



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

PRISCILLA PANTOJA DO NASCIMENTO BRANDÃO

SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP

MACAPÁ
2019

PRISCILLA PANTOJA DO NASCIMENTO BRANDÃO

SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito obrigatório à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela do Céu Ubaiera Brito.

MACAPÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Orinete Costa Souza – CRB-11/920

Brandão, Priscilla Pantoja do Nascimento.

Saberes culturais ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol – Arquipélago do Bailique/ AP/ Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão; orientadora, Ângela do Céu Ubaiera Brito. – Macapá, 2019.

191 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Brincar. 2. Culturas infantis. 3. Comunidades Ribeirinhas. 4. Multiculturalismo. 5. História Oral. I. Brito, Ângela do Céu Ubaiera, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.
394.6 B817s CDD. 22

SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil por meio das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique – AP

PRISCILLA PANTOJA DO NASCIMENTO BRANDÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela do Céu Ubaíara Brito.

Data da defesa: 23 de abril de 2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Ângela do Céu Ubaíara Brito - PPGED/UNIFAP
ORIENTADORA

Prof.^a Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão - PPGED/UNIFAP
AVALIADORA INTERNA

Prof. Dr. Márcio Moreira Monteiro - UEAP
AVALIADOR EXTERNO

Prof.^a Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes - PPGED/UNIFAP
SUPLENTE INTERNA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – UFPA
SUPLENTE EXTERNO

MACAPÁ
2019

Aos povos tradicionais. Caboclos, caiçaras,
extrativistas, indígenas, jangadeiros,
pescadores, quilombolas, ribeirinhos e
seringueiros. Exemplos de resistência.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser meu guia, me conceder saúde e coragem para lutar, questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

À minha menina, Ana Catarina, por sua existência, por todo o carinho inclinado à mim, por sua incansável paciência nos meus tantos e tantos momentos de ausência, e por me ensinar com o seu pequeno grande coração, o que é o amor.

À minha família. Meus pais e meus irmãos, pelo carinho, preocupação e por sempre torcer por meu sucesso profissional, e em especial a meu Pai, que lá de cima olha por mim e me protege constantemente.

À minha orientadora Ângela Ubaiera, por ser mais que uma orientadora, por acreditar no meu potencial, me incentivar e me mostrar os melhores caminhos. Obrigada pelas exigências, por pela paciência, pela dedicação à minha pesquisa e por sua afetuosidade.

A todos os moradores da comunidade de Arraiol, professoras da escola da Comunidade, jovens, adultos, idosos e crianças participantes da pesquisa, por aceitarem fazer parte deste estudo, por me darem abrigo durante os dias em que estive realizando a pesquisa, agradeço a tolerância e o grande empenho durante o longo processo.

À Talyssa Tanner, minha auxiliar de pesquisa, pela constante assistência na coleta dos dados, nos momentos em que mais precisei de ajuda e não podia estar em campo.

Às amigas que o Mestrado me deu, Jemina Andrade, Miquelly Pastana e Gisele Batista pela amizade, pelas constantes trocas de conhecimentos, pelas palavras prósperas de incentivo, que me ajudaram em todos os momentos em que as dificuldades surgiram.

Ao meu amigo João Sampaio, parceiro de angustias e felicidades, pelo companheirismo de anos, pelo apoio constante, você foi de grande importância neste processo, obrigada!

À minha turma do programa de Mestrado em Educação. Meus sinceros agradecimentos a todos os colegas e parceiros na construção e trocas de conhecimento que aconteceram por meio das apresentações de seminários, trabalhos científicos e andamento da pesquisa, durante esses dois anos do programa.

A todos os professores que o programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), me oportunizou conhecer, agradeço a paciência, humildade e compartilhamento de saberes.

Ao professor Izaías Loureiro Tavares, mais uma vez, pelos ensinamentos dedicados, a pessoa que disponibilizou todas as leituras para que eu pudesse estudar e fazer uma boa prova antes do início do programa. Agradeço também pela generosidade, encorajamento, por acreditar em mim, e ainda, pela presteza no auxílio em termos de normatização deste trabalho. Muito obrigada!

Aos professores da Universidade do Estado do Amapá, em especial ao professor Vitor Nery e Danielle Dias, que não me negaram assistência acadêmica e foram importantes coautores para que eu pudesse chegar até aqui.

À amiga Marcela Cardoso Seoane, pelo encorajamento constante, pelos bons momentos de convivência e sensibilidade em todos os momentos desse percurso;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida, para auxílio na realização da pesquisa.

À Universidade Federal do Amapá, por disponibilizar compromisso com a educação no estado do Amapá, pela disponibilização desta pós-Graduação em Educação.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo. Meu muito obrigada!

A leitura do mundo, precede a leitura da
palavra (Paulo Freire).

RESUMO

O trabalho analisa o brincar ribeirinho por meio das práticas culturais das crianças que habitam na comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP, que contempla os elementos materiais e imateriais presentes no cotidiano deste grupo. Trata-se de investigar: quais as contribuições do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha vivenciada pelas crianças de Arraiol? Objetiva-se compreender a contribuição do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha no cotidiano da comunidade de Arraiol, identificando sentidos, significados, peculiaridades que constituem o patrimônio cultural imaterial para a identidade da comunidade. O *locus* de pesquisa é a comunidade de Arraiol que fica a cerca de 180 km de distância da capital de Macapá e tem um número aproximado de 80 habitantes. A metodologia se fundamenta no paradigma qualitativo, no uso da técnica denominada História Oral, que analisa o contexto por intermédio das narrativas dos sujeitos, para compreender os fenômenos sociais em foco por meio das narrativas, mas não somente as vozes, também os gestos, risos, expressões faciais, entre outros, subsidiado nas vivências e registros orais e fotográficos. O período de pesquisa compreendeu dois anos, durante os quais se colheu os dados por meio de convívio com os moradores de Arraiol. Utilizou-se no tratamento dos dados a Análise de Conteúdo que consiste em compreender o material que envolve o brincar e as culturas infantis ribeirinhas de Arraiol. Os Resultados demonstram que o brincar da terra se faz presente no cotidiano da comunidade. Também, apresentam índices de que os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais dos ribeirinhos sofrem modificações ao longo do tempo, mas ainda são formas de mediar o processo de aprendizagem da criança por meio das culturas infantis, as quais são características da comunidade ribeirinha que permeia ações através de artefatos sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Culturas infantis. Comunidades Ribeirinhas. Multiculturalismo. História Oral.

ABSTRACT

This work analyzes the river play by means of the cultural practices of the children living in the community of Arraiol - Bailique Archipelago / AP, which contemplates the material and immaterial elements present in the daily life of this group. It is a question of investigating: what are the contributions of play as mediation of the riverside children's culture experienced by the children of Arraiol? The purpose of this study is to understand the contribution of play as a mediation of the riverside children's culture through the analysis of their daily life, identifying meanings, meanings and peculiarities that are part of the cultural heritage for the community's identity. The locus of research is the community of Arraiol that is about 180 km away from the capital of Macapá and has an approximate number of 80 inhabitants. The methodology is based on the qualitative paradigm, using the technique called Oral History, which analyzes the context through the subjects' narratives, to understand the social phenomena in focus through narratives, but not only the voices, also the gestures, laughter, facial expressions, among others, subsidized in the experiences and oral and photographic records. The research period comprises two years, during which the data were collected through living with the residents of Arraiol. The Content Analysis was used in the data processing, which consists of understanding the material that surrounds the play and the riverside infantile cultures of Arraiol. The results demonstrate that the play of the land is present in the daily life of the community. Also, they present indices that traditional games, toys and games of the riverside suffer modifications over time, but are still ways to mediate the process of learning of the child through children's cultures, which are characteristic of the riverine community that permeates actions through social and cultural artifacts.

KEYWORDS: Play. Children's cultures. Coastal Communities. Multiculturalism. Oral History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Comunidades pertencentes ao distrito do Bailique.....	81
FIGURA 02	Mapa de Localização do Bailique via Google Maps.....	87
FIGURA 03	Parte da comunidade de Arraiol.....	91
FIGURA 04	Principal meio de comunicação dos moradores (rádio).....	92
FIGURA 05	Posto de saúde comunitário.....	93
FIGURA 06	Restos de colmeia.....	95
FIGURA 07	Preparação para extração do mel.....	95
FIGURA 08	Viveiro florestal comunitário da comunidade de Arraiol.....	96
FIGURA 09	Cantina comunitária de Arraiol.....	98
FIGURA 10	Centro comunitário de Arraiol.....	99
FIGURA 11	Moradora retira a tinta do açaí à mão.....	100
FIGURA 12	Biblioteca comunitária.....	105
FIGURA 13	Interior da biblioteca.....	105
FIGURA 14	Criança brinca de acrobacias na água.....	108
FIGURA 15	Brincadeira de curralzinho.....	109
FIGURA 16	Brincadeiras na lama.....	110
FIGURA 17	Guerra de lama.....	110
FIGURA 18	Bolo de lama.	112
FIGURA 19	Bolinhas de lama.....	112
FIGURA 20	Crianças e seu catraio.....	114
FIGURA 21	Avô mostra brinquedo feito para seu neto.....	115
FIGURA 22	Criança segura seu barquinho.....	115
FIGURA 23	Bonecas de pano.....	117
FIGURA 24	Boneca feita com casca de melancia.....	117
FIGURA 25	Espingarda de madeira.....	118
FIGURA 26	Espingarda de restos de cano e madeira.....	118
FIGURA 27	Remo de brinquedo.....	119
FIGURA 28	Criança em sua brincadeira de montaria.....	119
FIGURA 29	Criança e sua bola.....	121
FIGURA 30	Jogo de futebol.....	121
FIGURA 31	O pião.....	122
FIGURA 32	Crianças brincam com barquinhos.....	123

FIGURA 33	Crianças e seu barco de aningueira.....	123
FIGURA 34	Criança brinca de vai e vem.....	125
FIGURA 35	Caminhãozinho de lata de sardinha.....	125
FIGURA 36	Criança brinca de rabiola.....	129
FIGURA 37	Crianças em momento de reunião.....	131
FIGURA 38	Criança brincando com semente de Pracaxi.....	133
FIGURA 39	Criança mostrando seu brinquedo.....	133
FIGURA 40	Elementos materiais para o brincar.....	134
FIGURA 41	Criança e seu brinquedo (Côco).....	134
FIGURA 42	Crianças em momento de brincadeira “Pata Cega”	135
FIGURA 43	Brincadeira tradicional “Caracol”	136
FIGURA 44	Brincadeira: “a galinha do vizinho”	137
FIGURA 45	Crianças lavam ponte com mediação dos adultos.....	139
FIGURA 46	Criança lavando a ponte.....	139
FIGURA 47	Relato do boi de cuia.....	161

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Jogos na comunidade ribeirinha de Arraiol/AP.....	120
QUADRO 02	Brinquedos na comunidade ribeirinha de Arraiol/AP.....	126
QUADRO 03	Brincadeiras na comunidade ribeirinha de Arraiol/AP.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Agência Nacional das Águas
AP	Amapá
APP	Área de Proteção Permanente
CIUP	Centro de Pesquisa da Universidad del Pacífico
CNA	Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil
CVT	Centro de Vocação Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GITE	Grupo de Inteligência Territorial Estratégica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MP	Ministério do Planejamento
MPOG	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
OTCA	Organização do Tratado de Cooperação Amazônica
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
RL	Reserva legal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A CULTURA E A CRIANÇA	21
1.1. DIÁLOGOS SOBRE O CONCEITO CULTURA.....	21
1.2 PATRIMÔNIOS CULTURAIS DO BRASIL: CULTURA MATERIAL E IMATERIAL.....	31
1.3 EXPERIMENTAR, BRINCAR E APRENDER: TENTATIVA DE ELUCIDAÇÃO SOBRE O CONCEITO DE CULTURAS INFANTIS.....	36
1.4 CONCEPÇÃO DO BRINCAR E A CULTURA.....	45
2 A CRIANÇA, O BRINCAR E A MEDIAÇÃO.....	51
2.1 SUJEITOS, SIGNOS E INSTRUMENTOS: FORMAS DE MEDIAÇÃO.....	51
2.2 MEDIAÇÃO, JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	56
3 INFÂNCIAS: COMUNIDADE RIBEIRINHA AMAZÔNICA.....	61
3.1 COMPREENSÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL.....	61
3.2 A INFÂNCIA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA.....	68
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	76
4.2 HISTÓRIA ORAL.....	77
4.3 OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE.....	79
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA	80
4.5 LOCUS.....	81
4.6 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	82
4.7 FASES DA PESQUISA.....	84
4.8 ASPECTOS ÉTICOS.....	85
4.8.1 Termos de consentimento.....	85

4.8.2 Riscos	85
4.8.3 Benefícios.....	86
5 ARRAIOL DO BAILIQUE: CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE.....	87
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	87
5.2 HISTÓRICO.....	93
5.3 ECONOMIA.....	95
5.4 LENDAS, MITOS E COSTUMES.....	101
5.5 RELIGIOSIDADE.....	103
5.6 EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	105
6 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: CULTURA INFANTIL	107
RIBEIRINHA EM ARRAIOL.....	
6.1 BRINCAR NA ESCOLA DA COMUNIDADE.....	134
7 ENTREVISTA NARRATIVA COM MORADORES DE ARRAIOL: RELATOS	141
DO BRINCAR.....	
7.1 RELATOS DO BRINCAR E A CULTURA INFANTIL DAS CRIANÇAS.....	143
7.2 RELATOS DO BRINCAR E LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA DOS ADULTOS E	151
IDOSOS DE ARRAIOL.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES.....	184
ANEXOS.....	190

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objeto de estudo o brincar e a cultura infantil, investigados em uma comunidade ribeirinha, denominada Arraiol, localizada no Arquipélago do Bailique. Propõe compreender os saberes culturais do brincar como um elemento de mediação por meio das narrativas dos moradores no que tange aos conhecimentos construídos historicamente, para entender como a criança constrói seu próprio conhecimento social e cultural.

O tema também se refere ao estudo do multiculturalismo e da valorização identitária, o qual insere um elemento indispensável na infância - o brincar, haja vista que este comportamento está no ambiente característico da Região Amazônica que é a natureza. Torna-se pertinente então, buscar neste fato a compreensão de que tal espaço é rico de possibilidades, de construção de saberes e experiências. As crianças têm oportunidade de relacionar-se diretamente com os rios, animais, florestas – um ambiente propício à criatividade – construindo seus próprios brinquedos, jogos e brincadeiras, a partir de galhos, caroços, cipós, folhas, frutos e diversos outros materiais encontrados naquele território.

O interesse pela investigação no contexto ribeirinho, foi desencadeado pela relação de infância com o *Locus* de Pesquisa, por meio da qual foi possível preservar na memória, ricas lembranças e experiências significativas em relação ao brincar tradicional ribeirinho. Estas experiências envolveram práticas diferenciadas e agradáveis, visto que, são práticas totalmente distintas daquelas vividas nos meios urbanos.

Pode se afirmar então, que essa inquietação também surgiu a partir de um contexto permeado de vivências da infância, ao mesmo passo em que, conforme estudos literários indicam, foram vivências negligenciadas, invisibilizadas, que quase nunca foram reconhecidas como atividades que criam e influenciam a aprendizagem da criança. Esse fato apresenta-se na história como momentos de desconforto, na medida em que foi se percebendo a concepção de transmissão e de reprodução de como as crianças são vistas pela sociedade, como são vistas pelos adultos, e como elas se movimentam para reagir a esses estigmas inclinados a elas.

Compreende-se que, durante muito tempo, a criança viveu na expectativa de ser compreendida como um ser humano em uma etapa de vida, uma vez que as atenções sempre foram centradas no adulto. A empreitada do estudo com crianças e infâncias exige do pesquisador o enfrentar de muitos desafios e preconceitos, ainda por conta dessa invisibilidade dispensada às crianças nos dias atuais.

O estudo viabiliza uma investigação pelos territórios infantis na comunidade ribeirinha, seja este território imaginário ou concreto. Imaginário, uma vez que é parte pertencente do universo infantil, o qual se constitui a partir do fantasioso e da criatividade das crianças, capaz de incrementar cenários do brincar e favorecer o desenvolvimento mental delas, a partir de artefatos existentes nesse universo tão vasto, que é a criatividade das crianças. E o concreto, este refere-se aos artefatos disponíveis no ambiente natural em que vivem, como também os construídos e modificados pelas próprias crianças, os quais também representam parte de sua cultura infantil.

A necessidade de se compreender a cultura ribeirinha se faz necessária, em razão de que este cenário é uma das representações mais fiéis da identidade dos povos amazônicos. Essa cultura constitui a base ancestral de grande parte da população brasileira. Dentro da cultura ribeirinha, as manifestações infantis também necessitam de respeito e valorização devida. Para que isso aconteça, é necessário que ela seja conhecida, visualizada e entendida, sobretudo nos espaços educativos, a fim de que assim seja garantido o direito da infância à criança. Esse entendimento contribui para o aperfeiçoamento das relações e, conseqüentemente, para melhoria da constituição da criança como ser humano.

Neste caminho, o estudo defende que a criança deve atuar como sujeito autônomo de seu aprendizado na comunidade; sustenta um processo educativo dos saberes tradicionais que provoque mais dúvidas do que certezas, forme a criança para questionar a realidade posta, produza conhecimento e cultura por meio de possibilidades oportunizadas tanto pelos seus pares, bem como pelas experiências práticas através do meio que a cerca.

Assim, os saberes na comunidade que envolvem as experiências têm relação entre a Natureza e sociedade. As reflexões aqui abertas ao leitor, implicam em uma concepção do brincar que traz a experiência como instrumento fundamental na mediação da cultura infantil. Dialoga-se acerca dessa mediação, a qual envolve o brincar com a enraização na cultura e sua relação com a sociedade, além disso traz como forma de aprendizado a relação com o meio e a interação social.

Por essas razões, torna-se relevante vivenciar essa realidade para compreender e familiarizar-se com o grande acervo cultural existentes neste meio, no caso das populações tradicionais, tais como as comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas, são cercados de saberes e fazeres peculiares, com características próprias de suas determinadas culturas. Esses saberes, muitas vezes não são visualizados, ou não têm sua devida valorização e respeito, destaca-se ainda o fato de seus costumes, frequentemente, serem vistos como inferiores ou atrasados.

Com efeito, por meio da externalização da voz daqueles que habitam na comunidade, é possível estabelecer respeito e valorização às diferenças, criando a possibilidade de romper barreiras de classes e subalternação, como também possibilitar a voz das culturas que, por vezes, não dispõem de oportunidades para manifestar seus modos de vida.

Santos (2012) salienta a necessidade de se compreender esses sentidos que as expressões culturais ribeirinhas e suas relações com outras culturas fazem para aqueles que as vivenciam. Este é um exercício indispensável, uma vez que o Brasil é um país plural, miscigenado, resultado da mistura com outras etnias, no qual as culturas se diferenciam em alto grau, de região para região.

Neste sentido, busca-se entender a criança e a construção do seu próprio conhecimento social e cultural em relação ao brincar por meio de jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades que envolvem as culturas infantis. Estuda-se as peculiaridades das crianças e o ambiente de uma comunidade que apresenta as brincadeiras distintas as quais habitam nos meios urbanos. Portanto, abrangendo esses aspectos, a pesquisa propõe entender: **quais as contribuições do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha vivenciada pelas crianças de Arraiol?**

O objetivo geral deste trabalho procura compreender a contribuição do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha no cotidiano da comunidade de Arraiol, identificando sentidos, significados, peculiaridades que constituem o patrimônio cultural imaterial para a identidade da comunidade. Tem-se como objetivos específicos contextualizar a comunidade de Arraiol, descrevendo suas particularidades e práticas cotidianas vivenciadas, no sentido de entender os aspectos culturais produzidos socialmente; identificar as práticas de jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças ribeirinhas e as características específicas do contexto em que o brincar ocorre; e ainda, entender as narrativas relacionadas ao brincar no contexto ribeirinho, identificando aspectos relativos à cultura infantil.

A comunidade ribeirinha que se constitui como *locus* da pesquisa foi escolhida pela relação de infância da pesquisadora com o local, isso fez preservar momentos ricos de bem-estar e constituição de cultura por intermédio das vivências e interação com o meio. Deste modo, o estudo analisa o brincar que parte das vivências e narrativas relacionadas a esse contexto, identificando aspectos relativos à cultura infantil ribeirinha.

A diversidade cultural do Brasil é um vasto campo de investigação, entretanto, ainda existe uma limitação dos estudos científicos envolvendo o brincar ribeirinho. Geralmente, as pesquisas no Brasil privilegiam as ações do brincar urbano, pela grande dificuldade de acesso a locais mais afastados e menos populosos que também, comumente, possuem menos

tecnologias e diversos problemas sociais, como precariedade de saneamento básico, falta de energia elétrica, dificuldade de acesso ao estudo, entre outros.

O trabalho está dividido em três seções. A primeira seção é composta por três unidades que constituem o quadro teórico, intitulado como “A cultura e a criança” que objetiva refletir o sujeito criança e a sua multiplicidade de relações e desafios existentes, sobretudo quanto à luta pelo reconhecimento do direito de viver a infância como uma etapa de vida íntegra e significativa.

Além disso, a discussão envolve a cultura e sua trajetória histórica, com base em autores como Zygmunt Bauman (2012), na tentativa de conceituação do termo, Clifford Geertz (1989), e sua interpretação densa acerca da cultura. O estudo tece ainda, diálogos acerca do multiculturalismo, pluralidade cultural e valorização das diferenças, e das identidades culturais, com base em Vera Maria Candau (2012) e Stuart Hall (2015). Outro eixo de análise, debate a valorização do patrimônio cultural brasileiro, conforme o IPHA (2013) e Corá (2014), e a luta contra as formas de preconceito e discriminação em qualquer âmbito, principalmente no que diz respeito à infância e a cultura ribeirinha, fundamentando-se em Arenhart (2016), dentre outros autores.

Também se utilizou como quadro teórico para as análises, a teoria Histórico-cultural de Lev Vigotsky¹ (1997, 2007 e 2018), a qual trabalha o brincar como fonte de aprendizagem e a crianças como sujeito social que aprende com o processo histórico cultural no qual é imersa. Trata-se da criança e sua aprendizagem em um contexto sociocultural, evidencia-se os processos de aquisição de conhecimentos por meio da mediação, conforme Brito (2015). Discute a mediação referente à criança-criança, criança-adulto, criança-artefatos culturais e analisa o aprendizado o qual resulta do ato de brincar mediado, que compreende a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras em uma relação íntima com a natureza. Assim como em Dewey (1976), por meio do qual sustenta-se a compreensão de que a criança vive a experiência como processo de aprendizagem.

Ainda, expõe-se a temática da infância e sua conturbada trajetória histórica e social, isto é, aborda a concepção de como a criança era compreendida pela sociedade e qual a perspectiva que se tem hoje nessa relação, de acordo com os estudos de Phillipe Ariès (2016) e Freitas (2016), na medida em que discutem a história social da criança. Nesse sentido, tece

¹ A partir das leituras realizadas em diversas obras do autor, observou-se que o nome de Vigotsky, é grafado de diferentes formas. Desta forma, adotou-se apenas essa grafia na construção deste trabalho. Salvo nos casos citações e referências.

diálogos sobre os diversos tipos de embates vivenciados no que tange ao contexto da cultura da infância, desde sua conjuntura histórica até chegar à realidade amazônica, dialogando-se com autores como Tedesco (2016) e Carvalho (2010), por meio dos quais, são elucidadas as características das populações ribeirinhas, especialmente as que estão relacionadas à representação da cultura infantil ribeirinha da Amazônia Amapaense.

Na segunda seção discorre-se sobre a metodologia utilizada no estudo, a qual se apoia no paradigma qualitativo, segundo Creswell (2014) e Teixeira (2012), no uso da História Oral, fundamentando-se em Alberti (2004), Meihy (2002) e Meihy e Holanda (2017). Utilizou-se no tratamento dos dados a Análise de Conteúdo em Bardin (2016), a qual consiste em compreender o material que envolve o brincar e as culturas infantis ribeirinhas de Arraiol.

Ainda na segunda seção, engloba-se à discussão parte dos dados coletados, na constituição da definição do *locus*, a partir da caracterização da comunidade, pela qual se busca descrever suas particularidades e práticas cotidianas vivenciadas, através da descrição cultural do grupo, isto é, a compreensão de seu processo de ocupação (histórico), seus aspectos de desenvolvimento econômico, sua cultura popular mediante seus saberes e histórias preservadas, suas lendas mitos e costumes, suas religiosidades, e seus modelos de educação escolar. Esse conjunto de fatores se revelam importantes, no sentido de entender os aspectos culturais produzidos socialmente contextualizando-o com os aspectos sociais pelos quais são influenciados.

A terceira seção da pesquisa está composta por duas partes, nas quais engloba-se a discussão dos dados coletados junto à comunidade, que dizem respeito à cultura infantil das crianças ribeirinhas da comunidade de Arraiol. Os dados se dividem em duas categorias. A primeira categoria intitulada “Jogos, brinquedos e brincadeiras: cultura infantil ribeirinha em Arraiol”, dialoga sobre a cultura infantil ribeirinha do *locus*, por meio da análise de conteúdos colhidos no convívio com a comunidade.

Esses conteúdos constituem-se a partir do registro de imagens das crianças em seus mais variados momentos de brincar, bem como por meio da descrição dos jogos, brinquedos e brincadeiras que foram identificados durante as vivências junto ao cotidiano do grupo. Esta categoria dialoga sobre a forma como as crianças aprendem a partir do brincar, que medeia ações envoltas nas culturas infantis, através da análise de registros fotográficos e observação *in loco*.

A segunda categoria intitulada “Entrevista narrativa com moradores de Arraiol: relatos do brincar” discute as vozes dos participantes, no sentido de compreender as características específicas do contexto em que o brincar ocorre. Nessas narrativas estão representados tantos

os adultos e velhos², com relatos do brincar antigo, e lembranças de como viveu essa etapa de sua vida, como as crianças, apresentando dessa forma, processos de criação de cultura infantil e evidenciando os aspectos culturais produzidos histórica e socialmente, os quais sofreram modificações ao longo dos anos.

A relevância social do trabalho se alicerça na compreensão de que, a partir de suas discussões, proveu-se visibilidade às crianças invisibilizadas historicamente e que a respeito da tecnologia já chegado à comunidade, as crianças ainda se utilizam de elementos da natureza para elaborar os seus brinquedos, como também de brincadeiras herdadas ao longo do tempo e que proporcionam uma infância rica em possibilidades do brincar. O estudo contribui com a área da educação, visto que traz reflexões acerca do processo de aprendizado da criança por meio dos saberes culturais e o brincar como mediação da cultura infantil no contexto ribeirinho.

² A expressão “velhos” que está sendo utilizada neste trabalho, faz referência àquelas pessoas mais antigas, também referidas no texto como idosas. O vocábulo é utilizado em consonância ao contato que se teve com o termo a partir de leituras, uma vez que é assim também que se referem os especialistas da área da velhice, como por exemplo, Ecléa Bosi que utiliza o termo no Livro “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” (1994) e Maria Letícia Barreto, no livro “Admirável mundo velho: velhice, fantasia e realidade social” (1992).

1 A CULTURA E A CRIANÇA

1.1 DIÁLOGOS SOBRE O CONCEITO CULTURA

Há várias significações para o termo cultura. Não se trata de uma definição fixa e um conceito único, as interpretações variam de acordo com as perspectivas. Porém, o que há de mais comum dentre essas expressões é que geralmente representam um conjunto de costumes, práticas, modos de vida que caracterizam um corpo social. De acordo com Bauman (2012, p. 83) “é reconhecida a inexorável ambiguidade do conceito de Cultura”.

Conquanto, há uma diferença entre o que diz respeito à natureza e a cultura. Faz parte da natureza tudo aquilo que existiu antes do homem e que independe dele, já a cultura, necessita do homem para que possa existir, isto é, cultural, tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, sejam ideias, costumes, objetos, e até mesmo aquilo que está entre as ideias e objetos, como por exemplo, as instituições escolares (DESCOLA, 2007).

Na visão de Bauman (2012, p. 17) afirma que “autores que tiveram a cultura como tema fizeram um esforço honesto para eliminar a ambiguidade. Sem sucesso”. O autor considera que a sociedade e a cultura, tendo como exemplo também a linguagem, apesar de terem suas identidades, em nenhuma circunstância são as mesmas, pois permanecem com suas identidades ainda que mudem constantemente (BAUMAN, 2012).

Isto leva a compreensão de que, modificar-se, ou transforma-se, nada tem a ver com a perda da identidade. Um indivíduo, ou um grupo, pode dispor de conhecimentos, concepções, ideais e modos de vida, hábitos e comportamentos que oscilam, se transformam, em outras palavras, isto não indica que este indivíduo não tenha cultura. Bauman (2012) afirma resumindo que

dominar uma cultura significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança e não sua sistematicidade” – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas (“normais”) e a eliminação de outras (“desviantes”) (BAUMAN, 2012, p. 43).

Do mesmo modo, Geertz (1989, p. 3) em seus diálogos, atenta para a ampliação do conceito de cultura para uma dimensão mais justa, de modo que assegure sua importância continuamente, ao invés de tentar defini-la, reduzi-la, isso significa padronizá-la, uma vez que, não há como categorizar a cultura em uma estrutura facilmente compreensiva. Desse

modo, o autor observa que os conceitos científicos têm se limitado cada vez mais a “limitar, especificar, enfocar e conter”.

Sabe-se que a antropologia, é a ciência que estuda o homem, abrangendo todas as suas dimensões, neste sentido, de acordo com Geertz (1989), esse não é o seu único objetivo, pois:

a instrução, a diversão, o conselho prático, o avanço moral e a descoberta da ordem natural no comportamento humano são outros, e a antropologia não é a única disciplina a persegui-los. No entanto, esse é um objetivo ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989 p. 10)

Geertz (1989) defende um conceito de cultura semiótico, isto é, que estuda os fenômenos culturais e a construção de significados, desse modo afirma que a cultura é pública e o comportamento humano é uma ação simbólica, assim como a forma que uma sociedade toma é reflexo substancial da cultura deste povo. Deste modo, pode se considerar que a cultura se configura como incompleta, como uma ciência estranha, em constante modificação.

Para o autor “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Dessa maneira, a cultura representa essas teias, bem como o seu significado, não da mesma maneira que uma ciência experimental se manifesta, mas sim como um saber interpretativo em busca de significado (GEERTZ, 1989, p. 4). Geertz (1989) discute em sua teorização, alguns elementos que ajudam na compreensão deste processo, nesse sentido, afirmam que

a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos na densidade (GEERTZ 1989, p. 10).

A cultura é um elemento tão complexo que, de fato, a sua conceituação não pode se manifestar em uma definição pronta e acabada, nem em algo único, pois há uma compreensão diferente a cada espaço, o que torna seu significado dinâmico e flexível, que mais tem a ver com movimento, do que com algo estático e generalizado. Ao considerar esses aspectos, pondera-se que sua compreensão conceitual como forma de resolver pontos obscuros teóricos, não seja o mais importante, mas sim, a compreensão de sua finalidade.

Nesta direção, compreende-se a cultura como um fenômeno complexo, assim como a sua definição, a qual muitas vezes é confundida como produto cultural, como resultado, e não como processo, assim como afirma Carneiro (2010) que

a cultura nesse caso, aparece como resultado de um processo social, ou seja, algo estático, e acabado, enquanto a produção cultural expressaria o modo de vida transmitido às crianças, cabendo à elas apenas assimilar os objetos culturais de um determinado momento. A visão estática da cultura ajusta-se aos interesses da sociedade brasileira, que promove a desigualdade social privilegiando certos grupos em detrimento de outros (CARNEIRO, 2010, P. 17-18).

Nota-se que a palavra cultura tem desenvolvido ao longo dos anos, semânticas diferentes, mas que sempre faz menção a um grupo de artefatos ou coisas. Cuche (1999) afirma que, no ano de 1700, a palavra cultura já era um termo antigo no léxico Francês, originária do Latim *Cultura*, que dizia respeito ao cuidado empregado ao campo e a criação de gados, aparecendo no final do século XIII para denominar parte de um solo cultivado.

Nas ciências sociais, a palavra denota diferentes coisas, mas, com tantos significados distintos é inviável retratar sua história completa. No início do século XVI, ela não expressa mais somente um estado, como significa na biologia, por exemplo, “uma cultura microbiana”, mas passa a significar também uma ação, isto é “o fato de cultivar a terra” (CUCHE, 1999 p. 16-17).

Somente em meados do século XVI, é que surge o sentido figurado da palavra cultura, e então ela passa a significar “a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la” (CUCHE 1999, p. 19). No entanto, até a metade do século XVII, esse sentido figurado teve pouco reconhecimento acadêmico e não era utilizado em grande parte dos dicionários. A partir do século XVIII, pode-se considerar que lhe foi empregado o sentido moderno da palavra. Partindo dessa nova compreensão, o conceito de cultura passou a ser relacionado ao indivíduo com instrução, associado ao conhecimento adquirido (CUCHE, 1999).

De acordo com Cuche (1999), na França, no século XIX, o interesse pelos círculos cultos, pela filosofia e as letras alemã, foi o que colaborou para a evolução do vocábulo francês, *Cultura*. O termo foi enriquecido para uma perspectiva mais plural, e não mais relacionava-se unicamente ao crescimento intelectual do sujeito, mas passou a definir além disso, um conjunto de características específicas de um corpo social, porém ainda em uma definição muito vaga, ambígua, inexata.

Nesta perspectiva, compreende-se que o conceito de cultura depende do contexto histórico em que está inserido. A partir de uma visão antropológica, o conceito vem se desenvolvendo ao longo dos anos. Diversos autores buscam conceituar cultura em diversas concepções (LARAIA 1986; SANTOS 2006; SIQUEIRA 2007; CUCHE 1999. Siqueira (2007) enfatiza que a cultura é polissêmica, uma vez que não há ao certo algo que a defina, pois, ao falar de cultura, surgem diversos conceitos. Para o autor, “se temos inúmeras definições para o conceito de cultura, é porque há inúmeras culturas informando sobre a sua própria formulação” (SIQUEIRA, 2007, p. 56).

Corroborando com a afirmativa, Taylor (1871) *apud* Laraia (1986, p. 25) caracteriza cultura em um sentido etnográfico como um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

Ao desmitificar alguns aspectos referentes ao conceito cultural, Laraia (1986) ressalta que ao contrário do que se acreditava nos séculos passados, as características físicas e biológicas não influenciam na diversidade de culturas existentes, pois o ser humano é influenciado pelo contexto cultural em que foi criado, recebe uma educação distinta, ou seja, o comportamento dos indivíduos depende de um processo, do qual se denominou de edoculturação, pois pensam e agem de acordo com os padrões culturais do meio em que foi socializado.

Na visão de Santos (2006), o conceito de cultura está intrinsecamente relacionado a histórias, religião, nações, sociedades e se refere a tudo aquilo que é produzido pelo homem e aos conhecimentos adquiridos por meio do convívio social. Toda sociedade, seja simples ou complexa, possui seu próprio modo de vida, isto é, sua forma particular de agir, de se expressar, pensar e se relacionar entre si, seus costumes variam de acordo com o contexto em que é produzida.

Vale salientar que a cultura tem demasiada importância para a sociedade e, portanto, uma não se sobrepõe a outra. Logo, não existe superioridade ou inferioridade cultural, o julgamento de outras culturas depende dos próprios atos culturais do sujeito. Por exemplo, dentro da sociedade brasileira, existem culturas que são vistas como estranhas, tal como os grupos indígenas, “mas também a grupos de pessoas vivendo no campo ou na cidade, sejam lugares isolados, de características peculiares, sejam agrupamentos religiosos fechados que existem no interior das grandes metrópoles” (SANTOS, 2006, p. 19).

Essas peculiaridades culturais existentes na sociedade não podem ser tratadas com indiferença, e sim valorizadas, pois fazem parte do arcabouço histórico brasileiro. Propiciar

acesso à cultura é fundamental para o crescimento do indivíduo, daí a necessidade de valorização dos mais diversos aspectos culturais, seus costumes, suas artes, suas crenças para compreender a sociedade em que se vive.

Existem formas diferenciadas de analisar as culturas, considerando que, em uma determinada sociedade, existe uma variedade de grupos sociais de diferentes regiões e produzem culturas distintas, com identidades próprias, sendo frutos de um contexto histórico e carregam toda uma bagagem cultural, passados de geração para geração e é por meio dessa diversidade cultural que é possível compreender a humanidade.

A valorização da diversidade cultural vem sendo discutida por diversos órgãos internacionais, dentre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da qual o Brasil é signatário de atos normativos como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2007). Para UNESCO, a diversidade é compreendida como a “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedade encontram sua expressão”, através da linguagem, costumes, vestimentas, culinária, manifestações religiosas, dentre outras particularidades (UNESCO, 2007. p.05). Importante que esse movimento de valorização das múltiplas culturas humanas esteja ocorrendo, uma vez que a visão unilateral do mundo e das coisas sempre tenha sido muito forte, é por meio da alienação que esses grupos estabelecem a fixação de certos costumes, modos de vida, vestimentas e gostos dos grupos mais abastados como o centro e o modelo da cultura humana, tornando essas culturas as únicas apropriadas a serem seguidas, sempre objetivando interesses próprios e enxergando com desprezo as outras.

Para Santos (2006), as preocupações referentes à valorização da diversidade cultural no Brasil ganham uma ênfase maior a partir do século XX, já que a sociedade brasileira possui um vasto território e uma grande disseminação cultural resultado das diversas transformações entre categorias, grupos e classes sociais, pela qual a sociedade brasileira vem passando, em decorrência das relações estabelecidas pela sociedade no decorrer da sua história, sobretudo, pelo processo de colonização do Brasil feito por diferentes povos, que proporcionaram diversos elementos que caracterizam suas particularidades, como, comidas, roupas, religião, música, dança, dentre outras. Neste sentido, Santos (2006, p. 8) afirma que “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a grande variação delas”.

Com a promulgação da Constituição Federal (1988), os direitos culturais passam a ser reconhecidos e contemplados no artigo 215, Caput, Do capítulo III, que discorre acerca da Educação da Cultura e do Desporto, destacando em sua seção II que trata especificamente da cultura, definindo que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, ressaltando ainda em seu parágrafo primeiro do mesmo artigo que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” e no inciso V, do parágrafo terceiro ao tratar do desenvolvimento cultural chama a atenção para a “valorização da diversidade étnica e regional”.

Também em seu artigo 216, A constituição Federal (1988), destaca o que constitui o patrimônio cultural brasileiro, que são:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Com o intuito de alcançar os objetivos previstos no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, foi criado o Plano Nacional de Cultura (PNC) em 2011, estabelecido em 2 de dezembro de 2010 pela Lei 12.343, que materializam metas e ações que se pretende alcançar até 2020 e que constitui orientações para o desenvolvimento de programas, projetos e ações que promovam a preservação e valorização da diversidade cultural.

O PNC possui como eixos norteadores da cultura como expressão simbólica. Dentre elas, destacam-se as metas 4, que dispõe a implantação de políticas nacionais de proteção e valorização cultural; meta 9, “300 projetos de apoio a sustentabilidade da produção cultural e local; meta 11, “aumento em 95% no emprego formal do setor cultural”; e meta 13, que almeja “20 mil professores de arte de escolas públicas com formação continuada” (BRASIL, 2011, p. 11).

Considerando os aspectos relacionados às diferentes manifestações culturais presentes em nossa sociedade, é possível reconhecer a relevância da criação de políticas culturais democráticas, que contemplem essa diversidade cultural, tendo em vista a necessidade de garantir o direito a igualdade e valorização das diferenças existentes no contexto social brasileiro. Nesta direção, Santos (2006), enfatiza que

cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas (SANTOS, 2006, p. 8).

Desse modo, a forma como cada grupo se organiza é um processo construído historicamente e que evolui e se modifica no contato com outras culturas e com a modernização. No entanto, é fundamental preservação dos valores culturais, suas histórias, músicas, danças, costumes para que um determinado povo não perca sua identidade.

No Brasil, a região ribeirinha possui suas particularidades, seus costumes e formas de vida. Devido a essa multiplicidade de estilos não se pode definir uma única identidade, sendo esta composta por diversas características específicas que diferenciam o povo brasileiro. Dentre outras manifestações, destacam-se as formas de trabalho, vestimentas, culinárias, religiões, sotaques, estados e localidade, pois as formas de vida no campo e na cidade são bastante diferenciadas (DAMATA, 1986).

Entretanto, Lahiere (2006) evidencia que, apesar da existência das manifestações culturais por determinado povo, existem as variações culturais interindividuais, as quais não se referem a questões de desigualdades, nem funções sociais, pois se tratam das características específicas, traços individuais, considerando que cada indivíduo possui um jeito próprio de agir e de produzir cultura em um mesmo contexto.

Tendo em vista essa percepção no meio cultural, é possível compreender que, dentro de um determinado grupo, existem produções culturais diferentes, de acordo com a fase em que o indivíduo se encontra, isto é, crianças, jovens adultos e idosos apresentam formas culturais diferenciadas. Entretanto, essas formas vão passando de geração para geração e se modificando com a globalização, pois os modos de vida vão se modernizando com o passar dos anos e cada vez mais os processos culturais vêm sendo valorizados, sejam nas questões relacionadas à geração de renda, no trabalho e no âmbito educacional (LAHIERE, 2006).

Entendendo a cultura como fundamental para o desenvolvimento do ser humano, os estudos culturais devem ser levados em consideração também no ambiente escolar, pois é parte integrante de formação dos sujeitos. Logo, é relevante que as instituições educativas busquem conhecer e valorizar a cultura em que o aluno está inserido, contemplando em seu currículo a valorização da diversidade cultural, uma vez que a escola é um ambiente socializador, que reúne pessoas das mais diferentes culturas e que devem ser valorizadas nas suas especificidades.

Corroborando com esta afirmativa, Rodrigues (2013) coloca que trabalhar a cultura no ambiente escolar requer a criação de estratégias que propiciem a compreensão da diversidade como uma fonte de riqueza, buscando valorizar as especificidades existentes em todas as culturas presentes na escola. Deste modo, “dizer que uma escola é para todos, significa que temos de ter em conta a diversidade cultural que existe na mesma, e ter em atenção às diferenças de Língua, religião, costumes, etc” (RODRIGUES 2013, p 14).

Candau (2012), em sua obra intitulada “Didática Crítica intercultural: aproximações”, mais especificamente na seção que trata da “Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios”, dialoga acerca do processo histórico multicultural enquanto problemática presente e latente, fundamentando-se na naturalização das desigualdades. Em resposta, discute a luta contra a padronização de todas as formas de discrepâncias, ressaltando o significado e a importância da identidade e valorização das diferenças culturais e o avanço da democracia. Deste modo, dissecar diversos pontos fundamentais para a compreensão deste processo.

O Brasil é um país rico, plural, diverso, miscigenado e se torna necessário compreender toda a conjuntura histórica que o circunda dentro de seu processo de formação. A questão da pluralidade cultural apresenta uma configuração própria, representada por uma base histórica dolorosa e trágica, principalmente no que tange aos grupos indígenas e afrodescendentes (CANDAU, 2012).

A autora afirma ainda que a formação do país é marcada pela eliminação física, pela escravização, pela negação do outro, o que representam uma violenta forma de negação da alteridade, que se dão também na esfera das representações e do imaginário social. Desta forma, “o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e que continuam hoje, afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas” lutando e resistindo fortemente em busca de valorização de suas identidades, frente às relações de poder que são postas (CANDAU 2012, p. 21-22).

Na educação, somente em 1997, pela primeira vez, incorporou-se entre os temas transversais, o da pluralidade cultural, e não por meios pacíficos, mas mediante a movimentos sociais, lutas, reivindicações, resistências, etc. Historicamente, verifica-se a dificuldade em discutir as temáticas acerca do preconceito e da discriminação racial e étnica na sociedade (CANDAU, 2012).

Neste sentido, Candau (2012) afirma que o Brasil desconhece a si mesmo, em razão de vários estereótipos, tanto regionais, quanto a grupos étnicos, sociais e culturais. Um aspecto importante que vem sendo lançado neste contexto, são as políticas de ações afirmativas, que

estão sendo propostas e implantadas. Essas políticas levantam debates e controvérsias na sociedade, principalmente quando se referem à questão da reserva de cotas nas universidades públicas de ensino.

Há muitas problemáticas presentes na esfera da diversidade cultural, no âmbito das relações sociais e nos processos educacionais, como, por exemplo, nos meios de comunicação de massa que muitas vezes disseminam a cultura eurocêntrica que considera diferente todo e qualquer indivíduo que fuja do padrão branco, masculino e hétero.

Desta forma, ao considerar que se vive no contexto de um mundo globalizado, isto é, mundializado, Candau (2012) evidencia quatro tipos de globalização. A primeira, denominada localismo globalizado, que diz respeito a um fenômeno de um determinado espaço que foi globalizado com sucesso; o globalismo localizado, que se refere à imposição de práticas que interessam grupos poderosos; o cosmopolitismo, no tocante a defesa dos direitos comuns dos grupos excluídos, desprestigiados, e, por último, o patrimônio comum da humanidade, que concerne a emergência de todos os temas ligados a todos aqueles que habitam o planeta.

Ainda na reflexão acerca da globalização, a autora assevera que a globalização sobrechega sempre de cima para baixo, uma prática hegemônica do sistema capitalista que produz, reproduz, amplia desigualdades, marginaliza, exclui contingentes importantes da população mundial, marginalizando identidades, peculiaridades e amordaçando vozes que necessitam de dignidade humana.

Articulando igualdade e diferença, entende-se a igualdade, no âmbito do cumprimento dos direitos e deveres, e as diferenças no campo da equidade, é fácil compreender quando se enxerga a diferença como o oposto da padronização. Candau (2012) luta contra a padronização e todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade, pelo avanço da democracia e pelo reconhecimento das diferenças, o que pressupõe o enfrentamento todas as formas de preconceitos e atitudes discriminatórias.

Também são discutidos os temas identidade profissional, o papel desses educadores e educadoras em nossa sociedade, a formação inicial e continuada desses profissionais, dentre outros temas, sendo que, todos dialogam enquanto um movimento necessário de pensamento e ação no sentido de romper as grades do movimento racista e patriarcal por negar o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores.

Para a compreensão das relações entre identidade e cultura, Candau (2008 p. 27) parte da prerrogativa que não há educação que não esteja imersa na cultura, e, por isso, as experiências pedagógicas influenciam e são influenciadas pelas culturas que a cercam. Assim, dentre outras possibilidades, no contexto educacional é presente o chamado “daltonismo

cultural”, prática presente no contexto educacional, que fecha os olhos para as diferenças “étnicas, de gênero, culturais, dentre outras que acabam por naturalizar as desigualdades, por meio do silenciamento, e deste modo propõe aos educadores que combatam este fenômeno que favorece o caráter monocultural da cultura, afim de que certas culturas não sejam consideradas inferiores.

Dentre muitas outras possibilidades, pode-se destacar também a proposta de concepção de escola como espaço de crítica e produção cultural, uma vez que por meio do educador como agente multicultural, a escola se faz espaço ideal de enfrentamentos e análises e produtos culturais. Do mesmo modo, a utilização dos recursos culturais da escola e da comunidade se fazem importantes ferramentas nesse processo. As diferenças culturais estão sempre presentes no cotidiano escolar e nas práticas educativas e sociais. A escola, por sua vez, tem o papel importante de reconhecer, valorizar e empoderar os sujeitos subalternados e negados.

Na perspectiva da discussão da autora, o problema macro compreende a não aceitação, ou negligenciamento da igualdade entre as culturas e do outro, como diferente e ao mesmo tempo igual. O discurso hegemônico se perpetua através da repetição constante da ideia de marginalidade, demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultural o centro de tudo.

No momento atual, a escola tem sido desafiada e pressionada por diversas problemáticas sociais, uma delas é a educação monocultural. O contexto é de muita reflexão e luta, não sendo suficientes pequenas reformas, mas a necessidade de refletir criticamente sobre as práticas e reinventá-las, dando-lhes uma nova configuração, que considere que se vive em uma sociedade heterogênea, que atue de acordo com o tempo que vivemos e as necessidades que sempre tivemos, mas que por um longo período foram negligenciadas, invisibilizadas.

No texto está explícito as diferenças culturais, históricas e raciais. Nesse sentido, o diálogo gira em torno da busca por uma verdadeira democratização dessas relações sociais e escolares, a partir da transformação de compreensão do reconhecimento do outro, na compreensão da errônea criação de “pré-conceitos”, estereótipos formados e mantidos, contribuindo para uma possível catarse acerca da problemática intercultural que gira em torno da não aceitação da igualdade entre as culturas.

É justamente a busca pela desconstrução desse discurso monocultural, excludente, eurocêntrico, que é arraigado nos indivíduos e pela valorização das diferenças e reconhecimento do outro que Candau (2012) propõe refletir e buscar alternativas para

mudança deste cenário. Para isto, é necessário reconhecimento, valorização e rebeldia contra o universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Assim, é possível se situar de maneira crítica, de modo a buscar promover experiências de interação com o outro, articulando igualdade e diferença.

1.2 PATRIMÔNIOS CULTURAIS DO BRASIL: CULTURA MATERIAL E IMATERIAL

Não é preciso olhar com tanta atenção ou procurar esmiuçadamente para perceber que a Amazônia é detentora das mais variadas riquezas naturais, não só por fazer parte da dádiva doada aos seres humanos com o universo e toda a sua imensidão e detalhes criativos, como também pelo fato de sua grande área ainda ser bastante preservada.

Em meio a esse privilégio que os caboclos³, sobretudo os nortistas possuem, o Brasil, líder em riqueza natural não consegue – na maioria das vezes – aproveitar a contento suas próprias riquezas. Neste sentido, há de se considerar que muita coisa não possui reconhecimento e valorização devida.

Acerca da dimensão dessa preservação, de acordo com o site do G1 (2017), a vegetação nativa preservada do Brasil, integra 61% de sua área, conforme dados da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Desse modo afirma

Estudo do Grupo de Inteligência Territorial Estratégica (Gite) da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) aponta que a vegetação nativa preservada ocupa 61% de todo o território brasileiro. O número foi apresentado nesta quinta-feira (26), pelo coordenador do grupo, Evaristo Miranda, em palestra na abertura oficial da colheita da soja, promovida na fazenda Jotabasso, em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Miranda explicou que dos 850.280.588 hectares que compõem o território brasileiro, 11% são de áreas de vegetação nativa em propriedades rurais, como as de reserva legal (RL) e de proteção permanente (APPs); 17% são de vegetação nativa em unidades de conservação; 13% são de vegetação nativa em terras indígenas e 20% de vegetação nativa em terras

³ Lima (1999) afirma que o termo caboclo é amplamente utilizado na Amazônia brasileira como uma categoria de classificação social. É também usado na literatura acadêmica para fazer referência direta aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica. No discurso coloquial, a definição da categoria social caboclo é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo. Na antropologia, a definição de caboclos como camponeses amazônicos é objetiva e distingue os habitantes tradicionais dos imigrantes recém-chegados de outras regiões do país. Ambas as acepções de caboclo, a coloquial e a acadêmica, constituem categorias de classificação social, empregadas por pessoas que não se incluem na sua definição. Enquanto outros tipos regionais constituem representações estereotipadas mais restritas (aparecendo em descrições gerais e no folclore, para exibir as identidades regionais), o caboclo é também uma categoria de “mistura racial” e refere-se ao filho do branco e do índio. A combinação de um “tipo racial” específico e uma região geográfica está relacionada à história da Amazônia. Em contraste com outras regiões do Brasil, a colonização da Amazônia incluiu políticas para integrar (ou seja, escravizar, estimular casamentos mistos e “civilizar”) a população indígena à sociedade colonial.

devolutas, relevos, águas interiores, etc, o que totaliza os 61%. Esses dados, conforme o coordenador do Gite, foram atualizados no fim do ano passado pela Embrapa, com base em informações da própria instituição e de outros órgãos do Poder Público e entidades da iniciativa privada, como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Fundação Nacional do Índio (Funai), Agência Nacional das Águas (ANA) e Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG) (G1, 2017).

Em se tratando especificamente do bioma Amazônico, o relatório *Perspectivas do Meio Ambiente na Amazônia – GEO Amazônia* (2008), publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA) e em colaboração com o Centro de Pesquisa da Universidad del Pacífico (CIUP), corrobora afirmando que a floresta amazônica representa mais da metade das florestas tropicais úmidas do planeta, ocupando uma superfície de 7.413.827 km² (PNUMA, OTCA e CIUP, 2008).

O relatório também afirma que esse espaço “representa 54% do território dos oito países, membros da Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA), (Bolívia, Brasil, Colômbia, Ecuador, Guaiana, Peru, Suriname e Venezuela). Dessa forma, compreende-se que a Amazônia representa um ecossistema de vasta diversidade de espécies e ecossistemas, o que amplia a necessidade dessa discussão.

Em uma reportagem que trata acerca dos avanços do País, a revista *Época* (2011) afirma, que o Brasil desbancou todos os 139 países analisados e assinalou o primeiro lugar no quesito de riqueza natural, sobretudo por conta da diversidade de espécies de animais existentes, a fauna mais abastada do mundo, como também o número de lugares considerados patrimônios da humanidade, da abundância de áreas protegidas e da qualidade do meio ambiente.

Contudo, o Brasil permaneceu somente com o 52º lugar na categorização geral, pois ainda que tenham tantas riquezas naturais, não consegue ser competitivo no turismo, perdendo lugar para outros países; além do fato de possuir diversos problemas de infraestrutura, regulação, violência, ausência de investimento, falta de mão de obra qualificada, o que faz com que esses problemas se sobreponham ao privilégio das belezas naturais (ÉPOCA, 2011).

Em razão de tais questões, os estudos que optam por estudar a natureza Amazônica permitem o descortinar de um mundo muito rico em detalhes e em diversidade. Neste caminho, se descobre que cada lugar possui sua particularidade cultural, por meio dos elementos materiais pertencentes a cada região, no que tange a fauna, flora, água, terra, fogo e

ar. Além disso, a sociedade humana dispõe de saberes também imateriais, em forma de costumes, crenças, religiosidades, formar de pensar, de viver e de vislumbrar a vida.

No contexto de um mundo globalizado, é comum - mas não normal - que circundem críticas acerca da cultura ribeirinha, dentro dos grandes centros urbanos, por conta do ideal de vida que é muito diferente do das pessoas que vivem no campo. Nas grandes metrópoles cada vez mais há objetivos capitalistas, que frequentemente, não levam em consideração a sustentabilidade. Mas, isso não quer dizer que as formas de vida dos ribeirinhos sejam “preguiçosas”. O fato é que há – ainda que muitas vezes não se perceba – muito etnocentrismo⁴, arraigado neste tipo de pensamento.

Para Rocha (1994), investigar sobre o significado do etnocentrismo é

Indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas. Assim, a colocação central sobre o etnocentrismo pode ser expressa como a procura de sabermos os mecanismos, as formas, os caminhos, e razões, enfim, pelos quais tantas e tão profundas distorções se perpetuam nas emoções, pensamentos, imagens e representações que fazemos da vida daqueles que são diferentes de nós. Este problema não é exclusivo de uma determinada época, nem de uma sociedade. Talvez o etnocentrismo seja, dentre os fatos humanos, um daqueles de mais unanimidade (ROCHA, 1994 P. 7).

Neste caminho, Corá (2014, p. 19), indaga “como a cultura popular – por vezes exaltada e outras discriminada – passa agora a ser objeto de política pública cultural e, mais ainda, de referência de Patrimônio Cultural do Brasil? ”. O que faz surgir outras indagações como: o quê e quais são os patrimônios da cultura brasileira?

Para a autora, hoje a cultura ainda é pouco estudada no âmbito acadêmico, e de fato as pesquisas nesse âmbito são escassas. As políticas públicas do Brasil, bem como os estudos científicos privilegiam outras áreas, como saúde e educação, ainda que as três áreas tenham pertencido ao mesmo Ministério, o Ministério da Educação e Saúde Pública, desde a década de 1930, até em 1953 com a fundação do MEC - Ministério da Educação e Cultura (CORÁ, 2014).

⁴ Termo usado por Rocha (1994), no qual define que o Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo hostilidade, etc.

Corá (2014) explica o processo de patrimonialização ligado à cultura, relacionando-o aos movimentos de memória e identidade dos seres humanos. De acordo com a autora “a palavra a patrimônio vem de *pater*, que quer dizer ‘pai’ em latim. A ideia de patrimônio está relacionada com ‘aquilo que se herda do pai’, ou seja, a propriedade que a família recebe dos seus ancestrais”. No decorrer dos anos, o termo patrimônio se desdobrou para o controle das cidades e povos (CORÁ 2014, p. 79).

Logo, pode se depreender que o patrimônio se constitui a partir dos modos de vida, sejam presentes ou passados, se faz também em forma de narrativas, de comportamentos, de bens, de objetos ou de testemunhos que assumem a representação de valores simbólicos e que por isso permitem a criação de uma identidade que une e fortalece culturalmente o grupo detentor de tal patrimônio.

Posto isto, é importante ressaltar a existência do programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), que é o objeto de pesquisa da autora na referida obra, e que foi criado por meio do decreto nº 3. 551, no dia 4 de outubro de 2000, utilizando como base a Constituição Federal de 1988, para determinar que “o patrimônio cultural imaterial é uma concepção que abrange as expressões culturais e as tradições que um grupo de indivíduos preserva, em respeito a sua ancestralidade, para as gerações futuras” (CORÁ 2014, p. 21).

A saber, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é um órgão autônomo, uma autarquia federal ligada ao Ministério da Cultura e que é a responsável pela proteção e conservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Compete ao Iphan resguardar e agenciar os bens culturais do País, garantindo sua continuação e usufruto para as gerações atuais e as que virão (BRASIL, 2013).

Na mesma direção, a UNESCO, em Paris, no dia 17 de outubro de 2003, definiu no artigo 2, página 4, da Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, o conceito de Patrimônio Cultural Imaterial. Assim como enfatiza em teor de exemplificação, algumas de suas manifestações:

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades,

grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável. 2. O “patrimônio cultural imaterial”, conforme definido no parágrafo 1 acima, se manifesta em particular nos seguintes campos: a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, rituais e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo; e) técnicas artesanais tradicionais (UNESCO, 2003 p. 4).

Há de se considerar, que a maioria das comunidades tradicionais, não tem seu patrimônio cultural reconhecido e registrado documentalmente, porém, isso não quer dizer que suas práticas, festividades, costumes – bem como seus artefatos materiais – não façam parte desse acervo que contempla o grupo dos elementos materiais e imateriais do patrimônio cultural brasileiro.

Oliveira (2008) apresenta alguns conceitos e questões centrais acerca da noção de construção de identidades e patrimônios imateriais, neste sentido, afirma que a identidade pode ser entendida como “um patrimônio de símbolos e significados, que condensa a evocação da memória, e um projeto de futuro, envolve discursos e práticas capazes de legitimar o pertencimento, de incorporar os indivíduos na esfera pública” (OLIVEIRA, 2008 p. 9).

A autora, quando se refere ao pertencimento, faz alusão à cultura brasileira, e os mecanismos que incluem e excluem identidade e diversidade, como exemplo, a identidade brasileira é uma forma de pertencimento, que inclusive nos séculos XIX e XX atinge seu ápice, considerando a soberania governamental sobre o território, que previa formas de integrar e edificar sentimento de identidade Nacional aos indivíduos, utilizando como elementos os “símbolos nacionais – bandeira, hinos, feriados, heróis, moeda – que foram criados e divulgados exatamente por facilitarem sentimentos de identidade” (OLIVEIRA, 2008 p. 9-10).

Compreende-se, dessa forma, que a cultura imaterial está correlacionada com a identidade, os saberes, crenças, habilidades, crenças e modos de vida. A cultura intangível, isto é, uma cultura que não se pode materializar, que diz respeito a formas *sui generes*, singulares de patrimônios humanos não tangíveis, mas vivenciáveis, apreciáveis, perceptíveis, como exemplo as danças, crenças, os sotaques e variações linguísticas, que dependendo do ponto de vista, podem ser “concretos”, a julgar que esses elementos são reais, existem.

Do mesmo modo, a cultura material representa recursos tangíveis, palpáveis, em forma de elementos com traços tradicionais, o que é difícil de manter em alguns desses, pois, os patrimônios materiais sofrem degradação por conta da ação do tempo, demandando de reformas que em muitos casos os descaracterizam fazendo perder a sua originalidade, e que

por isso, por vezes vão se perdendo, restando apenas na memória dos que tiveram o privilégio de conhecê-los. Fraxe, Witkoski e Castro (2012) corroboram afirmando que

a cultura material normalmente refere-se à matéria pela qual se experimentam as diferentes culturas humanas, ou seja, aos objetos ferramentas e instrumentos com os quais as pessoas vivem, moram, comem, dormem, trabalham. Bens tangíveis, portanto. Por sua vez, a cultura imaterial diz respeito aos bens intangíveis, espirituais, que tecem a cultura de um povo: seus mitos, símbolos, ritos e representações sociais (FRAXE, WITKOSKI E CASTRO, 2012, P. 7).

Nesse sentido, constata-se dentro dos ambientes mais tradicionais, a latente presença dos patrimônios culturais, os elementos materiais, ou patrimônios materiais pertencentes ao povo brasileiro, que são representados desde objetos considerados importantes para identidade dos povos, ou que podem ser também patrimônios históricos, artísticos e culturais, tombados e reconhecidos historicamente o que demonstra respeito e valorização para com a população e suas formas de vida.

1.3 EXPERIMENTAR, BRINCAR E APRENDER: TENTATIVA DE ELUCIDAÇÃO SOBRE O CONCEITO DE CULTURAS INFANTIS

As culturas infantis remetem-nos àqueles conhecimentos, comportamentos e práticas, em forma de manifestações socialmente construídas pelas crianças, permeadas por suas experiências durante todo o decorrer da infância, por intermédio de influências, seja de adultos, crianças ou signos. Entre os elementos que compõem o cotidiano das crianças ribeirinhas, a cultura que se constitui no grupo, seguramente possui características únicas, particulares, variando de lugar para lugar.

Para se tentar compreender o universo a partir do olhar da criança, Sarmiento (2005, p. 371) faz uma elucidação referente a temática das culturas infantis, na qual afirma que as crianças, “possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção”.

Nesse sentido, Sarmiento (2005) afirma

Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc (SARMENTO, 2005, P. 371).

Pelo exposto, compreende-se a cultura infantil como elemento socialmente produzido pela criança com base em tudo o que a cerca, principalmente em seu ato de brincar. Neste processo, a criança estabelece relações, seja com os adultos, com outras crianças ou com os elementos materiais pertencentes ao seu meio social. A cultura infantil também se revela como fator fundamental na formação da identidade do meio em que a criança está inserida, podendo ser considerado parte do patrimônio imaterial da comunidade.

Para Friedmann (2013), é na infância que tudo começa, é a partir dela que as relações sociais se estabelecem, moldando o temperamento e personalidade de cada indivíduo, os estímulos, excessos ou faltas, afetos ou violências, objetos, olhares, gestos, costumes, brincadeiras, valores, e tudo isto representa cultura. Todos esses fatores fazem parte do contexto que interferirá diretamente na vivência das crianças, auxiliando no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com a autora, não existe uma cultura infantil apenas, uma vez que as culturas são múltiplas, e ao mesmo tempo particulares, únicas, diversas. Desse modo, “falar sobre uma cultura infantil é universalizar um conceito negando particularidades socioculturais. É mais adequado falar em culturas infantis”, apesar do que, as culturas infantis não sejam áreas ocupadas unicamente por crianças, porém, para compreender ou fazer parte desse universo, é necessário a sensibilidade para a compreensão de seus significados (FRIEDMAN, 2013 p. 64).

Os movimentos, o empenho, o semblante da criança, são os responsáveis por transmitir o envolvimento das crianças com o meio que as cercam. Nesse sentido, é importante enfatizar que, quanto mais as crianças desfrutam de um espaço autêntico, rico, plural e saudável; mais proveitosas e espontâneas serão suas práticas, seu desenvolvimento e aprendizados. Corroborando Carvalho e Ferreira (2006) afirmam que

os movimentos realizados pelas crianças em suas brincadeiras revelam o meio em que elas vivem, pois sob o ponto de vista de sua totalidade, o movimento representa um fator de cultura. O repertório lúdico motriz delas é imenso, e é conseguido por meio do brincar livre na natureza, onde o movimento acontece de forma espontânea e diversificada como pular, saltar, chutar, subir, ultrapassar obstáculos, arremessar, balançar, constituindo-se em elementos importantes para a construção corporal infantil (CARVALHO E FERREIRA, 2006, p. 26).

Ainda, as autoras afirmam que inerente à cultura do ribeirinho, a sua maneira de se expressar é influenciada pelas suas experiências e como ele interpreta e se posiciona diante desses fatores. O trabalho exercido, predominantemente rural, e a forma de brincar das crianças trazem particularidades ao cotidiano dessas comunidades e influenciam a dinâmica

de suas práticas corporais e na construção da cultura infantil. Deste modo, a cultura infantil abrange a maneira como o indivíduo se relaciona e se manifesta no mundo objetivamente e subjetivamente, no sentido de revelar a sua consciência e sua história, por meio da motricidade (CARVALHO; FERREIRA 2006).

A linguagem também é fator determinante neste processo, pois, por meio dela, também se percebe a importância que o brincar dispõe. A linguagem é um dos meios que os indivíduos têm para a comunicação e expressão de emoções. Para Friedman (2013), da mesma forma que os indivíduos se comunicam pela fala, as linguagens não verbais também transmitem significados, essas linguagens podem apresentar-se por meio dos sons, dos sabores, do toque, da fala, da escrita, do cheiro, da arte, dos sonhos, dos gestos etc. Esses significados podem não ser claramente compreensíveis para aqueles que não conseguem enxergar além deles, quando as linguagens se apresentam via imagens, por exemplo, é possível entrar no mundo do ser humano com mais profundidade (FRIEDMAN, 2013).

Nesta direção, ao considerar o ambiente como elemento basilar no processo de constituição de culturas infantis e conseqüentemente de aprendizagem da criança, compreende-se que a criança ao invés de ser colocada como um ser passivo no seu próprio processo formativo, assume um papel de protagonista na criação de conhecimento. Mas de que forma o aprendizado acontece, na medida em que se garante a estreita relação com o mundo real? Como esse aprendizado experiencial, por meio da oportunidade de criação de cultura infantil, contribui significativamente para a educação escolar dos pequenos?

Faria e Mello (2014) sustentam essa necessidade de a criança se expressar por meio de múltiplas expressões e linguagens, nesse sentido, corroboram com o esclarecimento de tais dúvidas quando afirmam

O fato é que as linguagens não podem estar separadas, nem entre si e nem separadas de experiências significativas que tragam conteúdo à expressão das crianças nas diferentes linguagens. Se as crianças pudessem conviver com a escrita e com a leitura - realizadas inicialmente pela professora - enquanto vivem muitas experiências significativas - por exemplo, conhecendo o espaço por meio de passeios pelos arredores da escola, pelo bairro, pela cidade; conhecendo pessoas por meio de visitas de aproximação com as pessoas que trabalham na escola, de visita dos pais, mães e avós da turma à escola, de leitura de histórias, de poesias, de audição de músicas, de filmes ; se puderem conhecer mais sobre os assuntos que chamam sua atenção por meio de observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com especialistas... E se puderem comentar essas experiências e registra-las por meio de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras e teatro de fantoches -, a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que criança quer dar em seu processo de apropriar-se e objetivar-se no mundo (FARIA; MELLO, 2014 p. 32).

Amado (2016) por sua vez, afirma que os universos do brincar, seja em forma de jogos, brincadeiras e brinquedos, seja por faz de conta em geral, propiciam uma combinação de gestos que se caracterizam com significado único, exclusivo e original, realizados em contextos culturais distintos a partir de imitações dos adultos, mas sempre concomitante ao processo de ressignificação pelas crianças.

Com essas posturas, o educador estará trabalhando com a criança o exercício de diferentes linguagens, sem a utilização de atividades rígidas, estará contribuindo para a formação de um ser humano para além de barreiras disciplinares, isto é, um cidadão multifacetado, que consegue fazer inúmeras conexões, capaz de refletir e lidar melhor com diferenciados tipos de problemas e relações.

Por mais que ainda estejam presentes vertentes conservadoras de educação, não cabe mais uma formação estereotipada, que se desvincula da realidade e incute no ser humano uma formação unilateral, não pensante, que programa o indivíduo apenas para possuir o domínio de técnicas que servem o mercado de trabalho hegemônico, e que cumprem padrões estipulados por classes majoritárias, assim como observa Corsaro (2011, p. 19), ao afirmar que “a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas, a fim de se tornar um membro totalmente funcional”. Ainda para o autor, “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão (CORSARO, 2011, p. 18).

No contexto desse novo olhar que se inclina à cultura da infância, considera-se positivo o lançamento das críticas e reverberações que circundam ao que Faria e Mello (2014, p. 11) chamam de “educação para a submissão”. A discussão que faz ecoar as vozes das crianças que em toda sua trajetória foram subalternizadas, quebram ideias errôneas sobre a cultura da infância e abrem espaços para as crianças viverem dentro de seu próprio universo infantil.

Neste caminho, dentro desse universo infantil, em seu ato de brincar, as crianças ribeirinhas convivem real e imaginariamente com os rios e as florestas, recursos efetivos na sua vida e que são indispensáveis para a sua ludicidade. Ao experimentar essa vivência emblemática, as crianças criam e recriam a sua realidade, brincam e relacionam-se, gerando cultura, descobrindo que pertencem a um mundo, no qual o rio e a floresta se concebem em sua rua, seu quintal, seu parque de diversões e em seu próprio ser (CARVALHO, 2010).

Por meio das culturas infantis, a criança se permite viver inúmeras possibilidades. De acordo com Friedmann (2013), para adentrar no universo lúdico infantil, o adulto necessita se

despir de convicções e conceitos prontos e acabados, para que possa sentir, se transportar, imaginar, ou até mesmo viver uma experiência real ou imaginária, entre muitas outras sensações. “Se o adulto não estiver muito atento ou não brincar junto com as crianças, dificilmente irá entender o que acontece dentro de cada brincadeira nem a cultura na qual as crianças estão inseridas” (FRIEDMANN, 2013, p. 59).

Dentro das possibilidades lúdicas, o adulto geralmente não é participativo, pois o cerceamento comumente encontrado no adulto mostra que ele pode não ter tido uma infância expressiva, com experiências significativas, o que limitou seu corpo e mente. Nessa lógica, Friedmann (2013) coloca que o adulto provavelmente não teria a mesma flexibilidade e desenvoltura da criança, e por conta de seus preconceitos, e de seu pensamento, brecaria a própria espontaneidade.

No cerne das culturas infantis, há o que se chama de jogo simbólico, elemento característico do processo de brincar, no qual a criança cria elementos, a partir de objetos adaptados ou não, com auxílio de sua própria imaginação, quanto mais a cria tem espaço e a oportunidade de criação de elementos simbólicos, mais desenvolve sua capacidade de criar, inventar e imaginar. Para Piaget (1971) *apud* Bomtempo (2011)

Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. É o que Piaget chama de jogo simbólico, o qual se apresenta inicialmente solitário, evoluindo para o estágio de jogo sociodramático, isto é, para a representação de papéis, como brincar de médico, de casinha, de mãe etc. (PIAGET 1971 *apud* BOMTEMPO 2011 p. 65- 66).

Nota-se que no contexto das culturas infantis, sobretudo em crianças entre dois e quatro anos como afirma Bomtempo (2011), é comum a presença do simbolismo dentro das brincadeiras. Porém, não é tão comum nos ambientes sociais e educativos, as oportunidades proporcionadas por meio de objetos, espaços apropriados, instrumentos e empenho do adulto, que facilitem essa construção imaginária. Ainda é necessária a compreensão do grande suporte que o exercício da cultura lúdica proporciona à criança.

Para Bomtempo (2011), o jogo simbólico oportuniza a atribuição de novas significações aos artefatos, quando a criança cria um cavalinho a partir de um pedaço de madeira ou a definição de papéis de pai, mãe, médico, por exemplo. Bomtempo (2011, p. 60) observa “crianças que brincam imitando barulhos de canhão, roncões de aviões, com apenas alguns pedaços de madeira e soldados plásticos. Ainda, uma menina dá grandes instruções à sua amiga invisível para que não molhe nem suje os sapatos em um lamaçal”.

Gilles Brougère (2012) analisa o brincar como fenômeno cultural em uma perspectiva sociológica. Para o autor, a cultura lúdica, em suas características, diz respeito à relação da criança com a cultura em uma ótica antropológica, investigando, desenvolvimentos físicos, evolução material e cultural, costumes sociais, características raciais, crenças etc. Ainda para Brougère (2012), a cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível, isto é, o jogo é uma atividade de segundo grau que supõe atribuir significações de vida em outro sentido, o fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Viver uma cultura lúdica é vivenciar certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que geralmente não são vistas como tais por outras pessoas.

Por exemplo, são raras as crianças que se enganam ao diferenciar no recreio da escola uma briga de verdade à uma de brincadeira, para os adultos isso seria mais difícil, principalmente para aqueles que não lidam constantemente com crianças. Portanto, quem não possui essas referências, não pode brincar, pois se o jogo é ação de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa ação de interpretação (BROUGÈRE, 2012).

No entendimento de Brougère (2012), a cultura lúdica se apodera de elementos do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo, isto é, a cultura lúdica diversifica-se conforme o meio social em que a criança está inserida e é produzida pelos indivíduos que dela participam.

Nos meios urbanos, alguns elementos incidem diretamente sobre a cultura infantil. Esse fato diz respeito à cultura oferecida por meio da mídia, com a qual as crianças estão em contato diariamente, que transmitem conteúdos e esquemas que contribuem para a construção e modificação da cultura infantil. Assim, também acontece no meio rural, porém, no caso em questão, estão envolvidos os elementos naturais, uma realidade diferente, rica e diversificada no diálogo com o contexto vivido.

Neste sentido, é pertinente buscar a compreensão do tamanho do espaço que a criança tem na sociedade, uma vez que a criança tem sua voz, seu modo de agir e pensar, sua própria cultura. Desta forma, é com base na compreensão da dimensão da importância empregada pelos adultos à infância, que se pode entender qual espaço o brincar e a criança ocupam na sociedade. O brincar é uma das formas que a criança possui para aprender e desenvolver-se, é a maneira pela qual ela adquire e categoriza informações espontaneamente. Para Dewey (1973, p. 116) *apud* Brito (2015, p. 83), “as crianças quando organizam suas brincadeiras, adquirem as estruturas e os procedimentos que envolvem os aspectos sociais, como a brincadeira de uma loja ou sapataria”.

Geralmente, as crianças partem de sua própria realidade para construir seu brincar, a imitação dos adultos revela-se como base deste processo, pois na maioria das vezes, elas estabelecem uma relação entre o real e o imaginário, reproduzindo o que seus pais ou adultos ao seu redor fazem, mas sempre modificando essas práticas com suas próprias peculiaridades.

Dessa maneira, Brougère (1998 p. 24) menciona que “a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana”.

O autor continua enfatizando que no ato de brincar, produz-se um mecanismo psicológico que garante ao indivíduo conservar-se em determinada distância daquilo que é real, enxergando no brincar uma oportunidade favorável, um mundo no qual tudo é possível, sem deixar distingui-lo da realidade, mas que ao mesmo tempo, o brincar se mostra como oposto ao princípio da realidade, tornando-se representativo de toda e qualquer atividade cultural que assim como a arte, não se limita a uma relação simples com a realidade (BROUGÈRE, 2012).

Nos estudos realizados por Arenhart (2016), são destacados alguns pontos que em sua observação das relações sociais estabelecidas no brincar, evidenciando a relação de posse e poder, na qual a criança que comanda a brincadeira seleciona quem pode ou não participar da brincadeira e determina a função de cada um na mesma. A autora evidencia também que esse poder concebido a criança é conquistado e aprovado pelas demais, seguindo critérios, como possuir algo de interesse do grupo, realizar alguma coisa significativa, possuir um número maior de amigos, o que remete a popularidade, dentre outros critérios.

Neste caminho, a brincadeira, parte integrante das culturas infantis não é realizada aleatoriamente, possui critérios, normas e regras que precisam ser respeitadas para sua realização. Florestan Fernandes (1940) *apud* Arenhart (2016, p. 157) discute pontos que necessitam de atenção nessas brincadeiras, já que as crianças também levam “referências pautadas em critérios de classe, de gênero, de etnia e de raça”, deste modo, é importante atentar para as questões negativas que são reproduzidas pelas crianças, como a discriminação e o preconceito.

Friedmann (2013) corrobora considerando a criança atuante no contexto social, capaz de produzir culturas e não apenas sendo produto delas, o autor ainda destaca que a utilização do termo cultura infantil generaliza o conceito, desconsiderando suas especificidades e orienta a utilização do termo culturas infantis, instaurando “ideias de valores, costumes, e conhecimentos que serão transmitidos por meio das linguagens verbais e não verbais” (FRIEDMANN, 2013, p.64).

Nesta acepção, o ser humano constrói uma identidade singular de forma consciente, em seu convívio social, na interação com o outro, com outras culturas e em ambientes diferenciados em que convive, família, escola, igreja, dentre outros, e de forma inconsciente, através das brincadeiras (FRIEDMANN, 2013).

Arenhart (2016, p. 147) considera que “a natureza da atividade do brincar, por si só, já é um espaço privilegiado de produção cultural da infância, pela possibilidade que as crianças têm de, por ela, experimentar, reproduzir e recriar a realidade e suas regras”. Compreende-se que é principalmente por meio da brincadeira que a criança possa construir sua visão de mundo e, conseqüentemente, estabelecer relações sociais.

Toda criança socializa-se em um determinado meio cultural e suas brincadeiras não surgem do nada, são frutos da sociedade em que ela está inserida e são repletas de significações, geralmente as brincadeiras costumam reproduzir a forma de vida dos indivíduos da sua cultura, como, o trabalho de homens e mulheres e o convívio familiar, e mesmo aquelas crianças que utilizam brincadeiras que nada tem a ver com sua realidade, conseguem expressar seus sentimentos, anseios, suas vontades e fantasias (FRIEDMANN, 2013).

O processo de construção cultural da infância é contextualizado com o local, o tempo e a cultura em que a criança está inserida. Esse processo varia conforme o gênero, a classe e outras questões socioeconômicas, assim não é possível considerar a infância numa concepção natural ou universal, pois, o que de fato encontramos são diversas infâncias e crianças (DAHLBERG; MOSS EPENCE, 2003).

Sarmiento (2004) apresenta quatro elementos que fundamentam as culturas da infância, A interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. O primeiro, a interatividade, elemento produzido no contato com outras crianças e também na interação com a cultura dos adultos, as quais costumam reproduzir. Sobre esse aspecto, o autor afirma

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum (SARMENTO (2004, p. 9).

O elemento ludicidade, apesar de não ser exclusivo da infância, representa um traço basilar na constituição das culturas infantis. Adultos também brincam, mas as crianças brincam incansavelmente. Para elas, o brincar representa algo muito sério, e é. O fato de a

cultura lúdica ser algo central na vida da criança, faz com que o mercado crie brinquedos e estabeleça e os produtos culturais que estão na moda, o que faz com que os brinquedos mais tradicionais caiam em desuso, substituídos por brinquedos industrializados, fabricados em série que são, constituindo-se como fonte de distinção social (SARMENTO, 2004).

Rogers (1999) e Sutton-Smith (1986: 26) *apud* Sarmento (2004) evidencia a problemática derivada do cultuar de certos brinquedos, em detrimento de outros, ao invés da preocupação com o ato de brincar, que era para ser o mais importante.

Estes brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas: a imagem mais expressiva disso mesmo é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca Barbie (cf. Rogers, 1999). A principal característica destes brinquedos é a sua “demasiada” estruturação, coarctora do imaginário infantil, como se o que fosse importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si. No entanto, isso altera um traço central da brincadeira das crianças ao longo da história: Tal como afirma Sutton-Smith, “brincar com os outros, não brincar com objectos” (Sutton-Smith 1986: 26). Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (ROGERS 1999; SUTTON-SMITH 1986: 26 *apud* SARMENTO 2004, p. 10).

Assim, o próximo elemento chamado de fantasia do real, é considerado um artefato fantástico presente no imaginário da criança. É por meio desse elemento, característico das culturas infantis, que a criança expressa sua visão de mundo e das coisas. Desse modo, Goldman e Emminson, (1987), *apud* Sarmento (2004) explicam como ocorre esse elemento se desdobra, chamando a atenção para a diminuição do conceito dado à fantasia do real, muitas vezes chamado de “faz de conta”

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados [...] Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta “não literalidade” (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que fazer

de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (GOLDMAN; EMMINSON, 1987 *apud* SARMENTO 2004. P 11).

No último elemento, denominado reiteração, há a presença da não literalidade das práticas envolvendo brincar, isto é, são as formas de a criança lidar com o tempo, sempre provido de novas possibilidades, onde as brincadeiras podem ser frequentemente repetidas, porém, construindo outros significados, nos quais o tempo da criança, é um tempo diferente do adulto, onde a criança a qualquer momento é capaz de criar novas possibilidades, um tempo capaz de ser reiniciado e repetido (SARMENTO, 2004).

Dessa forma, conforme os estudos de Sarmiento (2004), é percebido que o lúdico faz parte do contexto social do adulto e da criança, no entanto, esta é uma característica central das culturas infantis, pois, é brincando que as crianças constroem sua visão de mundo, sua aprendizagem, interpretam, criam, recriam, e constroem relações sociais. Enquanto que para os adultos, a brincadeira é apenas uma forma de distração.

Por fim, a fantasia, se constitui como uma característica particular do mundo da criança. Através da imaginação as crianças constroem novas possibilidades, experimentam novas sensações, criando situações, amigos imaginários, transformando objetos em algo de seu interesse, a fantasia é um fator essencial nas culturas infantis (SARMENTO, 2004).

Ao situar-se acerca do significado que as culturas infantis têm na vida da criança. Percebe-se o quanto a modernidade tem trazido mudanças que modificam as formas de a criança viver a sua própria infância, seja por conta da vida cotidiana conturbada, da escola que forma para o mercado e não para a vida, bem como das próprias ideias e aparelhos ideológicos. No entanto, a os traços das culturas da infância permanecem, uma vez são de sua natureza, ainda que por vezes sejam cerceados. Dessa maneira, conhecer as culturas infantis é tarefa essencial, na construção da reflexão que auxilie na asseguaração dos direitos das crianças como cidadão.

1.4 CONCEPÇÃO DO BRINCAR E A CULTURA

O brincar é parte integrante em todas as fases da vida, o que se diferencia é o significado que possui em cada uma dessas fases. Na fase adulta, o brincar é concebido como uma forma prazerosa de distração e diversão, já para a criança, o brincar constitui uma prática que vai muito além da diversão, é mediante ao brincar que a criança aprende, se desenvolve e interage com o mundo, se constituindo como uma atividade lúdica que reúne condições

necessárias para que o desenvolvimento da criança se processe de maneira, harmoniosa. Porém, esta oferta, enfrenta ainda, muitos desafios e dificuldades.

Ao longo dos anos, a concepção do brincar foi se modificando, concebendo cada vez mais esta ação como um direito primordial inerente às culturas infantis, permitindo à criança, a realização de brincadeiras por meio das quais ela tem a possibilidade de se tornar um ser ativo e autônomo em sua construção social, tendo em vista que as brincadeiras possibilitam a criança adentrar no mundo adulto, considerando as experiências que possuem no seu contexto social.

De acordo com Carneiro (2010), o reconhecimento legal sobre o direito de brincar surgiu no Brasil somente em 13 de Julho de 1990 com a promulgação da lei 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu Capítulo II, delibera acerca do Direito à liberdade, ao respeito e à Dignidade, em artigo 16, inciso IV, assegura à criança e ao adolescente o direito de brincar, praticar esportes e se divertir, como aspectos que correspondem ao direito à liberdade.

Desse modo, compreende-se o ato de brincar como direito previsto em lei, uma vez que, se reconhece os fins educativos e de desenvolvimento que estão implícitos, dentro da decorrência do ato de brincar. É relevante ressaltar, que a criança tem direito de ter o seu direito alcançado de acordo com a sua própria cultura, isto é, é necessário que o brincar faça sentido para a criança, que esteja dentro do seu contexto de vivências, deste modo, as práticas farão muito mais sentido.

Para Brito (2015), o brincar possibilita uma conexão das necessidades da criança com a compreensão da cultura adulta, fazendo com que reproduzam situações do cotidiano do adulto em suas brincadeiras, sobretudo, nas imaginárias, possibilitando que as crianças expressem suas necessidades, anseios, desejos, por meio da interação proporcionada pelo brincar, utilizando o processo imaginário nas brincadeiras individuais ou em grupos, contribuindo na compreensão de mundo e dos sujeitos com quem convivem.

Do mesmo modo, para Vigotsky (2010), a aprendizagem acontece por meio do processo de interação dos indivíduos, pois, segundo sua tese, a cultura é parte constitutiva do ser humano, sendo o desenvolvimento mental dos indivíduos, constituído em um elemento ativo, isto é, dependente do desenvolvimento histórico cultural e social. Assim, o desenvolvimento mental das crianças é constante no que tange às aprendizagens linguísticas e intelectuais relacionadas ao pensamento e fala, e a mediação é instrumento utilizado pelos indivíduos para a atribuição de significados.

Com tais características, conforme avança em seu conhecimento, a criança pensa e categoriza as situações de seu cotidiano em direção ao contexto real, utilizando as regras e os conteúdos provenientes do mundo que a cerca por meio de instrumentos mediadores das relações e interações que estabelece como mundo da cultura, e as linguagens não verbais como gestos, sons, desenhos, atualmente considerados textos multimodais, ou linguagens expressivas, e são ressignificadas pelas crianças (VIGOTSKY, 2007).

Nos estudos realizados por Vigotsky *apud* Corsaro (2011), a questão central de suas teorias está em compreender a apropriação e internalização da cultura pelo ser humano. Nesta perspectiva, ele passou a observar a forma como a criança busca resolver os problemas cotidianos, percebeu que as crianças utilizam estratégias coletivas, ou seja, na relação com outras pessoas para alcançar seus objetivos.

Para Vigotsky (2007), a criança possui duas formas de desenvolvimento, uma se refere à interação com outras pessoas, isto é, no nível social e a outra de forma individual, a qual é fortemente influenciada por essas relações sociais estabelecidas. Assim, a utilização das brincadeiras pela criança possibilita exteriorizar seus sentimentos e formular o mundo de forma que seu espaço seja garantido. É por intermédio do brincar que a criança conhece a realidade e interage com ela.

A criança utiliza as brincadeiras para exteriorizar seus sentimentos e formular o mundo de forma que seu espaço seja garantido, é brincando que a criança conhece a realidade e interage com ela. Considerando esses aspectos, torna-se relevante analisar a concepção de Vigotsky sobre o brincar, pois, em suas teorias, buscou analisar o processo evolutivo cultural e compreender o desenvolvimento psicológico do homem (VIGOTSKY, 1998). Embora sua teoria tenha sido criada há muitos anos, continua sendo disseminada e utilizada como fundamentação em relação à compreensão do brincar e a cultura das crianças.

A partir desse entendimento Vigotsky (2007, p. 137) explica que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. São essas relações que vão influenciar o desenvolvimento da criança e suas futuras ações, ainda segundo o autor a situação imaginária, a imitação e as regras, são elementos fundamentais no brincar.

Neste sentido, Vigotsky considera o brincar como gerador de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se refere às atividades que a criança consegue realizar. Tal processo na teoria Vigotskyana é denominado como mediação, que pode ser por meio de adultos ou outras crianças mais experientes do que ela, quando o autor se refere à mediação entre sujeitos.

Corsaro (2011) corrobora com autor ao considerar como o caminho percorrido pela criança para o seu desenvolvimento real, que consiste na solução de qualquer problema e desenvolvimento potencial que são as formas que utilizará para a resolução de problemas.

Estudos em psicologia da aprendizagem humana comprovam que o brinquedo é estímulo para que a criança desenvolva seus processos de apropriação de conhecimentos e experiências, além de fortalecer o imaginário. Com exemplo, Vigotsky (2007, p. 117) enfatiza que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

O brinquedo propicia a criança uma mudança nas ações com objetos concretos e os significados dessas ações, ao discutir a relevância do brinquedo, Vigotsky (1998) destaca a brincadeira do “faz de conta” na qual a criança simboliza está vivendo alguma situação desejada, como brincar de casinha, de ser mãe, professora, utilizar cabos de vassouras para servir de cavalo, etc. Segundo o autor, nas brincadeiras em que as crianças reproduzem o comportamento dos adultos no cotidiano, torna-se mais fácil a associação de situações reais com elementos fantasiosos.

Carneiro (2010, p. 53) reforça a relevância da fantasia nas brincadeiras, enfatizando que “o brincar criativo e imaginário ajuda no desenvolvimento das competências fundamentais para a concepção do raciocínio abstrato”. Ressalta ainda que essas brincadeiras ajudam a criança na compreensão e na forma como agirá frente a realidade. No entanto, ao abordar a fantasia, Sarmiento (2004, p.) destaca que “o ‘mundo de faz de conta’ é parte integrante da construção pela criança da sua visão de mundo e da atribuição do significado as coisas”.

Em conformidade com a abordagem, Brito (2013) ressalta que

A situação imaginária tem a capacidade de provocar mudanças, uma vez que o significado se constitui em uma cadeia de ações, deixando de ser apenas um atributo do objeto. Por meio da brincadeira, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva, que depende de motivações internas (BRITO, 2013, p. 87).

As brincadeiras em que utilizam a imaginação e o mundo da fantasia, são repletas de significação para a criança, visto que, por meio delas, a criança desenvolve seu senso criativo, interpretativo e interativo, dessa forma essas brincadeiras contribuem de forma significativa para a construção de seu desenvolvimento. Conforme Vigotsky (1998), as brincadeiras

realizadas pelas crianças, podem evoluir de uma brincadeira com regras implícitas, para uma brincadeira em uma situação imaginária com regras explícitas.

O uso da imaginação é determinante nas brincadeiras infantis, por meio da qual as crianças elaboram histórias inéditas, reproduzem e modificam objetos e situações. Entretanto, Vigotsky (1998) afirma que as brincadeiras imaginárias não surgem inconscientemente, trata-se de uma atividade consciente, pois, são resultados de ações reais, ou seja, as crianças representam em suas brincadeiras situações do dia a dia, que observam e aprendem, a partir da realidade em que vivem.

Outro fator relevante da teoria de Vigotskyana (2007) referente ao brincar, trata-se da faixa etária em que a criança se encontra, segundo ele, as atividades não são estáticas, isto é, vão evoluindo e se modificando conforme o crescimento da criança. Sendo assim, compreende-se que os jogos brinquedos e brincadeiras são repletos de significações que se diferenciam para a criança, de acordo com a idade, tal como auxiliam no seu desenvolvimento, na construção da sua aprendizagem e da sua identidade. Baseada em ideias de Jerome Bruner, que dialoga com a atividade de brincar, Kishimoto (2016) salienta que

o jogo representa a forma de violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais das espécies. A brincadeira oferece a oportunidade para a criança explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas. Educar e desenvolver a criança significa introduzir brincadeiras mediadas pela ação do adulto, sem omitir a cultura, o repertório de imagens sociais e culturais que enriquece o imaginário infantil (KISHIMOTO, 2016, p. 15).

Em adendo, verifica-se que os jogos e brincadeiras, se constituem como elementos positivos que fazem parte do universo da criança, e que compõem a identidade cultural do grupo, eles são também, variáveis de cultura para cultura, uma vez que cada povo, possui suas particularidades, suas formas de conceber as coisas do mundo. Além de serem artefatos facilitadores de aprendizagem, uma vez que funcionam como mediadores da interação da criança com o meio.

O brincar é uma atividade universal, isto é, está presente em diversas culturas e se manifesta de diferentes formas em cada grupo. Conforme ressalta Winnicott (1975, p. 96) *apud* Brougère (2012, p. 19) “toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo, de acordo com suas conveniências”.

Corroborando, Brougère (2016, p. 20) sustenta que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como

outras, necessita de aprendizagem” Dessa forma, compreende-se que o ato de brincar se constitui com um aprendizado social, uma vez que, não nasce com a criança, mas é por ela aprendido, conforme sua construção cultural, junto de outras crianças, bem como a partir de seus pares mais avançados.

No entanto, conforme ressalta Brougère (2012), os jogos são produtos culturais, que variam de cultura para cultura. Nessa perspectiva, o estudo aborda a concepção da cultura ribeirinha, presente na região amazônica e as brincadeiras lúdicas dessa cultura. O sujeito social é construído a partir de sua relação com o brincar na infância, espelhado nos costumes e práticas sociais de seu contexto. Portanto, quanto mais esse processo for estimulado e bem vivenciado nesse período, melhor será para a aprendizagem e para o seu pleno desenvolvimento.

2 A CRIANÇA, O BRINCAR E A MEDIAÇÃO

2.1 SUJEITOS, SIGNOS E INSTRUMENTOS: FORMAS DE MEDIAÇÃO

Este estudo tem como base a teoria Histórico-Cultural de Lev Semyonovich Vigotsky, que defende que a aprendizagem se dá essencialmente por meio processos de interação que acontecem nas relações sociais, que tenham o auxílio de pares com mais experiência, e com a mediação por signos ou instrumentos. De acordo com o autor, a construção de saberes que caminha para a internalização e, conseqüentemente, a aprendizagem que incide nos processos psicológicos superiores ocorre de fora para dentro, do âmbito externo para o interno (VIGOTSKY, 2007).

O autor desenvolve uma tese que concebe os processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto histórico cultural de criança, forma diferente de outros autores que defendem as teorias inatistas, privilegiando os fatores de origem interna, comportamentalistas, como no caso do behaviorismo Skinneriano ou as somente interacionistas, como no caso do enveredamento da teoria de Jean Piaget, dentre outros.

Sem almejar disseminar receitas de desenvolvimento e aprendizagem humana, Vigotsky elaborou teorias muito pertinentes na direção da concepção do trabalho em questão. Dentre outras, se preocupou em entender e explicar a relação existente entre o ser humano e seu ambiente físico e social, pois para ele, é importante a exploração do ambiente no começo da infância, uma vez que essas interações sociais propiciam a ela, estímulos para a aprendizagem (VIGOTSKY, 2007).

Neste processo, há o que se chama de mediação, que de acordo com Queiroz (2011 p. 196) é “a interferência, ação de um mediador. Relação estabelecida entre duas coisas, pessoas, fenômenos ou conceitos, por intermédio de uma terceira coisa, pessoa fenômeno ou conceito”. A mediação se constitui - como sugere Vigotsky (2007) – como base dos processos psicológicos superiores, isto é, a essência deste método, jaz no uso funcional e diferente de dois estímulos, que determinam de formas diferentes o comportamento, o resultado desses estímulos é o domínio do sujeito sobre suas operações psicológicas.

Para se compreender a mediação em Vigotsky, se faz necessário entender que o ser humano, diferentemente dos outros seres vivos, depende da interação social para desenvolver seus processos mentais e linguagem. Pois, o indivíduo não interage de modo direto com o universo, a relação acontece com o intermédio dos conhecimentos que foram edificadas e deixados por gerações anteriores, bem como pelo signo e a linguagem, percebidos como

elementos materiais e simbólicos que mediam essa conexão, isto é, para o autor, toda atividade humana é mediada por algum desses artefatos.

Deste modo, a aprendizagem mediada, diz respeito ao desenvolvimento das capacidades do ser humano (apropriação de conhecimentos) que ocorre na relação entre ele e o meio, isto é, refere-se à interação sujeito e objeto, desde a tenra idade. Corroborando com esta afirmação, Rego (2014), considera que:

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 2014, p. 50).

No ambiente escolar, por exemplo, os profissionais da educação, sobretudo educadores, que são os que lidam diretamente com os educandos, são mediadores, pois são os responsáveis por desenvolver práticas educativas, que facilitam o acesso de conhecimento, por meio de informações, instrumentos e signos.

Para Brito (2015), há práticas de mediação que são facilitadas quando são envolvidos os sujeitos, nesse sentido, a relação se constitui em uma interação direta entre os indivíduos, sejam esses, um adulto e uma criança ou uma criança e outra mais experiente, porém, para que haja aprendizagem por meio da mediação entre os sujeitos envolvidos, a interação composta nesse processo deve acontecer por meio de interação mútua. De acordo com a autora:

Entende-se na concepção que privilegia a participação da criança, que a mediação é a mais adequada, pois com o grupo discute-se, resolvem-se situações e internalizam-se valores em processo de partilha. As crianças usam os materiais que lhes são disponibilizados e a mediação do adulto está em possibilitar, nas situações, os materiais para a construção de suas atividades para, a partir desse processo, ser possível a ampliação da experiência (BRITO, 2015, p. 246-247).

Vygotsky (2007), também acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente ocasiona modificações comportamentais e forma um elo de união entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky (2007), o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Na perspectiva Vigotskyana, a mediação instrumental, se desenvolve nos processos que abrangem a predominância de objetos materiais. Rego (2014) enfatiza que Vigotsky buscou estudar a função da mediação, existente nos instrumentos que facilitam a execução de atividades humanas cotidianas. A autora traz o exemplo de um instrumento que provocador de mudanças externas, na medida em que expande a oportunidade de influência do homem com a natureza.

Nesse sentido afirma: “na caça por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos” (REGO, 2014 p.51). Na mesma medida, a criança utiliza dos instrumentos propiciados pela natureza, bem como aqueles criados pelo homem, como forma de mediação em seu ato de brincar, o que gera nela, aprendizados, por meio de experiências concretas.

Vale ressaltar que o homem, é o único ser dotado de capacidades intelectuais que o permitem formular e construir instrumentos para facilitar sua vida na terra. Porém:

Vigotsky, admite que alguns animais também se utilizam de instrumentos (cita, por exemplo, os experimentos feitos com chimpanzés que se utilizaram de varas para alcançar alimentos em locais a que não tinham acesso); no entanto, afirma que existe uma grande diferença no uso de instrumentos entre os animais e o homem. Diferentemente do homem, os animais são incapazes de construir intencionalmente os instrumentos para realizar determinadas tarefas, de conservá-los e de transmitir sua função aos seus semelhantes (REGO, 2014 p. 52).

Nesse processo de interação cultural, a criança tem a possibilidade de organizar seus comportamentos e processos internos, isto é, de acordo com as experiências, vai construindo e aperfeiçoando conhecimentos. Conforme Piletti e Rossato (2017, P. 90) a criança “modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior e, para tanto, utiliza capacidades inatas, ‘naturais’, e segue para estágios mais complexos”.

Para Piletti e Rossato (2017), nesta etapa, a criança consegue utilizar os instrumentos e signos como recursos facilitadores em um processo cultural complexo, bem como o uso de variados componentes externos que estão a seu alcance. Quando internalizar o que necessita, esses recursos serão abandonados.

Isso desencadeia na criança, a absorção de novas formas de comportamento, de maneira que, seu organismo se modifica e sai desse processo diacrônico, pois se transformou e agora é capaz de compreender e executar novas formas de comportamento, assim, técnicas e signos que foram internalizados, por meio de relações sociais, se transformam em processos internos (PILETTI E ROSSATO, 2017).

Nesta direção, Vigotsky (1997) *apud* Piletti e Rossato (2017, p. 91), afirmam que “o meio no qual a criança se desenvolve é responsável por promover o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas”. Por isso, em qualquer ambiente, seja familiar, social, e sobretudo no ambiente escolar, é importante que as experiências proporcionadas às crianças sejam ricas, e que oportunizem o uso de instrumentos, que facilitem o processo de desenvolvimento da criança, pois quanto mais experiências positivas e mediadas, mais a criança aprende.

Corroborando com os diálogos anteriores, Vigotsky (2007, p. 8), enfatiza que a criança, ao passo que se torna mais vivida, “adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos de ações a se realizarem no futuro”.

Dessa maneira, por mais que o indivíduo nasça com todo um aparato biológico formado no decorrer da história da evolução humana desde os macacos até a constituição do homem, é na relação dialética com o universo que ele se torna ser humano, que constrói cultura, modifica e expande seus processos mentais superiores, os quais dizem respeito ao exercício da memória, aquisição da linguagem, desenvolvimento da criatividade e imaginação, assim como as emoções e outros variados tipos de comportamentos sociais, constituindo formas culturais de comportamento (PILETTI E ROSSATO, 2017).

Já a mediação por signos, diz respeito àqueles processos de interação entre o sujeito e os artefatos simbólicos, criados pelo ser humano para facilitar a comunicação entre ele e o meio social. Dentre os signos, a linguagem se manifesta como fator importante na construção dos processos mentais superiores, pois os símbolos que a representam, (códigos, sinais, sistemas, dialetos, expressões, etc.) são criações do homem que trazem consigo, conceituações e significados generalizados, isto é, comuns a todas as pessoas, para que haja interação, troca de informações, comunicação de forma mais prática. Neste sentido, para Rego (2014)

o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo, ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 2014 p.50).

Para Vigotsky (2007, p. 52), “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”. Deste modo,

os signos são facilitadores da atividade humana, assim como os instrumentos, porém, em uma relação mais direta com a mente.

Nas palavras de Rego (2014, p. 53) “Vigotsky, dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas” desempenhando com isto, um importante papel na constituição da caracterização psicológica do ser humano, pois é um meio de possibilitar nele, mudanças externas e internas.

Rego (2014) relata, que por meio do signo mediador linguagem, se torna possível se referir a objetos exteriores, não visualizados, como por exemplo, a palavra faca, que foi formada a partir de símbolos criados pelo ser humano, tornados comuns a todos e que significa um objeto facilitador das atividades envolvendo a alimentação, primordialmente. Outras ações do ser humano tais como comer, andar, ler, também podem ser definidas pela linguagem, bem como a qualidade dos objetos, duro mole, áspero. Dentre muitas outras, são definidas pelo signo denominado linguagem.

Na medida em que se apropria da função dada aos signos pertencentes no seu contexto social, o indivíduo tem a possibilidade de dominar suas atividades mentais, no sentido de melhorar sua aptidão na atenção, guardar informações como “pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer de um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país, etc.” (REGO 2014, p. 52).

Dentre as grandes funções que fundamentam o uso de signos, o advento da linguagem fez surgir três principais mudanças nos processos mentais do ser humano. Em primeiro, a linguagem o possibilitou relacionar-se com aquilo que não está presente, que não está a sua vista em forma material, como exemplo, quando se pronuncia uma frase narrativa, o indivíduo consegue compreender o evento, sem o tê-lo testemunhado (REGO, 2014).

A sua segunda função foi a de possibilitar a abstração e generalização de nomes, conceitos, objetos, situações cotidianas, como por exemplo, a palavra barco, independentemente de suas características (grande, pequeno, vermelho ou azul), pode ser dita, que seu significado será entendido de uma só forma (em determinado contexto), pois a linguagem designa aquilo que existe de modo real, e seu significado se generalizou na sociedade, dentro de uma categoria conceitual em que foi fixada (REGO, 2014).

Rego (2014, p. 53-54) afirma ainda, que a terceira função diz respeito à “função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da

história”. Nesta perspectiva, a terceira função da linguagem está intimamente ligada com a ideia de cultura. Assim, a linguagem traz em seu sistema, representações acerca de objetos ou elementos da realidade humana, representando um aparelho simbólico, presente somente na espécie humana, estabelecida no seio dos grupos culturais, visto que, cada sociedade possui seu próprio sistema de significações.

Essas tarefas possibilitaram Vigotsky (2007) concluir que

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e controlar a seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKY, 2007, p. 18-19).

Portanto, a linguagem, em todas as suas formas, se manifesta como um sistema simbólico e um organismo facilitador da interação social e de representação da sociedade, de modo que cada nome dado a cada coisa designa um significado específico, que substitui a realidade e possibilita comunicação entre os indivíduos e o mundo, oferecendo um espaço de troca no qual cultura e conhecimento se geram mutuamente.

2.2 MEDIAÇÃO, JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

No contexto do diálogo que envolve o brincar e o processo de mediação, é necessário essencialmente considerar este primeiro como uma atividade dinâmica fundamental para o a criança. Esse brincar existe nas mais variadas formas, isto é, se modifica conforme a geração e o contexto em que a criança está inserida.

Tendo em vista esses aspectos, considera-se de grande relevância, o uso da mediação no desenvolvimento da criança, bem como a forma apropriada de conceber esse processo, proporcionando uma aprendizagem significativa por meio da interação e da troca mútua de conhecimentos. No estudo realizado por Brito (2015), a importância da prática de mediação no processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como, as principais formas de realizar esse processo, sendo este imprescindível tanto no contexto escolar, como fora dele, nas suas relações sociais.

As práticas de mediação, consistem na relação da criança com o meio, sujeitos e objetos do cotidiano, neste sentido, "entende-se que a criança age em situações que a levam a

aprendizagem, no cotidiano de suas relações, na medida em que ela interage com as pessoas ou com os artefatos da cultura" (BRITO, 2015, p.65). Dessa forma, compreende-se a mediação como aquelas relações estabelecidas entre o sujeito e os elementos mediadores.

Brito (2015, p. 65) ressalta que a mediação é um processo que “auxilia na interação do sujeito e na compreensão das estruturas de conhecimento”. Compreende-se dessa forma, que a mediação é um importante recurso para observar as condições de aprendizagem do sujeito, suas facilidades e dificuldades.

A importância da mediação em Vygotsky (1998) está na relação mútua de aprendizagem que a criança possui em parceria com outros sujeitos, assim, torna-se relevante os adultos que fazem parte do contexto social da criança, proporcionarem situações que envolvam e desenvolvam seu conhecimento. Conforme Brito (2015) destaca, a mediação impulsiona a aprendizagem da criança, pois, são propiciadas situações pré-estabelecidas com o intuito de alcançar algum objetivo na construção intelectual do sujeito mediado.

Neste sentido, Vigotsky considera o ato de brincar como elemento capaz de gerar na criança, uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP). De acordo com o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal, corresponde ao processo de aprendizagem daquelas atividades que a criança não consegue executar sozinha, mas que conseguirá realizar, caso tenha a possibilidade de desfrutar da mediação, seja de adultos, seja de outras crianças mais experientes do que ela.

Sobre esta teoria, segundo Vygotsky (2007), a colaboração modifica o desempenho, pois há possibilidade da criança se beneficiar da colaboração de outra pessoa, que só ocorre num determinado nível de desenvolvimento, isto é, para acontecer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância que existe entre aquilo que o indivíduo já conhece, e aquilo que ele tem a capacidade de aprender, neste meio termo é que acontece a aprendizagem, onde o que o indivíduo já conhece é o conhecimento real, e o potencial é aquele conhecimento que precisa da mediação para um adulto. Nesse sentido, Vigotsky (1998) corrobora afirmando que

o brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1998, p.112).

Para Brito (2015), durante o processo de aprendizagem da criança, no desenvolvimento da sua fala, quanto mais dialogar com adultos, mais aumenta suas possibilidades de aprendizagem, incorporando um número maior de palavras, enquanto que, as crianças que não interagem, encontram dificuldade para desenvolver sua fala. Neste sentido, é relevante destacar a necessidade de se criar ambientes diversificados que favoreçam situações de aprendizagem, por meio da intervenção do adulto que deve conduzir todo o processo.

As possibilidades de aprendizagem da criança aumentam conforme o número de experiências significativas que lhes são propiciadas, desenvolvendo consideravelmente suas estruturas intelectuais, daí a importância da mediação, em criar situações que possibilite esse desenvolvimento (BRITO, 2015).

Existem inúmeras possibilidades de criar situações de aprendizagem, por meio de instrumentos pedagógicos, como objetos, jogos e brinquedos que proporcionam às crianças a criação de inúmeras situações simbólicas, permitindo também criar e recriar, construir e desconstruir desenvolvendo sua atenção, criatividade, pensamentos abstratos e a resolução de problemas concretos, “a mediação por meio de instrumentos, ou seja, dos materiais, auxilia as crianças nas atividades práticas” (BRITO, 2015, p. 72).

Outra forma de mediação, segundo a referida autora, trata-se da mediação entre os sujeitos, isto é, na interação com adultos e outras crianças, na realização de atividades que envolvem grupos, especialmente fora da escola, no seu convívio social, possibilitam uma maior abrangência na construção do conhecimento (BRITO, 2015).

Entende-se desta forma, que a realização de atividades práticas, dentro ou fora do ambiente escolar, é de fundamental importância para a aprendizagem da criança, por possibilitar a criação de situações problemas, de modo que a criança possa resolvê-los de forma autônoma e assim vai se preparando para resolver problemas cada vez mais complexos, na relação com a sociedade. Nesta concepção, Brito (2015, p. 79) evidencia um dos papéis da mediação, no qual relata “entende-se que prática de mediar precisa ter um olhar para a criança no contexto de suas experiências, para ampliá-las, possibilitando a aprendizagem da qual a criança faz parte como membro decisivo”.

Como parte inerente a esse processo de mediação, a experiência se constitui como um elemento de grande importância no âmbito da brincadeira, uma vez que dela, emergem conhecimentos. Nesse sentido Brito (2015) afirma que:

A experiência se interliga com o processo científico do conhecimento, pois não é considerada como simples sensação, fruto do contato com os objetos e com seus atributos isoladamente. As experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e com seus atributos, isoladamente. As experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminação, por meio da experimentação. A experiência é individual e total, pois é complexa e inteira sintonia da criança com o meio circundante. A criança quando vivencia a experiência, faz um movimento de compreensão que favorece a aprendizagem a partir de sua ação. A experiência favorece a criança a enfrentar desafios, a criar hipóteses e a buscar respostas para sua indagação. Assim, entende-se que ela aprende por meio da experiência que é educativa, pois é significativa e provoca o interesse, o que leva a continuidade de uma experiência e à sua ampliação, favorecendo a aprendizagem (BRITO, 2015, p. 46- 47).

Como se pode verificar, tais processos envolvendo a experiência, se manifestam como elementos que sustentam um processo de aprendizagem legítima, com qualidade e por conseguinte, significativa, pois, propiciando a criança experiências positivas, está se oferecendo a ela todo um aparato que possibilita avanço e aprofundamento no processo de construção de conhecimento.

Para Parentes (2014), ao propiciar atividades a serem mediadas, é importante que o mediador tenha em mente quais objetivos se pretende alcançar, considerando o contexto social em que o sujeito está inserido, suas especificidades, para que a aprendizagem seja de fato significativa. Assim, torna-se possível a observação das facilidades e dificuldades que o sujeito encontra na realização de determinada atividade, que ao ser constado, o mediador tem a possibilidade de propiciar outras atividades com foco no que foi observado, desenvolvendo assim as habilidades e proporcionando a melhoria nas dificuldades encontradas na construção da aprendizagem da criança.

Mediar significa possibilitar que o sujeito crie e recrie sua relação com as demais pessoas e com o mundo, sendo imprescindível uma prática de mediação na infância consistente, que busque motivar e facilitar essa aprendizagem (PARENTES, 2014). Entretanto, o processo de mediação, não é feito somente pelo adulto, mas na relação com objetos e outras crianças que fazem parte do contexto social do indivíduo.

Nas palavras de Brito (2015, p. 140), acerca dos benefícios da interação para a aprendizagem:

Entende-se que as interações adulto-criança, adulto-grupo de crianças, criança-criança, criança-grupo de crianças indicam o tipo de concepção educacional que, de fato, é posta na prática. A aprendizagem, quando sustentada por uma concepção que pressupõe a participação, faz com que as crianças se integrem, pois, partilham uma relação de proximidade no processo educativo (BRITO 2015, p. 140).

O processo de interação é elemento basilar, pois contribui e muito para o desenvolvimento da criança, proporcionar uma aprendizagem que permita a participação ativa na infância é fundamental para a construção do seu conhecimento, tornando-a um ser ativo, participativos e críticos na sociedade. No entanto, Brito (2014, p. 140) atenta para a função do mediador, o qual que não deve se colocar como um instrumento mecânico “fazendo analogia ou ponte que serve para a criança transpor de um lado para o outro. A interação consiste em uma relação mútua”. Essa relação é que propicia a aprendizagem dos sujeitos.

Entretanto, Parentes (2014) enfatiza que brincadeira por si só não garante a aprendizagem da criança, por isso há a necessidade de uma atenção maior para as especificidades dela, buscando entender suas necessidades, conhecer qual a verdadeira função do brincar e seus benefícios para o desenvolvimento infantil, e assim, poder utilizá-lo de forma apropriada, por meio da mediação, para que seja um processo de fato proveitoso e atenda as demandas da criança.

Os estudos de Brito (2014) também chamam a atenção para a mediação que envolve a família de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem da criança, sendo este um fator favorável que proporciona a ela uma relação profícua com a família, que demonstra atenção à criança, o que é muito saudável e lhe proporciona maior interesse na busca do saber e à família uma participação efetiva na aprendizagem, sendo este um processo mútuo e de interação na construção do conhecimento da criança.

Ainda considerando a educação como atividade humana mediadora, Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013) corroboram com a discussão ao considerar a inclusão de pedagogias participativas como facilitadoras na promoção de uma nova visão do processo de aprendizagem. Desse modo afirmam que

os objetivos das pedagogias participativas, são os do envolvimento na experiência, e a construção de aprendizagem na experiência na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança [...] O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO 2013, p. 190- 191).

Neste sentido, é útil considerar as reverberações e discussões o acerca da relevância da mediação no processo de desenvolvimento da criança, bem como a forma apropriada de conceber esse percurso, que possibilita propiciar uma aprendizagem significativa por meio da interação e da troca mútua de conhecimentos.

3 INFÂNCIAS: COMUNIDADE RIBEIRINHA AMAZÔNICA

3.1 COMPREENSÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL

Para a compreensão do paradigma atual da infância no Brasil, se faz necessário a compreensão de suas bases históricas. É importante também destacar a necessidade de se fazer problematizações, que sirvam como ponte que faz atravessar para uma possível compreensão dos desafios existentes acerca da desvalorização da identidade, que no Brasil não é um problema que atinge somente a criança, mas também a diversidade das culturas, e o ser humano como um todo.

O grupo da infância, como qualquer outro grupo que foge ao padrão heteronormativo, sempre foi alvo de exclusão, assim como negros, pobres, mulheres, crianças, dentre outros. Neste sentido, as discussões atuais têm colocado em foco essas disparidades nas relações sociais, o que já representa grande ganho. Porém, por se tratar de concepções que foram historicamente construídas, boa parte da sociedade ainda continua injusta, desigual e preconceituosa.

Ariès (2016), pesquisador da história social da criança e da família, pioneiro na abordagem da história da infância, delineou uma representação das características que tinha a infância, a partir do século XII, no que se refere ao afeto ou a falta dele, a conduta que se tinha para com a criança no meio social neste período, bem como a sua ligação familiar. Por meio de seus escritos, verifica-se que a vida da criança era cercada por uma grande vulnerabilidade e desprestígio, fazendo um retrato das relações sociais que transcenderam uma época e que contribuíram decisivamente para o panorama da sociedade atual.

Ariès (2016) relata que a criança historicamente, foi sempre mal vista pela sociedade, e mais mal visto ainda era o adolescente. A infância foi historicamente reduzida à idade mais frágil da criança. Bastava o mínimo de independência física, que a criança já era misturada aos adultos ajudando a partilha do trabalho, não havia caminho de transição entre criança pequena e adulto, a mudança era brusca, sem ao menos desfrutar de sua juventude.

É possível perceber neste contexto que, a criança, não possuía identidade, era apenas alguém ou algo, a espera de ser alguém. Contribuindo com a discussão, Mignolo (2008), aborda em seus estudos, a identidade como um assunto bastante atual e ao mesmo tempo, um debate histórico-político-social em todos os países. Dialoga com o processo colonial enquanto dispositivo de poder e de naturalização das desigualdades, e em resposta traz a opção

descolonial, ressaltando o significado e a importância da identidade em política. Mignolo dissecou dois conceitos fundamentais, para a compreensão deste processo.

O primeiro, a identidade política, enquanto um exercício necessário de pensamento e de ação, que todo e qualquer ser humano precisa possuir, no sentido de romper as grades da moderna teoria política que na Europa existe desde Maquiavel e que é ainda que não se perceba, racista e patriarcal por negar o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores seja em termo de idade, como no caso das crianças, ou de gênero, raça, sexualidade, entre outros. E o segundo se fundamenta no fato de que todas essas pessoas, consideradas inferiores, tiveram negado o agenciamento epistêmico pela mesma razão. Assim, toda mudança de descolonização política, deve suscitar uma desobediência política e epistêmica (MIGNOLO, 2008).

Para isto, utiliza de um termo pertinente, denominado de “fazer descolonial”, que trata de combater a discriminação e mais diversas formas de preconceito. O autor implicitamente destaca a diferença cultural, histórica e racial, por meio de atitudes colonizadoras mediadas pela identidade política. Em conformidade a isso, Mignolo (2008) salienta:

A política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas. No entanto, a política identitária dominante não se manifesta como tal (MIGNOLO 2008, p. 289).

O processo hegemônico mundial sempre se negou a compreender as diferenças existentes entre o ser humano, tendenciando a tornar natural ideias errôneas que perdura até hoje: de que a criança, seja um sujeito insignificante, que não tem algo importante a dizer e que por isso dificilmente é ouvido. Um ser desprovido de saberes, ou com saber e cultura menos importantes. Trata-se aqui da reflexão acerca de um grupo que foi constantemente estigmatizado, visto e tratado de forma totalmente e evidentemente verticalizada, considerado ingênuo, tratado com inferioridade, como alguém que é facilmente manipulável.

Conforme Ariès (2016), na sociedade tradicional, a transmissão de valores e conhecimentos, não eram asseguradas pela família, era comum que a criança se afastasse logo de seus pais. Durante séculos, a educação acontecia por meio da aprendizagem através da criança com o adulto, a criança aprendia a fazer as coisas fazendo, ajudando os adultos a fazê-las. Neste sentido, a passagem da criança pela família se dava de forma muito célere, assim,

não se tinha tempo para que a mesma criasse vínculos fortes, para que estes pudessem ser guardados na memória, gerando sensibilidade.

Às crianças pequenas, era reservado uma espécie de paparico, como foi chamado por Ariès (2016), pois nos seus primeiros anos de vida, ela era vista como algo engraçadinho, quase compara a um animalzinho, e se ela morresse, o que não era tão difícil assim de se acontecer, a regra geral era que as pessoas não fizessem muito caso, pois brevemente outra criança a substituiria, caracterizando sempre uma condição de anonimato.

Freitas (2016), traz aos domínios do debate acerca da história da infância, o assunto que trata das representações da criança. Desta forma a autora afirma que, neste período as crianças “não eram percebidas nem ouvidas, nem falavam nem delas se falava. Por isso é preciso começar propondo: quem eram as crianças? A distinção mais clara é aquela que se fundamenta no desempenho econômico” (FREITAS 2016, p .33).

No período de 0 a 3 anos, pelo fato de as crianças ainda não andarem perfeitamente, e serem carregadas pelas mães, escravas ou irmãos, encontra-se em muitos livros a nomenclatura “desvalidos de pé”, que dizia respeito àquelas crianças que mesmo com a tenra idade, já andavam e deste modo, conseguiam executar pequenas tarefas (LEITE, 2016).

Ariès (2016), salienta a forma como a criança era vista e tratada, fazendo o leitor refletir sobre como esse ainda é um problema existente na sociedade, a pré-concepção errônea que se cria acerca dos sujeitos, muitas vezes é tratamento discriminatório, invisibiliza, inferioriza. E neste aspecto, assevera que a vida da criança era então considerada com a mesma dúvida com que hoje se avalia a vida do feto, com a distinção de que o infanticídio era abafado na quietude, no silêncio, ao passo que o aborto é reivindicado em voz alta.

Em se tratando de educação, no estudo intitulado, “Crianças e escolas na passagem do império para a república”, Schueler (1999), discorre acerca do processo de escolarização que decorre do estabelecimento do Império no Brasil, o qual ocasionou uma série de políticas públicas que trouxeram mudanças para o processo educacional do país. É fato que a relação entre criança e escola no Brasil contemporâneo, resulta de uma trajetória de acontecimentos históricos. Disseca também os interesses na disseminação dos ensinos primário e secundário a partir do estado imperial, que pretendia difundir valores e comportamentos por meio da educação, que sempre mantinham hierarquias e diferenciações sociais.

A instrução primária foi entendida como a instrução popular por excelência destinada a toda a população livre. Incluindo as crianças provenientes das famílias pobres, a escola primária pretendia constituir um espaço de integração e inclusão social, preparando-as para a aquisição futura de uma instrução profissional. Por outro lado, ao limitar ao nível primário, a

escola também buscava excluir, criando e recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à ‘boa sociedade’ (SCHUELER, 1999).

O processo educacional direcionado para as chamadas crianças pobres, foi pensado única e exclusivamente em uma perspectiva de desenvolvimento econômico, dentro de um processo de crescimento da vida urbana, crescimento esse, que não era semelhante aos países europeus, que já tinha o desenvolvimento de grandes indústrias. No Brasil, ainda reinava o conservadorismo das funções burocráticas, comerciais e portuárias (SCHUELER, 1999).

Esse repertório de crescimento demográfico, não alterou severamente o modelo econômico do país, mantendo o mercadejo do império baseado no trabalho rural. Porém, no século XIX, a população e a urbanização foram fortemente inclinadas pelo capital, vindo das economias agrárias, de modo desigual nas localidades do Império. Schueler (1999 p. 03) afirma que: “A vida urbana era intensa. Os prédios públicos construídos revelavam a imponência da ordem social ‘civilizada’ que se pretendia fundar”.

As cidades foram sofrendo modificações e se tornando cada vez mais estruturadas, com esse crescimento, também surgiram novos serviços, o que ocasionou um considerável crescimento do trabalho manufatureiro e artesanal. Conforme coloca Schueler, (1999 p. 03) “escravos, homens, mulheres e crianças livres e libertas ocupavam-se com uma infinidade de serviços urbanos, apresentando aos olhos de muitos viajantes estrangeiros o espetáculo atordoante do movimento diário das ruas nas cidades imperiais”.

Segundo Schueler (1999), no âmbito educacional, os estabelecimentos educacionais tiveram um crescimento significativo. Para as crianças pobres o estudo era limitado ao ensino primário, deixando claro a intenção de que eram vistas como um caminho possível de se atender as demandas do mercado de trabalho, preparando-lhes apenas com uma instrução profissional, não era toa que os maiores registros quantitativos de escolas primárias, foram identificados nas cidades em que os serviços econômicos eram mais efervescentes.

Já os ensinos secundário e superior eram mantidos ao acesso de poucos, mantendo o monopólio. O serviço político, trabalhos intelectuais, cargos políticos, também eram mantidos apenas ao acesso das classes privilegiadas. Para as classes menos favorecidas, restava o trabalho braçal. Ainda de acordo com a autora:

As distinções entre as crianças manifestavam-se também nas relações de gênero que a escola primária buscava reproduzir. As escolas de meninos e meninas eram separadas, funcionando em casas e locais distintos, de acordo com o sexo. No Regulamento de 1854, as "meninas pobres" sequer foram mencionadas, demonstrando que a instrução do sexo feminino não consistia em uma prioridade do

legislador, sendo, de fato, suplantada pelo objetivo de instruir a população livre masculina (SCHUELER 1999, p. 7).

Isto posto, percebe-se que as desigualdades também se davam no campo das relações de gênero, neste caso, entre meninos e meninas. O machismo, costume ainda atual no Brasil, se dissemina desde a infância e sua superação representa grande desafio para o processo de desenvolvimento como ser humano. Problemática que talvez, esteja até mesmo crescendo, demonstrando que as crianças do sexo feminino, também são alvo de marginalização, estigmatização e rotulações.

Corroborando, Barrie Thorne (1987) *apud* Corsaro (2011), afirma em algumas construções ideológicas, “as mulheres estão estreita e irrefletidamente vinculadas às crianças; a feminidade tem sido equiparada à maternidade numa mistura de identidades que simplesmente não ocorre para os homens e a paternidade” (BARRIETHORNE 1987, P. 96 *APUD* CORSARO 2011, P. 18).

De acordo com Schueler (1999), em 1874 a comissão de mestres da época apresentou às autoridades imperiais, um extenso relatório com os problemas enfrentados no cotidiano do ensino nas escolas, desse modo, de acordo com a autora

Imputando um caráter pernicioso às famílias populares, a Comissão considerou a educação doméstica prejudicial às crianças pobres. Portanto, para as classes pobres, as instituições de ensino não se destinavam apenas a instruir, mas, sobretudo, a educar, inculcando normas de comportamento, hábitos e determinados valores culturais, em detrimento da cultura e dos valores das próprias camadas populares [...] referindo-se à educação moral e religiosa, os professores argumentaram que era dever da família transmitir os princípios religiosos e as noções de moralidade. Porém, a partir de suas experiências no ensino e das condições da sociedade em que viviam, os mestres entenderam que era preciso abrir uma exceção na ideia geral de que a educação pertencia ao âmbito do pátrio poder. Segundo eles, o Estado deveria tomar para si a função de educar, pois a maioria das crianças que frequentavam as escolas provinham da "parte menos aquinhoada da população, quer pelo lado da fortuna, quer pelo da educação" (SCHUELLER, 1999 p. 12).

Nesse sentido, depreende-se que as crianças e jovens, sobretudo pobres, bem como os seus familiares, eram visualizados como seres desprovidos de qualidades que precisavam ser ocupados de alguma forma para não manchar as praças públicas. Além do entendimento dos próprios professores de que os saberes culturais das camadas pobres não eram relevantes, assim como seus saberes morais e religiosos e que por isso o estado devia tomar para si essas funções dentro do processo educativo.

A própria configuração histórica, e o longo processo de hegemonia posto, acabou perpetuando conjunturas históricas desiguais, reduzindo conhecimentos e valores a um só

universo cultural, fazendo uma constante distorção da realidade, para que os indivíduos inconscientemente ou conscientemente, por força e repetição, muitas vezes acabassem se enxergando em uma natural relação de inferioridade e dependência.

Desta forma, o ensino foi estrategicamente pensado para que as autoridades mantivessem a ordem ao mesmo tempo em que viabilizavam o progresso econômico das cidades. Neste contexto, as crianças exerciam as mais variadas funções no corpo social

em meio a população que dominava as ruas, as crianças e jovens representavam seus papéis de "pequenos agentes" na luta cotidiana. Moleques de recados, vendedores ambulantes, criados e aprendizes, as crianças populares, escravas, livres nacionais ou estrangeiras, exerceram diversas funções na sociedade e teceram com suas mãos um quinhão da história. Nas principais cidades do Império, as crianças e jovens representavam espetáculos à parte. As fontes primárias disponíveis, como os *Relatórios Provinciais*, os arquivos de polícia, os relatos dos viajantes e contemporâneos, os documentos das instituições de assistência leiga, religiosa e educacional, assim como outros inúmeros documentos, chamam a atenção para a presença e a vivência marcantes das crianças e jovens na vida do Império, notadamente àquelas pertencentes às classes trabalhadoras e pobres (SCHUELER1999, p. 4).

Nesse movimento de atividades, as crianças e os jovens pobres eram os mais prejudicados pois ao mesmo passo em que estudavam, precisam também realizar atividades laborativas. Assim como afirma Schueler (1999) quando afirma que

a atividade econômica da criança pobre era fundamental para a família popular e, por esta razão, as escolas eram tão pouco frequentadas. Os alunos não podiam chegar à hora de entrada e nem dedicar tanto tempo aos estudos. O único meio de resolver o problema seria, portanto, tornar a escola primária um espaço completo de integração e formação das crianças pobres, incluindo a instrução primária e profissional, e a educação moral e religiosa, que as preparariam para a vida social, ensinando-as a reconhecerem o seu lugar e respeitarem as hierarquias da sociedade em que viviam (SCHUELER,1999, p. 12).

Mais adiante a ideia de que educar expressava prevenção da vadiagem, a inquietação com a educação das crianças pobres e, por conseguinte, as sugestões de criação de escolas, colônias agrícolas, oficinas e entidades profissionais, compunham um produto das discussões e da procura por alternativas que resolvessem o problema da denominada passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, isto o 'problema' da abolição da escravidão. (SCHUELER, 1999).

Schueler (1999) explica, que os proprietários de terra sobretudo, justificavam como fundamental, um ensino que fosse voltado para a agricultura pois segundo eles, o ensino de princípios elementares de agricultura seria fundamental aos meninos porque atenderia às necessidades do país, que era "essencialmente agrícola". Tanto é que o ministro do Império, o

liberal Leôncio de Carvalho, em uma reforma educacional decretada na Corte em abril de 1879, introduziu o ensino de "noções de agricultura e horticultura"

Os estudos de Schueler (1999) contribuem com o estudo aqui presente, na medida em que se referem à visão que se tinha em relação à criança, para que com os fatos históricos seja possível entender a visão que se tem hoje e do espaço que ela ocupa na sociedade. A educação que naturaliza uma estrutura social desigual ainda existe, pois, a educação das crianças pobres ainda é diferenciada da educação oferecida àquelas com poder aquisitivo mais alto.

Destarte, é percebido que a preocupação nunca foi a criança pobre nem sua educação, a ideia de educar era apenas um instrumento ambicionado como mão de obra nas lavouras, e não apenas para prevenir as crianças pobres, "abandonadas", "vagabundas" ou "criminosas". Os referidos estudos refletem também, o equivocado motivo pelo qual a persistência do modo transmissivo e adultocêntrico de fazer pedagogia ainda existe, possibilitando ao pensamento do leitor uma análise histórica, do papéis que a criança já teve na sociedade. A herança pedagógica que se carrega, ainda é permeada pelo androcentrismo, pela hegemonia, pela presunção, pelo eurocentrismo. Não obstante, ignorar o passado, é ignorar o processo histórico de formação da sociedade constituída nos dias atuais.

O processo educacional representava um exercício inadequado de ensino, que viabilizava apenas os interesses econômicos, e que não pensava no desenvolvimento integral da criança. Hoje a perspectiva é de que a educação enlace atitudes e hábitos que enxerguem as crianças como sujeitos de direitos contribuindo de maneira significativa na formação de cidadãos em prol de uma educação de qualidade.

De fato, ainda no Brasil contemporâneo, são presentes práticas de ensino empobrecedoras perduram em todo o cenário educacional, também conhecidas como práticas colonizadoras. Essa compreensão errônea do processo de formação intelectual da criança, é histórica, devido ao arrastar de pensamentos e necessidades que sempre se mantiveram envoltos as crianças, percebendo-as como seres a espera de se tornar adulto para servir o mercado de trabalho, e não seres em uma etapa de vida.

Atualmente, as discussões denominadas “pedagogias participativas” de ensino para a infância, que surgiram em detrimento de práticas transmissivas de ensino, buscam romper paradigmas conceituais colonizadores, negativos e preconceituosos com relação às crianças, visto que são sujeitos históricos, políticos e culturais, devendo ser vistos e ouvidos no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, a pedagogia da descolonização surge na busca de uma infância autônoma, promovendo a construção de aprendizagens no qual o diálogo e a libertação

prevaleçam, na qual o centro das atenções é a criança, seu envolvimento e desenvolvimento. Segundo Kishimoto e Formosinho (2013), as finalidades das pedagogias participativas são as da envoltura na experimentação sucessiva e interativa. A figura da criança é a de um indivíduo com competências, ativo e capaz. A participação demanda a interlocução, o ouvir, o intermédio o que descreve uma grande importância no processo de educativo e formativo.

3.2 A INFÂNCIA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA

As brincadeiras são manifestações culturais, nas quais a criança expressa suas experiências adquiridas na convivência com o mundo adulto. Para a criança, as experiências oportunizadas por meio do brincar, se constituem como um espaço de aprendizagem. Ao observar a realização de um jogo, é possível perceber que a criança exterioriza suas vivências, os acontecimentos que fazem parte de sua rotina e isso é um fator preponderante em todas as culturas, destacando a cultura lúdica da população ribeirinha, onde essas experiências cotidianas são fortemente representadas em seus jogos, brinquedos e brincadeiras.

Para Tedesco (2006), o ambiente natural em que as crianças ribeirinhas estão inseridas possibilita o desenvolvimento do lúdico por meio do imaginário, repletos de mitos, lendas, crenças, sendo esses saberes transmitidos dos mais velhos para os mais jovens, todos esses fatores relacionados ao seu habitat, se revelam diretamente no brincar.

O fato de conviverem em um ambiente cercado pela natureza, com rios e florestas, faz com que as crianças tenham uma relação íntima com a natureza, uma relação de pertencimento, o que faz com que em suas brincadeiras prevaleça o uso da imaginação, onde também, seu contexto lúdico “está intrinsecamente ligado aos mitos, lendas e brincadeiras que se originam da água e das riquezas naturais que a cercam. Entender o que representa para ela estes elementos, nos fará compreender seu universo lúdico e sua própria cultura” (ROJAS; FERREIRA, 2013 p. 10).

A criança ribeirinha constrói sua aprendizagem ao se relacionar com a natureza, isto é, brincando em um ambiente cercado por árvores, rios, flores, frutos, sementes, dentre outros, esse ambiente possibilita o desenvolvimento da criatividade da criança ao produzir seus próprios brinquedos, dando vida e identidade aos objetos no decorrer de suas brincadeiras. Desse modo, para Tedesco (2016) afirma que

ser criança ribeirinha/pantaneira significa estar em contato direto com a natureza e com tudo que ela oferece. A criança de maneira espontânea evidencia a íntima relação entre o real e o imaginário cultivado com o rio, com as árvores e os bichos.

Estes elementos estão sempre carregados de simbolismo e são fundamentais para a ludicidade infantil (TEDESCO, 2016, P.117).

A população ribeirinha possui uma rica cultura lúdica, que ainda é desconhecida pela maioria do restante da população. As brincadeiras das crianças ribeirinhas expressam suas culturas particulares, seus costumes, seus modos de vida, sendo a natureza a principal fonte lúdica para essas crianças. É notável que os sujeitos ribeirinhos da Amazônia, possuem um modo de vida singular, uma vez que

[..] é 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 (HARRIS, 2000 *apud* TEIXEIRA 2013, P. 6).

Em uma pesquisa realizada por Reis, *et al.*, (2014), sobre brincadeiras em uma comunidade ribeirinha, constatou-se que as brincadeiras mais utilizadas pelas crianças eram realizadas na natureza, brincavam na mata e nos rios. Dentre as brincadeiras realizadas os autores destacam as brincadeiras de locomoção como, balançar em árvores de grades portes, na qual pulavam de um galho para outro, se penduravam e pulavam no chão, essas brincadeiras são realizadas apenas por crianças maiores (REIS, *et al.*, 2014).

O ato de nadar no rio é muito utilizado nas brincadeiras infantis ribeirinhas, mas sempre sob supervisão de um adulto, as crianças realizam diversas brincadeiras na água, como natação, pira-pegas, fazem barcos de madeiras como o miritizeiro que flutua na água, brincam também de salto mortal na maré cheia utilizando galhos de árvores como trampolim para dar pirueta e Andar de canoa ou casco, realizando competições de canoa (REIS, *et al.*, 2014).

As brincadeiras de exercício com objetos destacadas pelos autores são jangada, na qual deveriam manter o equilíbrio sem afundar, o vencedor é quem permanece por mais tempo. Barquinho, que são brinquedos confeccionados pelas crianças utilizando uma palmeira da região que mantém o brinquedo flutuante, essa brincadeira pode ser realizada individualmente, sem necessariamente precisar de outras crianças. O bole-bole uma brincadeira típica das comunidades ribeirinhas, o brinquedo é uma semente chamada olho-de-boi, essa brincadeira é realizada em grupo e vence quem jogar a semente para o alto e conseguir pegar todas com o dorso da mão, essa brincadeira é realizada por todas as faixas etárias (REIS, *et al.*, 2014).

Brinquedos de construção, que segundo os autores são o momento da confecção dos brinquedos com recursos naturais como miriti como é chamado popularmente a *Mauritia*

Flexuosa e os troncos de matuti nome científico *terocarpusamazonicus* Huber e *P. officinalis* Jacq, utilizados para confeccionar barcos, revólveres e espingarda, gaiolas, bonecos e celulares, carros que muitas vezes não fazem parte de seu contexto, mas são representadas na brincadeira como um desejo de possuir esses objetos (REIS, *et al.*, 2014).

Outro tipo de brincadeiras apresentada pelos autores são as simbólicas, de faz de conta que reproduzem a vida cotidiana dos adultos nas áreas ribeirinhas, como a caçada, brincadeira de casinha, incluído o gênero masculino em que os meninos caçavam para sustentar suas famílias e as meninas eram as donas de casa, faziam tabernas representando a venda de produtos de uso cotidiano, por meio de plantas da região, pesca, utilizando folhas para representar peixes, fazendas, onde utilizam sementes e frutos não comestíveis para representar bois, fazem também serrarias, que é uma forma de trabalho ainda muito presente nas comunidades e que são representas pelas crianças. E por fim, as brincadeiras de regras como pique-esconde, pique-pegas, bandeirinha, futebol dentre outras que também fazem parte da cultura urbana (REIS, *et al.*, 2014).

As brincadeiras nas áreas ribeirinhas variam de acordo com o contexto da criança, mas em geral essas são as que mais estão presentes nessas comunidades. Através da pesquisa desses autores, é possível perceber que a cultura, o meio em que se vive influencia diretamente nas brincadeiras que as crianças realizam, portanto o brincar pode ser considerado fruto do meio cultural em que a criança reproduz práticas cotidianas em suas brincadeiras (NEGRINE, 2010).

Ao observar o cotidiano da criança, é possível perceber que ela expressa suas vivências por intermédio do brincar, reproduzindo acontecimentos que fazem parte de seu dia a dia, e de seu contexto cultural e, portanto, ela representa em suas brincadeiras aquilo que internaliza a partir das vivências do seu cotidiano (NEGRINE, 2010).

Nesta direção, as brincadeiras são compreendidas formas de a criança compartilhar suas experiências sobre situações corriqueiras do cotidiano, nas quais constrói sua autonomia, desenvolve capacidade criativa, criticidade, aprendendo a representar, interpretar, dando significado à sua realidade. As brincadeiras são fundamentais na vida da criança, pois, à medida que permitem-lhe expressar seus sentimentos, emoções e desejos, desenvolvem suas potencialidades. Desta forma, o brincar é também diretamente influenciado pela cultura, sendo a forma pela qual a criança compreende o mundo e o meio cultural em que está inserida (MORAES; OTTA, 2003).

Sendo propiciada variedades de brinquedos, brincadeiras e vivências lúdicas, a criança desenvolve-se culturalmente, já que por meio das brincadeiras reproduzem questões tanto da

realidade que a cerca, quanto a utilização da sua imaginação que possibilita um sentido particular em suas ações. Moraes e Otta (2003) enfatizam sobre a relevância das diversas funções que as brincadeiras proporcionam ao desenvolvimento humano, como: práticas de atividades e de funções sociais, comportamento flexível, tolerante, possibilitando também a aquisição de valores, normas e crenças da cultura em que a criança pertença.

Partindo dessa concepção, considera-se o brincar como um instrumento significativo que possibilita ao sujeito construir conhecimentos, identidade e cultura. No entanto, isso não ocorre de forma igualitária, pois as brincadeiras sofrem variações e se diferenciam conforme o contexto cultural em que os sujeitos estão imersos. Neste sentido, torna-se relevante ressaltar que o Brasil, por possuir uma extensa diversidade geográfica, possui também uma grande diversidade cultural e, portanto, uma variedade de formas de brincadeiras, cada uma com sua especificidade (REIS *et al.*, 2014).

Desta forma, sendo a brincadeira um elemento culturalmente construído, o brinquedo por sua vez é um objeto fundamental no brincar que é manipulado de diferentes formas pelas crianças, o brinquedo varia de acordo com o ambiente ao qual o sujeito pertence. Ao longo da História o brinquedo encontra-se presente nas mais variadas formas de organização social, política, econômica e cultural e constitui-se como um elemento que proporciona momentos de distração, aprendizagem e prazer (SILVA, 2012).

A construção de brinquedo nos primórdios era feita de forma manual. Entretanto, com a industrialização, os brinquedos passaram a ser construídos em fábricas com o uso de máquinas e instrumentos industrializados e assim passaram a ser produzidos em grande escala, para atender à demanda mercadológica e gerando mais lucros.

Neste sentido, os brinquedos industrializados passaram a predominar na sociedade. Todavia, apesar da predominância desses brinquedos no contexto atual, em muitos lugares ainda prevalece a utilização de brinquedos construídos manualmente, como no caso das comunidades ribeirinhas, que utilizam material artesanal para a confecção de seus brinquedos.

Oliveira (1984) considera que o brinquedo construído por materiais artesanais, é de grande relevância para a formação social do sujeito, por ser produto da criatividade humana, e não de máquinas. Dessa forma, o autor ressalta que

o fato de o brinquedo artesanal ainda se fazer presente numa sociedade dominada pela automação e, mais recentemente, pela informática testemunha não só o conflito entre polos antagônicos, mas também representa a negação, realizada por artesãos amadores e profissionais, em deixar parecer não apenas brinquedos, mas fundamentalmente, um modo de se expressar no mundo: aquele que resulta da habilidade manual (OLIVEIRA, 1984, p.18).

Nesta perspectiva, o uso dos brinquedos artesanais constitui-se como um elemento mantenedor cultural e se configura como uma forma de resistência a globalização. Desse modo, a confecção manual do brinquedo é fundamental para preservação cultural, fazendo com que o sujeito permaneça como parte da sua cultura.

A confecção manual dos brinquedos pode ser realizada tanto por adultos, como por jovens e adolescentes que também costumam construir seus próprios brinquedos, dependendo do grau de dificuldade. A criança, ao manuseá-los, passa a atribuir-lhes seus próprios significados, de acordo com a sua imaginação e nesta perspectiva, os brinquedos são construídos e reconstruídos pelo sujeito, de acordo com seu meio cultural.

Silva (2012) destaca a utilização do fruto do miritizeiro⁵ para a confecção de brinquedos artesanais. Esse material é muito utilizado pelos ribeirinhos, sendo possível construir diversos tipos de brinquedos, como barcos, casas, espingardas, revólveres, dentre outros objetos que variam de acordo com a imaginação de quem está confeccionando. O uso do miriti vem sendo passado de geração para geração e está intimamente relacionado a cultura do caboclo ribeirinho.

De acordo com Loureiro (2012 *apud* SILVA, 2012) nesse cenário, os brinquedos existentes em sua maioria são feitos de miriti, mais precisamente da polpa da bucha de miriti, sendo esta, um tipo de palmeira bastante abundante na Amazônia. Assim, é possível afirmar que

por compreendermos que o brinquedo de miriti traz em sua constituição aspectos da vida humana como: a ludicidade, a cultura, a religiosidade, a identidade e outros elementos que o tornam mais que um mero objeto de consumo, o tornam um brinquedo que expressa uma forma de ver o mundo e de viver neste mundo (LOUREIRO, 2012 *Apud* SILVA, 2012, p. 45).

Com base nesta concepção, a utilização do miriti não deve ser considerada apenas como uma representação de objetos, e sim como uma representação cultural das comunidades ribeirinhas, pois, através dele os sujeitos representam a realidade do cotidiano do povo em conexão com a natureza. Estudos realizados por Reis *et al.*, (2014) em uma comunidade ribeirinha, apontam que devido possuírem uma flora e fauna bastante abundante, os recursos

⁵ Miritizeiro é o nome popular da árvore, assim como achual, aguaje, buriti, palmeira do brejo, palmeira-buriti. Seu nome científico é *Mauritia Flexuosa*. A árvore é uma Palmeira que possui de 20 a 40 metros de altura. Abundante nas matas ciliares, várzeas e margens dos igarapés da Região Amazônica. O vegetal tem várias utilidades porque tudo nele é aproveitável. Fornece palha para cobrir cabanas; broto ou grelo para produzir envira, fibra que serve para tecer maqueiras (redes artesanais), tapetes e bolsas; a tala tirada das folhas serve para fazer paneiros tipitis, cestos, balaies e, ainda, brinquedos de formas variadas.

naturais são muito utilizados para a produção dos brinquedos, esses recursos variam desde a utilização de árvores, sementes e folhas, recursos esses comuns para construir brinquedos a serem utilizados durante as brincadeiras que podem se dá de diversas formas, tanto em casa, como no rio e até mesmo na mata, no contato direto com a Natureza.

Os autores indicam ainda que além da utilização do miriti, outros recursos naturais também são utilizados, como as sementes da árvore denominada Buiucú, as quais são chamadas de bole-bole, brincadeira muito comum da cultura ribeirinha, realizada tanto por crianças quanto por adultos, a semente da seringueira também é utilizada nessa brincadeira.

A utilização de árvores, como açazeiros para a construção de jangadas, constitui uma brincadeira de equilíbrio realizada no rio. Usa-se também mangueiras, goiabeiras, utilizadas como balaços. Há que se registrar ainda a construção de maracá, feito com o ouriço da castanha-do-pará, que emite um som e é utilizado até mesmo para representar um instrumento musical. Confeccionam-se gaiolas que podem ser feitas de miriti ou jupati, utilizadas para prender passarinhos, uma prática bastante comum nas comunidades ribeirinhas (REIS *et al.*, 2014)

A confecção de bonecas é bastante praticada também na cultura ribeirinha, com as mães utilizando retalhos de tecidos para sua construção, sendo uma prática passada de geração para geração, pois muitas mães ensinam a suas filhas o processo de construção. Reis *et al.*, (2014) ressaltam também em seus estudos, a confecção de bonecas feitas de recursos naturais, como o tronco da bananeira e a utilização das talas de miriti ou de jupati para fazer os membros do corpo da boneca, sendo os olhos introduzidos caroços de açaí para sua representação e furos para o nariz e a boca, nas brincadeiras de casinhas feita por meninos e meninas; utilizam-se folhas para representar as comidas.

Reis *et al* (2014, p. 754) enfatizam que “os principais materiais identificados nessa brincadeira foram: palmeira da região, tronco de árvores, a vassoura do açaí, sementes”. Desta maneira, enfatiza-se que essas brincadeiras vão além da representação da vida cotidiana, sendo por meio dessas brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos e produzem cultura, se relacionando com o mundo em que vivem. Considerando esses aspectos, é possível perceber que a brincadeiras realizadas nas comunidades ribeirinhas são reforçadoras de sua cultura, com a utilização de materiais regionais, para construção de brinquedos oriundos da Natureza, onde são mais realizadas as brincadeiras.

Nesta perspectiva, o brinquedo é essencial para a construção de conhecimento e desenvolvimento das habilidades da criança, permitindo que sejam livres para definir seus limites e desenvolver suas ações, propiciando sua interação com o mundo, recriando

significados através das brincadeiras, deste modo, “Os brinquedos e brincadeiras representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelas crianças. Alguns brinquedos são construídos em certos lugares, tanto pelos materiais disponíveis quanto pelo universo adulto com o qual crianças dialogam” (CARVALHO; SILVA 2018, p. 200).

A população tradicional, que vive nas margens dos rios, mais popularmente conhecida como ribeirinhos, habitualmente são povos menos abastados, afetados pela negligência política. O que caracteriza a cultura dessa população são suas formas de vida, a utilização de recursos naturais para sobrevivência, suas crenças e valores (LIMA, 2004).

Para maior compreensão dessa cultura, faz-se necessário uma revisitação histórica da formação e do surgimento dessa população. Os principais grupos que compõem uma comunidade ribeirinha são indígenas, imigrantes portugueses, nordestino e a população negra (LIMA, 2004).

Ao longo da história da humanidade, a necessidade de sobrevivência levou o homem a fixar-se na natureza realizando atividades de plantação, pesca, caça e exploração de alguns recursos naturais, com uma cultura de uso. O processo de modernização do sistema capitalista passou a influenciar esses povos a explorar cada vez mais a natureza, entretanto, na região amazônica a população ribeirinha ainda tenta preservar essa cultura de uso, preservando assim suas formas de vida (LIMA, 2004).

Corroborando, Cruz (2006) enfatiza que a concepção da população ribeirinha na Amazônia é vista sob diferente prisma, o autor destaca três formas de concepção dessa população: a naturalista, tradicionalista ou romântica e a visão moderna.

A concepção naturalista concebe a Amazônia como sinônimo de natureza, devido à grande riqueza de recursos naturais presentes em sua biodiversidade. Essa visão da Amazônia torna-se prejudicial para seu desenvolvimento, pois, a mídia repassa a referida visão como uma forma exótica da população e da natureza, sem atentar para o processo histórico de formação dessa cultura, provocando a invisibilidade do povo e de suas necessidades, principalmente a de políticas públicas voltadas a área da saúde e educação (CRUZ, 2008).

A visão tradicionalista ou romântica está voltada para a preservação e descrição do modo de vida da cultura ribeirinha, sendo o fato de suas moradias em beiras de rio ser apenas simbólico. Assim como a visão naturalista, essa visão desconsidera o processo histórico de formação desse povo. Cruz (2006, p. 04) destaca que “essa idealização vê o ‘caboclo ribeirinho’ como o ‘bom selvagem’ que ainda não cometeu o ‘pecado original da modernidade’ é como se a cultura e a história pudessem ser congeladas”. De acordo com essa visão a forma de vida dos ribeirinhos deve ser preservada a qualquer custo, negando seu

contato com a modernidade, que corrompe e muda suas características de vida, o que poderá ser altamente prejudicial para a manutenção da cultura.

Em cruz (2006), compreende-se que a visão pós-moderna, por sua vez, entrega um olhar um tanto preconceituoso, pois nesta concepção a população ribeirinha é tida como atrasada, uma expressão do passado, como seres selvagens e que devem passar dessa forma de vida para uma vida considerada civilizada. Essas formas de ver a Amazônia precisam ser superadas, pois prejudicam na valorização dessa população acarretando diversos problemas, sobretudo a falta de políticas públicas que busquem contemplar a população com a criação de hospitais e escolas para essas áreas distantes e carentes desses recursos. De acordo com Teixeira (2013)

As estatísticas revelam que a riqueza e a exuberância da região contrastam com a presença dos piores indicadores sociais do país, incluindo os índices de pobreza, educação, saúde, desigualdade de gênero, mortalidade infantil e de meio ambiente. Tais desigualdades assolam as crianças e suas famílias e as impedem de viver uma infância digna e de direitos (TEIXEIRA, 2013, p.5).

Em um país diverso como o Brasil, há quem diga que os povos ribeirinhos são povos desconhecidos. A invisibilidade é um dos principais problemas enfrentados pela população ribeirinha da Amazônia, um povo simples e humilde e ao mesmo tempo uma população tão rica em cultura e tão carente em relação a outras necessidades como políticas públicas fundamentais para sua sobrevivência de forma digna, sobretudo no que se refere à saúde e educação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A metodologia utilizada alicerça-se na abordagem qualitativa, com caráter descritivo, pois compreende-se que este arquétipo de pesquisa dialoga melhor com o tipo de investigação proposta. Embora não seja simples encontrar uma definição sobre o que é uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de Creswell (2014), a elucidação do conceito da abordagem proporciona ao pesquisador uma forte orientação para o próprio impacto que a pesquisa irá causar, bem como a sua capacidade de transformar o mundo. Consoante as ideias do autor, se julgou necessário compreender essa definição, para melhor compreender sua aplicação nesta pesquisa.

Creswell (2014) traz uma definição funcional à pesquisa qualitativa, pondo ênfase nas abordagens de investigação como a etnografia e a narrativa, destaca-se esta primeira e sua íntima relação com o estudo em questão, a segunda é a própria técnica escolhida para a pesquisa. Desse modo, o autor afirma:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/ teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação, incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL 2014 P. 49-50).

Dessa forma, se compreende que neste processo dinâmico entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, os saberes culturais que foram colhidos no decorrer do convívio propiciado pela pesquisa qualitativa, não foram meras transmissões estáticas resistentes ao tempo, mas sim, um grupo de conhecimentos em constantes transformações sociais, que resultam de movimentos históricos e transformações produzidas nas relações humanas com meio ambiente ao longo da história.

Teixeira (2012) enfatiza que a esfera da pesquisa qualitativa traz uma proximidade maior entre a teoria e os dados, entre contexto e ação, é holística e real, busca compreender os fenômenos pela descrição e interpretação, pois, analisa o contexto a partir das narrativas dos sujeitos, para compreender os fenômenos sociais em foco. A opção por esta metodologia

ocorreu em virtude de responder com maior efeito às expectativas da pesquisa, no sentido ouvir a voz dos sujeitos e de harmonizar o estudo de maneira que conseguisse capturar a voz da criança-ator.

A pesquisa qualitativa que também pode aparecer com a nomenclatura interpretativa, nesta, as experiências vividas pelo pesquisador foram essenciais para a análise e compreensão dos fenômenos que foram analisados, no sentido de oportunizar uma compreensão mais profunda e detalhada acerca do campo, visto que este modelo de pesquisa é mais flexível ao contexto social (TEIXEIRA, 2012).

4.2 HISTÓRIA ORAL

A pesquisa incluiu o uso da técnica denominada História Oral. De acordo com Meihy (2002, p. 13), “a história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos, é sempre uma história do tempo presente também reconhecida como história viva”. Neste sentido, compreende-se que a história oral permite tornar presente, momentos vivenciados em tempos já decorridos, reconstituindo-os detalhadamente por meio de palavras e tornando esses momentos presentes, isto é, uma memória que torna a possuir vida. Na mesma linha de pensamento, Alberti (2004) corrobora afirmando

em muitos casos, a entrevista de história oral nos acena com a chance, ou ilusão de suspendermos, um pouco que seja, a impossibilidade de assistir a um filme contínuo do passado. Quando isso acontece é porque nela encontramos a “vivacidade” do passado, a possibilidade de revivê-lo pela experiência do entrevistado. Não é à toa que a isso muitos dão o nome de história (ou memória) “viva” (ALBERTI, p. 15).

Para evidenciar a complexidade dos processos sociais, a história oral também pode ser definida como uma prática de apreensão de narrativas, colhidas através de recursos eletrônicos, registrando vozes, promovendo uma posterior análise dos processos sociais e favorecendo estudos de identidade e memória cultural (MEIHY, 2002).

O autor afirma ainda que nesta técnica, há o “planejamento da condução das gravações, transcrição, conferência da fita com o texto, autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas” (MEIHY, 2002 p. 14). Tais procedimentos foram realizados no decorrer da pesquisa. A histórica oral permite ainda, evidenciar panoramas atuais que

envolvem problemas sociais, com base em trajetórias históricas, sobre esse aspecto, Meihy e Holanda (2017) explicam

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas – principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de migrantes, imigrantes e exilados – têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias (MEIHY; HOLANDA 2017 p. 26-27).

Vale salientar, que nem tudo que é oral e gravado, diz respeito à técnica que envolve a história oral, é necessário que os acontecimentos tenham relevância para determinados contextos. Assim como, não são somente as vozes que a representam, mas também os gestos, risos, expressões faciais e etc. Estes também são elementos que foram considerados para dar significação ao que foi externado em entrevista de história oral (MEIHY, 2002). A autora observa ainda que

Fonte oral é mais que história oral. Fonte oral é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana. Entrevistas esporádicas feitas sem propósito explícito, gravações de músicas, absolutamente tudo o que é gravado e preservado, se constitui em documento oral. Entrevista, porém, é história oral em sentido estrito (MEIHY 2017, p. 13).

A entrevista de História Oral se constituiu como uma importante fonte que registrou e documentou o passado, o que integrou uma boa indicação de produção de interpretações consistentes de – “experiências pessoais, acontecimentos, conjunturas – e as concepções sobre o passado, através de sequências narrativas, isto é, pequenas histórias cujo sentido está atrelado à forma com que são narradas”. Neste sentido as duas coisas se completam, sentido e forma (ALBERTI, 2004 P. 73).

A história oral tem muito a contribuir no âmbito acadêmico, bem como tem sua parcela de contribuição social, uma vez que, pode se analisar o passado com densidade, a partir do testemunho de registros orais. Em muitos casos, pode-se também confrontá-los com outros documentos, e desse modo, pensar e compreender as transformações e paradigmas da sociedade contemporânea. Ainda na perspectiva das contribuições oferecidas pela história oral, Alberti (2004 p. 21) afirma:

Quanto mais moderna é a sociedade, quanto mais rápida e fragmentada é a comunicação, tanto mais precisamos, para entendê-la, de formas “tradicionais” de explicação, isto é, narrativas orais, transmitidas de gerações mais velha para mais

novas, de modo a conservar a “identidade” e a construir os significados da sociedade.

Desta forma, adotou-se este modelo de pesquisa por considerar que a história oral é uma técnica que responde ao tipo de estudo que foi proposto, pois investiga práticas culturais através das narrativas dos sujeitos. Sendo assim, a abordagem é mais adequada para o referido estudo.

4.3 OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Considerando que neste espaço as crianças têm a oportunidade de se relacionar diretamente com os rios, animais, florestas, um ambiente propício à criatividade, construindo seus próprios brinquedos, jogos e brincadeiras, a partir de galhos, sementes, caroços, cipós, folhas, frutos e diversos outros materiais encontrados no ambiente natural em que vivem, estas práticas e saberes devem ser objeto de investigação por meio da presente pesquisa, recorrendo para isso a observação não participante.

A observação que se baseia neste modelo de pesquisa se fez necessária na comunidade de Arraiol para a coleta de dados, pois, conforme Dallos (2010), a observação pode revelar o modo como as ações estão conectadas a aspectos e a mudanças no ambiente social, pode revelar o que fazem as pessoas, como elas fazem e como isso tem influência sobre o ambiente dentro do qual têm lugar suas ações.

A pesquisa contou com registro de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, para colhimento de narrativas relacionadas ao brincar e a cultura infantil. As narrativas foram registradas por meio das entrevistas semiestruturadas, tendo como base apenas perguntas abertas e questões chaves, referentes aos tipos de brincadeiras e brinquedos, locais para brincar, companhia, fonte de aquisição dos brinquedos e outros, que suscitaram o diálogo, com o propósito de responder aos objetivos da pesquisa no que tange análise de costumes específicos dessa região e também para descrever de que maneira essas práticas ocorrem.

As falas foram colhidas tanto dos pais e/ou responsáveis das crianças, assim como das próprias crianças, com o objetivo de compreender de que forma concebem o brincar, quais são seu brinquedos e brincadeiras, e como constituem suas culturas infantis. A pesquisa optou pela entrevista semiestruturada, por acreditar que esse instrumento traz uma precisão maior de informações, acerca do objeto de estudo, porém, muitas vezes as informações se reduzem na entrevista semiestruturada.

Ainda assim, considerou-se necessário deixar as perguntas em aberto para também

colher dados acerca de outras discussões que surgiram durante o processo das entrevistas, pois, ao limitá-las poderiam ser perdidos dados importantes para a pesquisa. Ressalta-se que uso da entrevista semiestruturada também contribui para reconhecimento do *locus* da pesquisa, por isso, foi elaborado um roteiro de entrevista inicial, para colhimento de dados de diagnóstico (Apêndice II).

Nesta perspectiva, Breakwell (2010), corrobora com o entendimento da narrativa, quando afirma que esta, é a história ou o relato que um indivíduo fornece de sua experiência de acontecimentos ou de pessoas, sejam elas do presente ou passado, as narrativas permitem ao participante uma completa reflexividade, para descrever, explicar e avaliar a explicação dada por ele mesmo. Desta maneira, tal procedimento foi considerado de suma importância para a realização da pesquisa. Para o registro das informações foi utilizado na pesquisa, gravador de voz e máquina fotográfica. Além disso foi utilizado para registro dos dados fotografias, áudios e filmagens para compreender como é valorizada a cultura infantil e como o brincar se manifesta como um processo mediador para a cultura.

Também foi utilizado na pesquisa o diário de bordo, por ser um importante instrumento que auxilia no registro de informações relevantes que podem não ser lembradas, quando não registradas. O diário de bordo auxiliou no registro de fatos importantes, histórias não gravadas, mas vivenciadas durante o período de convivência com a comunidade. A pesquisa também recorreu ao recolhimento de dados por meio de fontes empíricas, quando se julgou necessário.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma comunidade relativamente pequena, todas as crianças de 04 a 12 anos incompletos foram sujeitos da pesquisa. Também compuseram este quadro, os pais, familiares das crianças e a comunidade como um todo. Participaram da pesquisa somente aquelas crianças que foram devidamente autorizadas pelos pais e foi atendido o princípio da livre e espontânea vontade na participação, quando estavam de acordo a pesquisa. Inicialmente, não houve uma quantidade definida de participantes dentro do universo populacional do local, já que a adesão à pesquisa se deu de forma voluntária, respeitando as condições de acessibilidade ou conveniência dos moradores (GIL, 2008).

Posteriormente, a aplicação das entrevistas e da observação *in loco*, possibilitou a apreensão dos dados, e, por conseguinte, foram selecionados os relatos a ser descritos e as imagens a serem analisadas. Com isto, verificou-se que, participaram da pesquisa, dezesseis

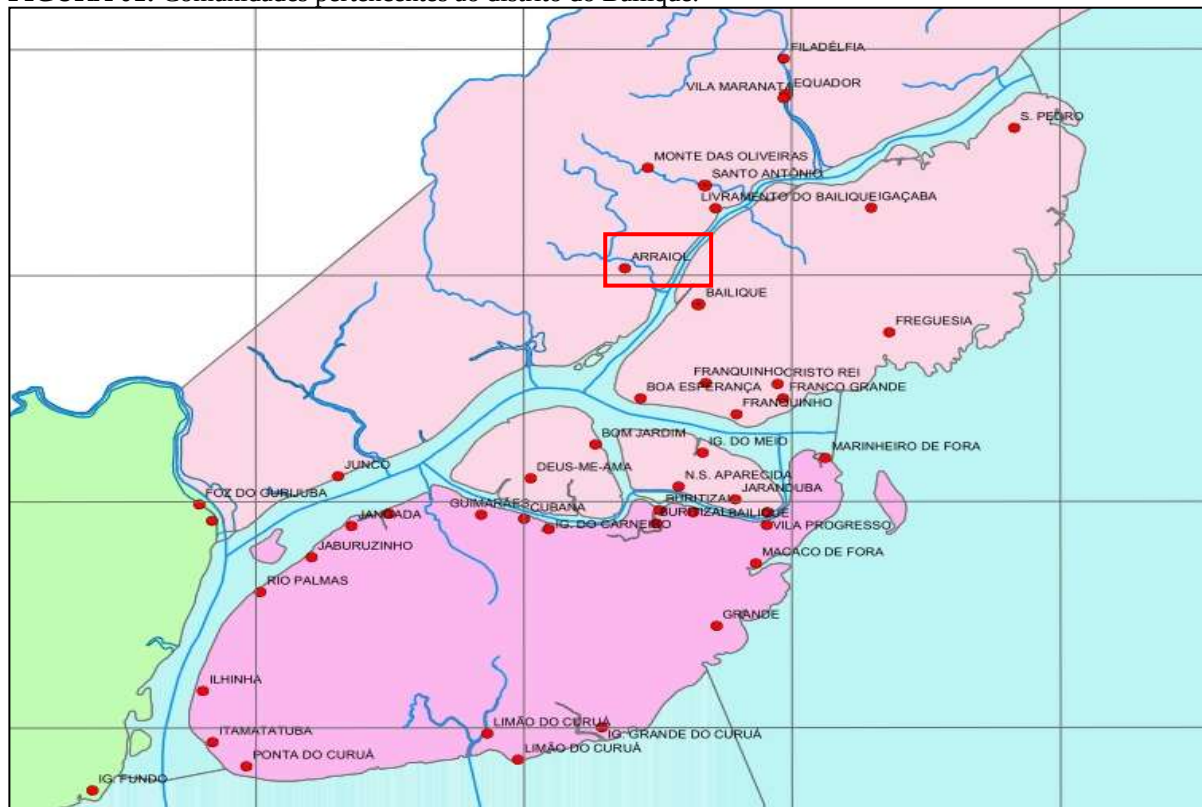
adultos e vinte e oito crianças, considerando o concedimento de relatos, assim como a participação por meio do registro de fotografias e, ainda, o fornecimento de informações por meio de dados empíricos. O quantitativo ultrapassa o número de crianças da comunidade, pois há imagens em que aparecerem crianças na escola, que residem em outras comunidades próximas.

De acordo com os princípios éticos para pesquisa com seres humanos, em que se deve resguardar as identidades das pessoas, as crianças bem como os adultos tiveram sua identidade mantida em sigilo, sendo que durante a redação das informações, ao longo da análise e apresentação dos resultados da pesquisa, os dados coletados junto aos pais e/ou responsáveis e comunidade foram identificados por siglas, A1, A2, A3, e assim sucessivamente, para que fossem identificados os relatos dos adultos e idosos, assim como C1, C, C3, consecutivamente para identificar os relatos das crianças.

4.5 LOCUS

O *locus* de pesquisa foi a comunidade de Arraiol, localizada no Arquipélago do Bailique. Na Figura 01 (a seguir) encontra-se em destaque a localização da comunidade:

FIGURA 01: Comunidades pertencentes ao distrito do Bailique.



FONTE: Blog: Amapá, minha amada terra (2011).

A escolha do *Locus* levou em consideração a autorização dos moradores da comunidade de Arraiol e as visitas ocorreram entre os anos de 2018 e 2019. O critério para a escolha da comunidade se deu com base no fato da pouca influência que a comunidade possui para com elementos urbanos, pois, nessas condições responde melhor aos objetivos da pesquisa.

O interesse pela investigação no contexto ribeirinho, também surgiu por meio do contato com leituras de pesquisas de pessoas próximas que analisam o brincar em comunidades indígenas, o que despertou certo encantamento em relação a discussão de temas que envolvem minorias, isto é, o diálogo acerca de grupos que são frequentemente marginalizados, dentro a sociedade, em virtude de aspectos, sociais, econômicos e culturais.

O tema foi escolhido também pela longa história de afinidade com base nas boas vivências da infância com as comunidades ribeirinhas e pelas leituras de trabalhos científicos que identificam que os estudos nessa área ainda são poucos explorados e por isso, bastante escassos.

A observação das crianças aconteceu, sobretudo, fora da escola, em razão da compreensão da vastidão da discussão que envolve o brincar e a cultura infantil, no contexto ribeirinho. Desta maneira, optou-se por reduzir o universo de discussão da pesquisa, para que se pudesse dar conta dos objetivos propostos.

4.6 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para a análise e tratamento dos dados, na medida em que foram sendo colhidos, utilizou-se o método denominado Análise de Conteúdo. De acordo com Franco (2005, p. 13), “o ponto de partida da Análise de conteúdo, é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A autora enfatiza também que a palavra é “a menor unidade de registro usada em Análise de Conteúdo. Pode ser uma simples palavra (oral e/ou escrita), um símbolo ou um termo” (FRANCO, 2005, p. 38).

Na mesma perspectiva, para Bardin (2016), no processo de tratamento de dados baseado na Análise de conteúdo, há um campo de investigação que busca compreender um saber que está por trás da superfície textual, antes vista como neutra, e agora em controvérsia, surge uma nova concepção de que em toda mensagem há um sentido e um significado.

Conforme Franco (2005), compreende-se que a constituição da Análise de conteúdo, consiste em três principais etapas, as quais foram utilizadas nessa pesquisa. Na primeira, denominada Pré-análise, que diz respeito à fase de organização propriamente dita, se organizou todo o material a ser analisado, com o objetivo de tornar esse material sistematizado, de forma em que houvesse uma organização das ideias.

Na fase de Pré-análise está inclusa a análise flutuante, processo pelo qual a pesquisadora estabeleceu contato com os documentos, deixando-se invadir por impressões e orientações. Também estão presentes nesta fase, a escolha dos documentos que serão submetidos à análise a preparação do material (FRANCO, 2005).

Ainda na Fase de Pré-análise, o estudo levou em consideração algumas normas de validade. São elas: a norma de exaustividade, que alerta para o fato de o pesquisador criar um roteiro que seja exequível, que ele dê conta de executar. A segunda norma também utilizada na pesquisa, diz respeito à representatividade, nela, o pesquisador deve estar atento ao universo pretendido. Franco (2005) chama a atenção para o fato de que é preferível que o pesquisador reduza o universo e o alcance de sua análise, para garantir maior relevância, significado e consistência, a abarcar um universo muito diversificado e não atingir uma exploração e análise de dados satisfatória.

Franco (2005) destaca na terceira norma, denominada homogeneidade, que o pesquisador necessita criar uma coerência entre os temas dialogados e técnicas escolhidas. Compreende-se tal norma de suma relevância. Por último, a regra de pertinência se faz necessária, também neste trabalho, pois leva-se em consideração o que diz respeito ao seu objeto de estudo que deve estar diretamente relacionado aos objetivos do estudo. Compreende-se que todas as normas são de suma relevância para a realização da pesquisa, deste modo todas foram consideradas.

Nesta investigação, com o intuito de sistematizar o conteúdo para uma melhor estruturação das próximas fases, a Pré análise consistiu na apreciação preliminar dos dados da pesquisa por meio da reunião de todos os materiais levantados, no sentido de examinar e organizar o material coletado, para que se pudesse verificar o volume das informações e fazer a escolha do que cabe permanecer na análise.

Na fase exploratória ou exploração de material, aconteceu a transformação do conteúdo em classificação por unidades, isto é, o desenvolvimento de categorias, (seções). Nesta fase se integraram as tabelas e quadros de referência. A terceira fase consistiu no tratamento dos dados, na qual se fez a descrição e interpretação dos dados brutos, e

posteriormente as inferências e conclusões acerca dos dados, com base na teoria (FRANCO, 2005).

Para uma aplicabilidade coerente do método de análise dos dados, a pesquisa obedeceu a esta sucessão de fases propostas acima, as quais, no contexto da presente investigação, viabilizam o conteúdo por meio de mensagens (verbais) faladas ou escritas, ou não verbais (imagens), obtidas por meio das entrevistas narrativas, dos registros fotográficos e da observação não participante, através do convívio com a comunidade.

4. 7 FASES DA PESQUISA:

A pesquisa se baseou na técnica de Análise de Conteúdo, em Bardin (2016), para organização e análise dos dados. Desta maneira, está organizada em uma estrutura, isto é, uma sequência lógica, por meio das seguintes fases:

1º fase: Conhecendo o *locus* da pesquisa: O contato com o campo de investigação aconteceu por meio de três viagens intercaladas, durante o período de dois anos, ao arquipélago do Bailique. As viagens tiveram duração de uma semana, totalizando 21 dias de investigação no *locus* de pesquisa. Ressalta-se, que, por conta da distância e dificuldade de acesso ao local, a pesquisadora contou com a assistência de uma professora, residente da comunidade, que possibilitou a mediação com os moradores da localidade, e prestou todo o auxílio, mantendo o contato ativo com a pesquisadora, durante os dois anos de investigação.

Uma quarta viagem ao *locus* será realizada, após a conclusão e apresentação da dissertação. Esse retorno acontecerá para socialização dos dados junto à comunidade, como devolutiva e agradecimento. Além disso, uma cópia da dissertação será disponibilizada aos moradores, para à biblioteca da comunidade.

2º fase: organizou-se os dados de forma **categorizada**, na qual foram divididos em três **categorias (seções)**, com a finalidade de melhor organização para análise e compreensão:

a) Compreensão do locus: Esta categoria possibilitou a construção da seção intitulada “Arraiol do Bailique: caracterização da comunidade”, que compõe a contextualização e compreensão da vivência da comunidade ribeirinha. Os dados tratados para essa categorização foram os coletados sobre os aspectos culturais através de vivências no local.

b) Análise dos dados não verbais: Seção intitulada “Jogos, brinquedos e brincadeiras: cultura infantil ribeirinha em Arraiol”. Os dados referentes ao brincar e aos brinquedos das crianças da comunidade de Arraiol, que se desdobram em resultados desta seção, foram colhidos durante contatos com o *locus* da pesquisa, subsidiados pelas vivências

cotidianas, que se constituíram a partir da observação não participante, com auxílio de diário de bordo, como também se constituíram, sobretudo, a partir de registros fotográficos. As informações também foram colhidas a partir dos relatos dos moradores participantes da pesquisa, (crianças, adultos e idosos), o que também possibilitou o registro de informações que foram tabuladas e especificadas por meio de quadros.

c) Análise de narrativas: intitulada “entrevista narrativa com moradores de Arraiol: relatos do brincar”. Seção que se constituiu na análise e compreensão dos registros orais, gravados e posteriormente descritos, relativos ao brincar e a cultura infantil expressa na comunidade.

3º fase: Interpretação dos dados: A interpretação dos dados, foi realizada com base na análise do conteúdo das entrevistas, fazendo-se o diálogo com a teoria, assim como também houve a análise dos dados empíricos.

4.8 ASPECTOS ÉTICOS

4.8.1 Termos de consentimento

Foram utilizados neste estudo, o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Apêndice I), para as crianças participantes da pesquisa, o termo de autorização de uso de imagem, som de voz, para os participantes da pesquisa de modo geral (Apêndice II), e o termo de anuência da comunidade pesquisada, (Apêndice III), assinado pelo representante da associação de moradores, com anuência da comunidade.

As imagens de todas as crianças que aparecerem no trabalho estão devidamente autorizadas pelos pais ou responsáveis. A Pesquisa está aprovada sem pendências, pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP sob o parecer de nº 2.604.175, da resolução que aprovou a exequibilidade da investigação e os princípios éticos adotados com base nos documentos da pesquisa (Anexo I).

4.8.2 Riscos

Houve o risco de desconforto psicológico (emocional) quando foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, para apreensão das narrativas que resgataram os saberes do passado relacionados às vivências da infância e do brincar, bem como a cultura perpassada

por pais, familiares e comunidade. Também, houve risco de constrangimento por conta da utilização de câmera e gravador de voz no decorrer da pesquisa.

4.8.3 Benefícios

A pesquisa é uma boa estratégia de valorização e resgate de saberes do brincar da terra, uma vez que, a comunidade ainda não possui nenhum registro ou catalogação da valiosa contribuição cultural que possui. Nesse sentido, resultou da pesquisa, a catalogação dos jogos, brinquedos e brincadeiras do chão, pertencentes à comunidade. Todos os dados obtidos com a pesquisa retornarão à comunidade.

Neste processo, o estudo considera a resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 da plataforma Brasil, (p. 01) no que diz que:

A produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade no qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Desta maneira, também o diálogo envolto durante o decorrer de todo o estudo, baseia-se em uma concepção multicultural de globalização, que leva em consideração que cada povo, cada cultura, possui suas especificidades e que isto deve ser enaltecido. Na tentativa de se fazer ecoar essas vozes e esses saberes, bem como demonstrar o processo de aprendizagem por meio do brincar, é que a pesquisa se torna relevante.

5 ARRAIOL DO BAILIQUE: CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE

5.1 Contextualização

Conforme aponta Queiroz (2016), o Arquipélago do Bailique é um distrito do município de Macapá/AP, localizado na zona rural e composto por oito principais ilhas no leste do estado do Amapá: Bailique, Brigue, Curuá, Faustino, Franco, Marinheiro, Igarapé do Meio e Parazinho. Geograficamente, localiza-se na Foz do Rio Amazonas a qual deságua no oceano Atlântico. O arquipélago dista 160 a 180 quilômetros da capital, Macapá, a chegada ao local torna-se possível apenas por via fluvial ou aérea.

É importante ressaltar que a população do Arquipélago do Bailique representa 2% da população do município de Macapá, com mais de 7 mil habitantes espalhados pelas 8 ilhas, com cerca de 40 comunidades e 1.700 quilômetros quadrados de área, incluindo água e continente (PORTAL AMAZÔNIA, O GLOBO, 2011). A seguir, a Figura 02 apresenta o mapa de localização desse arquipélago do estado do Amapá:

FIGURA 02: Mapa de localização do Bailique via Google Maps.



FONTE: blog: Amapá, minha amada terra (2011).

O Bailique é constituído por florestas de várzea, com as águas do rio de cor barrenta, dono de um ecossistema rico e diverso, característico da Região Amazônica. Em determinadas áreas periodicamente acontece a imersão pelas marés, como é próprio desse ecossistema. Essa característica impossibilita o acesso a algumas comunidades em épocas do ano específicas. Os habitantes vivem em palafitas e as ruas das comunidades são a maior parte feitas com pontes de madeira.

As comunidades ribeirinhas se apresentam em um espaço rico por natureza e com abundância de saberes e experiências, isto é, a cultura do ribeirinho, assim como a cultura indígena, como também a de outros povos tradicionais, se constitui como elemento essencial na cultura da Região Amazônica, na contemplação dos costumes típicos de um povo que vive à margem dos rios e da floresta e mantém uma relação íntima com a natureza.

Seus saberes são próprios e singulares, símbolo da identidade das comunidades ribeirinhas, tal qual normalmente se verifica, em comunidades tradicionais, como bem afirmam Cardoso, Cardoso e Hage (2013):

Os saberes sociais e culturais dos sujeitos ribeirinhos da Amazônia trazem marcas identitárias construídas na necessidade de subsistência de vida. Seus instrumentos de trabalho advêm, na maior parte, da própria natureza e, criativamente, são produzidos por estes sujeitos. Entre os instrumentos, pode-se citar: matapi, tipiti, paneiro, vassoura, cestos peçonha, tapiri etc. Acrescentamos os saberes do borqueio, manejo do açaí, do cultivo da mandioca, das olarias, brinquedos de miriti e outros que, sabiamente são repassados de pais para filhos (CARDOSO, CARDOSO E HAGE, 2013, p. 320).

A Vila Progresso, é a maior e mais estruturada das ilhas do arquipélago do Bailique, nela atracam a maioria das embarcações que vêm da capital e a partir de lá pequenas embarcações pegam suas mercadorias ou passageiros e seguem seus destinos, até chegarem nas comunidades em que habitam. Por ser um local com muitas influências urbanas, a Vila Progresso também já vivencia alguns problemas sociais que comumente são presenciados em cidades de terra firme, como as drogas e a marginalidade, isso dificilmente é visto em comunidades com menos influências urbanas, geralmente as mais afastadas e menos populosas, que é o caso de Arraiol.

É fato que a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais por sua vez modificam até a cultura dos povos mais isolados, como os ribeirinhos, porém esta comunidade ainda possui características muito peculiares, uma das poucas que preserva seu tradicionalismo cultural, dentro do Arquipélago.

Acerca do processo de constituição de culturas que o ser humano como indivíduo social é capaz de produzir, por meio de sua capacidade criativa e simbólica, Carvalho (2010) corrobora ao enfatizar que toda a sua criação tem uma significação singular. Inerente a este movimento de construção da cultura, mediante suas atividades o ser humano se modifica e dá significação aos artefatos.

Ainda na perspectiva de Carvalho (2010 p. 34), “os valores materiais e simbólicos, as concepções de mundo, modos de vida, usos e costumes, crenças, hábitos, etc, sofrem variantes consideráveis de uma formação social para outra, determinando a pluralidade da cultura”, uma vez que o corpo social, e da mesma maneira, a vida, possuem suas significações próprias (CARVALHO, 2010).

A comunidade de Arraiol, apesar de tradicional, transforma-se constantemente e coletivamente, refletindo um movimento de miscigenação de modos de vida. A comunidade possui incorporada a sua cultura, determinadas, crenças, valores e tradições, que a torna singular.

O grupo é relativamente pequeno, formado por uma média de trinta residências, nas quais a maioria das pessoas possui certo grau de parentesco. Arraiol possui uma média de oitenta moradores, sendo quarenta e dois homens e trinta e oito mulheres. Desse quantitativo, computam-se onze jovens, considerando-se a idade de doze a vinte e um anos, e vinte e uma crianças, levando-se em conta as de zero a doze anos.

A comunidade tem uma renda média que varia entre um e três salários mínimos. Há alguns trabalhadores assalariados, que exercem suas profissões dentro da própria comunidade, ou em comunidades próximas, como os profissionais da educação, sobretudo professores, e os da saúde, como os enfermeiros e agentes de saúde. Vale destacar também, aquelas famílias as quais recebem apenas o seguro defeso, que diz respeito a um benefício pago ao pescador artesanal, o qual tem o intuito de possibilitar a ele sua subsistência, no período quando é proibido exercer atividade pesqueira, ou seja, a época de reprodução de algumas espécies. Ainda sobre a constituição das famílias cada uma possui em média de dois a quatro filhos.

Quanto aos meios de locomoção, os transportes mais utilizados na comunidade são as voadeiras e montarias, possuindo também algumas variações, as chamadas canoas, cascos, catraios e rabetas. Faz-se menção principalmente a veículos aquáticos, pois as comunidades do Bailique são típicas comunidades ribeirinhas que vivem em função do rio e da coleta de frutos e produtos da floresta. Assim, o rio se constitui como fonte de alimentos, consiste também como a via de transporte, é o local de lazer para as famílias, representando fonte de

vida para os ribeirinhos. Nesse contexto da relação entre ribeirinho e natureza, Diniz *et al.*, reflexionam:

As populações tradicionais amazônicas concebem a natureza como a extensão de suas vidas. As práticas culturais que desenvolvem são construídas pelas interações desenvolvidas com a natureza e é a partir das mesmas que são criados, recriados e socializados uma série de saberes ambientais e que são socializados entre os ilhéus, numa espécie de pedagogia do ambiente ou pedagogia da educação socioambiental (DINIZ, *et al.*, 2013, p. 248).

Arraiol está localizada em uma das áreas mais afastadas do Arquipélago, um pouco mais próxima do oceano Atlântico, tanto é que, em determinadas épocas do ano, em tempos de maré alta, pode se sentir o gosto salgado do oceano nas águas do rio. Nesta temporada os moradores geralmente armazenam ou água da chuva ou já possuem suas reservas de água do rio, antes que a água fique muito salobre.

Nesta direção, entende-se a cultura popular ribeirinha como uma rica fonte de conhecimentos e experiências, diferente de tudo que se vivencia na cidade, os modos de vida, o linguajar peculiar, a culinária, formas de trabalho e subsistência, a cultura infantil, etc., demonstra-se uma numerosa exuberância cultural, que tem muito a ensinar para quem oportuniza-se experienciá-la.

Na perspectiva da compreensão da cultura popular ribeirinha como expressão de identidades, Marques e Mendes (2012), consideram a cultura popular como um resultado da atividade humana, uma vez que ela nasce de experiências humanas, no exercício de adaptação à sua condição na terra, dessa maneira “ao mesmo tempo em que ela é diversa em cada país, é similar no mundo todo” (MARQUES; MENDES 2012 p. 15).

Neste sentido, pode-se destacar ainda, a íntima relação que a cultura possui com a aprendizagem, pois, o processo educacional também decorre do seu reconhecimento, no sentido da compreensão desta como “expressão do fazer humano”, e da formação dos indivíduos dos mais variados grupos sociais (MARQUES; MENDES 2012, p. 154).

A inserção do tema cultura no âmbito educacional se constitui como uma forma de compreender, respeitar e valorizar diferenças sociais, muitas vezes generalizadas e tidas equivocadamente como obsoletas ou antiquadas. Nesta direção, Marques e Mendes (2012) corroboram

É urgente a inclusão efetiva do humano no âmbito educacional, o que significa o reconhecimento e a valorização da diversidade inerente aos grupos sociais, de forma a assegurar a participação especial de cada indivíduo no seio dessa coletividade, que só será reconhecida e formará sua identidade cultural se a voz de seus ocupantes

ecoar por todos os cantos e expandir-se para os espaços e fora. (MARQUES; MENDES 2012, p. 154)

A comunidade de Arraiol, faz seu dia-a-dia regado de muita sabedoria, união e força de vontade, elementos presentes em suas principais particularidades. Com um histórico de luta, perseverança e de conquistas, a comunidade transparece garra e companheirismo. Segue ilustração de parte da comunidade de Arraiol (Ver Figura 03):

FIGURA 03: Parte da comunidade de Arraiol.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

As comunidades do arquipélago são tipicamente ribeirinhas as quais vivem em função das águas, das florestas e do plantio na roça. Desse modo, o rio se constitui tanto fonte de alimentos, quanto via de transporte dos que ali vivem, é também lugar de lazer para as famílias e do brincar para as crianças, representando manancial de vida para os moradores.

Tanto na comunidade, como em todo o Bailique, a comunicação se dá em sua maioria, ainda por meio do rádio (ver Figura 04), é por essa via de comunicação que os habitantes trocam os mais variados tipos de informações, muitas vezes esses comunicados também são deixados na rádio da capital, e de lá, são transmitidos para os moradores das ilhas do arquipélago. Nesta direção, de acordo com Martins (2005)

Na Amazônia, onde as distâncias e a falta de infraestrutura de acesso afastam e isolam os moradores, o rádio acaba preenchendo esse espaço, devolvendo ao mais humilde ribeirinho o sentimento de fazer parte de uma comunidade muito maior. Essa é uma relação direta entre o rádio e a comunidade com características de mediação de uma comunicação popular, como se fosse uma conversa telefônica entre duas pessoas, públicas sem censura, pudor ou medo (MARTINS 2005 p. 114).

FIGURA 04: Principal meio de comunicação dos moradores (rádio).



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

É interessante ressaltar, a paciência dos moradores das comunidades onde a internet ainda não chegou e a energia só lhes é proporcionada de modo parcial. Um fato importante a respeito do rádio utilizado pelos ribeirinhos, é que de acordo com Martins (2005, p. 22), apesar da grande relevância do programa de rádio para as comunidades interioranas do Amapá, por vezes “o cidadão discrimina a singeleza das mensagens e reclama de textos mal redigidos, de ritmos musicais apresentados, de muita falação, etc.”.

Nesse sentido, de acordo com o autor, “todo discurso busca ser compreendido, portanto, seja ele formulado em linguagem oral ou escrita, em forma de ficção ou artigo científico, seu objetivo é estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio históricas” (MARTINS 2005, p. 138).

A comunidade de Arraiol conta com um posto comunitário de saúde (ver Figura 05), que apesar de simples e com poucos insumos é de suma importância para as pessoas habitantes daquele lugar, visto a localização da comunidade que é distante da comunidade central, possuidora de mais recursos, (Vila progresso). Assim, os moradores podem tratar de pequenas enfermidades como ferimentos, contusões, viroses, dores, entre outros. Outro fator que ameniza as dificuldades diz respeito a técnica em enfermagem, a qual é também moradora da comunidade.

FIGURA 05: Posto de saúde comunitário.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

5.2 Histórico

Trata-se neste estudo, de uma comunidade pequena e histórica a qual tem na origem de seu nome muitas indagações, entre outras, a mais provável e conhecida até os dias atuais refere-se à história do surgimento de seu nome, obteve-se essa informação pelos moradores mais antigos. Alguns ainda vivos, são filhos dos primeiros moradores da vila do Arraiol no início do século XX. Arraiol, segundo os relatos orais vivenciados com o decorrer da pesquisa, pode estar relacionado ao grande número de arraias presentes nos igarapés da comunidade.

O fato é que, desconhece-se exatamente a origem histórica do nome da comunidade. Outra versão é a de que o nome teria sido dado à vila, em homenagem a um Holandês chamado “Arrayollo”, por volta de 1.845, esse viajante passava por ali integrado a uma comitiva em viagem baixaram o Amazonas e teriam chegado a este lugar. Com o passar do tempo, o nome via fonte teria sofrido influência da linguagem do local, variando assim para arrayólo, e por fim, Arraiol, aportuguesando o nome que a comunidade possui até hoje, como também é conhecido em grande parte do estado do Amapá.

Ainda no privilégio da convivência com os moradores antigos, ouve-se relatos de que em 1860 já existiam moradores no local, porém não se sabe exatamente quando muito menos como essas primeiras pessoas vieram parar nessa localidade. O fato é que por volta de 1900, 1901 se tem relatos da chegada da coroa do Divino Espírito Santo no local, atual padroeiro da comunidade.

Os antepassados dessa comunidade, e de muitas outras, viviam da caça predatória e do extrativismo vegetal e animal, dentre as diversas formas de exercer essas atividades pode-se exemplificá-las com a caça de capivara, jacaré, jacuruxi, a pesca de peixes, queimada desordenada para pegar jabuti, derrubada desordenada de açaiçais para a retirada de palmito, dentre outros. Porém, ao final da década de 1990 começam a surgir novas perspectivas de sobrevivência, as quais permanecem até os dias atuais, isso viabilizou também a discussão acerca da preservação do meio ambiente, ao invés de só usufruir de suas riquezas naturais.

A história desse território ribeirinho amapaense, pode ser compreendida como um espaço tradicional, entretanto já com relações marcadas pelo poder, pois no decurso da convivência com as pessoas que ali habitam, verificou-se que os moradores se sentem aflitos e preocupados, visto que são cerceados por proprietários de grandes extensões de terra, os quais são donos das terras das proximidades da comunidade, fato que os autoriza a proibi-los de realizar atividades de subsistência dentro de suas propriedades, como a pesca, a caça, e a colheita de alimentos floresta à dentro.

Quanto ao aspecto de a comunidade ser refém de latifundiários, ao se fazer uma relação com os resquícios do universalismo europeu, Valente (1999, p. 27) corrobora com a compreensão do diálogo, pois esclarece que “a singularidade europeia se arroga como universalidade sobre as demais singularidades”, e de fato, como se pode observar, há nos espaços ribeirinhos, ainda nos dias de hoje, situações que podem ser claramente relacionadas com aquelas que se vivenciava nos séculos XVI e XVII, com a colonização europeia, nos quais realizava-se a política mercantilista de exploração das colônias em benefício das metrópoles.

5.3 Economia

As famílias que residem no Arquipélago do Bailique em sua maioria vivem de suas próprias produções, geralmente desenvolvem diversas atividades produtivas dentre as quais se destacam pesca artesanal e agricultura de subsistência, como a plantação de açaí, jerimum, banana, melancia, batata doce, macaxeira, maxixe, pepino, dentre outros. Mais recentemente, em específico no caso da comunidade de Arraiol, a apicultura é uma atividade que tem obtido bastante crescimento.

José Cordeiro Lopes, professor e morador da comunidade, teve a iniciativa de escrever um livreto, intitulado “Arraiol do Bailique: uma história de resistência cabocla”, no qual evidencia todo o contexto social, cultural, religioso e econômico da comunidade, além de relatar suas diversas conquistas, dentre esses escritos, Lopes (2017) relata que

depois de participarem de diversos cursos sobre a apicultura, um grupo decide apostar em outra fonte de renda e implantam o primeiro apiário do grupo, utilizando técnicas aprendidas, mas principalmente usando suas próprias experiências e técnicas e a iniciativa deu certo. Hoje, o grupo que começou com quatro caixas de mel tem uma produção que chega a duas toneladas por safra, tem uma marca intitulada ‘doce mel’ que é reconhecida e que apresenta um produto 100% natural e de boa aceitação em todo o território (LOPES, 2017, p.12).

Os moradores cuidam de todo o processo de criação das abelhas para a fabricação do mel, desde a construção do material apícola, extração das placas de mel no apiário, embalagem, até a venda do produto. Seguem imagens que ilustram parte dos momentos dessa atividade (Ver Figura 06 e 07):

FIGURA 06: Restos de colmeia.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 07: Preparação para extração do mel.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

O grupo conhece sobre a biologia das abelhas, sua organização social. A fim de garantir-lhes a segurança, utilizam as vestimentas adequadas, como macacões, máscaras, luvas e botas para a extração. Todo o manejo é feito de forma segura e responsável.

Arraiol é lugar de patrimônio cultural e de fartura, seja de conhecimentos, de materiais, alimentos ou elementos históricos. Em seus escritos, Lopes (2017) também destaca que a comunidade possui diversas conquistas, as quais foram conseguidas por meio de muita batalha de todos que ali residem. A comunidade conta, ainda, com o projeto viveiro florestal comunitário, o qual foi reativado, a partir de um projeto, com metodologia participativa, cuja presença concreta pode ser verificada na Figura 08 (a seguir):

FIGURA 08: Viveiro florestal comunitário da comunidade de Arraiol.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018)

Este projeto intitula-se “Projeto semear: produção de sementes florestais e crioulas em comunidade do Arquipélago do Bailique”, no qual se cultiva uma grande variedade de mudas de plantas medicinais, mas busca em especial, aumentar a capacidade de produção do açaí, para enriquecimento dos açaizais, em consequência, ocorre geração de emprego e renda.

De acordo com o site do G1, Amapá (2016), “o espaço para plantio fica na comunidade Arraiol, e contou com o apoio do projeto Semear, implementado pela Embrapa Amapá e pelo Ministério do Meio Ambiente, para ser reaberto. O local estava desativado havia três anos”. Ainda

sobre as plantas medicinais da comunidade de Arraiol, Euler e Guabiraba (2018), por sua vez, afirmam que

O uso de plantas medicinais por comunidades tradicionais é bastante comum. Esses saberes tradicionais, associados ao uso da biodiversidade local, são parte do patrimônio cultural e da identidade dessa gente. A comunidade Arraiol do Bailique cultiva uma variedade de espécies de plantas medicinais, nativas e exóticas, utilizadas para fins terapêuticos, religiosos e cosméticos (EULER; GUABIRABA, 2018 - FOLDER IMPRESSO).

Em Arraiol do Bailique, a maioria dos trabalhos são feitos em forma de mutirão. Dessa forma, a comunidade permanece sempre unida, é um modo de todos trabalharem para a melhoria das condições do lugar. São cultivadas em Arraiol roças de melancia, banana, abacaxi, milho, macaxeira, jerimum, cana, pepino, limão comum, maracujá, coco, quiabo, cupuaçu, pimentinha de cheiro, pimentão, dentre muitos outros. Observou-se que uma prática comum na comunidade consiste em terminar a colheita e plantar novas árvores para manter a biodiversidade e a terra produtiva.

A comunidade de Arraiol preza pela preservação ambiental, tendo uma visão crítica da realidade, procuram sempre melhorar suas atitudes em relação à natureza, direcionando seus costumes econômicos, no âmbito da sustentabilidade. Neste sentido, de acordo com Lopes (2017):

Nossos antepassados sempre sobreviveram da caça predatória e do extrativismo vegetal e animal como: caça de capivara, jacaré, jacuruxi, tanto para a venda da carne como do couro, da pesca de peixe de água doce, da queimada desordenada para pega jabutis, derruba desordenada de açaizais para a retirada do palmito. Contudo, no final da década de 1990 um novo raciocínio começa a ser discutido e desenvolvido, que era o de preservar o meio ambiente e assim poder não só usufruir das riquezas naturais existentes na comunidade, mas também preservar tais recursos, para que as gerações futuras – nossos filhos – possam também conviver com toda essa beleza e riqueza (Lopes, 2017 p. 25).

Nos últimos anos a comunidade de Arraiol tem exibido certo desenvolvimento econômico, pois cada vez mais se organiza, busca formação técnica, com a finalidade de atuação e representação dos interesses dos trabalhadores e procura de alternativas de geração de renda. Percebe-se que a comunidade tem almejado o seu crescimento financeiro, bem como a regularização do seu trabalho manual, como se pode constatar essa é uma maneira de fomentar emprego nesse lugar. Tudo isso preservando conhecimentos tradicionais, uma vez que os moradores trabalham para assegurar a divulgação desses saberes dentro e fora do

ambiente escolar, por meio de projetos e ações assim como trabalham para conservá-los de geração em geração, cotidianamente, através de transmissões orais.

Outro elemento que demonstra a integração dessa comunidade é a cantina comunitária, um espaço criado pelos próprios habitantes da comunidade de Arraiol para benfeitoria de todos. O espírito generoso das pessoas que habitam neste espaço, fez com que eles se mobilizassem e criassem a cantina como um serviço colaborativo e vantajoso para eles. Nos escritos de Lopes (2017, p. 21) considera-se que

a cantina foi mais uma das ações que deu certo na comunidade. Em 1996, após prestar contas do projeto da padaria comunitária junto à diocese de Macapá, a comunidade decide investir em outro projeto denominado “cantina comunitária”, e em 09 de março de 1996 com uma compra no valor de R\$ 49,50 (quarenta e nove reais e cinquenta centavos), que somou pouco mais de 10 itens, a comunidade que dependia totalmente do comércio de outras comunidades começa a solucionar mais um de seus problemas. Hoje, todas as famílias fazem suas compras na própria comunidade e o lucro de tudo isso é investido e revertido em serviços na própria comunidade.

Neste sentido, ao invés de terem que todo mês fazer compras de mantimentos para sua subsistência na cidade ou comprar de terceiros. Com a cantina eles mesmos compram em valor comum, fazem seus estoques e assim, vendem para os moradores da comunidade pelo mesmo preço, sem adquirir lucro algum (Ver Figura 09):

FIGURA 09: Cantina comunitária de Arraiol.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Na tentativa de, cada vez mais, tornar a comunidade organizada os habitantes sentiram a necessidade de criar uma associação de moradores. Sobre essa questão, Lopes (2017) afirma que

Buscando a organização política, a comunidade decide criar, no ano de 1985, uma associação de moradores para reivindicar suas necessidades e defender seus valores, ficando, inicialmente, sua ação voltada somente à organização interna da comunidade. Somente em 29 de setembro de 1996 é que esta organização se torna de fato e de direito uma entidade jurídica constituída, capaz de lutar pelo bem-estar de todos os moradores desta comunidade frente aos órgãos governamentais e entidades afins (LOPES, 2017, p. 19).

Com a assistência do restante dos habitantes, a associação de moradores também criou, o centro comunitário da comunidade (Figura 10). Neste ambiente, são realizados diversos tipos de eventos, festejos, assim como as aulas dos cursos técnicos em pedagogia da alternância. Sobre esse aspecto, Lopes (2017, p. 30) ressalta que durante o período dos cursos, os alunos oriundos de outras comunidades, são “adotados” por cada família que reside na comunidade, uma vez que elas abrem as portas de suas casas para a estadia desses estudantes, revelando um “fato único que demonstra a hospitalidade da comunidade”.

FIGURA 10: Centro comunitário de Arraiol.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Com base nas vivências do cotidiano da comunidade e como as imagens demonstram, não é difícil perceber que Arraiol é uma comunidade muito organizada, de pessoas trabalhadoras as quais buscam bem-estar, qualidade de vida e a sobrevivência por diversos meios, dentre eles a agricultura familiar, constitui-se como o principal meio de sobrevivência.

A comunidade trabalha com a venda das verduras, frutas e leguminosas, provindas do plantio de suas roças. A partir dos anos de 1990, os agricultores locais também começaram a apostar na produção do açaí, fruta típica da região, isso facilita a dedicação ao plantio e ao manejo de açaizais. Hoje é uma das comunidades que mais produz açaí na região bailiquense no período do inverno. Nota-se, portanto, que a dinâmica do trabalho dos povos ribeirinhos é bastante peculiar. Verificou-se que na comunidade, prevalece o uso de recursos naturais para sobrevivência, os habitantes suprem suas necessidades, com base no ciclo sazonal de escassez e de fartura, propiciada pela natureza, esses fatores exercem influência no modo de suas vidas e também das próprias brincadeiras das crianças.

Atualmente, a comunidade produz o açaí em sua maioria, com as batedeiras, entretanto a alguns anos, o açaí era produzido de forma manual, ou seja, amassado na mão. Porém, os moradores da comunidade também têm o costume de as vezes voltar às suas raízes, fazendo todo o processo à mão, realizam também o processo de branqueamento do açaí, ou melhor, como chamam: “açaí branco”, antes de colocar para amolecer na água morna, o açaí é batido com uma espécie de pilão de madeira para se retirar a tinta (Ver Figura 11):

FIGURA 11: Moradora retira a tinta do açaí a mão.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

A comunidade conta com o único viveiro de mudas de açaí da região. O produto tem trazido grande beneficiamento às famílias. Além de ser o fruto mais consumido pelos moradores, seja no almoço, merenda, janta ou qualquer horário do dia. Em seus terrenos há reflorestamento, plantio e manejo de açaizais. O fruto traz a maior fonte de renda da comunidade. Anualmente, cada família vende cerca de duzentos pacotes de açaí por safra.

Outro aspecto econômico e ambiental presente na comunidade é a bubalinocultura. Criar gado sempre foi uma atividade desenvolvida pelos moradores da comunidade como forma de renda, ou simplesmente para a produção de alimentos como: carne e leite. Os primeiros moradores criavam gado bovino e quase todos possuíam algumas cabeças. A partir dos anos 90, chegam na comunidade as primeiras cabeças de búfalo comprados por uma moradora.

De lá para cá a criação de búfalo foi aumentando, fazendo então desaparecer o gado bovino, porém nem todas as famílias aderiram à criação de búfalo, mesmo assim o gado bubalino aumentou bastante na comunidade, há desses animais em alguns retiros e na própria fazenda da comunidade.

Acerca das crianças, ainda quanto a essa questão do trabalho, foi percebido que elas sempre ajudam naquilo que podem, respeitando suas limitações, por exemplo, os maiores acompanham o pai nas idas à roça e na pesca, os menores, muitas vezes não tem atribuições envolvendo trabalho, mas foi possível observar as crianças maiores sempre auxiliando em trabalhos domésticos mais simples. Mas nunca deixando de lado, a profissão principal da criança, o brincar.

5.4 Lendas, mitos e costumes

Como qualquer comunidade tradicional ribeirinha que preserva seus saberes e histórias, Arraiol é também lugar de lendas e mitos, não diferindo da cultura tradicional amazônica, que carrega consigo tradições por meio de uma infinidade de costumes, crenças, crendices, lendas, buzões e manifestações culturais, baseadas na íntima relação dos ribeirinhos com a majestosa, misteriosa e sempre desconhecida natureza.

Não é raro verificar a presença do folclore local em comunidades ribeirinhas, em razão da própria proximidade que as pessoas que ali habitam possuem com a natureza. Os mais velhos se incumbem de repassar as histórias ancestrais aos mais novos, constituindo assim, um ciclo de peculiares conhecimentos os quais sempre se renovam de geração em geração. Nesta perspectiva, acerca desses saberes perpassados, Martins (2005) afirma:

O passado é sempre refeito e ressignificando pela memória de todos, adaptando imagens de acontecimentos passados às crenças e necessidades espirituais da atualidade. Além do caráter popular, a oralidade amazônica possui outra característica básica: o linguajar particular. Os contadores de histórias têm sua característica na atualidade de frases simples e repetidas e na modéstia das palavras que, conduzidas pela expressão popular, determinam a relação contador\ouvinte (MARTINS, 2005 p. 72).

A primeira das lendas a ser mencionada aqui, talvez a mais popular, é a lenda do Boto. Antigamente, mais do que nos dias atuais, eram recorrentes os casos de doenças inexplicáveis em que os curandeiros (pajés) diziam que era malinesa de boto, normalmente isso acontecia com as moças. Elas ficavam desacordadas por um longo tempo e nesse momento elas eram conduzidas por uma misteriosa força, era preciso várias pessoas para conseguir segurá-las, normalmente vinha o curador que com seu ritual, tentava acalmá-la, porém, nem sempre conseguia.

Há também a lenda do “Bicho da enseada”. Enseada é um pequeno igarapé existente até hoje, bem no início da vila, já diziam os espíritas e continuam a dizer que ela tem um morador que dependendo do comportamento das pessoas ele se revoltava e ainda se revolta, isso acontecia com mulheres menstruadas, quando faziam muito barulho na beira do rio, ou algum outro desrespeito com esses cursos de água.

Suas ações eram muito visíveis: Assovios, batidas nas portas, cachorros espancados, ouvir alguém lhe chamar (isto sempre após a meia noite), ter pesadelos – mesmo tendo a certeza de ainda estar acordado, ou em casos mais graves, doenças como febre, dor de cabeça e até a morte das pessoas, que conforme afirmavam os pajés, eram manifestações do dono da enseada em resposta aos desrespeitos sofridos.

Outra lenda conhecida na comunidade é a da Samaumeira⁶. Uma árvore tipicamente amazônica, a qual cresce gigantescamente, conhecida por muitos como rainha da floresta. Ela

⁶Seu nome científico é (Ceiba pentandra (L.) Gaerth). Também conhecida como sumaúma-da-várzea, sumaumeira, árvore-da-seda, árvore-dalã, paina-lisa, sumaúma-verdadeira (Lorenzi, 2002), samaúma (Brasil); kumaka, silk cotton (Guiana); kankantri (Suriname); ceiba, ceiba de lana, ceiba de garsón, ceiba de bruja, cibonga, cartagenera, palosanto, lana bongo, yague, fromager, majumba, ceibo (Colômbia); ceiba yuca (Venezuela); toborachio (Bolívia); pochote, ochote (México); longo, cotton tree (Panamá); ceibon (Nicarágua); ceib, corkwood, kapok-tree (Grã-Bretanha). A espécie ocorre em toda a Bacia Amazônica, até o Rio Acre, nas florestas inundadas de várzea dos rios de água branca e, também, na terra firme, em locais com solos argilosos e férteis, porém com menores dimensões (Santos, 2002; Lorenzi, 2002; Revilla, 2001; Paiva, 1998). A sumaúma é uma árvore de grande porte, podendo atingir até 50 m de altura e 2 m de diâmetro, apresentando amplas sapopemas basais, com 80 a 160 cm de diâmetro. O fuste é reto, cilíndrico e não apresenta ramificações até cerca de 2/3 da altura. A sumaúma, por ser leve e macia, pode ser utilizada na construção de embarcações, caixas, brinquedos

é considerada sagrada pelos povos nativos e os povos tradicionais da floresta. Dizem os antigos moradores da comunidade, que esta árvore muito conhecida por todos, a qual está localizada no igarapé chamado escoador novo, traz por detrás de sua beleza, um grande mistério.

Todas as vezes que alguém passava no local, ouvia-se gemidos e movimentos estranhos, como se alguém estivesse no local, às vezes se enxergava crianças em volta da árvore. Entretanto, as visões desapareciam ao se aproximar dela. Relata-se que quando os moradores residiam muito próximo da árvore, ao saírem sua casa era arrumada de maneira dessemelhante ao que era de costume. Os moradores mais antigos contam que nada de mal acontecia com as pessoas, além das visões. Acerca da cultura popular ribeirinha, para Martins, (2005):

O folclore amazônico tem sua identidade oral como maior patrimônio: o costume das tradições é oral. Folclore, como conhecimento, sabedoria do povo, que só é compreensível quando visto como parte da vida na comunidade e quando respeitado como atualização do conhecimento. Como folclórico entende-se o que é sábio, analítico, conclusivo e gravado pela experiência, já que traz a vivência de muitos. A oralidade é parte desse processo, juntamente com provérbios, adivinhações, frases feitas, ditos, anedotas, orações e cantos etc., e se torna parte folclórica devido aos fatores antiguidade, anonimato, divulgação e persistência (MARTINS, 2005 p. 72).

Ao refletir acerca da relação que essas cosmicidades, têm com o brincar, verifica-se que as crianças da comunidade não estão apartadas de todos esses conhecimentos, pois os próprios adultos se encarregam de repassar a elas essas informações. Sendo assim, se constatou que todo esse folclore local se integra à vida das crianças, uma vez que a partir dos relatos e das próprias vivências, fica evidente a constatação de que as brincadeiras são profundamente permeadas dessas crenças, mitos, lendas e costumes, como se verá mais à frente.

5.5 Religiosidade

Conhecida e marcada por sua religiosidade católica, Arraiol se manifesta em seus cultos dominicais, nas novenas, nos terços, na festividade anual em honra ao Santo padroeiro,

e barris (Lorenzi, 2002). É também uma das espécies mais utilizadas na produção de painéis compensados, na Amazônia Brasileira, apresentando alto valor comercial (LORENZI 2002, *apud* EMBRAPA, 2005).

nas visitas pastorais. Em suma, uma série de atividades envoltas ao fazer cristão. Entretanto, os moradores não deixam de salientar que não fazem distinções entre pessoas, crenças e religiões, todas são respeitadas.

Inicialmente o Padre Paulo de Coppi foi o principal idealizador das celebrações religiosas da comunidade, fundou a primeira capela que foi edificada em 1965, lugar que passou a ser o ponto de encontro das reuniões, celebrações e atividades religiosas. Depois, chegaram os padres João Gadda, Luiz Carlini, o diácono Benedito Mota Rocha – Tapurú, e as irmãs Isidoria e Maria Tedesco, entre outros religiosos os quais deixaram suas marcas na extensão da jornada e que muito colaboraram com a formação cristã, religiosa e social, apoiando a todos no sentido de minimizar necessidades e dificuldades dos cristãos (LOPES, 2017).

Estima-se que a coroa, símbolo do divino espírito santo, tenha chegado em 1900-1901 no Igarapé do Arraiol trazida pelo senhor Vidal Valente dos Santos de Abaeté (PA), a partir de então, a festa que era realizada no Igarapé do Capinal passou a ser realizada no Igarapé do Arraiol, porém, depois de um longo tempo, a festa deixou de ser realizada. Em 2007, surgiu o interesse de realizar novamente a festa, neste ano, ela apareceu somente com a parte religiosa, o “novenário” e celebração. Em 2008, constitui-se uma comissão, e não mais é concretizada somente a festa religiosa, mas também uma festa comunitária, a qual inclui procissão fluvial que sai de Arraiol contando com várias embarcações.

No ano de 2009, a festa passa a ser uma das prioridades da comunidade. A comemoração foi tomando dimensão cada vez maior, hoje a festa é conhecida por todo o território bailiquense, e tem uma participação numerosa de pessoas de várias comunidades. Há um fluxo muito grande de embarcações as quais se deslocam para a procissão. Ela vai desde a vila de Arraiol, sobe o igarapé, passa pela fazenda FISA e dá a volta até a comunidade de Capinal.

A festa do Divino chama atenção no seu processo de preparação. Em 2010, ela cresceu em todos os âmbitos, o trajeto aumentou até a comunidade do livramento, a igreja lotou e muitas pessoas passaram a assistir à missa do lado de fora do salão. Em 2013, nada foi diferente, construída com ajuda de todos, foi inaugurada uma nova igreja na comunidade. O mesmo aconteceu em 2015, 2016, 2017, a cada ano, a festividade só cresce, a mobilização é grande e notável o visível empenho de todos para que a festa aconteça a cada ano mais organizada.

5.6 Educação escolar

A contar 1957, antes de Arraiol se tornar comunidade, mas já tomado rumos de organização, os próprios moradores recebem uma escola chamada Grupo escolar Igarapé do Arraiol, edificada por seus próprios moradores. Atualmente, a comunidade conta com uma escola, a Escola Estadual Rosa dos Santos, que atende às crianças do primeiro ao quinto ano.

Há também na comunidade, o centro de vocação tecnológica (CVT) – agrobiodiversidade do Bailique. Conforme Lopes (2017), este acontece na modelagem da Pedagogia da Alternância, um embrião da escola família agroextrativista do Bailique, as aulas acontecem em um espaço de eventos da comunidade do Arraiol, é administrada pelo Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação do Governo Federal e coordenada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

A maioria dos adultos da comunidade possui formação escolar até a antiga quarta série. Já as crianças e os jovens, atualmente estão conseguindo prosseguir com os estudos, a maioria dos jovens termina o ensino médio faz cursos profissionalizantes, os que optam ou têm a oportunidade de continuar estudando, ainda precisam se deslocar até a capital para estudos mais avançados como a graduação.

No ano de 2015, com o objetivo de impulsionar e amparar a educação e o acesso ao universo da leitura aos moradores da comunidade, principalmente às crianças, os residentes de Arraiol tiveram a ideia de criar um projeto denominado “Biblioteca comunitária” que foi idealizada por um dos moradores (Ver Figuras 12 e 13):

FIGURA 12: Biblioteca comunitária.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 13: Interior da biblioteca.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

A biblioteca foi edificada e fundada com ajuda da maioria dos moradores da comunidade. O acervo bibliográfico ainda está sendo constituído por doações de entidades e parcerias, além dos doadores comuns. É um projeto em constante edificação e que só tende a crescer visto ao empenho da comunidade.

Este espaço homenageia uma criança, que residia da comunidade, hoje falecida. Nas palavras de Lopes (2017, p. 27) “um anjo que hoje observa, lá do céu, esta comunidade onde tanto brincou e foi feliz”. Contam os moradores que a criança era muito esperta, com seis anos começou a frequentar a escola, mas era difícil controlá-la e atrair sua atenção, pois estava sempre interessada no movimento das águas do rio, adorava pescar e tarrafejar.

A criança tinha vários brinquedos, os quais a maioria das crianças gostariam de ter, mas tinha preferência mesmo pelos brinquedos da terra, os retirados e construídos diretamente de elementos da natureza, seu último brinquedo, uma espingarda que atirava canudinhos de papel e que hoje, encontra-se guardada com bastante carinho. Na igreja, gostava muito do culto das crianças. De acordo com os moradores, a criança sabia nadar muito bem, mas que misteriosamente e aparentemente, se afogou no rio na própria comunidade.

É interessante ressaltar também, a presença de um hábito de grande relevância para a aprendizagem do ser humano, que é a sensibilidade dos moradores em relação a importância dada ao exercício da leitura. Uma vez que, apesar de todos os empecilhos e limitações, buscam incentivar nas crianças por meio de ações práticas, o despertar do interesse para essa atividade.

6 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: CULTURA INFANTIL RIBEIRINHA EM ARRAIOL

Nesta seção foram registrados e analisados os dados relacionados às práticas culturais que envolvem o brincar desenvolvido na comunidade, bem como os jogos e os brinquedos construídos pelas pessoas que a habitam. Essas práticas culturais e lúdicas que as comunidades ribeirinhas detêm, são, em sua maioria, ignoradas ou desconhecidas pela maioria da população urbana. Por isso, sua catalogação e compreensão são de suma importância, tanto para a própria comunidade, assim como para todo os outros povos que constituem a sociedade.

Nesse contato com a comunidade, mais precisamente, com a convivência por meio da estadia dentro da casa de moradores e no espaço de suas adjacências, foi possível observar muitas práticas culturais relacionadas ao brincar, nas quais identificou-se algumas delas ainda bastante tradicionais, que dizem respeito àquele brincar antigo, no qual os brinquedos são produzidos a partir de elementos da terra, extraídos da própria natureza, e feitos de forma manual, como por exemplo, os barquinhos confeccionados com sobras de madeira, material que os adultos retiram para construir suas casas.

Dentre esses modos de vida próprios da comunidade ribeirinha, e por se tratar de um lugar de biodiversidade muito rica e diversa, porém, sem muitos brinquedos industrializados, as crianças utilizam de sua criatividade, criando e recriando cultura, em forma de brinquedos e brincadeiras, profissionais em exploração por natureza, criam brinquedos e brincam com elemento material que está ao seu alcance.

Vale ressaltar, o entendimento que permeia e é defendido na discussão deste trabalho, de que a brincadeira se manifesta como um espaço rico de possibilidades de aprendizagem, quando se é oportunizado a criança, experiências por meio do brincar. A partir das escolhas e da sua interação social e cultural, encontra problemas, desafios e formula soluções, sempre com auxílio dos sujeitos, dos signos e dos instrumentos que medeia os conhecimentos adquiridos, construindo sua aprendizagem.

Dentro desses elementos, destaca-se o rio. As águas dos igarapés, se constituem como um dos principais elementos por meio do qual se cria ricas situações lúdicas, uma vez que, foi percebido como artefatos utilizado pelas crianças em suas ações do brincar. É fato que o rio, nesse contexto, possui diversas utilidades para aqueles que o habitam. Desde o meio pelo qual se transporta as pessoas, fonte de alimentos, como também um elemento do brincar. A Figura

14, ilustra um momento em que a criança se utiliza do rio, para execução de sua brincadeira corporal:

FIGURA 14: Criança brinca de acrobacias na água.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Observa-se por meio das vivências no cotidiano do grupo que a criança ribeirinha possui sua corporalidade muito afluída. Compreende-se que essas manifestações corporais, são favoráveis à criança e que se expressam mais vigorosamente em razão das oportunidades que o próprio ambiente natural lhe proporciona. Os registros fotográficos se constituem indispensáveis para a compreensão acerca do brincar nesse contexto, visto que, possibilita a reflexão sobre o fato de a criança amazônica ter a facilidade de movimentar o corpo das maneiras mais exóticas possíveis, elemento lúdico que a difere das crianças de outros grupos, mais que isso, denotam sua singularidade, e as garante uma identidade concernente à sua regionalidade.

Não obstante ao uso do registro fotográfico ou das anotações, as filmagens também auxiliam na apreensão desses momentos, pois repassam o momento exato em que a criança executa sua acrobacia. A busca pelo registro de imagens ricas, traz como resposta, as significações de toda gestualidade da criança, que dentro da investigação se constituem como elementos importantes, que abrem espaço para inúmeras leituras, interpretações e detecções,

se forem bem observadas, traduzidas e interpretadas. A respeito dessa sensibilidade para a compreensão do brincar corporal da criança, Piorski (2016), traz sua contribuição:

Como primeiro chão de trabalho, proponho a materialidade do brinquedo e o gesto do brincar que se fazem brincadeira ao carregar, como sustentação ou fonte de expressão, um inconsciente: os quatro elementos da natureza. Se bem observado, é possível detectar linguagens, corporeidades, materialidades e sonoridades do brincar associadas a esse inconsciente natural que mora no imaginar e, constantemente, se mostra no fazer das crianças (PIORSKY, 2016, p. 19).

É relevante ressaltar que na região Norte, não se costuma observar as quatro estações do ano, somente são bem definidos o inverno e o verão. Sendo assim, no decurso do contato com a realidade da comunidade, que ocorreu em diferentes períodos do ano, verificou-se que, sobretudo, a diferença no brincar e nos brinquedos de verão e de inverno. Percebeu-se que algumas brincadeiras dependem dessas temporadas.

As sazonalidades de algumas brincadeiras dependem de materiais alimentícios, como a boneca da espiga do milho e da melancia, como também os caroços, semente, etc, que são plantados na roça, em períodos determinados do ano. (Ver Figura 15):

FIGURA 15: Brincadeira de Curralzinho.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Assim como se observa na Figura 15, as crianças brincam no chão, na terra. Desta maneira, o solo também acaba por definir de certo modo, o tipo de brincadeira a ser realizada pelas crianças, como no exemplo da imagem, onde se observa as brincadeiras de curralzinho, as quais as crianças preferem brincar quando o solo está seco, pois quando é inverno o solo fica permeável, formando poças de lama e como não há sistema de encanação, a água utilizada no cotidiano também vai para o solo, que misturada às pegadas dos animais, dificulta as brincadeiras das crianças.

Outra brincadeira, pertencente à cultura das crianças ribeirinhas, é a brincadeira na lama. Um “souvenir” de sensações surgem ao observar essa brincadeira, muitas são as possibilidades que ela proporciona a criança. O registro nas Figuras 16 e 17, representam momentos de brincadeira de guerra de lama, a tentativa é a de acertar os olhos uns dos outros, esse é o propósito da brincadeira.

FIGURA 16: brincadeiras na lama



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 17: guerra de lama



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Ao contrário do que naturalmente os adultos possam imaginar, o brincar se constitui como a forma mais viável de a criança adquirir aprendizados, por meio da partilha de saberes e experiências de forma natural. Para Brito (2015):

O eixo das interações e das brincadeiras, no desenvolvimento das experiências, no âmbito da educação infantil, propicia desconstruir uma visão equivocada da brincadeira como algo para passar o tempo com as crianças, sem responsabilidade de oferecer um brincar com qualidade (BRITO, 2015 p. 63).

O brincar na lama, que para alguns também pode ser visto com olhos negativos por parecer algo anti-higiênico, sujo, por outro lado, pode também, se revelar como instrumento libertador da criança para com os seus próprios sentidos. Para Piorski (2016)

As matérias pegajosas são excelente brinquedo para libertar as crianças marcadas pela obsessão asséptica, perfeccionista. Aproximam as crianças das imagens da germinação, imagens seminais. As mãos distraídas são capturadas pelo grude, jogadas na desordem, experimentam novas provocações de fuga. Assim a repugnância aos contatos pode ser transformada em prazer amigo, deixando a pele macia e agradável quando se brinca com o grude, a cola a lama, as tinturas naturais e pegajosas. As mãos lisas ganham personalidade de destreza em se libertar do aperto, em não se deixar apanhar. O corpo se permite colar as substâncias. São metáforas de enlace amoroso. Esses brinquedos das gosmas e dos sujos criam férteis campos de imagens da entrega, confiantes (PIORSKI, 2016 p. 123).

No contexto de uma aprendizagem mediada pelas culturas infantis, convém considerar que “as aprendizagens do cotidiano não substituem as que se efetuam num contexto instituído, mas aparecem no conjunto dessas contribuições como bases da atividade dos sujeitos. O sujeito que aprende é, em primeiro lugar, um sujeito epistêmico”. Isto é, sua relação com os saberes, são também uma relação de si para com o outro, além disso, o ser humano é um analista crítico e reflexivo em torno da natureza e do conhecimento humano sobre o saber científico, ou seja, aquilo que é considerado verdade (BROUGÈRE; ULMANN 2012 p. 6).

Acerca dessa hierarquização de saberes, Brougère e Ulmann (2012, p. 6) colocam que “o mundo comum constitui então um espaço de aprendizagem muitas vezes ignorado. Apesar de encerrar recursos numerosos e variados para a compreensão do mundo que nos constrói socialmente e que nós construímos em nossas relações com o outro”. De fato, muitos saberes cotidianos são encurralados, reduzidos pelo próprio ser humano, por não serem entendidos, e assim, julgados de maneira errônea.

Ainda no contexto do brincar que envolve o aprendizado sensorial, outra brincadeira também realizada com o mesmo elemento, é a de se fazer comidinhas com a lama. As crianças partilham desse elemento, e utilizam-se de sua imaginação e criatividade, para suas criações. O tato representa um importante instrumento nessa relação, pois possibilita um estímulo à sua experiência sensorial.

Em suas brincadeiras com a lama, surgem bolos, bonecos, tigelas, os objetos são quase sempre alimentos (Ver Figura 18 e 19). Brincam misturados, meninos e meninas, mas as meninas são quase sempre as mais interessadas. Os meninos podem ser temperos, enfeites ou acompanhamentos. Pedacos de madeira se transformam em velas, pequenas frutas ou folhas

viram coberturas. Os caroços e sementes também podem cumprir essa função. Conforme Piorski (2016) diz:

A criança, essa criatura, por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois, o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais. A criança os entende em sua profundidade. Descreve-os em seus detalhes (PIORSKI, 2016 p. 109).

FIGURA 18: Bolo de lama.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 19: Bolinhas de lama.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Piorski (2016, p. 19), por investigar “a imaginação do brincar da criança, por meio de suas produções material, gestual e narrativa” ajuda nesta compreensão, na medida em que, traz à tona, os quatro principais elementos disponibilizados pela natureza, que proporcionam essa interação com criança.

Dessa maneira, ao tratar dos instrumentos materiais advindos diretamente da natureza, da terra, que têm essa íntima relação com o ato de brincar, Piorski (2016, p. 19) assevera que “a materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino”. Dessa maneira, o brincar produz efeito a partir desse encontro, um abastado espectro de impressões e sentidos, que estimulam a imaginação (PIORSKI, 2016).

Ainda acerca dos efeitos que as matérias da natureza, por meio do brincar, proporcionam à imaginação da criança, o autor explica:

uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora. Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas, quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras e (se fogo íntimo) amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade, fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza (PIORSKY, 2016 p. 19).

O brincar “simplificado”, é o suficiente para as crianças da comunidade de Arraiol, porque no simples ato de brincar, se encontram grandes riquezas culturais, basta que se compreenda essas riquezas, pois, o brincar da terra importa, assim como todos os outros. O termo simplificado, neste cenário tem o intuito de denotar a simplicidade dos brinquedos da criança ribeirinha. Fazendo uma análise entre o brincar urbano e rural, verifica-se que, os citadinos, cada vez mais, têm praticado o consumismo.

Há de se considerar, que há uma grande diferença das crianças do campo para as citadinas. O brincar da criança da cidade tem se resumido ao uso de tablets, computadores, smartphones, distanciando-se cada vez mais do mundo real, da terra, do chão. Decorrente da industrialização, da globalização e das necessidades capitalistas de consumo, os brinquedos das crianças são somente os comprados, estes já vêm prontos, são fabricados e vendido em série, surgem nas prateleiras, todos iguais.

Aliado ao fato de que eles já vêm prontos, também riem sozinhos, choram sozinhos, possuem falas prontas e acabadas, andam sozinhos, fazem seus próprios barulhos, se mexem sozinhos, quase que brincam sozinhos, cercando a possibilidade de invenção da criança, não restando nada para as crianças fazerem, a não ser, se tornarem seres passivos de seu próprio aprendizado. Isso traz a compreensão de que, nesse ambiente, carente de instigação e com esses instrumentos, as crianças pouco desenvolvem sua capacidade imaginária, seus sentidos.

Ocorre que a tecnologia tem tornado tudo muito rápido e aprisionado. A criança – uma vez que não se explora mais os elementos naturais –, cerceia o próprio corpo, os movimentos, o tato, o olfato, a visão e a audição, as sensações e experiências reais, tudo tem ficado em segundo plano. Todavia, considera-se que para que as experiências sejam significativas é fundamental que se viva o mundo real, e não apenas a representação dele.

Tal realidade demonstra que os elementos naturais estão perdendo a vez para os artefatos tecnológicos. É fato que a tecnologia tem facilitado o trabalho humano, salvando vidas, melhorado o trabalho educativo em muitos casos e oferecido formas inovadoras de lidar com a criança em seu processo de desenvolvimento. Como em todos os casos, há o lado positivo e o negativo. Em contraponto, cada vez mais a criatividade da criança é menos estimulada em razão do movimento de distanciamento da criança com o mundo real, tudo vem tão pronto de modo que a criança está desaprendendo a esperar, experimentar e descobrir.

A criança ribeirinha por sua vez, não tem as mesmas oportunidades. O que traz uma reflexão de que, até que ponto, a globalização melhorou a vida do ser humano? Pois, ainda que o cenário ribeirinho atravesse constantemente por sérios desafios e dificuldades, observando as brincadeiras do campo com atenção, fica clara a necessidade de pelo menos um elemento, indispensável para que as crianças brinquem nesse ambiente, a criatividade.

Aliadas às práticas cotidianas que observam e à criatividade, as crianças constroem suas brincadeiras. Os meios de transporte foram observados diversas vezes incorporando as brincadeiras. Assim, no uso de sua criatividade e imaginação, como demonstra a Figura a seguir, as crianças utilizam uma tampa de isopor, para constituição de sua brincadeira de catraio no assoalho de sua casa, (Ver Figura 20).

FIGURA 20: crianças e seu catraio.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Neste cenário, a criatividade é fator determinante, uma vez que, na maioria dos casos, são as crianças que constroem seus próprios brinquedos e inventam suas brincadeiras. Desta maneira, sem ela, os brinquedos nem existiriam, nenhum brinquedo poderia ser inventado aliado a muitos outros como a imaginação, a experimentação, o simbolismo e a persistência por exemplo. Enquanto na vida urbana cada vez mais se vive a era do consumismo, as vestimentas e a ostentação são a forma de dizer onde o indivíduo se localiza na pirâmide social, nessa comunidade, as crianças, cheias de simplicidade, simbolizam a resistência, uma vez que só se vestem de si mesmas para inventar e reinventar seus brinquedos.

Ao visitar a casa de um morador e indagar uma criança e seu avô acerca dos brinquedos que a criança possui, o avô pede para o seu neto ir buscar o barquinho que fez para ele. Apesar de aparentar ser o único brinquedo que a criança possui, ela se mostra feliz e enciumada por ter seu barquinho na mão de um desconhecido⁷. As Figuras 21 e 22 são uma representação da simplicidade dos brinquedos da criança ribeirinha:

FIGURA 21: Avô mostra brinquedo feito para seu neto.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 22: Criança segura seu barquinho.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Nesse contexto, as crianças dificilmente fazem uso de objetos complexos ou industrializados, para a confecção de seus brinquedos, pois estes são em sua grande maioria, aqueles que a natureza dispõe. Sendo esses materiais capazes de fortalecer o imaginário e as

⁷ Esse fato ocorreu porque o barquinho foi examinado pela pesquisadora.

representações. Para Piorski, (2016 p. 10) “o livre brincar e, em especial, o contato com a materialidade advinda da natureza são as ferramentas essenciais para esse mergulho nos sentidos. A educação poderia, ou melhor, deveria, se apropriar definitivamente disso”.

É evidente que com o advento da globalização, as tradições, próprias dos povos ribeirinhos têm sido ameaçadas, uma vez que as relações estabelecidas, inclinam as comunidades tradicionais a se adaptarem ao modelo imposto pela população urbana.

Corroborando com este pensamento Soares (2010), enfatiza que:

Trabalhar em prol da ludicidade e educação amazônica, é preservar a identidade lúdica da região, pois parece que a cultura popular, desde a constituição da sociedade moderna, vive uma luta diária com a indústria cultural, procurando incorporar a tecnologia e reconvertê-la como instrumento de uma sociabilidade espontânea autêntica. No caso das manifestações lúdicas, particularmente, vive-se à dualidade entre as novas tecnologias do lazer e a ideologia do consumo, onde o lazer popular pode ser percebido como espaço de resistência da doutrinação puramente consumista, tendo como exemplos as festas típicas e os jogos e brincadeiras como “mãe de rua”, “cemitério”, “pula corda”, “peteca” e todas aquelas que surgem de uma forma coletiva e de inter-relação entre os sujeitos, diferentemente do universo eletrônico ou do uso da internet. Todas as práticas ligadas a esse contexto coletivo, são exemplos da cultura popular, e o seu caráter de troca as torna mais importantes. A indústria cultural tenta suplantá-la cultura popular. A massificação da cultura proveniente da globalização se constitui como forma de exterminar a cultura popular, para incutir cada vez mais os valores de consumo (SOARES, 2010 p. 15).

Corroborando, Candau (2012) também enfatiza, que nessa relação globalização versus multiculturalismo como nova forma de globalização, as lógicas são compostas, as relações e movimentos não podem ser vistos de modo simplificado, a convivência social, no contexto de um mundo globalizado, busca padronização, enquanto que no campo do multiculturalismo, a busca é pela compreensão e respeito pelas particularidades culturais e as diferenças.

Do mesmo modo, Piorski considera que:

Ao confidenciar a materialidade dos elementos, a gestualidade do corpo da criança e suas narrativas, vamos nos reconhecendo nos meandros da memória que, por pouco, não se perdeu no torvelinho das mesmices adultas das mesmices adultas da seriedade, consumida pelo consumo (PIORSKI, 2016, p. 15).

Com base no exposto, é possível refletir acerca da disparidade das concepções ideológicas e das visões de mundo entre os povos, que se alargam a cada dia que passa. O fato de o capitalismo carecer movimentar-se e crescer demasiadamente, determina o modelo de vida a ser seguido pelo ser humano, isso afeta o sujeito de tal forma que, aquele que não consegue se enquadrar as demandas impostas por esse paradigma, não consegue se enxergar como parte da sociedade, e realmente, o mundo adulto vive nessas condições.

Outro ponto observado foi que, diferentemente das bonecas da cidade, as bonecas das crianças ribeirinhas, são feitas do sabugo do milho, da casca da melancia, da “vassoura do açaí”, ou costuradas à mão com retalhos de pano, por suas mães ou avós. De acordo com Oliveira (2010 p. 19), na brincadeira simbólica com boneca, a criança utiliza-se da fantasia e dramatiza o vivido e “favorece o fortalecimento da autonomia e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas”. A autora afirma ainda:

Dramatizar o vivido, representando-o, ajuda a criança a afirmar-se como pessoa e a externalizar sentimentos e pensamentos, inclusive os de hostilidade para com os outros, principalmente para com as pessoas mais íntimas, como os pais e os irmãos, e a dar vazão à possível necessidade de autopunição, pela culpa exagerada por senti-los (OLIVEIRA, 2010 p. 19).

Os registros a seguir mostram algumas dessas bonecas costuradas à mão e delineadas a partir da casca da melancia (Ver Figura 23 e 24):

FIGURA 23: Bonecas de pano.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 24: Boneca feita com casca de melancia.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Uma das principais características dos brinquedos e brincadeiras da criança, (não só da ribeirinha) é que parte da atividade laborativa dos pais, para construção de suas brincadeiras. A criança observa o adulto e reproduz, do seu jeito aquela atividade. As espingardas de todos os feitios, pistolas, motosserras, flechas, etc. Os hábitos, valores e costumes são perpassados

de geração em geração, por meio de um complexo movimento da cultura, evidenciando suas identidades. Soares (2010), corrobora com a ideia afirmando:

Se a cultura é manifestação e possuidora de elementos que transformam a sociedade, a cultura de movimento, como produção humana, preserva e ao mesmo tempo transforma a vida social dos grupos quando incorpora elementos diversos aos jogos e brincadeiras, resultantes da própria transformação de hábitos, valores e costumes (SOARES, 2010 p. 15).

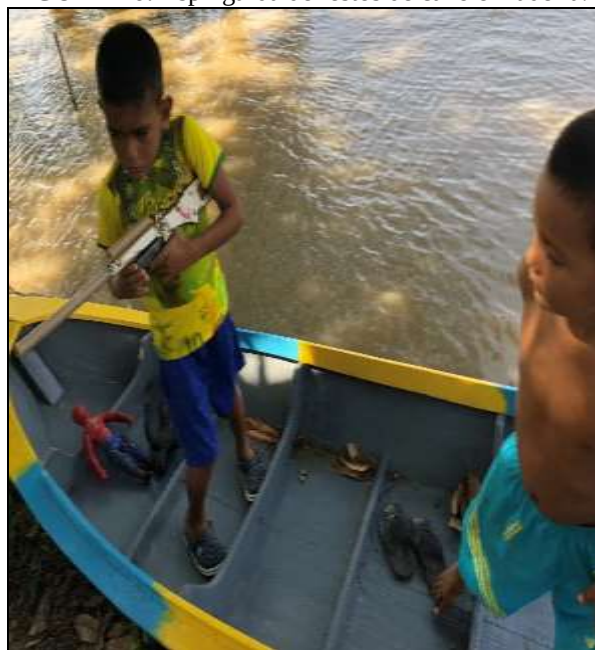
A dimensão do trabalho exerce forte influência sobre o brincar das crianças. Outro dado observado na convivência foi sobre as armas de brinquedo, que são uma forma de representação das atividades que as crianças, curiosas por natureza, observam seus pais executarem ações e as absorvem. A partir disso modificam-nas e as adaptam de acordo com suas próprias culturas infantis (Ver Figura 25 e 26).

FIGURA 25: espingarda de madeira.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 26: Espingarda de restos de cano e madeira.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Nesse contexto, Cerisara (2016) explica:

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta, uma característica, definidora do brinquedo em geral. Nessa situação imaginária, ao assumir um papel, a criança inicialmente imita o comportamento do adulto, tal como ela observa em seu contexto. Nesse sentido, a imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança em geral, e na brincadeira em especial, na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo sem ter certeza do significado desta ação, para então, à medida em que deixa de repetir por imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Assim sendo, a imitação não pode ser considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de um modelo, uma vez

que a criança, ao realizá-la, está construindo em nível individual o que observou nos outros (CERISARA, 2016 p. 130).

As formas de comportamento e modos de vida, se interligam com a criança por meio da brincadeira, através das regras implícitas que elas utilizam, sendo esse movimento “uma atividade social humana, que se baseia em um contexto sociocultural, “a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural” (CERISARA, 2016 p. 130).

Outros elementos nesse mesmo contexto laboral que são utilizados como brinquedos pelas crianças, são os remos e as montarias. Crianças pequenas, de quatro, cinco anos, foram observadas remando perfeitamente em suas brincadeiras no rio. As crianças nessa idade causam inclusive, certo receio e espanto a quem não é acostumado a ver nessa atividade, pois remam à longas distâncias, em espaços com grandes profundidades. As imagens a seguir mostram, um remo de brinquedo, construído para uma criança (Figura 27), e uma criança brincando de remar, logo após ao acordar, pois antes mesmo de tomar café, correu para brincar (Figura 28):

FIGURA 27: Remo de brinquedo.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 28: Criança em sua brincadeira de montaria.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

De acordo Melo (2015, p. 60) “a partir do brincar livre e de caráter exploratório, a criança pode aprender sobre situações, pessoas, atitudes, e ter contato com materiais, propriedades, texturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos”. Com efeito, ao analisar a

contribuição do brincar como principal elemento constitutivo da cultura infantil, compreende-se que é a partir de seu exercício que a criança potencializa suas capacidades cognitivas, movimento necessário, para sua aprendizagem. Na perspectiva Marques e Mendes (2012):

Quando as crianças experimentam, observam, concluem, é como se estivessem realmente brincando. Elas se sentem, literalmente, como agentes do conhecimento, exercitando a própria capacidade de mexer, transformar, perceber, operar sobre o mundo dos sentidos. “Colocar a mão na massa”, nas coisas, no mundo, portanto, é algo que os alunos possivelmente exercitam bem antes de entrarem na escola! Essa experiência tão significativa na infância persiste até a idade adulta, ultrapassa os limites da cultura popular, funda as atividades tidas como científicas ou acadêmicas (MARQUES e MENDES, 2012 p. 41).

Estão presentes na comunidade, ainda nos dias de hoje, jogos e brincadeiras que – ainda que com modificações - em sua maioria - sobreviveram ao tempo e foram perpassados de pai para filho (Ver Quadro 1).

QUADRO 1 - Jogos na comunidade ribeirinha de Arraiol/AP

TIPOLOGIA	PASSAGEM TEMPORAL E ESPACIAL	SUJEITOS	OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES
Bandeirinha	Antigamente e hoje	Crianças e jovens	Jogo original. Há relatos de que a brincadeira antiga é realizada ainda nos dias de hoje na comunidade.
futebol	Antigamente e hoje	Crianças, jovens e adultos	Jogo tradicional, onde meninos e meninas geralmente brincam juntos. Mas em torneios, se mobilizam e formam times, masculinos e femininos.
Coelhinho sai da toca	Antigamente e hoje	Crianças	Jogo realizado em grupo, geralmente feita no espaço escolar, coordenada por professores, para crianças pequenas.
Três cortes	hoje	Crianças e jovens	Foi observada a brincadeira enquanto as crianças tomavam banho de rio
Queimada	Antigamente e hoje	Crianças	Ocorre, dividindo-se em equipes, tal qual o jogo tradicional.
Estafete	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças e jovens	Jogo de disputa por meio da velocidade.
Passa anel Ou anelzinho	Antigamente e hoje	Crianças	Jogo de grupo, na qual as crianças vão passando o anel, mão a mão. Em determinado momento, alguma criança irá descobrir onde está o anel.
Fut-lama	Antigamente e hoje	Crianças e jovens	Variação do futebol
Vôlei	Hoje	Crianças e jovens	Ocorre tal qual o Jogo tradicional
Cabra Cega	Antigamente e hoje	Crianças	O jogo foi observado na escola, mediado pelas professoras.
Jogo do Pião	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	O pião é um objeto de madeira. No qual, cada criança pode competir com o seu pião para ver qual gira durante mais tempo ou fazendo pontaria a um círculo desenhado no chão em desafio.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Muitos desses jogos e dessas brincadeiras estão caindo no esquecimento das crianças, devido as influências urbanas, que mesmo que tímidas, chegam nas comunidades ribeirinhas e naturalmente, modificam os modos de vida dos habitantes, e consequentemente o brincar dos pequenos.

Os jogos de futebol, foram percebidos com mais frequência no cotidiano do grupo, assim como uma de suas variações, que é o fut-lama, que é também uma atividade frequentemente realizada neste contexto, em virtude do próprio ambiente propício para o jogo (Figura 29 e 30).

FIGURA 29: Criança e sua bola.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 30: Jogo de futebol.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Cabe registrar a multiplicidade de benefícios que o brincar corporal, e nesse caso, também em grupo, fornece à criança, uma vez que, a partir da brincadeira, a criança favorece diversos aspectos basilares para construção de significados acerca do entendimento de regras, de tomada de decisões, convivência social, assim como aperfeiçoa noções de equilíbrio. Na perspectiva de Criado (1999):

En el juego se ha de utilizar el lenguaje, se rememoram acontecimientos y sus pautas de comportamiento, requiere observar ciertas limitaciones en ocasiones presentadas como reglas imprescindibles; en fin, se avalúan las realizaciones dramatizadas. Todos estos componentes del juego se encuentran e la base del desarrollo de las capacidades intelectuales del ser humano (CRIADO, 1999, p.39).

Outra observação importante, é o fato de que, alguns jogos considerados tradicionais, sofrem variações muito específicas, criadas pelas próprias crianças, de acordo com seu contexto e suas necessidades. Um exemplo, é o pião, um brinquedo clássico e antigo, que nesse contexto também pode ser utilizado como instrumento de um jogo de disputa.

Além disso, o pião ao invés de ser propulsionado pelos próprios dedos ou por um cordel, para que possa girar, nesse ambiente, é construído a partir da goiaba verde, ou de outros materiais cilíndricos provenientes da natureza, como caroços, além de uma tala que é introduzida no centro da fruta, para exercer a função da corda. O objeto é customizado com retalhos de panos coloridos, para que ao rodopiar, obtenha um efeito de mistura da gama de cores (Figura 31).

FIGURA 31: o Pião.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Nesse contexto ainda, foram encontrados muitos brinquedos tradicionais na comunidade, outros foram apenas relatados. Até porque, muitos materiais, hoje já não são encontrados, um exemplo, é o algodão, que antigamente era plantado e hoje, é conseguido muito mais facilmente através da simples compra.

Ainda acerca desses brinquedos apenas relatados e seus desaparecimentos em decorrência do tempo, um fato a se considerar, é a dificuldade que alguns brinquedos levavam para serem construídos à época e hoje não há mais tanta dificuldade comparado àquele tempo. Os caminhões de lata são um exemplo, além de serem feitos de lata de óleo (que hoje já não se fabrica mais), eram feitos a partir de um objeto perigoso, cortante e de difícil manuseio, o

que faz com que as crianças de hoje, por terem a possibilidade, optem por outros materiais com melhor acessibilidade.

Outro brinquedo muito utilizado pelas crianças de antigamente, e hoje não na mesma intensidade, é a bola de aninga, uma planta pioneira nos rios amazônicos que cresce na margem das águas. As crianças escolhiam os troncos mais grossos e seus pais o cortavam em forma esférica, para a constituição de seu brinquedo. O material provocava coceira pelo corpo, e com as facilidades de se encontrar bolas de materiais mais apropriados, hoje o brinquedo não é mais muito utilizado. Encontrou-se ainda, diversos modelos de barquinhos, feitos a partir dos mais variados tipos de materiais: cuia, taboca, miriti, isopor, madeira, plástico, e ainda, de aninga (Ver Figuras 32 e 33):

FIGURA 32: crianças brincam com barquinhos.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 33: criança e seu barco de aningueira.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Compreende-se que o brinquedo propicia um processo no qual, a partir do exercício do brincar, as informações provenientes das relações sociais são assimiladas e constantemente reestruturadas, conforme a apreensão das experiências novas adquiridas pelo ser humano. De acordo com Ide (2011, p. 105-106), “o conhecimento geral é um todo organizado e coerente que se vai construindo através da própria atividade do sujeito. Os conhecimentos específicos vão sendo assimilados pela estrutura de conhecimento geral, integrando-se a esta e tornando-se cada vez mais ricos”.

Uma criança que brinca, tem a possibilidade de realizar tentativas e aprender com seus erros. De acordo com Bruner (1978, p. 45) *apud* Kishimoto (2016, p. 144) “a criança aprende ao solucionar problemas e o brincar contribui para esse processo”. Por meio do brincar, também surgem questionamentos, desenvolve-se a linguagem, fortalece-se o imaginário, etc., a criança aproveita as oportunidades que as experiências com esse brinquedo lhe proporcionam. Nesta perspectiva, para Moyles (2002):

O brincar como um processo e modo, proporciona uma ética da aprendizagem em que as *necessidades* básicas de aprendizagem das crianças podem ser satisfeitas. Essas necessidades incluem as oportunidades: de praticar, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com outros a se parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer de valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais; e de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2002, p. 36).

Por meio do brincar, a criança se permite controlar e ultrapassar imaginariamente (porém, de maneira ativa), as barreiras da rigidez da realidade. Conforme Kishimoto (2016 p. 143-144) afirma, “qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição”.

A passagem de um papel passivo para um papel ativo é o mecanismo básico de muitas atividades lúdicas. Reduz o efeito traumático de uma experiência recente e deixa o indivíduo mais bem preparado para ser submetido novamente ao papel passivo, quando necessário, isso explica em grande parte, o efeito benéfico da brincadeira (PELLER, 1971 *APUD* BOMTEMPO 2011, p. 75).

Tais reflexões permitem verificar que o brinquedo, além de propiciar a criança os mais variados de aprendizados por meio da exploração, é também um meio pelo qual as crianças se permitem sair de uma realidade limitada, coercitiva e cerceadora, na qual muitas vezes são reprimidas e sofrem rejeição, para uma realidade imaginária que traz consigo a liberdade de expressão, na qual podem se desprender de certas obrigações e serem o que quiserem, fortalecendo sua capacidade criativa, imaginária.

Além disso, o brinquedo permite à criança, colocar em prática, aquilo que muitas vezes observa em sua realidade, e a partir do brincar, ela estabelece vínculo estreito com sua realidade, constituindo suas culturas infantis, que não se distanciam da realidade que a cerca.

O brincar possibilita a criança o desenvolvimento de sua linguagem, e conseqüentemente de seus processos psicológicos superiores⁸, na medida em que, no processo da brincadeira a criança é motivada e sente a necessidade de exercitar seu pensamento verbal, tornando a “relação entre o pensamento e a palavra, um processo vivo”. Assim, a palavra é vista como um elemento final do processo de pensamento (VYGOTSKY 2008, p. 189).

A linguagem também se constitui como fator determinante neste processo. As palavras da criança refletem a relação entre o pensamento e a linguagem, assim como indicam seu entendimento acerca da realidade, uma vez que, compreende-se a partir de Vygotsky (2008, p. 190) que “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”, desta forma, essa relação não nasce pronta e acabada, mas surge na medida de seus aprendizados sociais. Ainda de acordo com o autor

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY 2008, p. 190).

FIGURA 34: Criança brinca de vai e vem.



FONTE: acervo do pesquisador (2018).

FIGURA 35: Caminhãozinho de lata de sardinha.



FONTE: acervo do pesquisador (2018).

⁸ As funções psicológicas superiores, objeto de estudo de Vigotsky, dizem respeito às funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem.

Verifica-se então, que os brinquedos tradicionais pertencentes a comunidade de Arraiol, constituem-se como elementos singulares da vida cotidiana desse povo, além de estabelecerem relação com o processo de aprendizagem cotidiana das crianças. Tais brinquedos estão descritos no quadro seguinte (Ver Quadro 2):

QUADRO 2 - Brinquedos na comunidade ribeirinha de Arraiol/AP.

QUAL?	QUANDO?	QUEM?	NOTAS
Boizinhos de cuia	Antigamente e hoje	Crianças	Para fazer os boizinhos as cuias são apanhadas ainda pequenas e verdes.
Boizinhos de sementes	Antigamente e hoje	Crianças	Sementes de taperebá, murumuru e outros.
Bois e cavalinhos de couro	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	Confeccionados com restos de couro de boi ou búfalos.
Boneca de cacho de açaí ou de bacaba	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças e jovens	O topo do cacho é a cabeça e os fios do cacho são divididos para braços e pernas
Boneca de sabugo de milho	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	O sabugo é utilizado geralmente depois da retirada do milho.
Bonecas de pano	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	Costuradas a mão, e enchidas com algodão ou retalhos.
Barco de casca de melancia	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	O corte da boneca é feito de diversas formas e tamanhos
Galinha da flor de açacú	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	A flor de uma fruta, virada ao contrário delinea-se na forma de uma galinha
Barquinho de isopor	Hoje	Crianças	Geralmente são barquinhos simples, feitos pelos pais ou pelas próprias crianças
Barquinho de madeira	Antigamente e hoje	Crianças	Dos mais variados tamanhos, geralmente feitos pelos pais
Carrinhos de lata de conserva, sardinha ou óleo	Antigamente e hoje	Crianças	Hoje quase não se vê mais. Não foi visto durante a visita à comunidade
Boi de fava	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	Favas grandes que geralmente vêm na maré, são furadas, feitas as perninhas, as orelhas, e isso forma os bois
Boia de aninga	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças e jovens	Há relatos de que era onde as crianças geralmente aprendiam a nadar
Bola de aninga	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças e jovens	Relatos de que o material gera bastante coceira, por isso não é mais muito utilizado
Pião	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças e jovens	Objeto feito manualmente com sementes, de modo que em sua extremidade inferior haja uma ponta que o faz rodopiar. Uma tala é fincada em seu meio, para dar suporte ao giro.
Comida de matinho	Antigamente e hoje	Crianças	Brincadeira geralmente realizada pelas meninas
Baladeira	Antigamente e hoje mais	Crianças e Jovens	Brinquedo utilizado na maioria das vezes, para balar passarinhos.

	raramente		
Remo de madeira	Antigamente e hoje	crianças	Brinquedo construído em miniatura, geralmente pelos pais, a pedido das crianças.
Espingarda de madeira	Antigamente e hoje	crianças	Objeto construído pelos pais, na maioria das vezes a pedido dos filhos. O brinquedo normalmente é uma representação daquilo que as crianças observam.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

A comunidade de Arraiol também apresenta, além dos jogos e brinquedos, brincadeiras tradicionais, que são peculiares e que dialogam com o espaço natural de vivências daqueles que ali habitam, assinalando um processo de resistência e valorização cultural dos saberes e fazeres que vão se ressignificando ano após ano (Ver Quadro 3):

QUADRO 3 - Brincadeiras na comunidade ribeirinha de Arraiol/AP.

TIPOLOGIA	PASSAGEM TEMPORAL E ESPACIAL	SUJEITOS	OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES
Brincar na lama	Antigamente e hoje	Crianças e jovens	Fazer bolinhas e jogar uns nos outros, se enterrar, escorregar, fazer castelos, esculturas e outros
Tomar banho de rio	Antigamente e hoje	Crianças, jovens e adultos	É tanto uma atividade comum, como uma brincadeira. Nadar, pular, bater na água, apostar corrida, etc.
Trepar em árvore	Antigamente e hoje	Crianças e jovens	Pular de galho em galho, ficar suspensos, pegar frutos, olhar passarinhos.
Andar de montaria	Antigamente e hoje	Crianças, jovens e adultos	Cotidianamente adultos utilizam a embarcação, e as crianças imitam por diversão.
Curralzinho	Antigamente e hoje	Crianças	Com bloquinhos de madeira e sementes variadas
Correr atrás de cachorro	Hoje	Crianças	Brincadeira geralmente realizada por crianças pequenas
Esconde-esconde	Antigamente e hoje	Crianças	Brincadeira tradicional perpassada de pai para filho
Cantigas de roda	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	Geralmente, hoje são trabalhadas no ambiente escolar. Mas em tempos antigos, eram muito utilizadas pelas crianças em seu brincar livre.
Correr na ponte	Antigamente e hoje	Crianças	Descalças, entre uma brincadeira e outra, em situações diferenciadas.
Parquinho	Hoje	Crianças	Foi construído pelos adultos para a crianças
Pega-pegas	Antigamente e hoje	Crianças	Brincadeira de correr, na qual quem for pego, vira a “a mãe”. Também conhecido como Pira-pegas.
Uruá	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças, jovens e adultos	Brincadeira tradicional também realizada em festividades da comunidade
A galinha do vizinho	Antigamente e hoje	Crianças	A brincadeira, tal como a tradicional, foi observada no ambiente escolar da comunidade.
Pira-alta	Antigamente e hoje	Crianças	As crianças relataram brincar ainda, por livre
Casinha	Antigamente e	Crianças	Em diversas situações, as crianças utilizam

	hoje		materiais como lençóis, latas, matinhos, frutos, panelinhas de barro. etc.
Matar passarinho	Antigamente e hoje mais raramente	Crianças	Uma atividade muito relatada, tida como comum em tempos passados. Hoje, segundo os moradores, esse tipo de brincadeira não é mais executado na comunidade.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Verifica-se com base no Quadro 3, a presença de muitos elementos extraídos da terra, para a confecção de objetos utilizados nas brincadeiras. As crianças que habitam a contemporaneidade ribeirinha, ainda aprendem as brincadeiras tradicionais, uma vez repassadas pelos pais ou por um outro adulto de seu contexto familiar ou social. Elas aprendem como eram feitos os brinquedos da época da infância de seus genitores, e a partir disso, vão modificando os jogos e brincadeiras que lhes é ensinado.

É possível também identificar, a criança e a utilização do corpo em diversas situações, assim como a utilização dos elementos abióticos da natureza (terra, água), para constituição de suas brincadeiras, como exemplo, a brincadeira na lama, as crianças subir em árvores, pular na água, dentre outros.

Algumas brincadeiras e cantigas de roda nas quais, crianças e adultos brincam, só foram registradas por conta dos relatos dos adultos, mas isso não quer dizer que não são mais realizadas, e nem que são as únicas existentes, assim como o quadro pode ser ampliado com mais informações de situações lúdicas, pois as observações aconteceram em períodos determinados.

Ainda que, conforme o tempo, ocorram essas modificações, a criança ribeirinha brinca com tudo o que está a seu alcance, com isopor, sacolas, galhos de árvores, pedras, bichos pequenos, sementes, latas, garrafas, isopor, miriti, pedaços de madeira, cortiças, dentre muitos outros, e assim, constroem os brinquedos para suas brincadeiras. Assim, qualquer objeto por mais simples que seja, nesse cenário, pode se transformar em brinquedo. Perante a esta realidade da dimensão construtiva do brincar, Rocha (2016) afirma que:

As teorizações psicossociais sobre a ação lúdica infantil, realçam a apropriação de formas de encorajamento para resolução de problemas e de conflitos interpessoais, a aquisição da linguagem e da autonomia, o uso criativo dos recursos materiais, a promoção das competências manipulativas, motoras e sociais. Associadas a essas correntes, encontra-se a concepção construtivista da aquisição do conhecimento do ser humano, que pressupõe a interação com o mundo físico e social. Nessa interação, subjaz a ação lúdica infantil através da qual a criança investiga, explora, descobre, age sobre o meio. Nessa procura de respostas a sua necessidade, a criança adapta-se, modifica seus conhecimentos anteriores, progride, constrói o novo conhecimento e cresce na aprendizagem (ROCHA, 2016 p 155-156).

A riqueza cultural infantil, é evidente na comunidade. O brincar parte das experiências cotidianas das crianças em suas observações para com os adultos e parte também, na grande maioria das vezes, da utilização de elementos da terra para confecção dos brinquedos. Na Figura a seguir, a criança brinca com uma rabiola, também conhecida como pipa ou papagaio.

O brinquedo é feito apenas com sacola plástica e linha (Ver Figura 36), que apesar de não serem elementos materiais retirados diretamente da Natureza, não deixa de constituir um brinquedo feito pela própria criança, que utiliza da sua imaginação, criatividade e originalidade para a constituição da sua brincadeira.

FIGURA 36: Criança brinca de rabiola.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

A esse respeito, Dewey (1976) afirma que a verdadeira educação vem unicamente da estimulação dos poderes da criança, partindo das exigências reais, isto é, de situações sociais nas quais ela se encontra. Por intermédio dessas exigências ela é motivada a agir como um componente da integração, a emergir da sua estreiteza de ação e sentimento original e a considerar-se a partir do ponto de vista da coletividade a que ela pertence. Por meio do *feedback* com as outras pessoas às suas ações, ela passa a saber o que elas significam, em se tratando de fins sociais.

Para Dewey (1976) é íntima a relação entre experiência e educação, porém, é importante ressaltar que não basta a existência da experiência, mas a qualidade dela, isto é, as experiências precisam ser positivas e significativas, pois, nem toda experiência é

educativa, havendo aquelas que podem produzir dureza, insensibilidade, incapacidade. Restringindo, portanto, a possibilidade de outras experiências mais ricas. Nesse sentido, Dewey (1976) *apud* Brito (2015) afirma:

Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa. [...]Experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que uma pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências. Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar (DEWEY 1976 P. 27 *APUD* BRITO 2015 p. 48).

Dialogando com as ideias do autor, compreende-se que, de fato, a experiência positiva, no sentido exato do termo que ele coloca, gera conhecimento positivo. Do mesmo modo, uma experiência negativa, não possui a mesma qualidade. Assim, para que as experiências sejam relevantes, elas precisam ser experiências agradáveis, prazerosas, expressivas para quem as vivencia, caso contrário, não acrescentarão em nada a vida do indivíduo.

De maneira oposta, há casos em que as crianças não têm a oportunidade de experienciar coisas boas e, por conseguinte produzir conhecimentos significativos e positivos por meio dessas vivências. Por exemplo, uma criança que teve a sua infância cerceada, privada do brincar, que não teve a oportunidade de desenvolver a sua corporalidade, sua imaginação, seu vocabulário, seu diálogo e criticidade na infância, provavelmente, se tornará um adulto mais limitado, reprimido, apresentará menos desenvoltura corporal, e mais dificuldade na oratória, e em discussões e análises críticas, por exemplo.

As crianças da comunidade de Arraiol, também criam momentos lúdicos de interação por meio de reuniões em grupinhos. A observação de seus encontros, revelam à pesquisadora, que neste espaço há sempre um misto de autonomia, interatividade, dinamismo e muito aprendizado. São momentos nos quais as crianças, depois de passarem de casa em casa, recolhendo umas às outras, procuram um lugar calmo onde possam contar histórias, lendas, conversar sobre seu dia a dia, contar suas tristezas, problemas, alegrias, novidades e, sobretudo, brincar.

No tocante aos processos de aprendizagem advindos das práticas cotidianas, Brougère e Ulmann (2012) p. 17 corroboram “a vida cotidiana não existiria se não fosse objeto de aprendizagem. Aprende-se primeiro com a própria vida, suas práticas e seus

saberes” (BROUGÈRE; ULMANN 2012 p. 17).

É possível reflexionar que a interação entre as crianças é um elemento mediador entre elas e o mundo. Uma vez que nessa interação as crianças se expressam, e na vivacidade da comunicação, seus versos, conversas, brincadeiras, cantorias, elas trocam saberes sobre si e sobre suas culturas, constituindo um lugar privilegiado de aprendizagens e de construção de suas culturas infantis (Ver Figura 37):

FIGURA 37: Crianças em momento de reunião.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Nesse espaço, as crianças ao dialogarem e decidirem sobre suas brincadeiras, ao mesmo tempo estão tomando decisões, se expressando, se comunicando, e praticando ações que favorecem a sua própria agência. Acerca desses contextos de dinamização informais, sociais, “livres” na infância, Rocha (2016), sugere:

Reconhecer a brincadeira como atividade insubstituível no desenvolvimento da criança, sem, contudo, lhe atribuir finalidades pedagógicas, constitui o objetivo paradigmático do lazer. Apesar da valorização da ação lúdica infantil como recurso de intervenção em contextos educativos, também em contextos de educação informal acresce o seu valor educativo considerado não apenas como um recurso ou utensílio pedagógico, mas como um objetivo educativo no âmbito informal. Não se poderá omitir a existência de pontos em comum entre ambas as concepções, pois apesar da intencionalidade do brincar para fins educativos encontra-se implícita a valorização da ação lúdica em si mesmo. Nesse processo de construção ou de intercâmbio entre a ação entre a ação voluntária da criança dotada de espontaneidade, autonomia e liberdade, e a aprendizagem, reside o sentido lúdico (ROCHA 2016, p. 158).

Ainda que as influências urbanas sejam cada vez mais fortes na vida dos ribeirinhos, fazendo com algumas brincadeiras da terra comecem a cair no esquecimento, ainda se consegue visualizar nesse contexto, brincadeiras simples, puramente com elementos da natureza. Nota-se que no contexto ribeirinho, mas do que em qualquer outro, qualquer objeto pode ser um brinquedo, e a partir da imaginação e da criatividade as crianças os exploram de diversas formas e os transformam naquilo que elas quiserem. Para Piorski (2016):

O brinquedo livre, construído pela criança, é meu interesse fundamental. Dele, advém o rastro do labor infantil. Por ele, pude encontrar a alma da criança. Nesses brinquedos e em sua materialidade, há um aspecto imaterial que, na verdade, é o cerne – ou melhor dizendo, a carne – dessa investigação. Toda gestualidade, todo dizer, toda pausa para um devaneio, é também matéria natural e orgânica dos brinquedos do chão. Há um vasto espectro de gestos e dizeres, de desejos e sonoridades onomatopaicas, de silêncios e modos de estar que aqui são considerados matérias do brincar, constituem patrimônio, elementos que encarnam as vontades do livre sonhar.

Na perspectiva de Veer e Valsiner (2009), quando executa seu brincar, normalmente a criança se coloca em uma posição que transcende a sua idade, isto é, o brinquedo tem o poder de incentivar avanços e de resguardar, de forma ampliada, diversas vertentes do aprendizado, “é como se criança tentasse pular acima de seu nível usual. A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento. O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1933e/ 1966 p. 74 *apud* VEER; VALSINER 2009).

No âmbito dos brinquedos do chão, da terra, existe uma infinidade de materiais naturais, que a própria natureza proporciona à criança. Ainda sobre essa relação criança e brinquedos da terra, Piorski, (2016) considera:

Os brinquedos do chão, fincam a criança no mundo e também a acordam para firmar o mundo em si. Mas isso não decorre de um acordo pacífico com o real; na realidade, existe uma luta. A criança, esse laborioso ser combatente, trabalha para animizar, encantar, criar uma aura mágica no mundo, elaborando imagens de intimidade por meio da imaginação da terra [...] São brinquedos da terra, todas as representações ou mimeses da vida social. As brincadeiras de casinha e as de cabana, da fazendinha e de animais construídos de boneca, de carroça, de carrinhos, incluindo os carros de boi, de madeira, de vara e de lata, de miniaturas, os brinquedos de modelar, as representações de casamento, nascimento, trabalho e beleza, os rituais de morte e os festejos religiosos, brinquedos e brincadeiras das entranhas de animais e plantas, feitos de ossos e seivas (PIORSKY, 2016 p. 20).

Na Figura 39 a criança exhibe uma semente de Pracaxi, uma árvore típica da região Amazônica, dessa semente se retira um óleo muito utilizado no tratamento capilar e da pele.

Após recolher as sementes flutuantes vindas nas águas do rio, a criança brinca (Ver figura 38), não se sabe do que exatamente, mas se observa que a criança utiliza de sua imaginação para execução de sua brincadeira, uma vez que sua atenção se encontra orientada para a atividade, o que mostra que suas capacidades cognitivas estão se inclinando a um comportamento além do que o de uma mera rotina.

FIGURA 38: criança com semente de Pracaxi.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 39: criança mostrando seu brinquedo.



FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

A ação de brincar, elemento universal, inerente ao desenvolvimento da criança, seja ele cognitivo, afetivo ou emocional, não podendo, de maneira nenhuma ser visto como uma atividade apenas complementar, ou dispensável. No ato de brincar, é possível que a criança construa alicerces da compreensão e utilização dos instrumentos simbólicos, como por exemplo, a escrita, assim como aumentar sua capacidade de percepção, criação, e das relações com seus pares. Essa relação se inicia desde o nascimento, desde o momento em que a criança brinca com seu próprio corpo, e posteriormente vai progressivamente, criando a autonomia e aprendendo a interagir com os outros (OLIVEIRA, 2010).

De fato, observa-se que o diálogo entre as crianças e a natureza é íntimo, nas comunidades ribeirinhas, esse diálogo acontece exatamente quando ela se utiliza desses materiais primitivos, aliado ao esforço e sua imaginação para construção do seu brinquedo e sua brincadeira (Ver Figura 40 e 41):

FIGURA 40: elementos materiais para o brincar.

FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 41: criança e seu brinquedo (Côco).

FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Na visão de Moyles (2002) muitos adultos não valorizam o brincar profundamente, por não conhecerem o potencial de aprendizagem presente nas situações lúdicas. Considerando esse potencial, pode se afirmar que, os pais e professores que respeitam e trabalham em prol de uma infância brincante e responsável, propiciam a essa criança, um desenvolvimento mais sadio, vantajoso, e conseqüentemente uma perspectiva de futuro mais tranquila em diversos âmbitos.

6.1 BRINCAR NA ESCOLA DA COMUNIDADE

Para apropriação do brincar na escola da comunidade, foi feito o um contato com duas professoras, e observado alguns dias de suas aulas. Nos dias em que foram observadas as aulas, as professoras reservaram um momento para o brincar das crianças. As professoras não as deixam brincando sozinhas, mas sempre participam ou coordenam as brincadeiras. Também relataram que constantemente rememoram e trabalham com as crianças, brincadeiras e jogos tradicionais.

As crianças geralmente executam brincadeiras e jogos tradicionais e populares, não necessariamente brincadeiras próprias das comunidades ribeirinhas, mas são brincadeiras consideradas tradicionais. Tendo como exemplo, a Pata Cega, Jacarandá, Galinha do Vizinho,

Morto Vivo, Anelzinho, dentre outras. Tais jogos e brincadeiras, foram observados e relatados pelas professoras ou pelas crianças. Acerca dessas brincadeiras tradicionais, Oliveira (2010) relata:

Nós encontramos essas atividades de roda, passa anel, estátua, no interior, no meio rural. Isto nos faz pensar: que tipo de organização cerebral tem a criança da cidade comparada com a do campo? As diferenças devem ser enormes, não em sua anatomia, mas na sua funcionalidade, na moldagem das conexões neuronais, nos circuitos entre os analisadores. Talvez falte à criança do meio rural um maior desenvolvimento das divisões mais integrativas, mais abstratas e simbólicas, mas necessariamente faltará à criança urbana o contato com vento, com a água, a mata, as pedras (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Levando em consideração esses aspectos, percebe-se que amplas são as dissemelhanças entre a criança que vive no ambiente urbano, e a criança do meio rural, em razão dos estímulos, que naturalmente são diferentes, um indicador do quanto o tipo de brincadeira, tem o poder de influenciar em seu desenvolvimento. A Figura 42, apresenta o momento em que uma dessas brincadeiras tradicionais ocorrem no ambiente escolar da comunidade:

FIGURA 42: crianças em momento de brincadeira “Pata Cega”.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Com base nos estudos de Brito (2015), compreende-se que a criança, quando possui oportunidade de realizar uma atividade de brincar com a colaboração de um adulto ou um par

mais avançado (experiente), é enredada por uma multiplicidade de oportunidades e possibilidades de aprendizagem. A criança suplanta seus bloqueios, seus próprios obstáculos durante uma situação colaborativa. Desta forma, a autora afirma:

O adulto tem um importante papel no processo de mediação, pois a ele cabe a função de favorecer uma prática que envolve interações colaborativas entre as crianças. Tem a função de perceber quais os instrumentos e os signos que proporcionam ações enriquecedoras no ambiente educativo, possibilitando a troca de experiência, a colaboração e o auxílio necessário para a realização das atividades. 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. Atua como mediador a partir do momento que observa a experiência da criança e possibilita a sua continuidade, favorecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem (BRITO 2015, p. 72-73).

Ao ancorar-se nas observações, verifica-se um fato interessante a esse respeito, que é a inclinação ao resgate das brincadeiras tradicionais, por partes dos professores e pais. Isso mostra a valorização dada ao brincar, pelos adultos. Todas essas virtudes pertencentes na cultura local, promovem impressões positivas, seja ao pesquisador, seja às crianças, seja à cultura, ou a quem estiver ao alcance dessa experiência. Na brincadeira do Caracol (Ver Figura 43), do maior para o menor, em fila, um se agarra no outro. O que está de fora de fila, pergunta: (tem que pedir, do caracol) “seu caracol, me empreste um filho seu?”. “Pegue, se você der conta de tirar lá atrás”. E a criança puxa, quem está atrás da fila, até que todos sejam retirados.

FIGURA 43: Brincadeira tradicional “Caracol”



FONTE: Acervo do pesquisador (2018).

Ao refletir acerca das oportunidades de aprendizagem oferecidas por meio do brincar direcionado ou livre, voltados para a efetivação da aprendizagem escolar, compreende-se que estes, são fundamentais, visto que, proporcionam a criança uma aquisição de conhecimentos significativos e ao mesmo tempo prazerosos, pois quanto mais envolvida a criança está com a atividade, mais se efetua a aprendizagem.

Além disso, o professor possui papel fundamental neste espaço, uma vez que, a prática educacional deve ser mediada com o desenvolvimento das ações dos educadores. Na teoria de Vigotsky, há a sugestão de uma mediação que envolve duas grandezas, a atividade autônoma e a atividade conjunta, compreende-se que a primeira depende integralmente da segunda. Nesse sentido afirma: “as crianças podiam beneficiar-se de tarefas executadas em conjunto, por causa de sua capacidade singular de imitar as atividades de seus parceiros mais capazes” (VEER; VALSINER 2009, p. 369).

Oliveira-Formosinho (2007) corrobora afirmando que as pesquisas que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que uma proposta pedagógica para as crianças da educação infantil deve organizar condições para que interajam com adultos e outras crianças, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, e assim vão desenvolvendo formas mais complexas de pensar, solucionar problemas com autonomia.

Ainda no decurso do convívio com a vida escolar das crianças, mais uma brincadeira tradicional foi observada (Ver Figura 44).

FIGURA 44: Brincadeira: “a galinha do vizinho”.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Com a interpretação dos registros acima, torna-se palpável a compreensão de que as atividades de movimento, em grupo/compartilhadas, de exploração, que envolvem experiências práticas, como as brincadeiras e cantigas de roda exemplificadas na imagem, além de outras, como o brincar na lama, as contações de histórias, subir em árvores e o faz de conta etc., fazem parte do processo formativo da criança, como instrumentos de aprendizagem.

Na perspectiva de Marques e Mendes (2012, p. 41), as atividades experimentais são “ótima oportunidade para se descobrir processos, o que acontece entre uma pergunta ou hipótese e sua resposta ou comprovação”. Apesar de, na maioria das vezes não serem consideradas instrumentos de aprendizagem, as atividades cotidianas traduzem essa afirmação, como bem afirma Ulmann (2012):

Aprender com a vida cotidiana não constitui uma modalidade de formação muito estimada [...] Chamadas de práticas locais, saberes cotidianos, saberes implícitos, saberes incorporados ou ainda habilidades, essas aprendizagens do cotidiano não são objeto de definições bem precisas. [...] Relegadas ao segundo plano, as aprendizagens da vida cotidiana permanecem confinadas ao invisível, mesmo quando contribuem para desenvolver, numerosos conhecimentos naqueles lugares oficiais destinados a transmitir um saber válido e reconhecido (BROUGÈRE; ULMANN, 2012 p. 01).

Por certo, as palavras, remontam exatamente o que se vivencia na concretude diária. Para os autores, de fato, os saberes cotidianos, experienciais, não são nem completamente negados, mas também, nem sempre são reconhecidos como tais, o que legitima uma hierarquização de saberes. E os motivos desse pensamento podem ter de origem cultural, pois “o ato de aprender é visto como um ato voluntário, que por um lado se efetuará num contexto específico e, por outro, requereria uma atividade constante dos sujeitos, fora desse contexto, a aprendizagem parece mais aleatória e os saberes adquiridos menos reconhecidos” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012 p. 02).

Desse modo, Kishimoto (2016, p. 145) afirma, que no processo de estudo com crianças pequenas, Bruner constata que a brincadeira claramente possibilita vantagens no desenvolvimento de competências, pois “nas brincadeiras, as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar e, quando necessário, com pequena supervisão do adulto, solucionam problemas”. Kishimoto (2016) destaca, que embora seja necessário valorizar o brincar iniciado pela criança em sua ação livre, a autora considera que a exploração necessita de um ambiente que contenha estímulo e orientação.

Assim, com a mediação de um adulto, são facilitados processos de resolução de problemas, é também possível controlar frustrações, além de definir limites adequados às tarefas, uma vez que, “a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos” (KISHIMOTO 2016, p. 148).

Ainda de acordo com a autora, “a brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas. Parece servir igualmente como uma espécie de ensaios de rotinas”. Neste sentido, o processo da brincadeira exerce papel fundamental do saber prático, pois, possibilita à criança o chamado “saber-fazer”, no qual a criança, mediada pelo adulto, move suas mãos, seu corpo, direciona sua visão, atenção e também o cérebro (KISHIMOTO 2016, p. 146).

Uma outra atividade de aprendizagem cotidiana, considerada mediadora percebida entre escola e comunidade, foi a de que os professores, tratam de forma positiva o repassar dos valores culturais e costumes presentes nas comunidades ribeirinhas, uma vez que, esses educadores, conjuntamente com os pais e demais membros da comunidade buscam desde cedo, ensinar princípios e regras às crianças, como por exemplo, fomentar o valor do trabalho. Deste modo, as crianças também fazem parte da preservação dos costumes culturais do grupo, por meio da mediação, inclusive no que concerne ao auxílio nas atividades de organização da comunidade (Ver Figuras 45 e 46):

FIGURA 45: Crianças lavam ponte com os adultos.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

FIGURA 46: Criança lavando a ponte.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

De fato, ao observar o cotidiano das crianças, foi percebido que, os pequenos auxiliam na limpeza dos arredores das casas, e são ensinados a não jogarem nenhum tipo de lixo no chão, a não ser restos de alimentos que os animais podem se alimentar. De tempos em tempos, auxiliam na escovação das pontes, para retirada do limo, limpam a igreja, e no centro comunitário, cada estudante tem o seu dia de limpeza, antes do início das aulas. Nesse dia, o aluno sempre acorda mais cedo que os outros para execução da tarefa. Sobre esse aspecto, na perspectiva de Carvalho (2010)

Nosso papel enquanto educador é de fundamental importância, na busca de aproximar as crianças das questões ambientais contemporâneas, contribuindo assim para a formação de pessoas conscientes e éticas em relação às questões da saúde do planeta. O desafio o que se coloca a todos os educadores é educar as crianças, para que estas vejam a natureza com o olhar do “curupira”, o ente protetor da floresta, e com o mesmo espírito do “mapinguari”, um dos entes que habita a floresta, tido como o seu dono, e que afugenta os destruidores do interior da mata (CARVALHO 2010 p. 38)

As atividades mencionadas sinalizam o fomento de uma educação direcionada para a cidadania. Isto posto, compreende-se que a escola tem uma íntima relação com a comunidade, em decorrência de os próprios funcionários (diretor, merendeiros, professores) habitarem no mesmo espaço em que a escola está situada. Desta maneira, a comunidade escolar, relaciona saberes cotidianos, com o trabalhar de temas que envolvem o aprendizado de valores, atitudes sustentáveis e colaborativas assim como a compreensão da realidade por meio de ações práticas.

7 ENTREVISTA NARRATIVA COM MORADORES DE ARRAIOL: relatos do brincar

Registrar a história é não deixar morrer no vazio do esquecimento toda a riqueza de vida de nossas comunidades em vista de uma vida mais digna para as futuras gerações (CORDEIRO, 2017).

Esta seção se inicia com a fala de um dos moradores da comunidade, registrada no livro “Arraiol do Bailique: uma história de resistência cabocla” escrito por ele mesmo, que reflete muito bem, um dos propósitos da escolha de desenvolvimento deste trabalho, o qual é também o resgate e a valorização dos saberes culturais do povo deste lugar.

Os relatos concedidos para a construção desta seção, foram colhidos tanto com as crianças quanto com os adultos e idosos. Este diagnóstico revelou importantes aspectos de como se constitui o cotidiano das crianças, do que brincam e de como vivenciam e inventam essas brincadeiras. Expôs ainda a forma que os adultos e idosos viveram sua infância, tendo ou não como parte dela o exercício do brincar. Esta seção será dividida em duas subseções, a primeira trata dos relatos do brincar e a cultura infantil das crianças. A segunda, discute, conforme seus relatos, o estudo do brincar dos adultos e idosos.

Somente as palavras descritas, nem sempre conseguem repassar a contento o cenário emocional que permeiam os registros das narrativas. Nesse sentido, é importante esclarecer, que há itens não mencionados explicitamente, mas que foram observados durante todo o decorrer da pesquisa. As falas pausadas, as gagueiras, as repetições, os olhares e gesticulações. Essas emoções se fizeram presentes com frequência nas entrevistas narrativas, fazendo perceber que são também elementos indispensáveis nas análises dessas vozes, e dessa maneira, tornam-se essenciais para efetuar uma análise mais íntegra e uma compreensão significativa.

Considera-se importante trazer as vozes das crianças em suas brincadeiras, por mais que seja difícil extrair delas esses relatos, pois, muito embora algumas sejam extrovertidas, notou-se que no cenário ribeirinho, a maioria das crianças costuma se intimidar com a presença de estranhos, característica natural, quando se considera o fato de que estão acostumadas com uma convivência tranquila em seu grupo.

Assim como revelou-se importante trazer os relatos das vozes dos adultos e idosos, pois esses elementos orais, na sua integridade, tornam a pesquisa muito mais realista, legítima e dinâmica, comprovando-se também os fatos escritos sobre as práticas com o que realmente foi vivenciado no período de estudo neste ambiente. Para compreender um pouco mais acerca

das complexidades as quais envolvem a vida da criança, chamado por Arroyo (2012) de “exercícios tensos de ser criança” é que buscou-se fazer esse mergulho nas vivências do brincar da criança ribeirinha de Arraiol. Neste caminho, os autores colocam:

Os estudos da infância vêm mostrando a construção de uma nova infância. Sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infanto-juvenil, sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos. A infância tida como estrangeira, sem voz, não visível e invisibilizada, afirmando-se na história? E a juventude no mesmo caminho? E os corpos nesse processo de autoemancipação? Convivemos na escola e nas ruas com corpos infanto-juvenis emancipados? (ARROYO; SILVA 2012 p. 10).

Trazer para debate as incongruências históricas, por meio de reflexões, diálogos diretos com a realidade, são uma forma de resistir às barbáries impostas historicamente às crianças. Contribuir com esses estudos, é tornar visível os saberes que sempre foram invisibilizados e estigmatizados, visto que, durante muito tempo, a criança viveu na expectativa de ser compreendida como um ser humano em uma etapa de vida, uma vez que as atenções sempre foram centradas no adulto. A empreitada do estudo com crianças e infâncias exige do pesquisador o enfrentar de muitos desafios e preconceitos, ainda por conta dessa invisibilidade dispensada às crianças nos dias atuais.

Nessa direção, segue-se a perspectiva de formação da criança almejada atualmente pelos interessados pela temática, de que nas relações sociais, sejam elas escolares ou não, enlace-se concepções, atitudes e hábitos os quais enxerguem a criança como um sujeito de direitos que é, contribuindo assim, de maneira significativa, em seu aprendizado e sua formação como ser humano.

Na perspectiva da compreensão da importância de se dar voz a criança e enxergar suas mais variadas expressões, sentimentos e emoções, Friedmann (2013, p. 31) corrobora afirmando, “quando sustento a necessidade de olhar e ouvir as crianças e compreender suas mensagens, refiro-me às crianças de fora e às crianças de dentro, às crianças das memórias e as do momento atual, as crianças desta e de qualquer outra cultura”. Até porque, todos os sujeitos, possuem suas raízes, que são constituídas de uma multiculturalidade de infâncias.

Em vista disso, compreender o discurso das crianças é de suma importância, pois, nesse processo de compreensão de suas vozes, é fornecida a possibilidade de um olhar da criança como principal personagem de sua própria infância. Assim, se articula uma maneira nítida de desvendar o protagonismo dela, considerando e valorizando o que sempre esteve na invisibilidade, suas culturas infantis.

7.1 RELATOS DO BRINCAR E A CULTURA INFANTIL DAS CRIANÇAS

A cultura infantil ribeirinha de Arraiol se manifesta através do uso de brinquedos tradicionais, peculiares, brincar corporal, brincades da terra, da água e das matas. Em que pese, a comunidade pesquisada ainda mantenha alguns saberes e fazeres os quais eram realizados por seus antepassados (o brincar também entra neste conjunto de práticas), a maioria dos brinquedos atualmente já foram bastante modificados.

A respeito do uso dos espaços, percebeu-se que as crianças criam seus próprios territórios de brincar, brincam sozinhas, em pares, mas também se reúnem, na maioria das vezes, em grupinhos para conversar e brincar. Em uma dessas reuniões, a pesquisadora teve a oportunidade de participar e conhecer um pouco mais sobre os fatos ocorridos no transcurso dessas relações. No decorrer das conversas sobre a comunidade, C1, pergunta:

A senhora já viu a pororoca? É um negócio grande que vem cheio de barro por dentro, mas vem em forma de água, passa ali na frente. Eu vou pegar ela, eu desço lá na cabeça da ponte e pulo, em cima dela “é biiiii” (fazendo o barulho de alguém quando pula na água), mas não sei nadar ainda (C1, relatos de pesquisa, 2018).

Percebe-se no contexto desse relato, a singularidade do discurso da criança. O uso da imaginação também é fator determinante nesse processo de criação de Culturas, eles desenvolvem nossas capacidades de construir rotinas que nos permitem ultrapassar e tornar aceitáveis as dificuldades do mundo em que evoluímos. Além disso, pode se extrair do relato a presença do brincar corporal, que se faz também presente nas práticas do brincar das crianças da comunidade de Arraiol. Uma vez que elas utilizam seu próprio corpo para pular, fazer acrobacias, andar de montaria, nadar, brincar no rio, subir em árvores ou até mesmo o simples fato de correr.

Essas experiências da vida cotidiana, se revelam como fundamentais para a criança, pois estimulam a possibilidade de aprendizado. Essas práticas, “vêm revelar que as aprendizagens da vida cotidiana não só se efetuam em espaços instituídos para aprender como constituem recurso de que temos contínua necessidade” (BROUGÈRE; ULMANN 2012 p. 3-4).

Esse fato representa uma prática bastante comum em comunidades ribeirinhas, que diz respeito a aquele brincar que não necessita de brinquedos, apenas do despertar da imaginação da criança, para utilização do corpo em atividades lúdicas. Acerca desta tríade, criança-brincar-natureza, compreende-se que as crianças adquirem muitos aprendizados a partir

daquilo que observam de seus pais e familiares. Ressalta-se os saberes acerca do fenômeno da Pororoca⁹, que é conhecido não só pelos adultos, mas também pelos pequenos.

Nesse contexto, percebeu-se que as crianças costumam ouvir histórias contadas por seus familiares, consequentemente, aprendem com os adultos que as florestas, assim como os rios, têm dono. Sobre esse aspecto, ainda C2, na discussão dentro da rodinha das crianças, relata à pesquisadora:

Esse dono daqui já levou muita gente, ele mora aqui atrás da casa dessa mulher aí, bem lá fica a casa dele, aí pra dentro desse igarapé. Minha madrinha já contou pra mim, ela já contou muita história [...] eu ando com alho no meu bolso, por qualquer lugar que eu vou, eu ando com alho, aí eles vão embora, eles não encostam perto de mim é com nojo parceiro, eles ficam com medo! Eu durmo com alho debaixo do meu travesseiro [...]. As veiz, quando tá só eu, a mamãe e Deus, a gente dorme só a gente. A gente passa o sinal da cruz lá no pátio, por causa do boto, a gente passava assim (gestos). Pesquisadora: mas o que ele faz? ele malina, ele vira uma pessoa, mas ele coloca um chapéu pra não aparecer aquele buraquinho (C2, relatos de pesquisa, 2018).

O imaginário da criança ribeirinha é enriquecido pelo conhecimento cosmológico típico de comunidades tradicionais e imagens mitológicas adquiridas no convívio com os adultos e sobretudo idosos. Mitos, lendas e crendices históricas, se mesclam com os brinquedos e agregam *brincadeiras* em que as histórias dos rios e as florestas se misturam com o imaginário, tornando o brincar característico neste contexto.

Nesse ínterim, na medida em que os dias vão se passando, mais certa é a constatação de que os saberes revelados pelas crianças nos momentos de brincar, possuem íntima relação com a natureza, e elas respeitam muito isso. Os conhecimentos históricos são passados de geração em geração, e são parte constitutiva do repertório lúdico das crianças, visto que elas também se utilizam desses conhecimentos para construção de suas brincadeiras. Considerando o acervo cultural infantil ribeirinho, Piorski afirma que:

Nas brincadeiras da criança da floresta ou do sertão, a arcaica imaginação do bosquímano¹⁰, da silvícola¹¹, instaura um grande senso de totalidade; remonta, às imagens das origens. A noite do bosquímano tinha na caverna ou na choupana, um abrigo das profundezas da noite selvagem (PIORSKI, 2016 p. 83).

⁹ Para Alves (2015), Pororoca é o fenômeno natural do encontro das águas oceânicas em nível mais elevado, com as correntes fluviais em menor nível de alguns rios que desembocam no mar. O termo pororoca tem origem na língua tupi pororoca que significa estrondar.

¹⁰ O termo refere-se ao homem da floresta, ou pode significar também, povos antigos da região da África ocidental.

¹¹ Termo referente àquele indivíduo que nasce e vive na selva, na floresta.

À vista disso, as lendas e mitos que vão sendo rememoradas por meio dos relatos mencionados, comportam uma vasta diversidade de saberes populares e mostram que as lendas populares, tão antigas, ainda são preservadas no contexto ribeirinho. Uma das lendas mais populares, é a lenda do Boto. É percebido que os próprios pais se encarregam de repassar aos filhos esses saberes adquiridos culturalmente. Nesta direção, C3, no meio da rodinha, também revela:

Eu já fiquei malinada. Passei três dias com febre e vomitando. Minha madrinha teve que me benzer, eu chorei, chorei, chorei, mais chorei! Por causa desse bicho que me malinou. mais chorei...Eu balancei assim a minha cabeça e tava tonta. Se a gente respeitar a lei dele, ele não malina de nós (C3, relatos de pesquisa, 2018).

Ao observar as crianças, em suas brincadeiras, diversos conhecimentos são revelados. A história dessa criança, revela mais uma crendice provavelmente aprendida com seus pais e avós, do ritual de se respeitar e pedir licença à “mãe da mata” ou “mãe do rio”. Elas narram muitas histórias aprendidas com seus pais e vizinhança. A relação de aprendizado das superstições das crianças é fator preponderante no contexto ribeirinho, pois é um aprendizado que se constitui por meio das interações sociais e culturais, uma vez que as histórias envolvendo os elementos simbólicos, imaginários, também ligados à terra e às matas, possuem lugar privilegiado nesse ambiente e consequentemente fazem parte do arcabouço das culturas infantis.

Ainda sobre a cultura popular, arraigada nas culturas infantis ribeirinhas, considera-se o relato revelado por C4, acerca “do dono”:

A gente tem uma tia, que a gente chama de pajé, que é a tia Risa, eu já fui benzida por ela. Ela disse que aqui tem um dono, disse que quando a gente tá assim na beira, mexendo com ele, e a gente grita ‘êêêê’, a gente não vê ele, mas ele vem prancheando em cima da pororoca e malina da gente. É o dono daqui. É o Pretinho da pororoca. Ele mora ali na enseada. Todos donos teu seu lugar, na Macapá também tem (C4, relatos de pesquisa, 2018).

Como visto, em virtude deste emblemático cenário, existem muitas lendas, crenças e mitos, sobretudo as histórias de assombrações, contadas pelos mais velhos, as quais fazem parte da vida daqueles que ali habitam, estabelecendo-se como exercícios de movimentos mentais da criança fortalecendo inclusive, a relação entre o real e o imaginário. Corroborando, acerca das comichidades¹², Piorski (2016) reitera:

¹² Termo referente ao espaço universal, ao mundo e seus mistérios. Para Macedo (2009) Cosmicidade é o UNO que abrange tudo. É a totalidade, tudo aquilo que possamos imaginar de físico e hiperfísico, material e espiritual;

As noites dos meninos das choupanas, clareadas pela luz materna das lamparinas, também poderiam ser espectrais quando nutridas por causos de assombração e histórias ígneas, de um tempo em que eram narradas ao pé da fogueira. É quando morada abre-se para todos os perigos e transforma-se na casa devoradora, que engole, que esconde no canto escuro os portais por onde entram os terrores da treva. É a casa como Cali, a deusa hindu de enorme boca devorando mundo, o ventre morte (PIORSKI, 2016 p. 83).

É sob este enredo que as crianças ribeirinhas vivem, ao menos em seu imaginário. Desse modo, há de se considerar ainda nesse contexto, o fato de que a criança une o aprendido no seu convívio social com aquilo que lhe proporciona o seu imaginário, isso é próprio de sua natureza, isto é, a experiência e o conhecimento andam lado a lado. Nessa relação de mediação com os signos e instrumentos provenientes de seu meio social, a criança tem a oportunidade de nutrir sua imaginação, experienciar, internalizar saberes, reorganizar informações, como uma espécie de reestruturação mental e assim construir aprendizagem.

Por esse ângulo, Vigotsky acreditava que as funções mentais superiores, são um resultado de interações sociais e assim como outros aspectos da cultura “seu desenvolvimento é parte do desenvolvimento do sistema sociocultural e sua existência é dependente da transmissão de uma geração para a próxima por meio do ensino-aprendizagem” (MINICK, 2002 p. 38).

O autor sustenta, que os sistemas de signos, criados pelo próprio ser humano, como a linguagem por exemplo, munem o indivíduo de uma série de incitações, de estímulos os quais atuam como o que ele chama de ferramenta psicológica, influenciando e controlando os processos comportamentais tanto do indivíduo como de outrem, tendo em vista que por meio dos signos e instrumentos funcionam essas ferramentas psicológicas, as estruturas mentais são alteradas, reestruturando-se de forma gradual, mental e comportamentalmente (MINICK, 2002).

Com fundamento nos relatos, compreende-se que as crianças, quando se unem, utilizam-se de seus próprios pares como mediadores de sua aprendizagem. Além disso, essa aprendizagem acontece por meio de vivências, diálogos e experiências, na perspectiva de Vigotsky, ela é compreendida como um modo natural de aprendizado e mencionado como aprendizagem mediada pelos pares, que leva o indivíduo a uma espécie de estruturação do conhecimento, denominada autorregulação, a qual, deriva de uma série de ocorrências, conforme Vygotsky (1978) e King, (1997) apud Fino (2001):

é o tudo do todo. É a divindade Absoluta – realidade - dos místicos. É Deus, o Supremo, dos religionistas. A mente Cósmica; a Alma Universal dos metafísicos.

a auto regulação é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades, ocorre num contexto social, no interior do qual um adulto ou uma criança mais apta, guiam a atividade de um indivíduo menos apto. Durante essa participação guiada, e à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai gradualmente, interiorizando os procedimentos e os conhecimentos envolvidos, enquanto se vai tornando mais auto-regulado na tarefa, ou na habilidade. É deste modo que a regulação interior, se transforma em auto regulação (VYGOTSKY 1978 e KING, 1997 *Apud* FINO 2001 p. 13).

Como visto, as histórias assustadoras, características das comunidades que vivem nas adjacências dos rios e das florestas, habitam no universo das culturas infantis das crianças ribeirinhas, mas não com a mesma regularidade que os brinquedos e as brincadeiras. Ao indagar uma criança sobre seu brinquedo, com o qual foi presenciada brincando dias antes, a criança responde: *“eu brinquei de fundear com ele. Mãe, tu deixou a maré levar meu barquinho?”*. (C5, relatos de pesquisa 2018).

A mãe responde com outra indagação, querendo saber se o barquinho mencionado é o barquinho de “Sapupema”, e continua afirmando que a criança deve ter deixado a maré levá-lo. A mãe afirmou que as vezes prestava atenção para a maré não levar, e trazia para dentro de casa, mas às vezes não, por estar ocupada. Além disso, a criança, gostava de deixar o barquinho *“fundiado na beira”*. Quando ele via o barquinho dele em terra, dizia que não era para trazer a terra, porque era para ficar fundiado lá na beira igual ao do pai dele, porém, não o amarrava corretamente e a maré deve ter levado embora.

Depreende-se que a criança tem como essência de sua brincadeira de casco, a observação e imitação da atividade cotidiana de seu pai, o qual costuma amarrar o casco na beira do rio, todos os dias para a maré não levar, porém, se ficar amarrado em posição enviesada, quando a maré enche o casco pode “fundear”, fato comum e simples de ser resolvido, uma vez que, o casco estará amarrado e pode ser esvaziado.

Pelo exposto, compreende-se que o adulto, no olhar da criança, é um modelo a ser seguido. Por isso, ele é muito importante como mediador das atividades que impulsionam o aprendizado da criança, pois, apoiado na observação do adulto, a criança conhece melhor sua realidade e reproduz ações, agindo sobre elas e ressignificando-as, transformando-as, em ações que levam-na a determinados aprendizados, por meio da construção de significados como no exemplo do casco, a partir do qual a criança passará a compreender, que caso não amarre o casco direito e enviesado, a maré pode afundá-lo e levá-lo. Entende-se, na esteira de Marques e Mendes (2012) que

quando as crianças experimentam, observam, concluem, é como se estivessem realmente brincando. Elas se sentem, literalmente, como agentes do conhecimento, exercitando a própria capacidade de mexer, transformar, perceber, operar sobre o mundo dos sentidos. “Colocar a mão na massa”, nas coisas, no mundo, portanto, é algo que os alunos possivelmente exercitam bem antes de entrarem na escola! Essa experiência tão significativa na infância persiste até a idade adulta, ultrapassa os limites da cultura popular, funda as atividades tidas como científicas ou acadêmicas (MARQUES e MENDES, 2012 p. 41).

Ancorando-se nos relatos, compreende-se que de fato, a criança, na maioria das vezes, primeiro observa e depois experimenta, além do mais esses saberes empíricos, posteriormente mediados por sujeitos, tendem a se tornar os saberes científicos, mencionados pelo autor. Existem outras inúmeras situações de aprendizado, nas quais a criança pode adquirir, por meio da observação de um adulto, ou de um par mais avançado. O aprendizado cotidiano, por ser resultado de práticas espontâneas, muitas vezes não são reconhecidos. Assim como esclarecem Brougère e Ulmann (2012 p. 22) ao afirmar que “debruçar-se sobre a vida cotidiana é confrontar-se com a parte imersa do *iceberg* da aprendizagem”.

Nesse contexto de aprendizagem cotidiana, emerge a afirmação elaborada a partir das teorias desenvolvidas nos estudos de Vigotsky, as quais demonstram que os mais elevados processos mentais superiores do ser humano, manifestam-se a partir de processos sociais. Assim, Piletti e Rossato (2017) ressaltam

ao pensar na criança como um ser histórico-cultural, devemos considerar, na perspectiva de Vigotsky, que ela é, desde muito pequena, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, de explorar os espaços e objetos que a rodeiam e de aprender de modo a desenvolver-se como ser humano. Assim, a criança não é um ser incapaz e totalmente dependente do adulto para realizar suas atividades, porém necessita da mediação dele, avançando qualitativamente na formação e desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (PILETTI; ROSSATO 2017 p. 94).

Ainda no decurso da observação das crianças em seus momentos de brincadeira, a pesquisadora indaga, do que as crianças costumam brincar em seus momentos livres. A resposta de C6, acerca dessas brincadeiras, diz o seguinte:

A gente sobe em árvore, pula de cima da árvore no rio. As vezes a gente brinca de espada na água, assim ‘tim-tim’, agente mata um no outro, e ‘fap é fap’ na água. A gente brinca no parquinho. Eu pulo de cima da ponte ‘é bei’ pra dentro do rio... Quebra o galho da ameixeira. A gente já pegou uma queda da ameixeira [...] outro dia eu quase quebro uma perna minha, a gente tava brincando de homem aranha. Fomos pular de cima da parede. Eu disse, sou mulher do homem-aranha, e pulei lá de cima, caí assim, (gestos) e saquei a perna. (C6, relatos de pesquisa, 2018).

A situação mostra, o quão grande é, o repertório lúdico das crianças, no qual elas próprias otimizam seus espaços para brincar, a análise leva mais uma vez, ao diálogo da compreensão de como a criança aprende, mediada pelo brincar, pelas suas experiências cotidianas, sobre esse aspecto, segundo Brougère e Ulmann (2012) a aprendizagem é um procedimento difícil, que não se restringe a uma mera operação de transferência. “Contrariamente às ideias correntes herdadas dos modelos escolares, não é só em espaços previstos para aprender ou em situações concebidas para serem educativas que as pessoas desenvolvem novas aprendizagens”, esse fato ocorre na medida em que, em variados episódios seja possível estabelecer relações, construir logicidades e desenvolver interesses novos (BROUGÈRE; ULMANN 2012 p. 6)

Em determinado momento das observações, surge a menção da brincadeira tradicional, intitulada “Jacarandá”. Ao serem indagadas sobre como funciona a brincadeira do jacarandá, uma das crianças descreve suas experiências em relação a brincadeira:

é jacarandá... dá!!! Se eu mandar... vou!!! Se não for... apanha bolo!!! Quem chorar... apanha mais!!! Aí tem que falar, alguma coisa pra gente pegar pra ti. Quem não pegar, aí tu bate na mão. Daí, se chorar, tu dá mais... Eu quero que vocês peguem uma medalha de ouro, isso mesmo. Já! vão se embora! (C7, relatos de pesquisa 2018).

Pelas suas particularidades na letra, convém fazer notar que, o texto da brincadeira certamente possui suas variações de lugar para lugar. Do mesmo modo, pode-se afirmar que as crianças ribeirinhas da comunidade de Arraiol, possuem variações de diversas brincadeiras tradicionais. Um outro exemplo, é a brincadeira de caça ao tesouro, que funciona da seguinte maneira:

A gente faz um nome, por exemplo “biscoito”, “bala”, aqui no papel, eu vou escrever esse nome, vou fazer tipo um quadradinho, vou rasgar e vou esconder. E os outros tem que procurar. Quando acha, quem achou, tem que fazer a mesma coisa, a gente chama de caça ao tesouro (C8, relatos de pesquisa, 2018).

As reflexões acerca desse aspecto, trazem a compreensão de que, mediadas pelo brincar, as crianças descobrem muitos modos de externalizar seus pensamentos, isso torna possível a elas compartilhem esses conhecimentos com os que estão à sua volta, gerando troca de aprendizado, assim como as possibilita expressar suas variadas linguagens relacionadas ao brincar, uns para os outros. Nesta direção, Brougère e Ulmann (2012), acerca do aprendizado

que se manifesta a partir de interações dialógicas do cotidiano, de forma ativa e interpretativa, corroboram:

O cotidiano é aprendizagem, o lugar de aprendizagem das práticas e saberes do cotidiano, a confrontação, para alguns, com outros cotidianos, o lugar onde surgem acontecimentos que levam a reconstruir o cotidiano, mas que oferecem a possibilidade de aprendizagens fortuitas (no sentido exato do termo, no sentido de que o acontecimento se define pelo fato de ser inesperado (BROUGÈRE; ULMANN 2012 p. 22).

Ainda no contexto do brincar das crianças, outro jogo muito antigo, conhecido também por crianças da cidade, é o intitulado “mata-mata”. O jogo pode acontecer entre dois ou mais pares, mas em Arraiol, se joga somente entre duas crianças:

A gente coloca mata-mata eu e a Tati, ou batalha. A gente pega um papel e divide no meio. De participante, só pode dois, né. A gente faz as bolinhas no papel aberto, doze de cada lado, e depois, faz uma marcação de um lado, pra ver se acerta no outro, quando vira o papel, a marcação tem que dar certo na bolinha do outro lado. A gente brinca muito disso (C9, relatos de pesquisa, 2018).

O mata-mata é um jogo simples, no qual, as crianças utilizam somente papel e caneta para sua realização. Nele, as crianças precisam trabalhar a concentração o raciocínio lógico e a pontaria como principal ação executada para que se acerte o alvo. Convém ressaltar que hoje, nas cidades, com o advento tecnológico, os jogos e brincadeiras tradicionais que utilizam papel e caneta, como cruzadinha, stop, forca, jogo da velha, batalha naval, entre outros, caíram no esquecimento.

Para muitos, pode parecer difícil a compreensão do brincar cotidiano como elemento mediador de aprendizagem, assim como afirmam Brougère e Ulmann (2012 p. 6) ao apontar que “reservar um lugar a essas aprendizagens desloca e por vezes incomoda nossos hábitos formativos porque o sujeito que já se formou nos e pelos espaços sociais que frequenta diariamente”.

Desta maneira, concebe-se o brincar como um elemento formativo, visto que, os aprendizados advindos de construções de significados mediados pelos brinquedos, jogos e brincadeiras, também devem ser compreendidos como elementos constituídos a partir de uma ação social de vivências empíricas as quais geram conhecimento e não somente considerar os conhecimentos científicos.

7.2 RELATOS DO BRINCAR E LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA DOS ADULTOS E IDOSOS DE ARRAIOL

Com base nas informações obtidas por meio das entrevistas concedidas pelos mais antigos, notou-se que as lembranças do brincar tratam-se, na maioria das vezes, de memórias positivas, isto é, aquelas recordações a respeito dos bons acontecimentos que os sujeitos experienciaram na época de suas infâncias, e que causam contentamento no decorrer das lembranças.

De maneira oposta a outras crianças, pois, há também casos em que, ao se falar de brincar, algumas pessoas se entristecem por não terem tido boas experiências no que tange a esse assunto, sobretudo, devido às dificuldades financeiras. Em razão disso, os relatos lembram que quando eram crianças, ao invés de terem seu tempo reservado para o brincar e experiências lúdicas, tinham que ajudar os pais nas tarefas domésticas, e também no trabalho, abdicando assim, de suas próprias infâncias. Sobre esse aspecto A1, relata:

Eu nunca brinquei, minha vida era trabalhar, desde novinha. Trabalhava na roça, fazendo farinha. Eu via terem essas bonequinhas de açai, de bacaba, mas nunca soube fazer (A1, relatos de pesquisa).

Esse relato, parte de uma das moradoras mais antigas da comunidade de Arraiol do Bailique. A participante concedeu uma narrativa que evidencia uma infância com inexistência do brincar, a não ser aquele o qual era apenas visualizado, mas nunca exercido. A partir dos estudos históricos, torna-se evidente a invisibilidade entregue à infância. O relato é um exemplo do modo como o brincar era concebido como atividade sem importância, uma vez que outras atividades preenchiam esse espaço na vida dela. Para Fonseca e Faria (2012):

De acordo com a palavra “infância” deriva do termo *in-fans*, indicador daquele que não fala. A compreensão da criança tem sido marcada pela ideia da falta – da não linguagem, da não razão, do não trabalho, da não participação, instituindo uma forma de pensar a criança pela sua incompletude, pela ausência. Historicamente, os estudos sobre a criança são pautados pelo que lhe falta, por aquilo que ele ainda não é capaz. A criança é um sujeito inacabado, que precisa ser completado. É um ser não presente, mas futuro (FONSECA E FARIA, 2012, p. 282).

De fato, no decorrer da história da criança e da infância no Brasil, apesar de escassos, os estudos demonstram esse cerceamento da possibilidade de a criança vivenciar sua própria infância e exercer o seu direito de brincar e se desenvolver da maneira mais adequada. Sabe-se que na vida familiar, nem sempre há esta compreensão da importância do brincar como

elemento propulsor do desenvolvimento da criança, devido aos problemas sociais os quais permeiam a sociedade, as desigualdades, a falta de discernimento dos pais, falta de estrutura familiar, que diversas vezes leva a criança a trabalhar muito precocemente para ajudar no sustento da família, em caso extremos tendo que abdicar inclusive de seus estudos, isso cerceia seu direito de ser criança, ou seja, de brincar e de viver seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto de exploração da infância, Oliveira e Abreu (2013) fundamentam a necessidade de a criança vivenciar sua infância como uma etapa de vida, e não como um adulto em miniatura, cerceado de seus direitos:

As crianças, adolescentes e jovens da Amazônia não poderão mais ter suas “infâncias perdidas”, de maneira irreversível, ao se tornarem adultos precocemente, com responsabilidades que lhes são impostas, tendo seus direitos cerceados. O imobilismo social e a inércia dos poderes públicos conduzem uma paralisia, que tem como consequência o conformismo, a negação do direito à educação e a degradação da infância. Por isso, a luta e a organização dos coletivos do campo são essenciais diante de todas as esferas públicas para defender as crianças do campo na Amazônia como sujeitos de direitos (OLIVEIRA; ABREU 2013 p. 163).

Impende registrar o fato da necessidade do trabalho como elemento propulsor da invisibilidade da infância. A necessidade do trabalho que tornava o brincar inexistente, quicá facultativo, é evidenciada pelos fatos históricos e confirmada pelo relato de A2, acerca da dificuldade financeira comumente enfrentada pelos povos ribeirinhos:

Dum certo tempo pra cá... melhorou um pouquinho a situação aqui, eu não vou dizer que melhorou nem quarenta por cento, não melhorou! Porque a gente tem uma energia, que não dá mais pra encher o balde na cuia. Mas é limitada, é só da boca da noite até dez da noite. Por quê? Porque o governo não dá um combustível suficiente, que dê pra, numa hora de necessidade, o camarada usar, uma hora, duas horas, o óleo, além daquela cota... E já no tempo antigo, era essa dificuldade. As mulheres traziam dois baldes de cuia, essa cuia que tem aqui, furava, limpava... e ia trabalhar lá na cozinha, quando secava aquele balde elas iam buscar lááá no rio, e era assim. Não tinha aquelas vasilhas grandes. Hoje em dia, não. Já também com uma melhorazinha que teve, mesmo com o salário desgraçadamente miserável, que é o salário mínimo, o caboco vai dando um jeito, vai comprando mais uma “caixazinha”, vai comprando mais uma bomba. Já melhorou mais um pouco. Aí acabou esse negócio de cuia, nem cuia mais a gente usa. A clara que raspa ali, que ela gosta de raspar, pra não esquecer, ela usa (A2, relatos de pesquisa).

O relato de A2, evidencia a dificuldade que os moradores passavam à época, frente a esse contexto. Atualmente, com a organização de atividades econômicas, os moradores relatam uma pequena melhora em termos estruturais e financeiros, assim como evidencia o relato. Entretanto, esse fato não alterou o dia-a-dia das comunidades ribeirinhas, um povo simples e humilde e ao mesmo tempo uma população tão rica em cultura, embora carente em

relação a outras necessidades, como políticas públicas fundamentais para sua sobrevivência de forma digna. Desse modo, é incontestável que essas problemáticas, consequentemente, contribuem para um bloqueio de possibilidades e de oportunidades do brincar, nesse cenário.

Por outro lado, há também relatos positivos acerca do brincar e da infância ribeirinha. Essas memórias positivas, demonstram uma infância permeada pelas brincadeiras tradicionais, bem como aqueles brinquedos simples, feitos de materiais extraídos diretamente da Natureza:

Agorinha mesmo quando eu entrei aqui na igreja, e que abri essa agenda e eu vi aquela folha que era do dia da sagrada família, do dia 31 de dezembro de 2017. Ela tem aqui nessa parte azul, dos cinco sentidos da família. Essa leitura aqui, me leva de volta ao passado, à minha infância, né... ela se aprofunda demais, assim, no sentido de uma infância pobre de interior. Eu brinquei bastante na minha infância, como também trabalhei, mas não foi trabalho escravo e nem meu pai me puxou assim pra trabalhar mais do que brincar ou mais do que estudar. Eu acho que eu tive uma infância equilibrada, tinha que estudar e tinha também que trabalhar. Mas mesmo assim eu tinha tempo pra brincar (A3, relatos de pesquisa, 2018).

Nota-se o entendimento positivo que o participante possui acerca do brincar, por meio dos relatos que declaram momentos de felicidade adquiridos através desse exercício. É essencial que o adulto tenha a sensibilidade como caminho para a compreensão da importância que o brincar tem, e o quanto contribui na vida da criança, em virtude de ser na infância que o indivíduo vive uma sustentação de aprendizados, os quais ele levará para o resto da vida, além do fato de que o brincar está intimamente ligado a aprendizagem. Dessa forma, esse processo influencia para o seu desempenho nos mais diversos âmbitos, no futuro. Ainda com a palavra, A3 dialoga, e faz observações acerca de sua contribuição relacionada ao brincar das crianças de sua comunidade:

A gente tem um incentivo, uma obrigação, um dever muito grande de incentivar o brincar da criança, porque é muito importante, a criança, ela precisa brincar, ela tem que ter um espaço! A gente vê hoje, que toda criança, que não tem um espaço, não tem outra criança pra se relacionar, ela é uma criança que falta alguma coisa no desenvolvimento dela, vai atrapalhar o desenvolvimento dela. Ela é uma criança que briga com outras crianças, porque não é acostumada a se correlacionar com outras crianças, ela é uma criança que não aprende a dividir o brinquedo, ou aquilo que ela tem, porque ela é acostumada sozinha, ou ela é retraída, sozinha no mundo dela, porque não convive com outras crianças... E a Risa aqui que é minha parceira de pastoral da criança, a gente sabe o dia de fazer esse diagnóstico, sem precisar ser médico, de uma criança que precisa se envolver com outra criança. E eu dou muito esse incentivo.

Verifica-se que A3, além de boas lembranças tem também uma posição favorável quanto ao exercício do brincar. É generoso quando, por livre e espontânea vontade, desenvolve-se um importante trabalho que cria mecanismos incentivadores para o brincar das crianças da comunidade, e é feliz quando coloca que a criança a qual não tem oportunidade de brincar, terá complicações futuras em seu desenvolvimento, pois, compreende empiricamente que o brincar desempenha um papel fundamental para a criança, como também para sua aprendizagem. Nesse sentido, Prazeres (2013) ajuda nesta compreensão:

O reconhecimento de que a educação não acontece somente na escola, mas que sua dinâmica alcança dimensões da vida, permite a compreensão que outros espaços socioeducativos podem contribuir significativamente com a educação. Daí compreender-se a importância da interação da família, da comunidade dos movimentos sociais na formação dos sujeitos do campo. Nesse sentido a educação do campo deve proporcionar processos educativos que deem conta de materializar as expectativas dos diversos setores da sociedade, na perspectiva de que a educação e a escola os ajudem a compreender as contradições do contexto em que estão inseridos (PRAZERES, 2013 p. 305).

Pode se inferir, com base no autor, que o que muitas vezes pode ser chamado de simples ato de brincar, representa na verdade, uma complexidade muito maior de exercícios, habilita diversas aprendizagens, em razão de instigar a criança a assumir papeis com autonomia, responsabilidade, tomadas de decisões, dar opinião e defendê-la, participar e pôr em prática situações vividas e assim refletir sobre estes acontecimentos. Vale destacar ainda o fato de ser um espaço de criação e recriação, tudo isso contempla o crescimento intelectual da criança. Além disso, a compreensão que se almeja é a de que o espaço social é um ambiente no qual se constrói e se troca conhecimentos, assim como nos ambientes formais, porém, de forma diferenciada.

Por meio das narrativas, constatou-se que a confecção dos brinquedos em comunidades tradicionais, realiza-se em sua maioria, de forma manual, sem grandes sofisticções, preservando uma prática antiga. Nesse contexto, verifica-se que a comunidade, resiste e afirma sua identidade. Desse modo, não é constrangimento para nenhum morador, falar das precariedades vivenciadas em suas infâncias, assim como das dificuldades socioeconômicas que se estendem até a vida adulta. No relato abaixo, um morador explica como eram feitos esses brinquedos:

A confecção dos brinquedos, elas eram até no nosso tempo, todas artesanal mesmo. Desde a boneca que ela era ou de pano, ou do sabugo do milho ou da casaca da melancia, da vassoura do açaí, depois partia ali pros utensílios que a gente usava muito o barro pra fazer, fazia panelinha, tudo o que queria fazer de barro. Depois a

gente partia do barquinho... né, do carrinho, principalmente as latas de conserva, óleo, sardinha, tudo servia. A gente fazia uns carros que era uma beleza, a gente fazia os pneus de sandália. Então é uma diversidade muito grande na verdade[...] Eu comecei a trabalhar muito cedo. Não me arrependo, nunca me arrependo. A gente começou a carregar responsabilidade muito criança, né, Clara? Muito criança no sentido que tinha que ajudar mesmo a família porque era carente e grande. Tinha que se dividir, o pai ficava pro um lado, as vezes eu ficava pro outro com a mãe. Mas eu não me arrependo disso não, porque tinha tempo pra brincar, estudar e trabalhar. Era assim (A4, relatos de pesquisa 2018).

Como visto no relato concedido, mesmo com as dificuldades financeiras, é lembrado em alguns casos, que nas horas vagas, algumas crianças, quando tinham oportunidade, arrumavam um tempo para as brincadeiras. Essas lembranças eram geralmente de uma infância pobre, mas feliz, pois os mais variados brinquedos eram confeccionados pelos pais, familiares e até mesmo pelas crianças.

Um fato importante a ser destacado nesse sentido, é característica da mediação dos adultos na confecção dos brinquedos das crianças. Segue outro relato de um idoso, no qual ele retrata experiências de vida relacionadas ao brincar, isto é, momentos marcantes de sua infância, acerca de como brincava e a forma de se fazer esses brinquedos:

Eu sei que eu mesmo, na minha idade de criança, (de criança... já falo mais velho), o brinquedo que eu lembro que nós usava sempre em casa, era aqueles barquinhos de vela, aí dava o vento, a gente soltava ele, e ia embora... E a gente nadando atrás, chegava lá do outro lado, verga ele, bordejando! Esse barquinho de vela era feito de Sapupema de cortiça, era uma madeira muito leve, ela geralmente dá uma Sapupema “dessa grossura assim”, lá de cima, aí você tira o tamanho que queira. Mas geralmente, os barquinhos que a gente fazia era desse tamanhinho. Esse aqui, tinha um barquinho, lá na boca do Arraiolzinho... Era duas pessoas pra remar atrás dele, pra vergar o bordo dele, pra ele não alcançar o outro lado. E a vela, você metia um “mastrozinho”, tudo aquilo bem aparelhadinho, botava o mastarel, botava a bita, aparelhava as duas vergas, aí talhava a vela, dava um partidura bem no fundo dele por baixo, pra poder colocar o leme. Se fosse pra bodejar, você usava o leme mais aqui na proa, se fosse pra correr em polpa, por exemplo, a maré vai ter que correr dali pra cá, daí você botava o leme bem pra cá pra polpa, aí podia o vento dar, o bichinho vinha... Eu ainda fiz um pro Rafael! Já era pra eu ter feito um pro Cássio. Mas ele tinha um, aquelezinho era bonitinho, era forma mesmo, só que desses que a gente usava era só de Sapupema mesmo, Sapupema quer dizer raiz, bem ali tem uma árvore, só da bonita, eu já quis tirar lá, mas eu já não to enxergando quase nada. [...]quanto a outras brincadeiras, a gente quase não tinha. Logo aí, o finado papai, era você ter uma vaga, você tinha que tá estudando, se não estudasse urrava na porrada! Era assim que era a situação dele, tem que estudar até aprender a lição. A tabuada, mas outras brincadeiras quase a gente não tinha (A5, relatos de pesquisa, 2018).

Compreende-se com base na análise deste relato, que algumas brincadeiras vão se perdendo, e outras sofreram modificações devido às mudanças estabelecidas com o decorrer

do tempo. Há também aquelas brincadeiras que antigamente não se conhecia, mas que agora, fazem parte do repertório do brincar das crianças que ali habitam.

Com base nesse processo de movimento cultural, ao estabelecer um elo entre os saberes locais da comunidade, suas singularidades e a educação, Valente (1999 p. 16) esclarece essa vinculação, assegurando que “esse processo de criação e transmissão contínuas do conhecimento conforma aquilo que chamamos de processo cultural. Tal processo é inseparável da condição social do homem. Porque se transforma ao longo do tempo, é histórico, e por ser comum é considerado universal”.

Dessa maneira, pode-se considerar que a educação é também um processo histórico universal, esse processo cultural é o diferencial entre o homem e outros animais os quais compõem a natureza. Assim, ainda de acordo com a autora:

Disso, decorre que a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza universalmente todos os seres humanos, uma expressão que, por ser histórica, transforma-se. Nessa perspectiva, processo educacional, produção cultural e “natureza” social humanos são experiências coincidentes. Não se pode compreender o homem dissociado da sociedade, da cultura, e da educação construídas historicamente por ele próprio. Isso porque o homem universal é ele mesmo histórico e se transforma (VALENTE, 1999 p. 16-17).

Ainda sob a constatação desse aspecto do movimento da cultura, pode-se enfatizar o Jogo de futebol como exemplo, que apesar de ser bastante antigo e tradicional, encontra-se relatos de pessoas do local, que não o conheceram na sua infância. Esse movimento é natural, visto que os saberes culturais produzidos sofrem constantes transformações sociais, as quais resultam de movimentos históricos e dinâmicos, produzidas nas relações humanas com o meio ambiente ao longo das gerações. Segue o relato concedido pelo morador, acerca do Jogo de futebol:

Esse negócio de bola, nem se falava naquela época, daqui há oitenta anos atrás, nem se falava, muito difícil. Já veio começar um negócio de bola, depois que veio a primeira escola pra cá. Começou pelo São Joaquim, mas não era de pé, era só pra jogar, assim por cima de uma... jogava de lá, outro jogava daqui, mas de pé nunca tinha visto, vim ver pra cá já. (A5, relatos de pesquisa, 2018).

Considerando o relato dentro do contexto ribeirinho, e ainda, vindo de uma pessoa muito antiga, compreende-se que as informações, há oitenta anos atrás, não eram disseminadas aceleradamente. Após um tempo, o Jogo de futebol, uma atividade esportiva, sobretudo realizada por adultos, surge também no contexto ribeirinho. Dessa forma, as crianças não se mantiveram isoladas desse aspecto cultural, uma vez que, elas estão inclusas

ao mesmo tempo e espaço dos adultos, neste espaço elas influenciam e são influenciadas. Para Carvalho (2010, p. 34), “suas vivências socioculturais integram seu capital cultural, entendido como todo o arcabouço de conhecimentos, que a criança adquiriu no decorrer de sua vida, e que tende a aumentar conforme suas vivências”.

A brincadeira da criança ribeirinha, sempre foi permeada pelos artefatos que estão disponíveis na Natureza ao seu redor. As madeiras sejam elas frágeis ou pesadas, as sementes pequenas e grandes, as folhas, frutas ou restos de frutas, como a casca da melancia por exemplo, tudo é aproveitado segundo a criatividade de cada um. Ainda com a vez, o participante A5 fornece um relato concernente à memória do brincar de sua infância;

A gente fazia peão de buiuçu, metia pano em cima pra ficar de várias cores, ou de bobota, que é a semente de uma árvore, semente da Pracuúba. Uma semente grande assim, a gente metia o pau no meio, tinha que ser bem tareado, igual aquele que é comprado hoje. Aquilo a gente fazia campeonato. Quem demorasse mais tempo. A ciência era fabricar ele como perfeito. Quanto mais ele tivesse bem afiado mais ele ficava girando (A5, relatos de pesquisa, 2018).

Era comum mais do que hoje, encontrar brinquedos feitos com materiais provenientes da natureza. Por meio do relato a seguir, verifica-se que até o algodão que enchia as bonecas de pano, eram retirados diretamente dos plantios da roça:

As nossas brincadeiras, elas envolviam muito as coisas que a gente tinha na natureza naquele tempo, né... Por exemplo, outro dia, antes de viajar pra Macapá, eu tava conversando não sei com quem... Eu tava falando que a minha primeira boneca, dessas bonecas que a gente compra em loja, eu ganhei da tia Eliete, quando ela veio do Marinheiro. Era uma bonequinha, desse tamanho (gestos). Ai a gente foi visitar ela, e ela foi lá pra dentro e disse: olha, Clara, eu trouxe essa boneca aqui pra ti, fica com ela. que eu e me entregou aquela bonequinha. Foi a primeira boneca que eu tive na minha vida, eu acho que eu devia ter por volta de uns sete anos. Mas aí, ao invés de eu brincar com aquela boneca, eu a guardava, pra que ela não sofresse nenhum dano... né! Ela ficava sempre guardada. E eu continuava brincando com aquelas bonecas de pano que a minha mãe fazia, e depois a gente também aprendeu a fazer, enchendo de algodão. O algodão que a gente usava não era esse algodão que vem já trabalhado, era o algodão que a gente colhia na roça, né. A gente ajudava a plantar, a gente ajudava a coletar... E a gente enchia aquelas bonecas, dava nome pra elas, a gente fazia roupinhas, e a nossa brincadeira era assim (A5, relatos de pesquisa, 2018).

Fica evidente que neste meio social, a dificuldade em confeccionar os brinquedos à época, a tomada de consciência da condição social vivenciada pela população ribeirinha, mostra que os elementos eram escassos e a produção demorada, as crianças davam muita importância a seus poucos brinquedos, e os guardavam com muito zelo. Hoje, com a

perspectiva do consumismo, cada vez mais as crianças tornam seus brinquedos novos, inutilizáveis, pois a cada momento surgem novidades no mercado, induzindo as crianças a estarem sempre “antenadas” aos últimos lançamentos e inovações.

As novas gerações de crianças sentem a necessidade do consumismo no qual a essência do brincar, muitas vezes, perde sua vez para a necessidade de possuir. Ao discorrer sobre corpos precarizados, Arroyo e Silva (2012, p. 363) colocam seus corpos no lugar dos corpos das crianças, para sentirem “se o corpo é mesmo um lugar de soberania do sujeito-criança ou a superfície em que estão as marcas visíveis ou invisíveis da opressão e da alienação, ou até da possível emancipação da condição humana”. Nesse sentido, dentre outras palavras marcantes criticamente acentuam:

Somos as crianças das classes médias, temos agendas e hora marcada com o futuro e lap tops, facebooks e blogs. Temos o nosso tempo *livre* dedicado ao mundo digital-real, muito embora nem consigamos tocar com delicadeza e suavidade o nosso próprio corpo e os corpos dos nossos iguais, dos adultos. Viajamos muito. Estamos sempre de viagem marcada para o futuro e nos despedindo do presente e das coisas simples do passado recente. Estamos sempre envoltas em muitos presentes e, sobretudo ausentes [...]somos também, crianças oriundas de classes obesas, das elites. Respiramos dinheiro e somos a própria cara das mercadorias sem cara e cheiro. Brincamos sob a mira *das câmeras de insegurança* dos condomínios fechados, das prisões de luxo[...] somos crianças guaranis. Somos os *curumins* que hoje quase já não escutam o canto da Iracema a virgem dos lábios de mel. Pelo contrário, temos que diuturnamente lutar para não perder as terras, a plumagem dos cocares e o urucum que maquia o corpo[...] vendemos nas ruas o que restou de da destruição de nossa cultura, dos nossos imaginários e da dignidade étnica de nossos ancestrais (ARROYO; SILVA 2012, p. 365-366).

Não há como não mencionar a relação do brincar e suas influências sofridas em função das tecnologias, visto que em razão delas, muitas crianças contemporâneas já necessitam reaprender a brincar e dosar suas necessidades de consumo. É importante ressaltar também a relevância de se apresentar às crianças as novidades tecnológicas, no entanto preservar os ambientes e ocasiões para artefatos tradicionais, considerando as duas experiências como fundamentais, na medida em que forem oportunizadas de maneira apropriada. Sob esse aspecto, o participante A6, revela:

Uma das coisas, que essa semana eu até comentava com os meninos lá em casa. Quantas vezes, o miro deve lembrar. A gente chegou a amanhecer o dia conversando? Não tinha televisão, não tinha energia, a gente brincava à noite, e era o Jacarandá, era o se esconder, era um monte de brincadeira que a gente fazia. Depois que terminava a gente ia pra alguma casa, na cabeça de uma ponte, e várias vezes a gente quase amanhecia o dia, até conversando, uma brincadeira tão sadia, que a agente nem via o tempo passar e hoje esse tipo de brincadeira de roda, com as musiquinhas, dancinhas, praticamente foram excluídas, você não vê mesmo acontecer... Uma das melhores brincadeiras pra nós, era jogar barro no olho do

outro. Tentar acertar o olho. Sabe o que é dois, três, jogando barro num só. E as vezes escondido da mãe pra ela não saber que ele tava com barro no olho. [...]eu considero inimigo da brincadeira, a comunicação. Televisão, celular. Porque as crianças hoje tão brincando, quando são condicionadas. Já fica no celular desde criança (A6, relatos de pesquisa, 2018).

É interessante registrar, a compreensão do universo infantil que o adulto possui e expõe, a partir de seu relato. Também se compreende a partir do relato, a importância do brincar na sua essência, a relação do ato de brincar de outrora em analogia ao seu processo de transformação com base na trajetória histórica mundial. Ao percorrer os caminhos históricos, entende-se a existência de mudanças nas formas de vida do ser humano, como a diminuição das relações sociais diretas com a chegada e o enraizamento da tecnologia.

Não se trata de privar a criança de conviver com as inovações tecnológicas. Mas é imprescindível que as experiências e aprendizados sejam permeados mais pela realidade, em contrapartida evita-se somente a representação dela. Assim, a criança poderá melhor compreender o grande acervo cultural existente em seu meio social. Ainda sobre suas experiências envolvendo o brincar, A6 revela:

Quando a gente já tava maior, que já era um grupo maior, aqui mesmo nessa comunidade, a gente já brincava assim, brincadeiras como queimada... tinha aquela, brincadeira do estafete que a gente corria, fazia duas filas, corria, um trazia de lá, o outro pegava daqui, e ia se trocando, pra a gente ver qual era a fila que corria mais rápido, né! [...] Aquela boneca do cacho do açai que atraca assim no açazeiro, a gente cortava ali um bocado, depenava e fazia a boneca pra gente brincar, fazia saia pra ela, fazia blusinha de manga, e quando a gente ia pro Pacuí a gente brincava com a boneca do cacho da bacaba que ela é bem mais grossona, mais bonita! Dava um bonecão e tanto! (A6, relatos de pesquisa, 2018).

Infer-se que por meio do brincar, a criança age em situações as quais levam-na a aprendizagem e ao desenvolvimento físico e mental, na diversidade de experiências vivenciadas no cotidiano de suas relações. Sua performance corporal e mental se aperfeiçoa na medida em que ela interage com as pessoas ou com os artefatos da cultura, mediadas pelo ato de correr, pular, dançar, subir, descer, remar, nadar, ou de imaginar, dialogar, criar, experienciar e criar situações as quais possibilitem seu aprendizado em diversos âmbitos. O relato a seguir evidencia a busca de alternativas pelas crianças e pelos adultos, a fim de efetivar a importante atividade do brincar:

Com a casca da melancia a gente inventava de tudo com ela [...] fazia coisas de tala também, tala da Cauaçu. Mamãe fazia paneirinho pra gente, o vovô fazia umas Bacuraua pra gente, juntava as talas e fazia, tinha três unhas ficava parece uma aranha, assim (gestos). Bacuraua é um passarinho que tem aqui, agora não sei

porque vovô dava o nome de Bacuraua pra aquilo, acho que porque era baixinho. Mas com tudo isso, eu lembro aqui, voltando no tempo, toda vez que eu leio, eu viajo de volta pra minha infância, e eu sempre digo, quando eu converso com meus filhos, que a minha infância foi pobre, muito pobre! Trabalho. Mas se eu tivesse que voltar no tempo, e tivesse a oportunidade de ter outra infância... Ah, eu não queria não. Eu queria aquela. Eu acho que a infância da gente quando é bem vivida, ela é uma sustentação, ela é um concreto que acompanha a tua vida inteira. São lembranças que a gente nunca esquece! (A3, relatos de pesquisa, 2018)

Como visto, a concepção do fornecedor do relato demonstra que o brincar é elemento considerado importante na constituição da identidade do ser humano. De fato, essa atividade representa uma das condições para um desenvolvimento adequado. Apesar das dificuldades de memória para se resgatar as lembranças, quando indagados, os idosos prontamente se colocam a disposição e esforçam seus pensamentos, para lembrarem das brincadeiras as quais permearam suas infâncias.

No decurso do diálogo com a comunidade, percebeu-se que algumas brincadeiras sofreram modificações devido ao tempo. Isso é natural, uma vez que os conhecimentos produzidos socialmente, não são transmissões banais repassadas de tempos em tempos, são na verdade conjuntos de conhecimentos de grande valor cultural, os quais constantemente sofrem modificações sociais. Isso não significa dizer que a comunidade esteja perdendo sua cultura, na verdade ela está em constante movimento.

Em um desses relatos, um morador com o fruto da Cueira em mãos, explica e representa uma das formas de como era e ainda são confeccionados os bois que as crianças utilizam em suas brincadeiras de curral, os quais chamam carinhosamente de boizinho de cuia. Essa brincadeira de curral, é um exemplo de representação da realidade, já que evidencia uma reprodução daquilo que as crianças mais veem no seu cotidiano, no acompanhamento das atividades laborativas dos pais, segue o relato do morador da comunidade:

Olha, a cuinha verde, a gente metia os pezinhos aqui, esse aqui é o focinho do boi olha, eu tinha por exemplo, cinco, era minha fazendazinha, e o outro tinha oito, aí tinha mais gado do que eu, o outro tinha dez... E a gente guardava pelos cantos assim, pra brincar depois (A4, relatos de pesquisa, 2018).

A imagem a seguir, representa o momento da narrativa do morador a respeito dessa brincadeira, na qual os elementos materiais extraídos da natureza, são aproveitados para a confecção do brinquedo o qual era e ainda é utilizado pelas crianças na comunidade. O registro da imagem no momento do relato, é evidenciado na imagem seguinte (Ver Figura 47):

FIGURA 47- Relato do boi de cuia.

FONTE: acervo da pesquisadora (2018).

Compreende-se com fundamento no relato, que alguns jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais dos ribeirinhos sofrem modificações ao longo do tempo, mas ainda são formas de mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio das culturas infantis, as quais são características da comunidade ribeirinha permeadas por ações através de artefatos sociais e culturais.

Para buscar a compreensão do tamanho do espaço que a criança tem hoje na sociedade – esclarecidas por questionamentos como: ela é vista e ouvida? Seu modo de agir e pensar são considerados? Sua própria cultura é valorizada? – É necessário compreender qual a importância empregada pelos adultos à infância e como enxergam o brincar. Neste panorama, os adultos contribuíram com relatos sobre o brincar. Em uma das narrativas acerca das boas lembranças que têm da sua infância na comunidade e de como observa o brincar de hoje das crianças, A3 revela:

Não tinha outro brinquedo que a gente pudesse invejar naquela época, porque era aquilo que todas as crianças tinham, e gosto de ver criança brincando, porque eu acredito que a melhor lembrança que a gente guarda com perfeição da vida da gente, é a da infância, quase nada é ruim na nossa infância, tudo é muito gostoso de ser lembrado [...] Não é mais aqueles brinquedos da nossa época, mas eles ainda brincam sim, e muito, as meninas a gente ainda vê, brincando de boneca, brincam bastante, até bem grandinhas mesmo, os meninos são mais a parte de futebol, brincam de montaria, aí pela beira, remando [...] Eles brincam muito com bola, com barquinhos de madeira, pulando na água, nadando, fazem o futi-lama deles na

beirada aí, parquinho, pira alta, pira esconde, pira pega, pira ajuda, vôlei, queimada [...] Todas essas brincadeiras. (A3, relatos de pesquisa 2018).

Na mesma direção, para Vigotsky (2007), o brinquedo é um elemento mediador, ele gera na criança uma Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual ele define como sendo o espaço entre o nível de desenvolvimento real, que se habitua determinar por meio da resolução autônoma de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob direção de pessoas mais avançadas ou de um adulto.

No contexto de um país plural como o Brasil, é salutar que se evidencie as peculiaridades culturais existente em cada canto da sociedade. Estas não podem ser tratadas com indiferença, mas valorizadas, pois fazem parte do arcabouço histórico brasileiro. Propiciar acesso à cultura é fundamental para o crescimento do indivíduo, disso se origina a necessidade de valorização dos mais diversos aspectos culturais, seus costumes, suas artes, crenças para compreender a sociedade em que se vive.

Nesse sentido, conforme Brandão (2002) depreende-se que, ao se vivenciar uma cultura, é possível conviver com e dentro de um tecido, cenário dinâmico, viver uma cultura constitui estabelecer em si e com os outros a possibilidade do hoje. Consiste de valores simbólicos, imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo.

Em uma conversa com P2, participante do sexo feminino, acerca das brincadeiras da sua infância, e das brincadeiras mais tradicionais presentes na comunidade, relata:

Da minha infância, não me lembro muito, não me lembro até porque era mais difícil negócio de brincadeira na minha infância, eu tinha que ajudar muito os meus pais, mais na roça que nós trabalhava na época. Na minha infância mesmo, né, era difícil brincadeira... só nadando em cima de aningueira, de boia de aninga, era o que nós brincava também... Aninga é uma árvore que tem no mato, a gente corta e faz boia dela pra nadar em cima, ela boia, foi em cima do que eu aprendi a nadar, em cima de aninga (A7, relatos de pesquisa, 2018).

A7 evidencia as dificuldades as quais enfrentou na sua infância, por precisar trabalhar para ajudar seus pais acabou privando-se dos momentos de brincar. Entende-se que por se tratar de outro tempo histórico, não se pode fazer uma análise atual, visto que, essa avaliação crítica deve ser feita de acordo com o tempo em que o indivíduo viveu, qual era o ideal de sociedade, as visões de mundo, etc. Sabe-se que as atividades atribuídas às crianças eram as mobilizadas para ajudar nos meios de subsistência, no sustento da família. Considera-se destacar ainda que essa necessidade dificultava o exercer de seu principal direito, o brincar. Na sequência, o participante A3, também comentou sobre as crianças da comunidade e seu cotidiano.

Elas são muito chegadas a brincar na água, na água e na ponte, como diz, elas vivem pra lá e pra cá, conversando, batendo papo umas com as outras, de vez em quando elas dão uma entrada aqui na biblioteca, dão uma mexida aí, leem um pouco, e brincam no parquinho também lá, que foi feito pra eles, né. Aquele parquinho lá, ele era na frente da escola estadual, lá na outra ponta da comunidade, mas como a gente viu que ele ficava muito isolado, porque pra lá a escola terminava ali, e não tinha ainda outras casas, aquelas outras famílias não tinha, então quando terminava as aulas, ficava muito isolado e era perigoso deixar a criança pra lá, aí a gente trouxe aqui pro meio da comunidade, pra frente da igreja, porque todos que passam ali, tão observando, fica mais seguro pra eles, as vezes as crianças brigam, não é frequente mas muitas vezes acontece, né. Aí foi trazido pra cá e eles se divertem muito, esse parquinho aí tem muita história, não só com as crianças da comunidade, mas com crianças que, os pais são filhos da comunidade e que moram em Macapá, e quando é nas férias ele vêm pra comunidade, principalmente nas férias de final de ano. E o parque é sonho deles, se ficar feio eles reclamam (risos), tem que ajeitar de vez em quando (A3, relatos de pesquisa, 2018).

Nota-se que os adultos da comunidade reconhecem a importância que o brincar exerce na vida da criança. Desse modo não enxergam o brincar inútil, mas incentivam, auxiliam, e sempre zelam pelos pequenos, não considerando a brincadeira como mero passatempo. Corroborando com a afirmação, L'Ecuyer (2015, p. 113) enfatiza que “a infância deve ser vivida no seu tempo, com tudo de maravilhoso que essa etapa possui: a imaginação, a brincadeira, o significado do mistério, a inocência”. Ignorar essa etapa da vida é desqualificar a própria natureza, que quando não há cerceamento, garante subsídios para um bom desenvolvimento da personalidade da criança (L'ECUYER, 2015).

Na sequência, observa-se o relato de A8, participante do sexo feminino, que revela o seguinte:

Eu tenho um irmão aqui na comunidade, um irmão mais novo, que é professor, e ele tá retomando assim, com as crianças aquelas brincadeiras que ele lembra, no tempo da nossa festividade, ele fez a berlinda, a do uruá...A gente fez do uruá agora... Do uruá é assim, tem um pau, aí fica uma pessoa que é o chefe, fica atracado ali no pau, e vão atracando na costa dele, um atrás do outro, sentados, aí depois tem só uma pessoa que fica fora, e ela tem que tentar tirar essas pessoas que estão umas atrás das outras seguras, só que antes dessa pessoa tentar pegar o último da fila, ela tem que pedir pra mãe, “uruá me dá teu filho”, aí a mãe tem que dizer, aí ele vai pegar o último, e tem que puxar, puxar, até a pessoa soltar (A8, relatos de pesquisa, 2017).

As bonecas feitas de cachos de açaí, de bacaba ou de espigas de milho, os barquinhos de madeira, ou de casca de melancia e muitos outros são brinquedos sazonais (dependentes do verão e da roça), o contato com a comunidade foi feito no inverno, por isso não se tem imagens de alguns brinquedos, porém, foram relatados pelos moradores nos primeiros contatos com a comunidade. Alguns ainda são feitos com frequência, outros nem tanto. Segue o relato do brincar de A9, que reside na comunidade:

A gente brincava muito de carrinho, eu lembro que a gente fazia rua pra todo lado, aquelas estradas mesmo, e aí os carrinhos eram todos feitos de lata, ou de conserva ou de óleo. Uma junção que a gente fazia, né, sempre com a lata do óleo, quadrada, fazia a base, se você queria fazer um caminhão, botava a lata de conserva ou de sardinha em cima, como o “coisa” da caçamba, se quisesse fazer uma caçamba pra encher de terra e transportar os produtos pra outro local, né. Mas a gente fazia muito isso! O pneu era de sandália, hoje você faz de tampa de lata, tampa de garrafa que já é redondinha. Não tinha nem como comprar, nem tinha no meio da gente, os brinquedos feitos pra comprar. Fazia as ruas, aquela extensão de chão, tudo capinado, era dia e noite. Então, a gente se virava e fazia mesmo. Era a diversão que a gente tinha (A9, relatos de pesquisa, 2018).

No amplo contexto cultural ribeirinho, o arcabouço disponibilizado pela natureza, associado ao imaginário da criança, possibilita essa construção por intermédio da expressão de sua própria cultura infantil, na qual a criança observa o seu meio, planeja e cria o brinquedo de acordo com a sua realidade, mas reinterpreta e transforma essa realidade de acordo com seu próprio alvitre, isso é mais significativo para ela.

No ponto de vista de Paula e Filho (2012), a cultura infantil não se difere da cultura dos adultos, nem na perspectiva daquilo que ambos vivenciam cotidianamente, porém “as crianças a recriam ao introduzir seus jeitos de ser, ao inserir novos elementos e novas regras adequadas aos seus interesses e vontades. Assim, embora suas brincadeiras sejam provenientes das realidades vividas, elas ganham sentidos específicos ao serem partilhadas com seus pares” (PAULA; FILHO 2012 p. 201).

No que diz respeito aos brinquedos oportunizados no tempo e espaços de sua infância, participante A5 revela:

Minhas bonecas eram de casca de melancia, de sabugos de milho, pra fazer a boneca de milho, a gente puxa o sabuguinho aqui pra cima, e a casca pra baixo, aqui pra cima já é o cabelo dela, aí a gente só enfeita ela pra baixo, e organiza ela, não tem perna, é só o sabugo mesmo, sem milho [...] Fazíamos muitas bonecas de pano e bonecas do cacho do açaí, brincava de comidinha, pegava os matinhos e fazia a comidinha. [...] A fruta do açaçu dá uma flor que é igualzinha a uma galinha, aí a gente fazia criação de galinha, os meninos hoje brincam de boi e de curralzinho e as meninas de criação galinha, a gente enchia debaixo da casa, aquele monte de galinha, e via quem tinha mais [...] Como eu fui criada com dois irmãos, brincava muito com brincadeiras masculinas, a gente pegava umas favas grandes que vinham na maré, e furava, fazia as perninhas, as orelhas, furava, e isso era nossos bois, cavalos (A5, relatos de pesquisa, 2018).

Sabe-se que, há tempos atrás, pelas dificuldades financeiras, sobretudo nas comunidades ribeirinhas, era mais difícil as crianças terem um tempo reservado para o exercício do brincar. Fundamentando-se no relato, compreende-se que este participante, felizmente, teve esta oportunidade em sua infância. Ao ser possibilitado a criança tempo e espaço para brincar, efetiva-se, um de seus fundamentais direitos, pois o brincar cumpre o

papel de atividade lúdica que reúne todas as condições necessárias para o desenvolvimento infantil proceder de maneira harmoniosa.

Dessa maneira, sustenta-se que as tarefas as quais envolvem o processo lúdico viabilizam para a criança uma série de aprimoramento diversificados, no âmbito dos desenvolvimentos cognitivo, motor, social, afetivo. A experiência do brincar promove o fortalecimento de diversas competências, exercita e aprofunda a criatividade, a autoconfiança, a autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção e fortalece outras inúmeras aptidões na vida da criança.

Através de sua dinamicidade, o brincar possibilita experiências, que vão além de contextos manifestantes de prazer e alegria. Viabiliza também o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Além disso, ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança.

Nesta perspectiva do brincar como elemento formativo, de acordo com Oliveira (2010 p. 20) “Os elementos lúdicos conferem, na expressão da arte, do jogo, brinquedo e brincadeira, a vivência entre o real e o imaginário. Essa vivência acaba por construir um pensamento divergente, não usual ou formal, mas, voltado para o pensamento sensível”, e dessa maneira, munem a criança de pensamento criativo, em decorrência do processo do pensamento (OLIVEIRA, 2010).

As brincadeiras antigas, são constantemente lembradas na comunidade, por mais que algumas estejam sendo esquecidas, percebeu-se que há uma preocupação, principalmente por parte dos professores e líderes da igreja os quais relataram que as cantigas de roda tradicionais e as brincadeiras são valorizadas e lembradas, ano após ano, como bem continua afirmando A5: “A do uruá, nós fizemos ano passado, do jacarandá foi esse ano, todo ano há um resgate”. A6, também ratifica afirmando:

Na escola, eu brinco muito de cantigas de roda com eles, eles adoram brincar no rio, na lama mais ainda, de escorregar, e nas festas de quadrilha, a gente brinca de passar fogueira, passa fogueira, brinca de comadre, afilhados, e fica cantando músicas, vai rodando na fogueira e usando o nome dos santos, dá três rodas e aí no final a gente já é compadre, já é afilhado (A6, relatos de pesquisa 2018).

O relato é de uma professora e moradora da comunidade, a participante demonstra contentamento, a cada fato lembrado no decorrer da entrevista narrativa. O entusiasmo na fala, as expressões corporais e faciais, o semblante, a energia e persistência na busca pelas

lembranças, são elementos que denotam o interesse por parte da participante em contribuir com o estudo. Nesse sentido, fica evidente que para ela, o fato de ter tido diversas experiências relacionadas ao brincar na sua infância e poder repassar essas experiências aos seus alunos, é bastante significativo para ambos.

Por esse ângulo, ao analisar os saberes culturais dos ribeirinhos, compreende-se que estes não podem ser diminuídos e confundidos com saberes apenas utilitários, como muitas vezes são, estes, devem estar no mesmo patamar de outros saberes, por exemplo, o científico e assim, serem entendidos como uma forte expressão da identidade amazônica.

Destarte Lima (2013, p. 114) corrobora acerca dos saberes ribeirinhos, ao colocar que “é preciso considerar as múltiplas vozes, temporalidades, histórias, na contemporaneidade; entender que a cultura e o modo de vida dos ribeirinhos têm sua própria história. É preciso escapar de um entendimento da realidade que classifica lugares, regiões e populações” que constantemente as tem como avançadas e atrasadas.

Ainda o autor enfatiza que na hipótese de que esse comportamento não seja suficiente para extinguir e suplantar terminantemente condutas preconceituosas, “talvez sirva, pelo menos, para início de atitudes respeitadas em relação às populações ribeirinhas e aos seus saberes culturais” (LIMA, 2013 p. 114)

Diante da análise do relato e com base em Rocha (1994), depreende-se que cada sociedade, povo possui sua própria cultura e própria visão de mundo, a comparação e o confronto entre essas diversas identidades, é um problema que erroneamente torna povos mais “desenvolvidos” e outros mais “atrasados”.

Em razão de tais questões, o autor alerta para o fato de que as violências culturais existem, persistem e se multiplicam no cotidiano, muitas vezes, embalados pela própria mídia, que frequentemente incute na cabeça dos indivíduos, exemplos de etnocentrismo (Rocha, 1994), uma prática utilizada para reafirmar, por oposição, uma sucessão de valores que determinado grupo é dominante, se auto promove como modelo de sociedade a ser seguido. A narrativa de A3, transparece indiretamente que realmente há movimento de mudança, com influência da mídia e dos grupos dominantes, pois descreve assim:

Eu sempre falo pra eles, que no tempo que eu brincava... Aqui antes não tinha energia elétrica, aqui não tinha búfalo, tinha boi bovino, então bem aqui no lado, onde é a minha casa, era um casarão enorme do meu pai, e bem aqui onde é a biblioteca, tinha um curral de boi bovino, e quando era noite de luar, que fica assim igual dia, era comum a gente se reunir, adolescentes e crianças da comunidade, à noite a gente brincava, enquanto tava a lua clareando, a gente tava brincando... naquele luar [...] E as tardinhas a gente brincava, aquelas brincadeiras de roda, atirei o pau no gato, aquela: “Carneirinho, carneirão, neirão, neirão, olhai pro céu,

olhai pro chão, pro chão, pro chão..” Tinha aquela outra: “Fui na Espanha, buscar o meu chapéu...” Tinha aquela do jacaré foi pro mercado... A gente brincava aquelas brincadeiras, isso quando a gente tinha um tempinho à tarde, né, porque no meu tempo a gente trabalhava desde criança, tinha mais dificuldade, nossos pais não eram empregados, e a gente tinha que trabalhar junto com eles, tinha que produzir junto com eles, então a gente tinha pouco tempo pra brincar. Mas quando a gente brincava, a gente brincava muito de queimada... tinha, uma brincadeira que a gente ia com um raminho, deixava lá e vinha, trazia pro outro... Bandeirinha! A bandeirinha, que fica com raminho tentando roubar, tem o céu e tem o inferno, né [...]tinha a brincadeira do estafete também, que eu nem lembro mais, mas era mais ou menos assim: Que a gente fazia duas filas assim, um atrás do outro e fazia dois marcos lá, aí a gente ia, pega o raminho lá, voltava trazia pro outro da fila, e o outro ia correndo, até terminar, quem terminasse primeiro era o vencedor (A3, relatos de pesquisa, 2018).

Pelo exposto, verifica-se que são consideráveis as mudanças em relação ao brincar, ao longo da história. Ainda assim, muitas práticas culturais vivenciadas pelas crianças ribeirinhas da comunidade Arraiol, se constituem a partir do rememorar de conhecimentos em forma de manifestações culturais as quais são socialmente construídas e que são perpassadas de pai para filho durante suas experiências no decorrer da vida.

É comum também, dentre esses elementos os quais compõem o cotidiano da criança ribeirinha, a existência da cultura corporal, que têm um profundo significado para a criança e toma forma nas mais variadas brincadeiras, com características particulares, que naturalmente se diferenciam de lugar para lugar. Neste sentido, é natural que em um ambiente como este, as crianças desenvolvam mais profundamente as suas habilidades corporais.

Ao analisar o contexto das relações abordadas nas narrativas dos adultos, percebe-se a íntima relação que as crianças e suas brincadeiras tinham no passado, muito mais do que hoje, com a natureza. Se comparado com a atualidade, sobretudo nas grandes cidades, já é fato raro de se verificar.

Percebe-se nessas atividades, dispositivos que permitem conceber o repertório de uma cultura popular presente, por meio de transmissões orais, as quais descortinam uma “exuberante diversidade: personagens, lugares e paisagens variadas que surpreendem: rimas de amor e humor que aproximam gentes de muitas origens, adivinhas e enigmas que fazem do conhecimento uma caixa de surpresas; contos de aventura e encantamento” (MARQUES; MENDES 2012, p. 14).

As práticas nunca vêm sozinhas: acompanham-se de conhecimentos, justificações, valores etc. É nesse sentido que se pode falar de saberes cotidianos ligados às nossas práticas. Não se trata apenas de aprender a fazer; trata-se também de dominar os conhecimentos, por exemplo, ligados aos provérbios referentes às regularidades climáticas ou às interações humanas. A vida cotidiana não existira se não fosse

objeto de aprendizagem. Aprende-se primeiro com a própria vida, suas práticas e seus saberes (BROUGÈRE; ULMANN 2012 p. 17).

As histórias contadas pelos mais antigos, abrem espaço para a imaginação de quem as lê, ou ouve. Nesta direção, só quem avança e consegue transcender a restrita e truncada realidade, fazendo esse mergulho do real para o imaginário, é que consegue compreender a sinceridade e a importância desse saber, e desses seres imaginários ou simbólicos, os quais fazem parte da cultura desse povo.

Na perspectiva da produção de conhecimento e cultura que são oportunizados por meio do aprendizado social, Piorski (2016, p. 84) corrobora com este pensamento ao enfatizar que “os antigos que traziam as histórias de assombração, abriam as portas da casa para toda sorte de experiências da escuridão. Entregavam as crianças ao desamparo de seus medos, garantindo, apenas, o mínimo de intimidade afetividade: o quarto, a cama e o lençol”.

O comentário do autor, declara a realidade das crianças diante da sabedoria popular aprendida por intermédio dos adultos. As noites das crianças ribeirinhas, são repletas de histórias misteriosas e amedrontadoras, compostas por lendas, mitos e crendices, que são contados até as crianças, morrendo de medo, caírem no sono. Diferentemente das crianças ribeirinhas, as crianças da cidade dificilmente possuem essas experiências, pois “raros são aqueles dentre nós a quem a vida deu a plena medida de sua cosmicidade” (PIORKI, 2016 p. 84).

Acredita-se, que nesse contexto singular, cheio de cosmicidades, as habilidades e conhecimentos de mundo da criança ribeirinha, também decorrem de como acontecem as relações sociais em que ela está inserida, seja na família, com os amigos, comunidade e escola. São estas relações que conduzem e até determinam as ações e conhecimentos da criança. Quando é respeitada, entendida como um ser ativo, e estimulada a expor sua opinião desde seus primeiros anos de vida, sua participação nas discussões no meio social como um todo serão cada vez mais desenvolvidas. Assim, por meio da ação participativa da criança, ela sente-se mais familiarizada e disposta a desenvolver suas habilidades críticas do aprendizado pertencente ao seu contexto.

Outro tema a ser destacado, que foi suscitado a partir dos relatos cedidos, é o da necessidade de alguns adultos compreenderem a criança como um indivíduo que está em constante descoberta, sendo assim, manifestam em suas ações, inúmeras situações inusitadas, bem como afirma A10, quando, dentro de um diálogo, é abordada com a pergunta de onde se encontrava o seu filho:

E o seu filhinho, cadê ele? Ta lá na casa da Josilene. Mas hoje ele não saiu, porque ele me aprontou ontem, ele com o neto, a senhora já soube? Desfrutaram a pimenteira tooodinha ontem. Aí ele tava de castigo, tava estudando, lá em casa lá, botei ele pra pegar um caderno. Ele tava de castigo, só saiu ainda agora. Aí eu perguntei: por quê tu apanhou? “Por causa que é pra senhora temperar comida, mas a senhora não quer, eu joguei fora.”. Ele nem chegou com as pimenta lá em casa. Ele apanhou ontem de mim lá. Ano passado eles fizeram isso de novo. E engraçado quando a gente tá batendo na mão dele ele diz que não vai mais fazer [...]No dia que eles tinham uma espada de pau, aprontam demais, Deus o livre só um já é perigo, imagine dois junto! [...]Se eles fossem pra cortar um cerrado, mas não, eles vão na planta, né. Eles foram e cortaram tudo a couve da Deusa, bem revestida aquela couve, mas ta bonita de novo, o boi já comeu e ainda tá bonita. (A10, relatos de pesquisa, 2018).

Com base no relato, torna-se importante esclarecer que as travessuras de uma criança, são advindas de sua própria natureza, neste sentido, é natural que seus comportamentos sejam dinâmicos, alvoroçados, isso lhe ampara, assim como constitui também conduta que contribui no processo de aprendizagem, visto que, as atividades de exploração, de descoberta, experimentação, as vivências, auxiliam a adquirir significações acerca do mundo e de si mesma. Portanto, durante o processo de desenvolvimento físico e mental, de emaranhados a emaranhados, adquire-se conhecimentos e organiza-os de forma cada vez mais complexas.

Ainda nesse contexto, é pertinente afirmar que as brincadeiras as quais proporcionam maior envolvimento e satisfação à criança, são atividades de exploração, de experimentação, de descoberta de mundo, com brincadeiras livres e desafiadoras, contações de histórias, jogos, atividades/brincadeiras em grupo/compartilhadas, as artes e o faz de conta.

Assim, se estabeleceu uma relação com os diálogos de Capela e Junior (2012, p 115), nos quais os autores colocam que se faz necessário “ampliar a concepção hegemônica de infância”, e trazem reflexões acerca deste reconhecimento da criança como sujeito de direitos quando afirmam que as crianças “teimam em ser: brincalhonas, imaginativas, transgressoras, inconstantes, lúdicas, etc.”.

Os autores afirmam ainda que, é necessário também “rever essa cultura adultocêntrica que tendo o adulto como o referencial que indica a completude do ser humano, tem colocado às crianças o estatuto de seres incompletos, menores, irracionais” tal comportamento menospreza-os em suas singularidades, e os valoriza, a medida em que mais se aproximam do comportamento adulto (CAPELA E JUNIOR 2012, p. 115).

Também na perspectiva de Oliveira (2010, p. 15), o brincar da criança, do nascimento até os seis anos tem uma significação insubstituível para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, uma vez que em suas múltiplas ramificações o brincar é premissa de todo um processo diacrônico mental, salutar, que se edifica, desde esse começo, processo no qual a

criança manifesta como organiza sua “realidade, possibilidades, limitações, e conflitos”, isso caracteriza a introdução da criança no universo sócio-histórico-cultural, porém, de maneira gradativa, prazerosa e eficiente. Além disso, esse movimento abre um caminho que beneficia o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a oportunidade de construção da criatividade e autonomia.

O brincar corporal também aparece nas lembranças e, por conseguinte, nas oralidades do grupo:

Acho que a brincadeira do ribeirão, de forma geral assim, era ligada à natureza, né, que envolve mais aquela brincadeira no rio. Não tanto o brinquedo, mas a brincadeira no rio. O simples fato de tá pulando na água, quando a gente era moleque, de quem conseguia pular do galho mais alto da árvore, de lá se jogava fazendo todas as coisas que a gente conseguia, né! E pulava de pé, de costa, de cabeça, de lado, de barriga, de sapo, era vários pulos que a gente dava, mortal, vareta... Era a brincadeira no rio, né! Escolhia o galho e quem conseguisse pular mais alto, era considerado, né! Brincadeira com o próprio barro, né, parece até que não é brincadeira. Mas era o simples fato de se jogar o barro pra tentar acertar. Só parava quando acertava dentro do olho, aí tinha que procurar a mãe. Ou então encher a montaria de barro pra sentar (risos). As baladas, brincar de tá balando passarinho, que hoje em dia a gente acha estranho pela questão da lei. Mas a gente fazia isso a vida toda. A gente ficava matando passarinho de baladeira, e comendo ainda, né, tinha que comer! Matava, tinha que comer, era a lei da brincadeira. Tinha que matar e comer, qualquer passarinho, do grande ou pequeno. Passarinho de 3 centímetros a gente comia. Periquito, rolinha, tudo quanto era tipo (A11, relatos de pesquisa, 2018).

Conforme foi expresso na narrativa, compreende-se que ser ribeirão, é possuir modos de vida singulares, que se distanciam completamente da maioria da população. Deste modo, nas comunidades tradicionais, o brincar se expressa verdadeiramente de maneira muito mais corporal do que em outros lugares, porém, toda criança, independentemente de sua localização se utiliza do corpo como forma de linguagem, de comunicação e principalmente, de aprendizado. Nesta direção, de acordo com Simão (2012):

Os usos dados aos espaços as diversas geografias que as crianças criam, envolvem uma infinidade de conhecimentos, em que elas, além de conhecerem as suas possibilidades e limites quanto ao uso do corpo nesse espaço pequeno ou grande, macio ou áspero, apertado ou folgado, escuro ou iluminado, alto ou baixo, aprendem sobre esses espaços, os exploram, os descobrem, traçam suas primeiras aproximações, manipulações e observações. Com elas, as crianças estão também se aproximando de registros básicos de medidas e mensurações, de comparações, de construções e reconstruções com diferentes materiais desse mesmo espaço (SIMÃO, 2012, p.270).

Como já foi dialogado, são muitas as oportunidades de aprendizagem oferecidas a partir da mediação do brincar. Pode-se inferir então, que o brincar e a aprendizagem não se

constituem como processos contrários, e sim o oposto, são processos que se agregam intermediados pelos brinquedos e pelas brincadeiras, e assim vão constituindo suas culturas infantis. Nesta perspectiva, Bomtempo (2011, p. 75), afirma que “o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar”.

Conforme esse viés, o diálogo do trabalho, gira em torno de uma concepção democrática e multicultural de infância, defende uma educação na qual o pluralismo cultural seja evidenciado como diferente e ao mesmo tempo igual, bem como valorize o brincar, a mediação e a cultura, como ferramentas de aprendizagem.

Compreende-se ainda que na perspectiva atual de infância, a criança deve ser entendida como sujeito que vive uma etapa de vida, digno de pensamento crítico, deve ainda atuar como sujeito autônomo de seu aprendizado, com oportunidade de aprender de forma natural e espontânea, a menos mecanizada possível. Dessa forma, poderá elaborar conhecimento e cultura se tiver possibilidades oportunizadas pelos responsáveis pelo seu aprendizado, principalmente, pais e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo discutiu o brincar e suas contribuições para as culturas infantis ribeirinhas da comunidade de Arraiol na Amazônia Amapaense. Ao investigar as contribuições do brincar como mediação da cultura infantil ribeirinha, vivenciada pelas crianças do arquipélago do Bailique, os dados indicaram que este contribui de maneira significativa, uma vez que os saberes locais são construídos e transmitidos pelos adultos no cotidiano da comunidade e refletidos por meio do brincar das crianças.

As análises ampliaram essa compreensão, pois foi possível evidenciar que o brincar livre, de caráter exploratório, promove aprendizados expressivos, a partir do avanço das experiências cotidianas, pelas quais, a criança tem a oportunidade de fortalecer o imaginário, experienciar, categorizar e ressignificar situações e conhecimentos, por meios dos elementos mediadores provenientes do contexto social e de suas interações.

Os dados apresentados permitem concluir que, no cerne de uma mesma cultura, as crianças brincam com temas próprios de seu contexto cultural, e que o brincar se constitui como um eixo pelo qual perpassam diversas situações de aprendizagem dos saberes locais, é também uma forma de mediar a cultura infantil ribeirinha, uma vez que, é por meio dele que as crianças manifestam seus saberes, trocam conhecimentos aprendendo umas com as outras, e ainda, ressignificam os saberes aprendidos em seu meio cultural, em uma rica construção de suas culturas infantis.

Os dados indicam ainda, que o brincar da terra se faz presente no cotidiano da comunidade. Também apresentam índices de que os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais dos ribeirinhos sofrem modificações ao longo do tempo, mas ainda são formas de mediar o processo de aprendizagem da criança intermediados pelas culturas infantis, as quais são características da comunidade ribeirinha que permeia ações através de artefatos sociais e culturais.

Entende-se que o ato de brincar funciona como um elemento de mediação nas contribuições dos jogos, brinquedos e brincadeiras na constituição das culturas infantis do contexto investigado. Ao longo da análise dos dados constatou-se, que a mediação propiciada pelo ato de brincar, integra sujeitos, instrumentos e signos (linguagem), e por meio desses artefatos, possibilita uma aprendizagem profunda e significativa, agregando o brincar à edificação do conhecimento, especialmente no aprendizado de saberes cotidianos.

A análise das interações também indicou, que o ambiente natural amazônico possibilita um rico processo de aprendizagem, que neste caso, é natural e envolve o brincar, e

que é significativo para as crianças ribeirinhas. Compreende-se que tais experiências podem fazer parte de uma proposta diferenciada de educação, distante daquela tradicional, na qual o conteúdo é descontextualizado ou afastado da realidade social da criança, esta proposta de educação por sua vez, traz um desenvolvimento integral da infância, o qual pode ser trabalhado por meio do brincar.

Os relatos cedidos e o convívio com a comunidade desvendaram que os saberes cotidianos ribeirinhos, muitas vezes invisibilizados, são na verdade, uma rica expressão da diversidade brasileira, pois, por meio de suas manifestações e suas características particulares é que os habitantes revelam suas identidades.

Os estudos demonstraram ainda, que na comunidade de Arraiol há predominância do brincar tradicional, apesar de haver na comunidade, o uso de aparelhos tecnológicos, sobretudo o uso de celulares¹³, e ainda, alguns brinquedos industrializados, bonecos de plástico, carrinhos, bonecas, etc., porém, em menor escala.

Enfatiza-se aqui, a probabilidade de um possível desaparecimento do brincar tradicional, com a perspectiva de enraizamento de tecnologias no contexto ribeirinho. Assim como os próprios habitantes, no decorrer dos relatos, enfatizaram essa diminuição das práticas do brincar no decorrer dos anos. Deste modo, há uma preocupação histórica, que necessita ser percebida e considerada pelos povos nativos, e pelos interessados pela temática do brincar.

A pesquisa não teve seu foco direto na investigação da educação escolar, mas se munuiu da concepção de que é uma importante contribuição na comunidade, uma vez que o professor, seja da educação infantil, bem como o das séries posteriores, necessita ter como base de sua prática educativa, a compreensão do processo de aquisição de conhecimento do seu aluno. O professor precisa conhecer e refletir acerca das teorias que tratam da formação dos processos psicológicos do ser humano em contato ou não com a mediatização do contexto social em que ele vive.

Dada a importância do tema, considera-se necessário dar continuidade à discussão do brincar tradicional ribeirinho, para que esses diálogos sensibilizem, contribuam e despertem mais visibilidade, corroborando para uma valorização e preservação dessas práticas, almejando também a busca de ações que incluam efetivamente ações do brincar, e que considerem a emancipação, a dialogicidade, a liberdade de expressão e a escuta das vozes das crianças em seu processo educativo, fundamentalmente para que esses saberes cotidianos sejam visualizados e reconhecidos.

¹³ Apesar de não haver rede de sinal telefônico, há a presença de alguns celulares neste ambiente.

Ressalta-se também, uma profunda aprendizagem da pesquisadora, uma vez que o estudo ofereceu experiências ricas e singulares e contribuiu no sentido de propiciar um contato direto e aprofundado com as crianças ribeirinhas e suas culturas infantis, por um período de dois anos, no qual foi possível refletir e aprender detalhadamente acerca da forma pela qual a criança aprende a partir do brincar tradicional, fazendo constantes análises acerca desse brincar local.

Nessa direção, a perspectiva de formação da criança idealizada durante todo o estudo, foi a de que nas relações de aprendizados sociais, sejam escolares ou não, sejam enlaçadas concepções, atitudes e hábitos que enxerguem a criança como um sujeito de direitos que é, contribuindo assim, de maneira significativa em sua formação.

Portanto, o estudo compreendeu que uma comunidade ribeirinha em que as crianças ainda são mediadas pelos saberes locais por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, possui forma singular e peculiar que tece diversidades de significados, atitudes, ações e construções de saberes culturais que envolve a criança em suas identidades na construção de culturais infantis peculiares que move a comunidade de Arraiol.

As contribuições do brincar para a mediação da cultura infantil estão ancoradas no jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças que refletem a cultura de um adulto que tem como sustento o trabalho manual na roça, na pesca e nos afazeres de uma comunidade e ao mesmo tempo a convivência com a criança que envolve o brincar e a natureza que são indissociáveis na comunidade. A relação intrínseca que os dados relevaram, mostra claramente que a mediação na contribuição do brincar considera os elementos materiais e imateriais existentes na comunidade que cria e recria seus valores e culturais que são envolvidos pelas crianças.

Os resultados desta pesquisa, de maneira nenhuma, encerram o diálogo sobre o tema. Além disso, as compreensões e diálogos que foram aqui apresentados, não se constituem como verdades prontas e acabadas sobre o assunto. Entende-se que este foi um recorte de um processo que não acaba, visto que, pode ser sempre melhorado.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVES, Raimundo Nonato Brabo. **As pororocas do rio Araguari no Amapá foram extintas pela mão do homem**. Revista Eco debate: cidadania e Meio Ambiente. 2015. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/127206/1/Pororoca.pdf>.
- AMAPÁ, MINHA AMADA TERRA! **O arquipélago do Bailique**: distrito de Macapá. 2011. Disponível em <http://casteloroger.blogspot.com/search?updated-max=2013-01-21T14:56:00-08:00&max-results=8&reverse-paginate=true>. Acesso em 12 Ago. 2018.
- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. – 2 ed. Rio de Janeiro: LTC 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt, 1925. B341e. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____, Ministério da Cultura. Governo Federal. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN**, 2013. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/patrimonio> Acesso em 23 Jul 2018.
- _____, **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf> Acesso em 12 abr. 2017.
- BREAKWELL, G. **O uso do Autorregistro: métodos de diário e de narrativa**. In: Métodos de pesquisa em Psicologia. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação** de uma professora de Educação Infantil. Tese. São Paulo/SP, 2013.

_____. **Práticas de mediação na educação infantil**. Jundiaí. Paco editorial: 2015.

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: Kishimoto, T. M. [org]. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage learning, 2012.

_____, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: Kishimoto, T. M. [org]. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage learning, 2016.

_____, Gilles; ULMANN, Annelise (Orgs). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Didática Crítica intercultural: aproximações**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPELA, Paulo Ricardo do Canto; JÚNIOR, Edgard Matiello. Crianças lutadoras: memórias pedagógicas das práticas corporais em assentamentos do MST de santa Catarina. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARDOSO, João Francisco Rodrigues; CARDOSO, Maria Bárbara da Costa; HAGE, Salomão Mufarrej. A resignificação da educação de jovens e adultos na Amazônia Brasileira. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra. SILVA, Érbio dos Santos. **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2 ed. GEPEIF- UFPA, Belém, 2013.

CARDOSO, J; SOUSA V. **Entre rios, trabalho e brincadeiras: Diálogos sobre a cultura corporal de crianças ribeirinhas**. Revista Maré: memórias, imagens e saberes do Campo. Ano 3/2013 ed. nº 5. ISSN: 2237-9509. Disponível em: http://revistamare.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2016/11/309>.pdf Acesso em 20. fev. 2017.

CARNEIRO, Maria Ângela Babato. **Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CARVALHO, N. **Saberes do cotidiano das crianças ribeirinhas**. Revista Cocar. Vol. 4. 2010. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/50> Acesso em: 19. fev. 2017.

CARVALHO, N; FERREIRA, N. **Práticas Lúdico-Corporais de crianças ribeirinhas**. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/71_Anais_349.pdf. Revista Brasileira de Educação Física. Esp. São Paulo, v.20, p.349-76, set. 2006. Suplemento n.5. Acesso em 19. fev. 2017.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. **Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan-abr. 2018, pp. 189-212. Disponível em: < www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30364/22948 > Acesso em 15 ago 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: Kishimoto, T. M. [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2016.

CORÁ, Maria Amelia Jundurian. **Do material ao imaterial: Patrimônios Culturais do Brasil**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2014.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COYLES, A. **Análise do discurso**. In_____ Métodos de pesquisa em Psicologia. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallman da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRIADO, Geraldo Martinez. **El Juego y el desarrollo infantil**. Coleccion Recursos N. 23. De todas las ediciones em castellano: Ediciones OCTAEDRO, S. L. Bailén, 5 – 08010 Barcelona.

CRUZ, Valter do Carmo. **R-existências, territorialidades e identidades na Amazônia**. Goiânia, 2006. Disponível em: https://territoriosresistencia.files.wordpress.com/2016/03/valter_carmo_cruz_r-existencias-territorialidades-identidades.pdf Acesso em: 05 de setembro, 2017.

_____. O Rio Como Espaço de Referência Identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In: TRINDADE JÚNIOR, S. C. (Org.); TAVARES, Maria Goretti da Costa (Org.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. 1. ed. Belém: EDUFPA, 2008. P 49-69.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Tradução de Viviane RIBEIRO. Bauru: Edusc, 1999. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/10822997/a-nocao-de-cultura-nas-ciencias-sociais-denys-cuche> Acesso em: 15 fev 2018.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALLOS, R. **Métodos Observacionais**. In_____ Métodos de pesquisa em Psicologia. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMATTA, Roberto. **Você tem cultura?** In: Explorações – ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p.121- 129.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. Editora 34, Coleção fábula. 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DINIZ, Francisco Perpétuo Santos; COSTA, Ana Cristina Lima da; DINIZ, Raimundo Erundino Santos; SILVA, Maria das Graças. Saberes e Práticas educativas ambientais como princípios basilares da construção de territórios da sustentabilidade no assentamento agroextrativista Igarapé Grande- Ilha João Pilatos/Ananindeua-PA. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra. SILVA, Érbio dos Santos. **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2 ed. GEPEIF- UFPA, Belém, 2013.

DUTRA, Carla Cristina Braga Alves. **A relevância da cultura popular dentro da escola e sua valorização no currículo**. Brasília (DF), 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7983/1/2013_CarlaCristinaBragaAlvesDutra.pdf Acesso em: 7 Ago. 2017.

EMBRAPA, Documentos. **Sumaúma** (Ceiba pentandra (L.) Gaerth). 2005 Disponível em <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/678416/4/Doc41.pdf> Acesso em: 5 Jun 2018.

ÉPOCA, Redação. **Brasil não avança no turismo, diz fórum econômico**. 2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI216657-15259,00.html> Acesso em: 28 Jan 2018.

EULER, Ana Margarida Castro. GUABIRABA, Isabelly Ribeiro. **Plantas medicinais da comunidade Arraiol do Bailique**. Viveiro florestal comunidade Arraiol do Bailique, EMBRAPA, Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Agricultura, Pecuária e abastecimento. BRASIL, Governo Federal. (Folder do projeto semear) 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Autores associados, 2014. 2. ed. Campinas SP.

_____; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas – SP: Autores associados, 2011.

FINO, Nogueira Carlos. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas** Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 2, 2001, p. 0 Universidade do Minho Braga, Portugal.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. Práticas corporais infantis e currículo – Ludicidade e ação no cotidiano e escolar. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília, 2 ed: Liber Livro editora, 2005.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; CASTRO Albejamare Pereira de Castro. **Amazônia: Cultura material e imaterial**. São Paulo: Annablume; Manaus: UFA, 2012.

FREITAS, Marcos Cézar de. **História Social da Infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 12 ed. 1ª reimpressão, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____, HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. - 2 ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. Bruner e a brincadeira. In: Kishimoto, T. M. [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2016.

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica Appezzatto. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cézar de. **História Social da Infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação**. Tradução Angela Cristina Costa Neves. São Paulo: Edições FonsSapientiae, 2015.

LIMA, Deborah de Magalhães. Ribeirinhos, Pescadores e a Construção da Sustentabilidade nas Várzeas dos Rios Amazonas e Solimões. In: **Boletim Rede Amazônia: Diversidade Cultural e Perspectivas Socioambientais**. Ano 3, n. 1, 2004.

_____. **A construção histórica do termo caboclo:** sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 dezembro, 1999. Disponível em:

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3125/1/Artigo_ConstrucaoHistoricaTermo.pdf

Acesso em: 18 Fev 2018.

LIMA, Natamias Lopes de. Saberes Culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra. SILVA, Érbio dos Santos. **Educação ribeirinha:** saberes, vivências e formação no campo. 2 ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

LOPES, José Cordeiro dos Santos. **Arraiol do Bailique:** uma história de resistência cabocla. (Livreto) Produzido por: www.fsc.org

JUNIOR, Carlos Alberto. G1, Amapá. **Viveiro para 20 mil mudas é reativado em comunidade no Bailique, no AP.** 2016. Disponível em:

<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/03/viveiro-para-20-mil-mudas-e-reativado-em-comunidade-no-bailique-no-ap.html> Acesso em: 20 Jan 2019.

MACEDO, Paulo. R. M., **Balaio de ideias:** a busca pelo conhecimento, além do universo tridimensional e do pensamento dual. 2009. Disponível em: <https://balaio-de-ideias.blogspot.com/2009/10/cosmicidade.html?m=1#!> Acesso em 31 Jan 2019.

MARQUES, Candu; MENDES, Lu. **A cultura popular gerando ideias na educação infantil:** itinerário pedagógico. São Paulo, SP: Ôzé Editora, 2012.

MARTINS, Benedito Rostan. **Alô, Alô, Amazônia:** a linguagem da floresta no rádio. São Paulo: Limiar, 2005.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. **É brincando que se aprende:** a experiência da Te-Arte na educação infantil. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2015.

MOLON, S. I. Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural: subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In: **Conferência de Pesquisa Sócio Cultural, 3.** Campinas, 2000. *Anais...* Disponível em: <<http://www.FAE.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>> Acesso em: 5 set. 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de letras da UFF**, n. 34 p. 287-324, 2008.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e Linguagem). In: DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky.** Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2002.

NEGRINE, A. S.; NEGRINE, C. S. **Educação Infantil:** pensando, refletindo, propondo. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira. A contribuição da Pedagogia do oprimido à educação do campo. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra.

SILVA, Érbio dos Santos. **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2 ed. GEPEIF- UFPA, Belém, 2013.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. **O que é brinquedo**. 2ª ed. Editora Brasiliense. 1984. Coleção Primeiros passos.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é patrimônio: um guia**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARENTES, Marlene de Souza. **O brincar como ferramenta pedagógica na Educação Infantil**. Primavera do Leste-MT. 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9551/1/2014_MarleneDeSouzaParentes.pdf Acesso em: 05 de setembro, 2017.

PAULA, Elaine de; FILHO, João Josué da Silva. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1 ed. 5º Reimpressão. – São Paulo: contexto, 2017.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PNUMA, Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente; OTCA, Organização do Tratado de Cooperação Amazônica; CIUP, Centro de Pesquisa da Universidad del Pacífico. **Relatório Perspectivas do Meio Ambiente na Amazônia – GEO Amazônia 2008**. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/PZEE/_arquivos/geoamazonia_28.pdf. Acesso em: 25 Ago 2018.

PORTAL AMAZÔNIA, O GLOBO. **Arquipélago de Bailique, no Amapá, recebe maior navio de guerra da Amazônia para atendimento**, 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/arquipelago-de-bailique-no-amapa-recebe-maior-navio-de-guerra-da-amazonia-para-atendimento-3149271>. Acesso em: 9 fev. 2018.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. Limites e desafios da pedagogia da alternância no contexto da casa familiar rural de Cametá – PA. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra. SILVA, ÉRBIO dos Santos. **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2 ed. GEPEIF- UFPA, Belém, 2013.

QUEIROZ, Tânia Dias Queiroz. **Dicionário prático de Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Rideel, 2011.

QUEIROZ, Junior. **Bailique: um arquipélago em transformação**. 2016 Disponível em: <http://queirozjunior.blogspot.com/2016/07/bailique-um-arquipelago-em-transformaca.html> Acesso em 16 Set 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, Daniela Castro dos. et al. **Um estudo descritivo das brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica**. Temas Psicologia. Online. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000400006 Acesso em: 29 Ago, 2017.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos. **Jogos e Brincadeiras: tempos espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo, Brasiliense. 11º ed, 1994.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola**. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf> Acesso em 4 Jan 2018.

ROJAS, Jucimara; FERREIRA, Francys Marizethe N. Santana. **Cultura lúdica formativa para diferentes etnias na região do Pantanal/Aquidauana/MS**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS, 2013. Disponível em: https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/franchys_marizeth_nascimento_santana_ferreira_jucimara_rojas.pdf . Acesso em 5 set 2018.

SANTOS, José. Luiz dos **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. 21º reimpressão da 16º ed. de 1997.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____, Manoel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf> Acesso em: 12 Jun 2018.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> 05 Set de 2017. Acesso em 17 Out 2017.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881999000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jul. 2018.

SILVA, Anna Flávia Rocha e. **Correspondentes Internacionais: um diálogo entre culturas**. Juiz de Fora, 2005. Apresentado a FACOM/UFJF, mar. 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/ASilva1.pdf> Acesso em: 05 de setembro de 2017

SIQUEIRA, Euler David. **Antropologia: uma introdução**. Paraíba, 2007. Disponível em: [www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/ANTOPOLOGIA/Antropologia_completo_revisado\[1\].pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/ANTOPOLOGIA/Antropologia_completo_revisado[1].pdf) Acesso em: 05 de setembro, 2017.

TEDESCO, Elisângela Da Silva França. **Infância pantaneira: a percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas**. Cáceres-MT, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Elisangela_da_Silva_Franca_Tedesco.pdf Acesso em: 05 de setembro, 2017.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – Goiânia-GO, 2013. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt073369texto.pdf> Acesso em: 02 Ago 2017.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>> Acesso em: 18 Jan 2018.

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em: 18 Jan 2018.

_____. (2003). **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 17 out. Disponível em: <http://patrimonioculturalimaterial.org/multimedia/ficheiros/Documentos/UNESCO2003.pdf> Acesso em 3 Mar 2018.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999. – (Paradoxos).

VIDICH, Arthur; LYMAN, Stanford; Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto alegre: Bookman e Artmed 2006

VIEGAS, Anderson. **Vegetação nativa preservada ocupa 61% da área do Brasil, diz Embrapa**. G1, 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2017/01/vegetacao-nativa-preservada-ocupa-61-da-area-do-brasil-diz-embrapa.html> Acesso em: 22 Ago 2018.

VEER, Renè Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 6. ed., São Paulo. Edições Loyola. 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. Disponível em: São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N3nswvbgtygk8KAz3fiX4IHpTGU75Fn/view> Acesso em 7 mar 2018.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 1986-1934; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e Pedagogia).

APÊNDICES

APÊNDICE I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa de campo terá como tema “**SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique – AP¹⁴**” e será desenvolvida por Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão, mestranda do programa de pós graduação em educação, da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação da Prof.^a Dra. Ângela do Céu Ubaiera Brito. A finalidade deste trabalho caracteriza-se pela contribuição para a pesquisa no âmbito acadêmico, nas discussões acerca da relevância do brincar na constituição culturas infantis ribeirinhas, na comunidade de Arraiol, no arquipélago do Bailique Macapá-AP, a partir do projeto de pesquisa da referida pesquisadora. Este estudo subsidiará o Trabalho de Conclusão de Curso, bem como a publicação de artigos em eventos e revistas científicas. Solicita-se a sua colaboração por meio de entrevista e análise de dados oficiais, permitindo os registros fotográficos, que venham a contribuir para esta pesquisa de campo, como também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e/ou áreas afins a esta temática. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Ressalta-se que a sua participação no estudo será voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, onde a mesma estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento na autorização desta pesquisa de cunho científico e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão. Contato (96) 98106-5444 E-mail: prilpe@outlook.com

Macapá, de _____ de 2018.

¹⁴O título da Pesquisa é provisório, poderá ter outro título quando defendida, mas será avisado aos pais ou responsáveis, assim como receberão uma cópia da pesquisa em formato digital (CD de dados).

APÊNDICE II

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DE VOZ

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso de minha imagem e da gravação de minha voz em depoimento pessoal através da entrevista narrativa concedido para a pesquisa **“SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique – AP¹⁵”**. E que estas sejam destinadas à divulgação ao público em geral e/ou divulgação científica de pesquisas, relatórios para arquivamento e formação de acervo sem qualquer ônus à UNIFAP ou terceiros por esses expressamente autorizados.

A presente autorização abrange os usos acima indicados como para publicações futuras em mídia impressa (livros, revistas, periódicos, entre outros) como, também, para alterações que porventura possam ocorrer por edição de imagem ou nos áudios, uma vez que, as entrevistas poderão ou não ser longas, e fragmentos serão editados e/ou adaptados, para o uso exclusivo da pesquisa.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão. Contato (96) 98106-5444 E-mail: prilpe@outlook.com

Macapá, _____ de _____ de 2018.

¹⁵O título da Pesquisa é provisório, poderá ter outro título quando defendida, mas será avisado aos pais ou responsáveis, assim como receberão uma cópia da pesquisa em formato digital (CD de dados).

APÊNDICE III



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE

A *Associação de moradores da comunidade de Arraiol* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique - AP¹⁶**, coordenado pela pesquisadora Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão, desenvolvido em conjunto com o auxiliar de pesquisa Talyssa Tanner Lopes dos Santos e orientadora Prof^a Dr^a Ângela do Céu Ubaiara Brito.

A *Associação de moradores da comunidade de Arraiol* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de **(julho de 2017)** até **(abril de 2019)**.

Declaramos ciência de que nossa associação é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Macapá, ____de _____de 2018.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão. Contato (96) 98106-5444 E-mail: prilpe@outlook.com

Assinatura do responsável pela comunidade pesquisada

¹⁶O título da Pesquisa é provisório, poderá ter outro título quando defendida, mas será avisado aos pais ou responsáveis, assim como receberão uma cópia da pesquisa em formato digital (CD de dados).

APÊNDICE IV



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Eu, _____, RG _____ nº _____, declaro saber da participação de meu (minha) filho (a) _____ na dissertação de mestrado intitulada, **“SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique – AP¹⁷”** desenvolvida na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) pela mestrandia, Priscilla Pantoja do nascimento Brandão, orientada pela Prof^a Dr^a Ângela do Céu Ubaiera Brito. A presente proposta busca compreender quais as contribuições do brincar, seja ele livre ou mediado, na constituição da cultura lúdica que as crianças ribeirinhas na comunidade Arraiol, no Arquipélago do Bailique vivem. Assim como, propõe compreender os saberes culturais do brincar para entender como a criança constrói seu próprio conhecimento social e cultural em relação ao brincar, por meio de jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades que envolvem as culturas infantis. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão vídeos, fotos, gravações e entrevistas com as crianças e demais membros da comunidade. As cenas das crianças filmadas em sua rotina, após serem avaliadas e descritas serão desgravadas. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Também concordo que meu (minha) filho (a) possa escolher um nome fictício para ser colocado no texto da pesquisa para não ser identificado pelo seu nome de nascimento. Eu concordo com o uso de imagem da minha criança para o trabalho em questão. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Macapá, ____ de _____ de 2018.

¹⁷O título da Pesquisa é provisório, poderá ter outro título quando defendida, mas será avisado aos pais ou responsáveis, assim como receberão uma cópia da pesquisa em formato digital (CD de dados).

APÊNDICE V

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS MEMBROS DA COMUNIDADE DE ARRAIOL, NO ARQUIPÉLAGO DO BAILIQUE, PARA OBTENÇÃO DE DADOS DE RECONHECIMENTO DO LOCUS DE PESQUISA E ELABORAÇÃO DE PROJETO DE DISSERTAÇÃO PARA O PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED.

1 - QUEM PERTENCE À SUA FAMÍLIA RESIDENTE AQUI NA COMUNIDADE DE ARRAIOL?

2 - QUAL A FORMAÇÃO ESCOLAR DOS CHEFES DA FAMÍLIA?

3 - QUAL A FONTE DE RENDA E QUAL A OCUPAÇÃO DA FAMÍLIA?

4 - QUANTAS CRIANÇAS TÊM NA FAMÍLIA?

5 - QUAL O VÍNCULO PARENTAL ENTRE AS CRIANÇAS E OS MEMBROS DA FAMÍLIA?

6 - HÁ QUANTO TEMPO SUA FAMÍLIA RESIDE NA COMUNIDADE?

7 -QUAIS ATIVIDADES DIÁRIAS MAIS FREQUENTES REALIZADAS NA COMUNIDADE?

8 - QUAL O BRINCAR DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE?

9 - QUAIS SÃO AS BRINCADEIRAS MAIS TRADICIONAIS PRESENTES NA COUMUNIDADE?

10 - É POSSÍVEL IDENTIFICAR BRINCADEIRAS DE SUA INFÂNCIA, NA INFÂNCIA DAS CRIANÇAS HOJE? SE SIM, QUAIS?

11-O QUE VOCÊ ENTENDE POR SABERES CULTURAIS?

OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES:

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIFICADO

Título da Pesquisa: SABERES CULTURAIS RIBEIRINHOS NO ARQUIPÉLAGO DO BAILIQUE - AP
Pesquisador Responsável: PRISCILLA PANTOJA DO NASCIMENTO BRANDAO
CAAE: 87078518.4.0000.0003
Submetido em: 04/04/2018
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Situação da Versão do Projeto: Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado)
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Certificamos que o Projeto cadastrado está de acordo com os Princípios Éticos na Experimentação Humana, adotados pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em reunião realizada em 17/04/2018.

Macapá, 17 de abril de 2018


 Prof.ª Msc. Raphaelle Sousa Borges
 Coordenadora - CEP-UNIFAP

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa/PROPESPG
 Portaria nº 051/2015

Raphaelle Sousa Borges
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Portaria 051/2015