



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - EDUCANORTE

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL PARA A DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO
CONTEXTO AMAZÔNICO**

ANA CRISTINA MOTA DA COSTA CUNHA

MANAUS – AM
2025/1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE - EDUCANORTE

ANA CRISTINA MOTA DA COSTA CUNHA

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Trabalho de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação Plena em Rede da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para fins de obtenção de título de Doutora em Educação..

Linha 1 - Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo

ORIENTADOR: Professor Doutor João Luiz da Costa Barros

ANA CRISTINA MOTA DA COSTA CUNHA

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Trabalho de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação Plena em Rede da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para fins de obtenção de título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Professor Doutor João Luiz da Costa Barros

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Membro: Professor Doutor José Damião Trindade Rocha

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Membro: Professora Doutora Luciane Maria Schlindwein

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Membro: Professora Doutora Márcia Cristina Argenti

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro: Professor Doutor Michel Justamand

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Parecer: () Aprovada () Reprovada

Manaus, 31 de março de 2025

EPIGRAFE

[...] A brincadeira é a fonte do desenvolvimento [...]

Lev Semionovich Vigotski.

DEDICATÓRIA

*Ao meu filho, **Ben Lucas** luz que ilumina minha caminhada e razão maior da minha esperança. Que seu olhar curioso e sua infância inspirem sempre minha jornada.*

*E, especialmente, para as **crianças amazônicas**, que crescem entre rios e florestas, transportando consigo a riqueza de um mundo que precisa ser visto, ouvido e respeitado. Que este trabalho contribua, ainda que modestamente, para um presente/futuro onde seus direitos, culturas e infâncias sejam valorizados e protegidos.*

Com todo o meu carinho e compromisso, dedico-lhes esta tese.

AGRADECIMENTO

Este estudo representa o culminar de um longo e intenso percurso, e nada disso teria sido possível sem a graça de *Deus*, que me concedeu fé, saúde, resiliência e perseverança para seguir adiante. A Ele, minha gratidão.

Ao meu orientador, Professor Doutor *João Luiz da Costa Barros*. Um ser humano incrível, ético, criativo, generoso, dedicado, humilde e comprometido com a ciência. Alguém que, seguramente, podemos chamar de orientador amigo. João Luiz, guiou-me não apenas no caminho da pesquisa, mas também mostrou-me a importância da ética e humildade na ciência, um valor que levarei comigo para sempre. Sou eternamente grata por sua mediação e por ter me permitido aprender com um verdadeiro intelectual e ser humano excepcional.

Estendo meus sinceros agradecimentos aos membros da banca examinadora, que, com suas relevantes considerações tanto no exame de qualificação quanto na defesa da tese, enriqueceram este trabalho com preciosas contribuições, críticas, questionamentos e sugestões, que foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo. Meu reconhecimento especial às Professoras Doutoras *Luciane Maria Schlindwein e Márcia Cristina Argenti*, e aos Professores Doutores *José Damião Trindade Rocha e Michel Justamand*. Registro minha admiração e reconhecimento a Vossas Senhorias.

Não posso deixar de agradecer com grande apreço às Professoras Doutoras *Eva Maria Lopes Fernandes e Maria da Assunção Flores Fernandes*, pela co-orientação durante o doutorado sanduíche realizado na Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal. O processo de internacionalização, viabilizado por esta colaboração, impactou significativamente na minha formação acadêmica, enriquecendo-a com novas perspectivas e metodologias. Agradeço imensamente pelas orientações e pelo apoio inestimável durante este período.

Aos meus colegas do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI)*, coordenado pelo meu orientador, obrigada pela interação constante e pelos momentos dialógicos. Essas trocas foram cruciais para o meu amadurecimento intelectual, ajudando-me a superar desafios, explorar novas ideias e fortalecer meus argumentos, contribuindo significativamente para a qualidade deste trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), bem como aos seus respeitados docentes e discentes. Expresso

meu apreço pela oportunidade de integrar um ambiente acadêmico ético que pesquisa e impulsiona o desenvolvimento na e da educação na Amazônia.

Evidencio minha profunda gratidão aos meus colegas professores, à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Parintins e ao Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho”. O suporte inestimável e a abertura concedida por vocês foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

Às crianças do Centro Educacional Infantil da Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, que participaram deste estudo com a autorização de seus familiares e compartilharam conosco suas brincadeiras amazônicas, deixo minha gratidão por sua colaboração e por nos permitirem conhecer a riqueza da cultura e das brincadeiras da Amazônia. Agradeço também às professoras do Centro que nos apoiaram e incentivaram neste trabalho, tornando-o possível.

Ao Meu filho Ben Lucas, que com seus 4 aninhos, iluminou este estudo com a mais pura ternura e mostrou-me como é importante brincar. Observá-lo em suas incessantes aventuras de faz-de-conta, um mundo onde a imaginação floresce, foi uma fonte inesgotável de inspiração. Sua necessidade em compartilhar meu espaço de estudo, mesclando seus brinquedos com meus livros, transformou meu ambiente em um palco de aprendizado vivo. Obrigada meu filho por ter presenteado-me com a mais genuína motivação para este estudo.

Aos meus amados pais, Eliúde Santana e Raimunda Mota, e aos meus queridos irmãos, Tiago Roosewel e Amanda Vitória, expresso meu profundo amor e afeto. O apoio, a companhia e a presença incondicional de vocês tornaram cada etapa mais leve e significativa.

Ao meu esposo Ulisses, obrigada pelo seu apoio incondicional, paciência infinita e amor. Agradeço por ter sido meu companheiro em todas as horas e meu maior incentivador; juntos, trilhamos lado a lado.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Mesmo que seus nomes não estejam explicitamente mencionados, cada apoio, orientação e inspiração foram cruciais. Sou profundamente agradecida por fazer parte de uma comunidade tão colaborativa e engajada na pesquisa educacional na Amazônia.

RESUMO

As brincadeiras na Educação Infantil são temas relevantes e bastante discutidos nas pesquisas científicas. Porém, o que torna este estudo diferenciado é o fato de buscarmos lançar um olhar a contribuição do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança pequena no contexto amazônico, bem como provocar uma reflexão sobre as possibilidades de construção da identidade da criança. Tratamos neste estudo, o brincar como condição humana e não apenas como recurso pedagógico. Nessa perspectiva, assumimos o brincar como uma forma de expressão e apropriação da cultura, uma ação que potencializa a imaginação criativa e a formação humana. A pesquisa que ora propomos terá como base teórica autores que colocam a criança como protagonistas de sua história e o brincar como condição para se pensar o ser humano, sem ignorar as possibilidades de aprendizagens da criança e seu desenvolvimento cognitivo, criativo, social e cultural. Para isso elegemos os fundamentos da teoria histórico-cultural. Com este estudo pretendemos responder a seguinte questão: como o brincar mediado pela prática docente contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança pequena na Educação Infantil no contexto amazônico? Para Vygotsky (1998), a criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua mesmo que simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e isso por si já justificaria a necessidade do brincar na pré-escola. Logo, a investigação está sendo realizada no Centro Educacional Claudir Carvalho, zona rural, município de Parintins - AM, especificamente com trinta crianças da Educação Infantil na faixa etária de 04 anos e duas professoras do I Período. Como metodologia da pesquisa, adotamos a abordagem da microgenética na perspectiva histórico-cultural por entender que ela permitirá uma compreensão mais detalhadas da aprendizagem cultural. Nesse entendimento, a importância deste estudo primeiramente reside no fato de que ao compreender o brincar como ato criativo e dinâmico, o docente se percebe como um pesquisador das relações históricas e culturais que emanam do brincar dentro ou fora da sala de aula. Afinal, durante as brincadeiras há um processo de interação e de cognição acontecendo. Também supomos que a execução desta pesquisa possa ampliar as perspectivas que o professor tem de conhecimento e poderá utilizar as brincadeiras de forma menos limitadas, permitindo que as crianças vivessem e experimentem situações diversificadas no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Contexto amazônico. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

Play in Early Childhood Education is a relevant topic that has been widely discussed in scientific research. However, what makes this study different is the fact that we are looking at the contribution of play to the development of the higher psychological functions of the young child in the Amazonian context, as well as provoking reflection on the possibilities of constructing the child's identity. In this study, we treat play as a human condition and not just as a pedagogical resource. From this perspective, we see play as a form of expression and appropriation of culture, an action that enhances the creative imagination and human formation. The research we are proposing here will be based on the theory of authors who see children as the protagonists of their history and play as a condition for thinking about the human being, without ignoring the possibilities of children's learning and their cognitive, creative, social and cultural development. To this end, we have chosen the foundations of cultural-historical theory. With this study we intend to answer the following question: how does play mediated by teaching practice contribute to the development of the higher psychological functions of young children in Early Childhood Education in the Amazonian context? According to Vygotsky (1998), through play, the child acts symbolically in the different situations experienced by human beings, reworking feelings, knowledge and meanings, and this in itself justifies the need for play in pre-school. The research is therefore being carried out at the Claudir Carvalho Educational Center, in the rural area of Parintins - AM, specifically with thirty preschool children aged 04 and two teachers from the first period. As a research methodology, we adopted the micro-genetic approach from a cultural-historical perspective, as we believe it will allow us to gain a more detailed understanding of cultural learning. In this understanding, the importance of this study lies firstly in the fact that by understanding play as a creative and dynamic act, teachers can see themselves as researchers into the historical and cultural relationships that emanate from play inside and outside the classroom. After all, during play there is a process of interaction and cognition taking place. We also hope that carrying out this research will broaden teachers' perspectives of knowledge and enable them to use play in a less limited way, allowing children to live and experience diverse situations in everyday school life.

Keywords: Play. Early childhood education. Child development. Amazonian context. Cultural-historical theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Capa do livro Fábulas Amazônica: o imaginário infantil	15
Figura 02- Obra Jogos infantis, Pieter Bruegel (1560)	35
Figura 03 – Diagrama das categorias de análise	80
Figura 04 – Mapa do Estado do Amazonas e do município de Parintins	81

LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 - Colégio Nossa Senhora do Carmo, município de Parintins - AM	11
Imagem 02 - Escola Estadual “Araújo Filho”, município de Parintins - AM	12
Imagem 03 – Fachada da Secretaria Municipal de Educação do município de Parintins - AM	82
Imagem 04 - Pesquisadora, com destino a Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia	83
Imagem 05 – Vista aérea da Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia	84
Imagem 06 – Casarão J.G Araújo à margem do rio Amazonas	84
Imagem 07 – Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho”	85
Imagem 08 – Encontro com a gestora para apresentar o projeto de pesquisai	87
Imagem 09 – Reunião com os pais/responsáveis das crianças para apresentação do projeto.	88

LISTA DE QUADRO

Quadro 01: Produções acadêmicas da pesquisadora	15
Quadro 02: Busca no BDTD das ‘Teses’ que abrangem a combinação dos seguintes descritores: Brincar e Educação-Infantil	
Quadro 03: Brincadeiras da Idade Média segundo Àries	34
Quadro 04: Direitos de Aprendizagem	40
Quadro 05: Campos de experiência	41
Quadro 06: Formação e tempo de atuação do professor	83
Quadro 07: O brincar faz parte da rotina?	89
Quadro 08: Como você define o brincar?	90
Quadro 09: Formação humana da criança	91
Quadro 10: Tempo e espaço para as brincadeiras	92
Quadro 11: Finalidades das brincadeiras em sala de aula	93

LISTA DE SIGLAS

AM: Amazonas

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEP: Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CF: Constituição Federal

CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA: Estatuto da criança e do Adolescente

GEPEFRI: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares

HguT: Hospital de Guarnição de Tabatinga

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PGEDA: Pós-Graduação em Educação na Amazônia

PNAIC: Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE: Plano Nacional de Educação

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDUC: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

TCLE: Termo Consentimento Livre e Esclarecido

THC: Teoria Histórico Cultural

UEA: Universidade Estadual do Amazonas

UERR: Universidade Estadual de Roraima

UFAC: Universidade Federal do Acre

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFOPA: Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFRR: Universidade Federal de Roraima

UFT: Universidade Federal do Tocantins

UMinho: Universidade do Minho

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAP: Universidade Federal do Amapá

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIR: Universidade Federal de Rondônia

URSS: União das Repúblicas Soviéticas Socialistas

SUMÁRIO

DO BRINCAR À PESQUISA: VIVÊNCIAS DE UMA PESQUISADORA AMAZÔNIDA	17
INTRODUÇÃO.....	26
SEÇÃO 1: TECENDO OS CAMINHOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS APONTAM SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	30
1.1 O papel da psicologia histórico-cultural: suas contribuições na Educação Infantil.....	32
1.2 Explorando o brincar na educação infantil: estudos e reflexões sobre o desenvolvimento e formação docente.....	35
SEÇÃO 2: A INFÂNCIA E O BRINCAR AMAZÔNICO.....	41
2.1 Constituição histórica da infância.....	41
2.2 Alguns aspectos da história da criança no Brasil.....	50
2.3 O brincar amazônico: aproximações com a abordagem histórico-cultural.....	58
SEÇÃO 3: O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O FAZER DOCENTE PARA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
3.1 Apontamentos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança....	63
3.3.1 Imaginação e Criatividade	67
3.2 O ponto de intersecção entre as perspectivas pedagógica e psicológica.....	74
3.3 A importância da mediação docente na educação infantil.....	77
SEÇÃO 4: DESENHO DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO NO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO.....	82
4.1 Aspectos Éticos da Pesquisa e abordagem da Pesquisa.....	82
4.2 O contexto e os participantes da pesquisa: a rede municipal de ensino de Parintins.....	85
4.3 Local da pesquisa: o Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho” e a escolha dos participantes.....	89
4.4 Coleta de dados.....	96
SEÇÃO 5: A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	99
5.1 O brincar na Educação Infantil: notas do diário de campo de uma pesquisadora.....	99

5.2 O brincar: vivências e apropriação da cultura pelas crianças.....	105
5.3 O espaço escolar como aprendizagem das brincadeiras infantis: os sentidos sobre a prática pedagógica.....	105
CONSIDERAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE.....	114

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Freire, 2000, p. 155).

Narrar meu percurso de vida pessoal e acadêmico neste Memorial foi uma oportunidade valiosa para refletir sobre as vivências e experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que já atravessei e continuarei a atravessar neste rio da vida.

Minha história de vida, desde a infância no Estirão do Equador, Tabatinga e Parintins, Estado do Amazonas, até a minha formação acadêmica e experiências profissionais, foram profundamente influenciadas pela cultura e pela natureza da região amazônica, e essa influência se reflete na minha escolha por este tema tão relevante para a educação, mas especificamente para o estudo do brincar na infância.

No decorrer da escrita do memorial, embora breve, destaco as situações mais significativas e relevantes em ordem cronológica.

Meu nome é Ana Cristina Mota da Costa Cunha, e minha história começa no Hospital de Guarnição de Tabatinga (HGuT), onde nasci às 19h do dia 15 de julho de 1985. Tabatinga, minha cidade natal, situa-se no extremo oeste do Amazonas, na vibrante tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. Sou a primogênita de três irmãos.

Meus pais, Eliúde Santana e Raimunda Mota, se conheceram em 1983, quando meu pai foi servir o Exército Brasileiro no 4º Pelotão Especial do Comando de Fronteira Solimões/8º Batalhão de Infantaria de Selva, no Estirão do Equador, também no Amazonas. Casaram-se no ano seguinte, no mesmo local onde meu pai cumpriu seu serviço militar de 1983 a 1991.

Quando penso na minha infância, sou imediatamente transportada para momentos simples e singelos. Revivo as brincadeiras com minha mãe: esconde-esconde, o giro do bambolê na cintura, as cinco Marias... Nossas vozes se uniam em canções do 'Xou da Xuxa', enquanto dançávamos na sala de casa, e a chuva nos convidava para um banho livre e despreocupado. Que tempos bons! E foi nesse espírito de descoberta e alegria que minha jornada escolar começou. Por volta de 1989, meus primeiros passos na educação foram dados em uma pré-escola da Escola Estadual Tenente Rufino, localizada no 4º Pelotão Especial de Fronteira – Estirão do Equador, no município de Atalaia do Norte, Amazonas. Essa escola rural, onde ainda nem tinha completado quatro anos, marcou o início de uma trajetória que me levaria a explorar o mundo do conhecimento.

Em 1990, meu primeiro irmão, Tiago Roosewel, nasceu em Tabatinga, tornando-se meu melhor amigo e companheiro de brincadeiras, juntamente com minha mãe.

Em 1990, a chegada de meu primeiro irmão, Tiago Roosewel, em Tabatinga, transformou minha infância. Ele não era apenas um irmão, mas meu amigo inseparável e companheiro de aventuras. Juntos, explorávamos o mundo através de brincadeiras, guiados pela sabedoria e criatividade de nossa mãe. Ela, com seu olhar atento e coração generoso, nos ensinou a importância do brincar como atividade cultural, um legado que carrego comigo até hoje.

Aos 5 anos, Parintins, no coração do Amazonas, tornou-se nosso novo lar. A cidade, palco do icônico festival folclórico, me apresentou a um universo de descobertas. As brincadeiras continuaram presentes em minha vida, agora com um toque da cultura local, como as brincadeiras com temas do Boi-Bumbá. Eu me lembro com carinho das brincadeiras com meus irmãos e amigos, construindo cabanas de galhos e folhas em nossos quintais, inventando histórias e personagens, e explorando a mata ao nosso redor. Essas experiências, que começaram no Estirão do Equador, Tabatinga e se intensificaram em Parintins, plantaram em mim a semente do interesse pelo universo infantil e pela importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, especialmente no nosso contexto amazônico.

Minha infância foi marcada pelas brincadeiras ao ar livre, na natureza exuberante da região amazônica. As brincadeiras de rua, com as crianças da vizinhança, eram constante em minha vida. Brincávamos de pega-pega, pular corda, manja pega, esconde-esconde, amarelinha, casinha, pular elástico, empinar papagaio (pipa), subir em árvore e muitas outras brincadeiras que estimulavam a nossa criatividade e imaginação, atividades essas fundamentais para o desenvolvimento infantil (Vigotski, 1978)

Digo que minha infância foi cheia de significados importantes e hoje percebo o quão importante foi para meu desenvolvimento integral a mediação da minha mãe durante as brincadeiras, pois ela foi a primeira pessoa a ensinar-me a brincar.

Nesse ínterim, de lembranças Guimarães Rosa (2001) tinha razão quando certa vez escreveu:

[...]A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe.

O trecho poético nos transporta para o âmago da memória humana, revelando sua natureza fragmentada e subjetiva. Ao descrever a lembrança como "trechos diversos", cada um com seu "signo e sentimento", Rosa (2001) nos mostra que nossas vivências não se organizam de forma linear, mas sim como flashes isolados, carregados de emoções únicas. Essa constatação nos leva a refletir sobre a complexidade da memória e a forma como ela tece a nossa própria história

O anseio pela docência surgiu da admiração pela figura social de minha mãe, professora, e se manifestou em minhas brincadeiras de faz de conta, onde a representação da professora, ensinando o A-B-C aos colegas, era a minha predileta

Neste sentido optei por cursar no Ensino Médio, o curso de magistério, onde faço parte da última turma (2000-2002) do curso ofertado no Colégio Nossa Senhora do Carmo¹, município de Parintins-AM.

Imagem 01 - Colégio Nossa Senhora do Carmo, município de Parintins - AM



Foto: Yuri Pinheiro, 2022.

No mesmo ano em que concluí o Ensino Médio, minha irmã caçula, Amanda Vitória, nasceu. A chegada dela, o brilho dos meus olhos, coincidiu com a minha primeira experiência na Educação Infantil, como monitora contratada pela Prefeitura Municipal de Parintins. Foi essa vivência que solidificou minha certeza da vocação para a docência.

Em 2004, ingressei no Curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fruto de um convênio entre a UEA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), concluindo-o em 2008. Paralelamente, cursei bacharelado em Serviço Social pela Fundação Universidade do Tocantins, de 2005 a 2009.

Em 2006, fui aprovada em concurso público da Prefeitura Municipal de Parintins e, desde então, exerço o cargo de professora efetiva na Educação Infantil.

No ano de 2010, fui convidada a prestar serviços como Assistente Social no Instituto Boi-Bumbá Garantido, com o objetivo de assegurar os direitos de crianças e adolescentes. Sinto orgulho e humildade

¹O Colégio Nossa Senhora do Carmo, pertencente à Diocese de Parintins, foi fundado em 1956 e, desde 1957, é administrado pelas Filhas da Caridade, em parceria com a Rede Estadual de Ensino, mantendo o zelo e a marca do Carisma Vicentino, vivenciado ao longo desses 69 anos no estabelecimento.

ao mencionar que fui a primeira assistente social a integrar este instituto, que desenvolvia um projeto social de grande relevância para o município, oferecendo cursos de dança, música, arte, pintura, coreografia, entre outros. Infelizmente, o instituto encerrou suas atividades.

Entre 2012 e 2015, realizei especializações em Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Neuropsicopedagogia e Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, cursei Pós-Graduação stricto sensu em Ciências da Educação pela Universidade Francis Xavier, onde meu objeto de estudo se concentrou na ludicidade no ensino de Ciências Naturais

Em 2016, celebrei a união matrimonial com Ulisses Cunha, meu companheiro de vida. Desde então, trilhamos juntos um caminho de crescimento mútuo, fundamentado no amor e na cumplicidade. Buscamos incessantemente aprimorar nossa relação, construindo um lar onde o respeito e o diálogo florescem. Nosso principal objetivo é proporcionar o melhor ambiente possível para o desenvolvimento integral de nosso filho, cultivando valores como a honestidade, a empatia e a busca pelo conhecimento

Em 2018, prestei concurso público para a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), almejando o cargo de Professor de Educação Especial - Sala de Recursos. Obtive êxito, conquistando o 1º lugar. Desde minha posse, em agosto de 2019, atuo na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual "Araújo Filho", onde me dedico ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

A Escola Estadual "Araújo Filho" possui uma rica história, que se entrelaça com a própria história de Parintins. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (2022), sua construção teve início em 1803 e foi concluída em 1808, quando o município ainda se chamava Vila Nova da Rainha. Inicialmente, o prédio foi concebido como residência de José Pedro Cordovil. Somente em 1848, por meio do decreto oficial paraense nº 146, de 24 de outubro (época em que Parintins pertencia ao estado do Grão-Pará), a edificação foi transformada em Escola do Sexo Masculino, denominação confirmada pelo decreto nº 15, de 18 de outubro de 1853, da recém-criada Província do Amazonas. Em 1931, a escola recebeu o nome de Grupo Escolar "Araújo Filho", em homenagem ao Dr. Francisco Pedro de Araújo Filho, advogado, defensor dos humildes e catedrático da Faculdade de Direito do Estado do Amazonas, nome que permanece até hoje.



Fonte: Arquivo da escola, 2022.

Em minha jornada, um momento marcante ocorreu em 26 de novembro de 2019: a descoberta da gravidez do meu primeiro filho. A notícia me inundou com uma onda de emoções positivas, pois meu filho era e é extremamente desejado. Como mãe de primeira viagem, passei horas a fio imaginando seu rostinho, suas mãozinhas, e construindo mil e um planos para o nosso futuro. As lembranças das minhas próprias brincadeiras de infância me inspiravam a pensar em como ensiná-las a ele.

Em 21 de junho de 2020, às 08h16, em meio ao cenário atípico da pandemia de COVID-19 e com 35 semanas de gestação, meu amado filho Ben Lucas nasceu, ressignificando minha vida e iluminando meu caminho. A partir do seu nascimento, meu olhar se aguçou ainda mais para a compreensão do desenvolvimento infantil e para o papel fundamental do brincar nesse processo

Impulsionada pelas minhas vivências como docente na Educação Infantil e pelo desejo materno de compreender a fundo a contribuição do brincar para o desenvolvimento infantil, elaborei um pré-projeto de pesquisa e candidatei-me a uma vaga no curso de Doutorado em Educação na Amazônia – PGEDA² – Associação em Rede. Aprovada em 15 de março de 2021, fui vinculada à Universidade Federal do Amazonas – UFAM, sob a orientação do professor Dr. João Luiz da Costa Barros, cuja orientação, colaboração e amizade têm sido inestimáveis.

Posteriormente, integrei o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares – GEPEFRI, coordenado pelo Professor Doutor João Luiz da Costa Barros. Este grupo me proporciona momentos únicos de reflexão e debate sobre educação, a Amazônia, a vida e a jornada

² Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia em Rede com 9 Universidades Federais e 1 Universidade Estadual da Região Norte, a saber: UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR e UEA.

humana. Além de contribuir significativamente para o desenvolvimento intelectual dos pesquisadores, o GEPEFRI se preocupa genuinamente com o bem-estar de cada um. Como bem expressa o Prof. Dr. João Luiz (2023): *“necessitamos recuperar o humano pela poesia do coração, o ser sensível deve prevalecer na vida cotidiana”*.

No segundo semestre de 2021, cursei, como aluna especial, duas disciplinas que enriqueceram significativamente minha formação acadêmica: 'A construção histórico-cultural dos conceitos de infância e criança', ministrada pela professora Doutora. Márcia Cristina Argenti na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Araraquara, São Paulo, e 'Cultura Escolar e Currículo', ministrada pelo professor Doutor José Damião Rocha na Universidade Federal de Tocantins – UFT. Ambas as disciplinas contribuíram ricamente para a apropriação de novos conhecimentos e aprofundaram minha compreensão sobre meu objeto de estudo e pesquisa

A realização do estágio de docência nas disciplinas Fundamentos Teórico-Metodológicos na Educação Infantil I (semestre 2021/2) e Fundamentos Teórico-Metodológicos na Educação Infantil II (semestre 2022/1), no Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas – ICSEZ/UFAM, em Parintins – AM, sob a orientação da Professora Doutora Maria das Graças Pereira Soares, representou outro marco significativo em minha trajetória acadêmica. As disciplinas foram enriquecidas por diálogos profundos sobre a Educação Infantil, a diversidade cultural amazônica e seus múltiplos contextos, ressaltando que cada comunidade é construtora de saberes e vivências únicas.

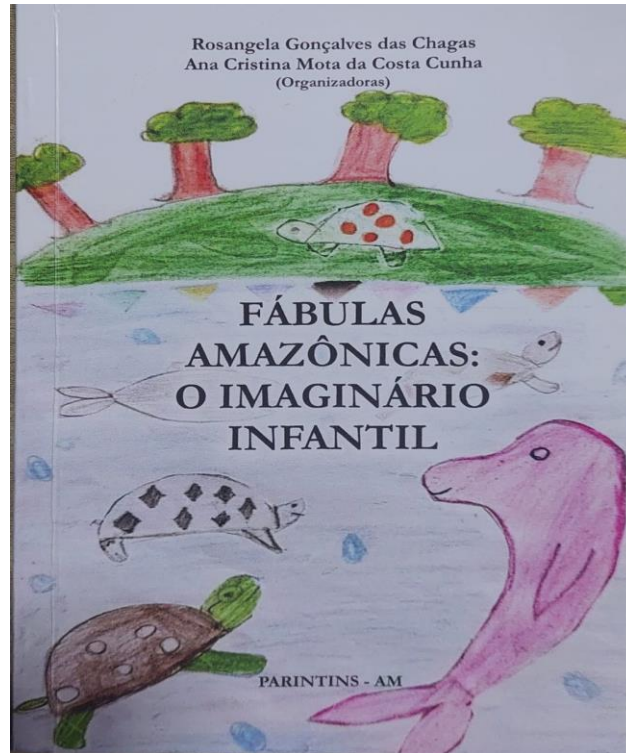
O acolhimento humanizado da Prof.^a. Dr.^a Maria das Graças durante o estágio de docência proporcionou-me experiências e aprendizados valiosos, transcendendo a mera obrigatoriedade da prática. Compreendi, sobretudo, o significado e a constituição do ser docente como um processo contínuo de construção, onde se ensina e se aprende simultaneamente (Freire, 1996).

Concomitantemente ao estágio de docência, aos estudos e ao trabalho, fui convidada pela professora de Língua Portuguesa Rosângela Gonçalves das Chagas, que leciona para o 5º ano do Ensino Fundamental I na Escola Estadual "Araújo Filho", para organizarmos um livro infantil a partir do estudo de gêneros textuais, com destaque para a fábula. Aceitei o convite e iniciamos o projeto com duas turmas do 5º ano, uma no período matutino e outra no vespertino.

Inicialmente, a professora Rosângela Gonçalves dedicou quatro aulas à explicação dos gêneros textuais, com foco na fábula. Em seguida, foi proposto aos alunos a criação de uma fábula amazônica, visando estimular o pensamento criativo e transpor o imaginário amazônico para a produção escrita e artística. Para tanto, as turmas foram divididas em onze grupos. Como resultado, obtivemos a produção coletiva e criativa do livro intitulado "Fábulas Amazônicas: o imaginário infantil", que reúne onze fábulas retratando a realidade da Amazônia em sua rica biodiversidade vegetal, mineral e animal, bem

como os desafios enfrentados na preservação do meio ambiente. Torna-se evidente, portanto, que a imaginação é fundamental para praticamente todas as atividades mentais humanas (Vigotski, 2009, p. 25).

Figura 01– Capa do livro Fábulas Amazônicas: o imaginário infantil



Fonte:
arquivo pessoal da
pesquisadora, 2022.

Nesse itinerário amazônico do conhecimento, estamos a fazer ciência enquanto pesquisadora, assim exponho no quadro abaixo as produções acadêmicas construídas durante este processo de doutoramento.

Quadro 01 – Produções Acadêmicas da pesquisadora

Produção Acadêmica	Periódico	Qualis	Ano publicação	AUTORES
Formação Humana como prática sócio-histórica: um diálogo necessário.	Concilium Journal ISSN: 0010-5236	A2	2023	Ana Cristina Mota da C. Cunha Francisco Edson Pereira Leite Rayanne Mesquita Estumano Greicy Oliveira Nascimento Dr.Michel Justamand Dr.João Luiz da Costa Barros Evandro Luiz Ghedin
Estado do conhecimento referente às pesquisas sobre formação de professores realizadas nos programas de pós-graduação do Amazonas no período de 2015 a 2021.	Cuadernos de Educación y Desarrollo ISSN: 1989-4155	A4	2023	Ana Cristina Mota da C. Cunha Greicy Oliveira Nascimento Evren Ney da Silva Jean Dr.Evandro Luiz Ghedin Dr.João Luiz da Costa Barros

Educação especial e o ensino remoto: cenário das produções nos eventos da ANPED e no portal de periódicos da capes nos anos de 2020 e 2021.	Cuadernos de Educación y Desarrollo ISSN: 1989-4155	A4	2023	Francisco Edson Pereira Leite Ana Cristina Mota da C. Cunha Rayanne Mesquita Estumano Dr. João Luiz da Costa Barros
O contexto histórico e cultural de Lev Semionovich Vygotsky e as contribuições de sua teoria para a prática pedagógica.	4ª Reunião Científica da ANPEd Norte	ISSN 2595-7945	2022	Ana Cristina Mota da C. Cunha Francisco Edson Pereira Leite Dr. João Luiz da Costa Barros
Ensino remoto no contexto amazônico: desafios do projeto aula em casa em Parintins/AM.	Anais do 6º EPPPAC	ISSN 2594-3685	2021	Ana Cristina Mota da C. Cunha Mirian de Araújo Mafra Castro Dr. João Luiz da Costa Barros
O brincar na Educação Infantil e a abordagem histórico-cultural no contexto do baixo Amazonas.	Capítulo de livro Fazendo Antropologia no Alto Solimões. 32ed. São Paulo/Manaus: Alexa Cultural/EDUA, 2022, v. 32, p. 31-47.		2022	Ana Cristina Mota da C. Cunha Dr. João Luiz da Costa Barros
Escolas ribeirinhas e culturas escolares: um estudo bibliográfico.	Capítulo de livro Fazendo Antropologia no Alto Solimões 32. 32ed. São Paulo/Manaus: Alexa Cultural/EDUA, 2022, v. 32, p. 49-60.		2022	Ana Cristina Mota da C. Cunha Dr. João Luiz da Costa Barros Dr. José Damião Rocha
Mobilização dos saberes docentes em contexto ribeirinho na Amazônia: uma perspectiva investigativa para a formação de professores	Capítulo de livro Fazendo Antropologia no Alto Solimões 32. 32ed. São Paulo/Manaus: Alexa Cultural/EDUA, 2022, v. 32, p. 203-223.		2022	Dr. Evandro Luiz Ghedin Greicy Oliveira Nascimento Ana Cristina Mota da C. Cunha
Educação, pandemia e o contexto amazônico: desafios do ensino remoto em Parintins	Capítulo de livro Fazendo Antropologia no Alto Solimões 31. 31ed. São Paulo/Manaus: Alexa Cultural/EDUA, 2022, v. 31, p. 203-223.		2022	Mirian de Araújo Mafra Castro João Luiz da Costa Barros Ana Cristina Mota da C. Cunha

Fonte: A Autora, 2023.

A partir dessas produções acadêmicas tecidas em conjunto, presumimos contribuir com o avanço do conhecimento científico, bem como visamos que elas sejam pontos de partida para novas pesquisas.

Encerro este breve memorial, um recorte da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, ecoando as palavras de Paulo Freire (2000, p. 155): 'ninguém caminha sem aprender a caminhar'. E é

nesse espírito de aprendizado contínuo que me dedico à pesquisa científica, buscando desvendar minhas inquietudes: *Como o brincar no contexto amazônico promove, transforma e implica o desenvolvimento infantil da criança na Educação Infantil?*

As brincadeiras na Educação Infantil são temas relevantes e bastante discutidos nas pesquisas científicas. Porém, o que torna este estudo diferenciado é o fato de buscarmos lançar um olhar a contribuição do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança pequena³ no contexto amazônico, bem como provocar uma reflexão sobre as possibilidades de construção da identidade da criança, com embasamento na Teoria Histórico-Cultural.

Tratamos neste estudo, o brincar como condição humana e não apenas como um recurso pedagógico. Neste sentido a pesquisa que ora propomos terá como base teórica autores que colocam a criança como protagonistas de sua história e o brincar como condição para se pensar o ser humano, sem ignorar as possibilidades de aprendizagens da criança e seu desenvolvimento cognitivo, criativo, social e cultural. Para isso elegemos os fundamentos teóricos da abordagem histórico-cultural.

Em princípio, apresentamos os aportes metodológicos da pesquisa dialogando com os principais teóricos que versam sobre o objeto de estudo, procurando pistas que nos levem à consolidação de concepções sobre o que já foi produzido em relação ao objeto em questão, dentre eles, o conceito de criança, de infância, de brincadeira, de educação infantil e da Psicologia Histórico-Cultural. Estes conceitos ou elaborações intelectivas nos permitem avançar para o campo de pesquisa com possibilidades de um olhar mais ampliado e menos limitante do brincar apenas como meio de atingir objetivos didático-pedagógicos.

Para tomar como objeto de estudo o brincar na Educação Infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos. Para tanto, se faz necessário conhecer a realidade educacional e como a vivência do brincar na infância amazônica pode fazer parte de uma aprendizagem significativa à criança.

Temos por objetivo Geral: Compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança pequena na Educação Infantil no contexto amazônico. E este se desdobra nos demais: identificar os saberes que os professores têm a respeito do brincar como eixo das práticas pedagógicas e seus significados para a formação humana; conhecer as narrativas das crianças pequenas sobre o que é o brincar e analisar as contribuições do brincar para a Educação Infantil no contexto Amazônico.

Podemos dizer que o brincar na Educação Infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na interação do indivíduo em sociedade. De modo, que a criança será instigada a resolver conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolverá a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação a si e aos outros.

Para Vigotski (1998) o homem torna-se humano na vida social e histórica, no interior da cultura.

³ O termo criança pequena será utilizado neste estudo conforme a proposição da Base Nacional Comum Curricular-BNCC para referir-se às crianças com idades de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A partir da ideia defendida por Vigotski (1998) de que as crianças têm muito a dizer de si e do mundo em que vivem é que adentramos a Amazônia, especificamente a Amazônia amazonense, município de Parintins - AM, Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, no qual buscamos subsídios que nos possibilitem analisar, por meio de uma concepção crítica, as vivências das crianças pequenas desse território, “[...] traduzindo um cotidiano com práticas oriundas de vivências compartilhadas entre familiares e comunidade [...]” (Oliveira, 2015, p. 74).

Partindo desse pressuposto, assumimos compreender que as brincadeiras no Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho” estão presentes no cotidiano da escola, porém este ato não pode se restringir a cumprimentos de objetivos pedagógicos relacionados aos conteúdos de ensino, pensamos que o brincar deve estar para além das técnicas previstas em currículos fechados. Desta forma estruturamos a questão central: *Como o brincar no contexto amazônico promove, transforma e implica o desenvolvimento infantil da criança na Educação Infantil?*

Para isso, estamos em processo de diálogos com os sujeitos da pesquisa, a saber: quatro crianças e duas professoras, onde colocamos em questão o brincar na educação infantil como possibilidades do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo da formação humana. Em vista disso, estamos realizando observações, entrevistas, vídeo gravações e áudio gravações com as crianças, com as professoras estamos aplicando o questionário, a fim de perceber como as brincadeiras acontecem naquele espaço e que conhecimentos podem ser construídos a partir deles. Também serão analisadas as práticas docentes enquanto mediadores ou não desse desenvolvimento.

A necessidade em pesquisar tal objeto, parte da preocupação recorrente em minha trajetória docente, pois atuando na Educação Infantil há pelo menos 17 anos pude perceber, empiricamente, que o brincar na pré-escola vem se tornando cada vez mais um instrumento pedagógico com finalidades restritas.

Por outro lado, presumimos que o desenvolvimento desta pesquisa possa contribuir com a ampliação das perspectivas que se tem do brincar, a fim de, se compreender que este não é apenas um recurso pedagógico, mas pode se constituir em um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Nesse entendimento, a importância deste estudo primeiramente reside no fato de que ao compreender o brincar como ato criativo e dinâmico, o docente se perceba como um pesquisador das relações históricas e culturais que emanam do brincar dentro ou fora da sala de aula. Afinal, durante as brincadeiras há um processo de interação e de cognição acontecendo. Também supomos que a execução desta pesquisa possa ampliar as perspectivas que o professor tem de conhecimento e poderá utilizar as brincadeiras de forma menos limitadas, permitindo que as crianças vivessem e experimentem situações diversificadas no cotidiano da escola.

Assim sendo, a referida pesquisa visa proporcionar conhecimentos sobre o objeto de estudo, refletindo que as brincadeiras na educação infantil não são meros divertimentos, tampouco apenas objetos pedagógicos, mas podem ser ainda mobilizadoras de formação da identidade e da construção cultural da criança para a cidadania. Logo, a nossa tese é o brincar como uma forma de expressão e apropriação da cultura, uma ação que potencializa a imaginação criativa e a formação humana.

Este texto está organizado provisoriamente em cinco seções.

A Seção 1, “Tecendo o caminho do estado do conhecimento”, aborda sobre as produções acadêmico-científica já produzidas sobre o brincar na Educação Infantil. Em seguida traz apontamentos sobre o papel da psicologia histórico-cultural e suas contribuições na Educação Infantil e sobre estudos e reflexões sobre a formação docente e o brincar.

A Seção 2, “A infância e o brincar amazônico”, discorremos sobre a concepção histórica da criança e infância do período medieval até os dias atuais, sobre a história da criança no Brasil e o brincar amazônico, considerando nessa tríade, a necessidade de estabelecer parâmetros acerca dessas concepções, de modo a percebermos noções e suas conceituações, resultado de uma evolução sócio histórica, utilizando dessas aspirações para pensar em ações pedagógicas concretas de ressignificações de referências.

A Seção 3, “O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o fazer docente para mediação na Educação Infantil”, é apresentado o referencial teórico sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, imaginação e criatividade, seguidas de proposições sobre o ponto de intersecção entre as perspectivas pedagógicas e psicológica, ressaltando a importância da mediação docente na Educação Infantil.

A Seção 4, “ O desenho da pesquisa: o caminho percorrido no desenvolvimento Metodológico” primeiramente são caracterizadas as questões metodológicas. O trabalho de campo está sendo realizado em um Centro Educacional Infantil e tem por participantes vinte e cinco crianças de quatro anos e duas professoras. Os procedimentos consiste na observação, vídeo gravações, recolha de desenhos produzidos pelas crianças e entrevista com duas professoras. Essa seção ainda está em construção.

A Seção 5, apresenta nossas análises e discussão de resultados, enfatizamos o brincar como atividade central do desenvolvimento infantil e consciência amazônica. Esta sessão de nossa tese é dividida em três categorias de análises, em que cada uma delas representa as experiências dos participantes da pesquisa. Para cada um deles, buscamos evidenciar as suas vivências durante nossa pesquisa. A tese é, então, finalizada com nosso texto de conclusão que traz nossas considerações finais sobre a evidente relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil no contexto amazônico.

SEÇÃO 1

TECENDO OS CAMINHOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE AS PESQUISAS APONTAM SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Esta seção busca traçar um panorama do estado do conhecimento acerca do brincar na educação infantil no contexto amazônico, com o objetivo de compreender como as pesquisas têm abordado essa temática e quais são as lacunas, tendências e perspectivas que emergem no campo. Trata-se de um convite para revisitar as produções acadêmicas, as vozes das comunidades e os caminhos já trilhados por pesquisadores, tecendo reflexões sobre como as especificidades amazônicas contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a valorização do brincar como direito e expressão cultural das crianças.

O brincar na educação infantil é um tema de grande relevância e interesse na área da psicologia histórico-cultural. Sob o olhar dessa abordagem teórica, busca-se compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento humano da criança na Educação Infantil no contexto amazônico. Neste contexto, a presente pesquisa propõe-se a explorar e analisar as diferentes perspectivas e contribuições das teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que se configura como um banco de dados abrangente e confiável, oferecendo informações seguras para a condução do estudo.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira etapa, foi conduzida uma busca avançada na BDTD, utilizando a combinação dos descritores: "brincar" e "educação infantil". Foram achados 661 (seiscentos e sessenta e um) textos, das quais 518 (quinhentos e dezoito) eram dissertações e 143 (cento e quarenta e três) referiam-se a teses.

No segundo momento, com a tentativa de filtrar os resultados, aplicamos os seguintes critérios de inclusão, a saber: no campo de busca: Brincar e Educação Infantil; tipo de documento: Tese; no tipo de material: todos os itens; no idioma: qualquer idioma; na data de publicação: últimos dez anos (2013 - 2023). Na busca seletiva, foram identificadas 11 teses que abordam essa temática. A partir dessa seleção, serão analisados os conteúdos e as abordagens utilizadas em cada uma das pesquisas, com o objetivo de mapear as perspectivas sobre o brincar na educação infantil a partir da visão da psicologia histórico-cultural.

O desenvolvimento da pesquisa proporcionará uma visão abrangente sobre a importância do brincar na educação infantil e como essa atividade pode ser compreendida e enriquecida pela perspectiva da psicologia histórico-cultural. Espera-se que os resultados desta análise contribuam para uma melhor compreensão dos saberes e vivências das crianças pequenas durante suas brincadeiras na escola, oferecendo subsídios para aprimorar as práticas pedagógicas nessa etapa da educação.

Vejamos o que nos dizem Freitas (2014), Paula (2014), Rivero, (2015), Sant'anna (2016), Teles (2018), Carmo (2019), Mandaji (2019), Silveira (2020), Eckschmidt (2021), Miranda (2021), Gigioli (2021).

Nº	Tese	Link
01	CARMO, Ana Claudia Paula do. Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: implicações para a formação docente. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11886
02	FREITAS, Marlene Burégio. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2014.	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13005
03	GIGIOLI, Maria Elisa Nicolielo. Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14805
04	LEAL, Leila Leane Lopes. O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 2003. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2238
05	MANDAJI, Karina Calça. Projeto "Brincando com a luz" e o desenvolvimento da argumentação e autorregulação em crianças da Educação Infantil. 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2019.	http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1148961
06	MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: entre o falar, o viver e o brincar. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.	https://repositorio.unb.br/handle/10482/43088
07	PAULA, Elaine de. “Vem brincar na rua!”: entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129381
08	RIVERO, Andréa Simões. O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157345
09	SANT’ANNA, Maria Madalena Moraes. Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2016.	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136356

10	SILVEIRA, Dynara Martinez. “Profe, tem trabalho ou a gente pode brincar?” a percepção do que é trabalho na educação infantil: estudo de caso na fronteira Brasil/Uruguai. 2020. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2020.	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218438
11	TELES, Fabricia Pereira. O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21209

Fonte: A Autora

1.1. O papel da psicologia histórico-cultural: suas contribuições na Educação Infantil

Conforme Carmo (2019), a teoria Histórico-Cultural tem em Lev Semyonovich Vigotski seu principal expoente. Lev Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, que fazia parte da ex-União Soviética. E, aos 37 anos, em 11 de junho de 1934, faleceu de tuberculose, após enfrentar essa doença debilitante por catorze anos. Durante um período de pouco mais de dez anos, Vigotski produziu toda a sua obra, que aborda o processo de desenvolvimento humano. O legado de Vigotski inclui inúmeros livros, artigos e manuscritos não publicados. Além de suas contribuições para a psicologia, ele tinha grande interesse pela literatura, teatro, arte e crítica literária. Essas paixões foram elementos determinantes em sua formação pessoal e social, influenciando profundamente sua abordagem no campo da psicologia.

O teórico russo viveu em um tempo histórico em que as relações sociais, a economia, a política, a literatura, as ciências, na antiga União Soviética, passavam por um processo de transformação, de revolução. Em seu contexto social havia a valorização da ciência e buscava-se a solução dos problemas sociais e econômicos. Em sua essência, “Vigotski apresentou uma teoria do homem que pretende identificar sua origem e formação, e a partir daí entende o homem como ser racional que, com o controle sobre seu destino, emancipa-se para além dos limites restritos da natureza” (Freitas, 2014, p. 56).

De acordo com Gigioli (2021), a psicologia histórico-cultural é, sem dúvida, uma teoria relacionada ao paradigma das ciências humanas no conhecimento psicológico. Nas ciências humanas, o objeto de estudo não é algo dado e quantificável, mas sim as relações significativas que devem ser interpretadas com o auxílio de órgãos culturais e conceitos científicos. Nesse contexto, para Leal (2003), o conceito de Psicologia histórico-cultural foi desenvolvido e ampliado para abranger uma multiplicidade de abordagens e paradigmas no estudo da vida psicológica ao longo da história.

Ao utilizar o termo histórico-cultural, Mandaji (2019, p. 20) destaca que, “busca-se abranger de forma mais satisfatória o conteúdo da teoria”, pois ele ilumina não apenas um ou outro fenômeno psicológico em sua dinâmica histórica, como a gênese da memória ou do comportamento consciente, mas também a diversidade de abordagens utilizadas para estudar esses fenômenos. Essas abordagens são avaliadas em contextos socioculturais concretos, considerando as diferentes perspectivas presentes em outros contextos socioculturais.

Vigotski identificava diferenças fundamentais entre animais e seres humanos, e considerava que essas diferenças estavam intrinsecamente relacionadas à cultura humana. Enquanto os animais estão vinculados à herança genética e são dependentes dela, o ser humano tem a capacidade de transmitir e dominar os produtos da cultura. Dessa forma, através da interação social com seus pares e ao dominar a cultura, a humanidade internaliza os traços que a caracterizam como humana (Miranda, 2021).

Ao perceber o ser humano como alguém profundamente ligado às experiências históricas e culturais, a psicologia nessa perspectiva nos permite reformular nossa visão sobre o processo educativo. Nesse contexto, segundo Paula (2014, p. 23), “o processo educativo deve ser intencional, visando o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança”. Essa mudança de concepção implica na necessidade de humanizar e valorizar a criança, entendendo-a como um ser ativo e participativo em seu próprio desenvolvimento.

Rivero (2015) destaca que o cerne da fundamentação filosófica de Vigotski reside na atividade humana, fundamentada nos princípios epistemológicos do materialismo histórico dialético de Marx. É por meio dessa atividade que o ser humano é capaz de modificar a natureza e promover transformações em si mesmo. De acordo com as premissas marxistas, a atividade humana não é apenas orientada pelas leis genéticas, mas principalmente pelas leis histórico-sociais, criadas ao longo da história pelo próprio ser humano.

A perspectiva marxista aplicada à psicologia tem como objetivo compreender a relação dinâmica entre o ser humano e a natureza, bem como a formação do psiquismo humano, e se opõe às diversas correntes teóricas da psicologia existentes na época. A abordagem de Vigotski busca entender o psiquismo humano como um fenômeno histórico-cultural, afastando-se de uma visão determinista baseada somente em aspectos biológicos. Embora reconheça a importância desses aspectos, Vigotski defende que eles não são suficientes por si só para explicar o processo de tornar-se humano (Sant’anna, 2016).

Ao abordar o desenvolvimento humano, é possível identificar duas perspectivas na psicologia. Uma delas restringe o desenvolvimento e comportamento humano à evolução biológica. A outra perspectiva destaca que o comportamento humano adulto se desenvolve de forma gradual, tendo suas

bases no comportamento infantil. Nessa visão, o pensamento e comportamento do adulto são resultado de um processo extenso e complexo de desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, conforme Silveira (2020, p. 72), “ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram transformações que impactaram a natureza humana”. Portanto, é fundamental compreender que os mecanismos psicológicos do comportamento não devem ser negligenciados. Os estudos de Teles (2018) mostram que o homem é um ser histórico, rompendo com a concepção inatista, o que significa que o desenvolvimento humano é moldado pelas circunstâncias históricas e processuais que possibilitam o indivíduo a se desenvolver e a humanizar-se.

A educação é um processo histórico que desencadeia a formação de funções psicológicas superiores, as quais são fundamentais para a especificidade humana. Esse processo permite que o indivíduo produza conhecimento ao se distanciar do mundo real para compreendê-lo. Essa compreensão não tem a intenção de apenas refletir o real tal como é, mas sim de transformá-lo por meio da atividade humana.

Defendemos que o ser humano experimenta um duplo nascimento: um biológico e outro cultural. A história individual está intrinsecamente ligada à história coletiva, sendo parte integrante da trajetória da humanidade (Vigotski, 1998).

Vigotski (1996) reconhece que o funcionamento do cérebro humano tem uma base felogênica, ou seja, é moldado ao longo da história da espécie, e ao mesmo tempo ontogênica, que se traduz pelo desenvolvimento individual a partir da interação com o meio físico e social, e com isso temos também uma base sociogênica. Assim, é correto afirmar que os fundamentos da teoria de Vigotski sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser social, deste modo, sem interação não há a possibilidade de humanização do indivíduo.

A teoria histórico-cultural oferece valiosas e significativas contribuições para a sociedade contemporânea, especialmente no contexto deste trabalho, no que diz respeito à reflexão sobre as concepções de infância, criança, brincar e a prática docente. Os escritos de Vygotsky fornecem uma base teórica sólida para os princípios que orientam a pesquisa apresentada aqui.

Tomando como base o referencial teórico analisado, destacamos como principais fundamentos da Teoria de Histórico Cultural de Vigotski os seguintes princípios: Sociedade e Cultura; Pensamento e Linguagem; Funções Psíquicas Elementares e Superiores; Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento.

Os fundamentos da Teoria Histórico Cultural de Vigotski contribuem com a prática pedagógica nas escolas infantis pois enfatiza a construção social da mente, deste modo, essa concepção epistemológica considera o desenvolvimento humano como um processo social que se dá por meio de um movimento dialético que transita entre a dimensão intersíquica e intrapsíquica, com características históricas e culturais nas funções mentais superiores do comportamento consciente do indivíduo.

Por fim, com base nesses princípios os profissionais da educação são capazes de desenvolver sua práxis através de uma mediação crítica, histórica e materialista dos conhecimentos em seus aspectos empíricos, culturais e científicos.

1.2 Explorando o brincar na educação infantil: estudos e reflexões sobre o desenvolvimento e formação docente

Carmo (2019) investigou como os professores que atuam com crianças nos períodos de 1º e 2º na Educação Infantil constroem suas concepções e significados acerca do brincar, e como essas reflexões influenciam suas práticas pedagógicas. A criança é considerada como um ser ativo, imerso em um contínuo processo de descoberta, aprendizado e transformação, e a abordagem da pesquisa se fundamenta na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nesse contexto, as noções de infância, criança e brincar são problematizadas e analisadas, buscando compreender como esses elementos se interconectam na prática educativa.

Ao abordar as concepções e significados atribuídos ao brincar pelos professores, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural traz uma abordagem rica e contextualizada para entender como as práticas pedagógicas são moldadas. É fundamental reconhecer a criança como um ser ativo, em constante processo de descoberta e aprendizado, e valorizar o brincar como uma forma essencial para ela explorar o mundo e construir sua compreensão sobre si mesma e o ambiente à sua volta.

Carmo (2019) reforça a necessidade de investir em uma formação contínua e reflexiva dos profissionais que atuam na Educação Infantil, para que possam potencializar o brincar como uma ferramenta pedagógica poderosa e proporcionar um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2014) aborda um tema crucial e oportuno no contexto da educação infantil: o brincar e a ludicidade como conhecimentos fundamentais para os professores que atuam nessa etapa educacional. Ao se concentrar nas professoras de educação infantil na cidade de Jaboaão dos Guararapes, o estudo busca compreender de que maneira essas profissionais se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes essenciais em sua prática pedagógica, por meio da formação continuada oferecida pela escola. A importância desse tipo de pesquisa reside no fato de que o brincar não deve ser visto apenas como um elemento recreativo, mas sim como uma ferramenta educativa potente, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Compreender de que forma as professoras se apropriam desses saberes, provenientes da formação continuada, permitirá identificar estratégias eficazes para promover uma abordagem mais significativa e enriquecedora do brincar na educação infantil. Além disso, essa pesquisa pode contribuir para sensibilizar a comunidade educacional e a sociedade sobre a importância do brincar como um

elemento essencial na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral das crianças na primeira etapa de sua jornada educacional.

Diante disso, ao focar nas interações na creche, especialmente na linguagem do brincar, Gigioli (2021) busca compreender como os bebês se relacionam uns com os outros e com os adultos durante as brincadeiras, bem como com brinquedos, objetos e o próprio espaço. Utilizando observação participante e vídeo para coletar dados durante as sessões de brincadeira em uma creche municipal, a autora revelou resultados importantes. Ficou evidente que as interações dos bebês foram limitadas devido à falta de experiências e situações qualificadas, incluindo a falta de organização do espaço para brincar e a oferta de brinquedos e objetos sem planejamento ou intencionalidade educativa.

Os achados dessa pesquisa ressaltam a relevância de proporcionar aos bebês experiências desafiadoras que estimulem suas descobertas e desenvolvimento. Torna-se fundamental repensar e modificar as práticas educativas na educação infantil para garantir que os bebês tenham oportunidades de serem formados e transformados em seu ambiente de aprendizagem. A pesquisa destaca a necessidade de uma abordagem mais intencional e sensível, que valorize a importância do brincar como um recurso essencial para o desenvolvimento integral dos bebês, promovendo uma educação mais significativa e enriquecedora para essa fase tão crucial de suas vidas.

Na atualidade, conforme Leal (2003), a educação infantil tem passado por um período de expansão e crescimento, acompanhado por novas pesquisas que contribuem para uma compreensão mais aprofundada da criança e da infância. Um destaque entre essas pesquisas é a investigação do papel histórico da criança e a formação da ideia de infância, o que tem reconfigurado nossa concepção dessa categoria social. Nesse contexto, a perspectiva histórico-cultural, especialmente ancorada em teóricos como Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Mukhina e autores brasileiros, tem sido amplamente abordada nessas investigações. O brincar, como uma atividade essencial para o desenvolvimento psíquico na infância, tem se destacado, especialmente na fase pré-escolar, quando a criança passa uma quantidade significativa de tempo na creche.

Embora grande parte dos professores reconheçam a importância do brincar, nem sempre compreendem sua essencialidade devido à falta de embasamento teórico adequado. Essa lacuna pode impactar a abordagem e o desenvolvimento dessa atividade tão relevante nessa fase da vida. Portanto, é necessário um esforço coletivo para repensar a metodologia utilizada na educação infantil e investir em formação continuada dos professores, o que demanda uma postura política coerente e a implementação efetiva de políticas públicas, como destacado na pesquisa de Gigioli (2021). A fim de orientar a construção de projetos escolares mais adequados, é essencial promover discussões e reflexões sobre o desenvolvimento das crianças, envolvendo pais, professores, agentes e diretores, para assegurar a participação ativa de todos no processo educacional.

Para Mandaji (2019), a abordagem tradicional na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao priorizar exclusivamente a alfabetização em língua materna e matemática, pode negligenciar outras áreas igualmente importantes para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, é encorajador perceber que a compreensão está evoluindo, reconhecendo a importância de explorar temas e fenômenos das Ciências da Natureza nesse contexto educacional.

Ao incluir as Ciências da Natureza no currículo desde a Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de aprender sobre o mundo ao seu redor de maneira mais significativa e contextualizada. Isso pode ampliar suas perspectivas, estimular sua curiosidade e desenvolver habilidades importantes de observação, investigação e raciocínio crítico. Além disso, o contato com fenômenos naturais e científicos pode estimular o interesse pela leitura, escrita e matemática, proporcionando uma aprendizagem mais interdisciplinar e integrada.

Sob essa mesma ótica, a pesquisa de Miranda (2021) defende a importância de promover a compreensão de conceitos matemáticos desde as primeiras experiências escolares das crianças, visando ao desenvolvimento das funções psicológicas culturais, especialmente do pensamento. A abordagem da Teoria Histórico-Cultural norteou o estudo, que buscou analisar a relação entre a teoria e a prática na apresentação e compreensão desses conceitos, destacando seus vínculos com a brincadeira e outras atividades lúdicas e artísticas características da infância.

Ademais, a brincadeira é vista mais como uma atividade auxiliar do que como atividade principal na prática pedagógica da Educação Infantil, embora seja enfatizada como eixo integrador da primeira etapa da Educação Básica. Essa falta de discussão explícita sobre matemática pode comprometer a compreensão mais profunda dessa área do conhecimento pelas crianças. Portanto, os resultados sugerem a necessidade de uma abordagem mais intencional e direcionada para a apresentação e compreensão dos conceitos matemáticos, valorizando a brincadeira como uma poderosa ferramenta para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa fase educacional.

A pesquisa de Paula (2014) buscou compreender as relações educativas em contextos diferentes: dois quilombos e duas salas de Educação Infantil em Garopaba, Santa Catarina. Ao selecionar crianças quilombolas, juntamente com crianças de outras origens, como sujeitos principais da investigação, a análise teve como foco observar o lugar ocupado pelas crianças quilombolas nos diversos contextos sociais, suas manifestações e interações com outras crianças e adultos. A abordagem utilizou diferentes procedimentos, como entrevistas, registro escrito, fotográfico, fonográfico e em vídeo, além de oficinas e estada prolongada nos campos de pesquisa.

Ao analisar as interações e manifestações das crianças quilombolas em diferentes contextos, Paula (2014) traz à tona a importância de considerar a diversidade cultural e étnica nas práticas educativas. Identifica-se que as crianças quilombolas enfrentam desafios e constrangimentos no

ambiente escolar, mas também demonstram respostas criativas e cumplicidade entre seus pares étnicos. Esses resultados destacam a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas, buscando torná-las mais inclusivas e sensíveis às singularidades culturais e sociais das crianças. A pesquisa contribui, assim, para um olhar mais amplo e reflexivo sobre a educação infantil e as dinâmicas sociais que a permeiam.

Rivero (2015) aborda a importância do brincar como uma prática fundamental no desenvolvimento infantil, com reflexos significativos na construção da identidade social das crianças. Através do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também aprendem, exploram o mundo ao seu redor, constroem relações sociais e desenvolvem suas habilidades cognitivas e emocionais. No contexto da educação infantil, é essencial que os educadores reconheçam o valor do brincar e proporcionem espaços e oportunidades para que as crianças possam se envolver em atividades lúdicas e criativas.

Ao permitir que as crianças brinquem livremente e interajam com seus pares, os educadores podem contribuir para a formação de sujeitos ativos, críticos e socialmente engajados, que constroem suas identidades e compreendem o mundo de forma significativa. De acordo com Paula (2014), o brincar, portanto, não deve ser visto como uma atividade secundária ou dispensável na educação infantil, mas sim como um elemento central na formação e constituição social das crianças e de suas infâncias.

O estudo de Sant'Anna (2016) aborda uma questão crucial na educação inclusiva, que é a formação contínua em serviço para professores da educação infantil que trabalham com crianças com necessidades especiais. Essa iniciativa é de extrema importância, pois a educação inclusiva demanda abordagens pedagógicas adaptadas e estratégias diferenciadas para atender às necessidades específicas das crianças com deficiências. O foco no uso de brincadeiras adequadas e na cooperação entre profissionais de saúde e educação também é relevante, uma vez que a brincadeira é uma forma essencial de aprendizado e socialização para todas as crianças, e a colaboração entre diferentes áreas de conhecimento enriquece as práticas pedagógicas.

No entanto, é importante destacar que a formação contínua em serviço deve ser um processo contínuo e dinâmico, capaz de acompanhar as mudanças e desafios que surgem no ambiente educacional. Além disso, é fundamental que a formação leve em consideração a singularidade de cada criança com necessidades especiais, evitando abordagens padronizadas e homogeneizantes. As estratégias desenvolvidas devem ser flexíveis e adaptáveis, considerando as particularidades de cada contexto e de cada criança.

Do mesmo modo, é fundamental que a formação contínua em serviço inclua não apenas os professores, mas também os pais e outros profissionais envolvidos no cuidado das crianças. A colaboração entre todos os envolvidos é essencial para promover uma abordagem integrada e holística no atendimento às crianças com necessidades especiais. A formação também deve ser pautada em

evidências científicas e em práticas baseadas em pesquisa, garantindo a efetividade das estratégias propostas.

Silveira (2020) aborda uma temática relevante ao buscar compreender a percepção de trabalho das crianças da Educação Infantil no Brasil e no Uruguai, tanto em contextos escolares como familiares. A utilização da abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético é positiva, pois permite uma análise mais aprofundada dos aspectos objetivos e subjetivos que influenciam essa percepção. Além disso, a pesquisa participante com as crianças é uma abordagem valiosa para captar suas visões e vivências diretamente.

Contudo, é importante ressaltar que o estudo poderia ser enriquecido com uma maior consideração das perspectivas culturais e sociais específicas de cada país e região. A percepção de trabalho das crianças pode ser profundamente influenciada por fatores culturais, econômicos e sociais únicos de cada contexto. Além disso, é relevante também examinar como a percepção das crianças sobre o trabalho se relaciona com outros aspectos de suas vidas, como a educação, o lazer e as relações familiares.

Outro ponto crítico é a necessidade de tomar cuidado com a forma como as informações são coletadas e interpretadas junto às crianças. A abordagem participante é valiosa, mas é importante garantir que as crianças sejam ouvidas de forma ética e que sua privacidade e bem-estar sejam preservados em todo o processo de pesquisa. Além disso, as conclusões do estudo devem ser contextualizadas e consideradas como parte de um quadro mais amplo de análise e reflexão sobre a temática do trabalho infantil e suas implicações sociais e políticas.

O estudo de Teles (2018) possui uma abordagem relevante ao investigar os efeitos da reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil por meio de Atividades Sociais. A proposta de currículo centrado em Atividades Sociais parece ter sido benéfica ao permitir que conhecimentos históricos e novos modos de agir fossem adquiridos pelas crianças, tornando-as agentes ativas no processo educacional. Além disso, a ênfase no brincar como parte primordial do ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano é uma abordagem coerente com a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Porém, é importante mencionar que o estudo poderia se beneficiar de uma análise mais aprofundada das transformações práticas e teóricas ocorridas na instituição de Educação Infantil de Parnaíba-PI após a implementação da proposta por Atividades Sociais. Embora o estudo destaque os benefícios dessa abordagem, seria enriquecedor entender melhor os desafios enfrentados durante a implementação e como essas mudanças impactaram a prática dos professores e o envolvimento das crianças no processo educativo. Além disso, uma abordagem mais detalhada sobre como a cultura foi

incorporada pelas crianças e como elas se tornaram agentes ativas no processo de aprendizagem também seria relevante.

Ademais, é fundamental considerar a generalização dos resultados, uma vez que o estudo foi conduzido em uma instituição específica em Parnaíba-PI. As particularidades contextuais podem ter influenciado os resultados obtidos, tornando importante a realização de estudos adicionais em diferentes contextos para compreender melhor a aplicabilidade e a efetividade da abordagem de Atividades Sociais em outras instituições de Educação Infantil. Considerando essas questões, o estudo apresenta uma contribuição significativa para a discussão sobre o brincar e a reorganização curricular na Educação Infantil, mas também abre espaço para futuras pesquisas que possam aprofundar essas questões e proporcionar uma visão mais abrangente sobre o tema.

De modo geral, a pesquisa identificou o quanto a temática em estudo precisa ser ampliada, embora grande parte dos professores reconheçam a importância do brincar, nem sempre compreendem sua essencialidade para a criança pequena na Educação, devido à falta de embasamento teórico metodológico adequado. Essa lacuna pode impactar a abordagem e o desenvolvimento dessa atividade tão relevante na infância.

Diante do exposto defendemos que, é necessário um esforço coletivo para repensar o Brincar na e para a Educação Infantil, a fim de promover discussões e reflexões sobre o desenvolvimento cultural da criança. Para tanto reiteramos a necessidade do poder público assumir seu papel de fomentador da educação, desenvolvendo políticas públicas de Estado, promovendo investimento na capacitação profissional dos professores.

SEÇÃO 2: A INFÂNCIA E O BRINCAR AMAZÔNICO

Nesta seção discorreremos sobre a concepção histórica da infância construídos ao longo da história. Dialogamos também sobre a história da Educação Infantil no Brasil e discutimos também sobre o brincar amazônico, considerando nessa tríade, a necessidade de estabelecer parâmetros acerca

dessas concepções, de modo a percebermos noções e suas conceituações, resultado de uma evolução sócio histórica, utilizando dessas aspirações para pensar em ações pedagógicas concretas de ressignificações de referências.

2.1. Constituição histórica da infância

Para entendermos melhor a atual situação da infância recorreremos neste subcapítulo a uma abordagem histórica acerca do desenvolvimento das concepções teóricas que demarcam os espaços da criança.

A premissa do historiador francês Philippe Ariès através de sua obra “História social da criança e da família”, de 1962 possibilita-nos observar que a criança na idade média era vista como uma representação irrelevante, questão que se justifica naquele período da história pela falta de sentimento na infância⁴ e pela limitação nos cuidados à saúde, higiene e atenção com a criança. É importante ressaltar que nesse período a criança era vista como um adulto em miniatura, onde realizava diferentes atividades relacionadas a trabalhos e jogos.

Neste sentido, Heywood (2004) comenta que até século XVII as condições relacionadas a saúde e higiene da criança, eram negligenciadas pelos pais, período este que incidia a mortalidade infantil.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (Heywood, 2004, p. 87)

Historicamente, a precarização da higiene e o olhar insensível do adulto para com as crianças, são algumas das condições que as tornavam invisíveis naquele período.

Seguindo essa lógica, Ariès (1984, p.10) corrobora em relação ao tipo de tratamento que era dado as crianças pequenas da época.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Partindo desse pressuposto, assevero que estudar o processo histórico da criança no contexto da idade média é bastante importante, visto que, possibilita-nos conhecer o processo de transformação

⁴Ariès (1984) define a falta de sentimento na infância como a ausência da consciência e particularidade infantil, falta de conhecimento sobre as individualidades que distinguem as crianças de adultos.

dessa criança enquanto sujeito histórico cultural, bem como nos revela sobre as dimensões da realidade a qual estava inserida. No entanto, é válido salientar que a reconstrução do passado da vida infantil nos constrange enquanto adultos, principalmente porque nos deparamos com questões sociais da idade média que ainda não foram resolvidas na atualidade, a saber: pobreza, desigualdade, desemprego, desnutrição, abuso, negligência infantil e tantos outros.

O pesquisador brasileiro, Kuhlmann Jr. (2003) considera Ariès (1984) o pioneiro do estudo da história da infância. Todavia, faz uma crítica a pesquisa por limitar-se e considerar apenas a França do século XVII como marco no desenvolvimento do sentimento de infância, sem levar em conta a complexa realidade social e cultural das diversas infâncias espalhadas em outros contextos, como o Brasil.

Outro fato relevante da idade média está relacionado aos jogos e brincadeiras. Nesse período as crianças brincavam juntamente com os adultos, sem distinção de idades ou classes sociais (ARIÈS,1984).

As principais brincadeiras evidenciadas na idade medieval foram registradas no diário do médico Heroard que acompanhou o desenvolvimento do futuro rei da França, Luís XIII (ARIÈS,1984), através desses registros conseguimos “imaginar como era a vida de uma criança no início do século XVII, como eram suas brincadeiras, e a que etapas de seu desenvolvimento cada uma delas correspondia” (Ariès, 1984, p.82).

À época, as crianças juntamente com adultos, brincavam de boneca, cavalo de pau, cata-vento, pião, carreteiro, xadrez, mímica, dançavam, cantavam, frequentavam o teatro, brincavam com brinquedos em miniaturas de madeira fabricados por artesãos alemães, entre outros.

Conforme aponta Ariès (1984, p.85):

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas, que era comum às crianças e aos jovens. Com os pajens dos aposentos do Rei, mais velhos do que ele, brincava de “a companhia vos agrada?”. Algumas vezes era o mestre (o líder da brincadeira), e quando não sabia o que devia dizer, perguntava; participava dessas brincadeiras, como a de acender uma vela com os olhos vendados, como se tivesse 15 anos. Quando ele não está brincando com os pajens, está brincando com os soldados: “Ele brincava com os soldados de diversas brincadeiras, como de bater palmas e de esconder.” Aos seis anos, joga o jogo dos ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímica. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e de adultos.

Com intuito de facilitar o entendimento das brincadeiras na Idade Média, organizamos o quadro abaixo por faixa etária conforme são explicitadas na obra de Ariès (1984).

0 – 1 ANO	2-3 ANOS	4-6 ANOS	DEPOIS DOS 7 ANOS
Brinca com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cavalo-de-pau ✓ Cata-vento 	Brinca com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bonecas ✓ Violino ✓ Tambor ✓ Jogo Malha ✓ Dançava livremente 	Brinca com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartas ✓ Arco ✓ Raquetes ✓ Jogo de salão Danças: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Galharda ✓ Sarabanda ✓ Velha bourrée ✓ Ballet ✓ Tirolesa ✓ Aprende a ler e escrever. 	Brinca com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mímica ✓ Jogos de azar ✓ Cabra-cega ✓ Cara ou coroa ✓ Esconde-esconde ✓ Montava a cavalo ✓ Dançava ballet ✓ Aprimorava a leitura e a escrita

Fonte: A Autora, 2023.

Para corroborar com que Ariès (1984) nos aponta sobre as brincadeiras na Idade Média, expomos a obra do pintor Pieter Bruegel⁵, denominada de Jogos Infantis, de 1560, que retrata atividades lúdicas do século XVI.



Figura 03 -
Obra Jogos Infantis, Pieter Bruegel (1560)

Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/children>

Na obra é possível identificar brincadeiras as que

ainda são usadas na atualidade, entre elas: pernas de pau, roda, pular corda, rodar aros, cavalo de pau, cata-vento, cabra-cega, pular carniça, soprar bexiga, esconde-esconde, jogar castelo, andar de cadeirinha, boneca, pião, cavalinho, boca de forno, bolhas de sabão, cabo de guerra, entre outros. Assim, a partir da obra de Bruegel temos mais uma evidência sobre o brincar na Idade Média, no contexto europeu.

⁵ Artista holandês, do século XVI, conhecido por retratar o cotidiano das pessoas, no final da Idade Média.

No que se refere a infância brasileira Del Priori (2002) diz que as crianças eram consideradas pelos jesuítas como tábulas rasas, todavia durante o processo de catequização observaram que elas carregavam valores e hábitos da sua cultura, desse modo na visão dos jesuítas as crianças se comportavam de formas inadequadas, precisando ser moldadas com os padrões da civilização ocidental, ou seja, mais uma vez a criança era invisibilizada.

No que tange ao brincar da criança indígena, “podemos apontar que nas escolas jesuíticas, a diversão se misturava entre brincadeira tradicional de tomar banho de rio e ver correr as argolinhas da tradição europeia” (BARROS, 2022, p. 57).

Para Kishimoto (1993, p.15) os jogos tradicionais infantis estão atrelados a cultura popular, ou seja,

[...] o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

Caminhando para o século XX, a partir das influências intelectuais, as crianças passam da insensibilidade do anonimato ao reconhecimento como sujeito sócio histórico partícipe do processo de desenvolvimento social, surgindo o sentimento de infância, isto é, a conscientização ao entendimento do sujeito criança na dinâmica do tecido sócio histórico, concepção que se consolidou devido aos interesses de contexto e lugar.

Notamos a priori, que as concepções de criança e infância complementam-se e que foram consolidadas ao longo da história. Na atualidade, essas perspectivas se qualificaram e passaram a ser orientadas em instrumentos oficiais.

No Brasil, nos primeiros acenos, em 1961, com o avanço das políticas infantis, a criança de 0 a 6 anos ganha seu direito a educação por meio da Lei n.º 4.024 de 20 de novembro. Contudo, foi a partir da Constituição Federal de 1988, na redemocratização do país, que as especificidades da criança passam a ser respeitadas e garantidas em forma de leis próprias.

Conforme Craidy (1998, p.71),

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (inciso XXV – art.7º da Constituição 88).

Assim, como marco fundamental, a Constituição Federal - CF insere as crianças aos aspectos do direito e sua valorização junto ao dever do Estado, principalmente no que diz respeito à segurança da garantia de creches, pré-escolas e escolas.

Em 1990, dois anos após a promulgação da CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente entra em vigor por meio da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 e, no artigo 54, aponta que o Estado tem o dever de oferecer atendimento às crianças pequenas, e, para, além disso, no ECA também encontramos o limite temporal da criança como pessoa até os doze anos de idade incompletos, ao passo que até este ponto são asseguradas todas as condições de concepção e condições de dignidade.

Mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394/1996, a Educação Infantil, de fato, é sistematizada à destinação de espaço e idades, com isso, as crianças de 0 a 3 anos passam a utilizar as creches e de 3 a 5 anos as pré-escolas, isto significa que, oferecido os artifícios regulatórios, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito histórico de direitos, em que se localiza a importância para atendimentos às questões inerentes a infância, tal como físicas, psicológicas, educacionais, emocionais e sociais, no compromisso integral do Estado e sociedade.

Destarte, para mostrar, ainda à luz da LDB/96, trazemos dois artigos, preceitos indispensáveis à educação como dever do Estado.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996, Art. 29 e 30)

Com isso, conseguimos perceber a primazia da evolução da Educação Infantil enquanto direito assegurado às crianças de zero a cinco anos, bem como percebemos a redução do anonimato da criança ao reconhecimento de sua capacidade autônoma enquanto sujeito de direito. Todavia, ainda existem crianças que vivem um processo de ocultamento e acesso desigual às políticas públicas.

Nesta perspectiva, Mello (2007, p.96) corrobora dizendo que:

A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social.s

Salienta-se que essas aquisições da cultura humana não se configuram em forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual (MARX, 1962).

Nesse processo, acompanhando as ideias conceptivas do papel do Estado como colaborador do desenvolvimento da criança na infância, notamos outro documento criado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998.

O RCNEI (1998) é um documento que orienta as ações pedagógicas, num panorama flexível e não obrigatório, de modo a ampliar os direitos da criança de zero a cinco anos nos aspectos: afetivos, emocionais, sociais e cognitivos. A qualidade das experiências oferecidas as crianças podem contribuir para o exercício da cidadania a partir do seguinte juízo:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
 - o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
 - a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
 - o atendimento aos cuidados essenciais associados à
 - sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.
- (RCNEI, 1998, p. 13)

O RCNEI (1998) traz ainda concepções acerca de criança e infância, assim, para o documento, consiste como criança “[...] todo ser humano, um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”, e infância está associada “à diversidade existente entre as crianças no que diz respeito às suas condições sociais, que diferem umas das outras, principalmente em relação às classes pertencentes”. (RCNEI, 1998, p. 21)

Outro importante documento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, resolução de 2009, que apresenta novas concepções acerca das práticas pedagógicas no que tange aos eixos brincadeiras e interações, bem como define a obrigatoriedade da matrícula às crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março do ano referente. Dentro dessas concepções, está o avanço de colocar a criança como sujeito da Educação Infantil. Neste sentido, a criança é definida como:

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

É a partir da concepção de criança enquanto sujeito e de direitos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam orientações que as instituições devem seguir, sendo elas:

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. (DCNEI, 2010, p. 16)

Primazias que se justificam a partir da orientação organizacional do desenvolvimento e ações pedagógicas pertinentes à criança, suas experiências e suas especificidades, na fase infantil, assim, Rocha (1999), enfatiza que, na contemporaneidade, a definição de infância enquanto fase da vida é base para constituição de identidade e desenvolvimento integral.

Concepção essa que é reafirmada no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando diz que a criança é:

Sujeito histórico e de 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. (DCNEI, 2010, p. 12)

Por esta razão concordamos com Vigotski (2009, p.08) quando diz que:

Se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para o outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Nessa perspectiva, acreditamos no importante papel do professor na mediação dos processos educativos, levando em conta o brincar enquanto uma aprendizagem de cunho cultural e social.

Outro documento que teve uma mudança importante na defesa dos direitos da criança é a Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016, que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente, prevendo que a educação infantil seja de zero a cinco anos. Assim, em caso de negligência dos Municípios o Poder Público é acionado para assegurar o direito à creche e à pré-escola para as crianças, sendo possível ajuizar ações de responsabilidade pela desatenção a esse direito. Esta alteração foi feita para adequar o Estatuto e atualizar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Cabe aos Municípios o dever de oferecer a educação infantil (creches e pré-escolas).

De acordo com Kramer (2007) a atenção primária às políticas para a infância é um direito humano prioritário:

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (KRAMER, 2003, p.56)

Não diferente, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, surge como documento de referência obrigatória para construção de propostas para a educação, inclusive à Educação Infantil, importante passo para que considere temáticas constitutivas acerca das interações e brincadeiras.

No documento da BNCC as etapas que constituem a Educação Infantil, estão organizada em três grupos etários: 1. bebês (de zero a um ano e seis meses); 2. crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses); 3. crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

O documento (BNCC) constitui uma mudança histórica na Educação Infantil ao reconhecer os direitos de aprendizagem como essenciais no processo de desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. O documento estabelece seis direitos de aprendizagem, a saber:

Quadro 03 - Direitos de Aprendizagem.

Direitos de Aprendizagem	
CONVIVER	“Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”.
BRINCAR	“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, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.
PARTICIPAR	“Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, materiais e ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando”.
EXPLORAR	“Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”.
EXPRESSAR	“Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões”
CONHECER-SE	“Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”.

Fonte: BNCC, Educação Infantil, MEC (2017).

Considerando os seis direitos de aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser pautado pelo princípio básico de proporcionar à criança condições fundamentais que estimulem à cidadania, ao desenvolvimento de aprendizagens significativas de acordo com sua realidade sociocultural e atribuam significado sobre si e o outro.

Para organizar o cotidiano das crianças na Educação Infantil faz-se necessário, conhecer o contexto social e cultural que elas vivem e interagem, para assim planejar as atividades pedagógicas conforme as necessidades e os campos de experiência da criança. Abaixo segue o quadro com os cinco campos de experiência.

Quadro 04- Campos de Experiência.

Campos de experiência	
O EU, O OUTRO E O NÓS	Relaciona-se à construção da identidade e da subjetividade.
CORPO, GESTOS E	Ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras.

MOVIMENTOS	
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas.
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana.
ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Ênfase está nas experiências que favorecem a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática ou a uma situação dinâmica.

Fonte: BNCC, Educação Infantil, MEC (2017).

Podemos dizer que por meio dos Campos de Experiência o educador acolhe os saberes e vivências da vida cotidiana das crianças, entrelaçando-os aos conhecimentos escolares. Proporcionando com isso, a (re)construção de novos conhecimentos significativos.

Para tal, a BNCC, a luz do moldes do entendimento do DCNEI, diz que a criança é:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 36).

Diante disso, consideramos a criança com um sujeito histórico cultural em processos interativos (Vigotski, 2009).

Em síntese, pretendemos que este breve percurso bibliográfico, sirva de reflexão para que consigamos entender a história da criança e as transformações sociais que influenciaram as formas de concebê-las. De um adulto em miniatura ela passa a ser um “serzinho” divertido e agradável até se tornar educável (Ariès, 1984). Foi no bojo dessa transformação da criança desde a Idade Média até os dias atuais que a escola vem se consolidando como lugar específico onde as crianças se apropriam dos conhecimentos históricos culturais acumulados pela humanidade, ou seja, a criança é um sujeito histórico e de direito (Vigotski, 2009).

Agregado a essa questão, discorreremos no próximo subcapítulo sobre o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil.

2.2. Alguns aspectos da história da criança no Brasil

Ao refletir sobre as transformações nas configurações dos direitos das crianças no Brasil ao longo do tempo, é necessário elaborar um breve panorama histórico, partindo do período colonial à contemporaneidade, a fim de detalhar contextos singulares sobre a história da infância neste país.

Para iniciar essa abordagem a obra intitulada “História das crianças no Brasil”, nos possibilita estrinchar algumas singularidades brasileiras, por meio deste a historiadora Mary Del Priore (2002) em parceria com outros estudiosos, evidencia o quanto o universo infantil das crianças brasileiras é diverso e marcado por desigualdades sociais desde o Brasil Colonial, o que denota um oceano de disparidades entre o mundo infantil descrito pelas atuais organizações internacionais, organizações não governamentais, entre outros setores da sociedade civil.

De acordo com as metas e objetivos nacionais e internacionais a criança precisa e deve ser protegida para desenvolver-se plenamente. Contudo, desde os períodos remotos e principalmente com o surgimento do capitalismo as crianças mais pobres foram sendo inseridas no mundo do trabalho precocemente, tendo seu ensino voltado para o adestramento físico e moral para servir como força de trabalho mais barata, restando assim pouco tempo para estas crianças disporem o ato de brincar a elas tão associado (Del priore, 2002).

Na Europa, o início do atendimento à infância em instituições de ensino data do século XIX, marcando um período de reflexões sobre as ideias acerca do que era a infância, elaborações de conceitos sobre modelos e organizações dos lugares, estas discussões envolviam temas sobre o que fazer com as crianças durante o tempo que permanecessem nas instituições. As reflexões sobre o desenvolvimento dessas instituições estavam atrelado às mudanças na vida urbana e industrial, sobretudo, relacionadas às condições de vida das mulheres e crianças. A história de tais instituições de educação infantil não podem ser compreendida distante da história da sociedade e da família (Andrade, 2010).

No Brasil, desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e destinada para poucos. O ensino público, iniciado no governo do marquês de Pombal, no século XVIII, era limitada e precária. Ainda no século XIX para as famílias mais pobres a educação formal não era uma alternativa viável. As famílias mais pobres dedicavam-se em preparar seus filhos para trabalhar nas lavouras e se tornarem cidadãos uteis e produtivos, sendo a educação para o mundo do trabalho ensinada pela família. A educação era destinada às crianças das famílias de uma pequena elite brasileira, prevalecendo ainda o ensino ministrado por professores particulares (Del priore, 2002).

No final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola”. “O trabalho [explica uma mãe pobre] é uma distração para a criança. Se não estiverem trabalhando, vão inventar moda, fazer o que não presta. A criança deve trabalhar cedo”. E pior, afogados hoje pelo trabalho. No Nordeste, quase 60% desses pequenos trabalhadores são analfabetos e entre eles a taxa de evasão escolar chega a 24%. No Sul do país o cenário não é muito diferente. Trabalhando em lavouras domésticas ou na monocultura, as crianças interrompem seus estudos na época da colheita, demonstrando que estar inscrito numa escola primária, não significa poder frequentá-la plenamente. Assim, o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar (DEL PRIORE, 2010, p.10).

No Brasil do século XIX, a dicotomia da sociedade colonial era acentuada pela divisão social de senhores e escravos, gerando distorções socioeconômicas marcantes até aos dias atuais. O trabalho

infantil de crianças negras era explorado nos papéis de pajens, tarefas nas lavouras, serviços domésticos, entre outros, tendo seu tempo destinado para o adestramento ao trabalho servil.

Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já apareciam com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho (Del priore, 2010, p. 11).

Neste sentido, os registros sobre a infância nos primeiros séculos no Brasil são permeados por situações de violência, exploração do trabalho infantil, ausência de políticas públicas de atenção à infância, destacando-se o processo lento de criação e defesa dos direitos da criança no país.

A respeito do direito à vida e liberdade das crianças negras nascidas no Brasil, no período colonial, somente no século XIX foi decretada a Lei do Ventre Livre e promulgada em 28 de setembro de 1871.

Destaca-se entre as questões importantes a serem enfatizadas sobre este período a situação de crianças abandonadas nas chamadas Casas dos expostos:

Para o atendimento à infância brasileira desvalida existiu, até 1874, a “Casa dos Expostos” ou “Roda”, instituição destinada ao abrigo e acolhimento das crianças desamparadas. Constatou-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças. Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, o Estado começou a ter uma presença mais direta na questão da infância, atuando, inicialmente, como agente fiscalizador e regulamentador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas e assistenciais (Andrade, 2010).

A situação de miséria levava mulheres pobres a abandonarem suas crianças na Casa dos Expostos para que assim tivessem uma oportunidade de sobreviver, uma vez que estas mães se encontravam em situações de vulnerabilidade e extrema pobreza.

De acordo com Andrade (2010) as primeiras creches em algumas cidades do país, vieram a substituir a Casa dos Expostos, instituições criadas para receber e cuidar das crianças abandonadas, atendidas em regime de internato. A função social destas primeiras creches no Brasil era minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, diferente dos países da Europa, em que a expansão das creches decorria da necessidade do atendimento às crianças cujas mães estavam empregadas nas fábricas.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2003) a primeira instituição criada foi a creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado no ano de 1899, a creche foi criada de forma precária e de caráter inicialmente assistencial.

Kuhlmann Júnior (2003, p.82) aprofunda essa questão afirmando que:

[...] o assistencialismo nas creches consistia na pedagogia e na educação oferecidas às crianças empobrecidas: A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber.

Destaca-se sobre a história da criança no Brasil do período colonial ao tempo presente, a prevalência dos interesses e prioridades do mundo dos adultos, sendo estes, pais, mestres, senhores e patrões, que utilizavam como forma de manipular os pequenos corpos o uso da violência, humilhações e a força. Instituições como escolas, Igrejas, asilos e posteriores a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM⁶) e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM⁷), a legislação ou o próprio sistema econômico, transformaram crianças em réplicas de adultos (DEL PRIORE, 2010).

A abolição da escravidão marca o fim de um sistema econômico escravocrata, mas não eliminou as situações análogas à escravidão no país que ainda hoje são identificadas, pessoas pobres ainda são expostas à trabalhos insalubres e sem garantia de direitos trabalhistas. Em relação as famílias pobres muitas crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Crianças com a mesma idade de seus avós quando esses começaram: entre sete e quatorze anos (Del priore, 2010).

As mudanças no mundo do trabalho historicamente interferem no cotidiano das crianças e suas famílias. Com a chegada do século XX, o crescimento urbano em cidades como São Paulo, relegou a muitos jovens, os resquícios do fim do escravismo como sistema econômico e o abandono do Estado em relação a população pobre que enchia as ruas, logo denominados “vagabundos”.

Este fenômeno social do abandono infantil é antigo no Brasil e nos anos de 1900, os chamados filhos das ruas, também conhecidos como pivetes⁸, que eram recrutados por criminosos para realizar furtos e assim assegurar minimamente sua sobrevivência por meio das armas disponíveis: malícia e esperteza; respondendo aos agentes do Estado quando interrogados: a rua é o meio de vida (Del priore, 2010).

Ainda em 1902, era rotineiro a prisão de garotos pelos policiais da Força Pública ou por membros da Guarda Cívica, sem alternativa, os levavam para delegacias, onde passavam uma ou duas noites presos entre adultos criminosos.

⁶Em 2006, conforme a Lei Estadual de São Paulo nº 12.469/06 à antiga Fundação Estadual do Bem Estar do Menor passou a ser chamada por Fundação CASA/SP que teve por objetivo, adequar a instituição ao que prevê o Estatuto da Criança e Adolescente- ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

⁷Órgão normativo criado a partir da Lei Federal 4.513 de 01/12/1964 com a finalidade de criar e implementar a política nacional de bem-estar do menor, através da elaboração de diretrizes políticas e técnicas.

⁸Conforme o Minidicionário Ruth Rocha (2001), o significado da palavra “pivete” está relacionado a: 1 Menino; 2 Menino abandonado, que pratica pequenos furtos para sobreviver.

Tal fato evidencia a ausência de leis que regessem os direitos das crianças e adolescentes no Código Penal deste período. Por sua vez o governo fundou um instituto disciplinar e uma colônia correcional. O ingresso e permanência dos jovens no Instituto Disciplinar era determinado por sentença do juiz de Direito (Santos, 2010).

Outro fenômeno social ocorrido neste período foi a entrada maciça de imigrantes a fim de alavancar a incipiente industrialização do final do século XIX, ressaltando a imagem de crianças no trabalho fabril. Os pequenos imigrantes foram acometidos pela miséria e pela ausência de um Estado que investisse em educação. As crianças nas fábricas trabalhavam até onze horas em frente às máquinas de tecelagem, dispendo de vinte minutos de descanso; substitutos mais baratos do trabalho escravo (Del Priore, 2010).

De modo geral, ao refletir o papel da Educação Infantil em sua origem no Brasil, concordamos com Kuhlman (2003) quando diz que foi mais uma função assistencialista do que educacional.

Kuhlmann corrobora ainda, dizendo que este fenômeno ocorreu concomitantemente em outros países:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (Kuhlmann, 2003, p.14).

Nessa conjuntura, as duas primeiras décadas do regime republicano, representaram um período singular para a história da urbanização e da industrialização de São Paulo. A economia do café estava em crise e as relações de trabalho passavam se concentrar nas cidades.

Em 1870 São Paulo tinha cerca de trinta mil habitantes em 1870 e em 1907 passaria a abrigar uma população de 286 mil. Esta verdadeira explosão demográfica acompanhou o crescimento industrial, em sua maioria têxtil, alimentícios, serrarias e cerâmicas. Já as condições sociais e habitacionais da cidade, não acompanharam tal o progresso. Em média uma terça parte das habitações eram cortiços, suscetíveis a pestes e epidemias que se alastravam, decorrentes das condições de insalubridade e ausência de saneamento básico (Santos, 2010).

Deste modo, as crianças pobres sobreviviam em condições precárias, conforme evidencia Santos (2002):

Assim como o menor em São Paulo era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado proporcionava, tais como fábricas e oficinas, também eram nas atividades ilegais, numa clara tentativa de sobrevivência numa cidade que hostilizava as classes populares. Desta maneira o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e a de suas famílias (SANTOS, 2002, p. 218).

Na década de 1920, surgiam reivindicações de setores da sociedade brasileira em torno do tema de criação de creches. Entre os motivos estava o crescimento da industrialização no país, formação de uma nova elite burguesa, o adensamento da situação de miséria de uma parte numerosa da população, a admissão de mulheres nas fábricas, o operariado migrante europeu e o princípio de conflitos nas relações de classe patrões/operariado.

Com intuito de reprimir as reivindicações da classe operária, surge então a concessão patronal das creches, onde o objetivo era apenas de favor, sem intenção de dever social. (Andrade, 2010).

A reflexão acerca da prática realizada vai ao desencontro do currículo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, isso fica evidente em seu art. 3º, quando cita:

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em nosso entendimento a criança precisa vivenciar os saberes, explorar seu entorno, expressar seus desejos, receios e imaginações, criando e recriando sempre que lhe couber, o que não acontecia nesse período.

A luta da classe trabalhadora pela criação de creches no Brasil destaca-se pela sua historicidade e atraso na criação de políticas públicas por parte das autoridades governamentais. Neste sentido, Kramer destaca que:

A função social das creches é neste contexto a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou ainda direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar nos anos posteriores. Tais ações partem também de uma concepção de infância ausente de cidadania (Kramer, 1988, p.199).

Bujes (2001) assinala que as instituições de educação infantil surgem associadas ao nascimento da escola e do pensamento moderno entre os séculos XVI e XVII, cuja função seria atender às novas exigências educativas oriundas das relações produtivas da sociedade industrial. O contexto histórico das instituições de Educação Infantil é ainda relacionado às mudanças na organização familiar, no modelo nuclear, e relacionam-se ao desenvolvimento científico de teorias da compreensão da natureza da criança.

Em meio às discussões científicas e as necessidades das famílias brasileiras, as mudanças no sistema econômico e político do país, interveriam nas ações sobre as novas exigências educativas das crianças pequenas.

Na década de 1960, as creches, passam a ser reivindicadas com maior ênfase por parte da classe trabalhadora, o engajamento social evidencia a necessidade de tratar a questão como uma demanda social tal qual era a necessidade por serviço de consumo coletivo, como transporte, saúde, escolas e outros (Andrade, 2010).

Mello (2007) embasado na Teoria Histórico-Cultural, parte do princípio que o processo de humanização necessita ser estimulado de forma adequada e que os grupos humanos historicamente vêm desenvolvendo suas aptidões, conhecimentos e habilidades por meio da cultura. O desenvolvimento da inteligência humana possui historicidade e por meio de sua esfera motriz – o conjunto de gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo para expandir suas capacidades de criação, convivência social, entre outros.

Sendo assim, por meio da força motriz, o ser humano se desenvolve e aprimora a si mesmo:

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (Mello, 2007, apud, Marx, 1962, p. 126).

A Educação Infantil, por sua vez, deve ser percebida em amplo sentido, não sendo limitada apenas a convivência escolar, pois ela pode conglomerar várias modalidades educativas vivenciadas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória. Diz respeito tanto à educação familiar e a convivência comunitária, como a educação recebida em instituições específicas (PROINFANTIL, 2005).

Em relação à Educação Infantil Kuhlmann, (2003) reverbera que:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização (Kuhlmann, 2003, p.469).

Tais modelos de instituições de Educação infantil configuram um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. Estas instituições de educação infantil nasceram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Sendo assim, são três distintas influências na história das instituições infantis: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Em relação às políticas públicas para a infância brasileira, entre o século XIX e até as primeiras décadas do século XX, evidenciam-se as ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando neste período, o não comprometimento das autoridades governamentais e sociedade brasileira com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância.

Nos anos de 1980, os movimentos sociais crescem no país e a pressão popular passa a ser cada vez mais significativa. Os movimentos sociais cobram a ampliação de vagas em creches no Município de São Paulo. Sendo a instituição Educação Infantil, especialmente creche, reivindicada como direito da

criança e da mulher trabalhadora. As reivindicações direcionavam-se ao Estado e exigiam responsabilidade pelo atendimento, partiram pelo direito imediato das mulheres da periferia, seguido das donas de casa e domésticas, organizadas por meio do clube de mães. Tal reivindicação se estendeu pelos direitos de mulheres operárias e também grupos feministas e intelectuais aderiram ao movimento (Andrade, 2010).

A nível internacional na década de 1980 influenciado pela UNICEF e pela UNESCO a educação infantil brasileira passou a ser tratada com maior seriedade por parte das autoridades governamentais. Ainda prevalecia a ideia de uma educação pré-escolar compensatória das carências de populações pobres. Este é o momento da eclosão dos movimentos sociais, iniciado após a ditadura militar, sendo marcado pela intensa mobilização política pela abertura democrática.

A década de 1980 foi cenário de grande mobilização em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ampla participação da sociedade civil, resultando em um novo ordenamento legal e em uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles a educação infantil. O terceiro período da história da educação infantil no Brasil, segundo Rosemberg (2002a, p.41; 2002b, p.35), instala-se no conjunto de transformações societárias resultantes dos impactos da globalização e das políticas neoliberais, a exemplo da fragmentação da concepção hegemônica do Estado e das políticas sociais, e culmina com a aprovação da LDB, a qual incorpora as creches e pré-escolas como instituições de educação infantil, como vimos no capítulo anterior (Rosemberg, 2002, p.33).

Sobre os processos resultantes das lutas sociais decorrentes da reabertura democrática do país, no campo da educação, podem ser destacados os seguintes aspectos legais que regem a Educação Infantil no Brasil:

- Constituição Federal (CF) de 1988;
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- Lei nº 8.069, de 13/07/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 - Lei 9394/96;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1998;
- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – instituído em 2007;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI);
- Resolução nº 05 de 17/12/2009;
- Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014;
- BNCC para a Educação Infantil – homologada em 20/12/2017.

Conjecturamos que a partir da Constituição Federal de 1988 e dos demais documentos legais a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito fundamental da criança e como dever do Estado, onde deve assegurar que as políticas públicas sejam efetivas para a formação humana das crianças pequenas enquanto sujeitos histórico cultural de direito.

No entanto, reconhecemos que o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, apesar de ter se constituído como área específica de conhecimento, com saberes próprios, foi marcado por violências, abusos e desrespeito com as crianças brasileiras. Todavia, ainda existem desafios que precisam ser enfrentados para que o ensino possa ser ofertado de forma plena e com qualidade. Um deles refere-se às crianças amazônidas moradoras de áreas rurais da Região Norte do Brasil.

Concluimos, dizendo que “ainda há muito a ser investigado sobre a criança e sua infância” no Brasil (Colin E Perez 2018, p.9).

Dando sequência a escrita da pesquisa, na próxima subseção abordaremos sobre o brincar enquanto atividade fundamental no desenvolvimento humano da criança, uma vez que permite que a criança experimente e explore o mundo ao seu redor de forma lúdica e prazerosa.

2.3. O brincar amazônico: aproximações com a abordagem histórico-cultural

A Amazônia é maior região rica em biodiversidade do mundo, com culturas variadas e infâncias diferenciadas.

A criança já ao nascer, é inserida no contexto social. Nesta perspectiva, o ato de brincar, como atividade social específica é fundamental para a interação, construção e reconstrução do conhecimento da realidade pelas crianças, que recriam o mundo a partir das suas relações e interações sociais. De acordo com Wajskop (2001, p.25):

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Desta forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Esta citação encontra respaldo no discurso de Brougère (2010, p. 104) quando aborda que:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe.

Segundo Brito e Marques (2021, p. 15), “o brincar na Amazônia é influenciado pela relação estreita com a natureza, pela valorização dos saberes ancestrais e pela convivência com a diversidade cultural”.

Corroborando com este pensamento Brougère (2010, p.104), diz que: “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar, visto que, a brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem.”.

Desde modo, diferentes perspectivas de ensino têm se consolidado no decorrer do surgimento das instituições e hoje cada vez mais as especificidades da educação de crianças pequenas precisam ser revisitadas, dado o processo de transformação por qual a sociedade passa. Um discurso polissêmico na pré-escola e que é quase unanimidade, é que brincando a criança aprende, que a brincadeira é importante.

Essas assertivas, por um lado, trouxeram para o centro do debate as brincadeiras como condição de mediadora do processo do ensino, por outro lado, “objetificou” o brincar como um “meio” para ensinar os conteúdos que a criança precisa aprender na instituição de ensino.

De um modo particular essa visão consolidou as brincadeiras como um instrumento pedagógico que só faz sentido se tiver um objetivo prático a cumprir. Assim houve um processo de empobrecimento do brincar como um domínio estático a ser utilizado por professores sem que haja uma reflexão mais apurada da brincadeira como elemento cultural que está presente no cotidiano (de uma parte) das crianças de um modo diferente daquele que a escola anuncia (Benjamin, 1984).

A brincadeira na escola tem sido conduzida como um instrumento para fazer cumprir o currículo. É como se fosse obrigatório usar as brincadeiras para ensinar, isso acaba tornando a criança refém do currículo e a brincadeira uma forma de disciplinar o corpo e alienar o espírito das crianças. Vigotski (2009), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas.

Nesta perspectiva, a brincadeira na educação infantil amazônica pode assumir uma posição privilegiada para além do processo de transmissão de conteúdos de ensino, ela pode ser um instrumento catalisador das relações culturais, colaborando na formação de sujeitos e a construção de sua identidade.

A brincadeira como construção cultural rompe com a visão tradicional do brincar como simples meio de atingir objetivos específicos de ensino.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (RCNEI, 1998, vol. 1. p. 27)

Assumimos o brincar como uma forma de expressão e apropriação da cultura, uma ação que potencializa a imaginação, uma atividade lúdica que atua na construção simbólica dos eventos e situações vividas pelo ser humano. Por meio do brincar a criança pensa e reelabora o mundo, seus sentimentos, conhecimentos, significados, atitudes e valores.

Zanluchi (2005) reafirma que ao brincar, a criança prepara-se para a vida, pois é por meio de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico, social, cultural e vai compreendendo como são e como funcionam as coisas. Assim, destacamos que quando a criança brinca ela pode experimentar situações diversas que pela pouca idade ou pela realidade que vivencia é impossível experimentar, seja desbravando florestas, subindo em torres de castelos, usando poderes mágicos, ser o pai ou a mãe na brincadeira de casinha.

Ao brincar a criança ingressa em um universo simbólico capaz de fazê-la agir no mundo adulto e sair dele com a maestria de um conto de fadas. Afinal por meio do brincar cada vez mais a criança se abre para um universo de mediação que precisará aprender e lidar com situações reais.

A criança ao brincar se expressa espontaneamente, usa sua criatividade e imaginação, atividades lúdicas que no decorrer de sua vida permitirá a ela assumir e desenvolver sua autonomia e personalidade. (Carvalho, 1992).

Deste modo, as potencialidades que do brincar emergem podem ser importantes oportunidades de recriação da criança e seu mundo no espaço da educação infantil. Segundo o RCNEI (1998, p. 27) “Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada”.

Seja qual for à brincadeira por mais simples que pareça ajudará a criança no seu desenvolvimento, visando sempre o processo de aprendizagem de cada um, dando oportunidade para que isso ocorra de forma simples e espontânea, pois a brincadeira para a criança tem um sentido próprio e por isso, deve ser um momento de divertimento e prazer. Porém a pré-escola tem se valido apenas do aspecto pedagógico do brincar deixando de lado o aspecto cultural que a brincadeira carrega.

Para (Kishimoto, 1993), as brincadeiras se perpetuam e se renovam a cada geração, o que nos leva a compreender que a forma como a criança se expressa brincando é única e varia de acordo com cada ambiente, espaço e cultura. Nessa direção permanece a importância que o brincar deve ter na educação infantil, visto que a brincadeira cria novos elementos culturais, desenvolve a espontaneidade e a criatividade de tal modo que cada criança ao brincar cria cultura, se apropriando daquilo que lhes é dado pela realidade em que brinca. Esta perspectiva desmistifica o brincar como um rito sagrado que serve somente a um currículo fechado.

Conforme afirma Oliveira (2000,p. 19):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Nesse caso, a brincadeira na educação infantil para favorecer o desenvolvimento individual da criança precisa prescindir a prescrição pedagógica e ser assumida com todas as suas dimensões da vida social.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança possa transformar, produzir e reproduzir novos significados, ou seja é uma atividade culturalmente construída, influenciada por fatores culturais, sociais e ambientais que são próprios de cada região.

Na Amazônia, a cultura é rica em tradições e práticas que valorizam a relação harmoniosa com a natureza. Segundo Coimbra *et al.* (2020, p. 18) “as brincadeiras infantis na região têm forte influência das práticas culturais dos povos indígenas e ribeirinhos, que valorizam a relação dos seres humanos com a natureza”. A água, por exemplo, é um elemento muito presente nas brincadeiras infantis amazônicas, como a pesca, o banho de rio e a corrida na praia.

Nesse contexto, é comum observar as brincadeiras que envolvem a imitação de animais, a exploração dos recursos naturais, a criação de brinquedos a partir de materiais disponíveis na natureza, entre outras atividades que valorizam a relação da criança com o meio ambiente.

Entre as brincadeiras mais populares na Amazônia, destaca-se o "pique", que consiste em uma corrida em que os participantes precisam se desviar de obstáculos e alcançar o objetivo sem serem "pegos" pelo adversário. Outra brincadeira comum é o "pau-de-sebo", que consiste em escalar um mastro untado de sebo para alcançar um prêmio que está no topo. Ademais, há ainda brincadeiras que envolvem a música, a dança e a narração de histórias, como o "boi-bumbá" e o "curupira", que valorizam a transmissão dos saberes culturais entre as gerações (Teixeira, 2014).

A identificação e compreensão dessas brincadeiras e atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças amazônicas são fundamentais para o entendimento do papel do brincar no desenvolvimento infantil na região.

Por outro lado, é importante destacar que a realidade social e econômica da região também influencia o brincar infantil na Amazônia. Segundo Queiroz e Pinho (2020), a pobreza e a exclusão social são realidades que afetam muitas crianças na região, o que pode impactar na disponibilidade de brinquedos e na oferta de espaços públicos adequados para o lazer e o brincar.

Assim, entendemos que o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, como a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. (Vigotski, 2009), bem como podemos dizer que a criança durante as brincadeira, atua mesmo que

simbolicamente nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, vivências e significados.

Neste sentido, Brougère (2010) evidencia que a brincadeira é um aspecto do ser humano que perpassa por uma construção cultural, que não tem fase etária específica para ser o brincante. Ao mesmo tempo enfatiza que brincadeira infantil assume uma posição privilegiada nas instituições de ensino, tornando-se um tema que muito repercute e pouco se conhece em todas suas nuances.

Toda a sociedade pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (Brougère, 2010, 41).

De acordo com Vigotski (1989) é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade às regras.

A criança cria em seu mundo um conjunto de significados e significações que emergem nas relações entre pessoas, sendo elas inovadoras ou não, com determinadas experiências, em um dado momento no/do contexto histórico cultural que está inserida. Neste sentido Aberastury (1992, p.55) enfatiza que:

A criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e, em contínua mudança, inclui um intercambio permanente entre fantasia e realidade. Se o adulto interfere e irrompe em sua atividade lúdica, pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva que a criança realiza ao brincar.

É por esta razão que Kramer (2007), afirma que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente, ou seja, não pode haver apenas uma forma de ser criança, afinal é nas condições concretas de vivência que vão sendo tecidos os fios do brincar na vida social de cada um.

Concordamos com Kramer (2007) e ressaltamos que para além de uma visão tradicional em que a brincadeira é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis, assumimos a brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação cultural.

Portanto, enfatizamos que o brincar implica numa relação dialética para a formação humana, bem como é um instrumento pedagógico para mediar a apropriação do conhecimento da criança a partir das vivências culturais, permitindo-a construir sua individualidade enquanto sujeito e de direito.

SEÇÃO 3 – O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O FAZER DOCENTE PARA MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, abordaremos sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, adentrando a imaginação e criatividade da criança de acordo com Vigotski (2009), seguidas de proposições sobre o ponto de intersecção entre as perspectivas pedagógicas e psicológica, ressaltando a importância da mediação docente na Educação Infantil.

3.1 Apontamentos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança

Entender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é adentrarmos às contribuições de Lev Vigotski a partir da Teoria Histórico-Cultural, no processo dialético da constituição do indivíduo enquanto ser social e da sua relação com a sociedade.

O momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano (Oliveira, 1997, p. 14).

Nesse contexto, Vigotski (1998) embasado no materialismo histórico dialético de Marx, cria o método microgenético, passando a estudar o funcionamento cognitivo do ser humano, sendo parte de uma realidade histórico-cultural específica.

Vigotski (1998) se propôs a entender o problema do objeto da psicologia, em que aponta uma nova constituição da psicologia, de modo a superar a crise psicológica daquela época, na qual se baseava no uso da metodologia do materialismo mecanicista ou idealista, substituindo pela fundamentação de Marx.

De acordo com Vigotski (1989) há dois planos do desenvolvimento: o natural (biológico) e o cultural (social), “que se interpenetram de tal maneira que só por abstração é possível separá-las” (Pino, 2005, p. 31). São dois planos distintos, mas não dicotômicos, em relação dialética um oferece bases para o outro e não desaparece com o surgimento desse outro, ou seja, a cultura pressupõe a natureza e modifica-a (Pino, 2005).

Para Vigotski (1998), o materialismo histórico-dialético converge para um real desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Estudiar algo historicamente significa estudiarlo em movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialectico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (Vygotski, 1998, p. 67-68)

O método de Marx possibilitou observar o desenvolvimento do psiquismo humano por meio da relação e cultura humana, a partir da percepção dialética do sujeito-objeto. A interdependência entre o sujeito e o objeto, permite a Vigotski compreender o problema humano indo à raiz, de modo a observar que a formação humana é dada de forma totalizante das relações entre si, uma vez que o resultado é fruto do processo, que passa a ser levado em consideração. Desta forma, os métodos se unem e servem como aspirações as práticas educacionais.

Após abordamos sobre a base do desenvolvimento do psiquismo humano à luz do método vygotiskiano, podemos destacar o processo do desenvolvimento das funções superiores na criança, de origem sociocultural, que operam de modo complexo.

Nas crianças, as concepções biológicas têm papel secundário, em que as funções elementares como sugar, mamar e outros reflexos da maturação não se configuram como partes do desenvolvimento das funções superiores, pois essas se dão a partir do crescimento da criança e sua interação com o adulto e outras crianças, na qual se leva em consideração o uso dos signos, na constituição do significado e significante, a partir da concepção saussuriana, o significante que é a materialidade do significado, cuja a fala ganha espaço.

A soma desses elementos indissociáveis torna o signo uma conversão e que constitui a mente, não partindo da natureza, mas das relações entre indivíduos. Assim, conforme a criança se desenvolve e aprende a linguagem, que vem do meio social, que para além da fala, inicia o processo constitutivo da mente e consciência, em que internaliza os signos, processo formativo que Vigotski chama de funções

psicológicas superiores tipicamente humanas como, por exemplo, a memória, raciocínio, a capacidade de fazer hipóteses e, entre outros, E é a linguagem, que vai ajudar ao longo do desenvolvimento que vai constituir essas funções psicológicas mais sofisticadas, diante do compartilhamento social dos signos, internalizando e fazendo parte de nós, mas de uso único e individual.

As atividades psíquicas, para Elkonin (1969), na infância, desenvolvem-se ao longo da vida, influenciadas pela condição de vida e das interações sociais. Nessa relação, podemos observar de duas maneiras: Criança - Família e Criança - Educadores. Na primeira, refere-se a relação parental, que somada a aquisição e desenvolvimento da linguagem, faz a criança se orientar com a realidade próxima, o que muda bruscamente ao ingressar na escola, decorrente das experiências adquiridas em sociedade.

Ao adentrar a Educação Infantil a criança tem novas possibilidades enriquecedoras de apropriação de novos saberes, bem como de vivências de aprendizagens significativas, entre elas o brincar.

Considerando que a brincadeira deva ocupar um espaço central na educação infantil, entendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo desta maneira, ele estará possibilitando às mesmas uma forma de aceder às culturas e modos de vida adultos, de forma criativa, social e partilha. Estará, ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas consumo (Wajskop 2001, p. 112).

Conforme descrito por Wajskop (2001) o professor é a figura fundamental para mediar o processo de ascensão da criança à cultura.

Neste sentido, Vigotski traz apontamentos acerca da zona de desenvolvimento iminente⁹, que refere-se as funções psicológicas, e envolve conhecimentos e habilidades que não estão plenamente consolidados e dependem de um educador para mediar uma ação. Dentre as primeiras funções psicológicas observáveis estão a percepção, memória, emoções e sentimentos.

Para Vigotski (1989), a criança inicia seu processo de desenvolvimento com o olhar e com a fala, que geram atenção, adquirindo a função da percepção verbalizada. A ‘percepção’, que, para Sokolov (1969), é o reflexo do mundo real, relacionada às experiências passadas. Assim, percebemos que a percepção e a linguagem agem de maneira correlacionadas, percebidas pelo uso dos signos pela criança, ajudando no desenvolvimento psíquico e motor, com o contato com os jogos e brincadeiras.

[...] O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento desloca-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição do

⁹O termo “desenvolvimento iminente” será utilizado conforme tradução de Zoia Prestes, em substituição ao termo “desenvolvimento potencial ou próximo”. Para a autora, alguns conceitos da teoria histórico-cultural presentes no vocábulo brasileiro foram traduzidos de forma equivocada dos escritos originais russos deixado por Vigotski. Para Prestes (2010), quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento (Prestes, 2010).

comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos (Vigotski, 1989, p. 39-40).

Ou seja, a atividade orientada causa fomentos no desenvolvimento da criança, onde a escola se torna o ambiente para a horizontalização das suas percepções. As interações se configuram como elementos essenciais para aprimoramento dos conceitos científicos. Conforme Sokolov (1969), a tarefa dos educadores é fazer com que as crianças percebam o que estudam e ofereçam dados para que aprimorem suas percepções acerca do objeto, práticas vistas nas pinturas, laboratórios e quaisquer atividade mediada, observando as especificidades, contradições e dicotomias, usando de artifícios que ofereçam suporte necessário para o desenvolvimento da percepção e da psique infantil.

Dentro dos estudos do desenvolvimento das funções psíquicas da criança, podemos também observar a ‘memória’, que segue junto à percepção. Caracterizada como uma função central, ainda que, para Vigotski, o processo se debilite ao longo do tempo, seja por ordem natural ou por lesão.

Para Luria (1991, p. 39), a memória é o “registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior”, ou seja, possibilita a criança reunir experiências passadas para usá-las no dia a dia.

Vigotski (1989) elucida que a criança nos primeiros anos de vida entra em contato com objetos estranhos, na qual passa a utilizá-los como ferramentas controladas. Esse primeiro momento, visto a partir da ótica cultural, é quando há a utilização desses objetos de modo mais simples, diferente da fase posterior quando utiliza de signos para novos comportamentos, exemplificando, com a entrada na escola, a criança passa a lembrar facilmente das coisas e como usá-las, e começa a desenvolver novas técnicas de uso, ao passo em que à medida que se torna adulta a memória é usada de múltiplas maneiras.

Ainda no campo da memória, Vigotski (1989) explicita a dicotomia entre a criança pequena e o adulto, pois, enquanto o adulto usa seu próprio sistema de memorização, a criança pequena não consegue utilizar suportes auxiliares e passam a usar memória imediata, ou seja, na equivalência entre imagem e palavra, a criança necessitará que ambas estejam relacionadas, não sendo uma memória tão sistematizada, mas abstrata.

Relacionando aos aspectos pedagógicos da escola, os educadores assumem o papel de mediar a memória, de maneira a contribuir com métodos que potencializem o desenvolvimento psíquico superior da criança. Como afirmam Vigotski e Luria (1996, p.195)

Quando estudamos a memória do homem cultural, estritamente falando, não estudamos uma ‘função mnemônica’ isolada – estudamos todas as estratégias e técnicas que visam a fixar a experiência na memória e que se desenvolveram no correr da maturação cultural.

Deste modo, compreendemos que a cultura atua no desenvolvimento da criança, transformando a experiência natural em cultural.

Assim como as demais, a ‘emoção’ e o ‘sentimento’, se constituem a partir das relações entre o objeto e a percepção. As emoções e sentimento são inerentes ao ser humano e influenciam as ações e experiências das crianças, essas duas características impactam diretamente as competências do aluno, conforme a teoria histórico-cultural (Vigotski, 1989).

Desta forma, as emoções, podem ser entendidas como uma atribuição à afetividade comum, ligadas ao júbilo ou descontentamento da condição humana orgânica ou também à vivência dos eventos reais. E, os sentimentos, de modo distinto das emoções e intrínseco à necessidade cultural, é fruto dos condições do desenvolvimento da sociedade e das relações sociais, ou seja, as emoções partem da individualidade motivada do objeto e da circunstância, de acordo com a condição da pessoa, e o sentimento da totalidade, pois dependem não somente do objeto, mas, também, do fenômeno, que pode-se dá de maneira ocasional ou até a prolongação desse sentimento, temos como exemplo, a criança que fica feliz por receber um abraço da professora, no primeiro dia de aula, sem qualquer vínculo afetivo entre ambas.

É válido salientar que durante as brincadeiras na Educação Infantil as crianças constituem outros sentimentos a partir da psicologia superior, auxiliados por outras ferramentas pedagógicas, que os levam a uma experiência moral, propiciando a criança a possibilidade de dominação de seus sentimentos, quando, por exemplo, em uma situação de aula complexa que obriga atitudes sociais comportamentais, como trabalho em grupo, que obriga a instigação dessas funções superiores.

Então, para o desenvolvimento das funções emocionais e sentimentais, os educadores devem levar em consideração o estímulo emocional da criança, conforme assevera Vigotski (2009, p. 144-145)

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também a sintam. [...], são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. [...] O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo.

A partir desse raciocínio, o professor tem o papel fundamental de mediar o desenvolvimento das emoções das crianças na Educação Infantil, nas quais as brincadeiras configuram-se como mecanismos importantes para organização das funções superiores, permitindo que sejam afloradas e exploradas outras atribuições relacionadas ao desenvolvimento da criança como a imaginação e a criatividade.

Neste sentido, na próxima subseção discorreremos sobre a imaginação e criatividade da criança tendo por base a obra de Vigotski (2012) intitulada, *Imaginação e Criatividade na Infância*.

3.1.1. Imaginação e criatividade

Ao utilizarmos das premissas de Vigotski, levando em consideração suas contribuições para psicologia, pretendemos compreender a ‘imaginação’ a partir da perspectiva histórico-cultural, onde o desenvolvimento humano tem papel fundamental, na qual torna fontes naturais em produtos culturais.

O autor, a partir da concepção de desvendar a natureza social das funções superiores, reflete o mundo a partir das relações, dadas pelo contexto e visões da criança.

Vigotski (2012), ao colocar em segundo plano os fatores biológicos do desenvolvimento humano, mostrava que ao longo da aquisição e assimilação dos signos as funções psíquicas biológicas evoluíam para as funções psicológicas superiores, ou seja, a criança ao nascer trás consigo as funções elementares (biológica), porém com a influência do meio cultural a criança desenvolve-se à medida das interações que vai vivenciando. Logo, a imaginação e criação, são culturais, pois não nascem com o ser humano, mas é adquirida no decorrer das interações sociais.

No primeiro domínio, a imaginação e a criatividade articulam-se com a experiência individual. No seu sentido lato, a imaginação e a criatividade estão em qualquer dos âmbitos da vida dos indivíduos: nos mundos da cultura, artes, técnica e ciência. A imaginação é, pela sua natureza, antecipatória, porque possibilita ir além do apreendido diretamente (VIGOTSKI, 2012, p.12)

Partindo dessa premissa, destacamos que a imaginação se difere em dois momentos, o primeiro está ligado a imaginação reprodutiva (memória) e a imaginação criativa que ultrapassa a própria memória. (Vigotski, 2012).

Desta forma, a criança ao brincar nos espaços da Educação Infantil, desenvolve a imaginação reprodutiva, mas com o decorrer da ação se amplia, conforme nos explica Salomão; Martin; Jordão (2007, p.4).

O ato de brincar estimula o uso da memória que ao entrar em ação se amplia e organiza o material a ser lembrado, tudo isto está relacionado com aparecimento gradativos dos processos da linguagem que ao reorganizarem a vivencia e eleva a criança a um nível de processos psíquicos. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita à aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para boa saúde [...].

Como observado, o brincar é um elo fundamental para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores da criança, primeiro porque parte da atividade reprodutora, onde a criança repete o que já existe, por exemplo: ao oferecer um giz de cera a criança, ela irá usar esse giz conforme o professor a orientou, no segundo momento, quando a criança ultrapassa a imaginação reprodutiva, ela não apenas manuseia o giz de cera conforme a orientação, mas também usa esse giz para ser um barco, uma canoa, uma árvore, entre outros objetos que podem ser criados a partir da sua imaginação.

Vigotski (2012) nos ajuda a refletir sobre essa questão,

Além da atividade reprodutora, é fácil notar no homem outro tipo de atividade que combina e cria. Quando eu, por imaginação, desenho um quadro do futuro, digamos, a vida do homem na sociedade socialista, ou um quadro de uma parte da vida passada e da luta do homem pré-histórico, em ambos os casos, não repito impressões vividas por mim outrora. Não restabeleço simplesmente os traços de excitações nervosas pretéritas que chegaram ao meu cérebro; na realidade, eu nunca vi fosse o que fosse nem desse passado, nem desse futuro, e, no entanto, posso imaginá-lo, formar uma ideia, uma imagem ou um quadro. (Vygotsky, 2012, p.23)

Isso significa, que o ser humano é transformados pela cultura ao ter contato com ferramentas auxiliares que o ajudem na memorização, de modo a conservar fragmentos de outras experiências.

Vigotski (2012) aponta-nos a imaginação como gênese do ato criativo e propulsora das invenções que temos hoje, por meio do ato de recriação e transformação do imaginário (irreal) ao cultural (real).

Na criança, o processo criativo da imaginação é encontrado desde a primeira infância e que se manifesta sobretudo nas brincadeiras e jogos. A imaginação, quando levada do lúdico às situações do cotidiano, na criança, é vista de maneira mais explícita, por exemplo, quando uma criança vê um adulto comprando farinha de trigo em um supermercado, situação normal, até ela começar a fantasiar que após a compra da farinha de trigo, aquele adulto vai fazer um bolo, talvez com o sabor de chocolate ou que vai ter uma festa de aniversário com muitos balões e com a presença dos super heróis. Assim, observamos um acontecimento criado pela criança, dadas as experiências da mesma anteriormente, construindo algo inédito.

Se a imaginação é fruto interacional, ou seja, coletivo, ainda que usada de forma individual, Vigotski permiti-nos observar quatro formas de relação entre fantasia e realidade. Desta forma, a primeira parte do pressuposto de que toda atividade imaginativa é construída de referências da realidade e suas experiências por meio da atividade combinatória criativa, apoiada nos recursos da memória, na qual a abundância dos eventos vividos constroem fantasias mais ricas. Assim, Vigotski (2012, p.32) comenta sobre a imaginação da criança.

A razão pela qual a imaginação da criança é menos rica do que a do adulto deve-se ao facto de a sua experiência ser mais pobre. [...] É exatamente com esta acumulação da experiência que começa a imaginação. Quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstância semelhantes, a imaginação.

Assim, cabe ao educador fornecer múltiplas bases para potencializar as atividades criativas das crianças, pois quanto mais experiências, mais produtiva será sua capacidade imaginativa, sustentada pela fusão da fala, percepção e memória.

Em relação a imaginação Kramer (2011) considera importante que aprendamos com as crianças, conforme explicitado abaixo:

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. [...]. Há que aprender com as crianças a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (Kramer, 2011, p. 117).

Outrossim, a segunda forma de relação entre imaginação é mais complexa, visto que está relacionada ao “entre” o produto final da fantasia e um evento complexo da realidade, na qual a imaginação passa a ampliar as experiências, por exemplo, quando a criança não vivenciou as lutas com cavalaria, mas por ouvir, ver e ler histórias, consegue construir um quadro do que foi os eventos. Esse nível é observado a partir das transmissões conceituais dos outros.

A terceira forma proposta por Vigotski é a de caráter emocional, na qual os sentimentos e emoções tendem a se encarnar em imagens correspondentes aos que está sentindo. Dessa forma, o estado da pessoa interfere na imaginação e vice-versa. Assim, nota-se uma constante relação entre a imaginação sentimento e emoção, ou seja, o sentimento que encarna uma imagem alegre, ou uma imagem alegre que provoca que causa um novo sentimento.

Por fim, a última forma, que está associada à construção da fantasia que se torna em algo novo, é a imaginação que se torna real por meio de combinação, de modo a produzir um novo produto, na qual, segundo Vigotski (2012), observando cérebro como responsável pela combinação, diz que

O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar e reproduzir a nossa experiência passada, ele é igualmente um órgão combinatório, que modifica criativamente e cria, a partir dos elementos da experiência passada, novas situações e novos comportamentos.[..]. À atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro, a psicologia chama imaginação ou fantasia. (Vigotski, 2012, p. 23-24)

Podemos dizer, que a imaginação ganha materialidade e passa a influenciar o mundo real, como quando a criança combina, por exemplo, um peixe com asas, imagem que pode ser usada como influenciadora, encarnada numa ferramenta material, que habilitam o desenvolvimento das funções superiores oferecendo esse objeto auxiliar como um fator ligado ao mundo externo, capacitando novas reflexões reais, como o de condicionar ao peixe voador o sentido da liberdade.

Explicitado as formas de relação entre imaginação e realidade, observamos que essas ocorrem de maneira paralela e conjuntamente, onde em algumas fases ocorrem prevalências, fornecendo entendimentos para compreensão das funções superiores.

Assim, entendemos que não há possibilidade de ascensão de descobertas científicas sem antes ocorrerem condições psicológicas necessárias ao surgimento, onde ocorrem o processo de imaginação para se dar a criação, na qual, para Vigotski (2012, p.55) elucida: “a criatividade representa um processo histórico contínuo, em que toda a forma subsequente é definida pela anterior”.

Em suma, ainda sobre o hiato entre a infância e fase adulta, podemos destacar que os interesses entre ambos são diferentes, fazendo com que a imaginação ocorra de modo desigual, onde, a

imaginação da criança se constitui mais pobre do que a de um adulto, devido a menores experiências e suas relações serem mais simples.

Tudo isto, no seu conjunto, serviu de base para afirmar que a fantasia na idade infantil é mais rica e variada do que a fantasia no adulto. No entanto, esta opinião não encontra fundamentação na investigação científica. Sabemos que a experiência da criança é mais pobre do que a experiência do adulto. Sabemos também que os seus interesses são mais simples, elementares e mais pobres; por fim, a sua relação com o seu contexto é igualmente menos complexa, desprovida da precisão e variedade do comportamento da pessoa adulta, sendo que todos estes fatores são importantíssimos definidores do trabalho da imaginação. A imaginação na criança, como mostra esta análise, não é mais rica, mas mais pobre do que a imaginação do homem adulto; ao longo do processo de desenvolvimento da criança também se desenvolve a imaginação e atinge a maturidade na idade adulta. (Vygotsky, 2012, p.58)

Na adolescência, fase entre a infância e a adulta, percebemos que o desenvolvimento da imaginação coincide com o início do amadurecimento do intelecto, sem deixar de levar em consideração as condições emocionais, instintivas e mentais, assim, as atividades da imaginação diminuem nessa fase ou permanecem por meio de estímulos.

A criação, então, de modo diferentes, ocorrem pela imaginação, sendo companheira do desenvolvimento da criança, que no espaço escolar acontecem de diversas maneira como na literatura, que é composta por constitutivos imaginários, no teatro, importante artifício para o desenvolvimento infantil, pois valoriza a criação da criança, no ato de brincar de faz-de-conta, onde “uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário” (Vigotski, 2009, p. 123).

Com isso, fica evidente que a imaginação precisa ser compreendida a partir da perspectiva histórico-cultural, para que sejam observados as ocorrências imaginativas e criadoras das crianças.

Para Vigotski (1989, p.7), a criatividade é conceituada como, “toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano”.

Vigotski (2012) complementa ainda que toda pessoa pode usar da criatividade, na qual conceitua o ato criativo como sendo

Qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado: pode ser um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no homem. Se observarmos o comportamento do homem e toda a atividade que desenvolve, com facilidade reparamos que podemos distinguir dois tipos de atividade. A primeira, que podemos designar de reprodutiva ou reprodutora, está associada, de modo intrínseco, à nossa memória; a sua essência consiste no facto de o homem reproduzir ou repetir modos de comportamento já anteriormente elaborados e produzidos ou ressuscitar traços de impressões anteriores. (Vigotski, 2012, p.21)

Desse modo, para alcançar o desenvolvimento do ato criativo não é suficiente as experiências, mas é preciso que sejam criados meios para instigar e colocar a criatividade em movimento para chegar à realidade.

Qualquer inventor, mesmo que seja um gênio, é sempre o produto do seu tempo e época. A sua criatividade parte de necessidades que foram criadas antes dele e apoia-se nas possibilidades que residem fora dele. É por isso que notamos uma sucessão rigorosa na história do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade representa um processo histórico contínuo, em que toda a forma subsequente é definida pela anterior. É exatamente isto que explica a distribuição desproporcional dos inovadores e cientistas entre diferentes classes sociais. As classes privilegiadas dão incomensuravelmente uma percentagem maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque, de facto, nestas classes existem mais condições para a criação. (Vigotski, 2012, p.55)

Em consequência disto, podemos dizer que a criatividade requer um aprimoramento e domínio da imaginação, fazendo com que a arte de criar sejam um espaço de rigor e de uso da razão.

Então, falar de criatividade, na perspectiva de Vigotski, é incluí-la também como parte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nestes termos, Oliveira (2002, p.160) corrobora com nosso pensamento quando evidencia-se que “a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais [...]”, bem como, possibilita a criança a exercitar a capacidade de representar e criar o mundo e de distinguir-se entre as pessoas a partir do seu contexto, pois o modo como brinca, com o que brinca e do que brinca modifica-se culturalmente, possibilitando para a criança, a construção de novos saberes.

Para Brougère (2010, p. 97), “Não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura.”

Assim, os contextos históricos influenciam a capacidade criadora da criança, que surgem das contribuições culturais. O desenvolvimento da criatividade, então, é influenciada pelo coletivo, onde, aqui, a criança, exterioriza seus pensamentos que partem da imaginação, produto da interação.

Destarte, a criatividade sendo originária da imaginação é fruto das eventos reais. Desse modo, chegamos à caracterização da essência da criatividade, que é a capacidade das significações de vivências sociais serem transformadas em outras experiências da mesma realidade.

O brincar, então, torna-se um fator que potencializa o desenvolvimento desse processo, pois estimula a internalização do meio e modifique esses conceitos elementares usando a imaginação, na qual “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.” (Vigotski, 2009, p. 69) que propicia a criatividade, ou seja, “é através do brincar que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (Vigotski, 2009, p. 110).

É importante que a capacidade criativa da criança, na escola, seja potencializada, sobretudo nas brincadeiras em que elas assumem outro personagem, onde elas acabam recriando experiências dos contextos sociais pelos quais vivenciam, construindo novas realidades, de acordo com suas aspirações.

Vigotski (1989, p.87-88) ilustra essa realidade ao apontar o exercício da atividade criadora a partir de atividades pedagógicas como a teatralização

O teatro das crianças, quando pretende reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, constitui uma ocupação pouco recomendável para crianças. Começar com um texto literário, memorizar palavras estranhas como fazem os atores profissionais, palavras que nem sempre correspondem à compreensão e aos sentimentos das crianças, interrompe a criação infantil e converte as crianças em repetidores de frases de outros obrigados pelo roteiro. Por isso se aproximam mais da compreensão infantil as obras compostas pelas próprias crianças ou improvisadas por elas no curso de sua criação. [...] Estas obras resultam sem dúvida mais imperfeitas e menos literárias que as preparadas e escritas por autores adultos, mas possuem a enorme vantagem de terem sido criadas pelas próprias crianças. Não se deve esquecer que a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si.

Assim, compreendemos que os professores possuem papéis fundamentais na organização e mediação do desenvolvimento das funções superiores das crianças na Educação Infantil.

Sobre o papel da escola como colaboradora da criatividade Carvalho (2017) afirma que:

Se a escola ampliar a leitura dos alunos, estabelecendo momentos de apreciação sobre a relação conteúdo e a forma material de textos (oral, imagético ou verbal), apontando para as diferentes perspectivas de ver um objeto, bem como proporcionar experiências para apropriação de recursos estéticos expressivos, é possível expandir o universo de criação e a redimensionamento do próprio sujeito. O acúmulo de experiência estética a partir de vivências favorece o desenvolvimento da capacidade expressiva, fornecendo, assim, base para a construção de elaborações combinatórias, analógicas e metafóricas sobre novas construções artísticas. Neste sentido, a escola pode atuar sobre o desenvolvimento de uma postura criativa voltada para os conteúdos da produção de textos ficcionais. A qualidade de textos que professor oferece nas aulas e a realização de atividades reflexivas sobre a linguagem atuam, diretamente, sobre o desenvolvimento da criatividade. (Carvalho, 2017, p. 211)

Diante do fatos, a escrita criativa necessita da estimulação para a criação, sendo a criatividade uma parte associada ao prazer e satisfações fundamentais para o desenvolvimento da criança. Logo, na escola, o ambiente deve ser usado como potencializador dos signos em que se processam as funções criativas.

Toassa, (2013, p. 502-503) nos alerta enquanto a orientação do trabalho pedagógico na escola.

[...] o trabalho pedagógico orienta-se não em função da imitação, mas sim de criação coletiva de uma vida humana 'supranatural', cujo objetivo seria refundar o homem. Neste aspecto, o ensino assemelha-se não só à arte, mas à guerra. Não é harmônico. O criador sempre pertence à raça dos desconformes, eis porque a educação não pode se limitar à razão

Logo, a criatividade e o desenvolvimento humano desenvolvem-se de maneira conjunta, onde a criatividade é questão de natureza humana.

Neste sentido, Pereira (1998, p.4) embasado na teoria histórico-cultural diz que a criatividade é:

[...] um fenômeno universal, como função mental superior que é, da mesma forma que outras, internalizada pelo sujeito a partir de suas experiências e contatos com a cultura. Vai ser determinada pela cultura e vai propor novas formas de organização social e cultural. É fenômeno que se expressa tanto na dimensão intra como intersicológica. É dada pela dimensão social ao homem e devolvida em forma de cultura. Apresenta-se como evento complexo, multifacetado e

distribuído em etapas diferenciadas do processo de desenvolvimento do homem e da sociedade humana.

Compreendendo a concepção vigotskiana a respeito da criatividade, percebe-se que ela é vista como forma de transformação constitutiva e reconstitutiva da criança em seu desenvolvimento atrelado as suas experiências com a cultura.

Diante do exposto, consideramos que o brincar na Educação Infantil é uma atividade essencial que dar ênfase a imaginação e criatividade da criança pequena, em suas características particulares e coletivas.

Na próxima subseção apresentamos o ponto de intersecção entre as perspectivas pedagógica e psicológica, sobretudo buscando compreendê-las para o desenvolvimento de práticas educacionais mais efetivas e significativas para as crianças.

3.2 O ponto de intersecção entre as perspectivas pedagógica e psicológica

A relação entre as perspectivas pedagógica e psicológica tem sido alvo de discussões e reflexões no campo da educação. A partir dessa ‘intersecção’, é possível criar uma abordagem educativa que contemple as necessidades do processo de ensino-aprendizagem e também do desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Como será visto posteriormente, a perspectiva pedagógica tem como foco a metodologia de ensino, ou seja, a maneira como o conhecimento é transmitido para os alunos. Essa abordagem considera as diferenças individuais dos estudantes, bem como suas experiências prévias, para desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de cada um. Já a perspectiva psicológica tem como objetivo entender o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos e como ele pode ser influenciado pela educação.

Dessa maneira, a intersecção entre as perspectivas pedagógica e psicológica permite que sejam criadas estratégias de ensino que contemplem tanto a aprendizagem de conteúdos específicos quanto o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, é importante compreender como essas duas abordagens se complementam e se influenciam mutuamente, a fim de oferecer uma educação mais efetiva e abrangente.

Segundo Longarezi (2019), essa intersecção é importante porque a educação é uma área que lida diretamente com seres humanos e, portanto, precisa levar em conta suas características individuais e suas particularidades psicológicas. Ademais, Mendes, Biancon e Fazan (2019) afirmam que a pedagogia e a psicologia são áreas complementares, já que a primeira lida com a educação em si, enquanto a segunda trata do desenvolvimento humano.

Pode-se argumentar que a educação é uma área que lida diretamente com seres humanos, que possuem características individuais e particularidades psicológicas que precisam ser consideradas. Dessa forma, a intersecção entre a pedagogia e a psicologia pode auxiliar na compreensão dessas particularidades e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Tanto Longarezi (2019) quanto Mendes, Biancon e Fazan (2019) reforçam essa importância ao afirmar que a pedagogia e a psicologia são áreas complementares, uma vez que a primeira lida com a educação em si, enquanto a segunda trata do desenvolvimento humano. A compreensão dessas duas áreas pode trazer benefícios significativos para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com as demandas da sociedade.

Duarte (2010, p. 15) destaca que “a perspectiva pedagógica busca compreender o processo de ensino-aprendizagem, enquanto a psicológica se volta para as características individuais dos aprendizes e como elas podem interferir nesse processo”. Segundo Martins (2013), a psicologia da educação busca compreender como as características individuais dos alunos, como inteligência, personalidade e motivação, influenciam no processo educativo.

Com base em Santos (2018, p. 07), “é fundamental que os professores conheçam a psicologia do desenvolvimento para compreender melhor as necessidades e potencialidades de cada aluno, o que pode contribuir para um processo educativo mais inclusivo e equitativo”. Assim, a compreensão das relações entre a perspectiva pedagógica e a psicológica é fundamental para a formação de profissionais da educação mais preparados e sensíveis às particularidades de cada aluno.

Monteiro e Rossler (2020) afirmam que a relação entre a pedagogia e a psicologia se dá na medida em que a primeira busca estratégias e metodologias para que os conteúdos sejam ensinados de maneira eficaz, e a segunda busca compreender como ocorre o desenvolvimento humano e quais são as influências sociais e culturais nesse processo. Zanella (2020, p. 06) complementa essa ideia, destacando que “a psicologia contribui para que os professores tenham uma visão ampla sobre as características e necessidades dos alunos, e a pedagogia, por sua vez, contribui para que essas necessidades sejam supridas de forma eficaz”.

Essa intersecção entre a pedagogia e a psicologia é essencial para a prática docente, uma vez que permite aos professores adaptar suas metodologias de ensino de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno. Compreender como ocorre o processo de aprendizagem e quais são as influências que afetam esse processo é fundamental para que o professor possa oferecer um ensino de qualidade e eficaz. Além disso, conhecer as particularidades dos alunos, como suas dificuldades e interesses, permite que o professor planeje atividades e estratégias que estimulem o aprendizado e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Dessa forma, a união da

pedagogia e da psicologia é um ponto chave para a melhoria da educação e para a formação de indivíduos mais críticos e capacitados para lidar com os desafios do mundo atual.

Davis e Oliveira (2018) defendem que é importante que a relação entre a pedagogia e a psicologia seja pautada pela cooperação e colaboração entre essas áreas do conhecimento, já que ambas buscam um objetivo em comum: a promoção do desenvolvimento humano por meio da educação. Figueiredo (2019, p. 12) complementa esse pensamento, destacando que “a intersecção entre essas duas áreas é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficientes e que atendam às necessidades dos alunos”.

Nesse sentido, a colaboração entre a pedagogia e a psicologia pode proporcionar um olhar mais completo sobre os processos de ensino e aprendizagem, considerando não só aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Com a ajuda da psicologia, os professores podem compreender melhor as diferentes formas como os alunos aprendem e desenvolvem habilidades, identificando possíveis dificuldades e criando estratégias mais eficazes de ensino. Já a pedagogia pode contribuir com a psicologia ao oferecer uma compreensão mais ampla do contexto educacional, incluindo aspectos culturais, políticos e institucionais que podem influenciar o desenvolvimento dos alunos.

Molon (2019) destaca que a relação entre a pedagogia e a psicologia pode ser vista como um ciclo virtuoso: a pedagogia busca compreender como ensinar e a psicologia, como o aprendizado ocorre. Essa relação pode ser benéfica para os alunos, já que a compreensão das características individuais de cada um pode levar a uma adequação dos métodos de ensino e à promoção de um aprendizado mais significativo.

Lucena, Andrade-Bocato e Tuleski (2018) defendem seu estudo que a intersecção entre as perspectivas pedagógica e psicológica é essencial para a compreensão dos processos de aprendizagem. Eles argumentam que “a psicologia pode contribuir para a compreensão das características individuais dos alunos, enquanto a pedagogia pode auxiliar no planejamento e implementação de estratégias que atendam às necessidades de cada aluno” (Lucena; Andrade-Bocato; Tuleski, 2018, p. 15). Nesse sentido, a integração dessas perspectivas pode melhorar a qualidade do ensino e aumentar a eficácia das intervenções educacionais.

Para Longarezi (2019), o encontro entre as perspectivas pedagógica e psicológica permite que o professor compreenda melhor o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração as emoções, habilidades e limitações de cada aluno. Essa integração é fundamental para que os professores possam adotar estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas de cada estudante. Segundo a autora, "o diálogo entre a pedagogia e a psicologia possibilita uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, levando a uma melhoria na qualidade do ensino".

Mendes, Biancon e Fazan (2019) ressaltam que a intersecção entre a pedagogia e a psicologia não deve ser vista como uma separação entre teoria e prática, mas como uma integração dessas áreas para uma atuação mais eficiente do professor. Eles defendem que o conhecimento teórico é importante para orientar as práticas pedagógicas, mas que essas práticas precisam ser adaptadas às necessidades dos alunos. "A interação entre a teoria e a prática possibilita a formação de profissionais mais competentes e conscientes de sua atuação", afirmam os autores.

De acordo com Duarte (2010), a perspectiva pedagógica deve considerar a dimensão psicológica dos alunos, levando em conta as suas características individuais, necessidades e interesses. Ele argumenta que a psicologia pode ajudar a compreender o processo de aprendizagem, enquanto a pedagogia pode oferecer estratégias de ensino mais eficazes. "A pedagogia e a psicologia são complementares e devem ser integradas para que o ensino seja efetivo e significativo", afirma o autor.

Argumenta-se que o professor deve estar preparado para lidar com as emoções e necessidades individuais dos alunos, e a compreensão dos processos psicológicos é fundamental para isso. A integração dessas perspectivas pode auxiliar no desenvolvimento de um ensino mais eficiente e significativo. A união da psicologia com a pedagogia permite uma compreensão mais ampla dos processos cognitivos e afetivos envolvidos no processo de aprendizagem. Essa união permite que os professores possam adaptar suas metodologias de ensino às necessidades individuais dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz.

3.3 A importância da mediação docente na educação infantil

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o processo de formação e desenvolvimento integral da criança. Nessa primeira etapa de ensino, é necessário um trabalho docente qualificado que considere as particularidades, contextos e necessidades das crianças.

O professor enquanto profissional da educação é um intelectual em processo contínuo de formação, necessita fazer da sua experiência prática, vivenciada cotidianamente por entre os muros escolares, a reflexão constante da sua prática docente com os saberes pedagógicos, pois "é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes[...]" (Pimenta, 2000, p. 29).

Neste sentido, Kramer (2007) contribui dizendo que a formação dos professores acontece em diferentes espaços e tempos, ou seja, na formação prévia do ensino médio, por meio dos conhecimentos específicos; na formação do ensino superior com os conhecimentos científicos relativos à infância; na formação política com os movimentos sociais, fóruns, associações, etc.; na formação em cada escola, creches e pré-escola por meio de estudos, leituras e debates individuais e coletivos; na formação cultural

através da experiência com a arte, literatura, música, teatro, biblioteca, etc., além de aprendermos como nossos pares.

A autora acrescenta ainda que “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade” (Kramer, 2007, p. 224).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 54-55) corrobora dizendo que é necessário pensar na formação do professor “[...] capaz de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos independentemente do nível de formação em causa”

Em linhas gerais, o autor refere-se que não basta somente uma formação superior, mas sim uma formação contínua, que proporcione reflexões sobre a prática pedagógica.

Dessa maneira, a Educação Infantil tem se tornado cada vez mais relevante a sociedade, e isso se deve em grande parte à importância do trabalho docente nessa etapa. Como afirma Barbosa (2016, p. 12), "o trabalho docente é fundamental para a construção de uma Educação Infantil de qualidade".

De fato, a Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, e o papel do professor nesse processo é fundamental, uma vez que, é no ambiente escolar que as crianças interagem e participam das atividades pedagógicas, entre elas o brincar, a fim de desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e culturais.

Nesse sentido, a presença de um profissional capacitado e comprometido com a aprendizagem das crianças é primordial, isso porque o trabalho docente na Educação Infantil não se limita apenas à elaboração de atividades pedagógicas, sobretudo se preocupa com a formação humana, com a saúde, a segurança e o bem-estar das crianças.

Neste sentido, Vigotski (2009) faz a seguinte ponderação acerca do trabalho educativo.

Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõem-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. O trabalho educativo é fundamental nesse processo (Vigotski, 2009, p. 42).

A relação do trabalho docente na Educação Infantil abordada por Micarello e Drago (2015), destacam a importância de um olhar sensível para a criança e suas relações sócio-culturais. Segundo os autores, "a relação entre o docente e a criança é um elemento essencial na Educação Infantil, pois é por meio dela que se estabelecem os vínculos afetivos que são tão importantes para o desenvolvimento integral da criança" (Micarello; Drago, 2015, p. 23).

Diante do exposto, Oliveira (2002, p.46) explicita também que a instituição de educação infantil,

[...] pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma. (Oliveira, 2002, p.46).

O trabalho docente na Educação Infantil também envolve a compreensão do contexto em que a criança está inserida. Como destaca Bondioli (2018, p. 21), "o trabalho docente na Educação Infantil deve levar em consideração as particularidades do contexto social e cultural em que a criança está inserida". Isso significa que o docente deve compreender as características da comunidade em que atua e utilizar essas informações para planejar suas atividades.

No entanto, é importante ressaltar que compreender o contexto social e cultural das crianças não é tarefa fácil e requer uma constante reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. Da mesma forma, é necessário que o docente esteja aberto a conhecer as diferentes culturas e modos de vida presentes em sua comunidade, de forma a evitar estereótipos e preconceitos. Sendo assim, a compreensão do contexto social e cultural deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que exige do professor um comprometimento com a diversidade e uma postura reflexiva e crítica.

Carvalho (2017) também aborda a relação do trabalho docente na Educação Infantil com o contexto social, destacando a importância da formação dos professores nessa etapa. Segundo a autora, "a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para que possam compreender as especificidades da Educação Infantil e promover uma prática pedagógica de qualidade que atenda às necessidades das crianças" (Carvalho, 2017, p. 43).

Pode-se argumentar, com isso, que a formação inicial e continuada dos professores é um fator importante para que eles possam compreender as especificidades dessa etapa da Educação e promover práticas pedagógicas adequadas às necessidades das crianças. É importante destacar que a formação não se resume apenas ao conhecimento teórico, mas também à vivência, que é fundamental para a construção de um trabalho docente de qualidade.

Dessa forma, os professores poderão ter um olhar mais sensível para as crianças e para o contexto em que estão inseridas, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade a todos.

Do mesmo modo, a relação do trabalho docente na Educação Infantil também está diretamente ligada às políticas públicas que orientam essa etapa de ensino. Angotti (2011) destaca que "as políticas públicas devem garantir as condições adequadas para que o trabalho docente na Educação Infantil possa ser realizado de forma efetiva, considerando as particularidades da etapa e as necessidades das crianças".

O poder público deve impactar significativamente o trabalho docente na Educação Infantil, visto que, as normas, diretrizes e orientações pedagógicas, são essências na construção de projetos e programas os quais, substancialmente correspondem na criação de espaços e tempos na alocação de recursos financeiros para a formação dos professores e aquisição de materiais didáticos, ou do estabelecimento de normas para a contratação de profissionais qualificados e a garantia de condições de

trabalho adequadas. Mas isso é necessário a partir do diálogo intercultural entre o Estado, a família e a escola, de maneira que não haja diferenciação no trato das coisas públicas.

No Brasil, por exemplo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007 foram marcos importantes na garantia de recursos financeiros e diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil. Entretanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a falta de profissionais qualificados e a precarização das condições de trabalho, que impactam diretamente o trabalho docente na Educação Infantil. Dessa forma, é fundamental que as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil sejam constantemente revisadas e atualizadas, levando em consideração as necessidades e particularidades dessa etapa de ensino, e garantindo assim um ambiente adequado para que o trabalho docente.

Nesse sentido, Becker (2019) destaca a importância da valorização do trabalho docente na Educação Infantil, tanto em termos salariais quanto de reconhecimento social. Segundo o autor, "a valorização dos profissionais que atuam na Educação Infantil é fundamental para a garantia de uma prática pedagógica de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral das crianças" (Becker, 2019, p. 40). Tal afirmação chama atenção para um aspecto fundamental na Educação Infantil, que é a valorização do trabalho docente.

Infelizmente, a desvalorização do trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil é uma realidade em muitos países, incluindo o Brasil. Muitas vezes, esses profissionais são submetidos a condições precárias de trabalho, baixos salários e pouca valorização social, o que pode afetar diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças.

A valorização do trabalho docente na Educação Infantil não se resume apenas a questões salariais, mas também está relacionada ao reconhecimento da importância desse trabalho para o desenvolvimento integral das crianças e para a sociedade. É necessário investir em formação, condições adequadas de trabalho e políticas públicas que garantam a valorização justa e igualitária desses profissionais.

Outro aspecto da relação do trabalho docente na Educação Infantil é a parceria com as famílias das crianças. Como afirma Colello (2015, p. 31), "a relação entre os docentes e as famílias deve ser estabelecida de forma colaborativa, considerando a importância da participação dos pais e responsáveis no processo de educação das crianças".

Salienta-se que essa parceria não deve se limitar apenas às atividades desenvolvidas na escola, mas também deve considerar a realidade das famílias e da comunidade em que as crianças estão inseridas. Dessa forma, é possível estabelecer um diálogo mais efetivo entre as famílias e a escola, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa para as crianças.

Diante das reflexões e debates apresentados, é possível afirmar que o trabalho docente na Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. O docente deve estar preparado para lidar com as especificidades dessa etapa de ensino, compreendendo as singularidades de cada criança e utilizando metodologias pedagógicas que valorizem suas diferentes formas de expressão e de aprendizagem. Além disso, é necessário que o docente esteja atento ao contexto social e cultural que as crianças pertencem.

Outro ponto é a valorização do trabalho docente na Educação Infantil, nos aspectos salariais e social, e que as políticas públicas alinhem-se com essa valorização, garantindo as condições adequadas para que o trabalho docente possa ser realizado de forma efetiva.

Por fim, a parceria entre a comunidade escolar é essencial para o sucesso e fortalecimento das ações educativas. Essa relação deve ser pautada no diálogo e no respeito mútuo, buscando sempre o melhor para as crianças. Dessa forma, pode-se concluir que o trabalho docente na Educação Infantil é uma peça fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, capaz de garantir o pleno desenvolvimento de suas crianças desde os primeiros anos de vida.

SEÇÃO 4 – O DESENHO DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO NO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

O contexto social é fundamental para o desenvolvimento cultural e psicológico do ser humano (VIGOTSKI, 2009). Partindo desse pressuposto, esta seção é destinada à descrição do percurso metodológico desta investigação, destacando a abordagem e os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, como também o contexto, sujeitos, instrumentos para a construção e análise dos dados.

Fundamentada na perspectiva de Vigotski (2009), que postula a centralidade do contexto social para o desenvolvimento cultural e psicológico do ser humano, esta seção se dedica a explicitar o percurso metodológico que norteou esta investigação. O objetivo é fornecer uma visão abrangente e detalhada das escolhas e procedimentos que moldaram a pesquisa, permitindo ao leitor compreender a lógica e a rigorosidade do estudo.

Durante o processo de constituição do caminho da pesquisa, há medo, ansiedade, dúvidas, mas, também existe a esperança que o nosso trilhar enquanto pesquisadora provocará novas reflexões e ações docentes humanizadas em relação ao que pretendemos responder: *Como o brincar no contexto amazônico promove, transforma e implica o desenvolvimento infantil da criança na Educação Infantil?*

A jornada da pesquisa, sob a lente da microgenética, revela-se como um processo de desenvolvimento detalhado, onde a construção do conhecimento se entrelaça com emoções intensas. O medo e a ansiedade, companheiros frequentes do pesquisador, emergem da consciência da responsabilidade em desvendar um fenômeno complexo e da incerteza dos resultados. As dúvidas, por sua vez, impulsionam a busca por clareza e aprofundamento, alimentando a sede de conhecimento.

No entanto, a esperança floresce em meio a essas incertezas. A crença de que a pesquisa, ao trilhar caminhos inovadores, pode gerar reflexões transformadoras e inspirar ações docentes mais humanizadas, nos impulsiona a seguir em frente.

A pergunta que norteia este estudo, "Como o brincar no contexto amazônico promove, transforma e implica o desenvolvimento infantil da criança na Educação Infantil?", representa um desafio e uma promessa.

A escolha do brincar como objeto de estudo na Amazônia revela a importância de valorizar as manifestações culturais e lúdicas que permeiam a infância nessa região. Acredita-se que o brincar, enquanto linguagem universal da criança, assume características singulares no contexto amazônico, moldado pela exuberância da natureza, pelas tradições ancestrais e pela riqueza da diversidade cultural.

Ao investigar como o brincar promove, transforma e implica o desenvolvimento infantil, a pesquisa busca compreender as múltiplas dimensões desse processo. O brincar, enquanto atividade intrínseca à infância, estimula a criatividade, a imaginação, a socialização e a construção da identidade. No contexto amazônico, o contato com a natureza, os saberes tradicionais e as brincadeiras locais podem potencializar o desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa almeja desvendar os caminhos pelos quais o brincar na Amazônia contribui para a formação de crianças autônomas, críticas, criativas e sensíveis, capazes de construir um futuro promissor para si e para a região. Acredita-se que os resultados deste estudo possam inspirar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que valorizem o brincar como ferramenta essencial para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil.

4.1 Aspectos Éticos da Pesquisa e abordagem da Pesquisa

Para garantir a ética e a segurança dos participantes, este estudo foi rigorosamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), através da Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE)

70179923.0.0000.5020 e Parecer nº 6.196.492. Os princípios éticos que nortearam a pesquisa estão em total conformidade com as normas vigentes, assegurando a integridade, privacidade e confidencialidade de todos os envolvidos.

Além da obtenção de consentimento informado, uma medida adicional foi implementada para preservar a identidade dos participantes: a permissão para que cada participante escolhesse o pseudônimo que seria utilizado ao longo da pesquisa. Essa escolha individualizada visa fortalecer a sensação de segurança e autonomia, garantindo que os participantes se sintam confortáveis e protegidos ao compartilhar suas experiências e opiniões.

Na elaboração desse trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa, uma vez que, esta pesquisa é descrita por Bogdan e Biklen (1994), como fundamental para compreender, por meio de observações e entrevistas, os fenômenos e a complexidade social do mundo. Por meio da descrição, seja dos diálogos ou das atitudes observadas poderemos tecer um “olhar” interpretativo sobre a realidade que permeia o brincar no Centro Educacional em questão.

Adotamos ainda, a abordagem microgenética na matriz histórico-cultural, visto que, a abordagem dar destaque aos mínimos detalhes dos acontecimentos interativos e dos diálogos estabelecidos entre sujeitos (Góes, 2000). A escolha se deu, por entendermos que a abordagem fornecerá bases para uma interpretação dinâmica e dialógica, bem como nos ajudará a compreender e interpretar os episódios sobre as vivências do brincar da criança pequena na Educação Infantil no contexto amazônico.

Para compreender as vivências do brincar da criança pequena na Educação Infantil, fez necessário que a pesquisadora tivesse o contato direto com o local e com os sujeitos da pesquisa. Deste modo, as técnicas que adotamos são de aproximação o mais possível com o campo de pesquisa, postulando que o fato social a ser conhecido e compreendido não pode ser retirado ou isolado do contexto em que acontece.

Neste sentido, tomamos para a captação direta de dados, os seguintes instrumentos: observação que está sendo registrada no diário de campo, questionário que será aplicado as professoras, entrevista semi estruturada que será realizada com as crianças, vídeo gravações, áudio gravação e fotografias.

As técnicas empreendidas acontecem a partir de estratégias que nos aproximem dos sujeitos da pesquisa, assim os procedimentos em relação às crianças estão sendo mediados por entrevista semiestruturada durante a roda de conversa, esta forma nos parece a mais apropriada por tratar-se de crianças pequenas em que uma conversa espontânea poderá nos trazer respostas confiáveis. Essa técnica estimula e proporciona situações em que as crianças descrevem os acontecimentos por meio de palavras e gestos, é um momento de partilha e/ou confronto de ideias onde a liberdade da fala e da expressão proporciona a compreensão dos seus relatos (Freire, 2002).

Para isso, organizamos algumas categorias que darão direcionamento àquilo que estamos observando, neste caso as brincadeiras são acompanhadas a partir das seguintes situações: em pequenos grupos; as brincadeiras individuais, coletivas, direcionadas ou livres; aquelas que acontecem no interior das salas de aula ou na área externa da escola, etc. Também como é a relação entre os brincantes, do que brincam e como brincam, assim como o papel do professor mediador das práticas que se dão no interior da pré-escola.

Nesse sentido, cada criança foi desafiada a participar do processo tendo a oportunidade de usar a fala para expressar suas ideias, opiniões e sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão experimentando a construção coletiva, vão se percebendo no mundo, vivenciando os conflitos que surgem no interior do grupo e posicionando-se em face deles.

Frisamos que as crianças não estão sendo investigadas isoladamente, mas no conjunto das atividades, a saber: rotina, organização do tempo e do espaço, relações sociais com os colegas e professores, isso porque a Teoria Histórico-Cultural afirma que esses fatores constituem condições reais e favoráveis ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As professoras, por meio da entrevista, realizamos 10 perguntas para averiguar como eles disponibilizam e organizam o tempo para as brincadeiras dentro e fora da sala, a captação do discurso das professoras poderá nos revelar suas concepções de criança, de infância, de educação infantil, do brincar e sobre a teoria histórico-cultural. Conhecer suas perspectivas nos ajudará a analisar a forma como mediam sua prática em relação às brincadeiras e os vínculos que estabelecem com a aprendizagem da criança numa compreensão ampla. Esta técnica constitui-se em um meio rápido de obter informações, preservando a identidade dos informantes. (Gil, 2010).

Para tratar os dados gerados na pesquisa estabelecemos algumas categorias de análise, a fim de, empreender maior domínio sobre a questão que nos coloca e assim responder aos nossos objetivos de pesquisa. Nesse entendimento estão levantadas as categorias a partir dos dados que estão sendo

evidenciados e estes estão norteados em suas ponderações.

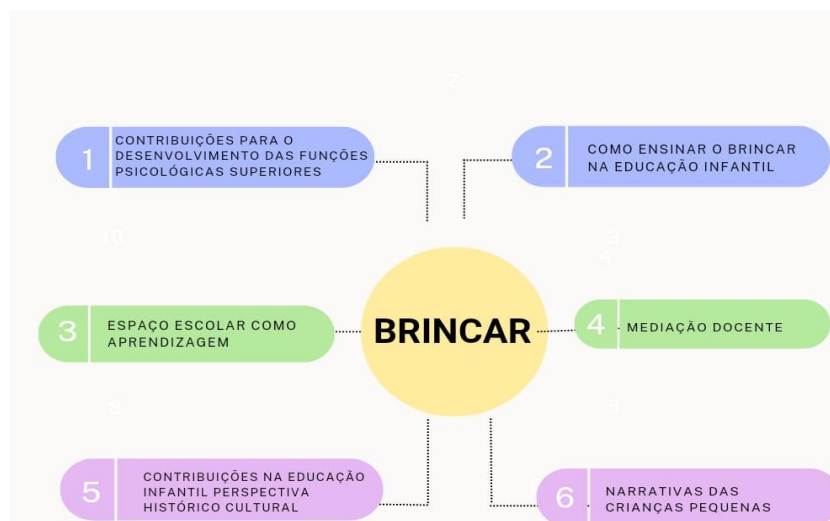


Figura 04:
Diagrama das categorias de análise

Fonte: A Autora, 2023.

Utilizamos essa categoria de análise para facilitar o nosso entendimento sobre o brincar, nos levando a compreender se o mesmo, está sendo utilizado para mediar o desenvolvimento cognitivo, criativo, social e cultural da criança.

Dessa maneira, com intuito de registrarmos as minúcias e detalhes das vivências das crianças no cotidiano escolar, organizamos um cronograma com quantidade de observações in loco na Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, município de Parintins - AM que totalizam em vinte visitas, as quais estão programadas e acontecendo nos dias de quarta-feira e sexta-feira das 7:30h as 10:30h.

4.2 O contexto e os participantes da pesquisa: a rede municipal de ensino de Parintins

Parintins, situa-se às margens do rio Amazonas, no estado do Amazonas, é um município que pulsa com a rica cultura, história e tradições da região Norte do Brasil. Com uma área de 5.952 km² e uma população de 96.372 habitantes (IBGE, 2022), é o quarto município mais populoso do estado. A cidade é mundialmente conhecida por sediar o Festival Folclórico de Parintins, um espetáculo vibrante que celebra a rivalidade artística entre os bois-bumbás Caprichoso e Garantido, atraindo milhares de visitantes todos os anos.

Parintins se destaca pela preservação de suas raízes amazônicas, exibindo com orgulho a exuberância de sua floresta e a diversidade de suas atividades econômicas, que incluem pesca, agricultura, artesanato e turismo cultural. Localizada na 9^a sub-região do Baixo Amazonas, que abrange sete municípios e faz fronteira com o estado do Pará, Parintins é um exemplo vibrante da integração harmoniosa entre modernidade e tradições regionais. A cidade, com sua população diversa e acolhedora, reflete a identidade única do estado do Amazonas e a riqueza cultural da Amazônia brasileira, consolidando-se como um importante centro urbano e cultural da região.

Figura 05: Mapa do Estado do Amazonas e do município de Parintins



Fonte: Base cartográfica do IBAMA organizado pela pesquisadora



Fonte: Prefeitura de Parintins– AM < <https://parintins.am.gov.br>>

No âmbito educacional, a rede municipal de Parintins vem atendendo o que preconiza a LDB – 9394/96, em seu Art. 11, inciso V, quando estabelece que cabe aos municípios “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”.

O município atende também a modalidade de Jovens e Adultos - EJA. Porém como este trabalho discute com prioridade a primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil, as informações estarão voltadas acerca desta etapa.

Segundo informações obtidas no site do Inep no Sistema de Consulta a Matrículas do Censo Escolar- Educacenso, a rede municipal de Parintins obteve um total de 4.883 crianças matriculas na Educação Infantil, sendo 1.333 em creches e 3.550 em pré-escolas no ano de 2021.

No site oficial da Prefeitura, existem 16 Centros Infantis atendendo exclusivamente crianças entre 3 e 5 anos, sendo 13 na zona Urbana e 3 na zona Rural. Dos 16 Centros Infantis, apenas 4 Centros funcionam em prédios próprios da rede, os demais por não pertencerem à prefeitura recebem mensalmente um aluguel para manutenção da estrutura física.

Imagem



03: Fachada da Secretaria de educação do Município de Parintins – AM

Fonte: <https://alvoradaparintins.com.br/prefeitura-de-parintins-publica-resultado-final-do-seletivo-da-educacao/>

Na rede, as crianças são organizadas em turmas separadas por idade. O primeiro nível recebe o nome de Maternal – crianças bem pequenas de três anos completos ou que irão fazer até o dia 31 de março do corrente ano; I Período – crianças pequenas de quatro anos completos ou que irão fazer até o dia 31 de março do corrente ano; II Período – crianças pequenas de cinco anos completos ou que irão fazer até o dia 31 de março do corrente ano.

Neste enfoque, solicitamos atenção ao universo da escola da Educação Infantil do campo, mas especificamente ao Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho¹⁰” da Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, comunidade está pertencente a zona rural do município de Parintins.

Destacamos que antes de fazermos a caracterização do Centro Infantil, precisamos apresentar o percurso geográfico para chegar até a escola.

A apenas 5 km em linha reta de Parintins, na zona rural, encontra-se a comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia. O acesso, exclusivamente fluvial, nos levou a escolher a balsa para uma

¹⁰ Durante o texto iremos abreviar o nome da escola por CEI.

viagem mais tranquila e segura. Durante os trinta minutos de travessia, fomos presenteados com a majestosa beleza da Amazônia, tendo o rio Amazonas como protagonista, despertando em nós momentos de profunda reflexão.

Imagem 04: Pesquisadora, com destino a Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia



Fonte: Pesquisa de campo, 2023

A foto acima evidencia o meio de transporte (balsa) utilizado pela pesquisadora para chegar à Comunidade.

A comunidade de Santa Maria faz parte do Projeto de Assentamento da Gleba de Vila Amazônia foi criada em 25 de setembro de 1987 e marcada no século XX pela presença e colonização japonesa, que lá viveram de 1931 a 1942. Falavam japonês e viviam da criação de animais e da agricultura.

O local é muito importante para o desenvolvimento da região, pois além de seus 15 mil habitantes, Vila Amazônia abastece outras 46 comunidades com a produção agrícola. A Federação das Associações de Desenvolvimento Distrital Emancipalista do Amazonas (Faddeam)

Imagem 05: Vista aérea da Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia



Foto: Yuri Pinheiro, organizada pela autora, 2023.

Outra presença na Vila Amazônia no século XX foram os portugueses. Após a 2ª Guerra Mundial, eles construíram na Vila as primeiras casas de alvenaria, com destaque para o casarão à margem do Rio Amazonas.

Imagem 06: Casarão J.G.Araújo a margem do Rio Amazonas



Fonte: pesquisa de campo

O casarão J.G. Araújo, foi construído pelo português Joaquim Gonçalves Araújo, e é considerado um patrimônio que representa o legado cultural e econômico da história Amazonense deixado pelo Português.

Ao chegar ao porto hidroviário da Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, pode-se apreciar a vista do casarão. Estima-se que a distância do trajeto do porto hidroviário até o Centro Infantil tenha aproximadamente 300 metros.

4.3 Local da pesquisa: o Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho” e a escolha dos participantes

Com base nas informações obtidas por meio de uma pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico (PPP), o Centro Educacional Infantil "Claudir Carvalho" está localizado no Projeto de Assentamento de Vila Amazônia. Sua construção foi concluída em 1998, com recursos próprios da família de Claudomiro Picanço Carvalho e o apoio do Padre Francisco Luppino (PIME), então pároco da Igreja Sagrado Coração de Jesus, em Parintins.

A inauguração do Centro Educacional Infantil (CEI) ocorreu em 26 de agosto de 2000, com o início das atividades no dia 28 do mesmo mês. Posteriormente, a instituição foi doada pela família Carvalho à Diocese de Parintins e atualmente é conveniada com a Prefeitura Municipal, sendo mantida em parceria com a Secretaria de Educação, Desporto e Lazer (SEMED).

Desde sua fundação, a coordenação da escola foi confiada à Irmã Maria do Socorro Ribeiro, integrante da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. A instituição desenvolve o projeto das Instituições Vicentinas, cujo objetivo é “promover uma educação de qualidade, orientada por princípios cristãos vicentinos, que possibilitem o desenvolvimento de cidadãos conscientes e científicos, resgatando e mantendo a dignidade humana, atuando como agentes transformadores da realidade social e multiplicadores do carisma vicentino” (PPP do CEI, 2021).

O CEI contempla a Educação Básica, no nível da Educação Infantil, atendendo a crianças de 3 a 5 anos, na pré-escola e maternal, respeitando o art. 21 da LDB 9394/96, e Educação Especial, conforme o art. 58 da lei citada.

O Centro Educacional Infantil (CEI) oferece Educação Básica no nível da Educação Infantil, atendendo crianças de 3 anos (creche) e de 4 e 5 anos (pré-escola), em conformidade com o Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que enfatiza que: a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Atualmente atende 206 crianças, divididas em 5 turmas no turno matutino e 6 turmas no vespertino.

Imagem 07: Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho”



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

O nível de ensino ministrado pelo referido centro é a Educação Infantil, **Maternal** –

crianças bem pequenas de três anos, **I Período** – crianças pequenas de quatro anos completos e **II Período** crianças pequenas de cinco anos completos. O centro funciona nos turnos matutino e vespertino.

O PPP (2021) Do CEI foi elaborado pelo corpo docente, pais ou responsáveis das crianças, o qual descreve sobre a Educação Infantil e os eixos norteadores: interações e brincadeiras, embasados a partir da LDB nº 9394/96, RCNEI (1998) e DCNEI (2009). A organização da metodologia de trabalho do CEI está dividida em duas categorias, a saber: organização do tempo e organização dos espaços.

Com relação ao aspecto físico, o CEI, possui a estrutura em alvenaria, piso com cerâmica em bom estado de conservação, tem 06 salas de aula, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 secretaria, 01 depósitos de materiais diversos, 01 depósito de merenda escolar, 01 área de lazer espaço verde, 01 quadra, 01 cantina, 03 banheiros, 01 pátio.

A escola dispõe de um bom ambiente físico, com espaço externo amplo vindo a beneficiar os alunos com diversos tipos de atividades, além de possuir um ambiente estimulador à leitura, um fator indispensável no âmbito da escolar proporcionando a construção do sujeito. Contudo, as condições sanitárias funcionam em bom estado de uso e conservação. Entretanto, deve-se ressaltar que a área externa, que é coberta, é muito quente, devido às características climáticas do estado, que é na maior parte do ano de muito sol e calor intenso. Todas as salas são climatizadas, o que ameniza o desconforto do calor.

O espaço é limpo e organizado. A escola possui Projeto Político Pedagógico – PPP, e mensalmente tem encontros de reflexões e planejamento pedagógico.

Em relação ao recurso humano, o Centro possui oito professores, sendo que três com cargas dobradas, quatro professoras com ensino superior completo, e dois cursando o Ensino superior (PAFOR), duas com ensino médio (magistério), dois auxiliares à docência, uma auxiliar do Atendimento

Educacional Especializado, um apoio pedagógico, um administrativo, uma gestora, duas merendeiras, três serviços gerais e três vigias.

A escolha da instituição para a realização da pesquisa foi pautada pelo critério de uma escola campesina que atendesse a crianças em idade de pré-escola, que fosse próximo ao município de Parintins, Estado do Amazonas e que houvesse aceitação, por parte das professoras, da presença da pesquisadora nas diversas situações do brincar, e da realização de registros escritos, fotográficos e em vídeo gravações.

Inicialmente, contatamos a gestora por telefone para agendar um encontro e discutir a proposta de pesquisa no Centro Educacional. A gestora demonstrou receptividade e concordou com a reunião. Durante o encontro, detalhamos os objetivos e a metodologia da pesquisa. Após a assinatura da Carta de Anuência (APÊNDICE A), esclarecemos que a coleta de dados só seria iniciada após a aprovação do projeto pelo CONEP/CEP/UFAM.

Imagem 08: Encontro com a gestora para apresentar o projeto de pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

O universo desta pesquisa compreende duas professoras da Educação Infantil, identificadas como Lu e Iza, nomes fictícios, escolhidos pelas participantes no momento da entrevista. Os critérios de seleção das professoras foram: atuação na Educação Infantil com crianças de 4 anos (I Período), experiência mínima de três anos na área, formação em Pedagogia ou Normal Superior e consentimento formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa abrange também as duas turmas de Educação Infantil sob a responsabilidade dessas professoras, cada uma composta por 18 crianças.

Para a consecução da presente pesquisa, procedeu-se à seleção de 25 crianças com idade de 4 anos, distribuídas equitativamente entre as turmas das professoras Lu e Iza. Especificamente, 13 crianças foram selecionadas da turma do I Período "A" (Professora Lu) e 12 da turma do I Período "B" (Professora Iza).

A participação das crianças no estudo foi estritamente condicionada à obtenção do consentimento formal dos pais ou responsáveis legais. Com o intuito de assegurar a transparência e a ética do processo, realizou-se uma reunião informativa, na qual a proposta detalhada da pesquisa foi minuciosamente apresentada aos pais ou responsáveis. Nessa ocasião, foram esclarecidos os objetivos, os procedimentos de coleta de dados, bem como os aspectos éticos da pesquisa.

Após a apresentação, e em conformidade com os princípios da autonomia e da voluntariedade, 25 pais ou responsáveis manifestaram seu consentimento livre e esclarecido, formalizado mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A seleção das crianças considerou dois critérios primordiais: o consentimento dos pais ou responsáveis, garantindo a participação voluntária, e a manifestação do desejo e da ciência das crianças, dentro de suas capacidades cognitivas e de compreensão.

É importante ressaltar que todos os termos de consentimento foram devidamente arquivados, em observância aos protocolos de pesquisa e às normas éticas vigentes.



Imagem 09: Reunião com os pais/responsáveis para apresentação do Projeto

4.4 Coleta de dados

Passaremos em primeiro lugar a descrever os dados obtidos a partir da entrevista com dez perguntas realizadas às professoras que lecionam no Centro Educação Infantil “Claudir Carvalho” da rede municipal de ensino, versaram os entendimentos sobre as brincadeiras e a formação humana, tais brincadeiras usadas em sala de aula, conforme as descrições a seguir.

No quadro , podemos observar nas respostas das professoras qual a formação profissional e o tempo de atuação de cada uma.

Quadro 05: Formação e tempo de atuação do professor

Questão 1 e 2	Qual a sua formação? quanto tempo trabalha na Educação Infantil?
Iza	30 anos de atuação. Graduação em Normal Superior com especialização em psicopedagogia.
Lu	3 anos de atuação. Pedagogia, cursando especialização em Educação Inclusiva

Fonte: A autora, 2023.

Em relação as respostas das professoras sobre a formação e tempo de atuação, podemos observar que as duas professoras possuem cursos de Nível Superior, sendo que uma tem curso de especialização e a outra está cursando.

Deste modo quando o professor faz formação de acordo com o seu nível de função ou que quer exercer, observamos a diferença, percebemos que estão aptos a fazer um desenvolvimento de seu trabalho destacando suas habilidades perante a educação infantil, pois esta exige conhecimentos e habilidades, se tratando de criança o professor tem que ter no mínimo formação direcionada a pedagogia.

Sobre a identidade do professor, Pimenta (1997, p.42) nos revela que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios.

A partir das afirmações da autora percebemos que a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação continuada e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelas experiências. “Em última instância, os professores não são mais considerados

alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos”. (Tardif, 2002, p.292).

Em relação ao tempo de atuação, notamos que a professora A tem 25 anos a mais de experiência que a professora B, no entanto ambas estão capacitadas a partir das formações para o exercício da atuação na Educação Infantil. A partir dessa constatação das experiências das professoras e a partir da literatura estudada podemos afirmar que a experiência das professoras com a Educação Infantil é significativa.

Quadro 06: O brincar faz parte da rotina?

Questão 3	O brincar faz parte de sua rotina na sala de aula? De que maneira?
Vitória Régia	Sim, através de atividades diversificadas, livres e orientadas.
Garça da Amazônia	Sim, procuro planejar as atividades sempre relacionando à atividades lúdicas.

Fonte: A Autora, 2023.

De acordo com as respostas as duas professoras nos remeteram que nas atividades de rotina as brincadeiras estão presentes em suas atividades pedagógicas.

A partir da verificação da utilização das brincadeiras buscamos ainda especificar que atividades com brincadeiras que as professoras mais se utilizam em suas aulas e as repostas foram as que se introduzem os movimentos corporais tais como as psicomotoras, diversificadas e conteúdos lingüísticos e matemáticos (amarelinha, brincadeiras de rodas, brincadeiras com uso de materiais como o bambolê, cordas, bolas etc.).

Quadro 07: Como você define o brincar?

Questão 4	Como você define o brincar?
Vitória Régia	São atividades de interação.
Garça da Amazônia	Momento de alegria, onde a criança aprende brincando.

Fonte: A Autora, 2023.

A partir das respostas das duas professores observamos que a brincadeira é uma ação importante para a interação entre seus pares, para proporcionar momentos de alegria, de forma ampliada, e não apenas de um tipo de desenvolvimento específico, como por exemplo o intelectual, nas palavras de Vigotski (1998, p.106-120.)

Ele considera o ato da brincadeira extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, as crianças se relacionam de várias maneiras com significados e valores pois, nas brincadeiras elas ressignificam o que vivem e sentem.

Entendemos que a brincadeira faz parte e sentido na vida das crianças, dessa forma, o professor deve utilizar as brincadeiras como ferramenta em suas práticas pedagógicas para facilitar o aprendizado. Podemos observar que as brincadeiras é uma das formas de comunicação e interação da criança, com os outros e consigo, e com o mundo sócio cultural. O ato de se brincar com a criança favorece a descoberta e com o passar do tempo vai evoluindo conforme o interesse da criança e o valor que o objeto lhe interesse isto é as brincadeiras. Segundo Velasco (1996, p. 78): diz que.

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

De acordo com o autor as brincadeiras só colaboram com o desenvolvimento da criança, tornando-o e lhe dando possibilidades para se tornarem adultos com equilíbrio emocional, consciente pelos seus atos e com atitude e de grande afetividade por si e pelos outros.

Já em busca de realizar os nexos entre as práticas pedagógicas das professoras e a formação humana, questionamos a opinião delas se as brincadeiras podem contribuir na formação da criança enquanto sujeito histórico, uma vez que o RCNEI diz (2002, p. 29) que: “oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis”.

Dessa forma o professor ao planejar, cabe a sua intervenção para mediar à brincadeira como ação, oferecendo-lhe o material e espaço adequado com intuito de proporcionar a liberdade no brincar por meio de materiais didáticos pedagógicos que a escola oferece.

Ao brincar as crianças cria e recriam e repensam os acontecimentos do seu imaginário para o aprender que acontece através do brincar, desenvolvendo o aprender de forma lúdica, mais as brincadeiras não podem ser sempre dirigidas da mesma forma, mas de maneiras variadas, livres com o intuito de gerar aprendizagem, ou seja, com uma função educativa para o desenvolvimento da criança.(BRASIL, 2002, p. 27).

A formação do ser humano é de forma bem eminente dependo do meio em que esta inserida, no momento que brinca seja qual for a brincadeira, a criança criam e recriam esse momento, entende-se que as brincadeiras devem ter sempre o finalidade de motivar o desenvolvimento da criança, foi o que podemos averiguar com as resposta das professoras ficou bem clara que as brincadeiras são bem instigante para essa contribuição, depende das escolhas, da maneira e como as brincadeiras e serão desenvolvidas nas atividades. E as respostas foram bem elaboradas conforme o quadro abaixo.

Questão 5	Em sua opinião, as brincadeiras podem contribuir na formação humana da criança?
Vitória Régia	Sim.
Garça da Amazônia	Sim.

Fonte: A Autora, 2023.

De acordo com as respostas das duas professoras foram unânimes, ao relataram que as brincadeiras contribuem de modo significativo para a formação humana da criança.

Na construção da rotina da Educação Infantil o tempo é elemento fundamental para o processo de ensino aprendizagem.

Nesse início de sistematização do tempo as professoras necessitam ter uma observação atenta ao tempo que é próprio do brincar, e foi nesse sentido que questionamos junto a elas com relação a seu plano de aula, como são organizados o tempo e o espaço para as brincadeiras.

Quando falamos de planejamento pedagógico vem em mente os objetivos, isto é, tudo que queremos alcançar, diante desse plano, e se falando de tempo e espaço para o brincar, as professoras evidenciaram que o tempo e o espaço tem sempre que estar em consonância com as atividades do dia incluindo, as brincadeira como um todo, pois ele é um instrumento que visa ajudar e facilitar a prática do professor. Como afirma (FREIRE, 1996, p. 23)

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental.

De acordo com os relatos dos professores o tempo e o espaço para as brincadeiras estão inclusos desde a rodinha¹¹ e nas atividades desenvolvidas no decorrer da aula, algumas brincadeiras são desenvolvidas em sala de aula outras na área externa do CEI o qual também oferece um parque que é utilizado para as brincadeiras.

De acordo com as resposta das duas professoras, ambas, evidenciaram que no seu planejamento o tempo e espaço para as brincadeiras são desenvolvidos no parque, sala, área externa e quadra, na rodinha e no decorrer das atividades. As respostas foram prestadas de acordo como mostra o quadro abaixo.

Quadro 09: Tempo e espaço para as brincadeiras

Questão 6	Em relação a seu plano de aula: como são organizados o tempo e o espaço para as brincadeiras?
Vitória Régia	As brincadeiras estão presentes diariamente na sala de aula, organizo desde a rodinha de conversa, até ainda ao parque, área externa e quadra.

¹¹ Método é um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência a fim de produzir novo conhecimento, bem como corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes.

Garça da Amazônia	Organizamos as brincadeiras para serem desenvolvidas na sala de aula na área externa, na quadra e no parque.
-------------------	--

Fonte: A Autora, 2023.

As brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento da criança, favorecendo o desenvolvimento integral nos aspectos: físico, social, emocional e cognitivo. Assim questionamos as professoras sobre a finalidade que elas usam as brincadeiras nas aulas. A resposta está elucidada no quadro abaixo.

Quadro 10: Finalidades que usam as brincadeiras em sala de aula

Questão 7	Com que finalidade você utiliza as brincadeiras em suas aulas?
Vitória Régia	Desenvolvimento motor e cognitivo.
Garça da Amazônia	Desenvolvimento integral da criança.

Fonte: A Autora, 2023.

Nas respostas dos professores podemos verificar que a professora Garça utiliza as brincadeiras para o desenvolvimento motor e cognitivo, enquanto a professora Vitória Régia usa para o desenvolvimento integral da criança.

Com as respostas das professoras a brincadeira facilita qualquer tipo de aprendizagem, por ser um elemento que desperta na criança meios para lidar com seus próprios problemas e como a conviver no meio em que está inserida, aprende a se defender e respeitar os outros.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 23)

Educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A partir do acompanhamento dos questionários respondidos, pode-se observar e entender que a formação das professoras estão dentro do perfil para a Educação Infantil. E que a atuação na educação infantil, apesar dos anos trabalhados, não quer dizer que os professores estão preparados para lidar com novos desafios, por esse a necessidade da formação contínua.

As professoras usam e valorizam as atividades com brincadeiras, e acreditam que ela contribui para a formação humana da criança, pois entendem que as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento integral da criança e para oportunizar novas vivências criativas.

E quando se trata da organização do plano de aula, as professoras responderam que proporcionam o brincar na sala de aula, no parque da escola, a área externa, na quadra. Observa-se que a escola oferece um espaço amplo para as atividades com brincadeiras, e as pelas respostas as professoras sabem aproveitá-los.

Quanto a finalidade de utilizarem as brincadeiras as professoras responderam que usam no sentido de se trabalhar o desenvolvimento motor cognitivo e integral.

Neste sentido e conforme as perguntas quanto a brincadeira como contribuinte na formação humana da criança obteve-se as respostas no sentido de que o brincar contribui positivamente para esta formação.

Assim concluímos essas observações referente a coleta de dados do questionário aplicado as duas professoras.

SEÇÃO 5

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A presente seção se dedica a aprofundar a análise sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, com um olhar particular para o contexto amazônico e sob a luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). Neste sentido retomamos ao objetivo geral; compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento infantil nesse contexto específico, buscando responder à questão norteadora: Como o brincar no contexto amazônico contribui, transforma e implica o desenvolvimento infantil da criança na Educação Infantil?

No decorrer das seções trataremos dos seguintes objetivos específicos: interpretar a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural, destacando o papel das relações sociais e da cultura na aprendizagem e na formação da criança a partir das vídeo-gravações; descrever como o contexto amazônico influencia as brincadeiras das crianças, identificando por meio de desenhos os elementos culturais e regionais presentes nas suas atividades lúdicas; averiguar as práticas pedagógicas e quais concepções o professor tem a respeito do brincar enquanto atividade para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil no contexto amazônico.

Nesse sentido, este capítulo está estruturado em três subseções:

A seguir apresentaremos os episódios.

5.1 As brincadeiras das crianças do CEI

Episódio 1: Brincando de faz de conta – A filhinha de Ya

Data: 18/08/2023

Participantes: Ya (4 anos e 6 meses), Clara (4 anos e 6 meses), Carol (4 anos e 7 meses), Maria (4 anos e 8 meses) e Paulo (4 anos e 8 meses).

Contexto vivencial: Ya, Clara, Carol e Maria brincam sentadas a mesa da sala de aula. Ya está com um porquinho de pelúcia na mão e as meninas com peças de um jogo de encaixe e um rinoceronte industrializado. Ya inicia um diálogo com as meninas.



Ya – Toma leitinho minha filha! (apoiando o porquinho de pelúcia em seu braço esquerdo e com a mão direita segurando a mamadeira que montou com as peças do jogo de encaixe).

Carol – Tua filha? (começa a sorrir)

Clara – A mamãe tem bebezinho também, que toma leite e chá de folha na mamadeira e... (fica pensando) e usa fraldinha. (dar gargalhadas).

Carol – Esfria a mamadeira, o leite tá quente! (Ya entrega o porquinho de pelúcia para Carol, e em seguida segura a "mamadeira" com as duas mãos e começa a girá-la, esfriando o leite).

Maria – põe o leite na mão, tá quente! (Ya simula colocar um pouco de "leite" na mão para testar a temperatura, antes de oferecê-lo ao bebê)

Ya – Tá não! (Carol devolve o porquinho de pelúcia para Ya e em seguida Ya levanta e vai ao encontro de Lucas)

Ya – Lucas! Lucas! (grita pelo nome de Lucas) vem! Vem! O bebê precisa brincar (Ya pega nas mãos de Lucas e o puxa para próximo dela e das outras crianças).

Lucas aparenta ficar envergonhado, mas começa a participar da brincadeira.

Lucas – De que a gente vai brincar? (pergunta articulando com as mãos).

Carol – de mamãe, papai e filhinha (Carol, Clara e Maria se olham e ficam sorrindo)

Ya – Aham! (balança a cabeça em sinal positivo) pega aqui o cavalinho e vai brincar com a sua filhinha (se referindo ao rinoceronte industrializado).

Lucas – cade? (Lucas pega o porquinho de pelúcia e o rinoceronte, em seguida coloca o rinoceronte no chão e com todo cuidado põe o porquinho de pelúcia em cima).

Ya – Cuidado! para ela não cair do cavalo (Ya olha para Lucas expressando preocupação).

Lucas – Tá! Agora vou cantar pra ela, Upa, upa cavalinho... (começa a cantar).

Análise do episódio 1

Significados sobre o mundo

Os significados sobre o mundo estão diretamente relacionados à construção de conhecimento das crianças acerca dos papéis e práticas culturais. Essa construção se constitui especialmente nas brincadeiras, onde as crianças reproduzem e transformam elementos do cotidiano adulto.

Neste episódio, observa-se que as crianças, ao participarem da brincadeira de faz-de-conta, demonstram uma compreensão das práticas sociais relacionadas ao cuidado infantil. A troca de diálogos e ações, como o trecho em que Carol fala: "esfria a mamadeira, o leite tá quente", e seguido da ação de Ya de girar a mamadeira que foi feita com as peças do jogo de encaixe, indica que a criança compreende o conceito de temperatura e sua relação com o cuidado do bebê, ou seja, demonstram apropriação de significados culturais compartilhados. Essas ações evidenciam a internalização de significados culturais associados à parentalidade e ao cuidado infantil, aprendidos por meio da observação e interação social com seus familiares.

No episódio é possível verificar, a distribuição de papéis, como “mamãe, papai e filhinha”, o que evidencia que as crianças, ao se engajarem na brincadeira de faz-de-conta, atribuem significados às

funções sociais e expectativas de cada papel no contexto familiar, apropriando-se desses significados coletivamente.

Segundo Vigotski (2009, p.88), a criança, ao brincar, “internaliza modelos de comportamento socialmente elaborados, reconstruindo-os em um nível simbólico para entender o mundo à sua volta”. Ele enfatiza ainda que a brincadeira de faz-de-conta é a atividade central na infância, pois possibilita que a criança opere diretamente com os significados compartilhados no contexto sociocultural.

Diante disso, pode-se afirmar que durante a brincadeira de faz-de-conta,

[...]a criança é levada a agir num mundo imaginário (o “ônibus” que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde ela está brincando de ônibus, as bonecas, etc.). (Oliveira, 2011 p.40)

A criatividade também desempenha um papel essencial nesse processo. O uso do porquinho de pelúcia como "bebê" ou do rinoceronte como "cavalo" ilustra que as crianças não apenas reproduzem objetos do cotidiano, mas também lhes atribuem novos significados. Esse comportamento, de acordo com Vigotski (1930), está relacionado a compreensão do processo imaginativo.

Afirma-se nesse sentido, que:

O menino que cavalga num pedaço de madeira e se imagina montando um cavalo, a menina que brinca com sua boneca e crê ser uma mãe, os meninos que brincam de ladrões, de soldados, de marinheiros, todos eles mostram em suas brincadeiras exemplos da mais autêntica criação. (Vigotski, /2003, p.12)

Significados sobre si mesmo e sobre o outro

A brincadeira permite que as crianças explorem e negociem suas identidades sociais. A atribuição de papéis revela como elas percebem a si mesmas e aos outros, reproduzindo e reinterpretando experiências sociais.

O riso de Carol ao questionar "Tua filha?" mostra como a criança compreende a dinâmica de papéis e questiona ou valida a identidade assumida por Ya. Esse momento representa uma construção de significado sobre si mesma em relação ao outro, reforçando a importância da interação para a formação da identidade social.

Corroborando com Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre na interação com o outro e se transforma em desenvolvimento individual por meio da internalização. A brincadeira evidencia como as crianças ajustam seu comportamento para se encaixar nos papéis sociais esperados.

Os sentidos sobre si mesmo são observados no modo como as crianças assumem papéis específicos e exploram suas identidades. Ya se posiciona como a "mãe", reproduzindo gestos de cuidado, enquanto Lucas, inicialmente envergonhado, gradualmente assume o papel de "pai". Esse processo demonstra a internalização e experimentação de papéis sociais, permitindo às crianças explorar sua identidade e imaginação.

Significados sobre a relação eu-outro

Durante a brincadeira, as crianças estabelecem uma relação de cooperação e negociação de papéis, mediada pela linguagem e ações concretas. Essa interação revela como elas constroem coletivamente a brincadeira e compartilham significados culturais.

A interação de Ya ao chamar Lucas para brincar (“Lucas, vem! O bebê precisa brincar”) indica a tentativa de inclusão do outro no jogo, demonstrando como a brincadeira serve como um espaço de relação social, em que as crianças negociam sua participação e envolvimento no grupo.

A ação de Carol e Clara ao sorrirem e se olharem sugere uma comunicação implícita, evidenciando a construção de significados compartilhados e reforçando a ideia de que a brincadeira é um espaço de socialização e construção coletiva.

Vygotsky (2009) afirma que a interação social é o principal motor do desenvolvimento, e é no diálogo com os outros que a criança constrói sua compreensão do mundo e de si mesma.

Este episódio de brincadeira de faz-de-conta ilustra como as crianças constroem significados sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre as relações sociais por meio da interação e da internalização de práticas culturais. Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural evidencia que a brincadeira é um espaço fundamental para a constituição da subjetividade infantil, possibilitando às crianças operarem com os significados socioculturais e desenvolverem suas identidades em relação aos outros.

Episódio 2 – A muda da Laranjeira: uma Aventura amazônica

Data: 19 de setembro de 2023

Participantes: Prof.^a Isa (48 anos), (Bela (4 anos e 9 meses), Marcelo (4 anos e 7 meses); Tiago (4 anos e 8 meses) Júlia (4 anos e 8 meses)

Contexto vivencial: A professora Iza inicia a atividade convidando as crianças a participarem de uma aula passeio, onde os pais autorizaram previamente. Antes de iniciar o passeio, a professora explica que

o propósito é que as crianças (re) conheçam as mudas de laranjeiras que estão no quintal da casa da diretora do CEI. As crianças, cheias de entusiasmo, não conseguiam esconder a animação com a ideia de ver de perto as mudas e talvez até levar uma para casa. Antes de iniciarem a caminhada até o local, a professora conduziu uma conversa informal com os alunos, explicando a importância da atividade e dando orientações sobre os cuidados durante o percurso, já que iriam a pé. Ela destacou a necessidade de atenção ao atravessar ruas, de manterem-se juntos e de respeitarem as plantas que iriam encontrar.

Bela se aproxima da professora e em seguida os demais.

Bela: Professora, (falando baixinho) em casa tem laranjeira.

Professora Iza: Tem? (a professora demonstra surpresa) E como é a laranjeira da sua casa?

Bela: Muito grande! (ficando de ponta de pés e esticando os braços, para demonstrar o tamanho da árvore).

Marcelo: Eu nunca vi uma muda de laranja, só de manga.

Professora Isa: Muda de laranjeira, Conrado, laranja é a fruta.

Tiago - Professora, a gente pode pegar uma mudinha pra plantar em casa?

Prof.^a Isa – vamos ver.

Conrado: vou comer é as laranjas (faz movimentos na boca).

Ao chegar ao



local.

Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Conrado: O que é isso aqui? (apontando para as mudas de laranjeira).

Professora Iza: Calma aí! (a professora tentando se abaixar próximo as mudas).

Conrado: O que é isso ? (com a voz eufórica e apontando mais uma vez para as mudas de laranjeira)

Júlia: É a planta, não tá vendo?

Professora Iza: Calma crianças, aqui (aponta para as mudas) são as mudinhas que falei. Elas são grandes ou pequenas?

Crianças: bem pequenininha (a maioria das crianças, demonstram o tamanho nas mãos).

Pedro: Tão brigando!

Professora: Quem está brigando? (as crianças ficam em silêncio). Cada um ganhou seu copo.

Observa-se neste episódio que Conrado demonstra surpresa e curiosidade sobre o que está acontecendo ao seu redor, repetindo várias vezes a pergunta "O que é isso aqui?". Pedro menciona que há uma discussão em torno dos copos descartáveis.

No entanto, o momento mais envolvente da conversa acontece quando as crianças exploram as mudas de laranjeira com grande interesse. Elas observam atentamente as folhas, comparam com outras plantas e fazem perguntas sobre o cultivo. A professora incentiva essa curiosidade, sugerindo que algumas mudas sejam levadas para casa e destacando a importância de cuidar delas. Durante a interação, há uma leve confusão entre os tipos de frutas, com a menção de acerolas e laranjas, mas isso apenas aumenta a empolgação do grupo.

Além disso, o grupo se organiza para tirar fotos com as plantas, e a professora incentiva as crianças, pedindo que olhem para a câmera e registrem o momento. A espontaneidade das crianças e o ambiente descontraído tornam essa parte da experiência ainda mais divertida.

Na reta final da atividade, a professora reforça a necessidade de cuidar das mudas de laranjeira, lembrando as crianças de que é uma responsabilidade importante. Ele deixa claro que cada um deve fazer sua parte para garantir que as plantas cresçam saudáveis. O encerramento acontece de forma animada, com a sugestão de continuar explorando e o questionamento sobre os outros tipos de plantas existentes na casa da gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado delinea de forma clara e concisa a intrínseca relação entre as perspectivas pedagógica e psicológica, destacando sua relevância para a prática docente, especialmente na Educação Infantil. A análise empreendida revela que a compreensão do desenvolvimento humano, sob a ótica da psicologia, é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes, que atendam às necessidades individuais dos alunos.

A Educação Infantil, como alicerce da formação integral da criança, exige um olhar atento e sensível do professor, que deve considerar as particularidades de cada aluno, suas emoções, habilidades e limitações. A intersecção entre pedagogia e psicologia, nesse contexto, permite ao docente adaptar suas metodologias de ensino, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo.

A mediação docente, na Educação Infantil, ganha destaque como um processo complexo e multifacetado, que vai além da transmissão de conteúdos. O professor, como mediador, deve criar um ambiente acolhedor e estimulante, que favoreça a interação, a exploração e a construção do conhecimento. A compreensão do contexto social e cultural da criança, bem como a parceria com a família, são elementos essenciais para o sucesso desse processo.

A formação do professor, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel crucial na qualidade da prática docente. É necessário que o professor esteja em constante processo de reflexão e

aprimoramento, buscando novos conhecimentos e estratégias pedagógicas que atendam às demandas da Educação Infantil.

A valorização do trabalho docente, em todos os seus aspectos, é outro ponto crucial para a qualidade da Educação Infantil. A garantia de condições adequadas de trabalho, salários justos e reconhecimento social são fundamentais para que o professor possa exercer sua função com excelência.

A análise do texto permite inferir que a Educação Infantil é um campo complexo e desafiador, que exige do professor um conjunto de habilidades e competências que vão além do domínio dos conteúdos curriculares. A compreensão do desenvolvimento humano, a capacidade de mediar a aprendizagem, a sensibilidade para lidar com as emoções e necessidades individuais dos alunos, a parceria com a família e a comunidade, e o compromisso com a formação continuada são alguns dos elementos que compõem o perfil do professor ideal para a Educação Infantil.

A intersecção entre pedagogia e psicologia, nesse contexto, não se resume a uma mera junção de áreas do conhecimento, mas sim a uma integração profunda e significativa, que permite ao professor compreender a complexidade do desenvolvimento humano e elaborar estratégias pedagógicas que promovam o aprendizado e o bem-estar da criança.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, criativos e participativos. A qualidade da prática docente, nesse contexto, é um fator determinante para o sucesso desse processo.

A análise do texto permite concluir que a Educação Infantil é um campo em constante evolução, que exige do professor um compromisso com a inovação e a busca por novas formas de ensinar e aprender. A intersecção entre pedagogia e psicologia, nesse contexto, é um caminho promissor para a construção de uma Educação Infantil mais justa, inclusiva e eficaz.

Acreditamos que a reflexão sobre a prática docente, à luz das perspectivas pedagógica e psicológica, é um exercício fundamental para a construção de uma Educação Infantil de qualidade. O diálogo entre essas áreas do conhecimento, bem como a valorização do trabalho docente, são elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento integral da criança e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIA

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ANDRADE, LBP. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- BARROS, J.L.C. **O brincar e as crianças Sateré – Mawé** – 2.ed – Curitiba: CRV, 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, R., e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2001.
- .BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 355-382.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei no 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; MARQUES, Maria Carolina Henrique. **Culturas infantis na Amazônia amapaense: o brincar das crianças e os saberes culturais**. *Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 68, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7030>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2001.

BUJES, Maria Isabel E. **Escola infantil: pra que te quero?**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(Org). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

CARMO, Ana Claudia Paula do. **Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR**: implicações para a formação docente. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CARVALHO, J.R. **Contribuições de Vigotsky para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário**. *Eutomia*, Recife, v.19 (1): 200-220, Jul. 2017. Acesso em 18 de abril de 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/25369/23686>

COIMBRA, Daniel Corrêa *et al.* **A percepção do cuidador familiar acerca do brincar de crianças em vigilância do desenvolvimento em um serviço de terapia ocupacional no estado do Pará**. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 12, n. 10, e4387, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4387>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Colin, A. S. A. & Perez, M. C. A. (2018). **Adultização de crianças na sociedade contemporânea**. In III Congresso de Educação PET Pedagogia: XII Amostra de Pesquisas em Educação (pp.180-181). João Pessoa: CEMEP. Recuperado de https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID4404_1709_2017162435.pdf

CRAIDY, Carmem Maria, (org) **O Educador de todos os dias: Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**, Porto Alegre, Mediação, 1998.

- DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**/Mary Del Priore organizadora 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- ECKSCHMIDT, Sandra. **Um caminho de observação fenomenológica: gestos e narrativas do brincar na Educação Infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021
- FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola**. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed.São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. d. São Paulo : Atlas, 2010.
- GIGIOLI, Maria Elisa Nicolielo. **Brincando e interagindo na educação infantil: experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- GOES, Maria Cecília Rafael 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.ISSN0101-3262.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>. Acesso em: 08 junho, 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a Criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.
- KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 2003.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 .
- KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moisés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.** In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

KUHMANN JR. Moysés. **Educando a infância brasileira.** LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE FILHO, A. **Proposições para uma educação infantil cidadã.** In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).

LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. **As salvaguardas do Estado no Brasil.** Revista da Faculdade de Direito. São Paulo, v. 79, p. 140-160, jan. 1984.

LIMA, Géssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da. **As singularidades da Amazônia na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais da pré-escola.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 691-710, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9554>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** 2. ed, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MANDAJI, Karina Calça. **Projeto "Brincando com a luz" e o desenvolvimento da argumentação e autorregulação em crianças da Educação Infantil.** 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.** In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura.** In: MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1962. p. 386-422

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007, p. 83-104. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Baixo Amazonas.** Cáritas Arquidiocesana de Manaus. Estudo Técnico – Manaus, agosto, 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio017.pdf. Acesso em: 10 agosto, 2021.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural:** entre o falar, o viver e o brincar. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org). (2000). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** Papyrus: Campinas.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (2005). **O símbolo e o brinquedo: a apresentação da vida.** Vozes: Petrópolis.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. *Zilma Moraes R. Educação infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez. 2002.

PAULA, Elaine de. **"Vem brincar na rua!"**: entre o quilombo e a educação infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças, quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. **Onde está a Criatividade?** Santa Catarina: Fundação Cearense de Educação Especial Catarinense, 1998. Acesso em: 19 de abril de 2023. Disponível em: http://www.nuted.edu.ufrgs.br/oa/criativas/midiateca/modulo_1/Criatividade_na_perspectiva_de_Vygotsky.pdf

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-70.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski**. São Paulo: Mercado Alberto, 1982.

PIRES, Hindenburg da Silva. **Minidicionário Ruth Rocha**. São Paulo: Scipione, 2001, p. 412.
PROINFANTIL, **coleção módulo I**. unidade 4. livro de estudo - vol. 2. Karina Rizek Lopes (Org.) Roseana Pereira Mendes (Org.) Vitória Líbia Barreto de Faria, Brasília 2006.

QUEIROZ, Marina Carla da Cruz; PINHO, Maria José de. **Brincadeiras e influências no contexto de ocupação na região amazônica: uma análise da ocupação capadócia em Palmas –TO**. *Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2960>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março 2002, p. 43-63.

SALOMÃO, H.A.S; MARTINI, M; JORDÃO, A.P.M. **A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. *Psicologia.pt – O Portal do Psicólogos*. 2007. Acesso em: 17 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2016.

SANTOS, M. A. C. dos. **Criança e criminalidade no início do século**. In: Priore, M. del. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. **Criança E criminalidade no Início do Século XX**. In: *História das crianças no Brasil/Mary Del Priore organizadora* 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o locus e temáticas dos estudos**. In: *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 161-178, jan./abr. 2018.

SALOMÃO, H.A.S; MARTINI, M; JORDÃO, A.P.M. **A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.** Psicologia.pt – O Portal do Psicólogos. 2007. Acesso em: 17 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-antológica. **Revista brasileira de educação.** V. 15. N. 45. Set. - dez., 2010.

SILVEIRA, Dynara Martinez. **“Profe, tem trabalho ou a gente pode brincar?” a percepção do que é trabalho na educação infantil: estudo de caso na fronteira Brasil/Uruguai.** 2020. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2020.

SOKOLOV, A. N. La memoria. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.) **Psicologia.** México: Grijalbo, 1969. p. 144-176.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia.** *Perspectiva [online].* 2014, vol.32, n.3, pp.855-878. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p855>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado.** 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TOASSA, Gisele. **Certa Unidade no Sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na ‘psicologia pedagógica’ de L. S. Vygotsky.** *Estudos de Psicologia, Campinas,* v. 18, n. 3, p. 497-505, jul./set. 2013.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com a territorialidade das águas, das terras e das florestas.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **El arte e la imaginación en la infancia.** Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola.** São Paulo: Cortez, 5. ed., 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 48).

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O autor, 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, portador (a) do RG N° _____, CPF: _____, gestora do **CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL CLAUDIR CARVALHO**, autorizo e declaro estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO**” a ser desenvolvida neste Centro Infantil com a criança e o (a) professor (a) da Educação Infantil, sob a responsabilidade da pesquisadora/doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação Plena em Rede - EDUCANORTE da Universidade Federal do Amazonas, _____, CPF: _____, afirmo ainda que este Centro Infantil apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da mesma, após a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM.

Assinatura do (a) Gestor (a)
Portaria N°. _____ -SEMED

APÊNDICE B



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFAM



UFAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Natureza da pesquisa: O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa de Doutorado intitulada "O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO". Este trabalho de investigação é realizado pela pesquisadora Ana Cristina Mota da Costa Cunha e tem como Orientador o Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

Objetivo: Compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança pequena na Educação Infantil no contexto amazônico. Com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os saberes que os professores têm a respeito do brincar como eixo das práticas pedagógicas e seus significados para a formação humana;
- Conhecer as narrativas das crianças pequenas sobre o que é o brincar;
- Analisar as contribuições do brincar para a Educação Infantil no contexto Amazônico.

Justificativa: Realizar pesquisas educacionais no contexto amazônico e não investigar como o processo educativo acontece e se desenrola no interior do Amazonas é negar a nossa própria realidade. Sendo assim, esse projeto surgiu das inquietações provenientes das atividades profissionais que a pesquisadora vem vivenciando, enquanto professora da Educação Infantil da rede pública de ensino no município de Parintins-AM. A justificativa para o estudo do brincar na Educação Infantil se baseia na importância

dessa mediação para o desenvolvimento infantil, uma vez que, a psicologia histórico-cultural, considera o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio do brincar que as crianças estabelecem relações com o mundo e constroem sua compreensão sobre ele. Dessa forma, investigar os saberes e vivências da criança pequena no contexto escolar, sob o olhar da psicologia histórico-cultural, permite uma reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e sobre como elas podem estar contribuindo ou não para o desenvolvimento das crianças.

O (A) Sr.(a) está sendo convidado porque é professor (a) do Centro Educacional Infantil Claudir Carvalho e trabalha diretamente com as crianças de quatro anos da Educação Infantil. O (A) Sr.(a) tem a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite participar sua participação consiste em responder um questionário com vinte perguntas elaborado pela pesquisadora, na qual será questionado sobre o seu planejamento, o acompanhamento pedagógico com os crianças, e sua percepção a respeito do brincar e seus significados para a formação humana. Durante a pesquisa será feito o registro fotográfico e audiovisual das atividades pedagógicas realizadas com as crianças.

Diante do exposto, por meio deste venho requerer sua autorização para ter acesso ao plano de aula diário, o planejamento bimestral e anual, solicito também sua autorização para realizar observações vídeo gravadas e com registro no diário de campo durante as aulas com as crianças participantes da pesquisa, assegurando a confidencialidade, privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Os benefícios da investigação poderá contribuir para conhecermos a realidade educacional e os atores (professores e crianças) que, de fato, promovem a educação no contexto da zona rural parintinense, respeitando, obviamente o sigilo das identidades dos participantes. A pesquisa poderá ser uma referência para outros estudos que tenham o brincar e a Educação Infantil como objeto de investigação. Além, de colocar o contexto educacional amazônico em evidência e quem sabe chamar a atenção dos governantes para que possam pensar em políticas públicas que visem melhorar a qualidade da Educação Infantil nesses espaços.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o (a) Sr.(a) são: quebra de anonimato, constrangimentos ou desconfortos durante as atividades de observação. Para minimizar tais riscos, serão adotados os seguintes protocolos: preservação da identidade do sujeito da pesquisa e outros que forem mencionados, com aplicação de pseudônimos; as imagens serão tratadas para que rostos ou informações que possam identificar o participante não sejam identificadas; apreciação previamente dos instrumentos que serão utilizados (no caso da aplicação do questionário, entrevista e observações) e, se necessário a alteração ou retirada de algo que cause desconforto ao indivíduo; realização da pesquisa em mais de uma seção, para diminuir o cansaço; conferência de transcrições para observar se há algo a ser incluído, excluído ou alterado. Os documentos produzidos (escritos, fotografados, gravados em som) ficarão guardados com o pesquisador em repositório particular e só serão utilizados para fins acadêmicos (educacionais e científicos).

Há, ainda, o risco de dano material ou moral por parte dos participantes. Caso haja qualquer dano dessa natureza, o pesquisador assumirá toda a responsabilidade de reparar os prejuízos decorrentes da pesquisa, em qualquer de suas etapas, conforme preconiza a Resolução CNS Nº 466 de 2012 (item IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Garantimos ao (à) Sr.(a), o ressarcimento das despesas devido sua participação e de seu acompanhante, quando necessário, na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será efetuado integralmente, em espécie ou transferência bancária à escolha do participante, mediante comprovação dessas despesas. Também estão assegurados ao (à) Sr.(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Asseguramos ao (à) Sr.(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo

que for necessário. Garantimos ao (à) Sr.(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Garantimos ao (à) Sr.(a) o direito a plena liberdade, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe no serviço (Item IV.3.d, da Resolução CNS nº. 446 de 2012).

O (A) Sr. (a) terá garantido o sigilo de sua identificação durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica O seu nome ou qualquer outro dado que permita sua identificação não será divulgado em nenhuma publicação que resulte desta pesquisa, conforme preconiza o Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 446 de 2012.

O (A) Sr.(a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, professora _____, a qualquer tempo para informação adicional, na Escola Estadual _____, _____ – Centro – Parintins – AM, telefone (92) 3533-1375/ (92) _____, E-mail crismota_86@hotmail.com.

O (A) Sr.(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O presente termo de consentimento será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr.(a) e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Local, data, ano

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE C



**Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFAM**



TERMO DE ASSENTIMENTO

Natureza da pesquisa: O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa de Doutorado intitulada "O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO AMAZÔNICO". Este trabalho de investigação é realizado pela pesquisadora Ana Cristina Mota da Costa Cunha e tem como Orientador o Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros.

Objetivo: Compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança pequena na Educação Infantil no contexto amazônico. Com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os saberes que os professores têm a respeito do brincar como eixo das práticas pedagógicas e seus significados para a formação humana;
- Conhecer as narrativas das crianças pequenas sobre o que é o brincar;
- Analisar as contribuições do brincar para a Educação Infantil no contexto Amazônico.

A justificativa para o estudo do brincar na Educação Infantil se baseia na importância dessa mediação para o desenvolvimento infantil, uma vez que, a psicologia histórico-cultural, considera o

brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio do brincar que as crianças estabelecem relações com o mundo e constroem sua compreensão sobre ele. Dessa forma, investigar os saberes e vivências da criança pequena no contexto escolar, sob o olhar da psicologia histórico-cultural, permite uma reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e sobre como elas podem estar contribuindo ou não para o desenvolvimento das crianças.

Você está sendo convidado porque é aluno (a) do Centro Educacional Infantil Claudir Carvalho, cursa o I Período da Educação Infantil e tem quatro anos de idade. Você tem a plena liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite, a sua participação consiste em responder dez perguntas na hora da rodinha, na qual serão perguntados a você sobre sua brincadeira favorita, como brinca na escola e o que é o brincar para você. Durante a entrevista será feito o registro fotográfico e audiovisual das suas respostas.

Diante do exposto, venho por meio deste requerer sua autorização para realizar observações vídeo gravadas e registro no diário de campo durante as suas atividades desenvolvidas, assegurando a confidencialidade, privacidade, a proteção da sua imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Os benefícios da investigação poderá contribuir para conhecermos a sua realidade educacional no contexto da zona rural parintinense, respeitando, obviamente o sigilo das identidades dos participantes. A pesquisa poderá ser uma referência para outros estudos que tenham o brincar e a Educação Infantil como objeto de investigação. Além, de colocar o contexto educacional amazônico em evidência e quem sabe chamar a atenção dos governantes para que possam pensar em políticas públicas que visem melhorar a qualidade do brincar nos Centros de Educação Infantil.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para você são: quebra de anonimato, constrangimentos ou desconfortos durante as atividades de observação. Para minimizar tais riscos, serão adotados os seguintes protocolos: preservação da sua identidade e outros que forem mencionados, com aplicação de pseudônimos; as imagens serão tratadas para que seu rosto não possa ser identificado, apreciação previamente dos instrumentos que serão utilizados (entrevista e observações) e, se necessário a alteração ou retirada de algo que lhe cause desconforto; realização da pesquisa em mais de uma seção, para diminuir o cansaço. Os documentos produzidos (escritos, fotografados, gravados em som) ficarão guardados com a pesquisadora em repositório particular e só serão utilizados para fins acadêmicos (educacionais e científicos).

Caso haja dano material ou moral, a pesquisadora assumirá toda a responsabilidade de reparar os prejuízos decorrentes da pesquisa, em qualquer de suas etapas, conforme preconiza a Resolução CNS Nº 466 de 2012 (item IV.3.h, IV.4.c e V.7).

Garantimos a você o ressarcimento das despesas devido a sua participação e de seu acompanhante, quando necessário, na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será efetuado integralmente, em espécie ou transferência bancária à escolha dos seus pais ou responsáveis legais mediante a comprovação dessas despesas. Também estão assegurados aos seus pais ou responsáveis legais o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa a você.

Asseguramos que você terá o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos, a manutenção do sigilo e da privacidade da participação e dos seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Garantimos a você o direito a plena liberdade, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe no serviço (Item IV.3.d, da Resolução CNS nº. 446 de 2012).

Você terá garantido o sigilo da sua identificação durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica O seu nome ou qualquer outro dado que permita sua

identificação não será divulgado em nenhuma publicação que resulte desta pesquisa, conforme preconiza o Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 446 de 2012.

Seus pais ou responsáveis legais podem entrar em contato com a pesquisadora responsável, professora _____, a qualquer tempo para informação adicional, na Escola Estadual _____ – Centro – Parintins – AM, telefone (92) 3533-_____/ (92) _____ E-mail crismota_86@hotmail.com.

Seus pais ou responsáveis legais também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O presente termo de consentimento será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, e assinadas ao seu término por você e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Local, data e ano

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE D

**Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFAM**

**UFAM****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O (A) PROFESSOR (A)**

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo atua na Educação Infantil?
3. O brincar faz parte de sua rotina na sala de aula? De que maneira?
4. Como você define o brincar?
5. Em sua opinião, as brincadeiras podem contribuir na formação do aluno enquanto sujeito?
6. Em relação a seu plano de aula: como são organizados o tempo e o espaço para as brincadeiras?
7. Com que finalidade você utiliza as brincadeiras em suas aulas?

10. Com quem preferes brincar na escola?