



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

IANNY CABRAL PEREIRA

**SOBRE A CULTURA INFANTIL DE CRIANÇAS DA COMUNIDADE DO
CUJARI, ABAETETUBA-PA**

**ABAETETUBA/PA
2022**

IANNY CABRAL PEREIRA

**SOBRE A CULTURA INFANTIL DE CRIANÇAS DA COMUNIDADE DO
CUJARI, ABAETETUBA-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge.

**ABAETETUBA/PA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436s Pereira, Ianny Cabral.
Sobre a cultura infantil de crianças da comunidade do Cujari,
Abaetetuba-PA / Ianny Cabral Pereira. — 2022.
72 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Eliana Pojo
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de
Pedagogia, Abaetetuba, 2022.

1. Cultura infantil, Crianças amazônicas, Comunidade do
Cujari. I. Título.

CDD 301.445

IANNY CABRAL PEREIRA

**SOBRE A CULTURA INFANTIL DE CRIANÇAS DA COMUNIDADE DO
CUJARI, ABAETETUBA-PA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge
Orientadora
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Vivian da Silva Lobato
Membro da banca
Universidade Federal do Para (UFPA)

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus pelo cuidado e proteção, porque Ele me sustentou no decorrer da minha trajetória acadêmica e, debaixo das suas potentes mãos obtive o conforto e força para chegar ao final dessa caminhada.

Agradeço imensamente a minha querida e amada mãe Ivaneide, pelo cuidado e amor que sempre demonstrou para comigo, pelo esforço feito em prol da nossa família. Você foi e sempre será o meu melhor exemplo de persistência e superação.

Aos meus irmãos Alex, Artur, Jadson e Izabela, pelas alegrias que me proporcionaram sempre. Vocês são parte da minha felicidade.

Ao meu tio Domingos, que era um pai para comigo e, sempre acreditou que chegaria no final. Sempre será lembrado com muita alegria.

Ao meu esposo Alesson, que esteve comigo desde início da graduação e, sempre me incentivou a continuar e, com seu amor, carinho e alegria fez este caminho ser mais leve para mim.

As minhas amigas Suzan e Jamilly, que a Pedagogia 2017 me deu, agradeço a amizade que construímos.

A minha orientadora, Dra. Eliana Pojo, sua humanidade, paciência e incentivo me impulsionaram para chegar nessa reta final. Obrigada pela firmeza e, pelo carinho que teve comigo.

Aos meus colegas de curso, da turma de Pedagogia 2017 pelas inúmeras risadas que juntos partilhamos.

Meus agradecimentos a todos os moradores da comunidade do Cujari, pela oportunidade de conhecê-los.

Obrigada a todos!!!

RESUMO

Este estudo reflete a produção de crianças de uma comunidade rural de Abaetetuba-PA, com o objetivo de compreender a sua cultura infantil e demais processos de vida. Assim, a investigação abrangeu a questão norteadora: como se constitui a cultura infantil da comunidade do Cujari, em interlocução com o cotidiano do brincar e do interagir das crianças? A investigação de abordagem qualitativa, envolveu o aprofundamento bibliográfico a partir de teóricos que discutem o tema tais como: Andrade *et al* (2016), Pojo *et al* (2020, 2022) e Freitas & Tuveri (2021) que tratam das infâncias na Amazônia; Brandão (1981, 2005, 2007, 2015) com sua contribuição sobre educação, crianças, interações; Borba (2007, 2006/2007) focalizando o brincar como experiência de cultura; Barbosa (2007, 2014), entre outros. Também, foi realizada pesquisa empírica com o uso de observação, de entrevistas e da fotografia. Como parte dos resultados obtidos pela pesquisa, constatamos que a cultura infantil da comunidade do Cujari é produzida a partir do cotidiano das crianças em estreito relacionamento com os adultos e com seus próprios pares e, no convívio com o seu lugar de vida e a natureza amazônica. Além disso, as interações das crianças do Cujari perpassam os espaços sociais como a igreja, a escola, os campos, o rio Arienga, o igarapé, quintais, caminhos e ramais. Outro destaque nessa cultura é o brincar, partilhado por crianças, homens e mulheres, logo circula nos espaços da comunidade.

Palavra-chave: Cultura infantil; Crianças amazônicas; Comunidade do Cujari.

ABSTRACT

This study reflects the production of children from a rural community in Abaetetuba-PA, with the objective of understanding the children's culture of the Cujari community, Abaetetuba/PA. Thus, the investigation covered the guiding question: how is the children's culture of the Cujari community constituted, in dialogue with the daily play and interaction of children? The investigation with a qualitative approach involved the bibliographic deepening from theorists who discuss the topic such as: Andrade et al (2016), Pojo et al (2020, 2022) and Freitas & Tuveri (2021) who deal with childhood in the Amazon; Brandão (1981, 2005, 2007, 2015) with his contribution on education, children, interactions; Borba (2007, 2006/2007) focusing on playing as a cultural experience; Barbosa (2007, 2014), among others. Also, empirical research was carried out using observation, interview and photography. As part of the results obtained by the research, we found that the children's culture of the Cujari community is produced from the daily life of children in close relationship with adults and with their own peers and, in living with their place of life and the Amazonian nature. In addition, the interactions of Cujari children permeate social spaces such as the church, school, fields, the Arienga river, the stream, backyards, paths and branches. Another highlight in this culture is playing, shared by children, men and women, and soon circulates in the spaces of the community.

Keywords: Children's culture; Amazonian children; Community of Cujari.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
DA METODOLOGIA	11
CAPÍTULO I- SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE	15
1.1 Crianças, sujeitos de direitos	15
1.2 As crianças e a escolarização	20
1.3 Crianças e suas infâncias	29
1.4 Crianças amazônidas	33
1.5 Sobre as crianças da Comunidade do Cujari	37
CAPÍTULO II- A PRODUÇÃO DA CULTURA INFANTIL: POR ENTRE BRINCARES E INTERAÇÕES	41
2.1 Cultura infantil: algumas referências.	41
2.2 Interações das crianças	47
2.3 O brincar, brincantes, brincadeiras	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
ANEXOS	70

INTRODUÇÃO

Segundo Kramer (2007), as crianças são indivíduos sociais e históricos, são determinados a partir das relações e contraposições da sociedade. A autora enfatiza que a sociedade precisa deixar de pensar a criança como um ser que ainda vai ser alguém.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança (KRAMER, 2007, p. 15).

Como vimos nos argumentos da autora, as crianças são cidadãs, sujeitos que detêm direitos e, que no interior de seus cotidianos elaboram cultura. “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e, também, ver o mundo a partir do seu ponto de vista (KRAMER, 2007, p.15).

Sendo assim, um tempo importante da vida da criança é a infância. Conforme Kramer (2007), a infância é compreendida, “como categoria social e como categoria da história humana”, isto é, pode muito bem abranger aspectos que atingem a adolescência/juventude, pois a infância não se restringe como tão somente a uma época da vida, de um ponto cronológico (KRAMER, 2007, p. 13).

A infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade (KRAMER, 2007, p.16).

Este pensar nos ajudou a afirmar a participação das crianças com 12 anos ou mais, em nossa pesquisa, vistas sob esta perspectiva de estarem em interação de pares, sentimentos, de produção de suas vidas.

Para criança e o tempo infantil temos a fundante ação principal, o brincar. É a dimensão mais importante da vida de uma criança e do tempo da infância. Brincar têm uma influência vital no crescimento infantil, amadurecimento e energia vital do ser criança em plenitude. A brincadeira assim, se faz principal para os avanços qualitativos do desenvolvimento humano nos aspectos motores, psicológicos, afetivos, sociais e de aprendizagem dos infantes, além de proporcionar uma construção cultural e simbólica no indivíduo.

São pelos brincare e interações, pelas relações comunitárias, familiares, escolares, pelo processo de formação pessoal e coletivo que as crianças produzem suas culturas infantis. Dessa forma, faz-se necessário a intervenção educativa por parte de

pais, educadores, e de toda a sociedade. Sendo esse cenário do desenvolvimento em que se constroem relações e se oportunizam experiências diversas, que constituem o repertório simbólico, o qual, por vezes, pode vir a se encontrar empobrecido ou mesmo alterado.

Segundo Babosa (2014), esse olhar para a criança como indivíduo que constitui relações, fez com que a criança passasse a ser visualizada não somente como sujeito marcada pelas culturas adultas, ao contrário, como potencialmente criadora de uma cultura própria.

Reiteramos, as crianças produzem culturas, a começar pela maneira como agem nos mundos, dando significados simbólicos, assim para esta autora:

[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância (BARBOSA, 2014, 651).

As crianças e suas formas de vida foi algo que me pareceu instigante estudar, porque ao adentrar, como bolsista, na comunidade do Cujari, percebi elas com domínios, potencialidades, presentes, resistentes em querer mostrar “seus mundos próprios” a partir das relações com o lugar, e isto me fez querer apreender sobre o modo de vida delas.

Outrossim, ganhou mais sentido ainda quando participei como bolsista no Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubuia Amazônica – Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais, sob a coordenação da minha orientadora, cujo objetivo da pesquisa que atuei buscava problematizar e praticar a pesquisa participante com as crianças da comunidade do Cujari, (Vila de Beja). Minha atuação foi durante o ano de 2019, precisamente no projeto; “A Circularidade do saber em territórios rurais do município de Abaetetuba-PA: o ensinar-aprender de crianças pela diversidade e cultura”.

Minhas atividades me levaram a estudar sobre crianças e infâncias, a aprender um pouco de como me inserir em campo e, ainda, como dialogar com as crianças.

Desta investida, o caminho para continuar a investigação ficou aberto, o que aconteceu em 2021-2022. Para construí-la iniciei por me apresentar ao presidente da associação dos moradores¹ e a líder da igreja católica, tratando da pesquisa e buscando

¹ Senhor Irineu e senhora Carmem Lúcia, a quem agradeço as suas hospitalidades e colaborações. Nas primeiras visitas à comunidade, Carmem Lúcia, me apresentava para os moradores que eu não conhecia.

meu aceite ali. Porém, como os moradores da comunidade já me reconheciam como aluna da Universidade o trabalho foi facilitado. Vale ressaltar que devido a pandemia de Covid-19, fiquei ausente durante dois anos.

Nesse sentido, a pesquisa retratada neste trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender a cultura infantil da comunidade do Cujari, Abaetetuba-PA, balizada pelas práticas sociais das crianças. Assim, o estudo envolveu saber quais são os brincades que fazem parte de suas vidas, suas rotinas no lugar, seus convívios entre pares e com adultos, suas relações comunitárias, de certo modo intentou compreender as dinâmicas sociais do território pelos que moram nesse local e na dinâmica da vida.

O estudo envolveu a seguinte questão: Como se constitui a cultura infantil da comunidade do Cujari, em interlocução com o cotidiano do brincar e do interagir das crianças?

Com base no exposto e nas questões que envolvem o objeto de pesquisa, o estudo investigou a cultura infantil da comunidade Cujari, enfatizando aspectos do brincar e do interagir, enquanto partes que integram também o patrimônio cultural da comunidade

Também, são objetivos específicos: estudar a cultura infantil na contemporaneidade, fazendo nexos com as realidades das crianças, suas infâncias nos territórios e na Amazônia paraense; mapear o cotidiano do brincar e do interagir das crianças da comunidade.

Trata-se de uma comunidade rural certificada como território agroextrativista, conforme é mencionado no documento emitido pelo Instituto de Terra do Pará (Iterpa). A extensão do Cujari, segundo moradores faz limites com o rio Arienga que nasce na praia de Beja, com o Arienga, com o rio Santa Rosa e com o Itacupi. Deslocando-se da cidade, sua localização fica na estrada de Beja a uma distância de 21km e do Ramal Cujari a 03 km (UFPA, 2018). Situa-se no sentido da Vila de Beja, sendo entrecortada por águas dos rios e igarapés.

A comunidade possui associação de moradores, cujo presidente é o senhor Irineu e a moradora Carmita Ribeiro exerce a função de secretária, ambos cuidam das questões legais da comunidade.

Este trabalho tem importância pelo aprofundamento do estudo, pois no decorrer das leituras e do trabalho de campo, foi extremamente difícil encontrar estudos científicos que tratem acerca das crianças em território rural do baixo Tocantins, além disso, irá colaborar com a comunidade local, disseminando e gerando conhecimento

científico acerca de territórios rurais do município, visto que essa pesquisa abrange uma série de vertentes, onde os conhecimentos podem contribuir de forma efetiva para esta comunidade.

DA METODOLOGIA

O estudo realizado assenta-se na pesquisa de cunho qualitativo. Tal abordagem nos permite obter uma aproximação profunda com o nosso objeto de pesquisa, o qual trata dos processos educativos vividos por crianças da comunidade do Cujari, levando em conta a interação social e processos culturais (o brincar), portanto, abrange múltiplos aspectos.

Como parte do caminho metodológico, além dos estudos teóricos, nos ousamos realizar pesquisa empírica. Desfazendo-se da tradicionalidade de colocar o sujeito da pesquisa como simples objeto para obtenção de dados, mas na perspectiva de posicionar o indivíduo do nosso estudo como sujeito ativo, sendo assim, evidenciando que todas as pessoas em interface com os espaços, culturas, tempos, experiências, trocas são fontes originárias de conhecimentos com potencial a produzir mais saber (BRANDÃO, 2007).

O aporte teórico utilizado como contribuição para discussão se constituiu de referenciais como os de Andrade e Pacheco (2016), Pojo *et al* (2020, 2022) e Freitas e Tuveri (2021) que tratam das infâncias na Amazônia; Brandão (1981, 2005, 2007, 2015) com sua contribuição sobre educação, crianças, interações e o trabalho de campo; Borba (2007, 2006/2007) focalizando o brincar como experiência de cultura; Kramer (1999, 2000, 2007) abordando a criança como ser singular; ainda Barbosa (2007, 2014); Young (2014) e Fujimoto (2016) discutindo sobre a primeira infância da criança. Mais alguns documentos legais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), citando alguns.

Na parte empírica nos atemos a construir dados por meio do trabalho de campo, como sendo [...] uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem [...] (BRANDÃO, 2007, p.12).

Detidamente, participaram da investigação crianças na faixa etária de 04 a 12 anos, bem como, homens e mulheres na faixa etária de 33 a 89 anos. Destacamos também, que as contribuições foram devidamente autorizadas com os termos de consentimento, pois houve o aceite para o uso dos nomes dos participantes.

Convém destacar que ao retornarmos com o trabalho de campo, tive que novamente apresentar-me, andarilhar novamente pelos espaços da comunidade e, assim me fiz percebida pelos moradores. Dialogamos primeiramente com os adultos conforme descrição de alguns deles na tabela 01. Nossas conversas aconteceram de maneira natural, sempre pela parte da manhã, pelos caminhos quando nos encontrávamos, outras vezes, na frente das casas, sentados e tomando café, com o intento de escutar o que os moradores tinham a me dizer.

Tabela 01- Adultos que participam da pesquisa

Nome	Ocupação	Idade
Carlos dos Santos Farias	Aposentado	82 anos
Carmem Lucia Ribeiro Cardim	Dona de casa	33 anos
Carmita dos Santos	Agente de saúde	32 anos
Daíde Sousa dos Santos	Dona de casa	60 anos
Socorro Vieira e Silva	Dona de casa	35 anos
Fátima de Sousa	Dona de casa	60 anos
Francilene Reis dos Santos	Dona de casa	35 anos
Marcelina Reis	Dona de casa	26 anos
Osmarta Silva da Silva	Aposentada	89 anos
Vilma Ribeiro	Aposentada	55 anos
Fernando de Sousa Trindade	Professor	-
Maria Raimunda Rodrigues Quaresma	Merendeira	-
Aline da Conceição de Sousa	Professora	-
Maria Paixão	Aposentada	63 anos

Fonte: Pesquisa de campo, 2022. Org.: a autora.

Outros interlocutores foram as crianças. Como referido acima, optei por conversar com os adultos primeiro, isso me fez aproximar das crianças quando nos encontrávamos pelos lugares, em suas casas, nos quintais, nos caminhos e na escola. E, elas, sabiam o que eu estava fazendo ali, ainda assim foi difícil inicialmente conversar com elas, pois colocavam-se tímidas nos primeiros contatos. Todavia, vagarosamente fomos nos entrosando e a conversa fluindo. Perguntava o que elas estavam fazendo, mesmo sabendo o que era e, assim, lentamente fomos nos aproximando, ao ponto de ter a liberdade de sorrir, conversar, abraçar e, sermos recíprocos.

Tabela 02 – Crianças que participaram da pesquisa

Nomes	Idade
Emanuel Ribeiro Cardim	04 anos
Elton Kauê Ribeiro Cardim	10 anos
Lívia Ribeiro Cardim	07 anos
Carlos Eduardo	12 anos
Vitória de Sousa	07 anos
Davi	07 anos
Micael	10 anos
Maria de Sousa	08 anos
Laura de Sousa	07 anos

Fabiola Reis dos Santos	12 anos
Fabiele Reis dos Santos	12 anos
André Viera e Silva	12 anos

Fonte: Pesquisa de campo, 2022. Org.: a autora.

Procuramos também nos aproximar da escola. Para isso, apresentei-me ao gestor, como o objetivo do trabalho, e tive uma boa receptividade por parte da comunidade escolar.

Interagimos junto à comunidade por meio de observações, olhando especialmente para as práticas infantis no âmbito da vida comunitária. Sobre comunidade, desde os tempos mais distantes a comunidade é um espaço social, de interação e profundidade entre “natureza, pessoas, famílias”, onde os membros pertencentes deste lugar escolhem manifestar suas vidas (BRANDÃO, BORGES, 2014, p. 2).

Andarilhando pela comunidade e em diálogo com as pessoas fomos não só conhecendo o território do ponto de vista geográfico, mas seu caráter social. Fizemos o levantamento do perfil sociocultural e educativo da comunidade associado aos eixos que cercam o estudo, os quais estão ligados a infância, o brincar e ao território rural. Para isso, usamos como instrumento de coleta de dados, a fotografia, as conversas informais, e algumas entrevistas com adultos, buscando entender um pouco dos aspectos socioculturais e educativos da comunidade, nos situando dentro dos conflitos comunitários e dados educacionais de alguns familiares.

O registro fotográfico foi utilizado no estudo. Brandão (2004), assinala que a imagem é uma maneira de comunicar, de interpretação e de reflexão de mundo. Assim, durante as observações no contexto da pesquisa de campo, a ação de capturar o cotidiano por meio da fotografia foi muito relevante, pois fomos nos deparando com pessoas, gestos, paisagens enquanto formas de falar, dizer, dialogar com sobre o objeto da nossa discussão. Para o autor “[...] há uma leitura que é para ser vista, antes de ser lida” (BRANDÃO, 2004, p. 3). Tal foi o que fizemos, mostrarmos o cotidiano das crianças e demais moradores da comunidade na intenção de trazer sentidos, símbolos e significados aos objetos, pessoas, costumes e outros que podem ser também expressos numa fotografia e que estão no trabalho.

Para considerar ainda mais os aspectos social, cultural, educacional e socioeconômico, realizamos também entrevistas com crianças e com adultos.

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade (ROSA; ARNOLD, 2006, p.14 apud RIBEIRO, 2008, p.12, 13).

A entrevista transformou-se em um mecanismo do qual se servem continuamente e com grande profundidade os investigadores da área das ciências sociais, por ser considerada a técnica mais favorável quando o pesquisador deseja obter conhecimento a respeito do seu objeto, suscita apreender atitudes, sentimentos e valores implícitos, o que isso significa que se pode alcançar as explicações das ações, integrando fontes para análise das respostas pelos próprios sujeitos da entrevista (RIBEIRO, 2008). Dessa maneira, a entrevista nos possibilitou um diálogo espontâneo, de liberdade, que nos oportunizou trazer com leveza o saber sobre o assunto tratado, sendo assim, nos situando sobre visões, opiniões, seus saberes e modos de conceber o local e o brincar etc.

Assim, adentramos no Cujari para conhecer a realidade das crianças e do próprio cotidiano da comunidade pelas ações, jeitos e vozes desses sujeitos.

Tomando tais referenciais, processos e construção, estruturamos este trabalho da seguinte maneira. A Introdução, consta dos aspectos gerais da pesquisa, incluindo a discussão do tema, os objetivos e um pouco do processo vivido no trabalho de campo, integrando o percurso metodológico.

No capítulo primeiro, com o título “Sobre crianças e infâncias em territórios da amazônia paraense”, nos atemos ao estudo sobre crianças e infâncias de modo geral e, com atenção especial, a esses sujeitos em territórios da Amazônia paraense.

No capítulo segundo, com o título “A produção da cultura infantil: por entre brincades e interações”, procuramos situar a cultura infantil com base em estudos bem como caracterizar a cultura infantil das crianças da comunidade do Cujari.

Nas Considerações Finais evidenciamos alguns resultados do estudo, que destacam que a comunidade do Cujari é brincante, que o brincar é singular e comum para crianças e adultos, homens e mulheres, além disso existe uma identificação por parte de crianças/adultos com a história do lugar, bem como constatamos que todos os espaços dentro da comunidade são lugares de aprendizagens para as crianças.

CAPÍTULO I

SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM TERRITÓRIOS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Neste capítulo busca-se refletir sobre a criança, infância e a cultura infantil na contemporaneidade, fazendo nexos com as realidades das crianças amazônicas em territórios da Amazônia paraense, de modo geral. Como nexos vividos, dialogamos a partir do local da pesquisa, a comunidade do Cujari, Abaetetuba-PA.

Para isso, dialogamos com os autores, tais como: Andrade *et al* (2016); Brandão (1981, 2005, 2015); Borba (2006/2007); Kramer (1999, 2000, 2007); Pojo *et al* (2020, 2022); Young (2014); Fujimoto (2016); Trindade (2019); a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Mello (2010); Neumann (2010); Henriques (2013); Campos (1994, 2006); Arroyo (1987); Fernandes (2004); Lopes (2012); Mota (2016); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010); Freitas & Tuveri (2021).

1. Crianças, sujeitos de direitos

Tomando os estudos de Kramer (2007), Brandão (2015), entre outros, vimos que foi no século XX que aumentou o empenho na busca pelo conhecimento a respeito da criança nos diversos campos de estudos. Um nome ressoante nesse processo é o do historiador francês Philippe Ariès que expôs, nos anos 1970, suas investigações sobre a história social da criança e da família, inquirindo o surgimento da ideia de infância na sociedade contemporânea, fazendo-nos compreender que as interpretações sobre a infância são construções sociais e históricas.

A inclusão das crianças e seus papéis na família, na escola, na cultura se diversifica de acordo com os arranjos da sociedade. Nesse sentido, o conhecimento de infância não subsistiu sempre e de igual maneira, a ideia de infância emerge com a sociedade capitalista, urbano-industrial, e de acordo com a integração e o papel social da criança na sua sociedade (KRAMER, 2007).

Nessa vertente, numa sociedade incongruente, as crianças empreenderam as múltiplas conjunturas e incumbências, portanto, a infância contemporânea difundiu-se com fundamentos em um modelo de crianças das classes médias, com austeridade e

sujeição ao adulto, particular de sua inserção no interior dessas classes (KRAMER, 2007).

Conforme Kramer (2007), quando a ideia de infância surge na sociedade moderna seguindo o contexto histórico e social do momento, passa a se ver a criança de duas maneiras, contrastando o controle e o carinho para com a criança. Neste ponto, ressalta a autora:

Pode a criança deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança) (KRAMER, 2007, p. 15).

No período da revolução industrial evidenciava-se a pobreza das populações infantis, nesse momento o trabalho escravo coagia e censurava o ser criança, na medida em que elas trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão e nas ruas. Ainda hoje, o plano da modernidade não é legítimo para a maior parte das populações infantis. O Brasil, por exemplo, ainda não consegue garantir com efetividade às crianças o direito de brincar e de não trabalhar.

Os atuais estudos Kramer (2007); Trindade (2019), Pojo (2020, 2022) afirmam que no Brasil o reconhecimento das crianças como cidadãs é considerada uma vitória, diante da luta pela ideia e política que ratifiquem o valor das crianças. Somente na década de 1930, a escola básica tornou-se direitos de todos, e entre ascensões e regressões no contexto político brasileiro obtivemos a Constituição democrática promulgada em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. São dois frutos de uma árdua movimentação política da população, os quais se caracterizam como progressos legais relevantes, porém, na prática ainda carecem se tornar efetivos como legitimadores de bem viver dos pequenos (KRAMER, 2000; TRINDADE, 2019).

Outro documento que trata da atual vida infantil alicerçada por direitos é a Declaração Universal dos Direitos da Criança (BRASIL, 1959), que dita um conjunto de referenciais de dignidade à vida de uma criança. São eles: a proteção social; nome e nacionalidade; educação, arte e cultura; desenvolver-se integralmente, sem discriminação, maus tratos ou qualquer outra forma de violação da sua integridade.

Especialmente, no âmbito da educação, o princípio 7º da declaração, enfatiza o direito das crianças por esta prática, que seja gratuita no sentido desse indivíduo desenvolver suas potencialidades cognitivas, sociais, físicas, culturais, psicológicas etc.

No caso da comunidade onde ocorreu a pesquisa, existe uma única escola municipal intitulada de Escola municipal de Ensino Infantil e Fundamental do Cujari, que atende apenas esses níveis.

Detidamente com referência a crianças de 0 a 08 anos, que corresponde ao que alguns autores consideram ser a primeira infância (FUJIMOTO, 2016; YOUNG, 2014)², podemos dizer que há décadas a ciência vem reunindo indicativos sobre a relevância dos primeiros anos no desenvolvimento do ser humano, desde os mais visíveis, como o físico e a aquisição da linguagem bem como aspectos sociais e culturais os quais irão basear a vida adulta do indivíduo. A fase da infância é uma oportunidade para integralidade da vida de uma pessoa, é igualmente de fragilidade e de grande sensibilidade devido as intervenções e ações externas como pobreza e violências que afetam diretamente a criança.

Vale ressaltar que o estudo ficou mais detido em relações e convívios com crianças de 03 a 12 anos, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) classifique a idade de 12 anos como adolescente. Porém, na pesquisa eles e elas estavam bastante envolvidos quando de suas práticas cotidianas: frequentavam o mesmo turno de escola, brincavam juntos etc., o que nos levou a considerá-las nesse conjunto e processo.

Ainda, estivemos estudando e discutindo as crianças da comunidade de modo geral, situando-as como parte da primeira infância, devido a maioria estarem nessa faixa etária de 03 a 08 anos, que pode ser conferido na lista das crianças que participaram do estudo. Soma-se, a situação delas conviverem fora e dentro do ambiente escolar (na turma multissérie, nas demais interações na comunidade).

Então, com base em teóricos da primeira infância, os anos iniciais de vida de uma criança são essencialmente relevantes, indícios de tal importância mantêm-se cada vez mais com o desenvolvimento teórico e pesquisas envolvendo dados empíricos. Conforme Young (2014), os campos da ciência da Neurociências, Ciências Sociais, Psicologia, Economia, Educação enfatizam a importância dos primeiros anos de vida das crianças, mostrando ser um momento crucial para a formação humana a partir do ciclo de vida. O autor afirma que o desenvolvimento humano é um mecanismo produtor de justiça, portanto, diz ele, os investimentos na primeira infância orientam a direitos

² As autoras são estrangeiras e discutem a criança na perspectiva do desenvolvimento, sendo que a Young defende a necessidade de existir um desenvolvimento saudável nos primeiros anos de vida da criança e a doutora Fujimoto em seus estudos a respeito da criança discute a importância da educação para a primeira infância.

expressivos, significa investir nas crianças e na sua legitimidade social, e ao mesmo tempo promover a utilidade na economia e na sociedade como todo (YOUNG, 2014).

Assim, o empenho do poder público pela garantia do direito desse sujeito, evoca a necessidade de se ter políticas sociais que evidenciem as crianças, pois elas só terão um desenvolvimento integral quando existir instituições estáveis e as políticas públicas forem exercidas. A respeito das políticas educacionais:

Na atualidade, o ensino é concebido como um processo interativo em que as crianças realizam suas aprendizagens em interação com seu contexto, com outras crianças e com o objeto do conhecimento. O professor ou agente educativo assume aqui o papel de mediador no processo de aprendizagem [...] O brincar é uma das características mais distintivas da primeira infância, as crianças podem desfrutar das capacidades que têm quando podem colocá-las à prova. O valor do jogo criativo e da aprendizagem exploratória está amplamente reconhecido na educação na primeira infância (FUJIMOTO, 2016, p. 28).

A primeira infância, no Brasil, corresponde aos primeiros seis anos completos de vida da criança. Esse período é definido por diversos processos de desenvolvimento, os quais são instigados pela realidade na qual a criança está inserida, pelos incentivos que recebe e pela qualidade das suas ligações afetivas e de vivências, portanto, exige que a criança receba proteção, afeto e acolhimento por parte dos adultos (MELLO, 2010).

No que compete ao bem viver da criança, as políticas de primeira infância, legislações, normas e regulamentos estão para determinar o sistema legal e judicial acerca de seus respectivos papéis, apontando a relação dos setores com as unidades locais, que passa entre outros fatores pelo comprometimento, financiamento e abrangência das regulações, os parâmetros de qualidade das atividades por parte das instituições e da sociedade, de modo geral (FUJIMOTO, 2016).

Um dos acordos universais que valida as políticas de primeira infância é a Convenção sobre os Direitos da criança (CDC) acatada em 1989, sendo validada por 193 países em nível mundial. E o que já se acumulou dessa empreitada torna possível dizer que se comunga com uma concepção de criança, vista como pessoa, sujeito social de direitos, o que demonstra que a criança possui habilidade para pensar, interrelacionar-se, aprender, criar, tomar decisões, eleger opções, expressar seus sentimentos, interagir com o ambiente (FUJIMOTO, 2016). Nesse sentido,

A primeira infância é uma estratégia de alta prioridade para as intervenções de políticas, serviços e programas de luta contra a pobreza e mudanças no desenvolvimento social. O investimento na atenção integral da primeira infância para reverter os efeitos da pobreza deve iniciar-se com intensidade desde o processo de gestação; ter continuidade no tempo; adaptar-se às

crianças, famílias e comunidades; e ser avaliado sistematicamente (FUJIMOTO, 2016, p. 51).

O marco legal da primeira infância no Brasil reitera a integridade e desenvolvimento pleno das crianças pequenas, sentencia a necessidade de investimentos para este período, cuja valorização prediz a proteção singular para o início da vida.

Deste modo, a lei 13.257, de 2016, que nomeia o marco legal da primeira infância defende que se possa ter programas, serviços e determinações focalizadas na promoção do avanço integral das crianças. Além disso, determina também que haja princípios e diretrizes a serem ditadas como políticas públicas para esta fase da vida, ou seja, a valorização e cuidado com os primeiros anos de vida de crianças, reafirmando o progresso infantil bem como seu desenvolvimento.

Esta lei destaca a proteção da criança, nos termos que se seguem:

Artigo 8º: Trata das políticas públicas voltadas à primeira infância. Estabelece a necessária cooperação entre os entes federativos – União, Estados, Municípios e Distrito Federal – para a formulação e implementação de políticas públicas de defesa da infância. Já o parágrafo único do mesmo artigo prevê que tais políticas devem ter abordagens intersetoriais e multissetoriais. Artigo 12: Reforça que a responsabilidade pela proteção da infância deve ser compartilhada pelo Estado, pela família e pela sociedade, como prevê o artigo 227 da Constituição Federal (HENRIQUES, 2013, p.15).

No Brasil, como mencionamos os marcos legais de proteção à infância estão na Constituição Federal de 1988, que em seu Art.7, inciso XXV, preconiza a “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes de o nascimento até os 5 anos, em creches e pré-escolas”. No que se refere a educação, o Art. 208 anuncia “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria³.

Existe também o ECA, legislação apoiada na Convenção sobre os Direitos da Criança o qual reflete em políticas e serviços de educação, saúde progresso social e direitos humanos. Dentro dessa perspectiva regulatória, temos o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescentes (CONANDA) como a unidade responsável de elaborar, fiscalizar e avaliar as políticas de melhoria, proteção e defesa dos direitos da criança (FUJIMOTO, 2016).

Outros documentos oficiais que buscam consolidar os direitos das crianças são os Planos, o Plano Nacional de Educação ou PNE 2014-2024, o Plano Nacional de

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que menciona: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Convivência Familiar e Comunitária e o Plano Nacional pela Primeira Infância, que abrange todos os direitos da Convenção de Direitos da Criança.

Com base nesses marcos legais, podemos afirmar sobre a importância e o direito ao bem viver na primeira infância, o que requer ações de políticas, serviços e programas de combate contra a miséria e alterações no desenvolvimento social, principalmente para aquelas populações cujas desigualdades sociais são alarmantes.

Ao adentrarmos a comunidade do Cujari observamos ausências quanto a assistência e a saúde pública, conforme discussões entre e dos moradores.

Não tem posto de saúde aqui, pra gente se consultar tem que ir uma hora da tarde daqui pra lá pra Beja, e as vezes não tem consulta. As crianças ficam pegando chuva [...] não tinha uma agente de saúde pra nos acudir e a gente corria atrás, pedia. Nunca existiu agente de saúde na comunidade (moradora Socorro Vieira).

Outra moradora diz. *Tem a mais ou menos uns seis anos que a gente não tem um agente de saúde ativo dentro da comunidade* (moradora Carmita dos Santos, 2022). As falas evidenciam o sentimento de abandono sentido por eles concernente as dificuldades encontradas para receber o atendimento pelo sistema de saúde.

Assim, investir na atenção completa da primeira infância precisa ser prioridade no país e, conseqüentemente, na ação dos agentes municipais, visto que se trata de uma fase da vida determinante para um início consistente na trajetória da criança, além de somar no desenvolvimento humano, conforme pontuam os autores que nos ajudam no estudo.

Outro problema é a questão do ramal. *Porque está muito complicado aqui o negócio de limpeza de ramal. Estamos nessa situação, se a gente quer o ramal limpo a gente tem que limpar* (moradora Socorro Vieira, 2022). Tais informações evidenciam a vida concreta das pessoas da comunidade, com ausências de muitas ordens, como demonstrado pelos exemplos da saúde, do ramal e da escola. São adversidades que confirmam o quanto as políticas públicas do município são bastantes ausentes de contextos rurais.

Ademais a educação das crianças também enfrenta desafios de muitas ordens, conforme a situamos um pouco.

1.2 As Crianças e a escolarização

A educação é uma prática de formação humana e de crescimento intelectual, cidadão e social vivenciada por todos os seres humanos. Para Brandão (1981), em todos

os domínios a educação se faz presente de maneiras diversas, e nos diversos tipos de contextos sociais, sendo veiculada nos espaços sociais em dinâmicas de aprendizados, conflitos e reciprocidades, das classes da sociedade.

Outrossim, o autor diz que a educação pode ser livre e para todos, porquanto, a educação é um meio existente que colabora para disseminar os saberes, as ideias, as crenças, tornando-se um bem para todos. Ela também pode suceder por meio de um sistema centralizador de poder que a usa para ratificar diferenças entre as pessoas, “[...] na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 1981, p. 4).

Uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1981, p. 4).

Por meio da educação surgiu o desenvolvimento das/nas ciências, a inovação tecnológica, a descoberta de formas de vida no planeta no presente e no futuro. Desse modo, em tempos atuais a educação é condição imprescindível para a realização plena do ser humano, nos aspectos sociais, cognitivos e psicológicos, possibilitando ao sujeito integrar-se na dinâmica da sociedade e viver plenamente suas potencialidades (MELLO, 2010).

Em relação a educação brasileira especialmente voltada à criança pequena, Campos (2006), faz uma retrospectiva referente a temática educação infantil, afirmando que a relevância atribuída para esta etapa são inúmeras, e destaca três situações que incentivaram as mudanças, que são as intensas transformações sucedidas no papel da mulher na sociedade contemporânea; as decorrentes modificações na composição das famílias os quais abrangem a proteção, o cuidado e a educação dos filhos e, ainda, outro fator significativo é a vida nas cidades, onde no momento presente reside a maior parte das populações das nações industrializadas, isso gerou amplas transições na maneira como as crianças passaram a viver sua infância. No caso dos contextos rurais, também chegam essas mudanças e formas atuais de vida.

Outro aspecto tratado pela autora, diz respeito ao avanço nas pesquisas científicas a respeito do desenvolvimento infantil indicando a grande relevância dos primeiros anos de vida para o progresso físico, cognitivo, emocional e social dos

sujeitos, tal como, as pesquisas que comprovam com veracidade que a inserção a pré-escolas aumenta substancialmente os benefícios das crianças na escola primária (CAMPOS, 2006), corrobora com a afirmação anunciada pelos outros autores/as mencionados acima.

No âmbito dos direitos educacionais das crianças pequenas no Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 1996, legitimam a educação infantil como sendo um direito das crianças em faixa etária de 0 a 5 anos de idade, integrado ao sistema educacional compondo a primeira fase da educação básica. Para esta autora,

Essa definição legal introduziu mudanças importantes: primeiro, agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e, como meta, a formação em nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na educação infantil (CAMPOS, 2006, p. 93).

Tomando a realidade municipal, onde situamos a pesquisa, vimos que se faz esforços na direção da garantia dos direitos das crianças no tocante à educação, mas ainda é pouco diante da precarização vista principalmente nos espaços institucionais em contextos rurais. São espaços com péssimas condições de infraestrutura, a educação infantil carece e muito de professores efetivos e dentro da formação exigida.

A escola do Cujari, enfrenta dificuldades, sendo reflexo da forma como essa política pública chega as crianças da comunidade. O que presenciamos é a educação escolar sendo influenciada por interesses políticos, como retrato temos professores contratados, ambiente escolar com problemas estruturais etc. A instituição necessita de uma reforma, pois sua estrutura encontra-se bastante deteriorada, são visíveis as rachaduras nas paredes. Na sala destinada aos alunos de pré-escola não tem energia e está com fiações expostas colocando crianças em risco; falta ventilador nessa sala e na sala dos alunos do Ensino fundamental é o quadro que não têm mais condições de uso. A escola também está sem bebedouro. Na área da cozinha, o fogão já carece ser trocado.

A escola atende atualmente 19 estudantes, sendo 07 a nível de Educação Infantil e 12 do Ensino Fundamental. Segundo o profissional responsável⁴, a Secretaria de

⁴ O docente Fernando Antônio de Souza Trindade, que atua há quatro anos como professor e neste ano assumiu também a responsabilidade da gestão da escola. Ele é licenciado em Ciências Naturais (UEPA), além de possuir Especialização em Intervenção Socioambiental em Comunidades Tradicionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e atualmente cursa Pedagogia.

Educação Municipal (SEMEC) está na fase de contratação de uma outra docente para lecionar na turma de Educação Infantil, situação resolvida em junho de 2022. Até então, os estudantes da Educação Infantil compunham a turma da multissérie, isto é, estavam estudando na mesma turma do Ensino Fundamental.

Para contextualizar melhor o que estamos afirmando, em 2021 devido as ocorrências políticas que incorreram na troca da gestão municipal a escola atendeu em uma turma multissérie, questão bastante complicada na visão de alguns moradores. *Só acho desse tempo uma dificuldade muito grande, porque veio uma professora de Abaetetuba, tiraram a que estava e misturou tudo* (moradora Socorro Vieira, 2022). O depoimento desta moradora demonstra a insatisfação com esta forma de ensino, que segundo ela, não atende as idades e os níveis de aprendizagem dos estudantes. Tal questão evidencia que os moradores identificam o problema, mas por vezes não sabem como lutar por uma educação de qualidade.

Segundo Kramer (1999), as creches e pré-escolas da educação infantil, assim como o trabalho efetuado no seu interior possui natureza educativa e tem em vista atestar assistência, alimentação, saúde e segurança em um contexto material e humano que possibilite acesso e educação as crianças.

Tais referenciais acerca da educação da criança pequena é uma condição para a promoção de políticas públicas em prol do seu desenvolvimento, com caminhos de educação infantil cujos pressupostos legitimem os saberes desses sujeitos bem como as atividades pedagógicas de ensino abarcando vivências múltiplas nos diversos lugares da sociedade.

Como mencionamos, nos atemos às crianças que estão na educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica bem como as crianças dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Especialmente, a Educação Infantil é um nível da Educação Básica importante para a formação da pessoa no âmbito da construção da personalidade, da sua identidade, no conceito de si próprio, e na formação de escolhas e decisões no decorrer da vida. O desleixo com um viver plenamente e com dignidade desses sujeitos colabora para uma possível incapacidade na formação do sujeito.

No Brasil, há 20 milhões de crianças de até seis anos de idade, sendo 10,9 milhões do nascimento aos três anos e 9,1 milhões dos quatro aos seis anos. Dessas, tão somente 17,1% estão tendo oportunidade de acesso a algum tipo de atendimento educacional em creches (0 a 3 anos) e cerca de 77,6% na faixa de 4 a 6 anos (pré-escola) 15. Considerando que nos ambientes de miséria – que afeta cerca de 15% da população brasileira – e de pobreza, que atinge a 27% de pessoas – a proporção de crianças pequenas é maior do que nos ambientes socioeconômicos (NEUMANN, 2010, p. 25).

Nesse contexto, de entrada da criança na escola, observamos a ausência de instituição própria para o atendimento das crianças até 3 anos de idade nessa localidade. Porque, concretamente, as mães gestoras ou não de suas famílias estão cada vez mais assumindo postos de trabalho e, quase sempre, fora da comunidade. Além disso, o fato de muitas delas não terem com quem contar para suprir necessidades básicas no cuidado e segurança de seus filhos, faz com que tenha mais importância a creche. Essa questão revela que as crianças residentes em áreas rurais ainda vivem um processo de exclusão social associado ao acesso desigual à escola.

A imagem abaixo é da escola do Cujari, que fica no centro da comunidade. Sua estrutura é composta por duas salas; uma para o uso dos alunos de pré-escola, e outra para os alunos de ensino fundamental, mais uma copa, um banheiro e uma área aberta utilizada no recreio, para o lanche e o brincar das crianças. Ademais, a escola é cercada por uma natureza exuberante que dizem do quintal, com uma diversidade de texturas e formas das árvores, da terra e grama do chão, um ambiente que ajuda na criatividade das crianças.

Foto
Escola Cujari



01 -

Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Outra questão não menos relevante, é a forma de atendimento, isto é, a qualidade da ação escolar. Para Campos (2006) a qualidade do ensino oferecido precisa ser debatida, pois segundo a autora existem graves problemas na condição de ensino sendo muitos os desafios. A discussão é urgente, útil, visto que as crianças ainda não conseguem gerirem tal situação pois são uma faixa etária indefesa em relação a situações contrastantes de cuidado e educação. Afirma a autora a existência de discrepâncias nos dados das instituições e de instituições que trabalham à margem dos sistemas educacionais. Ainda “[...] uma parte expressiva não conta com as condições

mínimas de infraestrutura definidas no PNE - Plano Nacional de Educação”, quando se trata de condições prediais, materiais e pedagógicas (CAMPOS, 2006, p. 96).

Como mencionamos a escola do Cujari vivência problemas na estrutura física que afeta diretamente os alunos. *Tá precisando de muita coisa a escola daqui. A parede está cheia de cupim. O teto quando chove molha as crianças, está precisando de uma reforma, mas nunca pode, não tem dinheiro* (moradora da comunidade, Francilene Reis dos Santos, 2022). Sabemos o quanto o ambiente precisa ser favorável ao aprendizado da criança, mas o que temos nessa escola são marcas impróprios, o qual expõe as crianças e os professores a um possível acidente.

Segundo o gestor da escola, os problemas estruturais citados são questões que ele tem procurado deliberar junto à secretaria de educação. *Esses problemas não são de hoje que buscamos solucionar na Semec. Foram feitas reuniões, encaminhado ofícios apresentando propostas e até agora não foi resolvido* (gestor da escola do Cujari Fernando, 2022). Além disso, ele afirma que a questão da infraestrutura escolar ultrapassa o seu domínio. *Infelizmente a questão de reforma não depende só do gestor, ressalta-se que no governo passado houve inúmeros ofícios pedindo a reforma da escola e nada também.*

Somado a este fator, temos o agravante da condição profissional dos docentes, de formação e de atuação com a própria multissérie. Sem formação, mesmo com poucos alunos fica nítido a necessidade de gestar tais processos de aprendizagem, de enturmação.

Segundo Kramer (2000), as escolas, creches, e pré-escolas desempenham atribuições fundamentais no desenvolvimento das crianças, por isso devem ser de qualidade em todos os aspectos, inclusive no aspecto estrutural, para assim garantir também direitos. Especialmente, para o público infantil as políticas carregam a necessidade de tornar os avanços legais uma ação real, sendo assim, ações efetivas em prol da cidadania e do conhecimento para as populações infantis.

A autora trata dos processos de ensinar-e-aprender, das relações adultos-crianças; das relações escola-comunidade-pais, que balizam todo o processo pedagógico da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, numa itinerância de apropriação e a elaboração por todas as crianças. Nesse aspecto, ela afirma a importância de articulação que precisa ter entre educação infantil e ensino fundamental.

No dizer da Campos (1994), trata de políticas de infâncias colocarem as crianças no centro das inquietações, dos desafios, portanto, significa ouvi-las, adentrar nos seus

“mundos infantis”, assim os conjuntos de ações teriam as infâncias vividas também nas escolas. Significa então, das propostas e utopias serem tecidas em associação com o cenário familiar e comunitário, dialogando com as histórias de vidas das crianças, ou seja, colocar meninos e meninas, no centro das práticas educacionais.

Outro fator importante na qualidade do ensino são as relações sociais. Neste ponto, nos parece pertinente as considerações de Arroyo (1987), em sua afirmação de que a escola não é tão somente os conhecimentos assimilados nos livros ou com os professores, mas ela é um tecido sociocultural experimentado, fortalecido e animado na extensa vivência dos vínculos sociais família-escola-educandos-educadores, que se dão a compartilhar e a praticar o processo instrutivo e as relações políticas e sociais em que a educação é produzida.

Em síntese, a escola atual marcha por um fazer enquanto aprendizado humano e social com sua força educativa (ARROYO, 1987). Assim, o autor a define:

A permanência na escola termina sendo uma lenta e sutil familiarização com as formas de organização social, coma lógica que a regula, o que termina conferindo, a quem vai experimentando a escola, uma certa confiança a quem vai experimentando a escola, uma certa confiança e domínio da forma de ser, de agir e pensar funcionais à integração e aproveitamento da ordem social dominante (ARROYO, 1987, p. 9).

O tempo de escola não pode ser vivido apenas com a transmissão dos conhecimentos sistemáticos, este tempo nesse espaço precisa contemplar outras experiências, como a das manifestações culturais do lugar, incorporando assim um modo de ser e pensar de forma crítica (ARROYO, 1987).

Com base nesses pressupostos, novamente, nos reportamos a escola do Cujari em seu processo na comunidade, a qual é parte de rede de ensino (SEMEC), integrada ao polo de Vila de Beja. A escola no censo escolar é classificada como escola rural e, segundo alguns moradores, ela existe a mais de *cinquenta anos pra frente* (moradora Vilma Ribeiro, 2022).

Contam eles, que a escolarização iniciou por meio da igreja católica na pessoa do Padre Diego que chegou na comunidade com objetivo de apresentar a religião e catequizar. *Nosso Santo Antônio chegou aqui na nossa região, eu tava com quatorze anos sabe, aí o padre Diego pregou o Santo Antônio pra nós. Nós era tudo jovem, mas como diz o caso, a gente fiquemo com ele* (moradora Díade Souza dos Santos, 2022). Com a ida desse padre, houve a continuidade do trabalho com o padre Beniro Campos, o qual foi instruindo os moradores na religião com as cantigas e outras atividades. *Ele vinha pra cá, ele sabia e fazia reunião com a gente e ensinava os versos, as*

brincadeiras, tudo. Olha, nós brincava, ele ensinava roda, ele foi ensinando os cantos pra nós, hinos de Santo Antônio (idem).

Diante da carência de ensino na comunidade o padre Beniro Campos, convocou os moradores para criar a primeira classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵, isso ocorreu na residência de um morador da comunidade. *Nós fomos numa escola que tinha que era na casa do Dorval a professorinha lá de Beja eu ainda me lembro como se fosse hoje dona Zilda vinha lá de Beja pra dá aula aí as vezes a gente ia um dia, dois dias,* (moradora Fátima de Souza, 2022). Devido ao trabalho na roça muitos moradores não tinham assiduidade nas aulas, não conseguindo concluir os estudos como é lembrado. *Estudemo muito pouco, estudei até a terceira série, tinha que pra roça, tinha que comer* (moradora Díade Souza dos Santos, 2022).

A luta da/na escola e por educação com qualidade persiste ainda hoje, com desafios de infraestrutura, de formação continuada, de profissionais efetivos⁶ como mencionamos.

Na questão profissional, temos a permanência da pessoa de apoio, que é servidora efetiva na escola, também reside na comunidade e é considerada uma liderança. Sua altivez, ajudou na sua formação pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) a nível de ensino médio e todo seu percurso nos remete ao educador Brandão (1981), sobre a finalidade da educação, qual seja o de “É transformar sujeitos e mundos” (BRANDÃO, 1981, p. 5).

Para Arroyo (1987), é função da escola suscitar práticas que desenvolvam a sociabilidade dos sujeitos, o que no caso das crianças em relação a escola, elas manifestam o prazer de frequentarem o espaço, mostram-se participantes das programações, o que faz com o que a aprendizagem se processe mais tranquilamente. Também, revelam laços afetivos entre elas e com os docentes. Elas, aproveitam bem os espaços abertos da escola quando de suas brincadeiras, conversas e cochichos, até mesmo durante as aulas. Nesses termos, Kauê (10 anos), assim se manifesta: *Acho legal, gosto de tá lá, da escola e do professor.*

Foto 02: Crianças brincando na escola



Foto 03: Crianças se reúnem para brincar



cedeu su
na escol
à questã
conceição

Fonte: PEREIRA, I.C., 2022.

Foto 04: Crianças brincando



Fonte: PEREIRA, I.C., 2022.

Foto 05: Crianças na escola



Fonte: PEREIRA, I.C., 2022.

Foto 06: Criança retornando para casa



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Segundo Arroyo (1987), a educação é uma experiência, uma práxis social. Tal ideia, mesmo sem tanta clareza, é potencializada pelas pessoas da comunidade que dão valor a escola.

Quando chegou essa escola pra cá, pra nós foi um privilégio gigante, pra mim foi ótimo. É difícil pra mim levar essas crianças pra Beja, assim se não fosse essa escola as minhas crianças não estavam estudando, porque eu não tenho transporte. E, olha tentaram fechar, mas a gente lutou, e a gente conseguiu de novo, com o professor Fernando. Mas, já tentaram fechar de novo por falta de criança, tinha dez, mas não dava pra completar uma turma, a gente foi pra cima e se conseguiu (moradora Carmem Lúcia Ribeiro Cardim, 2022).

Como observamos, a moradora destaca a escola sendo conduzida na luta diária, conquistada pelas pessoas que vivem na comunidade, sendo uma satisfação para ela presenciar seus filhos estudando em próximo de casa. Compreendemos que a escola subsiste na comunidade pela resistência dos moradores em fazer com que ela permaneça ali.

Essas relações proeminentes na comunidade do Cujari dizem das crianças e suas infâncias. Dizem de seus direitos, que ainda não são totalmente respeitados, dizem de suas produções infantis dentro e fora da escola, aspecto tratado na seção seguinte.

1.3 Crianças e suas infâncias

Tratamos das crianças e suas infâncias na sociedade de modo geral, e das que vivem os rincões da Amazônia, na perspectiva de pensar e refletir sobre suas produções infantis.

Para Kramer (2007), as crianças são sujeitos construídos na dinâmica social, ademais, a criança não se restringe a ser alguém, mas um sujeito existente mediante sua experiência de vida, tornando-se um todo reconhecível na sociedade. Para ela:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes (KRAMER, 1999, p. 2).

A infância, na visão da autora, é considerada bem mais que uma etapa da vida, e sim um conjunto de concepções que constrói essa categoria, além disso, a infância é caracterizada pela sua especificidade de criar, de imaginar e fantasiar, em que os infantes transformam e reinventam suas próprias vivências (KRAMER, 2007).

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las em também ver o mundo a partir do seu ponto de vista (KRAMER, 2007, p.15).

Convém ressaltar que a infância e as culturas da infância, são aspectos que tornaram-se bastante focados nos estudos da sociologia da infância, campo de aquisição de conhecimento atual, formado a partir da década de 90, em torno de certos parâmetros que para sociologia são essenciais, o qual a criança é sujeito ativo, capaz de formulações a partir do que vivencia, tornando imprescindível a concepção de que a infância é uma construção social. Tal posicionamento foi um esforço de romper com visões tradicionalista e biológica da criança, que a diminuem a um ser que terminará em um ser adulto. Segundo a autora “A criança, nessas visões, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto: in-competente, i-matura, irracional” (BORBA, 2006/2007, p. 36).

A sociologia da infância atua na positividade da criança, como ser potente, que possui autonomia para se posicionar no tempo e espaço em que vive, que não se coloca como igual ou antagônico ao adulto, mas sim pessoa interativa, protagonista na construção da sua história, com os demais e com o mundo que o circunda. Nesse pensar, se empreende que a criança e a infância devem ser analisadas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesma, e não mediante ou por intervenção dos demais grupos da sociedade, como família ou escola (BORBA, 2006/2007).

Ainda segundo esta autora, a infância significa um mundo que se *auto-regula*, e é independente, que o sujeito-criança elabora suas próprias normas, valores, aprendizados e maneiras de sentir, cria o seu processo de raciocínio lógico de sentir, pensar e agir sobre o mundo, portanto, são possuidoras de culturas próprias não dissociadas às culturas dos adultos. Ela destaca também que as pesquisas sociológicas no campo da infância feitas ao longo dos anos estão provando a ideia da autonomia das culturas infantis, mostrando que as crianças, por meio das interações com seus pares e com os adultos, criam, estruturam e sistematizam seus próprios modos de refletir, interpretar e de mover-se no mundo (BORBA, 2006/2007).

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade a sua volta. É nesse contexto que vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com o mundo, criam formas próprias de interpretação e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas delimita suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades (BORBA, 2006/2007, p. 38-39).

Com base nesses estudos, têm sentido ético, amoroso e respeitoso, dedicar tempo em ouvi-las, em adentrar nos seus mundos, buscando conhecê-las, conhecer seus jeitos singulares de sentir, pensar e comportar-se no mundo, conduta reprimida pelos estudos que dominaram décadas atrás, concentrados em uma opinião absoluta de criança. Para isso, afirma a autora, nas pesquisas acerca dos mundos particulares infantis tem-se investido em metodologias interpretativas e etnográficas, no sentido de considerar e indagar as formas peculiares que as crianças de distintas realidades socioculturais regulamentam suas sociedades ou microsociedades, construídas pelos grupos de pares (BORBA, 2006/2007).

Esta abordagem centrada em percepções mais sociológicas e antropológicas sobre a infância, estão em vigor e trazem para o centro o debate de que as crianças, precisam ser entendidas como grupo social, e agentes sociais que engendram maneiras

únicas de assimilação e de atuar sobre o mundo, e não colocar somente as instituições como agências de sociabilização (BORBA, 2006/2007).

Nesse sentido, as crianças se situam num universo emaranhado de vínculos sociais, emocionais e intelectuais que alinham suas vidas cotidianas e seus relacionamentos com o real em sua volta. E nesse conjunto de circunstâncias, elas vão compondo suas personalidades como crianças e como integrantes de um grupo social. Assim, não estão apenas dispostas na cultura adulta que lhes é determinada, ao contrário, são sujeitos que se comunicam com a sociedade e comunicam à sociedade (BORBA, 2006/2007). Ou seja,

As crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se dos seus elementos e reinterpretando-os. As crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança (BORBA, 2006/2007, p. 40).

As crianças são sujeitos que agem e se envolvem nas práticas culturais concedidas ou determinadas no e pelo espaço social, apoderando-se dos conhecimentos, e assim dando nova ressignificação. Dessa forma, elas vão efetivamente cooperando para a criação de suas culturas infantis, a partir de uma ação na qual simultaneamente as próprias crianças influenciam a sociedade que vivem e por ela são engendradas. Em suma, as culturas da infância são incorporadas no espaço social através dos jogos infantis, das sociabilidades próprias, das inúmeras ações lúdicas e brincantes, das suas condições de vida, enfim, pelas maneiras singulares de significação e de sociabilidade nas ligações entre pares e com os adultos (BORBA, 2006/2007).

Outro autor brasileiro e que muito contribui com esta vertente de olhar as crianças em suas infâncias, foi Florestan Fernandes (2004), especialmente, em seu estudo sobre “As Trocinhas do Bom Retiro”. Neste estudo, discorre sobre a cultura infantil como peculiar ainda que alicerçado na cultura total, porém partilhado de modo singular pelas crianças que formam seus próprios grupos infantis. Para o autor, existe a cultura infantil a qual é concebida de elementos culturais quase particulares dos adultos, no entanto, esses elementos que se movimentam nos grupos infantis de maneira remontada, por isso é de grande relevância investigar o processo de composição da cultura infantil.

Em grande parte – a quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados por um processo de

aceitação e nela mantidos com ocorrer do tempo (FERNANDES, 2004, p. 246).

Este aspecto da cultura infantil será esmiuçado no capítulo seguinte. Por agora, apenas afirmamos que é na interação que a criança se relaciona com a cultura adulta, todavia é com sua capacidade de imaginação e criação, que os infantis as modificam e perpetuam no tempo (FERNANDES, 2004). Sob esta perspectiva, entremeadado com as imagens que seguem, buscamos olhar a criança e sua infância, processada no Cujari, na tentativa de aprender sobre elas e com elas, e assim ter o que dizer dos seus mundos e cenários de vida.

Foto 07: Festividade do Santo Antônio



Fonte: PEREIRA, I. C., 2019.

Esta imagem foi tirada durante a festividade de Santo Antônio, realizada no dia 12 de junho, anualmente. No cenário da festa as pessoas, adultos e crianças, compõe vivências, seja de dança, de conversas entre si, de brincades das crianças, da própria pauta da festa com visitantes, rezas e danças vinda de outras comunidades. É um momento que as crianças atravessam o tempo e passam a conhecer sobre a história da

co
mu
nid
ade



Foto 08 – Crianças brincando de corrida de saco

Fonte: PEREIRA, I. C., 2019.

Na imagem, crianças brincam durante o festejo, ou seja, na pauta do evento conta o momento do brincar. Meninas e meninos, crianças e adultos partilham dos brincades.

1.4 Crianças amazônidas

Habitarmos no mundo e aprendermos com a natureza do qual somos integrantes, faz parte de algo que é particular e representa o ser humano. Em um mundo em que a natureza é comunitária e social, significa falar da cultura, e que proporciona ao ser humano vivências enriquecedoras. Nesses termos, afirma Brandão (2005, p. 31).

E este contínuo, inevitável e irreversível modo de nós vivermos no mundo e lidarmos com a Natureza de que somos parte, faz parte de algo que é nosso e tem a nossa “marca na Terra”. Podemos dar a ele o nome de socialização da natureza. Socializar a Natureza envolve o nosso sentir, pensar e agir sobre o mundo natural de modo a transformá-lo para fazê-lo integrar-se no e interagir com um dos muitos mundos de cultura em que nós, os seres humanos existimos e vivemos. Vivemos dentro da e na natureza, como seres naturais que somos, todas e todos nós. Mas em um Mundo de Natureza coletiva e socialmente transformado em um Mundo de Cultura (grifos do autor).

Este mesmo autor discorre sobre a natureza afirmando:

E este trabalho humano e social de socializar a natureza é, vimos, um acontecimento contínuo, pois uma vez iniciado é permanente e está sempre acontecendo. É algo inevitável, pois nós somente podemos sobreviver e sermos quem somos através dele. E é também algo irreversível, pois uma vez principiado na história dos seres humanos ele não tem mais volta. A socialização da Natureza é também o processo por meio do qual continuamente estamos transformando espaços naturais, como uma beira de praia, uma ilha, um grande rio, um deserto ou uma floresta, em lugares sociais (BRANDÃO, 2005, p. 31).

Com base nas afirmações do autor, podemos concluir que os sujeitos são partes do ambiente natural, dividindo o espaço juntamente com os diversos elementos que o constitui. O ser humano vive, reinterpreta, cria, ou seja, é capaz de complementar-se na natureza e transformá-la.

Em se tratando de natureza, Abaetetuba é rodeada de água, sua área territorial compõe-se de ilhas, ramais, estradas. Possui ainda, o distrito de Vila de Beja e está localizado na região nordeste do Estado do Pará, faz fronteira com os municípios de Barcarena, Moju, Igarapé Miri, Ponta de Pedras e Muaná.

Na comunidade, lócus da pesquisa, o território é belíssimo no que tange a mata com suas árvores robustas, o rio Arienga com suas águas turvas e frias, outra especificidade são os caminhos que entrecortam a comunidade, são diversos e longos, alguns são largos outros estreitos, em certos trajetos a terra é plana em outros existem subidas e descidas que chegam a cansar quem o percorre a pé, além disso, quem dispõe-se a conhecer o Cujari não sai sem reconhecer que a calma ainda é umas das suas características mais forte.

Comunidade como esta e outras com características próximas destas, vivem dinâmicas encharcadas da cultura local, as pessoas articulam-se com a natureza através do que Pojo *et al* (2022, p. 13) chama de uma “[...] temporalidade ou territorialidade das águas e do clima peculiar da Amazônia, seja por toda uma geografia de terras que entrecortam pontes, ramais e estradas[...]”⁷.

Deste cenário natural e vivido socialmente com base na integração com a natureza as crianças sabem bem. Sabem dizer do lugar, gostam de pisar na terra, andam os caminhos sempre sobre o cuidado de seus responsáveis, entre tantas outras peripécias. Assim, no espelho de águas e da terra do Cujari experienciado pelos infantes, ousamos dizer que as culturas infantis na Amazônia são heterogêneas, ricas de sabenças das crianças, estacionadas pelas condições concretas de existência. São culturas infantis provenientes da formação cultural familiar do pai, da mãe, bastante presente dos avós e da própria criança em mediação com a natureza do lugar, com a cultura escolar de que participa, da convivência com um grupo específico de brincar. Com tudo que existe no lugar que cada sujeito habita e que diz de uma cultura mais ampla e diversificada (POJO; FREITAS, 2022)⁸.

Assim como os autores acima, Lopes (2012)⁹, também afirma que na Amazônia há uma multiplicidade sociocultural presente na região, contribuindo para a construção de diversas infâncias, “[...] entre elas, à indígena, a sem-terra, a do campo, a quilombola, a rica, a pobre, a sem teto, a trabalhadora, a urbana, a rural, a ribeirinha, entre outras” (LOPES, 2012, p.78).

⁷ É uma pesquisadora da infância amazônica, com várias publicações na temática, principalmente com trabalhos voltados para o aprendizado das crianças habitantes de contextos rurais e cujas práticas desses sujeitos ocorrem fora da escola.

⁸ Maria Natalina Mendes de Freitas pesquisa na linha de estudo da educação, cultura e sociedade. O artigo trabalhado neste texto trata sobre infâncias e crianças na Amazônia paraense, retratando a pluralidade dos contextos e da infância heterogênea existente na Amazônia.

⁹ Mota desenvolve pesquisa na área de Sociedade e Cultura na Amazônia.

Ainda, esta autora sentencia que embora as crianças retenham particularidades comuns em suas vivências na Amazônia, como os brincares, as matas e os rios, elas também se distinguem, haja vista, a intervenção que o contexto sociocultural exerce na constituição desses sujeitos. Ela parte do entendimento que a infância é uma construção social, entretanto, a infância não é igual para todas as crianças, aspecto que tentamos dizer tomando os referenciais de Borba (2007), Fernandes (2004), entre outros. Por isso, podemos afirmar que a infância na Amazônia não se engendra de uma mesma forma, assim conforme a autora “[...] a infância na Amazônia não se origina de uma mesma configuração, pois a diversidade socioeconômica e cultural influi na constituição de uma diversidade de infâncias construídas socialmente (LOPES, 2012, p. 79).

Mota (2016)¹⁰, aderindo o conceito de *heterogeneidade* amazônica, diz que é nesse ambiente diverso que as infâncias são produzidas pelas crianças:

Nessa ambiência e neste caldo cultural heterogêneo e diversificado é que se definem as infâncias (no plural), construídas pelas crianças nestas diferentes culturas. A perspectiva de infâncias quer chamar a atenção para o fato de que estas não se constroem da mesma forma em todos os lugares, uma vez que adquirem as cores, os odores e os temperos do tempo e do espaço social de inserção das crianças (MOTA, 2016, p.36).

Assim, segundo a autora, os grupos sociais que vivem na Amazônia vivem práticas diversas que influem significativamente no jeito de vida e entendimento de mundo e colabora na construção a respeito das crianças nesse mundo amazônico. Ou seja, tais ideias nos ajudam a dizer, parafraseando o autor que, “[...] nesse contexto, as infâncias vão sendo definidas socialmente e as crianças, paralelamente, produzindo suas infâncias, o que as tornam únicas na Amazônia” (MOTA, 2016, p. 36-37), considerando as formas de habitar, viver, relacionarem-se com o ambiente, as tradições culturais do lugar e as atividades de sobrevivência. Por isso, a autora reitera:

Os infantes amazônicos não podem ser considerados como não pensantes ou improdutivos, vivendo eternamente à margem da sociedade, por não ter as capacidades iguais ao do adulto, em meio à ideia conservadora de que só os adultos é quem produz a ideia de infância. As crianças vão construindo outros meios, desenhando seus mapas, contribuindo significativamente para a produção de suas infâncias, em seu ambiente social (MATOS, 2016, p. 55).

As crianças e suas infâncias compreendem diversos contextos os quais são diferenciados, embora com pontos comuns. Para Andrade & Pacheco (2016)¹¹ as

¹⁰ A autora Lopes desenvolve pesquisa relacionada a Infância na Amazônia.

¹¹ Simei Andrade elabora estudos na área da infância amazônica. No trabalho utilizamos o artigo: Infâncias e crianças da Amazônia marajoara: linguagens e práticas culturais, fruto de sua tese, intitulada “A infância da Amazônia marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da vila do Piriá Currealinho/PA” (2018).

culturas infantis na Amazônia Marajoara são fortemente híbridas, as crianças estão rodeadas de água, o *espaço-tempo* é conduzido pelo rio. Tal como na Amazônia Marajoara as águas que compõem a comunidade do Cujari, do rio Arienga e do igarapé Cujari atravessam as vivências dos sujeitos crianças também. Por meio das águas os moradores ainda transportam suas mercadorias: mandioca, açaí, pupunha, tijolos e a madeira. Outrossim, nas águas flui o entrosamento entre as crianças da comunidade, no igarapé Cujari ou conhecido pelas crianças como *ponta da madeira* que as crianças se reúnem, *A gente tava no garapé hoje, foi brincar lá* (Kauê Cardim, 10 anos). “Para as crianças a água é um ponto de encontro que movimenta suas conversas, seus brincares, é um lugar propício para o imaginário, além de ser um espaço que as crianças do Cujari apreciam estar” (POJO *et al*, 2021, p. 107).

As crianças amazônidas do Cujari têm um diálogo constante com a natureza, concretizado no cotidiano delas com suas andarilhagens, traquinagens, brincares e interações nos espaços sociais presentes na natureza do lugar, como em suas idas ao rio Arienga. *A gente vai no rio, na maré cheia, seca, a gente toma lá banho* (Carlos Eduardo, 12 anos). Além disso, é comum estarem nos quintais ou na mata apanhando frutos, correndo entre as árvores. *Eu peguei esse galho pra brincar, é minha espada* (Emanuel Ribeiro). Nesses momentos as crianças juntam-se a natureza do Cujari e nela experimentam seus dias sentindo o vento, o corpo n’água, andar descalços, o ar menos poluído, a sombra das mangueiras como mencionou tantas vezes Paulo Freire em seus escritos sobre sua infância nos quintais.

Tomando os estudos dos/as autores/as e a nossa própria experiência de amazônida que também convive com crianças, é possível confirmar que a infância pela vida concreta das crianças do Cujari e, até de outras realidades próxima desta, possui suas singularidades. Quais? ariscamos dizer de algumas peculiaridades:

- As crianças sabem da historicidade do lugar, devido ao convívio frequente com os moradores mais antigos da comunidade, sendo um dos momentos marcantes a festividade de Santo Antônio, momento de encontro para reavivar e disseminar costumes e tradições;
- As crianças conhecem sobre os saberes laborais da comunidade, porque frequentemente elas são conduzidas aos espaços da roça em companhia de familiares. Elas vão não para trabalhar, mas para acompanhar e brincar e nessa prática as crianças aprendem sobre os saberes laborais, ainda que brincando;

- As crianças são infantis, que exercitam relações fortes com o lugar e com as pessoas, pois o cotidiano delas é vivido em trocas na comunidade seja por meio de ações no âmbito da religiosidade, da escola ou do lazer, ou seja, estão em constante conexão com as pessoas por meio do brincar, do diálogo e da companhia;
- As crianças são brincantes, pois suas ações diárias, de ir e vir à escola, de ajudar nas tarefas de casa, de frequentar os espaços sociais como o campo, o igarapé, a roça estão imersas pelo brincar;
- As crianças da Amazônia paraense, em sua maioria, não possuem acesso à educação de qualidade bem como não possuem acesso a assistência médica dentro da comunidade;
- É praticamente inexistente políticas de cultura, lazer e/ou espaços pensados e arquitetados para as crianças.

Na sequência, trazemos um pouco do cotidiano das crianças da comunidade investigada, ainda que sob dados quantitativos, familiares e na comunidade.

1.5 Sobre as crianças da Comunidade Cujari

Na comunidade possui aproximadamente trinta e seis crianças que estão na faixa etária entre um ano incompleto até doze anos de idade, dentre essas crianças quatro estudam para Vila de Beja. Também, estão presentes quatro mulheres grávidas, que terão seus filhos ainda neste ano. Tais crianças, grávidas, mais os demais adultos formam o conjunto de sessenta famílias, sendo que é comum dentro das casas de uma mesma família morar mais de um grupo familiar, sendo filhos e filhas que se casaram e continuaram morando com os pais¹².

Vale ressaltar que existem famílias que utilizam suas casas somente nos fins de semana, outras para passar no período de férias em julho.

A criança é tida como um ser de vínculos, como um sujeito de interações “para dentro e para fora”, segundo Brandão (2015). Um ser humano que com o tempo vai convertendo-se em quem deseja ser, como um ator vivo e progressivamente lúcido de suas relações com os demais dentro de um espaço e ao longo do tempo, por meio de circunstâncias e cenários socioculturais (BRANDÃO, 2015, p. 110).

Os infantes da comunidade pesquisada vivem a experiência da andarilhagem pelos espaços do lugar: os cursos d’água, os atalhos dos caminhos, as roças, além da

¹² Tais dados quantitativos foram apurados com a contribuição da moradora Carmita Ribeiro (2022).

escola que diariamente é frequentada por eles, espaços de aquisição de conhecimento. Elas se socializam nessa dinâmica sociocultural local (POJO *et al*, 2022).

Desse modo, ocorre um proficiente processo de socialização doméstico, porém educativo, pois como mencionamos as crianças se conectam com a tecnologia e, também, com as memórias, os fazeres familiares de seus avós, pais. Concernente aos conhecimentos sobre a história da comunidade, nas *tarefas*¹³ (trabalho na roça, o extrativismo do açaí, produção da farinha ou do carvão etc.) são articulados aos saberes locais e de vivência com a mata, o rio, práticas presentes no interior das famílias. *Eu vou pra lá com minha mãe pra roça. Vejo ela, que planta, colhe, faz a farinha, é lá ô* (Lívia, 7 anos). Essas transmissões associadas aos processos de vida de quem mora na comunidade também vão constituindo a identidade das crianças do Cujari. Assim,

Compreender as culturas infantis produzidas por crianças de territórios rurais amazônicos, fazendo ecoar suas vozes, ouvindo-as em seus saberes e significados, desafia-nos a pensar as infâncias amazônicas sob uma outra lógica conceptual e epistemológica, o das crianças como sujeitos protagonistas de suas vidas, que pensam e agem sobre o mundo presente (POJO *et al*, 2022, p. 4).

Aqui, a autora reflete sobre a relevância do protagonismo e autoria da cultura infantil elaborada pelas crianças de localidades rurais amazônicas, na intenção de olhar essas infâncias sob uma nova perspectiva, o da criança como sujeito, ator de suas vivências (POJO *et al*, 2022), o que esmiuçaremos mais no capítulo seguinte.

¹³ *Tarefa*, também é o nome que os moradores chamam para metragem da *roça*.



Foto 09: Crianças brincando de corrida de bicicleta

Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

As crianças exercem um tipo de liberdade, uma relação intensa com o natural da comunidade, como demonstrado na foto. Elas utilizam o ramal para brincarem, nesse momento específico brincavam de corrida de bicicleta.

Foto 10: Crianças na festividade, brincando de corrida de saco



Fonte: PEREIRA, I. C., 2019.

O brincar é situado, pois trazem suas aprendizagens, a cultura local, as formas de convívio, relações com o ambiente. A imagem acima reflete a história da comunidade, aqui as crianças brincam de corrida de saco, brincadeira que integra a memória infantil dos adultos e é revivida e fortalecida todo ano, na festa do Santo Antônio da comunidade.

As interações e as brincadeiras sedimentam a produção da cultura infantil, conforme enfatizamos nesse item, e o qual será detalhado no capítulo II. Inclusive, elas estão como eixos da prática educativa do ensino dos pequenos.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL/DCNEI, 2010, p. 27).

Neste capítulo enfatizamos sobre a infância e a criança sob uma perspectiva teórica, da garantia de direitos, da importância desse tempo e ciclo para uma vida humana saudável e feliz, sem contar nos aspectos de uma cultura infantil contemporânea espelhado pela realidade vivida das crianças do Cujari.

Após refletir sobre as ideias de estudiosos da infância vimos que a infância é um conceito construído no decorrer da história e a concepção de criança está ligada às classes sociais, tempo e lugares que ocupam na sociedade. Todavia é preciso, então, na atualidade, compreendê-las como sujeitos de direitos, que interagem, têm suas reações frente aos adultos, elas participam do mundo social.

Tomando a criança como um sujeito de direitos podemos dizer que as crianças possuem direito à vida, a educação, a arte e a cultura, no entanto são direitos ainda em processo de devir, e que possam legitimar tais sujeitos como indivíduos capazes de interagir no meio social que vivem.

Outrossim, no que tange ao processo de escolarização desse sujeito, embora a legislação diga sua importância e foco, na prática sua qualidade socialmente referenciada não acontece. Como retrato dessa realidade a criança amazônica da comunidade do Cujari vivência uma prática educativa distante do enraizamento amazônico, ancestral e local dentro do currículo escolar, isto é, a diversidade da comunidade do Cujari encontra-se ainda às sombras para os estudantes.

Mais uma vez, a qualidade da educação escolar é um desejo e bastante requerida pelos moradores, pois convivem com situações gritantes na turma multissérie, a infraestrutura, a rotatividade dos docentes.

No aspecto da cultura infantil vimos que sua historicidade e os aspectos sociais a influenciam reciprocamente e é contingenciado pela atualidade.

Foi tomando tais considerações evidenciadas pelos autores no que tange as concepções de infância e de criança, garantidas de direitos, que nos colocamos a olhar a criança em sua produção/reinvenção/vivência/autoria acerca da cultura infantil, dentro da investigação realizada na comunidade do Cujari. Nesse interim, também, estivemos encharcados pelas relações de práticas sociais e da memória da infância por alguns

moradores. São pontuações do capítulo seguinte, evidenciando ainda mais as artes criancieiras do Cujari, por meio de suas práticas, saberes, brincares e aprendizagens.

CAPÍTULO II

A PRODUÇÃO DA CULTURA INFANTIL: POR ENTRE BRINCARES E INTERAÇÕES

Neste capítulo buscamos mostrar a produção da cultura infantil pelas crianças, da maneira que vem se constituído na localidade e tendo por base os saberes, brincares e interações das crianças.

2.1 Cultura infantil: alguns referenciais

Dialogar a respeito da cultura infantil, significa evidenciar a criança e seus processos de interações, de socialização, é revelar que os infantes não só reproduzem as manifestações e simbologias do mundo adulto, mas são capazes de produzir suas próprias formas de vida e de viver neste mundo.

Como base teórica nos voltamos para autora Barbosa (2014), Kramer (2007), cujo estudos delas se voltam a investigar e discutir as culturais infantis, além de percorrer pela compreensão a respeito da criança, da relação crianças/adultos, entre outros enfoques.

Inicialmente, a partir do século XVII a comunidade europeia estabelece uma evidente separação entre crianças e adultos, e o conjunto de discursos políticos bem como as atitudes sociais que prevaleciam naquele momento começam a pensar sobre a infância, gerando formas diferentes de vida para ambos os indivíduos (BARBOSA, 2014).

Nesse interim, pela metade do século XIX se começa a perspectivar no campo da pesquisa científica, duas áreas do conhecimento: a psicologia e a pedagogia. Estas em suas composições investigativas e metodológicas fomentaram o debate da infância, principalmente ao desenvolver planejamentos metodológicos para conhecer e ao mesmo tempo estabelecer propostas para estudar a infância (BARBOSA, 2014).

Para a autora, os psicólogos colocaram os seus esforços na pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e os pedagogos laboriosos na educação institucional, e ambos passaram a ser considerados iniciadores nos estudos a respeito da infância e das crianças. Segundo a autora, os estudos dessa época estão relacionados:

Talvez a armadilha dessa “pré-história” dos *Novos Estudos da Infância e da Criança* foi a busca de uma essência do ser infantil, da universalidade, da infância, da padronização e da linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade, isto é, uma concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano claramente vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX (BARBOSA, 2014, p. 648).

Para ela, tais estudos ajudaram a entender a criança do ponto de vista científico e social. Na área das ciências, os estudos ajudaram a entender a diferença entre as crianças e os adultos, estabelecendo assim um novo modo valorativo de pensar a criança, como sujeito que exercitam práticas nos espaços naturais e sociais, formam e se formam em modos e maneiras de pensar e agir. Desse modo, tais estudos passaram a apreciar e descrever as ações feitas por elas, buscando examinar as necessidades e preferências demonstrados pelas crianças.

Especialmente, no campo social, esses conhecimentos instituíram uma solidariedade e uma atenção para com a radical diferença das crianças, levando às instituições que atuam na educação a repensarem suas proposições e propostas, assim como sinalizou lutar por recursos que garanta o cumprimento dos direitos que as crianças possuem. Como afirma a autora:

No campo social, esses estudos constituíram uma sensibilidade e um respeito para com a radical diferença das crianças, encaminhando questionamentos às instituições responsáveis por sua educação e cuidado, bem como oferecendo elementos para a luta por uma sociedade que defina os direitos das crianças (BARBOSA, 2014, p. 649).

Segundo a autora, atualmente se discute o tema pela perspectiva dos *Novos Estudos da Criança e da Infância*, que trazem outras bases teóricas, com novas metodologias de análises diferenciadas e, dessa forma criam-se outras definições disciplinares. À vista disso, as culturas infantis requerem uma concepção de “complexidade e interdisciplinaridade para serem efetivamente, compreendidas.” (BARBOSA, 2014, p. 649).

Entremos na cultura infantil propriamente dita. O que nos exige tratar antes, da cultura. A autora, Barbosa (2014), se apoia em outros autores para tratar da questão.

Em sua visão, a princípio a cultura foi idealizada para ser uniforme, com valores e regras, para assim normalizar o indivíduo na sociedade. Nesta elaboração depreende que a cultura é separada das interações do cotidiano dos seres vivos, isto é, uma cultura cerceada. Para a criança, objeto de nosso estudo, a interação entre esta e a cultura é de incorporação da cultura adulta, as crianças são colocadas como sujeitos recém-chegados. Um “[...] complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, direitos, valores

morais, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (WHITE; DILLIGHAM, 2009, p. 45, apud BARBOSA, 2014, p. 652).

De modo geral, por muitos anos e até hoje a cultura burguesa exerceu o lugar de cultura absoluta e a educação formal como propagadora desta, assim nas sociedades ocidentais tinha-se como atribuição a transferência dessa cultura central.

Durante muitos anos, a alta cultura burguesa ocupou esse lugar de cultura universal, e a educação formal nas sociedades ocidentais tinha como papel a transmissão dessa cultura centralizada, sem apontar seu caráter dinâmico, suas exclusões, seus silenciamentos, suas contradições e, também, a hierarquia social que propiciava pela distinção social causada pelo domínio, ou não, desse patrimônio (BARBOSA, 2014, p. 652).

Tomando tal perspectiva, da parte das crianças, o vínculo delas com cultura é unicamente de absorvência, uma vez que elas eram vistas como recém-chegadas, somente aprendem pelo processo de transmissão e assimilação da cultura adulta predominante. Como vimos, tal conceito de cultura que estaciona mente e corpo, sedimenta os comportamentos, asseverando apenas a passividade das crianças (BARBOSA, 2014).

Ademais, os saberes, as culturas não existem para serem disseminados, porém conectados às ações do cotidiano, assim, as crianças, como os demais seres humanos possuem a capacidade de gerar, de atribuir e de abranger os vastos significados existentes na sociedade.

A ideia de cultura infantil designa uma qualidade particular de certo tempo da vida com uma cultura própria. Tal identificação vem sendo debatida, pois existe a verificação de que, “[...] culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente” (BARBOSA, 2014, p. 657).

Antes, porém, convém mencionar que até no século XX as crianças não eram vistas como sujeitos produtores de cultura, somente a partir da metade desse século que se inicia a pensar sob essa lógica, de que “[...] com quaisquer idades, sexo, etnia, classe social, serem sujeitos produtores de cultura, pois ela está colada na ação realizada na vida cotidiana” (BARBOSA, 2014, p. 654-655).

Para a autora, a multiplicidade das infâncias precisa ser entendida em sua ligação com a multiplicidade das socializações humanas, sendo assim, a visão de identidades sociais e individuais constantemente produzidas, vem sendo aceita por autores, os quais

buscam entender a infância não como uma ideia única, todavia, como uma vivência social e individual, dinâmica para construir e ressignificar o sujeito (BARBOSA, 2007).

Dessa forma, o modo como as crianças vivem suas infâncias está intensamente ligada ao seu contexto social de vida, por isso:

Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano. Para isso, é preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. Significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhe dizem respeito (BARBOSA, 2014, p.1066).

Nesses termos, as crianças detêm um jeito ativo e interativo de ser e viver no e com o mundo, elas agem e pensam a partir das relações sociais, e dessa forma vão se desenvolvendo em diferentes aspectos, aprendem e acumulam conhecimentos deste mundo muito pequenas. Sua incorporação na coletividade dar-se em mediação com os adultos, por vezes acatando e por outras contrariando as regras preestabelecidas. Elas, concretamente, produzem, criam e computam percepções pessoais, pontos de vista e manifestam-se.

Logo, é por meio da convivência, do diálogo, da vez e voz que as crianças em suas produções brincantes, arteiras, intergeracionais e intrageracionais, que efetivam funções cognitivas, lógicas de vida e assim acabam por fundar suas próprias identidades pessoais e sociais.

Todavia, existe um aspecto relevante que é o de considerar que as culturas infantis também se interligam de algum modo com as culturas dos adultos em sua diversificação, atualização e meios de usos e produtos postos no cotidiano. Mas, há diferenças e singularidades. A cultura infantil se organiza de outra forma, pois os infantis em seus círculos e ciclos de vida, criam culturas de crianças, e pensar sobre essa ação produzida no dia a dia é geradora de uma compreensão das diversas culturas infantis (BARBOSA, 2014).

Podemos dizer então que as culturas infantis são as produções das crianças na convivência com os adultos e com seus pares, suas significações ao mundo que as rodeiam. Posto isso, as culturas infantis, não são, portanto, preexistentes às crianças, e não são inertes como um objeto que carreguem consigo para nortear suas condutas. Diferente disso, dão existência a um dinamismo elaborado para ser compartilhado de acordo com a intensidade que as crianças se envolvem nas vivências sociais.

Outros autores que trazemos para essa discussão, são Borba (2007) e Fernandes (2004), que dizem da produção da criança em grupo, conforme explicamos no capítulo anterior.

Tais pressupostos dos autores nos levaram a refletir dizer que na comunidade do Cujari a cultura infantil também se engendra levando em conta a historicidade do lugar, a partir das memórias e no cotidiano dos moradores remanescentes. São nesses tempos-espacos do sentir, viver e aprender que as crianças reconstroem e constroem a sua cultura infantil. Acontece, num processo de interação e socialização das crianças com a herança cultural da localidade, seus convívios de hoje com os adultos, entre seus pares de brincar e interagir delas, como apresentamos com suas vozes e sentidos dados ao lugar e ao cotidiano.

A tabela abaixo traz pontos de vista de algumas crianças sobre o lugar, bem como a respeito do que é cotidiano no dia a dia delas. Esta captação de vozes, ocorreu por meio das observações e, pontualmente, em diálogo com algumas delas baseado nas seguintes questões: O que sabe dizer do lugar que você mora? Conte-me de sua rotina. Como é o seu convívio na comunidade? O que mais gosta do lugar e de fazer?

Crianças	O Lugar	Cotidiano
1- Kauê	<i>Bom, quando eu fiz quatro anos eu não sabia que tinha uma igreja logo ali na frente da escola. Eu falei: mãe, essa igreja é evangélica ou católica? “Católica, igreja de Santo Antônio.”</i> <i>Agora eu sei que a festividade é do Santo Antônio, ele faz parte da comunidade, aí a gente viu um cartaz que era dia treze de junho, o dia do Santo. Eu gostei de saber disso.</i>	<i>No Domingo tem celebração na igreja, missa. E quando não dá pra fazer celebração, a gente faz no sábado à noite, tem o encontro missionário, catequese, às vezes a gente vai, é bacana.</i> <i>A gente acorda, toma banho, toma café, escova os dentes e vamos pra escola.</i>
2- Lívia	<i>Não sei direito sobre a história da comunidade, só sei que faz tempo que a gente mora aqui.</i>	<i>A gente chega, lancha e vai brincar [refere-se ao campo de futebol].</i> <i>Eu brinco na mata, também na roça.</i>
3- Carlos Eduardo	<i>Os mais velhos que construíram a igreja e a festa do Santo que tem todo ano.</i>	<i>Tem jogo dia de segunda, quarta e sexta dos homens. Terça e quinta é das mulheres, porque as mulheres jogam também e é uma gritaria.</i> <i>Enquanto os adultos jogam, a gente fica brincando até tarde de ciranda aqui. É bacana, o tio me empresta a carroça e a gente brinca.</i>
4- Emanuel	<i>Não sei.</i>	<i>De carroça, de bicicleta, vou pro mato brincar.</i>
5- Fabiola	<i>Olha eu sei que o tio Jaburu e tio Mimi são os mais velhos. O tio Jaburu já morreu.</i>	<i>Eu levanto e tomo café, ajudo a minha mãe aqui na casa. Ah, a minha irmã nasceu aí a gente ajuda, depois eu vou brincar de boneca, fico ali atrás, de tarde vou pra Beja, estudar.</i>

6 - Fabiele	<p><i>Na nossa festividade de Santo Antônio, o tio Mimi conta que também construiu nossa igreja pro Santo Antônio.</i> [Mimi é um morador antigo da comunidade].</p>	<p><i>Eu também estudo lá pra Beja, brinco aqui no quintal. A gente corre, às vezes a gente vai aí no campo, mas tá cheio de mato agora.</i></p>
-------------	--	--

Tabela 03- **História e Cotidiano pelas vozes das crianças**

Fonte: Pesquisa de campo, 2022. Org.: a autora.

Pelas vozes das crianças passamos a conhecê-las um pouco mais. Nesta tabela, por exemplo, diz um pouco sobre a vida e o cotidiano delas no lugar, o que sabem, como vivem, o que fazem, por onde andam, também manifesta as interações entre criança/adulto, e como os mais velhos repassam seus conhecimentos para elas.

Sobre lugar ressoa a figura que ressoa a voz dos mais velhos. Do lugar, ressoa os espaços como o da igreja, o campo, a roça, um lugar cercado pela natureza. Diz de lugar que é do brincar, pois percebi por diversas vezes o brincar circulando/acontecendo entre crianças e adultos, que se passa no espaço da roça e no campo de futebol, no ramal, no muro da escola. Por este brincar também como já afirmamos se constroem relações de convívio, de amizade entre os moradores da comunidade.

As vozes das crianças situando o lugar e suas formas de interlocução no cotidiano, servem para nos mostrar que elas são aprendizes da cultura local e, nesse interim, elas apropriam-se dos constituintes existentes no ambiente em que vivem e assim criam sua cultura infantil, conforme assevera Borba (2006/2007). Em síntese, as culturas da infância são construções da criança através das suas vivências sociais e culturais suscitadas pelas oportunidades que as precisam ter de pensar criar, renova, interfere, transforma, reformula, simplifica e desenvolve seu entendimento no tempo-espaço a partir do que proporciona sentido a sua existência.

Mais uma vez, este estudo buscou detalhar um pouco sobre as produções infantis da comunidade do Cujari, visando compreender os processos, as relações, as mediações que ali são estabelecidas, pois tomando os estudos de Barbosa (2007, 2014), entendemos que as crianças criam, sistematizam, potencializam, participam de uma cultura (infantil) exercida a partir de suas vivências e ações diárias. Elas, no convívio com o espaço da comunidade e com adultos, no saber local e nas raízes ancestrais postas pelas histórias do lugar, na religiosidade e tantas outras formas de produção cultural, elas participam ativamente na construção/transformação social do Cujari.

2.2 Interações das crianças

A interação é uma prática indispensável para a qualidade humana da sociedade. Através dos processos interativos, o ser humano se educa como um ser social que é. Sobre o assunto, Brandão (2015), em seus estudos afirma que a interação é vista como um aspecto específico da vida humana, e que tem por finalidade dá forma a um complexo sistema de linguagens, simbologias, construções dialógicas, significados e de expressões, o qual faz com que os sujeitos formulem novos modos de vida, e vivenciem aprendizagens diferentes ao decorrer de sua vida (BRANDÃO, 2015).

Na visão deste autor, a interação trata dos “[...] espaços-tempos cotidianos de convivência e estabelece por conta própria [...] outros círculos mais ou menos estáveis de interação socializadora” (BRANDÃO, 2015, p. 113).

Diz ainda:

Ao pensarmos a vida cotidiana em espaços-tempos como o da casa, da escola, da comunidade, não raro esquecemos de “ver” que por debaixo e no interior destas “coisas” estão os círculos e circuitos reais das interações entre as pessoas (BRANDÃO, 2015, p. 114).

Considerando as ponderações do autor, apreendemos que as interações entre os sujeitos tomam forma de relações, o que sobre as práticas sociais da comunidade investigada, também foi alvo do estudo, na medida ao tratar da cultura infantil vemos que trata de uma produção do convívio, de socialização. Ou seja, nos debruçamos nas interações/relações existentes entre as crianças com/ no lugar, as quais perpassam os seus espaços de vida na comunidade; na natureza abrangendo a mata, o igarapé, o quintal, o campo, a roça, a escola, além disso, envolve os círculos de interações que as crianças têm criado com suas famílias, moradores e, assim com a história desse lugar.

É impossível adentrarmos na comunidade e não vemos as crianças. Elas, estão nos pátios das casas, outras aos arredores, algumas saindo com seus pais às compras na Vila de Beja. Muitas delas, pela manhã, vemos indo para a escola.

Assim, para dialogar sobre os aspectos da comunidade e das vivências das crianças em seus contextos de vida, tomamos os escritos de Carlos Rodrigues Brandão, por considerarmos que ele traz um punhado de significações sobre a interação entre os sujeitos e os espaços sociais. Nesse caso, tomamos o artigo intitulado “Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre os ciclos de vida e círculos de cultura”. Neste artigo, o autor discorre sobre infantes, nos seguintes termos:

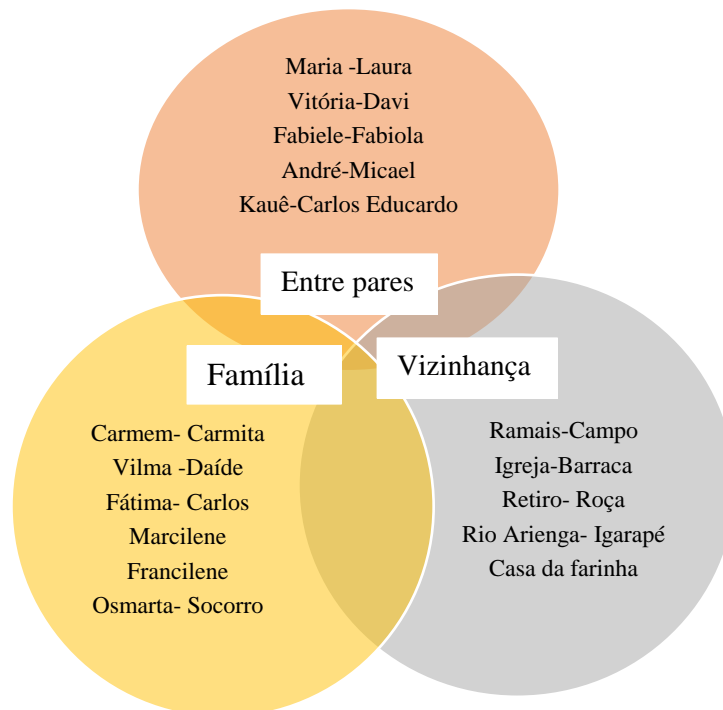
A criança é considerada como um ser de relações, como um sujeito interativo “para dentro e para fora”. Como um alguém que aos poucos vai se tornando *quem é e em quem se transforma*, como um ator ativo e progressivamente

consciente de suas interações com os seus outros dentro e ao longo de momentos, de situações, de cenários e de cenas socioculturais (BRANDÃO, 2015, p. 110).

Deste ponto de vista, a criança pode ser caracterizada como um sujeito de vínculos e de interações, pessoa em processo de aprendizado e construção de si, sujeito relacional, e é nessa interação ela tem a possibilidade de construir sua identidade, tornar-se cada vez mais humana e sentir-se partícipe dos atos e situações lúcidas e brincantes.

A tabela seguinte apresenta alguns espaços da comunidade do Cujari que as crianças frequentam.

Esquema 01- Espaços de interações das crianças



Autora: Ianny Pereira. Fonte: Pesquisa de campo, 2022

Vemos no esquema acima, alguns dos espaços de interação das crianças, que são parte do cotidiano e alvo do vivido por elas em suas muitas práticas. Esses ambientes sociais comprovam o quanto os lugares de vida das crianças do Cujari são múltiplos, e que cotidianamente proporcionam aprendizados, diversões e brincadeiras para elas. Além disso, tais espaços demonstram também as crianças em circulação, movimentação, trânsito dentro do território e próximo da vizinhança, isto significa que elas possuem liberdade para circular e uma boa relação (afeto) tanto com os adultos-vizinhos e aparentados como com o lugar-território de vida delas.

Na comunidade os campos de futebol são espaços de muitas interações. Neles e aos arredores vemos adultos e crianças. Ali, não só acontece o jogo de futebol ou outros brincades e brinquedos, também acontece momentos de convivência. Vemos mães reparando os menores e conversando; grupo de pares de crianças com outras trocas e partilhas como a rolaem na grama, desenharem na areia. Embora, a característica principal desse espaço seja do brincar.

Na comunidade existem quatro campos de futebol. São eles: o campo central, localizado próximo da escola e da igreja e pertence a todos os moradores, por isso a responsabilidade de fazer a manutenção fica a cargo da associação dos moradores. Este campo é grande, cercado de árvores robustas e de casas da redondeza. É frequentado pelas crianças em vários momentos do dia, mas é a tarde que crianças, mulheres e homens se reúnem no campo. Também, é nele que acontece o campeonato de futebol com comunidades vizinhas no mês de julho, no entanto, por conta da pandemia foi interrompido. *Depois da pandemia, a gente não teve muito evento, o futebol parou também [...] Agora as meninas estão se organizando, vamos fazer uma coleta para limpar o campo* (moradora Franciele Reis, 2022). A intenção após a limpeza do campo é que as mulheres voltem a treinar nos sábados, porém até os últimos dias de trabalho de campo, o espaço ainda estava cheio de mato. A seguir, a fotografia 11 é um dos momentos das crianças brincando.



Outro campo de futebol pertence à família do morador, o senhor Irineu. Como o campo principal (central), este é grande, bonito, rodeado de árvores e das casas dos filhos de seu Irineu. No seu arredor, existem vários bancos de madeira e baixos que combinam com o balanço, e as árvores de açaí. O espaço é cuidado com regularidade

pelo dono, nesse sentido está sempre limpo e com grama bem aparada, os refletores estão funcionando e foram instalados para proporcionar visibilidade, pois nele o brincar de bola também acontece à noite, em dias alternados. *Tem jogo dia de segunda, quarta e sexta para os homens, terça e quinta as mulheres que jogam* (Carlos, 12 anos). Além disso, as crianças também participam, partilhando com os adultos desse momento. *Eu jogo com os homens e tenho até uma chuteira* (idem). *Nos treinos, a gente brinca com os homens também* (Kauê, 10 anos). É característico deste campo o bom convívio entre os frequentadores, um espaço visto como de descanso (entretenimento, lazer, deleite) para os que moram ali, visto que os moradores quando chegam de seus trabalhos encontram no campo, no brincar de bola, no futebol uma alegria, uma forma de se socializarem.

Foto 12- Campo do senhor Irineu



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Foto 13- Bancos para sentar



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Foto 14 – Bola no quintal



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Foto 15- Refletor no campo



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Foto 16 - Balanço



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Dona Maria Paixão, é a dona de mais um campo, situado no ramal que dá acesso ao rio Arienga. Ali, moram nas imediações do campo seus filhos, noras, genros e netos. Uma das moradoras de perto desse campo, assim explica o uso do espaço: *Quem brinca no campo são as crianças, nossos filhos quando chegam da escola. Os adultos é vez ou outra que brincam de bola aí no campo* (moradora Adriane Paixão, 2022). Fica nítido pela fala da moradora que esse campo é mais frequentado pelas crianças, que se divertem, interagem com seus pares seja pelo brincar de bola, subir nas árvores ou se deitar na grama.

Foto 17 - Campo da Senhora Maria Paixão



Fonte: PEREIRA, I.C., 2022.

O último campo existente na comunidade pertencia ao seu Jaburu que faleceu de Covid-19 em 2020 e, também, fica em um dos ramais que dá acesso ao rio Arienga. Atualmente o campo encontra-se abandonado.

Dessa maneira, constatamos que o campo é um lugar comum a todos os moradores do Cujari, as crianças brincam, movimentam-se ali e, os adultos também

transitam e desfrutam desse espaço natural, tanto para jogar/brincar o futebol, como também para outro tipo de descontração/entretenimento.

Voltemos a comentar os outros espaços de interação. Nesse sentido, outra observação bastante presente nas práticas, vivências e vozes, é estarem interagindo com o lugar onde vivem, isto é, frequentemente a vemos nos espaços do ramal, caminho, campinhos, espaços em que se desencadeiam experiências proveitosas. *A Livia fica brincando pela roça, andando pelo mato* (Kauê, 10 anos). As crianças desse contexto vivenciam interações que perpassam pelos espaços sociais como mencionamos, são recorrentes a convivência com adultos no trabalho da roça e do retiro, na vivência de jogar futebol dos adultos, na vivência escolar e nos saberes da vida local pelo simples ver e “ajudar” a varrer o quintal ou apanhar um fruto.

Outra forma de interação e convivência entre crianças e os adultos é através da atividade laboral. As mais comuns são a roça, o fazer farinha e apanhar o açaí, a pesca em menor quantidade, são atividades geradoras da subsistência dos moradores. *Nosso sustento é da roça, da lavoura* (moradora Vilma Ribeiro, 2022). Convém dizer que tais atividades são extratos da ancestralidade amazônica e cultural, do saber local e da resistência daquele povo, pois como disse outra moradora, os pais sempre tiveram o hábito de levar seus filhos para roça. *A gente pulava cedo e ia pra roça com nossos pais. Porque a gente ajudava na lida e, também, não tinha com quem deixar, pois era tudo criança* (moradora Fátima de Sousa, 2022).

Ainda hoje essa prática de levar as crianças para roça continua, mas sob outras formas. Na época, essa experiência estava ligada a ajuda que os filhos promoviam aos pais no trabalho, assim como, pelo fato de não ter com quem deixar as crianças. Atualmente, as crianças continuam indo para roça. *Elas vão pra roça, só que agora é porque querem. Vão pra brincar, se meter no mato* (idem). Hoje em dia as crianças permanecem indo para roça, entretanto, a roça para as crianças é um lugar de interação, o qual promove aprendizagem e o convívio com o adulto, por vezes com seus pares num pequeno grupo brincante.

Os moradores da comunidade do Cujari possuem saberes a respeito da mata, dos frutos, do rio, das plantas que podem ser usadas com fins medicinais adquiridos com os seus antepassados e fortalecido no cotidiano de quem mora no lugar:

Eu sei quando uma fruta está na hora de colher, olhando, pegando na fruta. No caso da pupunha esse capô que cobre ela cai, aí a gente já sabe que pode apanhar, as boas são bem redondas e tem a massa macia [...] Aprende ouvindo meu pai que gostava muito de pupunha com café pela tarde (moradora Vilma Ribeiro, 2022).

O conhecimento apresentado pela moradora foi repassado através de seu pai e aprimorado no seu cotidiano.

As crianças também possuem saberes adquiridos através da observação, do ir, do olhar, do participar dos afazeres na comunidade. Concernente as tarefas laborais, as crianças sabem que por muito tempo a roça foi a principal forma de sustento dos moradores e, além disso, elas são capazes de descrever, mesmo que de maneira simples, o processo de plantio da mandioca. *Tem que plantar a mandioca, depois a minha mãe vai lá e colhe, depois a gente ajuda raspar e a mamãe faz a farinha* (Fabiola Reis dos Santos, 12 anos). É participando desses momentos que elas aprendem a conviver com a vida rural e toda aquela ruralidade, que passa pelo interagir com a terra, com gostar de comer frutas da região como o cupuaçu e o açaí, pelo aprender brincando a arte da peconha e de cuidar de plantações (molhar plantas) etc. É um legado comum na comunidade, o saber local ser repassado para os filhos, deixando, meninas e meninos, mais livre para interagir com os lugares/espacos da natureza. *A criança da comunidade aprende assim, olhando o adulto no seu fazer* (moradora Vilma Ribeiro, 2022).

Outro lugar que promove relações é a escola da comunidade. Ali, os pais entram sem pedir licença. Participam das atividades de culminância. Ajudam quando solicitados. Sentem quando se ventila o fechamento desta como situamos no capítulo I.

Durante o percurso da pesquisa, também atravessamos o tempo da pandemia. Todos e todas estamos ainda vivendo e sentido seus efeitos. As crianças sentiram falta da escola. *Eu senti saudade da escola na pandemia, porque lá é bom, tem amigos. Tia Ray que dá merenda e o professor, são pessoas legais* (depoimento de Lívia, 7 anos). Para além do estudo, por vezes, padronizado, que é oferecido na escola, as crianças nesse espaço também criam e fortalecem seus vínculos afetivos. São experiências entrecortadas por conversas, abraços, brigas, risos, trocas, explicações, experimentos que as crianças partilham entre si e com os adultos da escola.

Dialogando com Brandão (2015), tais experiências infantis precisam ser compreendidas, pois segundo ele as pessoas que atuam com crianças, precisam buscar entender com mais profundidade em quais realidades elas vivem seu cotidiano. O autor, é categórico em afirmar que os adultos envolvidos com tais sujeitos ainda sabem, escutam e interagem pouco com os pequenos, estes estão com ações educativas situadas pela opinião dos adultos, ou seja, não se dialoga com mundos dos pequenos. Considera o autor, a pertinência de olhar para o dia a dia da criança:

[...] um grande ganho haveria de vir se o olhar de quem pesquisa fosse dirigido também à vida cotidiana das crianças [...] Em um primeiro lugar, um olhar entre adultos algo mais sensível a respeito de crianças. Alguma coisa próxima ao que entre antropólogos chamamos de “colocar-se do ponto de vista do outro” sem pretender de maneira alguma “ser ele” ou mesmo “ser como ele”. Em um segundo momento, um olhar que sem se fazer criança – pois que está investigando é uma pessoa adulta – vai às crianças e convive com elas como sujeitos de interação de conhecimento e, não, como objetos objetivos de estudo (BRANDÃO, 2015, p. 113).

É na interação, no diálogo, aproximando-se das crianças, ou seja, “[...] no interior de *círculos de vida* que acompanham e dão substância sociocultural aos ciclos da vida de cada pessoa”, isto é, na singularidade do mundo infantil que podemos compreender melhor como pensam, o que sabem, o que são capazes de produzir, como se relacionam etc. Tudo isto para dizer que as crianças não são seres vazios de conhecimento, ao contrário, são sujeitos que habitam um espaço já pré-determinada na sociedade e por consequência disso não podem ser compreendidos de maneira generalizada (BRANDÃO, 2015).

Para o autor, significa tomá-las como seres ativos e em constante movimento.

Procuraria compreender as minhas crianças como habitantes de entrecruzamentos, de círculos interligados de vida cotidiana, uns criados e propostos-impostos pelos adultos; outros, objeto perene de criações culturais infantis; outros, ainda, resultantes de diálogos e de negociações entre adultos e crianças (BRANDÃO, 2015, p 121).

Além da interação, as crianças elaboram sua cultura por meio dos brincares.

2.3 O brincar, brincantes, brincadeiras

O brincar perpassa diferentes tempos/espacos, culturas e sociedades. É considerada uma vivência de intermediações simbólicas, históricas e de laborioso processo contínuo e que estimula mudanças no sujeito que brinca, mudanças internas e externas.

Eu gosto de brincar com a carroça, ela é do meu vô, eu faço dela o meu ônibus, eu faço pi pi (Emanuel Ribeiro, 04 anos). Meninos e meninas reformulam brincadeiras aprendidas com seus pais, demonstrando nesse ato a capacidade de ressignificar o seu contexto de vida. *A gente brinca bola de fogo, bom tipo assim, a gente faz uma roda aí, a bola de fogo quando cai numa pessoa ela sai, aí de novo, quem fica em último é a mãe e mata o resto. A gente gosta assim, é mais divertido* (Carlos Eduardo, 12 anos).

Foto 18– Crianças na escola, brincando no recreio



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

Outro espaço bastante utilizado para o brincar é na escola. Brincam em momentos de aula ou sem. Durante o dia letivo, no momento do recreio elas se juntam e brincam. São momentos que as crianças correm, pulam, abraçam-se, observam-se uns aos outros.

Mesmo quando a escola está fechada, o espaço é um dos escolhidos para o brincar, além de ser convidativo, pois não têm portões, e os pequenos se sentem meio “donos do espaço”, em certa medida se sentem livres para adentrar o ambiente e, ali elas sobem e/ou pulam o muro da escola. Dentro, elas correm, sobem nas árvores, elas ocupam, e se apropriam do espaço, especialmente da área livre de cimento e do quintal da escola para seus brincades, conversarem, para conviverem entre pares que habitam a comunidade. Podemos dizer que a escola pelas crianças não é vista tão somente como o espaço formal de aprender, pois elas frequentam o espaço o tempo todo.

Tabela 04 - Brincadeiras das crianças

Brincadeira	Modo de brincar
Bandeirinha	<i>A gente divide, pega dois pedaços de pau e coloca um pano na ponta, aí quem pegar a bandeirinha do outro, vence (Davi, 7 anos).</i>
Cabo de guerra	<i>Aqui na escola a gente divide o lugar com as sandálias, fica gente de um lado e do outro, quem conseguir colocar mais gente pro seu lado, vence a brincadeira (Micael, 10 anos).</i>
Pira se esconde	<i>Uma pessoa é a mãe e conta até dez, a gente corre e se esconde, quem a mãe achar já sai da brincadeira (Vitória, 7 anos).</i>
Pira alta	<i>Um de nós que fica como mãe, e os outros ficam pendurados, no portão, no muro, no banco da escola, se alguém pisar no chão e a mãe pegar, sai da brincadeira (Maria, 8 anos).</i>
Pira cola	<i>Uma pessoa é a mãe, se a mãe pegar a pessoa ela fica colada, aí vem um de nós e tem que descolar ela do lugar. Se a mãe colar todo mundo ela vence, aí o primeiro é a mãe na próxima (Davi).</i>
Pira pega	<i>Nessa é só a mãe pegar um de nós que a pessoa já a mãe no lugar da outra (Laura, 7anos).</i>
Pira fruta	<i>Alguém é mãe também, quando ela chega na nossa frente, a pessoa deve abaixar e falar o nome de uma fruta para não sair da brincadeira (Maria).</i>

Dentro e fora	<i>Olha é assim, faz uma roda com todo mundo, aí o professor fala (dentro, fora) quem ficar por último sem errar o comando vence (Fabiane, 7 anos).</i>
Minhocão	<i>É tipo uma minhoca, só que é plástico, a gente entra dentro e fica correndo atrás dos outros alunos (Kauê).</i>

Fonte: Pesquisa de campo, 2022. Org. a autora.

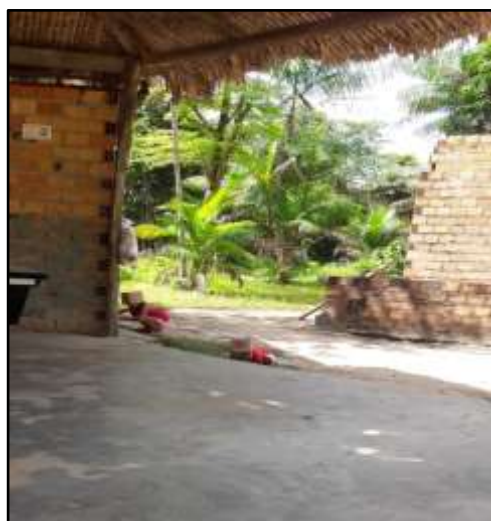
Na tabela acima trouxemos descrições das crianças acerca de seus modos de brincar e como um pouco do que se processa nesta ação. Sobressai suas preferências (do que elas gostam), como brincam. Sobressai o aprendizado da autonomia exercida longe do olhar do adulto, pois durante o brincar elas precisam transitar pelo espaço escolar e o ir e vir delas é livre. Sobressai, o uso do corpo pelas crianças, elas comunicam-se nos movimentos, gestos e expressões feitos ao decorrer do brincar. Sobressai, o diálogo quando se organizam e encontram os consensos (as ordens e as regras) na intenção de melhorar a brincadeira. Ainda, a tabela mostra as variações de brincades que existem na comunidade, como exemplo, a brincadeira bola de fogo, a qual é uma variação do brincar de pira pega.

Foto 19 – Crianças brincando de taco



Fonte: PEREIRA, I. C., 2019.

Foto 20 – Crianças brincando fantasiadas



Fonte: PEREIRA, I.C., 2022.

Foto 21 – Menino de bicicleta



Fonte: PEREIRA, I. C., 2019.



Foto 24– Crianças brincando de ciranda

Foto 22 – Brinquedos no chão



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

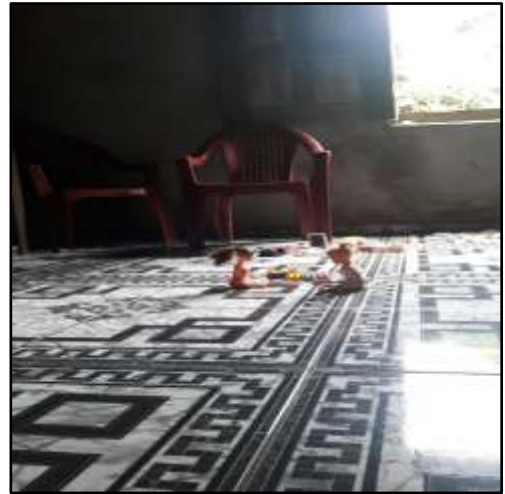


Foto 23 – Menina brincando de boneca

Esse conjunto de fotografias buscam aproximar o leitor acerca do brincar das crianças, no sentido de uma prática comunicativa de processos interativos, que acontece em vários lugares/espços. Para melhor dizer, na imagem 19 as crianças estão no quintal brincando de taco, são primos, primas e amigos que moram ali próximo e que nas tardes reúnem-se para interagirem, exercitarem suas brincadeiras.

Para a captação desta fotografia, eu caminhava na comunidade nesse horário, fiquei por um bom momento vendo elas brincarem. Pude perceber com isso, que as crianças dali em um primeiro contato se mostram tímidas, ainda assim o André Vieira (12 anos), disse-me que todos os dias elas se encontram naquele local, após o almoço, e que não existe uma hora para encerrar a brincadeira. Sendo assim, vemos que o brincar é natural para as crianças, logo faz parte do cotidiano de cada um/uma.

Na imagem 21 a criança está pelos arredores de sua casa. No momento que o encontrei, Emanuel (4 anos), ao me aproximar para conversar com ele, foi logo dizendo que estava brincando de passear de bicicleta, brinquedo que ganhou e que gostava de sair pela comunidade. Dessa forma, a relação das crianças com o lugar perpassa pela afetividade.

Nem precisa dizer, que os brincarees são recheados de imaginação, de inteligência, de emoções exteriorizadas nos sorrisos, nos olhares das crianças, bem como de muita criatividade, como demonstrado pelas crianças que se caracterizam com um capacete de papelão e uma espada de pau na imagem 25.

Foto 25 – Criança brincando no quintal



Fonte: PEREIRA, I. C., 2022.

O brincar atravessa distintos tempos e lugares, culturas e povos, uma experiência de mediação simbólica, histórica e de árduo processo continuado e de transformações.

A criança por estar inserida na sociedade, ou seja, em um espaço organizado a partir de normas, significados, ações, produções construídas e compartilhadas pelos indivíduos, ela também introduz uma vivência social e cultural própria, e cujo brincar, é parte fundante de sua vida, sempre por intermédio das interações e de pessoas (BORBA, 2007).

Segundo esta autora, o termo brincadeira está relacionado à infância e às crianças, e, por muito tempo nas sociedades ocidentais foi visto com insignificância, com pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo a definição de objeção ao trabalho, tanto na conjuntura da escola quanto no dia a dia da família. Para Borba (2007, p. 39) o brincar pode ser visto como “[...] ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo”.

A autora destaca ainda que a brincadeira é uma manifestação da cultura, uma vez que se apresenta como um sistema de condutas, saberes e artefatos estruturados e acumulados pelos homens nas conjunturas históricas e sociais em que vivem (BORBA, 2007).

Também, o brincar é um dos pilares da composição das culturas das infâncias, entendidas como conceitos e maneiras de prática social próprias que dispõem as vinculações das crianças entre si, como também as maneiras pelas quais interpretam, representam e atuam sobre o mundo (BORBA, 2007).

Nesses termos, a experiência do brincar não é uma mera repetição, mas é uma reelaboração feita a partir do que a criança traz consigo, sua capacidade de fantasiar, de criar e reinventar e construir o ato brincante, que envolve o brinquedo, os brincantes e a própria brincadeira. Envolve suas emoções e a ação corporal. Envolve estar por inteiro. Envolve a cultura. Dessa maneira, a criança carrega dentro de si uma oportunidade de transformação da sua humanidade que sob o olhar dos adultos, por vezes, é esquisito ou sem propósito, porque segundo a autora, a limitamos ao nosso pensar e agir. “Reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto” (BORBA, 2007, p. 34).

A seguir, mais uma tabela com outros brincares, agora com ênfase aos corpos brincantes nos espaços, e estes sendo utilizado pelas crianças

Tabela 05 – Espaços e corpos no brincar

Identificação	Espaços/Elementos	Descrição	Brincantes
O futebol	Bola/campo	<i>A gente se reúne aqui, vem as crianças das outras casas, na hora de brincar divide os times e começa o jogo.</i>	Carlos, Lívia, Kauê, Emanuel
Brincar de carroça	Carroça	<i>Eu subo na carroça, e começo a andar pelo campo. Para mim é um ônibus.</i>	Emanuel
Brincar no igarapé	A água	<i>No igarapé a gente brincar de quem nada mais rápido, quem fica mais tempo debaixo da água.</i>	Carlos
Bola de fogo	Bola	<i>Para iniciar a brincadeira, a gente faz uma roda e a bola fica no centro rodando, em quem a bola parar por último é a mãe. Depois a gente corre e a mãe tenta nos tirar da brincadeira, nos acertando com a bola de fogo.</i>	Kauê
Brincar de subir na árvore	Árvores	<i>Eu subo pra olhar, pra pegar uma goiaba depois desço.</i>	
Brincar de apanhar açaí	Árvore de açaí	<i>A gente não apanha o açaí de verdade. Eu subo com a peconha até lá no alto, finjo que vou cortar. Em outros momentos, é para ver quem sobe mais rápido que o outro.</i>	Carlos
Taco	Pedaços de paus, garrafas e bola	<i>A gente se junta e se divide em dois grupos, coloca as garrafas uma de cada lado, e fica tacando a bola, quem ganhar mais partidas é o time vencedor.</i>	Davi
Corrida de bicicleta	Bicicleta/Campo	<i>É aqui na frente do campo, ou na frente da igreja. A gente marca a linha de chegada, cada um na sua bicicleta, quem pedalar mais rápido e passar a linha de chegada vence a brincadeira.</i>	Vitória
Cinco pedras	Pedras	<i>A gente pega cinco pedras, faz um quadrado no chão e coloca as pedras. Depois nos dividimos em dois grupos, quem jogar a bola e pega na pedra de dentro já é a mãe, vai ter que correr e pegar todo mundo da brincadeira.</i>	Kauê

Fonte: Pesquisa de campo, 2022. Org.: a autora.

A tabela acima é uma espécie de síntese dos corpos, de brincantes, de brinquedos e dos espaços do brincar. Esse conjunto de momentos confirmam o brincar na cultura da comunidade, o brincar que mobiliza e movimenta pessoas e os diferentes espaços dentro do lugar, sendo o ambiente natural, o principal elemento utilizado pelas crianças. Para isso, suas brincadeiras envolvem objetos/instrumentos/elementos como as pedras, árvores, pedaços de paus, a areia, a sombra, a grama, os animais, os bancos etc. Além disso, as crianças desfrutam de um convívio diário com o ambiente natural, isto é, interação com ele. *A gente se reúne aqui* [as crianças das demais casas], *vem as crianças das outras casas* (Carlos, Livia, Kauê, Emanuel). Elas apreciam a companhia uma das outras e, harmonizam-se através do brincar, e é nesse interim que elas percebem a si e, ao outro e aprendem a viver como parte da condição humana.

Portanto, é necessário compreender as crianças nas suas maneiras próprias de viver, refletir e agir, além disso, entender que as crianças são sujeitos que podem nos inquietar com suas formas de ver o mundo, e o brincar na vida dos infantis são produções poéticas, corporais, culturais, locais, de pensamentos e lógicas de estar e interagir com o mundo social.

Na sociedade brasileira, o brincar é um direito dos pequenos. Brincar é um eixo das DCNEI (2010). Estão nos marcos legais para a infância do país, empurrado pelos estudos de teóricos que sustentam a sua importância para a composição dos processos de desenvolvimento integral, de bem viver cidadão e de aprendizagem formais e informais. Ou seja, o brincar não pode ser mais visto como um ato a parte, de inferior importância no contexto de vida de qualquer criança. Por isso, o brincar é uma prática de cultura, o qual por meio de valores, aptidão, conhecimentos e maneiras de envolvimento social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças (BORBA, 2007).

Brincar articula saber e cultura, não por acaso para esta autora brincar tem sentido cultural, quando diz:

A brincadeira é em si mesma é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas (BORBA, 2007, p. 39).

Porém, ainda hoje vemos pessoas considerando o brincar como sendo uma perda de tempo, visão está associada ao pensamento de que o brincar é uma atividade antagônica ao trabalho, por isso menos relevante somado a sociedade que vivemos em

que prepondera seu caráter produtiva e produtivista. Este ponto, por conta do tempo da pesquisa não conseguimos aprofundar, nos atemos nas experiências e vivências exercidas na comunidade, *locus* do estudo.

Vimos o brincar visto de maneira positiva, aprendem-te, cultural. Uma experiência de humanizar-se com e entre outros. Parte indissociável da cultura infantil, que se vincula a processos de aprendizagem, de saberes, de convivência humana. Até porque, concordamos com Borba (2007), fundamentada por outras pesquisas, ao afirmar que o brincar é valioso para o desempenho psicológico, qualificado como sendo gerador de desenvolvimento e de aprendizagem; ação humana fundadora de meninos e meninas; formas vivas de circular a cultura, de simbolizar produtos e costumes pela criança, o que também compõe relações sociais com outros sujeitos, infantis e adultos. Tal perspectiva, distancia-se da visão hegemônica da brincadeira como atividade reservada à aquisição de códigos e papéis sociais e culturais, da qual a atribuição primordial é ajudar no processo de socialização da criança e sua incorporação à sociedade. Assim,

Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades. Quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida (BORBA, 2007, p. 35-36).

O brincar abrange profundos processos de conexão, “[...] entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (BORBA, 2007, p. 36).

De acordo com a autora essas perspectivas formam um saber e um complexo de práticas as quais são compartilhadas pelas crianças, portanto, o brincar está precisamente agregado à formação dos sujeitos (BORBA, 2007).

Finalizando este tópico, consideramos relevante dizer que o brincar é um dos fundamentos da elaboração da cultura infantil, entendidas como práticas sociais particulares. Brincar abarca o complexo das interações das crianças entre si, bem como suas maneiras pelas quais elas compreendem, retratam e participam do mundo (BORBA, 2007).

Assim, o brincar transitando com ações lúdicas, um repertório brincante e de informações/aquisições culturais constitui a cultura infantil, sendo consubstanciada pelo conjunto de vivências de crianças que brincam e convivem entre si (BORBA, 2007). Significa dizer que:

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (BORBA, 2007, p. 41).

Neste capítulo refletimos sobre como a cultura infantil com enfoque teórico e as experiências das crianças onde realizamos a pesquisa. Vimos que a psicologia e pedagogia foram áreas que incentivaram as discussões sobre a infância e, posteriormente contribuíram nos planejamentos metodológicos para pesquisar a infância e a criança. Consequentemente, para chegar nos debates e formulações acerca da cultura infantil.

Apreendemos que a cultura infantil é uma construção coletiva da criança atuante, da criança sujeito da sua própria história, além disso, a criança torna-se através de suas interações diárias integrante ativo na sociedade por esta produção. Portanto, entender que a cultura infantil e, também, elucidar a produção de vida diária de meninos e meninas, que perpassa o cotidiano, no caso da cultura infantil produzida pelas crianças na localidade Cujari.

Vimos que a cultura infantil atravessa e é atravessada pelas interações, potencialmente vividas pelas e entre crianças nos espaços naturais como preferência. Compõe outros espaços e processos da cultura infantil, as relações entre crianças/escola, crianças/família e crianças/afazeres laborais.

No aspecto do brincar, destacamos que nesta comunidade é parte integrante da vida comunitária, há muitas memórias do brincar e que são reavivados nos brincares e traquinagens das crianças de hoje. O brincar é visualizado pelos espaços da localidade, além disso, é uma prática de crianças potencialmente, mas adultos brincam também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender a cultura infantil produzida por crianças até 12 anos de idade, residentes da comunidade do Cujari. Nos detemos a acompanhar e adentrar no “mundo infantil” delas, pontualmente pelos aspectos do brincar e do interagir, enquanto partes que integram também o patrimônio cultural da comunidade. Sendo assim, focalizamos a realidade rural de Abaetetuba pela vida da criança amazônica, seus modos de vida, sua ambiência comunitária e social no cotidiano da comunidade.

Somos sabedores que a criança e o tempo de infância fundamentam-se, atualmente, em diversas normativas que acolhem e articulam políticas em prol da garantia de direitos que precisam ser assegurados, em todas as extensões de sua vida. Como cita a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, no [...] Princípio 2º

A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1959).

Com base no estudo teórico podemos dizer que a visão da criança e da infância por muito tempo não foi considerada ou não teve a devida atenção. Atualmente a infância é vista como período útil e necessário para que a criança tenha um desenvolvimento integral e, de qualidade em todas as dimensões da vida. A concepção de criança também mudou, tornando-se um sujeito de direitos e, que dispõe de capacidade para pensar, aprender e, relaciona-se com as pessoas.

A localidade do Cujari, onde realizamos a pesquisa, possui um histórico de trabalho forte, talvez por isso, os moradores remanescentes dizem não terem vivido uma infância baseada no brincar. *Eu trabalhei muito na roça, desde criança. É um trabalho pesado* (moradora Marcelina Reis, 2022). Todavia, as crianças atualmente vivem uma infância envolvida pelo brincar, pelas interações entre crianças e adultos, em relações estreitas com a natureza. Podemos dizer que a infância das crianças do Cujari é vivida, em grande medida, com liberdade para que elas possam estudar, brincar, aprender do trabalho, mas com todo o respeito de ser criança.

O estudo também mostrou que as crianças dispõem de um modo ativo e interativo de ser e viver na comunidade, elas agem e pensam através das relações sociais que estabelecem com familiares, vizinhos adultos e entre pares, e assim vão aprendendo e juntando conhecimentos. *As crianças prestam atenção quando a gente tá fazendo*

alguma coisa. Quando a gente tá na roça, cuidando dos bichos no terreiro ou em casa fazendo alguma coisa, elas ficam olhando. Pra mim elas, aprendem assim também (moradora Marcelina Reis, 2022).

As crianças são infantes que experienciam processos dinâmicos na comunidade, assim elas internalizam saberes que circulam nos espaços sociais. São desenvoltas, alegres, travessas, crianças que brincam e, são brincalhonas. São crianças livres que correm nos quintais, nos caminhos, nos ramais e campos, crianças que sobem/descem árvores e muros; crianças que aprendem constantemente com as práticas que as envolvem.

Também, destacamos que na comunidade, o brincar transita entre os espaços e, atravessa crianças e adultos. São inúmeros os brincares; brincar de subir na árvore, apanhar açaí, taco, corrida de bicicleta, cinco pedras, o brincar de carroça, além disso o brincar de bola/futebol que faz com que crianças e adultos brinquem juntos. Além dos espaços dos quintais, campos, pátio das casas, caminho e ramal, a escola é mais um espaço que faz parte do cenário brincante e dos brincares das crianças, seja nos dias letivos, ou no fim de semana quando a escola está fechada.

As interações se sucedem em mediação com a natureza do lugar, sendo a mata, o igarapé, as águas, a roça, o retiro e beira do campo, espaços úteis para conversar, observar, apreciar. Outra forma de interação das crianças é com os adultos, processando-se através do cotidiano, nos afazeres domésticos, no observar os adultos em suas tarefas laborais.

Também, por meio do trabalho de campo, constatamos que na comunidade do Cujari a cultura infantil se constrói dia a dia e permeia os aprendizados, os saberes, a convivência, a circularidade no lugar. A cultura infantil é vivificada pela historicidade do lugar, que envolve as memórias e cotidiano dos moradores mais antigos desse lugar que de um jeito próprio socializam com os pequenos, como através dos brincares antigos que são socializados na festa do padroeiro Santo Antônio. Sobressai, nessa cultura, os brincares que acontecem na convivência e diálogo diário com outras crianças e adultos, além disso, ela é produzida nas interlocuções com os espaços e na sua apropriação dos ambientes naturais.

Entretanto, constatamos que também elas passam por situações inadequadas. Ou melhor, em vários âmbitos da vida são desassistidas pelo poder público municipal, é o caso da ausência de assistência médica aos moradores, bem como a questão do transporte no ramal, questões que influenciam diretamente no bem viver dos pequenos.

A escola é a única ação pela gestão municipal na comunidade. No entanto, anda precisando de melhorias no prédio e no trabalho pedagógico, principalmente devido a prática docente voltada ao ensino multissérie bem como qualificação profissional buscando atender a qualidade da educação das crianças.

Em síntese, os resultados deste trabalho contribuem com a escola do Cujari no sentido de colaborar com informações sobre a cultura infantil produzida e a vida das crianças e, assim sirva para refletir o sentido e a importância da educação de qualidade e significativa, ao mesmo tempo, seja um procedimento de valorização dos saberes das crianças.

O estudo também me proporcionou conhecer um espaço que nunca tinha adentrado e, que talvez não viesse a conhecer. O tempo que estive na comunidade inteirando-me com as pessoas, com o lugar, presenciando um pouco do modo de vida das crianças, me fez compreender que realmente não existe um espaço fixo de aprendizagem e que o conhecimento circula entre crianças/adultos e, perpassa os vários ambientes.

Adentrei a Universidade sem reconhecer ou lembrar da vida rural nos contextos da educação, talvez porque os estudos ainda estejam centralizados dentro da Universidade e na criança sob a perspectiva urbanocêntrica. O grupo de Pesquisa e Extensão de Bubuia Amazônica – Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais, me proporcionou a experiência de conhecer a comunidade do Cujari e, assim as crianças, seus modos de viver as suas infâncias na ruralidade amazônica, tão diversa e complexa.

Agora na reta final, entendo que a pesquisa (e ter sido bolsista) contribuiu de forma efetiva comigo, como futura pedagoga, pois tenho consciência e certa sensibilidade para com as crianças amazônicas e seus modos de vida. Tal aquisição me incentiva a querer e, a buscar mais conhecimento sobre as crianças e suas infâncias em territórios rurais, a fim de ter um aprofundamento teórico e pessoal.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, S.; PACHECO, T. Infâncias e crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara: linguagens e práticas culturais. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 9, set. /dez. 2016. p. 104-116.

ARROYO, M. G. **O direito ao tempo de escola**. Car. Pesq., São Paulo (65): p.3-10. Maio. 1987.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, 18: p. 35-50, 2006/2007.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In **O cotidiano na educação**. Brasília: Ministério da Educação, p.46-53, 2006.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, p.33- 45, 2007.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2ª ed. – Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, C. R. Olhar o mundo e ver a criança: Ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculo de cultura. **Crítica educativa**. Sorocaba/SP, Vol.1, n.1, jan./jun. 2015. p.108-132.

BRANDÃO, C. R. Fotografar, documentar, dizer com a imagem. **Caderno de antropologia e imagem**, Rio de Janeiro, p. 27-54, 2004.

BRANDÃO, C. R. Tempos e espaços nos mundos Rurais do Brasil. **Rurais**, v.1, n 1, p.1-28, març/ 2007.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, Maristela. O lugar da vida: comunidade e Comunidade Tradicional. **Revista de geografia agrária**. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-23, jun., 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos da criança**. 1959.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para Educação, p.7-36 Infantil. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei de Políticas Públicas para Primeira Infância**. 13.257/2016.

CAMPOS, M. M. **A política de educação infantil no contexto da política de infância no Brasil**: algumas questões inquietantes sobre programas Educacionais para crianças pobres no Brasil. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Ministério da Educação, p.28-30, Brasil/Brasília, 1994.

CAMPOS, M. M. **Educação infantil**: conquistas e desafios. In: PROPOSTA PARA UM BRASIL MELHOR, p.91-100, Outubro, 2006.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TUVARI, Ana. **Infâncias e crianças da Amazônia paraense**. In: POJO, Eliana C. T.; ALVES, Eliene da S.; FREITAS, Maria N. M. (Orgs.). *Água na Amazônia paraense: território educativo de crianças*. Manaus: Ed. dos Autores, 2021.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do bom retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Proposições**, V. 15, n.1. jan/ab.2004. p. 229-249.

FUJIMOTO, Gaby. **Cenário mundial das políticas de primeira infância**. In: Cadernos de Trabalhos e Debates 11. Primeira Infância: avanços do marco legal da primeira infância. Câmara dos deputados. Brasília, 2016. p.24-57.

HENRIQUES, Isabella. **Primeira infância é prioridade absoluta**. In: Instituto Alana, p. 5-47, 2013.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie**. In: Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil, jul. 2000. p.1-14.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sônia. **O papel social da educação infantil**. São Paulo, 1999. p.1-5).

LOPES, Andrea. **A construção da identidade na Amazônia ribeirinha**: ilha de Cotijuba Belém-PA. 2012- Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.18-210. 2012.

MELLO, Thiago. **Não, não tenho um caminho novo**: o que tenho de novo é um jeito de caminhar. In: Rede Nacional Primeira Infância. Plano Nacional pela Primeira Infância, p.7-77, Dez, Brasília, 2010.

MOTA, Marinete. **A criança na fronteira amazônica**: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância. 2016- Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus- Amazônia, p. 15-256. 2016.

NEUMANN, Zilda. **As crianças, quando em cuidadas, são uma semente de paz e esperança**. In: Rede Nacional Primeira Infância. Plano Nacional pela Primeira Infância. Dez, Brasília, 2010.

POJO, Eliana Campos Toutonge. O brincar de crianças residentes em contextos rurais na amazônia paraense. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.28. p. 105-115, dez, 2020.

POJO, Eliana Campos Toutonge; FREITAS, Maria N. M. As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 – 25. 2022.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência Araxá**, n. 4, p. 129-148, 2008.

TRINDADE, Marileia. **Representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia**. Tese de Doutorado em Educação, Cultura e Sociedade. Universidade Federal do Pará, Belém/Pará, p. 15-201, 2019.

UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). Grupo de Pesquisa e Extensão “*De Bubuia Amazônica - Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais*”. **Projeto de pesquisa** “A circularidade do saber em territórios rurais no município de Abaetetuba-Pa: o ensinar-aprender de crianças pela diversidade e pela cultura”, apresentado a UFPA. Belém: [s. n.], 2018. (Mimeo).

YOUNG, Mary. **Por que investir na primeira infância**. Cadernos de trabalhos e debates 11. Primeira Infância: avanços do marco legal da primeira infância. Câmara dos deputados. Brasília, 2016. P. 21-23.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a _____

Esta pesquisa corresponde a entrevista de campo desenvolvida por mim, Ianny Cabral Pereira, como parte metodológica para a obtenção de dados para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sendo este trabalho parte integrante do meu processo formativo e um dos requisitos exigidos para minha formação no curso de Pedagogia. Ressalta-se ainda que esta pesquisa conta com a supervisão da Prof. Dra Eliana Campos Pojo docente da Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba.

A pesquisa se dará por meio de entrevistas semiestruturada a ser realizada forma presencial e os dados e resultados da pesquisa serão disponibilizados no trabalho final e nas exposições deste para a avaliação da banca examinadora tendo a sua identidade disponibilizada ou não, isso mediante sua aprovação. Se a concessão da sua identidade for uma negativa utilizaremos nomes fictícios para melhor desenvolver a compreensão dos dados

Estamos convidando Vossa senhoria para participar da pesquisa. Você tem todo o direito de não autorizar e, em qualquer momento da pesquisa, interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação ou represália, devendo somente avisar o/a pesquisador/a da sua desistência.

Pesquisador: Ianny Cabral Pereira

Endereço: Tv. Emidio Nery da Costa
Abaetetuba –PA, S/N.

Telefone: (91) 98274686

Email: iannyperreira@gmail.com

Orientadora: Eliana Campos Pojo

Toutonge

Fone: 91 984939239;

E-mail: elianapojo@ufpa.br

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, participarei da presente pesquisa.

Abaetetuba, ____ de _____ de 2022

Entrevistado/a

Pesquisador/Entrevistador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

ROTEIRO – ENTREVISTA COM CRIANÇAS DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- I – NOME: IDADE:
 II - NOMES DOS PAIS/RESPONSÁVEIS:
 III – ANO E ESCOLA QUE ESTUDA:
 IV – GRUPO FAMILIAR:

QUESTÕES:

- 01- O que você sabe de sua comunidade, do lugar que você mora?
- 02- O que acontece na comunidade aos fins de semana?
- 03- Do que você mais gosta no lugar? Como é seu convívio na comunidade?
- 04- Conte como é sua rotina? de um dia, durante a semana, que faz aos fins de semana)
- 05- O que você mais gosta de fazer?
- 06- O que é brincar?
- 07- Do que costumam brincar na comunidade?
- 08- Como acontece as brincadeiras com seus colegas?
- 09- Do que e com quem você brinca?
- 10 - Em que lugares da comunidade costumam brincar?
- 11- Qual o lugar preferido na comunidade para se brincar?
- 12- Como você se organiza para brincar?
- 13- Qual sua brincadeira preferida e porquê?
- 14- Relate um pouco de sua vida em casa. (Sua residência da criança, tempo que reside naquele local, como são as relações com os outros membros)
- 15- O que você acha da escola? (Do que brincam? momento, brincades etc.) O que você mais gosta, na escola?
- 16- O que você gostaria de me perguntar?

ROTEIRO – ENTREVISTA COM ADULTOS (educadores, lideranças e pais das crianças)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

I-NOME:

II-IDADE:

TEMPO QUE MORA NA COMUNIDADE:

III-OCUPAÇÃO:

IV-ESCOLARIDADE

QUESTÕES:

01-O que você sabe da comunidade do Cujari?

02-Como você caracteriza a comunidade Cujari?

03-Que tipo de organização comunitária existe na comunidade?

04-Como é o cotidiano da comunidade?

05-O que é brincar?

06-Que brincadeiras as crianças da comunidade vivenciam?

07- Como acontece o brincar dos filhos ou das crianças da comunidade?

08-Qual a importância do brincar na vida das crianças?

09-Além do brincar, que atividades as crianças realizam no dia a dia?

10-O que é ser criança para você? Como vivem as crianças da comunidade?

11-Que tipo de saber uma criança de hoje possui?

12-Como vivia uma criança do seu tempo?

13-Como você observa seu tempo de infância e a dos seus filhos, netos?

14-Quais memórias vocês possuem das suas brincadeiras, brincades e brinquedos?

15- Do que lembra de quando era criança/que lembrança possui?

16-O que você acha da escola Cujari?

17- O que elas precisam para crescerem e aprenderem?

18- Que “educação de casa” é promovida no convívio familiar?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA COMUNIDADE

QUESTÕES:

- 01- O que você sabe da comunidade do Cujari?
- 02- Como você caracteriza a comunidade Cujari?
- 03-Que tipo de organização comunitária existe na comunidade?
- 04-Como é o cotidiano da comunidade?
- 05-O que é brincar?
- 06-Que brincadeiras as crianças da comunidade vivenciam?
- 07- Como acontece o brincar dos filhos ou das crianças da comunidade?
- 08- Qual a importância do brincar na vida das crianças?
- 09-Além do brincar, que atividades as crianças realizam no dia a dia?
- 10-O que é ser criança para você? Como vivem as crianças da comunidade?
- 11-Que tipo de saber uma criança de hoje possui?
- 12-Como vivia uma criança do seu tempo?
- 13- Como você observa seu tempo de infância e a dos seus filhos, netos?
- 14-Quais memórias vocês possuem das suas brincadeiras, brincades e brinquedos?
- 15- Do que lembra de quando era criança/que lembrança possui?
- 16- O que você acha da escola Cujari?
- 17-O que elas precisam para crescerem e aprenderem?
- 18- Que “educação de casa” é promovida no convívio familiar?