



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Documentação Pedagógica: experiências com projetos

Sinop, v. 9, n. 1 (23. ed.), p. 523-538, jan./jul. 2018

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:

registro do brincar e a aprendizagem com as crianças ribeirinhas na Comunidade de Carobal/Macapá-Amapá

Liliam Silva Rocha

Universidade do Estado do Amapá, Macapá/AP - Brasil

RESUMO

A pesquisa discute a documentação pedagógica que analisa como o brincar e a cultura contribuem para o processo de ensino/aprendizagem das crianças ribeirinhas de 05 e 06 anos e os professores da escola campo. Fundamenta-se no paradigma qualitativo no uso da etnografia educacional, com objetivo de compreender como a documentação pedagógica inclui o brincar no currículo da escola do campo. Os resultados baseados nas observações em sala de aula, mostram que no registro da documentação pedagógica o professor utiliza as brincadeiras cotidianas das crianças e as trabalha envolvendo a aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar. Aprendizagem. Educação do Campo. Documentação Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica possui a finalidade de registrar as atividades das crianças para melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. O professor ao registrar as atividades das crianças analisa o brincar como elemento de aprendizagem na educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Entende-se que ao realizar o registro da documentação pedagógica possibilita-se compreender melhor a criança e analisá-la de “várias maneiras dentro



de diversas culturas” (KISHIMOTO, 2009 p.19). Dessa forma a documentação pedagógica possibilita refletir sobre o modo de fazer e de pensar sobre o cotidiano das crianças na educação infantil. Diversos autores compreendem as crianças de forma diferente, como por exemplo Vygotsky (1979, p. 45) para ele a criança aprende ao brincar e não é “apenas para distrair-se ou gastar energia, é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. O autor afirma que o brincar é significativo na vida da criança, pois assim se torna capaz de desenvolver habilidades relevantes para seu desenvolvimento. E para Brougère (1993, p. 108) “o brincar na atualidade é considerado como um meio de expressão de qualidades da criança, seja ela natural ou espontânea” que possibilita o seu uso na educação como elemento central de aprendizagem.

Assim, o objeto de estudo discute a documentação pedagógica no registro do brincar e a aprendizagem em uma escola do campo na comunidade ribeirinha de Carobal, localidade pertencente ao município de Macapá - Amapá. A pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo na etnografia educacional e tem como sujeitos as crianças de 05 e 06 anos¹ e os professores da escola campo. O problema consiste em analisar qual a contribuição do brincar e a cultura para o aprendizado das crianças na comunidade de Carobal. Assim, analisa-se o brincar no processo ensino/aprendizagem das crianças ribeirinhas no sentido de compreender como os professores trabalham essa ferramenta para que haja um aprendizado diferenciado, ou seja, prazeroso para essas crianças, além de identificar e entender essa metodologia que os professores têm utilizado para incluir o brincar nas propostas de aprendizagem das crianças ribeirinhas da escola do campo.

2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O BRINCAR

A documentação pedagógica registra o brincar em uma escola de Educação Infantil do Campo, na comunidade ribeirinha de Carobal. A inquietação da investigação considera as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL,

¹ As crianças com 06 anos de idade, ainda se encontram matriculadas na educação infantil devido a nota de corte estipulada pelo MEC, 31 de março. Portanto, as crianças que completam 6 anos após a data de corte no ano corrente são matriculadas na educação infantil e não no ensino fundamental.

2009), que orienta as práticas pedagógicas no eixo norteador das interações e a brincadeira, na qual a criança constrói seu conhecimento como membro participativo de sua aprendizagem. Porém, o contexto ainda é um desafio aos educadores que buscam uma prática que privilegie as ações do brincar com intencionalidade pedagógica.

A investigação compreende o brincar e a interação como estratégia mediadora de ensino/aprendizagem para as crianças ribeirinhas e contribui para a discussão de uma educação lúdica, considerando o contexto do campo das crianças. Desde 1998, a Educação Infantil que discute o contexto cultural e social da criança já era citada em movimentos de Educação do Campo.

Desta forma, as práticas pedagógicas que são registradas na documentação, são executadas de maneira descontextualizada, ou seja, sem um objetivo específico para as crianças, não levando em consideração suas peculiaridades e submete a situações que não se enquadram à sua qualidade de vida no campo. Assim, buscase fazer um diálogo com o brincar da realidade do campo, organizando tempos e espaços.

Segundo Barros (2000) o brincar tem um significado importante para a educação, pois coloca a criança de forma eficiente e prazerosa no universo sócio histórico-cultural, abrindo caminho para o processo de ensino/aprendizagem que favorece a construção da autonomia e da criatividade. Para que possibilite a aprendizagem, na prática da documentação pedagógica é necessário que se pense na criança de modo que todo o processo ela seja incluída como protagonista.

Para se realizar a documentação pedagógica é necessário pensar em outras formas de se promover a formação do educador infantil, já que se implica em um processo diferenciado.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação Infantil reconhecida como um direito no ano de 1996, pela Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), torna-se parte essencial da educação básica. Uma grande conquista para essas primeiras transformações educacionais, que deixa de ser vista como assistencialista e passa a ter um caráter educativo, na qual se inicia o

processo de ampliação da educação infantil para o desenvolvimento, integração, socialização e aprendizagem.

A Educação infantil com qualidade concebe a criança como construtora de sua infância, tornando-se um sujeito participativo (DIDONET, 1991). Para Oliveira (2005) a educação infantil precisa estar organizada com as funções pedagógicas, para que considere as experiências infantis e a diversidade, com estrutura curricular aberta e flexível. Moreno (2007, p.55) afirma que deve-se respeitar os direitos da criança em um “espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis num tempo bem planejado capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta”.

Possuir essa flexibilidade na educação infantil é importante para que a criança tenha seus direitos respeitados e possam aprender no seu tempo, descobrindo novos saberes no mundo em que estão explorando. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia da participação no sentido de repensar o currículo com a criança. Assim, “a Educação Infantil é processo norteador para promover o desenvolvimento integral das crianças.” (ANGOTTI, 2006, p. 18).

Em relação a educação do campo o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, no art.1º, considera a identidade das pessoas do campo, nas quais define como povo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os trabalhadores assalariados rurais, os caiçaras, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os ribeirinhos e outros que trabalhem a partir do meio rural. E aqueles que trabalham com as crianças ribeirinhas devem considerar as Diretrizes Operacionais e Complementares Nacionais de Educação do Campo (BRASIL, 2009), na qual estabelece uma proposta pedagógica de reconhecimento dos modos de vida no campo, para que haja a constituição de identidade dessas crianças, ter um vínculo pertinente à realidade dessas populações; flexibilidade em relação a rotina e calendário; valorizar o conhecimento dessas populações e ainda; contar com a disponibilidade de brinquedos que caracterizem a comunidade.

A educação escolar ribeirinha é conhecida por ter um modelo educacional precário, o qual quase sempre é marcado pela falta de infra-estrutura, por classes lotadas e principalmente com classes multisseriadas, materiais educacionais escassos e a falta de merenda escolar, o que causa um grande índice de evasão das crianças e conseqüentemente altos índices de analfabetismo (HAGE, 2005).

Alguns desafios encontrados na educação do campo dificultam o aprendizado das crianças, Munarim (2006) ressalta a falta de financiamento, um currículo desenvolvido com base na cultura da cidade, sendo que ele deveria ter adaptações da realidade local, considerando as experiências do cotidiano da criança.

Atualmente, compreende-se as práticas de Educação Infantil como, de proteção, direitos de provisão e principalmente participação. Porém, algumas vezes nos voltamos apenas para os direitos de proteção e provisão, e deixamos de lado a participação. Dessa forma, o profissional da educação tem sido desafiado a desenvolver essas práticas, principalmente a participação infantil para que seja integrada e possibilitada nas práticas da educação infantil do campo. (SILVA, 2012).

E a primeira tarefa dos profissionais da escola do campo, é de conhecer o seu aluno, é saber quem são essas crianças que estão matriculadas e como vivem em seu meio familiar, para que haja essa integração entre escola e os saberes que o aluno possui.

4.2 O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

O brincar é um elemento indispensável para a aprendizagem da criança. A criança ao brincar visualiza o mundo à sua maneira, e em suas ações traz elementos da realidade para as brincadeiras, pois quando deseja fazer algo, como dirigir um carro, uma ação do mundo real, do cotidiano, do adulto e não pode “realizar o que deseja, projeta na ação de brincar o desejo para realizar sua vontade”, que, nesse caso, seria dirigir (BRITO, 2015, p. 87). A criança é capaz de fazer representações simbólicas, de assumir personagens do mundo social e de se envolver em situações imaginárias, ou seja, lúdicas que geram aprendizagens (BRITO, 2015).

Teixeira (2012) apoia a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras como parte da cultura, a criança aprende os costumes do cotidiano, como, esperar por sua vez, respeitar regras, ganhar e perder. Para Bomtempo (2008, p.32) “os pesquisadores têm mostrado há muito tempo a importância do jogo ou do brinquedo como veículo necessário para o desenvolvimento social, emocional e intelectual”. Segundo Velasco (1996) o brincar amplia formas de socialização e aprendizagem. O

brinquedo por si mesmo possibilita o aprender condensando toda a energia da criança nas estruturas da construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1978).

Para Cunha (1994), o brincar se torna uma característica da criança, pois nesse momento ela se torna livre para explorar, imaginar e criar o seu espaço; enquanto elas brincam os seus conhecimentos se ampliam. O brincar na educação infantil é fonte de aprendizagem para a criança.

Vygotsky (2001) afirma que a aprendizagem é um elemento necessário no desenvolvimento das características humanas formadas historicamente na criança. A aprendizagem em si, não se remete ao desenvolvimento, porém quando há aprendizagem significativa se constitui o desenvolvimento mental. Para Vygotsky (1998), a brincadeira contém possibilidades de aprendizagem para as crianças, possibilita um desenvolvimento, pois o brinquedo é fonte por si de aprendizagem. O brincar pode ser considerado uma atividade principal, que determina possibilidades para o aprendizado das crianças. Corroborando Froebel (1912, p. 54, tradução nossa) “brincar é a fase mais importante da infância do desenvolvimento humano, neste período por ser auto - ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos”.

Não há distinção de idade ou classe social para se usar a ludicidade como estratégia de ensino, pois ela possui um caráter educativo que possibilita a aprendizagem das crianças. O brincar possui um caráter educativo que é considerado como um exercício formativo, a criança procura interagir com a sociedade de várias formas e através das brincadeiras ela encontra possibilidades de criar significados e valores. Maluf (2003, p. 17) afirma que o brincar é

comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.

Além de adquirir uma gama de experiência para que amplie seu conhecimento, pois quando mais experiência se tem, maior serão suas possibilidades de criação (BRITO, 2015, p. 68). Para Vygotski (2007), “quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material que dispõem” para

desenvolver aprendizagem e essas experiências na criança, é importante que elas tenham acesso aos jogos, brinquedos e brincadeiras.

Mas como trabalhar com o brincar na educação infantil? Como envolver as crianças em aprendizagem significativa por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras?

Para isso utilizamos práticas inovadoras como a documentação pedagógica, que torna-se uma ferramenta produtiva para a formação do educador infantil, devido instigar o pensamento de outras formas, ou seja, pensar de forma diferente sobre o que já sabemos ou fazemos no ambiente da educação infantil.

Entende-se que o brincar é fundamental, pois serve como mediador para que a criança explore várias experiências em diversas situações, assim os impulsiona para o processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1978) a mediação é um processo no qual se utiliza um elemento intermediário para uma intervenção na qual a relação deixa de ser direta e se torna mediada. E a mediação é essencial para que se desenvolva o social e o emocional da criança.

Segundo Vygotsky e Rieber (1999), por intermédio da mediação a criança constrói conhecimentos, de maneira que encontram subsídios nas possibilidades que lhe são ofertadas. Compreende-se que no momento em que a criança interage com o meio em que vive, ou seja, com pessoas ou até mesmo uma cultura, à levam a desenvolver um aprendizado significativo.

Para Molon (2000, p.10) a mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. É a própria relação. Assim, o brincar no contexto escolar precisa de uma mediação para que a criança aprenda e brinque com qualidade, e que não seja um simples brincar, mas que possua um cunho educativo. E para que haja essa mediação principalmente no ambiente escolar, a atuação do educador, torna-se indispensável.

Segundo Brougère (2001), o papel do educador no brincar é possibilitar um ambiente propício que estimule a brincadeira, assim o espaço torna-se um instrumento do mediador. Por isso a importância do espaço escolar, na medida em que ele deve ser adaptado e construído pensando nas necessidades das crianças. A mediação também ocorre entre sujeitos, no momento em que há uma interação entre uma criança ou um adulto que já possuam uma certa experiência em situações em que eles encontram dificuldades. Assim, o sujeito adulto desempenha um papel

com grande relevância, pois é ele que possibilita situações para que haja interações colaborativas entre as crianças, assim poderá identificar quais instrumentos colaboram para enriquecer o ambiente educativo (BRITO, 2015, p. 72).

O educador também pode utilizar como instrumentos de mediação, materiais que venham colaborar com as atividades práticas e principalmente possibilitar as crianças a viverem suas experiências, assim fazendo parte de uma relação mediada (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

É essencial que se possibilite a criança, a passar pelos desafios da construção do conhecimento, ou seja, conduzi-los a experiências que sejam significativas para que estejam em uma “zona de possibilidades intelectuais próprias” (VYGOTSKI, 1995, p.239). Em diversas vezes o brincar se remete a realidade, dessa forma ao brincar a criança reproduz cenas do seu cotidiano, então podemos dizer que um dos objetivos do “brincar é gerar possibilidades para que a criança crie e manipule objetos que substitui os reais” (KISHIMOTO, 2009, p. 18).

5 METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada no paradigma qualitativo que utiliza a etnografia no contexto educacional. Denzin e Lincoln (2006) discutem que a pesquisa qualitativa considera uma variedade de materiais empíricos, porém essa pesquisa se valerá da convivência com as crianças na comunidade de Carobal localizada no município de Macapá – Amapá. Segundo Angrosino e Flick (2009) a pesquisa etnográfica é aquela que fundamenta-se na descrição de um grupo humano, de seus comportamentos interpessoais, descrevendo de uma forma holística o seu modo de vida; então a etnografia descreve a forma de vida de um povo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995). Corroborando Fritzen (2002, p. 56) afirma que a pesquisa etnográfica representa um caminho para gerar a compreensão mais detalhada e aprofundada sobre o campo em estudo, uma vez que “o desenho metodológico desse tipo de pesquisa é mais flexível e sensível ao contexto educacional”.

O lócus da pesquisa foi em uma escola de Educação Básica ribeirinha, na comunidade Carobal, localizada na região do Pacuí .

Imagem 1 - Localização da área de estudo



Fonte: Google mapa.

Os sujeitos da pesquisa são crianças de 5 e 6 anos e os professores, totalizando 30 participantes na pesquisa. O trabalho apresenta dados de seis meses de etnografia. Para o desenvolvimento da investigação realizou-se as seguintes fases. Escolha, apresentação da proposta de investigação e o reconhecimento da escola campo onde a pesquisa foi realizada, possibilitando um primeiro contato com os sujeitos participantes (1º fase). Fase de coleta de dados com observação e registro de fotos na sala de aula, vozes das crianças. E no decorrer dessa fase foram realizadas as entrevistas com o corpo pedagógico e docente (2º fase). Tratamento e análise dos dados da pesquisa que estão baseados nas vozes das crianças e vivências com o brincar na comunidade de Carobal (3º fase). Realizou-se as análises das observações e vivências com a prática dos professores, que serão identificados como P1, P2 e as crianças com C1, C2, C3. As análises discutem o brincar das crianças que dialoga com a cultura e a comunidade ribeirinha de Carobal, as quais surgiram dos momentos de observação em sala de aula.

6 O BRINCAR E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE CAROBAL

As crianças de Carobal estudam na escola que dispõe de duas salas de aula, uma diretoria, uma cozinha, banheiros para funcionários e as crianças e um espaço

na entrada, o qual serve de pátio e refeitório. A escola não possui ventiladores e por isso só funciona pela manhã, devido as altas temperaturas, entre 35° a 42° graus.

A aula inicia às 7:30 e encerra às 11:30. O corpo docente é composto por dois professores. A formação do P1 é em graduação de Pedagogia e especialista em Psicopedagogia e o P2 é graduado em letras e especialista em educação inclusiva.

As crianças são filhos de agricultores e pescadores, totalizando 28 crianças participantes da pesquisa, os quais frequentam a escola pela manhã e à tarde vão ajudar seus pais no serviço de agricultura, na região prevalece o cultivo da mandioca. Assim, ao encerrar a aula muitos vão direto para os retiros de farinha, porém, as crianças dispõem de momentos de lazer oferecidos pela natureza como aproveitar momentos no rio, no campo e etc.

Analisa-se alguns relatos do brincar da comunidade no contexto educacional. O professor P1 envolve o brincar e cultura nas atividades do cotidiano das crianças. Observou-se que as crianças em fim de tarde se encontram na rua de frente da comunidade para brincar de peteca, o jogo em muitos lugares chamado de bola de gude, mas em Carobal tais bolinhas são petecas que tocam umas nas outras. Nesse dia de aula, trabalhou-se o conhecimento lógico matemático. P1 organiza na sala o jogo, característico das crianças, ver Relato 1.

Relato 1: O professor desenhou no chão da sala três formas geométricas: quadrado, triângulo e círculo, e os identificou por números, os quais seriam os valores dos pontos, e utilizou como objeto principal bolinhas de peteca (gude). (Registro de observação da pesquisa de campo 2017).

O quadrado equivalia a 3 pontos, o triângulo a 5 pontos e o círculo foi onde o professor colocou as bolinhas de gude.

O professor usa o jogo característico e faz uma adaptação para usar a matemática, originalmente, as crianças apenas fazem o triângulo para retirar as petecas de dentro e as crianças que mais retiram na tacada da peteca ganha o jogo e fica com as petecas do adversário.

Entende-se que a observação do professor do brincar das crianças, no fim de tarde de comunidade, foi um fator preponderante para criar a atividade em sala e envolver os pequeninos no que mais gostam de fazer, o brincar de peteca. Tal brincar constitui regras que culturalmente são construídas no grupo da comunidade.

Araújo (1998) entende que assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva, em que a criança internaliza, organiza e constitui sua subjetividade. Nesse caso, P1 utiliza a cultura para o contexto educacional das crianças, envolvendo conhecimentos lógicos matemáticos para a aprendizagem. Corroborando Moyles (2002) afirma que o brincar possibilita que a criança tenha várias formas de explorar e adquirir experiências nas mais diferentes situações do dia a dia. O jogo da peteca consistiu uma possibilidade.

Entende-se que “brincar é a fase mais importante da infância do desenvolvimento humano, neste período por ser auto - ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos (FROEBEL, 1912, p.54-55). Usar como processo de mediação para a aprendizagem é interessante quando usa o brincar da cultura das crianças ribeirinhas.

Na esteira de Brougère (2002, p. 20) entende-se que “o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Assim, a medida que P1 proporciona envolver a cultura e o brincar com o lógico matemático, existe interação, na qual a criança explora e constrói conhecimento possibilitando a sua própria construção do pensamento.

No segundo momento as crianças começaram a jogar. O jogo consistia em tentar tirar as demais petecas de dentro do círculo. Ao conseguir tirar, a criança deveria ir até lá e contar quantos pontos conseguia fazer, lembrando que as que saíssem totalmente fora das formas geométricas não eram contabilizadas. A criança deveria ir até o quadro montar uma conta e somar para que descobrisse sua pontuação, e assim aconteceu até que todos tivessem participado.

Observou-se que as crianças não brincaram uma única vez como se fosse um dia único de brincar. A brincadeira ficou constituída na sala e observou-se as crianças repetindo o brincar e em alguns momentos sem a mediação do P1, sendo o jogo a mediação para a aprendizagem (BRITO, 2015).

Em outro momento observou-se um brincar mais sistemático, no qual o P1 utilizou imagens de objetos que fazem parte do cotidiano das crianças e uma plaquinha também confeccionada por ele, como apresentado no relato 2.

Relato 2: P1 Dividiu o jogo sobre duas mesas, na primeira ficou as imagens todas viradas para que as crianças não reconhecessem antes e na outra as letras que formavam o nome dos objetos. Pediu para que as crianças se dividissem em dois grupos, assim, chamando um de cada grupo.

Quando P1 dava um sinal de início, duas crianças ao mesmo tempo pegavam uma imagem e colocavam na placa segurada pelo professor, ao identificarem a imagem deveriam formar seus respectivos nomes ao lado. Ao concluírem os nomes, o ponto seria da equipe que formou primeiro, caso o nome estivesse errado o professor dava uma chance ao grupo de refazer.

A partir da observação, entende-se que P1 buscou trabalhar o letramento de maneira concreta, com a participação direta dos alunos utilizando o jogo de formar palavras, com objetos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Para que o brincar seja de qualidade é necessária à mediação de um adulto, o professor. Ele se torna peça fundamental, pois possibilita e promove a interação, o professor cria na criança a vontade de brincar, facilitando assim a aprendizagem. Segundo Brito (2015) o adulto também é o mediador direto da ação da criança, é o parceiro mais experiente e colabora no processo de construção de conceitos e de aquisição de novas experiências.

Entende-se que o brincar pode ser considerado como uma alternativa metodológica para os professores a fim de facilitar as atividades dos alunos. Assim, os professores podem utilizar muitas alternativas para que as aulas sejam prazerosas, e que através do lúdico, possibilitem vivenciar a aprendizagem como processo social (BRITO, 2015; KISHIMOTO, 2009; VYGOTSKI, 1978).

Segundo Vygotsky(1978) a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por elementos que servem como mediadores nas atividades da criança. Dessa forma, P1 possibilita a mediação para que favoreça a aprendizagem dos alunos, trazendo elementos do cotidiano dessas crianças transformando-os em jogos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica mostra como o brincar em sala de aula pode gerar aprendizagem em uma escola ribeirinha. Percebeu-se a importância que o

brincar tem para esse público diferenciado, que são as crianças do campo, principalmente os que estão inseridos no campo ribeirinho, visto que o brincar possibilita um aprendizado diferenciado, tornando a aula mais produtiva e prazerosa.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela escola, tanto financeira como estrutural, constatou-se que ainda existe professores que buscam possibilitar a pedagogia da participação para a criança. Os professores são os responsáveis por esse planejamento diferenciado, fazendo com que os alunos se relacionem entre si, porém é o mediador da ação. Assim, os dados mostram que o professor usa o brincar e a cultura como principal mediação para a aprendizagem.

**PEDAGOGICAL DOCUMENTATION:
registration of play and learning with the riverside children in the
Community of Carobal / Macapá-Amapá**

ABSTRACT

The research discusses the pedagogical documentation that analyzes how the play and the culture contributes to the teaching / learning process of the riverside children of 05 and 06 years. It is based on the qualitative paradigm in the use of educational ethnography, which allows greater contact with the participant object. The goal is to understand how pedagogical documentation includes playing in the field school curriculum. The results show that in the record of the pedagogical documentation the teacher uses the children's daily play and the work involves the learning.

Keywords: Play. Learning. Field Education. Educational Documentation

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: _____ (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p.87-104.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, C. M. M. **O Brincar no desenvolvimento e na subjetividade infantil**: tema para a atuação profissional. Em: Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões. (Tomo II) Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

BOMTEMPO, E. et al. **Brincando na escola, no hospital, na rua**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) BRASIL**. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

BRITO, A. C. U. **Práticas de mediação e o brincar na educação infantil**. Jundiaí, Paco Editorial; 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Jeu et education. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme**. Thèse pour le Doctorat d'Etat ès Sciences Humaines. Paris, Université Paris V, v. I e II, 1993.

CUNHA, M. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petropolis: Vozes, 1994.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDONET, Vital. Educação Infantil. **Humanidades**, Brasília, n. 43, 1991, p. 89-98.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer da pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas, In: FRITZEN, M. P.; LUCENDA, M. I. P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando prática de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

FROEBEL, Friedrich. **Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel**. New York/London: D. Appleton and Company, 1912.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo**

na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. GEPERUAZ. Belém: Editora Gutemberg Ltda., 2005, p. 42-60.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography-Principles in Practice**. 2. ed. London, New York: Routledge, 1995.

KISHIMOTO, M. K. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALUF, A. C. M. **Brincar:** prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLON, S.I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. **Conferência de pesquisa sócio-cultural**, 3, 2000.

MORENO, Gilmara Lupion. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do professor na educação infantil. Tradução Maria Adriana Verosa. Porto Alegre: Armed 2002.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e Métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

VELASCO, Calcida Gonsalves, **Brincar:** o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de psicologia general**. Madrid: Machado Libros, 1995. (Obras Escogidas, 2).

_____. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

_____; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Trad. de Pablo del Rio e Amelia Alvarez. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

_____. **El instrumento y el signo em el desarrollo de niño.** Trad. De Pablo de Rio e Amelia Alvarez. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

_____. **Mind in society:** the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____; RIEBER, R. W. **The collected Works of L. S. Vygotsky:** scientific legacy. New york: Kluwer Academic, 1999.v.6.

_____ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

Correspondência:

Liliam Silva Rocha. Acadêmica do 8º semestre de Pedagogia, bolsista da brinquedoteca da Universidade do Estado do Amapá-UEAP, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Amapá – PROBICT/UEAP. E-mail: liliamrosil85@gmail.com

Recebido em: 27 de dezembro de 2017.

Aprovado em: 28 de março de 2018.