidental. Em atividades mais recentes, durante o ano de 2024, vivenciamos a experiência no Programa Nacional de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), cuja finalidade central é a de propiciar processos de formação para docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica, no âmbito da ampliação de conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, envolvendo as seguintes temáticas:

Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender; Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem; Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações; Bebês como leitores e autores; Crianças como leitoras e autoras; Currículo e linguagem na Educação Infantil; Livros infantis: acervos, espaços e mediações e Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. (Brasil, 2016, p. 33-34).

Professor(a), diante dessas temáticas e considerando as especificidades culturais, territoriais, linguísticas, históricas, dentre outros elementos presentes nas sociedades originárias, como podemos pensar a rotina da Educação Infantil para as crianças indígenas?

A partir dessa questão orientadora e no intuito de dialogar sobre como tem acontecido a Educação Infantil em contextos indígenas, apresentamos, nesta seção, registros sobre o tema com a intenção de promover uma aproximação a partir das vivências dos povos indígenas Tikuna, Zoró e Kaingang, com foco em suas especificidades.

A prática pedagógica desenvolvida em perspectiva intercultural pode mobilizar imaginários formativos para outros contextos. Estamos nos referindo a uma proposta de atividade envolvendo a música “A cobra não tem pé”, que foi vivenciada por crianças Tikuna de 5 anos (Pré-II) em uma escola pública indígena que atua com a Educação Infantil: “Ātape”e rū na nge”me..., ātape”e rū na nge”cutü..., rū nhuacü yi”i..., na”nagü..., rū ya popayanewa...” (Coelho, 2022, p. 55), momento em que participaram ativamente do processo.

Embora não apresente detalhes dessa atividade, é possível sugerir desdobramentos em uma sequência didática, pois a inserção de músicas conhecidas pelas crianças indígenas pode operar como um dispositivo relevante de valorização da linguagem e principalmente da língua indígena, na medida em que podem “[...] explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos [...]” (Brasil, 1998, p. 55).

Nessa direção, além de cantar, as crianças podem ser incentivadas a produzir movimentos, mímicas em um divertido jogo de faz de conta e de imitação da personagem “cobra”, considerando que “compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento” (Brasil, 1998, p. 48). É possível, também, produzir textos espontâneos da música que já conhecem de memória, com ilustrações a partir de seus próprios desenhos e realizar leituras do texto por meio de recursos de ajustes entre oralidade e escrita. Uma forma de articular oralidade e escrita, experiências e saberes por meio do brincar.

No território Zoró Pangyjej, localizado em Rondolândia, no estado do Mato Grosso, na fronteira com Ji-Paraná, estado de Rondônia, o atendimento às crianças pequenas constitui uma atividade que atualmente é dividida com o poder público municipal em perspectiva intercultural. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró, é responsabilidade da escola:

Atender as crianças Zoró de 4 e 5 anos com a oferta de educação escolar infantil diferenciada, em língua Pangy jej, de acordo com as referências da educação indígena tradicional Zoró, em espaços formal e informal, com a ação articulada e combinada entre professor e mestre da cultura, com ênfase nos aspectos do desenvolvimento integral da criança [...] (Rondolândia, 2011, p. 40).

Embora o coletivo docente indígena possua uma atuação rotineira com as crianças, a participação dos pais, mães e avós é constante no processo formativo escolar conforme registro do referido projeto. Particularmente, os avôs e as avós desenvolvem importantes atividades orais da tradição, por serem grandes conhecedores(as) da cosmologia do povo. Por isso, cabe a eles(as) a orientação dos pequenos em determinados saberes da cultura, como o trabalho com

o “aratigi mane pané”, que, em Português, quer dizer “hora de contar histórias de antigamente”.

Essa relação de cuidados e educação que acontece na casa e se estende até a escola Zoró permite inferir que há uma sistematização etária estabelecida pelo povo. Esse modo de organização pode significar certo recorte de infância, da compreensão do que é ser criança, que é diferente da perspectiva ocidental, aspecto que produz implicações no modelo educacional. Tal afirmativa pode ser corroborada com informações do projeto político pedagógico específico para o povo Zoró, conforme vemos a seguir:

Em idade regular, a criança cursará os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental na fase de 5 a 9 anos, quando ainda é considerada Bywej. Até essa idade, de acordo com a pedagogia Zoró, a criança vive em constante companhia dos pais, tios ou avós (Rondolândia, 2011, p. 22).

De acordo com o estudo desenvolvido por Patrícia Dias (2017), a língua Pangyjej do tronco Tupi, família Mondé, é utilizada de forma exclusiva na Educação Infantil do povo, de forma oral e escrita, considerando que é a primeira língua das crianças. Essa é uma decisão importante que reflete suas vivências, pois é “[...] na língua Pangyjej que os Zoró conhecem os nomes das coisas, dos animais, das aves, dos peixes, das árvores das comidas, dos remédios, dos artesanatos, das pinturas, das danças, dos rituais” (Rondolândia, 2011, p. 4-5). Além disso, a pesquisadora observou que algumas problemáticas sociais enfrentadas pelo povo, como o desmatamento, por exemplo, repercutem na sala de referência das crianças de 4 e 5 anos por meio de representação de desenhos.

Já no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot, há a oferta das três etapas da Educação Básica, sob a coordenação de professores(as) indígenas, do povo Kaingang, e não indígenas, contratados de forma temporária. O Colégio está localizado na Terra Indígena Ivaí, no município de Manoel Ribas, estado do Paraná, e atende turmas de 4 e 5 anos.

Na rotina do trabalho pedagógico na sala de referência, além das crianças matriculadas, que andam livremente em todo o espaço escolar, há outras que auxiliam os irmãos e irmãs. As mães também contribuem nas atividades ou ficam nas proximidades, em função de morarem longe da escola, pois “[...] nas salas, as crianças realizam diversas atividades como: brincadeiras com massinhas, pinturas com lápis de cor [...]” (Andrioli; Faustino, 2021, p. 631).

Aqui também, na organização formativa das propostas no contexto Kaingang, a língua indígena assume uma centralidade no processo comunicativo. E como outras experiências de Educação Infantil nas aldeias, as mães colaboram com os(as) professores(as) no que se refere à questão da língua Kaingang e no auxílio de certas atividades.

Analisamos que, mesmo com a ajuda dos parentes próximos, para assegurar os processos de cuidar e educar em perspectiva colaborativa, é necessário que os(as) professores(as) indígenas tenham acesso a uma formação de qualidade. A esse respeito, uma breve análise nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação que formam professores(as) indígenas, por meio das Licenciaturas Interculturais, evidenciam a ausência da Educação Infantil em suas propostas,

problemática similar às apresentadas nos cursos de Pedagogia (Kishimoto, 1999; Kramer, 2005).

SEÇÃO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil e as crianças indígenas têm se caracterizado pelo esforço para assegurar uma relação ancorada no binômio cuidar e educar a partir de seus contextos culturais tal como estabelece a legislação. Nesse processo formativo, fundamentado em uma concepção escolar diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, a partir do olhar para as experiências dos povos Tikuna, Zoró e Kaingang, podemos entender que a Educação Infantil acontece nas aldeias por meio de valorização da primeira língua das crianças no âmbito dos eventos comunicativos orais e no desafio da aprendizagem inicial da escrita.

Além disso, a companhia de irmãos mais velhos, pais e/ou avós, na sala de referência, como uma equipe de suporte e colaboração, pode apontar para uma singularidade importante que reduz as fronteiras entre o ambiente educativo escolar e o espaço comunitário. Isso porque, na rotina da aldeia, as crianças indígenas, até determinada idade, interagem o tempo todo com o grupo familiar próximo, em um intenso processo de vivências em que atuam como produtoras de cultura.

Mas há registros de atividades mecânicas semelhantes às aquelas desenvolvidas em pré-escolas não indígenas, como o ato de cobrir pontilhados ou letras - atividades consideradas inadequadas. Embora existam normativas que orientem como deve acontecer a relação da Educação Infantil com as crianças indígenas e haja concordância por parte de suas comunidades quanto à implementação dessa política nas aldeias, notamos que ainda há poucas escolas ou salas para esse atendimento e as que existem são insuficientes ou inadequadas, caso da situação de Rondônia.

Observamos, ainda, que é preciso ampliar o investimento para a formação docente e para a produção de estudos a respeito da temática de modo a aprofundar a compreensão sobre as aprendizagens que acontecem na Educação Infantil indígena, suas conexões com a rotina comunitária e a observação de possíveis distanciamentos entre as realidades analisadas e as normativas estabelecidas, enquanto possibilidade de problematização e ajuste dessa política pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, L. R.; FAUSTINO, R. C. Educação infantil indígena: o direito, a participação dos povos e as práticas institucionais. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** – RBH-CS, v. 13, n. 25, Edição Especial, 2021.

BETTIOL, C. A.; MUBARAC SOBRINHO, R. S. Quando a Educação Infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 98-108, Jan.-Abr., 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.008, de 5 de novembro de 2019**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Aces-so em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Documento Base - I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena** – CO-NEEI. MEC/SECAD, Brasília, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. - 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COELHO, Maria Saúde Fabá. **Saberes tradicionais refletidos na prática pedagógica da Educação Infantil Indígena**: uma abordagem da práxis do professor indígena na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Benjamin Constant- Am, 2022.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva e NUNES, Ângela. In: **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. 2002.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio-ago., 2005.

DIAS, P. **Educação intercultural e colonialidade**: uma análise do currículo da aldeia-escola Zarup Wej da Terra Indígena Zoró. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

DOMINGUES-LOPES, R. de C.; OLIVEIRA, A. da C.; BELTRÃO, J. F. O lúdico em questão: Brinquedos e brincadeiras indígenas. **Revista DesIdades**, n. 6, ano 3. mar 2015.

GRILLO, S. Educação infantil e educação escolar indígena. In: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena**: Recife-PE: MIEIB – Movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF. Edição: Margarida Azevedo, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. n. 68. Campinas: CEDES, 1999.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teia**, v.1, n. 2, p.1-14. Rio de Janeiro, jul. 2000.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.5-18, 2000.

NASCIMENTO, A. C. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. **Anais da Reunião Brasileira de Antropologia**, 25. Goiânia, 2006.

NEVES, J. G. Engatinhando Interculturalidade: a Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: PACÍFICO, Juracy Machado [et al.]. (Orgs.) **Educação Infantil no campo, na cidade e na floresta: políticas, práticas e desigualdades**. Florianópolis: Pandion, 2015.

NEVES, J. G. Brincadeiras indígenas: voltando às nossas origens. **Revista Multidebates**, v. 8, n. 2 Palmas-TO, abril de 2024.

OLIVEIRA, Z. M. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena**: Recife-PE: MIEIB – Movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF. Edição: Margarida Azevedo, 2005.

RONDOLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural e Específica para o Povo Zoró**. Mimeo, 2011.

SURUI, L. W. “**Paiter e sade apuhg itxa ani e ewe same**” **Infância Paiter: processos próprios de cuidar e educar crianças indígenas Suruí na Amazônia**. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

AS AUTORAS

Josélia Gomes Neves - Doutora em Educação Escolar. Docente do curso Licenciatura em Educação Intercultural e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

E-mail: joseliagomesneves@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098108142638272>

Jacivânia Bento Julião - Graduada em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima (habilitação em Ciências da Natureza) 2012. Licenciada em Pedagogia pela FACETEN (2016). Especialista em Ensino de Matemática para o Ensino Médio IFRR (2021). Mestre em Educação. Professora na rede de Ensino do Estado de Roraima.

E-mail: profjacibentorr@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3201608013735995>



CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLAR

*Edlauva Oliveira dos Santos
Elândia Gomes Araújo*

Com a minha mala na mão,
Trago nela a determinação
Trago nela o amor
Trago nela a irmandade
E a força para um recomeço
e finalmente chegar com ela ao meu destino! ¹
(Moisés Tiago António)

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Os movimentos migratórios sempre fizeram parte da trajetória da humanidade, constituindo-se como parte importante no processo histórico das civilizações. Assim, em uma sociedade em que a educação e o conhecimento também assum papel central, esses elementos acabam se entrecruzando na teia da realidade social mais ampla.

Professor(a), é no contexto, acima apontado, que se inserem os objetivos deste texto. São eles:

- ✓ Conhecer dados acerca da democratização da Educação Infantil e da imigração na Região Norte;
- ✓ Refletir sobre a importância de a Educação Infantil ser acessível a todas as crianças independentemente de sua nacionalidade ou status migratório;
- ✓ Socializar desafios e perspectivas para o trabalho capaz de promover a solidariedade, a integração e o respeito à pluralidade.

¹ Estrofes selecionadas do poema “O Viajante” do poeta angolano Moisés Tiago António. Disponível em <https://migramundo.com/o-viajante-poema-de-mois-es-antonio>. Acesso em 15 fev. 2022.

Neste diálogo sobre a criança migrante², na Educação Infantil, partimos da premissa de que isso é uma necessidade da atualidade, especialmente no contexto da Região Norte do Brasil, que é a porta de entrada para famílias de países vizinhos, especialmente vindas da Venezuela. Segundo o Relatório Anual do OBMigra³, em 2020, a Região Norte recebeu 125.503 imigrantes, dos quais 84.785 concentraram-se em Roraima e 28.508 no Amazonas.

Ainda de acordo com os dados do Resumo Executivo do Relatório Anual do OBMibra 2023, dentre as sete cidades brasileiras com maior número de solicitações para refúgio no Brasil, quatro estão localizadas na Região Norte (Pacaraima/RR, Bonfim/RR, Boa Vista/RR e Manaus/AM). Só a cidade de Pacaraima, localizada na fronteira Brasil/Venezuela, concentra 53,1% de pessoas na condição de refugiadas. Esses dados, por si só, já evidenciam a importância de se discutir a questão da imigração no contexto da Educação Infantil, visto que uma parte expressiva dos imigrantes e refugiados chegam com suas famílias, incluindo crianças bem pequenas. Dessas, 55,6% ainda se encontram fora da escola.

Coincidentemente, o aumento do fluxo migratório ocorreu no mesmo período em que a pré-escola passou a ser obrigatória no Brasil, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), o que impacta na constituição de turmas de Educação Infantil mais plurais, diversas e numerosas. Essa realidade, ao mesmo tempo em que democratiza os espaços das creches e pré-escolas, traz novos desafios às instituições e aos(as) professores(as), tais como garantir o acesso com qualidade, integração e pleno desenvolvimento das crianças.

O avanço na democratização do acesso à Educação Infantil, na Região Norte, pode ser visto em números, porém eles ainda não são os ideais e ainda estão distantes da meta estabelecida no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), visto que a meta era atender 100% da população entre 4 e 5 anos de idade a partir de 2016, e, em 2022, o índice de atendimento era de 86,8%. Na faixa de 0 a 3 anos de idade, a meta era atingir 50% das crianças, frequentando creche até 2024. Mas, em 2022, conforme dados expressos a seguir, a Região Norte só havia alcançado o percentual de 20,4% de atendimento.

Apresentamos um comparativo entre os índices de 2013 e 2022⁴ quanto ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade em creches, de acordo com o Painel de Monitoramento do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014):

² Migrantes são as pessoas que “escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas [...] para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões” (ACNUR, 2015).

³ O Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) é um projeto de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação da Universidade de Brasília em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). Para saber mais acesse: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>

⁴ Trabalhamos com o ano de 2022, pois os dados mais recentes disponíveis no Painel de Monitoramento do PNE (2014-2024) são desse ano. Disponível em: <https://app.powerbi.com/>

Tabela 01 – Crianças atendidas em creches na Região Norte (2013 e 2022).

Ano	2013			2022		
Região	Total de crianças	Atendidos (N)	Atendidos (%)	Total de crianças	Atendidos (N)	Atendidos (%)
Norte	1.252.226	159.635	12,7%	1.285.109	262.201	20,4%
Rondônia	111.245	12.903	11,6%	107.858	19.789	18,3%
Acre	63.408	6.621	10,4%	60.097	11.607	19,3%
Amazonas	316.822	26.427	8,3%	310.014	51.876	16,7%
Roraima	37.289	4.971	13,3%	46.511	10.667	22,9%
Pará	565.564	87.236	15,4%	593.113	128.465	21,7%
Amapá	50.652	5.628	11,1%	64.924	6.625	10,2%
Tocantins	107.246	15.849	14,8%	102.592	33.173	32,3%

Fonte: Dados extraídos do Painel de Monitoramento do PNE – Meta 01, Indicador 1B (INEP, 2024).

Quanto ao atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade em pré-escolas, podemos observar os índices alcançados pela Região Norte, nos anos de 2013 e 2022, na tabela a seguir:

Tabela 02 – Crianças atendidas em creches na Região Norte (2013 e 2022).

Ano	2013			2022		
Região	Total de crianças	Atendidos (N)	Atendidos (%)	Total de crianças	Atendidos (N)	Atendidos (%)
Norte	620.968	489.021	78,8%	608.082	517.805	86,8%
Rondônia	47.478	22.301	69,7%	46.562	40.429	86,8%
Acre	32.058	22.301	69,6%	31.801	24.599	77,4%
Amazonas	158.554	120.386	75,9%	159.074	124.898	78,5%
Roraima	21.832	17.923	82,1%	19.531	16.428	84,1%
Pará	286.547	235.925	82,3%	272.511	245.803	90,2%
Amapá	27.883	21.488	77,1%	31.106	21.408	68,8%
Tocantins	46.616	37.887	81,3%	47.498	44.241	93,1%

Fonte: Dados extraídos do Painel de Monitoramento do PNE – Meta 01, Indicador 1A (INEP, 2024).

Ao pensarmos na temática deste Caderno – Educação Infantil, relações étnico-raciais e as diversidades das crianças da Amazônia, parece-nos fundamental olhar para esses dados sobre o acesso à educação das crianças pequenas, visto que, ao tratarmos da questão da diversidade, importa olhar para a questão da democratização da Educação Infantil, que ainda é uma conquista recente para a Educação Básica no Brasil.

Por isso, também é essencial atentar para que a escola seja espaço de acolhimento de todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade ou status migratório, de sua condição socioeconômica, étnica, política, religiosa ou cultural. É importante garantir o acesso e o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos e 11 meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A Educação Infantil representa uma fase essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sendo considerada base para todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagens futuras. Sua principal função é criar um ambiente seguro e acolhedor onde a criança possa explorar, brincar e aprender por meio de experiências lúdicas e pedagógicas.

Nesse momento da vida, o aprendizado ocorre de diferentes maneiras, principalmente por meio de interações com o mundo ao seu redor, brincadeiras, contação de histórias, músicas e atividades que incentivem a criatividade e a curiosidade, assim como nos processos de socialização com outras pessoas, a natureza e a cultura.

Na escola de Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento devem ocorrer a partir de situações educativas planejadas e com intencionalidade clara, sendo fundamental que o(a) professor(a) tenha formação, valorização e condições adequadas para planejar, desenvolver e avaliar o processo educativo e as experiências proporcionadas às crianças.

Vários normativos legais, dentre eles a Constituição Federal - CF/1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990 (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Federal n. 9394/96 (Brasil, 1996), asseguram o direito à Educação Infantil, como forma de garantir o desenvolvimento integral do indivíduo, influenciando positivamente sua trajetória educacional, social e emocional.

A LDB (Brasil, 1996), que regulamenta a educação no Brasil e define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, determina que os municípios são os responsáveis por oferecer a Educação Infantil: em creches, para crianças de 0 a 3 anos; e em pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, sendo a matrícula obrigatória a partir de 4 anos de idade.

A Educação Infantil para crianças migrantes, no Brasil, enfrenta desafios relacionados à inclusão e à adaptação, principalmente devido a barreiras linguísticas, culturais e, em alguns casos, documentais. A CF/1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Migração n. 13.455/17 (Brasil, 2017) garantem o direito à educação a todas as crianças no território brasileiro, independentemente de sua situação migratória.

No entanto, a implementação desses direitos enfrenta dificuldades, especialmente em regiões fronteiriças, onde o aumento de crianças migrantes, como as venezuelanas, sobrecarrega a capacidade das escolas locais. A esse respeito, Baptaglin e Oliveira (2024, p. 16) afirmam o seguinte:

Um dos problemas destacados pelos gestores sobre a alfabetização continua sendo o processo de comunicação, com a questão linguística. Contudo, há outros problemas como a questão econômica/vulnerável das famílias, não somente as venezuelanas. Outro ponto destacado é a **perspectiva de aumento de vagas para matrícula das crianças, questão que envolve fatores de planejamento, estruturação e/ou criação de novas escolas** (grifo nosso).

Para além das barreiras linguísticas e culturais, as crianças migrantes enfrentam frequentemente a pressão de “assimilação”, ou seja, a expectativa de adaptar-se rapidamente aos costumes locais, o que pode gerar um sentimento de rejeição ou até mesmo de negação de sua cultura e língua materna, situação essa que pode ocasionar sentimentos de deslocamento, de não pertencimento e confusão de identidade, dificultando seu processo de integração.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

Com a intensificação dos fluxos migratórios em diversas regiões do mundo, a Educação Infantil tornou-se uma peça-chave para o acolhimento e o desenvolvimento das crianças que chegam a um novo país.

Além de suprir as necessidades educacionais, a escola tem um papel fundamental na promoção da inclusão social, no apoio emocional e na facilitação da integração cultural, preparando as crianças para uma convivência saudável e colaborativa em um contexto diverso.

Nesse espaço de crescente fluxo migratório mundial, percebemos um aumento significativo de crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil, onde elas são inseridas em contextos culturais e linguísticos diferentes dos de seus países de origem, o que impõe novos desafios e oportunidades para o sistema educacional. Em terras brasileiras, apesar das garantias legais a essas crianças, muitos desafios ainda precisam ser superados, como a falta de vagas em creches e pré-escolas, especialmente em regiões mais pobres.

Embora o Brasil tenha avançado na ampliação desse direito, há ainda muitas barreiras a serem suplantadas para que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, de forma inclusiva e universal, independentemente de sua origem social ou econômica, com acesso ao aprendizado e ao desenvolvimento adequado para sua faixa etária.

Em Roraima, estado fronteiriço com a Venezuela, e no estado vizinho, o Amazonas, mais precisamente na cidade de Manaus, a migração tem gerado um impacto significativo na Educação Infantil da região, com aumento da demanda por vagas nas escolas, o que resulta em superlotação e desafios na gestão de novas turmas para tentar atender a esse novo público.

Da análise, a partir de estudos realizados por Mota e Santos (2023), destaca-se que: 19% das famílias venezuelanas que migram para o Brasil são monoparentais chefiadas por mulheres; cerca de 10% das mulheres migrantes e refugiadas venezuelanas chegam grávidas ao Brasil; cerca de 40% das migrantes venezuelanas têm dois ou três filhos. Por isso, a presença de crianças e adolescentes é grande no movimento migratório. Em Roraima, as pessoas entre 0

e 17 anos representam 49% da população abrigada. Destes, 39% são crianças entre 0 e 4 anos, 38% entre 5 e 11 anos e 24% adolescentes entre 12 e 17 anos.

No contexto roraimense, é comum andarmos perto das rodoviárias e encontrarmos famílias inteiras de imigrantes morando nas ruas, sem acesso a serviços sociais básicos e até mesmo à garantia de alimentação. São cenas que evidenciam a situação de vulnerabilidade das crianças pequenas que não conseguem usufruir do direito universal à educação e ao mesmo tempo nos indicam que garantir o acesso à escola de Educação Infantil é um desafio a ser enfrentado urgentemente, quando pensamos nos imigrantes. Ainda, segundo Mota e Santos (2023, p. 1):

O acesso à educação formal para crianças e adolescentes, é um exemplo de necessidade específica de proteção mencionada altamente por famílias venezuelanas no norte do país. De acordo com estudo de necessidades elaborado em 2022, 18% das crianças venezuelanas não estão matriculadas na escola. Essa porcentagem é mais alta nos estados que mais recebem migrantes venezuelanos, é o caso de Roraima e Amazonas (27%); aumentando ainda mais quando recortamos em crianças vivendo nos abrigos temporários (63%). Portanto, o acesso à educação formal, direito fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e para sua integração na comunidade de acolhida, não está sendo atendido.

Professor(a), apresentamos, a seguir, o depoimento de uma professora da Educação Infantil.

Sou Juliana Brito, professora em uma creche no município de Boa Vista. Minha primeira experiência como professora municipal foi em 2022, com uma turma de crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses. Nessa turma, havia cerca de cinco crianças, filhas de estrangeiros: duas venezuelanas naturalizadas e as demais brasileiras, descendentes de imigrantes venezuelanos. Por serem pequenas e estarem ainda aprendendo a falar, essas crianças se comunicavam em Português e Espanhol e compreendiam bem os comandos em Português.

Durante as atividades e experiências na sala de referência, as crianças eram participativas. Não havia barreiras culturais ou linguísticas significativas, uma vez que muitos nasceram em Boa Vista, e os que vieram pequenos estavam familiarizados com o ambiente.

Uma observação que fiz foi que alguns pais incentivavam os filhos a continuarem falando Espanhol em casa, enquanto outros usavam uma mistura de Português e Espanhol, o que se refletia na fala das crianças. Essa troca cultural era rica, pois algumas crianças da turma até compreendiam algumas palavras em Espanhol, embora todas falassem predominantemente Português. Não vivenciei nenhum aspecto negativo nessa interação; pelo contrário, a troca era enriquecedora.

Hoje, observo que a creche quase não recebe crianças migrantes, mas sim descendentes de venezuelanos. O lado negativo dessa situação está na frequência com que essas crianças mudam de endereço. Como muitas famílias vivem em casas alugadas ou cedidas, há constantes mudanças de bairro, o que leva à transferência de alunos e, em alguns casos, à desistência da creche. Como a creche não é uma etapa de ensino obrigatória, essas famílias acabam interrompendo a frequência escolar das crianças, dificultando a continuidade do processo educativo na creche.

Além do acesso nas escolas, é muito comum ouvirmos depoimentos de professores(as) tratando da dificuldade de acolhimento das crianças migrantes devido à barreira da língua. Muitos(as) professores(as) não compreendem o que as crianças de outras nacionalidades falam e as crianças também não compreendem os(as) professores(as) e colegas brasileiros(as). A inserção de crianças que falam outra língua no sistema educacional brasileiro representa um grande desafio para os(as) educadores(as). A falta de proficiência no Português pode resultar em dificuldades de comunicação, isolamento social e até mesmo em um impacto negativo no desenvolvimento emocional da criança.

A Educação Infantil deve ser um espaço de inclusão e acolhimento, onde a criança se sinta respeitada e compreendida, independentemente de sua origem ou língua materna. A língua de acolhimento, que é uma proposta de ensino para migrantes e refugiados, não deve ser vista como uma ferramenta de comunicação, mas como um meio de integração cultural, de construção de identidade e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, em sentido dialético. Zambrano (2021, sem página), ancorada em Paulo Freire (2002), defende que “não há docência sem discência”, e com esse olhar a autora enfatiza que:

[...] só existe a área de PLAc no Brasil devido à crescente demanda de pessoas em situação de refúgio que têm chegado ao país, despertando o interesse de professores e pesquisadores de português como língua adicional e fazendo surgir uma grande rede de voluntariado: pessoas de diversas áreas do conhecimento dispostas a doar seu tempo para ensinar português aos deslocados forçados.

Professor(a), nessa direção, é imprescindível a adoção de estratégias pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa de maneira mais acessível e acolhedora para as crianças em processo de aprendizagem dessa língua, com o uso de recursos visuais e gestuais, como cartões ilustrados, figuras, vídeos e jogos que facilitem a compreensão e o uso do Português.

É necessário destacar, no entanto, que o acolhimento linguístico é um processo que vai além da simples aquisição da língua. Trata-se de um processo de construção de identidade, de respeito e de inclusão para o pleno desenvolvimento das crianças na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa educacional.

Na Educação Infantil, temos o privilégio de trabalhar intensamente com diferentes linguagens: verbal, escrita, pictórica, visual, corporal e matemática. Quando todas essas linguagens são desenvolvidas nas diferentes experiências educativas da escola, as crianças têm mais possibilidades de se comunicarem, de aprenderem e se desenvolverem.

Por outro lado, a diversidade nas salas de aulas tem impulsionado projetos significativos nas escolas de Educação Infantil, nos quais as crianças e suas famílias são convidadas a falarem

e apresentarem aspectos e elementos que caracterizam seu país de origem. Algumas escolas passam a utilizar placas de identificação em Português, Espanhol e, às vezes, em Inglês, evidenciando um trabalho sobre a diversidade linguística.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

Iniciamos a seção sobre perspectivas com um trecho do depoimento da professora Malena, que atua em uma turma de Educação Infantil no município de Boa Vista-RR.

Com alunos migrantes é possível conhecer novas palavras, expressões e tradições que a criança socializa em sala, além do contato com a culinária e as interações entre as crianças e a professora. Ou seja, a troca linguística e de culturas são pontos positivos, pois, quando socializados com as outras crianças, ampliam a perspectiva cultural, o que pode ajudar nas trocas e na construção de valores como o respeito às diferenças, a partir da realidade vivenciada pelas crianças.

No depoimento da professora, é possível perceber que, com criatividade e compreensão da importância da escola na formação das crianças pequenas, ricas possibilidades de trabalho pedagógico estão sendo pensadas e executadas nas salas de aula do Norte do Brasil e neste espaço vamos propor mais algumas alternativas.

A incorporação de atividades lúdicas pedagógicas que respeitam e valorizam o conhecimento prévio trazido pelas crianças migrantes, como jogos e atividades em que elas possam compartilhar palavras ou costumes de sua cultura, e até mesmo a utilização de livros infantis que abordam temáticas relacionadas à migração, pertencimento e diversidade, ajudam a estabelecer um terreno comum para a construção de laços sociais entre as crianças.

Figura 01 – Jogo da memória em Português e Espanhol⁵.



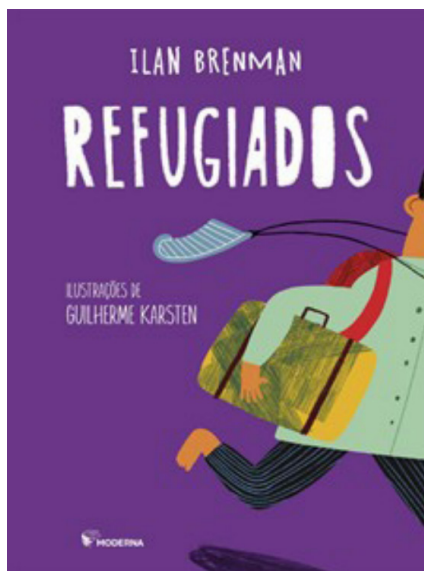
Fonte: Arquivo pessoal.

⁵ Jogo da memória com a temática frutas, elaborado por ARAÚJO (2019), em atividades com crianças indígenas Warao, na Escola Casa de Los Niños.

A leitura de livros infantis – de histórias e contos, proporciona um vasto vocabulário, enriquecendo a linguagem das crianças. Elas têm a oportunidade de ouvir palavras novas, frases estruturadas e diferentes formas de construção verbal, o que contribui para o desenvolvimento da oralidade, compreensão e expressão verbal, com destaque especial para as ilustrações e o enredo das histórias, que estimulam a imaginação e a criatividade infantil. Isso também as ajuda a construir imagens mentais, entender emoções e situações, além de enriquecer seu repertório cultural e artístico.

As obras literárias, aqui apresentadas, são apenas sugestões, diante de uma infinidade de possibilidades de se trabalhar com temáticas que envolvam todas as crianças, independentemente de seus locais de origem.

Figura 02 – Capa do livro Refugiados.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Refugiados-Ilan-Brenman>

A primeira obra que sugerimos é o livro Refugiados, de Ilan Brenman, com ilustrações de Guilherme Karsten e publicado pela editora Moderna, em 2019. É uma obra lindamente ilustrada, que, apesar de ser indicada pela editora para crianças a partir dos 9 anos de idade, pode suscitar diferentes leituras pelas crianças pequenas, visto que é um livro de imagens. Consideramos importante compartilhar a sinopse elaborada por Felícia Fleck, no site Clube Quindin:

O colar da deusa egípcia Maat, que representa a verdade, a justiça e o equilíbrio, é o fio condutor dessa narrativa visual que conta a jornada de uma família - que são, na verdade, várias - que sai do Egito e segue seu destino por Bagdá, Constantinopla, Europa e EUA. As partidas e as chegadas, de navio, avião ou até mesmo a pé, são acompanhadas pelo medo, incerteza e muitos olhares desconfiados.

Tempos, espaços e ambientes distintos são apresentados com cuidado, riqueza de detalhes e pequenos toques de humor. Uma obra para lembrar que somos, ao mesmo tempo, tão diferentes e tão iguais nas questões que nos constituem. E que as crianças nos ajudam a criar possibilidades de encontros verdadeiros

com o que há de mais humano em nós.

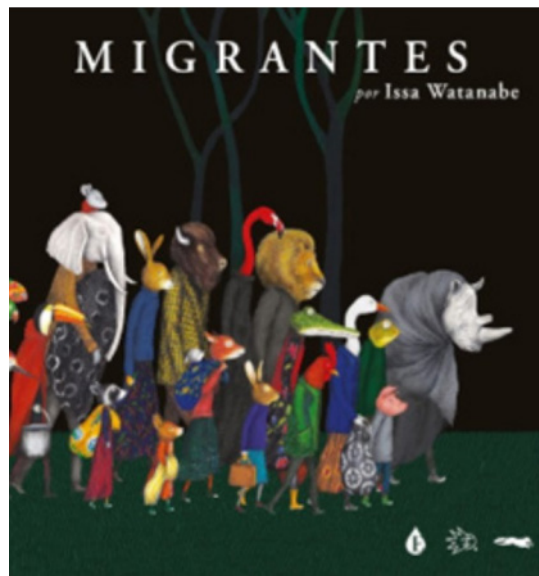
Este livro-imagem, ilustrado por Guilherme Karsten, é uma obra importante e necessária, trazendo possibilidade de abrir diálogos sobre uma realidade chocante, controversa e tão presente em nossos dias.

“A história dos refugiados é um pouco a história de cada família viva nos dias atuais, em algum momento e pelos mais diversos motivos, tivemos que abandonar nosso lar para procurar um novo começo”, nos conta Ilan Brenman, autor do roteiro de “Refugiados”.

Disponível em: <https://quindim.com.br/selecoes/livro/refugiados/ilan-brenman/9788516118730>

No contexto atual, onde migrações e crises humanitárias são realidades cada vez mais discutidas, o livro *Migrantes*, de Issa Watanabe, publicado pela Editora Solisluna, em 2021, com ilustrações que abordam a dura jornada de um grupo de animais que migra em busca de um lugar seguro para viver, surge como uma reflexão necessária. Essa obra não apenas documenta a experiência de quem se vê forçado a deixar seu lar, mas também nos lembra da importância da empatia e da humanidade diante do sofrimento alheio.

Figura 03 – Capa do livro *Migrantes*.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Migrantes-Issa-Watanabe>

Outro livro do gênero Literatura Infantil que pode ser trabalhado com crianças o livro *A menina que abraça o vento* – a história de uma refugiada congolesa, de Fernanda Paraguassu e ilustrado por Suryara Bernardi, publicado pela editora Vooinho, em 2022. Essa obra faz parte do acervo do PNLD Literário de 2023 - Categoria 1: Obras literárias do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de fazer parte do acervo do PNLD para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível explorá-lo na Educação Infantil. É um livro com ilustrações muito atraentes, com enredo rico, com texto em tamanho adequado para ser contado de uma única vez em uma roda de leitura. A história por si pode suscitar muitas conversas sobre a situação das crianças e suas famílias, ao precisarem sair de seu país de origem para viver em outro lugar, tendo que se comunicar em outra língua, conviver em contexto cultural diferente e lidar com a ausência de amigos e familiares.

Figura 04 – Capa do livro A Menina que Abraça o Vento.



Fonte: <https://www.editoravoo.com.br/pnld2023/>

A partir da leitura do livro A menina que abraça o vento, além da roda de conversa, podem ser propostas atividades como:

- ✓ **Conhecer as histórias de imigrantes ou refugiados** que estudam na turma ou na escola. Uma atividade possível, também, é convidar as famílias das crianças para participarem de algumas aulas contando suas histórias;
- ✓ **Representar com desenhos, pinturas, modelagens ou colagens histórias** que as crianças conheçam sobre famílias de imigrantes ou refugiados;
- ✓ **Propor a releitura de alguma ilustração do livro** que chame mais a atenção da turma;
- ✓ **Explorar vídeos, imagens e textos informativos sobre o Congo**, país de origem de Mersene, a personagem principal da história. Também pode ser feito o mesmo trabalho com outros países de onde as crianças migrantes sejam originárias.

Outras obras literárias são indicadas no site Crianças, migrantes, refugiadas e apátridas⁶ e, a partir delas, podemos pensar em momentos de escuta e registro de contos e outras narrativas orais que podem ser realizadas na escola com a participação das famílias ou de membros da comunidade. A leitura de obras de arte, fotografias ou desenhos elaborados pelas próprias crianças também podem ser propostas interessantes de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Do mesmo modo, a leitura cartográfica pode ser trabalhada a partir do manuseio de mapas, globo terrestre, aplicativos digitais etc.

SEÇÃO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos trazer algumas reflexões acerca do processo migratório, para a Região Norte do Brasil, que impactam nas políticas e experiências pedagógicas vividas nas escolas de Educação Infantil, com o objetivo de destacar a importância de garantir o acesso a essa etapa da Educação Básica, que ainda não conseguiu ser universalizada como está previsto no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

Ademais, buscamos trazer alguns aspectos que nos desafiam a pensar que a diversidade característica em turmas formadas por crianças de diferentes origens, ao mesmo tempo que nos traz desafios, também nos proporciona ricas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Enfim, a diversidade, além de possibilitar aprender a conviver com o diferente e a constituir nossa identidade, possibilita-nos ampliar o conhecimento de mundo, o vocabulário e o respeito às pessoas. Portanto, apontamos como perspectiva a ampliação das discussões, pesquisas e práticas pedagógicas de acolhimento ao público da escola nos diferentes contextos que constituem a Educação Infantil na Região Norte.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elândia Gomes Araújo. **A inserção de estudantes migrantes, não falantes da Língua Portuguesa, em escolas brasileiras: os irmãos Muñoz**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Boa Vista-RR, 2019.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Gabrielle. Aimigração venezuelana e o contexto da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista, Roraima, Brasil: um olhar para as considerações da gestão. **Educar em Revista**. v. 40, e92542, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92542>. Acesso em 02 de novembro de 2024.

⁶ <https://www.criancasmigrantes.com/migraçãoliteraturainfantilcrianças>

FIOCRUZ. **Pesquisa analisa saúde sexual de venezuelanas migrantes no Brasil**. Informe, 2023. Disponível em: <<https://agencia.fiocruz.br/pesquisa-analisa-saude-sexual-de-venezuelanas-migrantes-no-brasil>>. Acesso em: 10 dezembro 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOTA, Angela Karinne Bezerra; SANTOS, Mariana Cardoso dos. Desafios e necessidades de crianças e adolescentes refugiados e migrantes no Brasil: garantindo proteção, acesso à educação e integração social. In: **47º Encontro Anual da Anpocs**, Campinas: UNICAMP, 2023.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (MJSP). **Em cinco anos, Brasil recebeu mais de 700 mil imigrantes venezuelanos**. 2022. <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/em-cinco-anos-brasilrecebeu-mais-de-700-mil-imigrantes-venezuelanos>. Acesso em 02 de novembro de 2024.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento** – a história de uma refugiada congoleza. Osasco-SP: Vooinho, 2022.

WATANABE, Issa. **Migrantes**. Lauro de Freitas-BA: Solisluna Editora, 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa-reflexiva. In.: SOUZA, Rômulo Francisco de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira. **Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas** [recurso eletrônico] – 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

AS AUTORAS

Edlauva Oliveira dos Santos - É doutora em Educação em Ciências e Matemática pela RE-AMEC/UFMT/UFPA/UEA; mestre em Educação pela UFAM; licenciada em História pela UFRR e em Pedagogia pela FACETEN. Atuou como professora da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede estadual de ensino de Roraima no período de 1991 a 2013, onde já desenvolveu também as funções de Coordenadora Pedagógica e Diretora Escolar. Atualmente, é professora efetiva do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRR. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: inclusão, formação e violência.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8042-0686> / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0425881019278087>

Elândia Gomes Araújo - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE (UERR/IFRR). Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (2005) e em Pedagogia (2019), ambas pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. Atua como professora efetiva pela SEED/RR e professora formadora pela UAB/CAPES. É Analista Pedagoga da PMBV/SEMGES/SAICPP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima – PLARR (CNPQ/UERR).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9205-8100> / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4895825180739919>



EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA DO CAMPO

Janaína Ribeiro de Rezende (UFNT)

Juracy Machado Pacífico (UNIR)

Caro(a) Professor(a), você já parou para pensar sobre quem é a criança do campo? E sobre a Educação Infantil que atende a essas crianças? Ao refletir sobre essas questões, convidamos você a considerar a realidade em que elas estão inseridas, pois o contexto em que vivem é fundamental.

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Frei Betto (1997), em um texto que discutia sobre a leitura do mundo concebida por Paulo Freire, afirmou que “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Esta frase pode ser o nosso ponto de partida para pensarmos em quem são as crianças do campo. Afinal, cada uma delas é, pensa e age a partir da realidade em que está inserida, ou seja, do chão em que cada uma pisa no seu cotidiano.

Por isso, não é tarefa fácil definir quem são as crianças do campo, pois os “chãos” em que elas pisam são diversos. Preferimos assumir o conceito de infâncias do campo, no plural conforme defendido no verbete “Infância do Campo”, do Dicionário de Educação do Campo (Silva et al., 2012).

Segundo o verbete (Silva et al., 2012, p. 420), as crianças do campo:

[...] são sujeitos que atuam no mundo e são afetados por ele. Assim, falar de infância do campo, das crianças concretas que o habitam, é inexoravelmente falar de sujeitos do mundo, integrados a lugares, e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas e tragédias, realidades e fantasias.

Dialogando com o que foi apresentado no primeiro texto deste Caderno, entendemos que as infâncias são permeadas por aspectos históricos, econômicos, sociais, políticos, geográficos, étnico-raciais, de gênero, entre outros. Há muitas infâncias de hoje que são diferentes das infâncias de nossos avós, por exemplo. O jeito de vivenciar a infância pode ser distinto entre meninos e meninas. De igual forma, ser criança no campo, via de regra, possibilita vivências e experiências diferenciadas daquelas que se vivenciam na cidade. Nessa mesma linha de pensamento, é possível dizer que podemos ter infâncias diferentes nas várias regiões do Brasil e nos diferentes estados amazônicos.

Dessa maneira, assumimos que não existe uma infância “padrão”, “ideal”, “única”, já que ela é construída, histórica e socialmente, de acordo com a vivência de cada indivíduo. Compreendemos, a partir de Silva e Pasuch (2021, p. 1), que:

As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos.

Assim, é importante levar em consideração alguns aspectos sobre as crianças do campo, pois existem pontos que podemos destacar sobre os(as) meninos(as) que vivem em contexto amazônico. A região amazônica é diversa. A vegetação, os animais, as paisagens, os rios, ou seja, muito do que se tem e do que é produzido no campo varia de um estado para outro.

Às vezes, existem diferenças sobre aspectos que não consideramos em nossas atuações, tais como: sotaques, hábitos, nomes de alimentos, nomes de brincadeiras, diferentes formas de brincar, além de manifestações culturais distintas entre um estado e outro ou uma região e outra. Essa diversidade de territórios e de culturas influencia nas experiências infantis, o que nos leva a compreender que existem infâncias no espaço amazônico e diferentes maneiras de ser criança nesses mesmos espaços.

Compreendemos que a região amazônica tem geografia variada, sendo composta pelos biomas Amazônico e do Cerrado e por relevos e aspectos socioeconômicos distintos. Tais diferenças implicam paisagens, culturas, modos de vida, habitações e produções agropecuárias diversas. Ou seja, os aspectos naturais, como o clima, a disposição das chuvas, a flora e a fauna, bem como as questões sociais, o trabalho, o uso de maquinário agrícola, os hábitos alimentares, as brincadeiras e o que é produzido no campo, são diferentes nos sete estados da Região Norte, que, por ser a maior em extensão territorial, abrange 3.870.000 km² do país. Assim, para identificarmos de qual criança do campo estamos falando, precisamos considerar todo esse contexto.

A realidade do campo amazônico é marcada por muitas contradições, pois, ao mesmo tempo em que a região se destaca por sua enorme biodiversidade e pela produção de muitas riquezas agropecuárias e minerais, há, também, muita exploração, pobreza, desigualdade e violência contra muitas crianças do campo que são filhos(as) de famílias de posseiros(as), de extrativistas, de pequenos(as) produtores(as) rurais, de quebradeiras(as) de coco babaçu, de assentados(as), de sem-terra, de assalariados(as) rurais. Não é possível desconsiderar esse contexto, ao trabalharmos com crianças do campo, em uma região em que os conflitos por terra ainda são bastante acirrados.

Precisamos considerar que, desde que nasce, a criança participa do mundo e é produtora de cultura. Isso porque ela não só reproduz, mas ressignifica o brincar, constrói e reconstrói respostas para os desafios que encontra, cria e recria formas próprias de interagir com os objetos, com as outras crianças e com os adultos, além de viver em uma dada condição econômica, social e cultural que possibilita experiências infantis específicas.

Historicamente, no Brasil, a pessoa do campo teve o seu direito à educação negado. No entanto, a população do campo lutou e continua lutando por uma educação concebida desde a realidade de seus sujeitos. Em 1998, os movimentos sociais do campo, junto a organizações internacionais e universidades, realizaram a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO (Arroyo; Fernandes, 1999). Como fruto dessa Conferência, criou-se a Articulação por uma Educação do Campo. Nos anos 2000, tal articulação passou a reivindicar o atendimento de Educação Infantil para a população rural, entendendo que crianças do campo até 6 anos de idade também têm esse direito.

No entanto, o cenário de atendimento dessa faixa etária ainda é preocupante. De acordo com o Relatório Desigualdades na garantia do direito à pré-escola, publicado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV, 2022, p. 6), “mais de 330 mil crianças entre quatro anos e cinco anos e onze meses de idade estão fora da escola, segundo estimativas feitas a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2019”. A pesquisa revelou que a média nacional do índice de atendimento na pré-escola era de 94,1%, em 2019. No entanto, esse índice na Região Norte era de 88,5%, ou seja, mais de 5% menor do que a média brasileira

O documento supracitado afirma, ainda, que “a porcentagem de crianças entre quatro e cinco anos de idade que frequentam a escola é menor nas localidades rurais, com uma diferença de 3% em 2019” (FMCSV, 2022, p. 28). Ao observarmos os dados do atendimento pré-escolar de crianças residentes no campo e em cidades da Região Norte, a discrepância é ainda mais alarmante. 91,3% das crianças que viviam em áreas urbanas eram atendidas e somente 79,5% das que viviam em territórios rurais estavam na pré-escola. O relatório indica que:

Estados como Acre (50,2%), Rondônia (62,3%), Tocantins (71,9%), Amazonas (76,2%) e Mato Grosso do Sul (77,7%), são exemplos de baixas taxas de escolarização em domicílios rurais, e de grandes disparidades entre frequência escolar de crianças residentes em zonas urbanas e rurais (FMCSV, 2022, p. 28).

Mais da metade do atendimento pré-escolar no campo é ofertado em turmas multisseriadas, sem a garantia de uma estrutura e de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades da Educação Infantil. Muitas escolas que recebem crianças menores de 6 anos de idade não dispõem de prédios compatíveis, parque infantil, banheiros adaptados, alimentação escolar adequada, materiais pedagógicos, entre outras limitações.

Grande parte da oferta de Educação Infantil do Campo se restringe à pré-escola, pois a obrigatoriedade do atendimento de crianças, a partir de 4 anos de idade, está prevista em lei. Mas será que no campo não tem criança de 0 a 3 anos? Dessa maneira, o atendimento de crianças do campo em creches é precário, sendo muitas delas excluídas do direito à educação.

Outra situação enfrentada por muitas crianças do campo é o fechamento de escolas, fazendo com que haja a necessidade de deslocamento para unidades urbanas. Esse processo nega, à criança, o direito de estudar onde ela vive e a submete, cotidianamente, ao deslocamento em transportes escolares, muitas vezes, precários, sem condições de segurança, em estradas e rios perigosos. Sem falar nas interrupções do transporte em função de estradas esburacadas, pontes quebradas e nos desafios enfrentados nos períodos de muita chuva ou de estiagem severa.

Além disso, os cursos de formação de professores(as), mesmo em estados com mais escolas no campo, costumam desconsiderar as especificidades rurais. A educação nelas oferecida pode ser um arremedo do que acontece na cidade. As políticas de financiamento educacional são baseadas em recursos de acordo com o número de matrículas que, em áreas menos povoadas, como no campo, tendem a ser menores. Somente com muita luta as famílias camponesas conseguem assegurar o direito de viver e estudar no campo.

Professor(a), com base nessas questões, reforçamos a importância de (re)conhecer o contexto em que a criança do campo está inserida e as especificidades dos territórios rurais amazônicos. Além disso, destacamos a necessidade da defesa de uma Educação Infantil vinculada à realidade em que as crianças vivem e que garanta o acesso à literatura para essa população que tem tantos direitos negados.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

Trouxemos várias informações sobre a Educação Infantil e a criança do campo. Mas, afinal, o que o(a) professor(a) da Educação Infantil tem a ver com tudo isso? É necessário sensibilidade para (re)conhecer e acolher a criança do campo nas creches e pré-escolas, entendendo que ela também tem direito à educação. A escola pode oportunizar experiências formativas que valorizem os saberes e fazeres do campo, dialogando com a sua realidade.

Se a garantia do direito à educação ainda é um desafio no campo, o que podemos dizer do acesso ao livro e do direito à literatura (Candido, 1995)? O valor do livro no Brasil é elevado, o que impossibilita que grande parte da população possa comprá-lo. Muitos municípios sequer dispõem de livrarias ou bibliotecas públicas, posto que essas não estão bem distribuídas no país.

Das 4.639 bibliotecas públicas municipais e estaduais brasileiras, somente 282 estão localizadas na Região Norte, segundo dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP, 2023). Isso quer dizer que menos de 6% dos estabelecimentos estão na Amazônia. Dentre essas, você consegue imaginar quantas estão no campo?

Com base nisso, qual o acesso, na região amazônica, que as crianças do campo têm aos livros? Nesse sentido, destacamos o papel que a Educação Infantil tem de possibilitar o contato com a literatura desde a primeira infância, especialmente, no campo. Mas qual campo é retratado nas histórias infantis mais conhecidas?

Professor(a), quanto à Literatura Infantil que vemos nas escolas, você já reparou que muitas vezes o campo é retratado de uma maneira descontextualizada ou fazendo referências que não existem na nossa região?

Nos contos de fadas, em geral, os cenários costumam ser campos europeus, com personagens, paisagens, árvores, produções típicas daquela realidade. A maçã envenenada da Branca de Neve, por exemplo, é um fruto produzido em regiões mais frias, assim como a personagem ser branca como a neve (fenômeno climático que não acontece na maior parte do Brasil) e não alva como a polpa do bacuri, refletindo as características do lugar onde a história foi produzida.

Em algumas histórias infantis, o campo é retratado de uma forma idealizada, sem contradições, considerando naturais as injustiças e as desigualdades sociais. No entanto, ao observarmos a nossa realidade, encontramos o oposto disso. O campo brasileiro ainda é marcado por uma grande concentração fundiária, que faz com que poucos(as) sejam proprietários(as) de muitas terras, enquanto muitos(as) outros(as) são excluídos(as) do acesso a ela. Essa desigualdade caracteriza, profundamente, as relações no campo do nosso país e, consequentemente, influencia na forma como as crianças vivem em tais territórios.

Ao refletir sobre a ausência de representatividade das crianças do campo amazônico nas histórias infantis, não queremos afirmar que todas as obras que retratam outros contextos devam ser banidas das nossas salas, pois a Educação Infantil tem como uma de suas tarefas promover o contato das crianças com a Literatura Infantil Clássica, por meio dos contos de fada, das histórias da carochinha, das fábulas e de todo o repertório incrível que conhecemos.

Além disso, a Educação Infantil pode fortalecer e ampliar o repertório literário das crianças, buscando referências do contexto no qual elas estão inseridas, a fim de valorizar, também, o chão em que elas pisam e ampliar os seus horizontes. É importante que a criança do campo entre em contato com a produção cultural construída ao longo da história da humanidade.

Então, como podemos trabalhar com tais histórias?

Algo que nos parece interessante é ampliar as possibilidades de vivência e de criação imaginativa das crianças desde bem pequenas. Vigotski (2009, p. 22) destaca o seguinte:

Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação.

Como observamos, a experiência e a imaginação estão interligadas em um processo de criação e inovação. Com isso, se mais experiência anterior a criança acumular, mais imaginação desenvolverá e “[...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (Vigotski, 2009, p. 23).

Para um trabalho com a Literatura Infantil, de maneira que não seja simplificada e descaracterizada em sua forma original, esse contato pode se dar por meio de problematização das semelhanças e diferenças entre tais contextos, provocando a reflexão sobre a diversidade e valorizando a realidade em que as crianças vivem.

Voltando ao exemplo da maçã da Branca de Neve, é possível refletir com as crianças sobre a maçã: quem já viu uma macieira; se no território em que elas vivem tem algum pé de maçã; em que região essa fruta costuma ser produzida, dentre outros questionamentos que os levem à reflexão. Com relação à neve: questionar se elas conhecem a neve; se neva na região em que elas vivem e, se não, qual o porquê desse fenômeno não acontecer. Outra sugestão pode ser o de provocar as crianças a proporem possíveis nomes para a Branca de Neve caso ela nascesse na Amazônia, de modo a possibilitar o diálogo com a realidade local.

Certas histórias infantis, muitas vezes, tomam por base o senso comum. O campo e as crianças camponesas são retratados de forma estereotipada e preconceituosa, caricaturizando seus costumes e seus jeitos de falar. A visão pejorativa do caipira, capiau, tabaréu, juqueiro, matuto também está presente em muitos livros e materiais didáticos, como forma de estigmatizar a população do campo, hierarquizando o indivíduo urbano como símbolo de progresso e de poder e o do campo como símbolo de atraso, de pobreza e de ignorância.

Em geral, a Amazônia é pouco representada na literatura nacional e, quando aparece, corre o risco de ser de uma forma homogeneizante, que apaga as diferenças. Às vezes, é retratada como um lugar distante, sem desenvolvimento, como se quase não fizesse parte do país. Muitas pessoas de outras partes do Brasil têm uma ideia bem genérica da região, como se nela só houvesse uma grande floresta, com pouca gente, na sua maioria indígenas. E, para piorar, ainda alimentam uma realidade distorcida de quem é o indígena, pessoa real que vive na região Amazônica.

Muitos conhecimentos e sabedoria da região costumam ser desvalorizados no ambiente escolar, tratados como mitos, lendas, crendices, folclore. Esse apagamento da vida e da resistência de pessoas no campo e da diversidade socioambiental que compõem a Amazônia leva a equívocos na compreensão das crianças dessa região e na proposição de políticas públicas para essa fase da vida. Por vezes, mesmo sem a intenção, essa representação das pessoas do campo reforça uma desvalorização dos seus sujeitos e suas lutas.

Professor(a), você concorda que é difícil estabelecermos uma relação respeitosa com as crianças do campo, se não considerarmos que elas sabem de um monte de coisa valiosa para o processo educativo?

SEÇÃO 3 - PERSPECTIVAS

Defendemos que o ponto de partida para o trabalho na Educação Infantil com crianças do campo deve ser o estudo da realidade. Dessa forma, entendemos que o local em que a escola está situada - no povoado, na vila, no assentamento, na reserva extrativista, no acampamento, na aldeia, na comunidade, no bairro rural - tem um enorme potencial pedagógico.

Portanto, nosso primeiro território de atuação deve ser por meio de atividades que permitam conhecer e explorar a materialidade do contexto em que a escola se insere. Nesse contexto, identificar o universo vocabular (palavras mais usadas e com mais sentido para aquelas pessoas); identificar, também, a literatura do local (as histórias contadas, os valores, os personagens daquele espaço).

Além disso, consideramos a necessidade de “desemparedar” as crianças e a Educação Infantil, como defende Lea Tiriba (2010). É urgente que os processos educativos fortaleçam os vínculos das crianças com a natureza, o que, no caso das crianças do campo, é tarefa mais fácil do que em outros contextos. Assim, a partir de práticas da Educação Infantil com essas crianças, é possível desenvolver uma “leitura do mundo”, por meio de atividades de conhecer, de pesquisar, de visitar, de ouvir, de entrevistar, de experimentar, de medir, de calcular, de testar, de encenar a realidade em que elas estão inseridas.

Em escolas do campo, na maioria das vezes, é mais seguro e possível explorar os espaços externos, estabelecer relações com a comunidade, ouvir, conhecer e valorizar as histórias locais, do que em determinados contextos urbanos. A cultura das crianças deve ser o elemento que dispara as práticas na sala de aula.

Quanto a isso, por que não produzir registros orais, escritos gráficos, desenhos desses estudos do meio?

Por se tratar de crianças do campo, propomos que os(as) professores(as) da Educação Infantil desafiem as suas turmas a pensar, estudar, refletir a partir de aspectos regionais. Para contribuir, sugerimos alguns temas e algumas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças, conforme apresentado no Quadro 1 e que podem ser adaptadas para outros contextos de ensino.

Quadro 01 – Proposição de temas e de atividades que podem ser realizadas no Estudo da Realidade com crianças do campo na Educação Infantil.

Tema	Justificativa	Proposição de atividades
História da comunidade: Como as famílias chegaram no local?	A história local é muito importante para a compreensão da realidade e das crianças que participam dela. Por isso, esse deve ser o nosso ponto de partida na Educação Infantil de crianças do campo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutas, entrevistas, roteiro de perguntas aos familiares e pessoas mais velhas para se conhecer a história local, saber quando e como as primeiras famílias chegaram naquele território, quais processos enfrentaram e enfrentam até hoje. ✓ Realização de visitas em locais emblemáticos para a comunidade. ✓ Consulta a documentos e matérias de jornal ou da internet sobre a comunidade. ✓ Criação de uma versão oral ou registro da narrativa, que possibilite a encenação do processo de luta ou ocupação do território, a produção de desenhos com as crianças sobre a história local.
Produção agropecuária: O que se produz naquele espaço?	As famílias camponesas têm uma forte ligação com o trabalho agropecuário, uma vez que vivem e se sustentam nesse espaço. Conhecer e valorizar essa produção é muito importante para a Educação Infantil de crianças nesse contexto.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Visitas nas casas, hortas, plantações, quintais produtivos, lotes de produção, cooperativas, agroindústrias disponíveis na comunidade, que podem subsidiar o desenvolvimento de registros gráficos, mapas com as crianças. ✓ Estudo das etapas de trabalho envolvidas na produção, manipulação das ferramentas de trabalho, experimentação dos cheiros, texturas e sabores do que é produzido. ✓ Brincadeiras, dramatizações, músicas e histórias sobre aquele trabalho ou produto.
Alimentação: O que as crianças comem?	Os hábitos alimentares são uma importante manifestação e resistência cultural camponesa, que têm relação direta com os costumes e com o que é produzido localmente.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento dos hábitos alimentares das crianças, que podem ser registrados em listas com as suas comidas preferidas, as saudáveis e as que não fazem bem à saúde. ✓ Pesquisa e troca de receitas culinárias, que podem ser registradas por meio de escrita e ilustrada com imagens dos ingredientes. ✓ Contação de histórias sobre as origens dos alimentos.

Tema	Justificativa	Proposição de atividades
Histórias locais: Quais histórias e personagens povoam o imaginário das famílias que ali residem?	As histórias contadas, as criaturas do imaginário local são uma fonte muito rica de valorização da cultura do campo ao se reconhecer os vínculos de pertencimento da comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento das histórias místicas, dos encantados, das assombrações, dos “causos” e das visagens, por meio de perguntas às crianças, às suas famílias e às pessoas mais velhas. ✓ Exploração de diferentes formas de registros, de contação e recontos de tais narrativas. ✓ Escrita de uma carta coletiva, feita com as crianças, para alguma dessas criaturas, como forma de criar familiaridade com esse gênero textual.
Brincadeiras da família: Quais brincadeiras fizeram parte da infância da família das crianças do campo.	As brincadeiras que fizeram parte da vida das pessoas mais velhas (dos membros da família) podem ser uma importante possibilidade de aproximação geracional e também uma fonte bem rica de possibilidade de valorização da cultura do brincar no campo, bem como as transformações ocorridas e que, parte dessas transformações, podem ter sido realizadas pelos sujeitos em infância.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento, por meio de narrativas dos familiares das crianças, de informações sobre brincadeiras que faziam parte de suas infâncias, bem como informações sobre os festejos, as danças e cantorias de bailes de roça, ou como as festas no campo são chamadas em cada localidade. ✓ Exploração de diferentes formas de registros: imagens, listas de brincadeiras, áudio, reconto de narrativas, dentre outros. ✓ Escrita, com as crianças (professor(a) escreva), de bilhetes que serão encaminhados, pelo grupo da turma (via WhatsApp), ou em papel impresso. ✓ Escrita de um livro de brincadeiras geracional: brincadeiras de todos os tempos; ✓ Destacar, nas brincadeiras, se há indício de naturalização de alguma forma de violência, sexismo, racismo, dentre outros aspectos, e problematizar, com as crianças, em situações de diálogo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por se tratar de crianças do campo, propomos que os(as) professores(as) da Educação Infantil desafiem as suas turmas a pensar, estudar, refletir a partir de aspectos regionais. Para contribuir, sugerimos alguns temas e algumas atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças, conforme apresentado no Quadro 1 e que podem ser adaptadas para outros contextos de ensino.

Essas são apenas algumas sugestões de possibilidades de estudo da realidade, partindo de aspectos que podem orientar a prática pedagógica na Educação Infantil. Assim, é possível permitir o contato com as representações escritas e de leituras no estudo da realidade das crianças, de forma contextualizada, ao se trabalhar com diversos gêneros textuais que possuam sentido dentro do que está sendo abordado.

Reforçamos a importância de valorizar a cultura local e regional. Nesse sentido, é fundamental a busca por histórias que dialoguem com a realidade nas quais as crianças do campo estão inseridas. As histórias da Cobra Grande, da Boiúna, da Sucuriçu, do Mappinguari, do Boto Cor-de-Rosa, da Caipora, da Mãe D'Água, dentre muitas outras que podem ser abordadas nas atividades com as crianças. Buscar referências locais pode ser uma prática docente constante, de modo que o cotidiano das crianças ajude no processo de aprendizagem.

A Literatura Infantil nacional e mundial clássica também deve estar presente no planejamento da Educação Infantil de crianças do campo. Para a familiarização das crianças com o mundo da escrita, a (re)contação de histórias por meio de livros é indispensável.

Vigotski (2009) compreende que a imaginação tem uma relação direta com as experiências vividas. Ou seja, quanto mais vivências a criança tem, mais criativa ela pode ser. Assim, a possibilidade de experimentar, brincar, testar, manipular e conhecer aspectos da sua realidade e de outros contextos favorece, à criança, o desenvolvimento da capacidade de compreender, conceber e transformar o seu contexto.

Nossa capacidade criativa é alimentada pelas vivências reais e também pelas imaginadas, pensadas, refletidas, o que reforça a importância da literatura como modo de ampliar a capacidade de imaginar possibilidades. Além disso, Vigotski (2009) também defende que a brincadeira, o desenho e a dramatização desempenham um papel importante para o processo de aprendizagem. Por que não aproveitar, na Educação Infantil, esses recursos no trabalho com leitura e escrita de crianças do campo?

Sugerimos que o trabalho com a literatura busque estabelecer diálogo entre as crianças e as realidades nas quais elas vivem, explorando as semelhanças e as diferenças das histórias abordadas com as que são conhecidas das crianças, bem como a necessidade de problematizar as contradições. É possível desenvolver processos de produção de histórias com as crianças do campo na Educação Infantil. Essas histórias podem ser registradas ou não, de acordo com as intencionalidades pedagógicas previstas para a atividade.

Na sala de aula, a proposição de releituras das histórias tradicionais também pode ser uma atividade interessante, servindo para aproximá-las das histórias com as quais as crianças estão familiarizadas, experimentando oral e literariamente combinações, gêneros textuais, estilos literários etc.

É importante ampliar o repertório das crianças, de modo que elas possam conhecer e valorizar manifestações locais, como também de outros povos. Compartilhar literaturas de diferentes países africanos, indígenas, além da regional, é uma forma de evitar o que Adichie (2019) chamou de “o perigo da história única”. A escritora nigeriana defende que é essencial que as pessoas conheçam outras histórias, rompendo com a lógica de que só as histórias dos colonizadores, dos dominantes, dos brancos, dos homens, sejam contadas. Tal “história única” exclui uma parcela enorme da população, ressaltando que essas pessoas não pertencem à versão oficial por ter uma cor de pele, um determinado tipo de cabelo, por morar em outro local ou ter um jeito de viver diferente do que é relatado como “certo”.

Embora tenhamos avançado muito, o mercado editorial ainda não é um espaço democrático e muitos grupos sociais seguem marginalizados. Em geral, a população do campo, mesmo tendo ótimas histórias, nem sempre consegue que elas sejam publicadas em livros e possam ser mais amplamente divulgadas. Assim, a tarefa de pesquisar, conhecer e socializar

tais histórias locais é ainda mais importante na Educação Infantil de crianças do campo. É importante, também, valorizar poetas, escritores e escritoras amazônicos que conseguem ocupar esse espaço.

As perspectivas de trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil de crianças do campo são inúmeras. Não é possível esgotá-las em um texto como este. No entanto, buscamos provocar reflexões, a fim de ter mais elementos para a organização do trabalho pedagógico com a literatura e as crianças do campo.

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Você deve ter percebido que partimos da complexidade de definir quem são as crianças do campo amazônico, defendendo o conceito de infâncias do campo. Apontamos para os desafios de consolidação de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças do campo que atenda às especificidades desse público, uma vez que essa modalidade educacional ainda não é plenamente garantida nos territórios rurais.

Também deve ter observado que as reflexões deste nosso diálogo foram não só sobre o direito à literatura, mas também sobre as dificuldades de acesso que as crianças do campo, em especial da Região Norte, ainda enfrentam. Problematicamos a forma como o campo costuma aparecer nas histórias infantis, visto que as narrativas clássicas se passam em contextos muito diferentes dos que as crianças amazônicas vivenciam.

Outro fator destacado foi a maneira caricatural e preconceituosa que, muitas vezes, os personagens camponeses são retratados nas histórias, o que reforça uma ideia de campo como um local desvalorizado, pobre e atrasado. Além disso, em muitas histórias, notamos a ausência de contradições sociais, que caracterizam a realidade rural brasileira, marcada por uma grande concentração fundiária e por muitas desigualdades. Identificamos, também, que, na literatura nacional, o campo amazônico é pouco representado, o que evidencia a necessidade de valorizar, nessa literatura, a diversidade socioambiental da região.

Nesse diálogo com as experiências do campo, defendemos a importância de que o estudo da realidade com as crianças que lá vivem seja o ponto de partida para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil. Desse modo, esperamos “desemparedar” os processos de escolarização das crianças, fortalecendo seu vínculo com a natureza, pois o trabalho para além dos muros da escola e em diálogo com a comunidade tende a ser mais viável em contextos rurais.

Sugerimos, ainda, algumas possibilidades de temáticas e atividades a serem realizadas na Educação Infantil de crianças do campo, a fim de valorizar a cultura local e os vínculos entre escola e comunidade.

Reforçamos a importância do trabalho com a literatura, seja a partir das referências locais e regionais, seja por meio da ampliação do repertório por intermédio de obras indígenas

e africanas, e também mediante o contato com as histórias clássicas nacionais e internacionais.

De todo modo, sugerimos que as crianças sejam provocadas a problematizar as narrativas, buscando estabelecer relações e identificar referências para a compreensão da sua realidade e para a imaginação de outros mundos possíveis. Assim, será possível construir caminhos para uma leitura do mundo e da palavra.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2).

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**, 3. Ed. São Paulo: Editora 34, 1995, p. 235-263.

FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **Desigualdades na garantia do direito à pré-escola**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22516/file/desigualdades-na-garantia-do-direito-a-pre-escola.pdf>. Acesso em 06 nov. 2024.

FREI BETTO. Paulo Freire e a leitura do mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 maio 1997.

SILVA, A. P. S.; FELIPE, E. S.; RAMOS, M. M. Infância do campo. In: CALDART, R. S. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, **Belo Horizonte-MG. Anais**, 2010. Disponível em: Orientações Curriculares EI Campo Ana Paula. Acesso em: 7 nov. 2004.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.petedu.ufv.br/wp-content/uploads/2022/03/criancas_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso em: 7 nov. 2024.

SNBP– Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. **Bibliotecas Públicas do Brasil**, s/d. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>. Acesso em: 06 nov. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. (Tradução Zoia Prestes). São Paulo: Ática, 2009.

AS AUTORAS

Janaína Ribeiro de Rezende - Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, formada em Psicologia, Mestre em Educação e Doutora em Psicologia Social.

E-mail: janaina.rezende@ufnt.edu.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7004959582541409>

Juracy Machado Pacífico - Professora do Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, ambos da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. É formada em Pedagogia, Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Doutra em Educação Escolar.

E-mail: juracypacifico@unir.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3051710228899281>



UFAM



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS