

A PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA

Luciana da Costa Oliveira¹
Sônia Regina dos Santos Teixeira²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar como uma professora de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia organizava o meio social educativo da turma, de modo a incorporar elementos da realidade social das crianças na sua prática docente. O estudo é parte de uma pesquisa empírica que originou uma dissertação de Mestrado em Educação, que teve como referência principal o sistema teórico-conceitual de Vigotski. A produção das informações constou de observação do cotidiano da turma, entrevista semiestruturada com a professora, reunião com os familiares das crianças, análise do projeto político pedagógico da escola e anotações em diário de campo. As análises seguiram as orientações da teoria histórico-cultural. Os resultados apontam que a professora organizava o meio social educativo ouvindo as crianças e levando em consideração suas condições de existência social, experiências e saberes. Conclui-se que a professora, participante da pesquisa, incluía elementos da realidade social das crianças ribeirinhas em sua prática docente ao organizar intencionalmente o meio social educativo. Essa prática se evidenciava nas rodas de conversa e nas aulas passeio, momentos em que valorizava os saberes e as experiências das crianças, promovendo a produção de conhecimentos ancorados na realidade ribeirinha. Tal prática favorecia a participação ativa das crianças, das famílias e demais pessoas da comunidade na escola contribuindo significativamente para o processo de formação das crianças como personalidades conscientes.

Palavras-chave: Prática docente. Educação Infantil. Infâncias ribeirinhas. Teoria histórico-cultural.

TEACHING PRACTICE OF A TEACHER OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF A RIVERSIDE SCHOOL OF THE AMAZON

Abstract: This article aims to analyze how a teacher of a riverside kindergarten class in the Amazon organized the social educational environment of the class, to incorporate elements of the children's social reality into her teaching practice. The study is part of empirical research that originated a Master's dissertation in Education, which had as its main reference Vygotsky's theoretical-conceptual system. The production of information consisted of observation of the class's daily life, semi-structured interviews with the teacher, meetings with the children's families, analysis of the school's political-pedagogical project and notes in a field diary. The analyses followed the guidelines of historical-cultural theory. The results indicate that the teacher organized the social educational environment by listening to the children and considering their conditions of social existence, experiences and knowledge. It is concluded that the teacher, who participated in the research, included elements of the social reality of the riverside children in her teaching practice by intentionally organizing the social educational environment. This practice was evident in conversation circles and field trips, moments in which the knowledge and experiences of children were valued, promoting the production of knowledge anchored

¹ Professora da Educação Infantil da Prefeitura de Belém do Pará (SEMEC). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED - 2019). E-mail: lucianames17@gmail.com

² Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Doutorado em Psicologia - Teoria e Pesquisa do Comportamento, pela Universidade Federal do Pará (2009). E-mail: sregina@ufpa.br

in the riverside reality. This practice favored the active participation of children, families and other people from the community in the school, contributing significantly to the process of forming children as conscious personalities.

Keywords: Teaching practice. Vygotsky's theory. Early childhood education. Riverside childhoods.

LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UNA ESCUELA DE RIVERLAND EN LA AMAZONIA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo una docente de una clase de Educación Infantil ribereña en la Amazonia organizó el ambiente social educativo de la clase, con el fin de incorporar elementos de la realidad social de los niños a su práctica docente. El estudio es parte de una investigación empírica que dio origen a una tesis de Maestría en Educación, que tuvo como referente principal el sistema teórico-conceptual de Vygotsky. La producción de información consistió en observación de la vida cotidiana de la clase, entrevistas semiestructuradas con la profesora, reuniones con las familias de los niños, análisis del proyecto político-pedagógico de la escuela y anotaciones en un diario de campo. Los análisis siguieron los lineamientos de la teoría histórico-cultural. Los resultados indican que el docente organizó el ambiente social educativo escuchando a los niños y tomando en cuenta sus condiciones sociales, experiencias y conocimientos. Se concluye que la docente participante de la investigación incluyó elementos de la realidad social de los niños ribereños en su práctica docente al organizar intencionalmente el ambiente social educativo. Esta práctica se evidenció en círculos de conversación y salidas de campo, momentos en los que se valoraron los conocimientos y experiencias de los niños, promoviendo la producción de conocimientos anclados en la realidad ribereña. Esta práctica fomentó la participación activa de los niños, las familias y otras personas de la comunidad en la escuela, contribuyendo significativamente al proceso de formación de los niños como personalidades conscientes.

Palabras clave: Práctica docente. La teoría de Vygotsky. Educación Infantil. Infancia a orillas del río.

Introdução

Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil, ofertada em turmas de creches, para crianças de zero a três anos de idade e em turmas de pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade, é parte integrante da educação escolar brasileira, como a primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito de todas as crianças de zero a cinco anos de idade e de suas famílias, cabendo ao Estado brasileiro o dever da efetivação desse direito, por meio da garantia da oferta de vagas e de uma Educação Infantil de qualidade, que cumpra a função de promover o desenvolvimento integral das crianças, conforme estabelecido no artigo 29 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996).

No que diz respeito à garantia da oferta de vagas, os indicadores disponíveis mostram que o Brasil ainda não atingiu o estabelecido na Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE

2014 (Lei 13.005/2014), de até 2016, universalizar a pré-escola e garantir a oferta de vagas para 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Educação 2023, 2024, do IBGE (Brasil, 2024a), em 2023, o Brasil tinha cerca de 5,8 milhões de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola, o que corresponde a 92,9% do universo de crianças brasileiras dessa faixa etária e cerca de 4,4 milhões de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches, o que corresponde a 38,7% do universo de crianças brasileiras dessa faixa etária. Apesar disso, nos últimos dois anos, tivemos progressos importantes com relação à garantia do direito ao acesso à Educação Infantil e caminhamos para a universalização da pré-escola e a ampliação da educação em creches. Por outro lado, no que se refere à oferta de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada, temos muito mais desafios a serem enfrentados e um deles é, sem dúvida, a necessária promoção de práticas docentes que reconheçam e considerem a diversidade das infâncias vividas pelas crianças brasileiras.

Conforme observa Arroyo (2008), a formação de professores foi durante muito tempo pautada em concepções generalistas, únicas e abstratas do ser humano. Em decorrência disso, desde a Educação Infantil até o ensino superior operava-se e, em alguns casos, ainda se opera com a lógica de aplicar um padrão único para compreender os alunos, tanto individualmente, quanto coletivamente. A partir do momento, em que o campo específico da formação docente passou a pautar as diversidades, as diferenças e os processos históricos de produção das diversidades e desigualdades sociais, algumas questões ganharam destaque, tais como: como reeducar o olhar docente sobre a questão da diversidade e como organizar práticas docentes que reconheçam e considerem os coletivos diversos de estudantes?

No caso específico da Educação Infantil, a forte presença das teorias biológico-evolucionistas de desenvolvimento humano contribuiu para que os professores desenvolvessem concepções de criança e infância desvinculadas das relações sociais que as engendram, compreendendo, frequentemente, a criança como um organismo em formação que se desenvolve naturalmente de forma ordenada e progressiva rumo à maturidade adulta e a infância como uma fase de preparação ou prontidão para uma próxima fase evolutiva, até a criança alcançar a condição humana plena da vida adulta (Castro, 1992; Teixeira, 2009). Em contrapartida, nas últimas décadas, constatamos nos meios educacionais e, de modo especial, na Educação Infantil uma maior presença

das teorias da psicologia orientadas pela dialética materialista, como as teorias de Lev Vigotski (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962), que explicam o processo de formação humana como síntese das múltiplas relações sociais que a pessoa participa.

Na perspectiva de Vigotski (2000, 2020), o ser humano se constitui como uma personalidade humana consciente, em imanência com as relações sociais que participa. Nessa perspectiva, a criança é um ser histórico, participante do seu processo de formação humana, sendo marcada pelas contradições da sociedade em que está inserida. A infância, por sua vez, é um período crucial do processo de formação da criança, na qual, em imanência com as relações sociais que participa, forma a base de sua consciência e personalidade e inicia a formação de instâncias éticas internas e de uma visão de mundo e de sociedade (Bozhovich, 1976; Vigotski, 2000, 2020).

Na atualidade, os enfoques sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira, convergem para a conceituação da criança como um ser histórico e social, como podemos constatar nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), que em seu artigo 4º, define a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024b), que retoma e reitera tal conceito como um dos termos-chave das normativas legais da Educação Infantil em nosso país e enfatiza a necessidade da visibilidade das múltiplas infâncias como exigência de qualidade e na promoção da equidade.

Uma vez reconhecendo a criança como sujeito histórico e social, que se constitui em imanência com as relações sociais que participa, uma questão merece destaque: Como organizar práticas docentes que considerem as múltiplas e diversas infâncias e assumam o compromisso com as diversidades e especificidades dos diferentes grupos sociais, culturas e territórios do nosso país?

Dentre as múltiplas e diversas infâncias brasileiras, temos a infância ribeirinha da Amazônia, definida no artigo 8º das DCNEI (Brasil, 2009), como umas das infâncias do campo.

Em uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos que as crianças da Amazônia vivem suas infâncias em imanência com realidades sociais particulares e distintas, logo, temos uma diversidade de infâncias da Amazônia. São crianças das cidades, ribeirinhas, indígenas, caiçaras, quilombolas, extrativistas, assentadas, acampadas da reforma agrária, dentre outras,

que se constituem como personalidades humanas conscientes em uma relação dialética com as condições concretas de vida na região. Crianças, que como disse o poeta, “sabem a vinda da chuva pelo estremecer dos verdes e sabem ler os recados que chegam na asa do vento, mas sabem também o tempo da febre e o gosto da fome” (Mello, 1984, p. 214).

As crianças ribeirinhas da Amazônia vivem relações sociais muito peculiares que caracterizam suas infâncias, dentre as quais destacamos: 1. uma profunda relação com o solo, os rios e a floresta; 2. um modo de vida integrado às atividades econômicas desenvolvidas pelos adultos das comunidades, sobretudo, a agricultura e o extrativismo vegetal e/ou animal (Harris, 2000); 3. Participação como membro da cultura tipicamente amazônica, ou seja, interação com elementos técnicos e simbólicos peculiares da região, que guardam as raízes indígenas (Loureiro, 2000); 4. uma intensa participação nas atividades desenvolvidas pelos adultos, na comunidade, no trabalho, lazer e atividades religiosas, dentre outras; 5. distanciamento dos vizinhos (Teixeira, 2009).

De acordo com as DCNEI (2009), o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural da humanidade, tendo como eixos as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, torna-se indispensável que os docentes que educam as crianças da Amazônia, organizem práticas docentes que considerem e valorizem as experiências e os saberes construídos pelas crianças nas relações sociais que participam, articulando-os com o conhecimento acumulado pela humanidade, de modo a contribuir para os seus processos de desenvolvimento como personalidades humanas conscientes.

Em face dessa problemática, com base no sistema conceitual de Vigotski e em resultados de uma pesquisa de mestrado realizada pela primeira autora, este artigo tem por objetivo analisar como uma professora de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia organizava o meio social educativo da turma, de modo a incorporar elementos da realidade social das crianças na sua prática docente, destacando como as especificidades da infância ribeirinha são constitutivas e constituintes dos processos educativos organizados para as crianças da turma.

A prática docente na perspectiva de Vigotski

Tal como Freitas (2013), Freire (1967) e Mészáros (2008), Vigotski (1994) compreendia que a educação exerce papel central no processo de formação humana e na transformação da sociedade. Para o autor, a educação é inalienável ao processo de desenvolvimento do psiquismo propriamente humano – da consciência, da personalidade ou ainda da personalidade consciente, ou seja, sem a educação no seu sentido amplo, da qual todos nós, seres humanos, fazemos parte desde o momento em que nascemos e da educação no seu sentido restrito, a educação escolar, não há formação do psiquismo tipicamente humano (Delari Júnior, 2013). Nesse sentido, a questão da formação e da prática docente é imanente à discussão sobre as finalidades da educação. Somente entendendo essa vinculação é que o professor poderá realizar uma prática docente consciente.

O compromisso de Vigotski com a luta da classe trabalhadora pela construção de uma sociedade mais justa, fraterna e democrática, o impulsionou a discutir o papel da educação na transformação social e a elaborar um conjunto de conceitos críticos, organizados na forma de um sistema conceitual, para mostrar como a educação pode contribuir para a efetuação de tal processo.

Para Vigotski (2003), a educação é a “organização da vida” social. Se o que nos constitui como uma personalidade humana consciente são as nossas relações sociais e se almejamos a emancipação humana, não podemos deixar que a vida siga seu curso espontâneo, sem que a organizemos, sem que nos apropriemos das armas críticas que nos possibilitarão lidar com as contradições sociais. “Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida”, disse Vigotski (2003, p. 77). A educação escolar assume, então, grande importância, por se constituir na possibilidade real de organização intencional das relações sociais vividas pelos alunos na escola. E se educar é organizar a vida, para o autor, o professor é “o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da interação deste meio com cada aluno” (Vygotski, 1991, p. 159 – Tradução nossa), um intelectual que precisa ser cientificamente formado e um profundo conhecedor da sua realidade social e a de seus alunos, para que possa organizar as relações sociais vividas na escola, de modo a torná-las potentes de formação e transformação para todos.

Além dos conceitos de educação e professor, Vigotski elaborou dois outros conceitos que contribuem para a compreensão e realização de práticas docentes conscientes – os conceitos

de processo educativo e meio social educativo. Para o autor (2003), em uma concepção dialética de educação, não há unilateralmente passivo ou ativo. O processo educativo “é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (Vigotski, 2003, p. 79). Nessa perspectiva, o processo educativo é dinâmico, dialético, uma luta complexa, na qual estão envolvidos muitos contingentes, um processo que ocorre a saltos revolucionários, marcado por incessantes embates entre o ser humano em processo de educação e o mundo. Ao conceituar o processo educativo, visando potencializar a concepção de educação como organização da vida e contemplar as peculiaridades da educação escolar, Vigotski acrescentou um terceiro elemento a esse ato – o meio social educativo, compreendido como conjunto de todas as relações sociais vividas na escola (Teixeira; Barca, 2020). O acréscimo desse terceiro elemento, que realiza a síntese dialética, contemplando tanto as intenções do professor quanto as dos alunos, torna a concepção de processo educativo presente na teorização de Vigotski, uma opção teórica inédita e potente para uma concepção de formação e prática docente emancipadora.

A prática docente na educação infantil ribeirinha da Amazônia

Em uma recente revisão de literatura sobre a docência na Educação Infantil do campo, no Brasil, incluindo a docência na Educação Infantil ribeirinha, Araújo e Santos (2023) constataram que a produção científica sobre esse tema ainda é pequena e mostram-se preocupadas com a falta de um olhar específico para questões relacionadas à formação e à atuação dos docentes que atuam na realidade do campo brasileiro, recomendando a realização de novas pesquisas que evidenciem como os docentes que atuam na Educação Infantil do campo, em diferentes realidades, estão sendo formados e realizando os seus trabalhos e quais são seus desafios, questionamentos e experiências.

Além disso, a literatura aponta que as práticas docentes dos professores que educam as crianças da Amazônia, de modo especial, as crianças ribeirinhas de zero a cinco anos de idade, ainda é um tema incipiente nas pesquisas educacionais, portanto, estudos como este, conforme apresentado neste artigo, se fazem muito necessários.

Como dissemos anteriormente, as crianças ribeirinhas da Amazônia constituem uma das muitas infâncias da Amazônia, região mundialmente conhecida por seus ricos e exuberantes recursos naturais, por sua cultura ímpar, mas que contrariamente, vive inúmeros problemas

advindos de um modelo de desenvolvimento que provoca grandes impactos ambientais e sociais, afetando diretamente as crianças e suas famílias. Ainda persistem na região problemas crônicos que envergonham o nosso país, como, por exemplo, o trabalho e a prostituição infantil e as altas taxas de mortalidade infantil.

Segundo Loureiro (2000), na Amazônia percebe-se muito claramente a presença de duas realidades sociais distintas. Por um lado, temos a realidade urbana, cuja cultura está expressa nos modos de vida das cidades de médio porte e das capitais. Nestas, as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, os equipamentos culturais existem em maior número e são mais estruturados e as mudanças ocorrem muito mais rapidamente. Por outro lado, temos a realidade rural, caracterizada pela profunda relação do homem com a natureza e pela transmissão oral, cuja cultura é manifesta nos modos de vida típicos do que se convencionou chamar na região chamar, de “interior”, principalmente no universo ribeirinho. Para o autor, como já afirmado anteriormente, a realidade ribeirinha é a expressão mais tradicional e a que melhor retrata e conserva os valores da história cultural da Amazônia.

Harris (2000) reafirma que os ribeirinhos da Amazônia construíram um modo de vida muito peculiar, marcado pela relação profunda com a natureza, vivendo em função da floresta e do rio, especialmente deste último, elemento marcante que cria, ao mesmo tempo, vínculos e isolamentos entre as pessoas da região.

Desse modo, partindo do conceito de educação formulado por Vigotski, de que educar é organizar a vida e do conceito de professor, como o organizador das relações sociais vividas pelos alunos na escola, somado ao conceito de currículo da Educação Infantil, conforme estabelecido nas DCNEI (2009), como o conjunto das práticas, que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte da cultura geral, produzida e sistematizada pela humanidade, consideramos que os docentes que educam as crianças de zero a cinco anos de idade das comunidades ribeirinhas da Amazônia precisam ter uma formação específica sobre como se dá a formação social do ser humano como uma personalidade humana consciente nesse período da vida, sobre como essas crianças aprendem e se desenvolvem. Além disso, precisam conhecer e reconhecer os modos de vida específicos dessas crianças, de modo a articular suas experiências e saberes com a riqueza da cultura humana mais ampla, a ser disponibilizada na escola.

Para Souza e Freire (2017, p. 280), “[...] as populações ribeirinhas também têm reivindicado uma educação de qualidade nas ilhas que residem, com professores desse lugar ou que tenham sensibilidade e formação para trabalhar equiparadamente com sua cultura [...]”, de modo que a escola seja parte da comunidade, um espaço que fortaleça os saberes a partir do chão que se pisa, do território em que se vive, da realidade concreta de vida das crianças e suas famílias.

Caminho metodológico

O estudo é oriundo de uma pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado da primeira autora, realizada sob a orientação da segunda autora, entre os anos de 2018 e 2019, com o objetivo de analisar como o meio social educativo contribui para o processo de formação humana das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia, tendo a teoria histórico-cultural como principal fundamentação teórico-metodológica.

Para este artigo, valemo-nos de parte das informações produzidas durante a pesquisa empírica, de modo a contemplar o objetivo proposto, seguindo as orientações teórico-metodológicas da teoria histórico-cultural.

Os participantes do estudo foram uma professora de uma turma de Educação Infantil, alguns funcionários da escola, moradores da comunidade e quinze crianças, sendo quatro crianças de quatro anos e onze de cinco anos, das quais, nove eram meninas e sete meninos. O local foi uma escola municipal de educação do campo, localizada na comunidade ribeirinha do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, Belém/PA, e especificamente, em alguns ambientes como a sala de referência, os espaços internos da escola, os espaços externos como o campo e outras áreas.

A produção das informações foi realizada no período de janeiro a março de 2018, sempre no horário da manhã, uma vez que a única turma de educação infantil funcionava nesse turno. Os procedimentos metodológicos constaram de observações das relações sociais que se configuravam no meio social educativo da turma de educação infantil, realização de entrevista semiestruturada com a professora, reunião com os familiares das crianças para aprofundar conhecimentos sobre seus processos de existência social, análise do Projeto Político Pedagógico da escola e anotações no diário de campo. Além disso, o estudo contou com a realização de uma pequena intervenção, que consistiu na elaboração e execução de um trabalho colaborativo entre a pesquisadora, primeira autora do artigo e a professora da turma.

Os dados obtidos foram organizados em três categorias de análise: 1. Existência social da professora; 2. Existência social das crianças; e, 3. Prática docente da professora. As análises foram realizadas de acordo com as formulações teórico-metodológicas de Vigotski, incluindo as proposições do autor sobre existência social e meio social educativo.

Resultados e discussão

A existência social da professora

Como afirmou Vigotski (1997), o que caracteriza a existência humana é que ela é social, ou seja, demanda necessariamente relações socialmente mediadas entre os seres e o modo pelo qual a nossa vida é conduzida determina a nossa consciência: “Por certo que a vida determina a consciência. Esta surge da vida e consiste apenas em um de seus momentos” (p. 269). Nesse sentido, compreender a gênese social do processo de constituição da professora de Educação Infantil como uma personalidade consciente é fundamental para compreender a sua prática docente.

A professora participante da pesquisa se chamava Eliana. Tinha 54 anos e morava na Ilha de Mosqueiro, distrito do município de Belém-Pará. Eliana teve uma infância marcada pelo trabalho desde muito cedo, o que comprometeu os seus tempos para a brincadeira. Precisava brincar às escondidas com os seus irmãos, pois o pai não permitia. Quanto aos brinquedos, Eliana ganhou na sua infância uma boneca que a marcou muito, dando a ela o nome de “Fátima”. O seu primeiro contato com o meio escolar foi em um espaço de aula de reforço, marcado por práticas autoritárias da professora.

As vivências da infância de Eliana contribuíram para que ela se tornasse professora: “[...] eu sempre pensei em ser livre [...], porque aquelas pessoas não mudaram naquela época da minha história, então eu sempre pensei em agir diferente” (Diário de campo, 2018). A professora se refere ao trabalho que era obrigada a realizar na barraca de praia de seu pai, onde atendia várias pessoas que poderiam tê-la ajudado a não precisar fazê-lo, por ser uma criança.

Advinda de uma família de açougueiros, antes de se tornar professora, trabalhou em um açougue como “caixa” e depois tornou-se açougueira, passando, posteriormente, a trabalhar em comércio. Após concluir o Ensino médio – Magistério, aos 21 anos de idade, foi indicada por uma docente para trabalhar como professora de uma creche pública e, mesmo sem ter tido experiência na área, aceitou o desafio, ao perceber que o emprego era uma oportunidade para

melhorar de vida: “E aí fui viver uma nova experiência na creche, aí nasceu uma nova história, a creche também possibilitou muitas coisas para mim, muitos momentos de formação, nós tínhamos muitas formações” (Diário de campo, 2018). Ela iniciou, assim, a sua vida profissional como professora de Educação Infantil, apenas com o Magistério – nível médio, formação mínima exigida para atuar nessa etapa da Educação Básica.

Posteriormente, formou-se em Licenciatura em Pedagogia. Na época da realização da pesquisa era concursada da Secretaria Municipal de Educação de Belém. A sua carreira docente começou em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) que apresentava condições pedagógicas ruins e infraestrutura precária. Ela trabalhava sozinha com até 40 crianças, no horário de 8 às 18h. Em 2008, tornou-se professora da educação infantil e do ensino fundamental com classes multisseriadas na escola pesquisada. Dando prosseguimento à sua formação acadêmica, participou de um Curso de Especialização em Psicopedagogia, que a despertou e ajudou a organizar um trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão e mais tarde, de um curso de Aperfeiçoamento/Extensão em Educação Infantil, ofertado pela Universidade Federal do Pará, em convênio com o Ministério da Educação, que, segundo ela, possibilitou um redimensionamento da sua prática à luz da teoria de Vigotski.

As condições de trabalho da professora na escola eram desafiadoras. As observações nos permitiram constatar que não havia hora pedagógica organizada pela coordenação para apoiar o seu trabalho e essa era uma das reclamações da professora. Outra reivindicação era a falta de formação voltada para a Educação Infantil, tanto na própria escola como nos órgãos municipais e/ou federais. Durante toda a sua trajetória na Educação Infantil participou de poucas formações voltadas para as especificidades das crianças e quando se tornou professora da escola ribeirinha não recebeu nenhuma formação que contemplasse essa modalidade: “A educação infantil aqui é esquecida” (Diário de campo, 2018), pois tudo na escola se voltava para os ciclos do Ensino Fundamental.

A chegada da professora em uma escola ribeirinha iniciou com muitos desafios, pois ainda não havia tido essa experiência, conforme podemos observar nesse trecho da entrevista:

Eu fui trabalhar, cheguei lá na escola, outra realidade, diferente para mim, era bem mais distante da minha casa e também a realidade muda muito. Tinha medo de andar nos barcos, não sabia nem me equilibrar, cai daquela ponte, mas hoje não é mais assim. Outra situação tinha muita aranha, aí eu andava

com medo e as crianças lá conviviam normais com a aranha. Eles mesmos me encorajavam, diziam que não matavam as aranhas, ela não fazia mal. Então tem tudo isso lá, nós que temos que aprender a conviver. (Diário de campo, 2018).

Outro desafio enfrentado pela professora era a necessidade de adaptação às peculiaridades do meio social ribeirinho, como o transporte e o espaço físico da escola, que por ser muito aberto e próximo a muitas árvores, atraía animais como aranhas e outros insetos.

É possível perceber que a existência social da professora marcada por sua inserção em um território ribeirinho e por suas experiências de vida incide diretamente na sua atuação pedagógica na Educação Infantil ribeirinha. Tal contexto apresenta desafios singulares que demandam uma prática sensível às particularidades do meio social, cultural e as especificidades das infâncias que nele se constituem. Diante desses desafios cotidianos e da convivência com as crianças e com a comunidade local, a docente foi se constituindo como uma profissional historicamente situada e intelectualmente engajada.

Destaca-se ainda que a participação da docente em um curso de aperfeiçoamento voltado especificamente à Educação Infantil, fundamentado nos estudos de Vigotski, representou um ponto de reflexão em sua trajetória formativa. Segundo a professora, essa experiência de formação possibilitou o aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as infâncias, contribuindo para que ela compreendesse e passasse a considerar as interações e as brincadeiras como estruturantes do currículo da Educação Infantil.

A existência social das crianças

Investigar alguns indícios da existência social das crianças da turma de educação infantil foi importante para captarmos elementos da realidade social vivida por elas e verificarmos se ao organizar o meio social educativo da turma, a professora procurava incorporar esses elementos na sua prática docente. Por meio da observação do cotidiano da turma e de reuniões com os familiares, podemos apreender indícios das relações sociais vividas pelas crianças. Também tivemos acesso às fichas de informações sobre as crianças, pelas quais podemos obter dados pessoais e a forma de transporte utilizada para o deslocamento até a escola e vice-versa.

A turma de Educação Infantil era composta por 16 crianças, das quais 15 participaram efetivamente da pesquisa. Dentre essas, nove residiam na própria comunidade e seis fora dela. A

partir dos diálogos estabelecidos com as crianças, a equipe gestora da escola, a professora responsável pela turma e os familiares, foi possível identificar que a maior parte das crianças utilizava o transporte fluvial (barco) para se deslocar até a escola. Esse trajeto, com duração aproximada de 30 a 40 minutos, configurava-se como um momento significativo de socialização das crianças. Nesse contexto, o deslocamento diário entre suas residências e a escola emerge como um aspecto relevante a ser considerado na compreensão de sua realidade socioeducativa.

Constatamos também que as condições de vida da maioria das crianças estavam estreitamente relacionadas à pesca e à agricultura familiar, atividades econômicas características das comunidades ribeirinhas da Amazônia, pelas quais os adultos garantem suas sobrevivências e de suas famílias.

Ao investigar a existência social das crianças ribeirinhas, compreendemos como as suas vivências, relações e condições materiais de vida incidem em seus processos de formação humana. No caso das crianças ribeirinhas, elementos como o deslocamento diário por transporte fluvial, a participação nas atividades familiares de pesca e agricultura, e a convivência estreita com a natureza e com a comunidade local são componentes essenciais da sua existência social. Esses aspectos precisam ser considerados na organização do meio social educativo, por constituírem a base das experiências e saberes que as crianças carregam consigo ao adentrarem nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, ao reconhecer o meio social educativo como elemento ativo do processo educativo, torna-se indispensável que as práticas pedagógicas estejam ancoradas na realidade concreta das infâncias com as quais se atua. Por isso, quanto mais o ambiente educativo for organizado de forma a dialogar com a existência social das crianças, respeitando seus tempos, modos de ser e saberes, mais significativo será para os seus processos de formação humana. Investigar essas existências sociais constitui, portanto, um caminho ético, político e pedagógico para a construção de uma educação infantil sensível às singularidades territoriais e culturalmente situadas.

A prática docente da professora da turma de Educação Infantil ribeirinha

Conforme mencionado anteriormente, Eliana trabalhava na escola ribeirinha havia 10 anos e por esse motivo era conhecedora dos saberes da comunidade do Caruaru. Na organização

do meio social educativo da turma de Educação Infantil, considerava as produções de conhecimento local e proporcionava às crianças a conscientização quanto ao cuidado com a natureza e o meio ambiente.

As famílias ribeirinhas geralmente moram distantes umas das outras, o que lhes circunscreve possibilidades e limites, gerando relações diferenciadas. Constatamos que a prática docente da professora Eliana era caracterizada por uma constante busca de interação com as famílias das crianças. Ela organizava momentos com a família, juntamente com a direção e/ou coordenação da escola para conversar sobre as crianças. Esses momentos consistiam em reuniões, conversas individuais ou momentos festivos.

Eliana também possibilitava às crianças o contato com os adultos da comunidade, tais como, moradores da comunidade e trabalhadores da escola. Ela organizava atividades que possibilitavam a colaboração das pessoas que trabalhavam na cozinha e nos serviços gerais e oportunizava que as crianças se relacionassem com tias e avós, que moravam perto da escola, possibilitando o alargamento de suas experiências por meio da exploração do espaço ao redor da escola. Tais interações ocorriam tanto no horário do intervalo, quando no de saída, tempos esses não direcionados pela professora.

A prática pedagógica desenvolvida pela professora Eliana incluía a organização de aulas passeio, momentos planejados com o objetivo de ampliar as experiências infantis para além dos limites físicos da escola. Essas atividades geralmente consistiam em deslocamentos de barco para outras comunidades ribeirinhas, proporcionando às crianças a possibilidade de conhecerem novos ambientes, interagirem com diferentes grupos sociais e observarem outras formas de organização da vida cotidiana no território amazônico.

Constatamos que a docente organizava o meio social educativo, levando em consideração o diálogo com as crianças sobre suas experiências e saberes para, posteriormente, articular os conhecimentos espontâneos, frutos da vida na comunidade, com os conhecimentos científicos. Tanto o Projeto Político Pedagógico da escola quanto a organização curricular da Secretaria Municipal de Educação estavam alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o que, de algum modo, orientava a professora a organizar o currículo por meio dos campos de experiências, tendo as brincadeiras e interações como os eixos estruturantes. Em vista disso, em alguns momentos, Eliana possibilitava às crianças

momentos de brincadeiras de faz de conta, porém, poucas vezes participava das atividades, o que revela uma fragilidade do processo educativo, pois quando o adulto não participa intencionalmente dessas atividades, perde-se a oportunidade de ampliar o potencial formativo dessas experiências. De acordo com Vigotski (2020), a brincadeira é atividade que guia o desenvolvimento das crianças na infância, especialmente, na fase pré-escolar, de 3 a 6 anos de idade. Desse modo, o papel ativo do professor na organização do meio social educativo não deve restringir-se apenas às rodas de conversa, aulas passeio ou outros momentos mais formais, mas estender-se também às brincadeiras de faz de conta, atividades que, segundo Vigotski (2021), formam a base da consciência e da personalidade na infância.

Embora a professora demonstrasse sensibilidade ao reconhecer os saberes das crianças e articular sua prática a referenciais teóricos consistentes, sua pouca participação nas brincadeiras aponta para a necessidade de aprofundamento na compreensão do papel do docente como organizador do meio social educativo. Nesse sentido, a formação continuada emerge como um instrumento essencial para que as professoras e os professores de Educação Infantil organizem práticas pedagógicas condizentes com as peculiaridades do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

A roda de conversa era a atividade que a professora organizava com maior frequência para articular as experiências e os saberes infantis com os conhecimentos sistematizados. Por meio do diálogo, Eliana investigava o conhecimento prévio das crianças sobre o assunto para depois realizar as atividades, como podemos constatar no episódio a seguir descrito.

Episódio: Plantando e conhecendo as variedades de frutas regionais e não regionais

Numa situação de roda de conversa, a professora combinou com as crianças discutirem sobre o desmatamento das florestas brasileiras. Várias crianças expuseram seus conhecimentos e vivências sobre o assunto. Nesse momento, uma criança relatou que na comunidade do Castanhal do Mari-Mari, próximo à comunidade do Caruaru, muitos homens estavam derrubando as árvores. Essa fala permitiu o diálogo com as demais crianças da turma sobre o desmatamento, que cresce cada vez mais na comunidade e nos seus arredores.

Após a roda de conversa, a professora e as crianças caminharam ao redor da escola para observar o meio ambiente. Ela organizou as crianças em pares para caminharem até o espaço

externo. No meio do caminho, as crianças pegavam as frutas caídas no chão. No quintal da escola passa o rio Caruaru e nesse momento o rio estava seco, o que permitiu que as crianças observassem dois barcos e o que ficava por debaixo dele, algo que é impossível de ver quando o rio enche:

Suellem: Professora, esse barco é do Tio Beto e essa canoa é do meu avô.

Professora: Ah, é do seu avô?

Suellem: É.

Nesse momento, as crianças foram até o rio, que estava seco, e entraram na canoa. A professora delimitou o espaço para que não se machucassem.

Professora: Se vocês quiserem, podem sentar. Mas, deixa eu falar uma coisa pra vocês, o chão desse rio aqui não afunda e essas plantas que estão aqui, elas moram dentro do rio, vocês sabiam?

As crianças saíram da canoa e foram caminhando com a professora pelo chão do rio. Em um determinado momento, uma criança falou:

Lucas: Olha, uma água viva!

Professora: Uma água viva?

Lucas: Sim, uma água viva.

Professora: Eu acho que não é uma água viva.

A professora pega o objeto e mostra para as crianças, dizendo:

Professora: Sabem o que é isso?

Pedro: É uma tampa.

Professora: Isso, é uma tampa, tipo um plástico que jogaram no rio e isso leva muito tempo para se decompor. É por isso que se vocês jogarem lixo no rio, quem vai sofrer são os peixinhos.

Lucas: Tá sujo!

Professora: Isso mesmo, isso aqui já é um ambiente sujo. Aqui podia jogar pneu dentro do rio?

Todas as crianças: Não!

André: Professora, olha aqui!

Professora: Olhem o que os meninos descobriram...uma garrafa! Pode jogar isto dentro do rio?

Todas as crianças: Não, os peixinhos vão morrer.

No meio do caminho, a professora mostrava as plantas para as crianças, perguntando o nome delas, assim como as crianças mostravam tudo o que achavam no chão, tais como: plástico e pedaços de objetos descartados no ambiente.

Professora: Vocês terão que orientar as pessoas para elas não jogarem essas coisas dentro do rio.

Em seguida, retornaram para a sala de referência e conversaram sobre o que viram.

Outra prática docente que a professora costumava organizar para e com as crianças eram as aulas passeio, como podemos observar no episódio a seguir.

Episódio: Aula passeio a uma horta da comunidade

A professora e as crianças organizaram uma aula passeio, que consistiu numa viagem de barco até uma horta, com o objetivo de fortalecer a relação das crianças com a natureza por meio das discussões sobre o cuidado com o meio ambiente e a importância da agricultura familiar, tanto para os agricultores quanto para as pessoas da comunidade. A viagem durou cerca de 10 minutos do porto até a horta. Ao chegar ao local, uma agricultora conversou com as crianças sobre as suas atividades e mostrou toda a sua horta, enfatizando como fazia para cuidar do espaço:

Professora: Olha a alegria deles! (Referindo-se às duas crianças filhas da agricultora).
Lucas: Essa é a nossa casa!
Professora: Eles vão apresentar a casa para nós.
Neste momento, a agricultora leva todos até a horta.
Carlos: Estamos dentro do mato!
Professora: A agricultora vai falar um pouco pra nós sobre a horta.
Agricultora: Aqui eu planto cheiro verde.
Professora: Vamos contar quantos canteiros de cheiro verde ela tem aqui?
TD: Um, dois, três.
Professora: Têm três canteiros de cheiro verde.
Agricultora: Faz poucos dias que eu plantei o cheiro verde.
Professora: A senhora vai colher ele quando?
Agricultora: Só dia 10.
A professora aponta para um canteiro e pergunta para as crianças:
Professora: Que canteiro é esse?
Todos: É de alface.
Agricultora: É, daqui a sessenta dias eu faço a colheita.
Nesse momento, as crianças se aglomeram perto do canteiro e uma fala:
Nilo: Olha, um bicho!
Professora: É o bicho da horta. Na horta tem muitos bichos.
Agricultora: Tem formiga, lagarta, besouro, minhoca.
Professora: Olhem o canteiro da cebolinha e vão observando como ela fez.
As crianças observam e a professora fala:
Professora: Olhem, ela vai coletar esse cheiro verde para vender no mercado.
Quando chegarem na escola quero ver quem sabe desenhar um canteiro igual a esse.
Após esse momento, a professora e as crianças andam mais pelo espaço da horta.
Agricultora: Aqui nessa parte estamos cerrando porque a areia está cansada.
Aí deixamos criar mato para depois roçar para poder plantar depois.

Em seguida, a agricultora mostrou seus instrumentos de plantação e colheita e as crianças mostraram-se atentas. Após aproximadamente cinco minutos, a professora agradeceu a acolhida e todos retornaram para a escola.

Após a realização da aula passeio, a professora Eliana propôs uma atividade de linguagem oral e escrita que partia diretamente das experiências vividas pelas crianças. Atuando como escriba, ela registrava as falas das crianças à medida que elas reconstruíam, com entusiasmo, o percurso e os acontecimentos do passeio. Destacamos que apesar das crianças viverem num território ribeirinho, alguma delas nunca haviam viajado de barco ou visitado uma horta, o que conferiu caráter inédito e formativo à experiência. Esse momento pedagógico revelou o interesse genuíno das crianças em compartilhar suas percepções e vivências, mostrando que as diversas interações sociais contribuem para o processo de formação das crianças como personalidades humanas conscientes.

Os dois episódios nos permitem concluir que a professora Eliana era uma profunda conhecedora da realidade social em que estava situada a escola e as crianças. Talvez, por isso, ela valorizava a cultura das crianças ribeirinhas da Comunidade de Caruaru e procurava incorporar elementos da realidade social vivida por elas em sua prática docente, considerando-as ativas no processo de organização do meio social educativo. Em ambos os episódios, tal como propõe Vigotski (2003), a professora assumiu um papel ativo, como organizadora do meio social educativo, e as crianças também foram ativas no processo, o que nos permite inferir que ambos constituíram fontes para o desenvolvimento das crianças participantes como personalidades humanas conscientes.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo analisar como uma professora de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia organizava o meio social educativo da turma de modo a incorporar elementos da realidade social das crianças na sua prática docente, destacando como as especificidades da infância ribeirinha são constitutivas e constituintes dos processos educativos organizados para as crianças da turma. O estudo mostrou como uma professora, em que pese os hiatos de sua formação, tanto no que tange à área da Educação Infantil quanto às peculiaridades da educação ribeirinha, tinha consciência do seu papel como organizadora do meio social educativo e procurava incorporar elementos significativos da realidade vivida pelas crianças na sua prática docente, sempre considerando as crianças como participantes ativas do/no processo educativo.

Por intermédio da entrevista semiestruturada, foi possível observar os significados da fala da professora quanto às relações sociais que a constituíram como uma personalidade humana consciente e que interferem no seu trabalho docente. Podemos perceber que a infância marcou a sua trajetória de vida e as dificuldades dessa fase lhe permitiram agir diferente na sua prática pedagógica. Na sua infância não lhe fora permitido brincar, somente trabalhar e, na compreensão dela, a criança precisa brincar; talvez, por isso, na organização do meio social educativo, ela possibilitava às crianças momentos de brincadeiras e não concordava com práticas que as colocavam em situação de subalternidade em relação ao adulto. Em muitos momentos, a professora dialogava com as crianças e na medida do possível, inseria suas falas no planejamento pedagógico.

Foi perceptível também a inserção das vozes da comunidade no espaço educativo, o que é primordial para a educação do campo, pois é nessa aproximação que a educação ribeirinha se concretiza. Ao inserir os anseios da comunidade, é possível contribuir, de fato, com o caráter ativo das crianças no meio social educativo, como, por exemplo, na aula-passeio, em que elas conheceram um outro espaço, entenderam por meio de uma agricultora, moradora da comunidade, como o alimento chega em suas casas e após essa experiência puderam registrar de forma oral e escrita o que vivenciaram. Essas vivências coletivas são essenciais para o processo de formação das crianças como personalidades humanas conscientes.

Nas conversas diárias com a professora tornou-se evidente que sua participação em um curso de formação continuada, em nível de aperfeiçoamento/extensão sobre a Educação Infantil, fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski, contribuiu significativamente para o aprimoramento de sua prática pedagógica. A formação possibilitou-lhe repensar a organização do seu trabalho pedagógico, proporcionando às crianças experiências significativas.

Outro aspecto relevante evidenciado nas falas da professora refere-se à ausência de formação continuada específica para o contexto da educação infantil ribeirinha. Em diversos momentos, a docente expressou a sensação de esquecimento por parte da escola e da Secretaria Municipal de Educação, apontando a negligência institucional em relação às singularidades desse território. Essa constatação revela uma lacuna estrutural que impacta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico e o reconhecimento das infâncias ribeirinhas em sua complexidade. Diante disso, reafirmamos a importância da realização de processos formativos – tanto iniciais quanto

continuados – que sejam capazes de orientar os professores na construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e intencionalmente fundamentadas. No caso das comunidades ribeirinhas, em que as infâncias são atravessadas por modo de vida singulares e por saberes tradicionais, a formação docente precisa valorizar esses elementos como constitutivos da existência social das crianças, conforme propõe a teoria histórico-cultural de Vigotski.

Constatamos também que a professora proporcionava momentos de brincadeiras às crianças, embora nem sempre participasse ativamente dessas atividades, utilizando o tempo para organizar materiais pedagógicos ou planejar outras atividades. No entanto, à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski, destacamos que a presença intencional do adulto durante a brincadeira é essencial para potencializar essa atividade, considerada pelo autor como atividade principal da idade pré-escolar.

Dessa forma, é necessário reafirmar a importância da formação continuada de professores da Educação Infantil. Essa formação deve considerar o papel ativo da criança, do professor e do meio social educativo como elementos indissociáveis no processo educativo. Ao compreender a brincadeira como a atividade principal da infância e não apenas recreativa, o professor amplia sua capacidade de atuação pedagógica, organizando práticas mais intencionais e culturalmente situadas. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar as especificidades da infância e o processo de formação das crianças como sujeitos históricos, que se constituem em imanência com as relações sociais que participam.

Ao investigarmos a existência social das crianças da turma, constatamos que elas provinham de meios sociais diversos e as atividades econômicas das famílias também eram diversas, apesar de a maioria ter a pesca e a agricultura familiar como meios de subsistência. Essa constatação evidencia que os modos de vida ribeirinhos não se constituem exclusivamente pela relação com os rios mais também pelo contato com a terra, com artesanato, com o comércio e com outras formas de subsistência. Assim, conforme afirma Santos (2017) não há um único modo de ser ribeirinho. Ao contrário, há uma multiplicidade de experiências e trajetórias que configuram distintas infâncias e sociabilidades. Portanto, compreender essas especificidades é fundamental para que o processo educativo se torne potente para contribuir com a formação das crianças enquanto sujeitos históricos e ativos, constituinte e constituído em suas relações sociais.

De um modo geral, os dados analisados permitem concluir que a professora participante

da pesquisa incluía de maneira intencional elementos da realidade social das crianças ribeirinhas na organização do meio social educativo em sua prática docente. A intencionalidade da professora tornava-se evidente principalmente nas rodas de conversa e nas aulas passeio, momento em que os saberes e as experiências das crianças eram valorizados como ponto de partida para a construção de conhecimentos contextualizados no território ribeirinho. Tal prática favorecia a aproximação entre escola, comunidade e famílias, ampliando a participação coletiva no cotidiano escolar e contribuindo significativamente para o fortalecimento de uma educação mais dialógica, significativa e socialmente comprometida com a formação humana das crianças ribeirinhas da Amazônia.

Referências

ARAÚJO, Thaise Vieira de; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil do campo e formação docente.: diálogo com o estado do conhecimento das produções entre 2012 a 2020 na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). **Revista humanidades e inovação**, v. 10, n. 02, 2023.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

BOZHOVICH, Lidia Ilínichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Havana: Editorial pueblo y educación, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao/30000-uncategorised/91211-resolucoes-ceb-2024b>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL IBGE. PNAD Educação 2023/2024 - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/baf49b4ab43ec70bcba5f01d7f512ffd.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CASTRO, Lúcia Rabelo. Desenvolvimento humano: uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 5, pp. 99-110.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola comuna**. 2 ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013. p. 9-101.

HARRIS, Mark. **Life on the Amazon**. The anthropology of a brazilian peasant village. New York: Oxford University Press, 2000.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: Uma poética do imaginário**. São Paulo, SP: Escrituras, 2000.

MELLO, Thiago de. **Vento geral: poesia 1951-1981**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: SP: Boitempo, 2008.

SANTOS, Jenijunio dos. A formação do povo ribeirinho no contexto da Amazônia brasileira. *In*: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Formação de professores do campo: remando na experiência do curso de Pedagogia das águas. *In*: VASCONCELOS Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma educação infantil ribeirinha da Amazônia. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan.-abr., 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213241>. Acesso em: 19 ago. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022.

<https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>. Acesso em: 10 set. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Prólogo a la versión russa del libro de E. Thorndike: Principios enseñanza basados a la psicología. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas - Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. p. 143-162.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. The socialist alteration of man. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Vygotsky reader**. Edited by Rene van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge, UK: Blackwell, 1994. p. 175-184.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. El problema del retraso mental. **Obras Escogidas. To249-273mo V**. Madrid: Visor, 1997. p. 239-247.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. O manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, 2000. p. 21-44.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. [trad, do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub]. **Cadernos RCC#21**. Volume 7. Nº 2, maio 2020, p. 144-160. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882>. Acesso em: 08 set. de 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021. p. 209-239.

Submissão em: 31/12/2024

Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências
conforme normas da:

