

INFÂNCIAS E CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE: BRINCADEIRAS REVELADAS NO SEU COTIDIANO COMO ELEMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDHOODS AND RIVERSIDE CHILDREN IN THE PARAENSE AMAZON: PLAY
REVEALED IN THEIR DAILY LIFE AS AN ELEMENT OF THE ORGANIZATION OF
THE EDUCATIONAL SOCIAL ENVIRONMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

INFANCIA Y NIÑOS RIBEIRINHOS DE LA AMAZONÍA EN EL ESTADO DE PARÁ:
JUEGOS REVELADOS EN SU COTIDIANO COMO ELEMENTO DE LA
ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL

Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos¹

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Sinara Almeida da Costa²

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada com crianças da educação infantil de uma comunidade ribeirinha da Amazônia paraense. Discute, a partir da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski, a forma como a organização do meio social educativo pode interferir na brincadeira de faz de conta nos espaços coletivos de educação na infância, reconhecendo a importância do meio e das relações nele estabelecidas como fatores de constituição e desenvolvimento humano. Participaram da pesquisa treze crianças entre três e quatro anos de idade. As crianças foram observadas brincando em suas casas e na escola. Foram analisados os temas, os objetos e as peculiaridades das brincadeiras. Os resultados apontam que brincar de subir em árvores, construir brinquedos com folhas, sementes e galhos de árvores, tomar banho no rio, brincar de pescar, andar de canoa etc., constituem-se como espaços de relação social e de desenvolvimento, sendo peculiares ao brincar das crianças ribeirinhas. Contudo, a escola tem utilizado um currículo “urbanocêntrico” e o brincar não tem ocupado lugar de destaque no meio social educativo organizado pela professora.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2008), Especialização em coordenação pedagógica (2013) e mestrado em educação (2018) pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Estudante de Doutorado em Educação na Amazônia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: subela24@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4472310370465431>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5170-8904>.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2001), Mestrado (2007) e doutorado (2011) em Educação pela UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade na Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil, formação de professores da Educação Infantil e interações estabelecidas entre o professor de Educação Infantil e as crianças. Email: sinaraacs@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4985156340614183>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7676-5040>.

Na rotina das crianças, a brincadeira acontece em momentos isolados e é tida pela docente como passatempo e dispêndio de energia. Conclui-se que, se a escola da infância tem como objetivo interferir de modo positivo no desenvolvimento social da personalidade consciente das crianças, faz-se necessário organizar o meio social educativo de modo a não apenas possibilitar o brincar, mas acima de tudo, impulsioná-lo. Assim, o brincar passa a ser princípio norteador das práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Meio Social Educativo; Brincadeira; Educação Infantil; Crianças Ribeirinhas da Amazônia; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

This article is part of a study carried out with children in early childhood education in a riverside community in the Amazon region of Pará. It discusses, based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory (HCT), how the organization of the social educational environment can interfere with make-believe play in collective spaces for childhood education, recognizing the importance of the environment and the relationships established in it as factors in human constitution and development. Thirteen children aged between three and four took part in the research. The children were observed playing in their homes and at school. The themes, objects, and peculiarities of the games were analyzed. The results point out that playing at climbing trees, building toys with leaves, seeds, and tree branches, swimming in the river, going fishing, canoeing, etc., are spaces for social relationships and development, and are peculiar to the play activities of riverside children. However, the school has used an "urban-centric" curriculum and play has not filled a prominent place in the educational social environment planned by the teacher. In the children's routine, play takes place at isolated moments and is considered by the teacher as a pastime and energy expenditure. In conclusion, if the aim of early childhood school is to interfere positively in the social development of children's conscious personalities, it is necessary to organize the social educational environment in order not only to make play possible but, above all, to encourage it. Therefore, play becomes the guiding principle of teachers' pedagogical practices.

Keywords: Social Educational Environment; Play; Early Childhood Education; Riverside Children of the Amazon; Cultural-Historical Theory.

Resumen

Este artículo es parte de una investigación realizada con niños de jardín de infantes de una comunidad ribereña en la Amazonía del Estado de Pará. Discute con base en la Teoría Histórico Cultural (THC) de Vygotsky, cómo la organización del ambiente social educativo puede interferir en los juegos de fantasía en los espacios colectivos de educación infantil, reconociendo la importancia del ambiente y de las relaciones que en él se establecen como factores de constitución y desarrollo humano. Participaron en la investigación trece niños de la edad entre tres y cuatro años. Se observaron niños jugando en sus casas y en la escuela. Se analizaron temas, objetos y peculiaridades de los juegos. Los resultados indican que jugar a trepar árboles, construir juguetes con hojas, semillas y ramas de árboles, bañarse en el río, jugar a pescar, pasear en canoa, etc., constituyen espacios de relación y desarrollo social, siendo propios del juego de los niños ribereños. Así, la escuela ha utilizado un currículo "urbanocéntrico" y el juego no ha ocupado un lugar destacado en el medio social educativo organizado por la maestra. En la rutina de los niños, el juego ocurre en momentos aislados y es considerado por el docente como un pasatiempo y gasto de energía. Se concluye que la escuela infantil pretende interferir de manera positiva en el desarrollo social de la personalidad consciente de los niños, es necesario organizar el entorno social educativo con el fin no sólo de permitir el juego, sino, sobre todo, de potenciar eso. De este modo, el juego se convierte en el principio que nordea las prácticas pedagógicas de los maestros.

Palabras claves: Entorno Social Educativo; Juegos; Educación Infantil; Niños Ribereños de la Amazonía; Teoría Histórica Cultural.

INTRODUÇÃO



Da paixão por conhecer a criança ribeirinha da Amazônia paraense, seus trejeitos e modo peculiar de viver suas meninices (infâncias), emergiram questões importantes que são discutidas neste artigo. Tais questões deram origem à pesquisa de mestrado, com dissertação defendida em 2018. Naquele momento, buscou-se analisar, de maneira geral, as vivências de crianças ribeirinhas e seu processo de humanização no ambiente formal de educação, bem como compreender o papel da professora³ nesse processo.

Os principais resultados referentes à prática pedagógica da professora observada naquela ocasião – a organização de um currículo “urbanocêntrico”, ou seja, um currículo educacional na perspectiva dos centros urbanos que não considera a realidade e as especificidades dos povos que habitam os territórios das águas e das florestas; o ensino descontextualizado de letras e números e a brincadeira que deve fazer parte da rotina das crianças, acontecia em momentos isolados, sendo compreendida pela docente como passatempo e dispêndio de energia – exerceram influência sobre a opção em aprofundar o percurso investigativo nesse contexto. De forma mais completa e complexa, investigar de que forma a organização do meio social educativo pode interferir na brincadeira de faz de conta das crianças nos espaços coletivos de educação na infância.

Especificamente, discutiremos a importância da organização do meio social educativo para promover a brincadeira de faz de conta de crianças pré-escolares. Partimos de princípios e conceitos formulados por Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, bem como de pesquisadores da área da educação infantil e da educação ribeirinha da Amazônia paraense. Entre esses, apresentamos Teixeira (2009); Teixeira e Barca (2018); e Vasconcelos (2018). Utilizamos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que propõem a brincadeira como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas destinadas a essa etapa da educação básica.

Nesse sentido, o presente artigo pretende contribuir com os interessados nos estudos sobre a infância, apresentando uma realidade ainda pouco conhecida: a realidade da criança ribeirinha da Amazônia. São poucos os estudos que retratam a presença da brincadeira em turmas de educação infantil do campo, mostrando como as crianças, filhas de extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, entre outras, constituem-se como sujeitos por meio de suas brincadeiras e como essa atividade se processa no cotidiano pedagógico das turmas de educação infantil nesse contexto específico. O estudo considera as brincadeiras das crianças de uma vila ribeirinha localizada no município de Santarém, oeste paraense.

³ Neste trabalho utilizamos professora para nos referir a profissional docente envolvida na pesquisa e professor(es) quando no referirmos aos docentes de maneira geral.



Esperamos subsidiar os professores de educação infantil que atuam em áreas rurais, na organização de meios sociais educativos que potencializem o desenvolvimento humano das crianças por meio da brincadeira. Igualmente, contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas por meio de uma proposição de trabalho crítica e transformadora – que professores respeitem e estimulem a brincadeira no contexto de suas atividades, sem renunciar ao seu ofício de planejar intencionalmente o trabalho pedagógico, criando possibilidades para que a brincadeira ocupe o lugar de eixo norteador dessas práticas.

O conceito de “meio social educativo”, apresentado neste estudo, advém do sistema conceitual de Vigotski, que, segundo Teixeira e Barca (2018), ainda é pouco estudado e discutido nos meios educacionais, mas que se mostra potente para pensar a organização do processo educativo no contexto da escola. É uma extensão do conceito de “meio social” e foi formulado por Vigotski (2003) como uma forma de potencializar sua concepção de educação como organização da vida e contemplar as peculiaridades da educação escolar. De um modo geral, significa o conjunto das relações vivenciadas na escola (TEIXEIRA; BARCA, 2018).

O conceito de brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento de crianças pequenas também toma como base os estudos de Vigotski e colaboradores (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2012a; ELKONIN, 1987). A expressão “atividade-guia” significa que, em certa idade, uma atividade específica vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, o que não significa a que mais tempo ocupa ou a única presente.

Diante do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança e das experiências sociais vividas e internalizadas por elas e que podem ser compartilhadas, Tunes e Tunes (2001, p. 87) defendem a ideia de que o contexto educativo deve evitar a ruptura radical entre o ambiente social de desenvolvimento da criança na família e na comunidade e aquilo com o que ela vai se deparar na educação infantil. As autoras tratam sobre o quão importante é que a educação escolar assuma seu papel de promotora, por meio da organização do meio social educativo, de vivências significativas que dialoguem com as experiências vividas pelas crianças em seus diversos contextos sociais/culturais. Por sua característica de coordenação sistemática com a finalidade explícita de educar mediante a ação consciente, deliberada e planejada, passa a eliminar a “cerca alta” (VIGOTSKI, 2010) entre a escola e a realidade concreta de vida da criança – possibilitando uma relação entre esses contextos.

As DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 8º, parágrafo 3º, orientam que as propostas pedagógicas de educação infantil reconheçam os modos de vida próprios das crianças,



vinculando-as às suas culturas, tradições e identidade. Para dar conta disso, as propostas pedagógicas destinadas aos meninos e meninas do campo podem, se necessário, flexibilizar o calendário e a rotina escolar, respeitando as atividades econômicas dos adultos da comunidade. Assim, valoriza e evidencia os saberes locais, disponibilizando brinquedos e equipamentos diversos que considerem as características histórico-culturais próprias desses territórios.

Entretanto, a realidade observada nas escolas ribeirinhas da Amazônia paraense mostra que muito é preciso fazer para cumprir essas orientações. Autores como Teixeira (2009; 2013); Pojo e Loureiro (2011); Vasconcelos (2018), afirmam que há uma falta de sensibilidade por parte das políticas públicas educacionais, bem como do espaço formal de educação – a escola – para com as especificidades dos povos do campo. Ausência de creches, crianças da pré-escola inseridas nas classes multisseriadas, espaços inadequados para docentes e crianças, currículo desconexo da realidade local, falta de apoio pedagógico e professores sem formação inicial e continuada que deem conta de auxiliar a sua prática educativa para e com as crianças são alguns aspectos observados (VASCONCELOS, 2018).

As adaptações – não somente as físicas – são precárias. Não põem no centro da estrutura educativa a concretude da vida da criança do campo:

seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades; seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir (VASCONCELOS, 2018, p. 36).

Portanto, o desafio constitui-se em superar tais práticas, percebidas como discriminatórias, e buscar, por meio de um incessante e incansável debate sobre o sentido da Educação Infantil para crianças ribeirinhas, pensar em uma proposta pedagógica que promova a formação humana também dessas crianças, tendo como ponto de partida a própria realidade social concreta em que vivem.

O artigo é composto por cinco seções: a primeira, denominada introdução, apresenta a temática do estudo e sua delimitação, os objetivos da pesquisa, os objetos e a relevância do estudo; a segunda, estudo conceitual, amparado na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski; a terceira, metodologia, explicita o procedimento metodológico utilizado para a produção e análise dos dados; a quarta exibe alguns resultados da pesquisa; a última sessão traz as considerações finais.

ESTUDO CONCEITUAL: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DA



CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO E A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

Na obra *Psicologia pedagógica* (2003), Vigotski enfatizou a importância da educação e a colocou no cerne de sua teoria, como “a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona” (VIGOTSKI, 2003, p. 144). “Educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 220); significa que não devemos “deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Se almejamos obter maiores possibilidades de êxito no desenvolvimento social da personalidade consciente das crianças, precisamos planejar a ação docente. Nessa perspectiva, a educação escolar, por sua organização sistemática, com a finalidade explícita de educar mediante ação consciente, deliberada e planejada, assume significativa importância.

Nesta mesma obra, para substanciar a sua concepção de educação, Vigotski (2003) elaborou o conceito de “meio social educativo”, que, como dito anteriormente, é pouco estudado e discutido nos meios educacionais, mas ao nosso ver pode constituir uma referência para os professores de educação infantil organizarem rotinas (espaços e tempos) que possibilitem a livre expressão, a criação e a imaginação das crianças.

Coerente com sua compreensão dialética de desenvolvimento humano, Vigotski (2003) concebe o processo educativo como uma unidade dialética composta por três elementos: o professor, a criança e o meio social educativo, em uma relação trilateralmente ativa. “O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (VIGOTSKI, 2003, p. 79). Comumente, as teorias da educação e da psicologia, ao abordarem o processo educativo, admitem a existência de apenas dois elementos: o professor e o aluno; o meio social educativo é a novidade apresentada por Vigotski, tendo esse conceito sido formulado pelo autor para garantir a relação dialética entre os três elementos, uma vez que representa a unidade onde estão contempladas tanto as intenções do professor quanto as intenções e necessidades da criança.

Dito isso, apresentamos o conceito de meio social educativo elaborado por Vigotski (2003), o qual está relacionado ao conceito de *meio social*, também, elaborado por esse autor, ou seja, ao “conjunto das relações humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 79). Assim, meio social educativo é o conjunto das relações sociais vividas pelas crianças na escola.

Outro conceito e/ou papel importante nessa discussão recai sobre o professor. Seu papel e lugar frente a uma proposta que organize o meio social educativo no sentido de



criar condições para o desenvolvimento da criança tem importância ímpar na teoria pensada por Vigotski. Organizar o meio social educativo não é considerar o que tais profissionais pensam e têm a transmitir, mas sim pensar, planejar e organizar espaços e tempos em coautoria com a criança, estando como “[...] o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 2003, p. 76). O autor alerta para a intencionalidade educativa na ação. Uma ação intencional, planejada *para e com* as crianças, que se dá por meio da observação, escuta e atendimento de suas necessidades sociais.

Neste artigo concebemos como organização do meio social educativo para a promoção da *brincadeira*, a organização deliberada, intencional e sistemática das relações vivenciadas pelas crianças na escola da infância e nos seus contextos familiar e comunitário, realizada e conduzida pelo professor da educação infantil, em diálogo com elas, visando estimular e “direcionar” o processo de desenvolvimento humano. Concebemos como organização do meio social educativo para a promoção da brincadeira o planejamento das “experiências vividas pelas crianças como vida e não como aula” (MELLO, 2017).

É importante salientar que no processo de organização do meio social educativo também é necessário respeitar as particularidades do desenvolvimento ontogenético da criança. Vigotski enfatizou que a idade psicológica é algo importante a ser considerado no planejamento dos processos educativos, tendo em vista que “[...] cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade” (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Segundo o teórico, em cada idade psicológica há uma situação social de desenvolvimento e uma atividade principal que guia o desenvolvimento humano naquele período etário, que se constitui na melhor forma da criança se relacionar com a realidade, gerando novas formações psicológicas ou neoformações. Por meio das atividades guias, a criança se apropria de elementos da cultura, cuja aprendizagem dirige mudanças significativas em seu conhecimento do mundo natural e social em seus processos psíquicos (como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e a imaginação).

Por este estudo contemplar crianças em idade pré-escolar (3-4 anos), destacamos a atividade guia desse período etário – a brincadeira de faz de conta, considerando-a como um campo de liberdade da criança. Nele, a criança pode ser tudo o que imaginar. Para Vigotski (2009b), a imaginação é uma atividade criadora que se dá a partir das experiências vividas, ou seja, parte da realidade, da existência social de cada ser humano, e está



diretamente relacionada ao desenvolvimento da brincadeira de faz de conta. Porém, a criação de uma situação não é algo ilimitado, na medida em que a criança não imagina toda e/ou qualquer coisa. Uma brincadeira de faz de conta está sempre vinculada à presença de regras da vida real.

Para Vigotski (2008), quando uma criança brinca de faz de conta ela alterna constantemente dois planos opostos. Por um lado, há uma adesão do real, pelos vínculos estabelecidos com a situação concreta de vida dela. Em contrapartida, há uma transgressão dessa realidade, pela possibilidade de, no plano imaginário, recriar a situação vivenciada, atribuindo novos significados a objetos e ações.

Apesar de haver uma distância significativa entre o comportamento da criança na realidade de vida e o comportamento nos momentos de brincadeira, a atuação dela no faz de conta gera uma zona de desenvolvimento iminente⁴, impregnada de conceitos e processos em desenvolvimento. “Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento iminente” (VIGOTSKI, 2008, p. 34)

Todas as características da brincadeira de faz de conta pontuadas por Vigotski permitiram a ele afirmar que a brincadeira infantil é a atividade guia do desenvolvimento da criança pré-escolar. Nesse contexto, a formulação teórica de Leontiev (2012b) sobre os aspectos que caracterizam uma atividade guia reafirma e aprofunda as ideias de Vigotski pelos seguintes motivos:

1. A brincadeira gera novas atividades que permitem à criança adentrar no mundo da cultura;
2. A brincadeira atua como uma espécie de catalisador em torno do qual se desenvolvem importantes funções psíquicas superiores (a imaginação, a criação, a função simbólica da consciência, a memória, o controle da conduta e o pensamento abstrato);
3. Por meio da brincadeira de faz de conta a criança internaliza papéis sociais e aprende como pensam, falam, agem e sentem os sujeitos de seu grupo cultural.

A brincadeira de faz de conta “é uma experiência coletiva viva da criança, um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais” (VIGOTSKI, 2010, p. 122) que movimenta e potencializa o desenvolvimento infantil. Por meio dela a criança desenvolve a sua personalidade consciente, tomando consciência de

⁴ Utilizamos o termo “zona de desenvolvimento iminente”, conforme as proposições de Prestes (2012), para nos referirmos às zonas de desenvolvimento que emergem em decorrência das diversas experiências vivenciadas pelo sujeito.



suas relações sociais, dos elementos da cultura e internalizando os significados compartilhados nas relações que participa. Ou seja, por meio da brincadeira “a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

A pesquisa de Teixeira e Alves (2008) que trata do contexto das brincadeiras de faz de conta das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu, na cidade de Belém, aborda o brincar na perspectiva teórica de Vigotski, mostrando como as crianças constroem os significados nas brincadeiras, a partir do conjunto de relações que estabelecem no meio em que vivem. Do mesmo modo, a pesquisa de Vasconcelos (2018) que trata das vivências de crianças ribeirinhas da vila de Curuai, na cidade de Santarém, mostra que o conteúdo principal das brincadeiras de faz de conta são as relações sociais entre a criança e as pessoas do seu grupo familiar e comunitário. Ao transpor para as brincadeiras as atividades domésticas observadas no meio familiar e ao construir e transformar objetos do meio social ribeirinho, as crianças representam os modos de vida intrínsecos às suas vivências.

Ao brincar de faz de conta a criança imita os papéis sociais presentes nas atividades de seu grupo cultural, mas, ao mesmo tempo, os reinterpreta de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos às suas ações. Tanto os significados coletivos quanto os significados pessoais vão sendo, continuamente, reconstruídos e redefinidos. Assim, a compreensão dos temas e conteúdos criados pelas crianças em suas brincadeiras requer a elucidação do contexto cultural onde eles são produzidos. “[...]. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 17).

A brincadeira é uma atividade fundamental para o processo de desenvolvimento humano na infância e precisa estar presente no meio social educativo na educação infantil, como princípio e eixo norteador das práticas pedagógicas do professor. Diante dessa compreensão, pensar na brincadeira de faz de conta no contexto escolar coloca o professor como “organizador do meio social educativo” (TEIXEIRA; BARCA, 2017), pessoa mais experiente que irá criar condições, junto às crianças, para que o brincar ocorra e elas tenham a possibilidade de se desenvolver em sua plenitude. Sua ação nas brincadeiras de faz de conta compreende a:

[...] ampliação do repertório de conteúdos e temas das brincadeiras de faz-de-conta (organização do espaço, leitura e contação de histórias, visitas a locais desconhecidos); enriquecimento dos contextos nos quais ocorrem (disponibilização de brinquedos diversos e materiais diversificados, inclusive que retratem a cultura local, como cuias, peneiras, sementes); problematização das brincadeiras de faz-de-conta quando necessário



(intervenções ocasionais que promovam questionamentos e reflexões) (LIMA, 2018, p. 61).

Organizar o meio social educativo não é considerar o que o professor tem a transmitir, mas organizar espaços e tempos que favorecerão o desenvolvimento da imaginação, da atividade criadora, pois quanto mais a criança vê, ouve e vivencia, “[...] quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa, e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009b, p. 23). Nesse ponto de vista, a educação escolar, sistemática e intencional, é fundamental para o processo de formação humana das crianças e o professor é um profissional indispensável na organização das condições para que tal processo ocorra de forma positiva.

Logo, é necessário que os professores tenham formações que auxiliem suas práticas em relação à importância dos aspectos sociais e culturais a serem incorporados na organização do meio social educativo, assim como a articulação entre os saberes da comunidade que as crianças vivenciam e os da ciência.

Ao assumir, nesse estudo, a perspectiva teórico-metodológica da THC, infere-se que a professora participante dessa investigação conseguirá compreender a dimensão do desenvolvimento humano por meio da educação. “No fim das contas, **só a vida educa**, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta” (VIGOTSKI, 2010, p. 56, grifo nosso). A educação é vida, e acontece na relação entre as pessoas, no encontro com o outro, nos diferentes contextos e situações.

Portanto, compreender e reconhecer que o saber escolar não é necessariamente mais importante que o saber que cada indivíduo traz consigo, mas possivelmente complementar a ele, é o primeiro passo para refletirmos sobre o nosso papel e nosso lugar enquanto organizadores do meio social educativo em uma perspectiva de desenvolvimento humano.

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

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



A articulação desses saberes na organização do meio social educativo fortalece na criança a valorização do seu local de vida, de existência e, ao mesmo tempo, contribui para a exclusão de atitudes e pensamentos preconceituosos sobre a condição de existência do seu povo.

MÉTODO OU METODOLOGIA: Um estudo desenvolvido com crianças ribeirinhas da Amazônia

Os princípios metodológicos deste estudo estão fundamentados na teoria de Vigotski (1930-1989). Assume, portanto, caráter explicativo – a explicação dinâmico-causal e não apenas a descrição – sobre o objeto estudado, buscando compreendê-lo de forma processual, em busca de sua essência, fugindo das aparências imediatas. Para Vigotski a descrição é necessária no processo de explicação de um fenômeno, porém, em uma pesquisa de cunho histórico-cultural é preciso ir além da mera descrição, da aparência do fenômeno, e buscar sua essência, procurando explicar suas causas e relações dinâmicas.

O método de pesquisa, segundo Vigotski (1995; 2000b), está inteiramente relacionado ao objeto estudado e requer criatividade do pesquisador em sua elaboração, apreciando a dialética, ou seja, as transformações e o movimento do que é investigado como fator de compreensão de determinada realidade.

Em consonância com as ideias de método de Vigotski, entre os anos de 2016 e 2018 realizamos um estudo com 13 crianças, sendo 10 meninas e 3 meninos, com idades variando de 3 a 4 anos, que frequentavam, no ano de 2017, a turma de Educação Infantil de uma unidade escolar localizada em uma comunidade ribeirinha do município de Santarém/PA, com o objetivo de compreender suas vivências (espaço, tempo e relações) na escola da infância e no seu contexto familiar.

Definimos como instrumento principal para a produção dos dados a observação. Esse instrumento foi escolhido pelo tipo de pesquisa realizada, que demandou a aproximação do pesquisador com o campo por um determinado período, a fim de capturar com maior precisão “todos” os elementos (tempo, espaço, objetos, as relações sociais, a cultura) que pudessem contribuir com a compleição dos dados para posterior descrição e análise. Além disso, a observação é um instrumento dinâmico que nos possibilita levar em consideração a situação social de desenvolvimento da criança, o meio em que ela vive, onde os fatos acontecem na sua concretude, com a consciência de que estes “podem sofrer alterações ou variações quando mudam as condições de existência” (COSTA, 2011, p. 56).

Certas de que não poderíamos pensar as relações do meio social educativo sem



conhecer aspectos fundamentais da vida das crianças da vila, antes de firmar estada no interior da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), foi feito um trabalho de (re)conhecimento da comunidade, que consistiu na caracterização do contexto histórico-cultural de vida das crianças que frequentavam a instituição. Nesse período, foram realizadas observações dos momentos de brincadeira das crianças no contexto familiar e da comunidade. Ao mesmo tempo iam acontecendo conversas informais com elas e seus familiares.

A produção dessas informações foi realizada nos meses de maio e junho de 2017. Esses meses estão entre os que chovem menos na região amazônica, o que facilita o encontro de crianças brincando fora de suas casas. Nesse período cada uma das 13 crianças foi visitada uma vez em sua casa por aproximadamente duas horas. As visitas foram realizadas no turno vespertino, uma vez que no matutino as crianças estariam na escola.

Todavia, quando crianças brincam fora do espaço escolar, podem ou não encontrar as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a brincadeira evolua de forma a movimentar os processos imaginativos e criativos. “A Educação Infantil é o tempo/espaço em que condições são intencionalmente criadas com o objetivo de promover a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança” (MARCOLINO, 2013, p. 29).

Assim, compomos o segundo momento da pesquisa, que consistiu na observação e análise do meio social educativo, o lugar da brincadeira na rotina escolar das crianças. Na oportunidade, consideramos as ações compartilhadas entre as crianças (pares), entre elas e a professora e entre elas e o meio social em momentos de brincadeira livre de faz de conta, para refletir, mais especificamente sobre de que forma a organização do meio social educativo pode interferir na brincadeira de faz de conta das crianças ribeirinhas nos espaços coletivos de educação na infância do/no campo.

Realizamos três períodos de observação. O primeiro (de 15 a 19/05/2017), composto por cinco dias de visita ao *locus* da pesquisa nos turnos da manhã e da tarde, com o objetivo de conhecer um pouco da dinâmica da instituição e dos sujeitos que a compõem (professores, crianças e demais funcionários). Nesse momento tivemos acesso a documentos institucionais e pedagógicos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a fim de conhecer os objetivos de educação da instituição para as crianças daquele lugar, bem como saber que fundamentos teóricos orientavam a prática dos professores.

Nos segundo e terceiro dia desse período, iniciamos a observação das crianças na



sua forma viva de expressão, já na turma selecionada para a efetivação da pesquisa, no turno matutino. O critério para a escolha dessa turma se deu por entendermos que a professora e as crianças que compunham o grupo ofereciam mais elementos (crianças mais autônomas, relações sólidas entre as crianças e a professora, por exemplo) que tinham relação ou eram condizentes com os objetivos da investigação.

Essa etapa do estudo teve durabilidade de aproximadamente um mês e meio (maio-junho) com sessões de observação alternadas de forma a englobar todos os dias da semana.

Durante toda a pesquisa empírica, fotografamos e fizemos vídeos das relações que a “organização” do meio social [educativo] possibilitava.

De posse dos dados, realizamos a análise de acordo com os princípios da análise microgenética, uma técnica de apreciação vinculada às proposições de Vigotski e de outros estudiosos da THC por assumir a “centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano” (GÓES, 2000, p. 10).

O estudo foi realizado em uma vila ribeirinha localizada a aproximadamente 111 km da sede de Santarém-PA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A organização do meio social [educativo] para a promoção da brincadeira de faz de conta

Em nossas observações e análises, no contexto escolar em que a pesquisa foi realizada, não identificamos formas utilizadas pela professora para organizar o meio social educativo visando a brincadeira das crianças. A escola tem utilizado um currículo baseado na listagem de conteúdos e o brincar não tem ocupado lugar de destaque na rotina. Geralmente, essa atividade acontecia em momentos isolados, na maioria das vezes para o ensino de conteúdos, para preencher o tempo e/ou como meio para dispêndio de energia das crianças.

Na pesquisa realizada no âmbito do mestrado por Vasconcelos (2018), cujo objetivo principal foi evidenciar vivências (espaço, tempo e relações) de crianças ribeirinhas na sua rotina escolar, é realizada a discussão sobre o lugar que a brincadeira tem ocupado nas turmas de educação infantil. Em seus resultados, a autora destaca que a prática da professora apresentava fortes indícios de que a brincadeira não fazia parte do seu planejamento, presumindo assim que essa atividade não estava classificada, por ela, como uma atividade pedagógica, portanto importante para o processo de desenvolvimento das crianças.



Esses indícios levaram a autora supracitada, que também é autora deste manuscrito, a escolher para a análise o plano da professora e por conseguinte o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a fim de verificar se havia alguma conexão entre esses dois documentos, uma vez que o planejamento é o recurso no qual se marcam intencionalidades, que se traduzem nas relações e fazeres cotidianos entre adultos, bebês e crianças nas creches e pré-escolas.

Foi constatado que o PPP da instituição de maneira geral visa promover uma educação pública de qualidade, reconhecendo a criança como sujeito ativo, participativo e protagonista do seu processo de desenvolvimento integral. No entanto, nem o documento nem a prática pedagógica dos professores orientada por eles vislumbram incorporar como estratégia de educação de qualidade os saberes sobre a criança e seu contexto de vida rural, deixando esses sujeitos do campo com poucas possibilidades de vivenciar experiências significativas em seus territórios, refletindo e levantando hipóteses sobre suas práticas culturais. Essa constatação fez-nos entender que a instituição, *locus* do presente estudo, assim como a maioria das escolas do campo, seguem com currículo voltado para o ensino desenvolvido nas escolas da cidade, deslocado da realidade do campo.

Outra constatação foi que no PPP da escola a brincadeira aparece como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas dos professores, como prescrevem as DCNEI's (BRASIL, 2009), no entanto, na rotina da escola essa premissa não se efetiva. De maneira geral, observamos que a professora destinava pouco espaço e tempo para a brincadeira, deixando essa atividade para segundo plano – a professora “oportunizava” espaço e tempo para as crianças brincarem livremente, entretanto, pouco interagia, pois era o momento em que preparava outras atividades.

Segundo Vasconcelos (2018) a professora atuava de forma a deixar claro que primeiro as crianças tinham que estudar para depois brincar. “Hora de estudar muito... para depois brincar um pouquinho e ir para casa” (VASCONCELOS, 2018, p. 81) era uma fala recorrente da professora, como demonstra o trecho da dissertação a seguir:

[...] quase sempre o momento da brincadeira é determinado pela conveniência da professora. Isso acontece quando ela se ocupa com outras coisas, por exemplo, corrigir e colar as folhas com tarefas no caderno (dever para sala e para casa). Normalmente, esses eram os tempos reservados para a brincadeira. Se a professora se desocupava, a brincadeira terminava, pois era chegada a hora de estudar (VASCONCELOS, 2018, p. 81).

Não obstante essa postura da professora, apoiada na THC, a estudiosa supracitada pronuncia que o trabalho pedagógico só promove o desenvolvimento psíquico da criança



quando os professores se reconhecem no papel de organizadores do ambiente educativo e criam condições necessárias para que isso ocorra, provocando sua atividade, e não quando deliberam tarefas prontas para a criança executar, como demonstra a reflexão a seguir:

Experiências fragmentadas – exercícios apostilados, repetitivos ou aqueles planejados pela professora sem a participação das crianças (pinturas de desenhos impressos, letras e números xerocados para a criança cobrir ou fazer cópias entre outros), muitas vezes propostos nas escolas de educação infantil e nomeados como “atividade”, não se caracterizam como tal [...] (VASCONCELOS, 2018, p. 83).

Nos pressupostos de Leontiev (1978), a atividade da criança está relacionada a suas condições concretas de vida e aos prazeres e necessidades que vão sendo criados no convívio com as pessoas (adultos e seus pares) e no contato com a cultura. As crianças têm direito de usufruir de tempo e espaço para brincar, experimentar novas relações (fazer amigos), explorar o mundo físico e imaginário entre outros contextos significativos. Quando isso acontece de forma intencionalmente planejada pelo professor:

[...] há maior probabilidade de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores do que quando essas escolas se restringem a ocupar o tempo das crianças somente com experiências escolhidas e dirigidas pelos adultos com a finalidade de alfabetizá-las precocemente de forma mecânica e descontextualizada. O fato de na escola o professor ser o principal organizador das atividades não significa que ele tenha que dirigir rigorosamente todas as experiências tendo em vista que, conforme os princípios da THC, as habilidades tipicamente humanas formam-se na relação criança/meio de maneira geral – O conceito de meio refere-se ao meio físico e cultural, incluindo os objetos, as pessoas e as relações estabelecidas (VASCONCELOS, 2018, p. 87).

Em contrapartida, na observação do contexto social de vida das crianças, percebemos o quanto elas brincam e o quanto o cotidiano ribeirinho está intrinsecamente relacionado às suas brincadeiras. A imbricação do cotidiano ribeirinho com a natureza estão presentes na formação e no desenvolvimento sociocultural dessas crianças de diversas formas: no convívio delas direto com a natureza, na utilização de elementos naturais no brincar, na capacidade aprendida de interpretar papéis da vida adulta com uma sabedoria adquirida desde cedo.

O rio é a rua, e o quintal é o parque de diversão de crianças que brincam de nadar, subir em árvores, brincam de pescar dentre outras atividades que estão diretamente vinculadas à situação concreta de vida delas. As brincadeiras vividas pelos ribeirinhos se diferenciam das brincadeiras comuns da cidade urbana,



[...] principalmente pelo contexto e pelas regras. A floresta e o rio são elementos característicos da cidade ribeirinha, constituindo-se no cenário fundamental para a realização da maioria das atividades (POJO; LOUREIRO, 2011, p. 24).

Para este artigo, separamos algumas imagens que retratam o brincar da criança ribeirinha no seu cotidiano. Aqui foram observadas três crianças que estavam brincando na beira do rio após a saída da escola.

Imagem 1 – Brincando de pescaria – elas estavam tarrafeando.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

A cultura da pescaria tem forte significado na vida das crianças ribeirinhas e de suas famílias. O significado do trabalho, do alimento, da economia, entre outras coisas. Para o



ribeirinho, conhecer desde cedo o trabalho com a pesca significa dominar vocabulários desse contexto, saber fabricar e manusear os instrumentos dessa atividade entre outras atitudes necessárias à sua realização.

Por exemplo, há palavras específicas que só têm sentido no contexto de ribeirinho: *tarrafeiar*, que significa lançar uma espécie de rede de pesca, de forma cônica, usada para pegar peixes; *rabeta*, uma canoa-barco de pequeno porte guiada por um motor acoplado na sua polpa, conduzido manualmente, com uma espécie de bastão que determina a direção da embarcação. Quando perguntamos sobre seus pais, respondem: “foi tarrafeiar”, “foi lancear”, “foi revistar a malhadeira⁵” informando que saíram para pescar, ou seja, as crianças conhecem e lidam *com seus modos de vida* com naturalidade e originalidade, ao mesmo tempo em que traduzem suas brincadeiras.

Na observação retratada na série de fotos da Imagem 1, percebemos que as crianças tinham total conhecimento do tema da brincadeira. Os gestos e expressões, bem

⁵ Malhadeira é a denominação dada pelos amazônidas à rede de pesca, principal apetrecho usado na pesca pelos ribeirinhos da região.



como o vocabulário típico de quem vivencia essa atividade de perto revela esse saber.

Como já evidenciamos anteriormente, quem mora ou conhece a Amazônia sabe da influência que os rios têm na vida de seus povos, especialmente daqueles que vivem às suas margens. Nessa região os rios embalam a vida dos ribeirinhos, pois além de serem utilizados como meio de sobrevivência são aproveitados para o lazer. O banho de rio tem significado próprio para as pessoas desse lugar. “O rio participa de tudo, desde sempre, incorporando aventuras e desventuras, as idas e vindas, as interpretações lúdicas entre a realidade e o imaginário do caboclo” (FRAXE, 2004, p. 332).

A Imagem 2, abaixo, ilustra a intimidade e a interação da criança ribeirinha com o rio.

Imagem 2 – Banho de rio



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

Assim, o cotidiano do povo ribeirinho, no subir e descer das águas dos rios, vai se constituindo, sedimentando sua rica diversidade cultural. Diversidade cultural esta que não pode ser ignorada pela escola. Seu modo de vida, suas rotinas e tempos, sua relação com o seu ambiente natural, suas experiências etc., tornam essas crianças “diferentes” das crianças dos centros urbanos, por exemplo, no sentido de anseios, habilidades, necessidades etc.

No campo, a organização familiar e, conseqüentemente, a forma de educar as crianças é diferente dos modos dos povos que vivem nas cidades. Portanto, é necessário que a educação escolar ofertada às crianças camponesas atenda as peculiaridades do seu contexto. “Não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 51) que, no nosso entendimento, precisa dialogar com os espaços formais de educação, uma vez que esses precisam ser pensados intencionalmente para educar a criança na sua totalidade, sem restrição a



qualquer tipo de conhecimento.

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

Vigotski (2010) orienta-nos para uma prática que almeja a formação humana das crianças por um viés crítico e emancipatório, não deslocando a prática do professor da realidade social vivida por elas. Vigotski (2010) afirma que o meio social precisa ser organizado segundo as peculiaridades da infância, pois à medida que a criança vai se desenvolvendo, passa a estabelecer relações em sua vida que não serão as mesmas se comparadas ao início de sua trajetória humana. Explica que as relações se ampliam e as crianças mudam o modo como as vivenciam. Este autor salienta ainda que “[...] um mesmo acontecimento recaindo em crianças com idades diferentes, refletindo-se na sua consciência de modo absolutamente diferente, tem para a criança um significado diferente” (VIGOTSKI, 2010, p. 689). Logo, “[...] permanecerá no centro a relação do meio com a criança, e não o meio ou a criança isoladamente” (VIGOTSKI, 2008, p. 83).

É preciso que a organização do meio social educativo, na escola de educação infantil ribeirinha, considere as peculiaridades dessa população – jeitos, trejeitos e fundamentalmente suas *brincadeiras*, pois estas, enquanto situação social de desenvolvimento é a atividade que mais possibilita o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar (atividade-guia), segundo a Teoria Histórico-Cultural; além de ser um direito cotidiano das crianças (BRASIL, 2009b; 2017), conforme atesta o trecho da BNCC destacado a seguir:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p.38).

Como dito anteriormente, o brincar para os autores da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2012a; ELKONIN, 1987) é, no período pré-escolar, a atividade guia do desenvolvimento infantil e as ações e relações que fazem parte dela, organizam e potencializam o desenvolvimento dos processos psicológicos e da



personalidade. Podemos afirmar que em unidade com o desenvolvimento da atividade se dá o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade infantil. Portanto, deve ocupar lugar de destaque nas práticas pedagógicas da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria histórico-cultural nos permite compreender a brincadeira como uma atividade de fundamental importância para o processo de formação humana. Assim, é papel das instituições de educação infantil destinar tempos e espaços para essa atividade na rotina pedagógica dos ambientes coletivos de educação da infância. Nesse contexto, cabe aos professores que cuidam e educam as crianças a função de organizar o meio social educativo de forma a promover interações e brincadeiras, atentando para que as relações estabelecidas tenham efeito positivo em seus processos de humanização.

Mas para que isso se efetive na prática, um dos fatores importantes é que os professores de educação infantil tenham uma sólida formação teórica que lhes permitam compreender a importância da brincadeira para a constituição da personalidade humana consciente e não a vejam apenas como um meio de entretenimento ou recreação para as crianças.

Concordamos com Mello (2010) quando ela diz que o papel do professor é especialmente complexo. Ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil, a dinâmica do ambiente social da criança e as suas possibilidades de atuação pedagógica para propiciar a cada criança de modo particular, e ao grupo de crianças com o qual trabalha, possibilidades cada vez mais elaboradas de desenvolvimento da personalidade humana consciente. Essa tarefa pode trazer resultados negativos quando não se tem conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas eficazes de contribuir com ele, possibilitando o desenvolvimento máximo das qualidades humanas.

Nessa direção, é essencial que os professores da educação infantil conheçam como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem e quais relações estabelecem no meio em que vivem – saber, por exemplo, quando e onde brincam (tempo e espaço), conhecer os objetos das brincadeiras e os pares (com o que se brinca e com quem se brinca) e por fim saber do que e como se brinca (tema e conteúdo da brincadeira). Quando conhecemos os caminhos de tal desenvolvimento, nossas escolhas dos elementos que compõem o currículo da educação infantil provavelmente serão amparadas nas formas mais elaboradas da cultura.

No caso específico do estudo desenvolvido em uma turma de educação infantil



ribeirinha, os resultados apontam que brincar de subir em árvores, construir brinquedos com folhas, sementes e galhos de árvores, tomar banho no rio, brincar de pescar, andar de canoa etc., formam espaços de relação social e de desenvolvimento, sendo peculiares ao brincar dessas crianças. Contudo, a escola tem utilizado um currículo “urbanocêntrico” e o brincar não tem ocupado lugar de destaque nas práticas pedagógicas, cuja estratégia é a realização de atividades mecânicas e repetitivas⁶; atividades conteudistas que não consideram as especificidades da vida no campo e menos ainda contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Todavia, para que tais práticas utilitaristas voltadas prioritariamente para desenvolver o aspecto intelectual da criança sejam superadas, em primeiro lugar, as escolas da infância e os professores que nelas atuam, como dito anteriormente nas palavras de Mello (2010), precisam compreender as regularidades do desenvolvimento humano da criança para então promover ações e relações que potencializem tal desenvolvimento. Mas para tanto é necessário que os docentes tenham formação inicial e continuada adequada para esse fim – o de contribuir para a formação humana da criança –, possibilidade que lhes permitirá conhecer o seu meio e agir sobre ele de modo consciente.

Essa atitude consciente começa com a disposição de um espaço educativo cheio de histórias, de relações que visem a humanização da criança na sua realidade concreta. “Deve estar organizado de forma que ela tenha acesso fácil aos objetos (materiais e imateriais) da cultura que deseja explorar. É importante dizer que o adulto deve orientá-la a respeito das formas de ação sobre os objetos, explorando-os em conjunto e conversando com a criança sobre a sua função e formas de utilização” (BISSOLI, 2005, p. 253). Assim, o professor pode ir inserindo a brincadeira no seu planejamento, como elemento do meio social educativo. *A priori*, destina um tempo e um espaço para o brincar e organiza a sua composição para atrair a atividade das crianças, sem perder de vista o contexto de vida delas, no caso em questão, o campo. A organização do meio social educativo precisa ser planejada para favorecer a valorização do modo de vida ribeirinho e sua diversidade, assim como os saberes científicos e as peculiaridades da infância.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** Tese (Doutorado em Educação) –

⁶ Atividades xerografadas com conteúdo específicos – as vogais, o alfabeto etc. – isolados de um contexto, determinados pelo professor (a), a serem aprendidos pela criança em determinado momento.



Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.me.gov.br/8versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema dela periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicologia evolutiva e psicologia em la URSS (Antologia)**. Moscou: Prohresso, 1987.

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

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES [online]**. 2000, vol.20, n.50, pp.9-25. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S, LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012a, p. 59-83

LEONTIEV, A. N. princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012b, p.119 -149.

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

LIMA, G. A. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento pedagógico da brincadeira de papéis sociais**. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2013.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDOÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p.193-202.

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

MELLO, S. A. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-**



cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

POJO, E.; LOUREIRO, J. P. Lazer na ilha do Combu. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – UFPA: Belém, 2011.

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

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

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

TEIXEIRA, S. R. S. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.** 2009. 294f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TEIXEIRA, S. R. S. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.** 36, 2013, Goiânia. **Anais [...]** Reunião Anual da Anped. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Goiânia: Anped, 2013.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. de A. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 29-39.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. de A. **O conceito de meio social educativo em Vigotski e seu significado para a educação escolar.** 2018. No prelo.

TEIXEIRA, S. R. S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 374 -382, 2008.

TUNES, E.; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001

VASCONCELOS, J. S. A. de. **Vivências de Crianças Ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.



VIGOTSKI, L. S. **A contração do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e tradução: Zoia Prestes, Elisabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Artigo recebido em: 24 de abril de 2023.

Aceito para publicação em: 14 de outubro de 2023.

Manuscript received on: April 24, 2023

Accepted for publication on: October 14, 2023

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

