

**O QUE O RIO ME ENSINOU?  
NARRATIVAS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS  
DA VILA DE PONTA NEGRA - MARAJÓ/PA**



**ALCILÉA DE SOUZA FAZZI**



Autora da capa: Vivian Heinle

Imagem: acervo pessoal da autora.

E-mail: [vhassessoriaeducacional@gmail.com](mailto:vhassessoriaeducacional@gmail.com)

São Leopoldo, 2023.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**ALCILÉA DE SOUZA FAZZI**

**O QUE O RIO ME ENSINOU?**

**Narrativas das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA**

**São Leopoldo**

**2023**

ALCILÉA DE SOUZA FAZZI

**O QUE O RIO ME ENSINOU?**

**Narrativas das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2023

F287q

Fazzi, Alciléa de Souza.

O que o rio me ensinou? : narrativas das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA / Alciléa de Souza Fazzi. – 2023.

108 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

“Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Foch.”

1. Crianças ribeirinhas. 2. Pesquisa com crianças. 3. Identidade cultural. 4. Saberes. 5. Narrativa. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

ALCILÉA DE SOUZA FAZZI

**O QUE O RIO ME ENSINOU?**

**Narrativas das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi (UNISINOS) (orientador)

---

Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA)

---

Profa. Dra. Betina Schuler (UNISINOS)

Dedico este trabalho a meu pai Benedito (*in memoriam*) e à minha mãe Maria das Graças que, mesmo sem oportunidade de estudarem, me ensinaram a navegar em busca do saber. A meu esposo Marcos e a meu filho Marcos Vinicius, por toda a compreensão e por todo o amor. E, às crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, por me presentear com seus bonitos saberes.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento que não deve faltar na vida daqueles que compreendem que não estão sozinhos.

Minha eterna gratidão a Deus, Senhor de tudo e de todos, que permitiu que eu fizesse esse percurso e chegasse até aqui.

Minha gratidão à Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira e à Profa. Dra. Betina Schuler, pelo aceite em participarem da minha banca de qualificação e por todas as suas contribuições.

Minha profunda gratidão ao meu querido orientador, o Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi, que, com sua paciência, soube esperar meu tempo, me presenteou com tantos ensinamentos e me ajudou a colocar em prática um sonho há muito sonhado.

Meus profundos agradecimentos ao Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira e, duplamente, à Profa. Dra. Betina Schuler, pelo “sim”, durante o processo de seleção para o mestrado.

Meu agradecimento à minha amiga e colega de estudos, Mariley, sempre disposta a me ouvir e me acolher em minhas preocupações.

Agradeço imensamente à Camille, por se oferecer para caminhar comigo quando o cansaço e a dor pareciam vencer.

Gratidão a meu companheiro de vida, Marcos, que, com sua paciência, otimismo e carinho, me mostrou que tudo tem seu tempo e acontece conforme os desígnios de Deus, basta acreditar, confiar e lutar pelo que desejamos.

Meus agradecimentos a meu filho Marcos Vinicius, que, com 11 anos, mesmo ficando triste com as minhas ausências, com os passeios não realizados, teve paciência de esperar e me acompanhou nessa viagem. Foi por nós, filho!

Meus sinceros agradecimentos à minha mãe, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, pela ajuda direta ou indiretamente.

Agradeço à minha irmã Ruth, pelo carinho e cuidado, sempre a me esperar com um cafezinho.

Profunda gratidão às crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, por partilharem comigo tantas experiências lindas.

E, finalmente, meu agradecimento às colegas Suellem e Carol que, gentilmente, cederam fotos de seus arquivos pessoais para qualificar ainda mais esta pesquisa.



Quando eu morrer  
Se eu não for pro céu  
Eu vou lá pro Marajó  
Montar num cavalo baio  
Debaixo das cores do sol

Minha terra, terra santa  
Minha santa, Santarém  
Meu canto é vento e palmeira  
Como é bom ao luar de Ourém  
Meu chão é alter do chão  
Horizonte costa fronteira  
No céu obidense encadeia  
Um carinho nativo Alenquer  
Meu som nasce sem fronteiras  
Do Caribe ou Abaeté

Minha terra, terra verde  
Verde mundo, teu sabor  
recende a patchouli  
Marujando Bragança tem cor  
Meu canto traz desse encanto  
Todo azul, todo sol, Tocantins  
Margeando com a fala dos ventos  
Das marés, maresias daqui  
Meu som tapuio tihoso  
Carimbó lá de Marapanim

Quem quiser saber de mim  
De onde venho, pra onde vou  
Tem que primeiro aprender  
O que o rio me ensinou

Minha terra, Salvaterra  
Minha salva para o amor  
Nas águas do Caripi  
Barcarena num toque de flor  
Meu mar é um rio mar  
Meu Belém do Pará é lindo  
E repartindo esse dito  
Vai chegar em Manágua ou Paris  
Meu som é cabano e repito  
Do Pará para todo o país (DIAS, 1991).

## RESUMO

A presente pesquisa visa compreender a relação das crianças ribeirinhas marajoaras da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA com o seu meio circundante a partir de suas percepções, narrativas e vozes e dos saberes advindos desta relação. Para o percurso investigativo, mergulhei nas vivências das crianças ribeirinhas, por meio das experiências com o rio, dos saberes ancestrais, do vocabulário, das brincadeiras, do imaginário, das lendas e dos mitos, pois, inserida no contexto da pesquisa com crianças, entendo que elas são importantes fontes de diálogo com esse universo. Desta forma, levantei a seguinte questão-problema: como as crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA percebem e se relacionam com o lugar onde moram? Para responder a este questionamento: analisei as narrativas das crianças ribeirinhas acerca dos saberes que emergem de sua relação com o rio e a floresta; e identifiquei os sentidos e significados das vivências culturais para elas. Para tanto, utilizei duas categorias de análise: Viver as margens dos rios e Brincar as margens; que foram divididas em subcategorias, sendo elas: as regras do rio; os saberes ancestrais; as palavras que brotam do rio; as brincadeiras submersas; o imaginário, as lendas e mistérios. Este estudo adotou a abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa com crianças. Os participantes da pesquisa foram dez crianças, entre quatro e cinco anos, que, por meio de suas vozes, desenhos e fotografias, deram visibilidade às crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA. Para a interpretação dos dados, utilizei o método da triangulação que, por meio das narrativas das crianças ribeirinhas, foi possível identificar diferentes saberes que emergem da experiência intrínseca com o rio e a floresta. As narrativas das crianças trazem ensinamentos de que é necessária, para os tempos atuais, a prática de novas pedagogias de saberes. Pedagogias que ajudem a criar em nós e no outro o compromisso, como os dos ribeirinhos, de cuidar da nossa casa comum, o planeta que habitamos, olhando com mais força para as experiências dos nossos ancestrais, dos nossos povos originários, como o povo ribeirinho.

**Palavras-chave:** crianças ribeirinhas; pesquisa com crianças; identidade cultural; saberes; narrativa.

## ABSTRACT

This research aims to understand the relationship between the Marajoara riverbank children of Vila de Ponta Negra - Marajó/PA and their surroundings, based on their perceptions, narratives and voices and the knowledge that comes from this relationship. For my research, I immersed myself in the experiences of the riverside children, through their experiences with the river, their ancestral knowledge, their vocabulary, their games, their imagery, their legends and myths, because, within the context of research with children, I understand that they are important sources of dialog with this universe. I therefore raised the following problem question: how do the riverside children of Vila de Ponta Negra - Marajó/PA perceive and relate to the place where they live? To answer this question, I analyzed the narratives of the riverside children about the knowledge that emerges from their relationship with the river and the forest; and I identified the senses and meanings of cultural experiences for them. This study adopted a qualitative approach, with an emphasis on research with children. The research participants were ten children, aged between four and five, who, through their voices, drawings and photographs, gave visibility to the riverine communities of Vila de Ponta Negra - Marajó/PA. To interpret the data, I used the triangulation method which, through the narratives of the riverside children, identified different types of knowledge that emerge from the intrinsic experience with the river and the forest, which are experienced and shared collectively.

**Keywords:** riverside children; research with children; cultural identity; knowledge; narrative.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Ilha do Marajó/PA .....	41
Figura 2 - Mapa do município de Muaná/PA .....	44
Figura 3 - Mapa da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA .....	45
Figura 4 - Desenho de Rafinha .....	59
Figura 5 - Desenho de Emily.....	60
Figura 6 - Desenho de uma criança deitada no trapiche em meio às águas .....	71
Figuras 7 - Palavras catalogadas a partir das narrativas das crianças ribeirinhas ....	77
Figura 8 - Mapa sobre o que tem no rio.....	80

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Navios de miriti .....	27
Fotografia 2 - Boi de sementes de pracuúba.....	27
Fotografias 3 - Saltos do trapiche em direção ao rio .....	28
Fotografias 4 - Crianças brincando durante o banho de rio .....	29
Fotografia 5 - Área portuária de Belém/PA.....	42
Fotografias 6 - Viagem de barco à Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.....	43
Fotografias 7 - Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.....	46
Fotografias 8 - Crianças combinando sobre como seriam nomeadas na pesquisa...55	
Fotografias 9 - Meninos desenhando .....	59
Fotografia 10 - Criança fotografando .....	61
Fotografia 11 - Pescaria de lanço .....	62
Fotografia 12 - Aningueiras.....	62
Fotografia 13 - Menino nadando no rio.....	66
Fotografia 14 - Crianças explorando a margem do rio .....	68
Fotografia 15 - O menino e o rio .....	68
Fotografias 16 - O miriti antes e após passar pelo processo de amolecimento.....	72
Fotografias 17 - Matapi .....	75
Fotografia 18 - Semente do bole-bole tirada da casca.....	83
Fotografia 19 - Brincadeira do buçu.....	84
Fotografia 20 - Banho de rio .....	85
Fotografia 21 - Brincadeira de pira .....	86
Fotografia 22 - Narração das lendas .....	89
Fotografia 23 - Caminhando e contando histórias.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil sócio-histórico das crianças participantes da pesquisa .....	50
--	----

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>13</b>
<b>1 ONDE NASCEU A PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
<b>2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS: IDENTIDADE CULTURAL, CRIANÇAS RIBEIRINHAS E NARRATIVAS .....</b>	<b>19</b>
2.1 IDENTIDADE CULTURAL .....	19
2.2 CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA.....	24
2.3 NARRATIVA.....	30
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>35</b>
3.1 ABORDAGEM.....	35
3.2 LÓCUS DA PESQUISA .....	40
<b>3.2.1 Ilha do Marajó/PA: mística e poética.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.2 Muaná: onde os saberes nascem da correnteza dos rios, furos e igarapés .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2.3 Espaço ribeirinho: Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.....</b>	<b>45</b>
3.3 CRIANÇAS EM CENA: OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
<b>3.3.1 Perfil sócio-histórico dos participantes .....</b>	<b>49</b>
3.4 PRODUÇÃO DE DADOS.....	53
<b>3.4.1 Instrumentos para a produção de dados .....</b>	<b>54</b>
<b>3.4.2 Caminhar, parar e conversar às margens do rio .....</b>	<b>54</b>
<b>3.4.3 Parar e desenhar .....</b>	<b>58</b>
<b>3.4.4 Caminhar e fotografar.....</b>	<b>60</b>
3.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS .....	63
<b>4 O QUE O RIO ME ENSINOU? O VIVER E O BRINCAR ÀS MARGENS DO RIO .....</b>	<b>65</b>
4.1 O VIVER ÀS MARGENS DO RIO.....	65
<b>4.1.1 “Aqui não é perigoso, mas a gente tem que aprender a nadar cedo”: as regras do rio .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1.2 “Pra amolecer o miriti, tem que esquentar a água”: os saberes ancestrais .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1.3 “Tem aningueira, tem miritizeiro”: as palavras que brotam do rio .....</b>	<b>76</b>
4.2 O BRINCAR ÀS MARGENS DO RIO .....	81

<b>4.2.1 “A gente brinca e pula na água aqui de cima”:</b> as brincadeiras submersas .....	<b>82</b>
<b>4.2.2 “Eu tenho medo de boto”:</b> o imaginário, as lendas e os mistérios.....	<b>87</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) .....</b> .....	<b>108</b>



## PRIMEIRAS PALAVRAS

Eu venho desse reino generoso,  
onde os homens que nascem dos seus verdes  
continuam cativos esquecidos  
e, contudo, profundamente irmãos  
das coisas poderosas, permanentes  
como as águas, os ventos e a esperança.  
Vem ver comigo o rio e as suas leis.  
Vem aprender a ciência dos rebojos,  
vem escutar os cânticos noturnos  
no mágico silêncio do igapó  
coberto por estrelas de esmeralda (MELLO, 2023, p. 51).

O percurso da minha história de vida foi marcado pelo contato com o espaço ribeirinho. Foram muitas experiências com o rio e a floresta que marcaram minha formação identitária e que contribuíram para aflorar em mim o desejo, desde muito cedo, de estudar as populações ribeirinhas, intensificado no processo de tomada de consciência da importância dos povos originários e das comunidades tradicionais na construção da identidade do povo brasileiro.

Professora, filha de um pescador e de uma dona de casa, nasci na Ilha do Marajó — norte do estado do Pará —, vivi minha infância brincando às margens de rios, correndo por entre as árvores, ouvindo inúmeras narrativas das experiências advindas das idas e vindas do rio, das caminhadas na floresta e do que foi transmitido pelos meus avós.

Meu processo de escolarização foi bastante “quebrado”, realidade de muitos marajoaras que, ainda hoje, sofrem com a falta de investimento em políticas educacionais, algo que me motivou a optar pelo curso de Pedagogia e dedicar-me ao trabalho de alfabetizar crianças de comunidades ribeirinhas, trabalho que realizo desde 2014, primeiramente na Ilha do Marajó/PA e, mais recentemente, nas ilhas do sul de Belém/PA.

O desejo de contribuir com a educação dos povos das águas e das florestas sempre esteve presente em mim. Por isso, fiz um percurso acadêmico que me possibilitou chegar ao mestrado e desenvolver uma pesquisa que tivesse um olhar mais centrado nesses sujeitos, em especial, nas crianças. A realização deste sonho somente foi possível após conhecer meu orientador, o professor Paulo Fochi, e seu bonito trabalho no campo da educação infantil, e a produção de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) e Oliveira-Formosinho e Lino (2008) sobre a pesquisa com crianças.

Quando iniciei o percurso no campo da pesquisa, inicialmente, pensei em ouvir as percepções das crianças sobre as manifestações artísticas presentes em seu contexto. No entanto, após a qualificação do meu projeto de pesquisa e ao adentrar o campo teórico, percebi que elas carregam em si muitos saberes adquiridos a partir do lugar onde habitam, das relações que mantêm com seus pares, com a natureza e, particularmente, as ribeirinhas, devido à forte relação com o rio e a floresta. Conforme Toutonge e Freitas (2022, p. 4), as crianças ribeirinhas

[...] experienciam, igualmente, nesses contextos, uma intensa vivência nos lugares conquistados da natureza amazônica, que as ensina cotidianamente um modo de vida e a ter interesses próprios dessa cultura, humanizando-se, também, por entre os rios e suas marés [...].

Partindo da percepção de que as crianças são atrizes sociais feitas de “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999, p. 87), as crianças ribeirinhas têm muito a dizer daquilo que aprenderam e aprendem sobre a floresta, o rio, o seu espaço social, a sua cultura, o seu processo educativo e, principalmente, o respeito ao ser humano. Desta forma, ouvi-las sobre seus saberes tornou-se extremamente relevante.

Para Lopes (2009), o espaço das crianças é geográfico. Portanto, se quisermos pensar sobre suas ações, não podemos deixar de percebê-las neste lugar.

Neste ritmo, convido o leitor a enveredar por esta geografia, marcada por experiências éticas, estéticas e cheias de ludicidades às margens dos rios, lugares de brincadeiras das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

## 1 ONDE NASCEU A PESQUISA

O corpo do rio prateia  
Quando a lua se abre  
Passarinhos do mato gostam  
De mim e de goiaba

Uma rã me benzeu  
Com as mãos na água  
Com fios de orvalho  
Aranhas tecem a madrugada

Era o menino e os bichinhos  
Era o menino e o sol  
O menino e o rio  
Era o menino e as árvores

Cresci brincando no chão  
Entre formigas  
Meu quintal é maior  
Do que o mundo

Por dentro de nossa casa  
Passava um rio inventado  
Tudo que não invento  
É falso (BARROS, 2011, p. 34).

Início este trabalho convidando-o a pensar, a partir do poema “O menino e o rio”, de Manoel de Barros, sobre as crianças e suas infâncias, mais especificamente, as da Amazônia marajoara e suas relações com o espaço geográfico que habitam. Alguma vez você já se perguntou sobre a infância amazônica? E sobre a infância ribeirinha? Você já pensou sobre o tipo de relação que as crianças ribeirinhas têm com o espaço onde habitam? E sobre crianças ribeirinhas marajoaras e seus saberes, o que vem à sua mente? Que percepções você imagina que elas possam ter de suas vivências? E o que elas teriam para contar?

Foi pensando nessas questões, e acreditando que os modos de vida e de pensamento das crianças ribeirinhas marajoaras precisam ganhar notoriedade que resolvi trilhar o caminho da pesquisa que busca ouvi-las, num contexto cultural, que envolvem ludicidade, plasticidade, beleza e simbolismo.

Deixando de lado a antiga ideia de que criança é “aquele que não fala”, significado etimológico da palavra “infante”, pesquisadores vêm buscando mostrar que a criança é uma “[...] pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas” (CRUZ, 2008a, p. 300). Esses trabalhos têm dado maior ampliação ao conceito de infância, e nos

levado a pensar sobre a importância de ouvir esse público que, por bastante tempo, foi desconsiderado.

Embora o campo da pesquisa já venha se ocupando em saber mais sobre as crianças, somente nas últimas décadas, segundo Cruz (2008a), é que os pesquisadores têm procurado ouvir o seu ponto de vista, por isso a literatura ainda apresenta lacunas sobre esse tema.

Pensando nas crianças ribeirinhas da Amazônia, algumas pesquisadoras, como Teixeira (2009; 2013), Andrade (2019) e Toutonge e Freitas (2022) estão, há algum tempo, dispostas a ouvir este grupo. Contudo, o leque de pesquisa com crianças ainda é bem fechado e com as crianças ribeirinhas da Amazônia é ainda menor. Pouquíssimas são as produções — verificadas por meio da revisão integrativa, elemento que fez parte do meu projeto de pesquisa — envolvendo as crianças ribeirinhas da Amazônia, principalmente as da Ilha do Marajó.

Neste sentido, a pesquisa com crianças é um campo que precisa ser explorado, uma vez que pesquisar sobre elas é procurar coisas novas tanto para o pesquisador como para as próprias crianças, é ir em busca de um mundo novo dentro da visibilidade que já vivemos (ABRAMOWICZ, 2011). A autora afirma que “[...] a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político [...]” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24). Escutá-las é conhecer outro olhar, diferenciado da perspectiva do adulto.

Desenvolver uma pesquisa com crianças ribeirinhas da Amazônia é, ao mesmo tempo, desafiador e apaixonante. Apesar de viverem muitas situações de abandono e miséria social, estão inseridas em um contexto de práticas culturais que as permitem viver a força de serem crianças. São nos espaços que permeiam rios e florestas que elas fazem suas descobertas, conhecem o mundo, criam suas geografias de vida. Conforme Lopes (2021, p. 84),

essas crianças lidam com os elementos da cultura cartográfica que está presente em nosso mundo, assim como alguém que também vivencia o sistema de nossa língua materna e, em seus processos sociais, faz registros de espaços e reconhece que, aí, há indícios de uma forma de escrever o mundo em que vivem, uma forma de se expressar que difere de outras.

É por meio da relação com o espaço que as crianças ribeirinhas firmam suas identidades, mostram uma face específica do ser amazônida. E é nesse desejo de compreender como as crianças ribeirinhas se relacionam com o seu espaço

geográfico entre rio e floresta que apresento a seguinte questão de pesquisa: *como as crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA percebem e se relacionam com o lugar onde moram?*

Partindo deste questionamento, minha hipótese principal de pesquisa é a de que na relação nascem saberes e experiências. Por isso, busco discutir as narrativas que nascem da relação das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA com o rio e a floresta a partir das brincadeiras, do banho de rio, das lendas e das vivências em comunidade, pois acredito que elas produzem uma cultura que é capaz de influenciar e ser influenciada pelo contexto em que vivem.

Para tanto, recorro a Bruner (1987; 1991; 2013) para introduzir a discussão sobre a narrativa. Na sequência, aprofundo o conceito, seguindo a perspectiva de Munduruku (2008; 2018; 2022) e Krenak (2022; 2023), autores que muito têm a ensinar sobre o narrar e o ouvir.

Desta forma, defino como objetivo geral: compreender a relação das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA com o seu meio circundante a partir de suas percepções, narrativas e vozes.

E como objetivos específicos:

- ouvir as crianças ribeirinhas sobre as suas relações com a natureza;
- analisar suas narrativas e seus entendimentos acerca dos saberes que emergem da relação com o rio e a floresta;
- identificar os sentidos e significados das vivências culturais para as crianças ribeirinhas;
- identificar os brinquedos e brincadeiras submersas nas experiências com o rio;

O presente estudo foi desenvolvido com crianças ribeirinhas — de quatro e cinco anos — da Vila de Ponta Negra, na Ilha do Marajó, no estado do Pará. Esta escolha ocorreu por três principais motivos: (1) é um espaço de vivência de crianças que, apesar de apresentarem comportamentos culturais híbridos, ainda vivem uma intensa relação com a natureza, com as águas, com a floresta e com o próprio lugar que habitam; (2) é um local que apresenta um mundo de possibilidades de manifestações de saberes; (3) é onde nasci e cresci.

Por se tratar de um público com idade escolar compatível com a educação infantil, o percurso do trabalho teve início a partir do contexto escolar, apesar de não ter se desenvolvido dentro dele, pois achei que esse seria o melhor caminho para ter

acesso mais rápido as crianças, uma vez que a escola se mostrou aberta para contribuir com a pesquisa e apresentou dados sobre o público que eu desejava trabalhar.

Passo agora à apresentação dos capítulos.

O capítulo 2, “Concepções teóricas: identidade cultural, crianças ribeirinhas e narrativas”, visa discutir teoricamente como é a vivência das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA e os saberes culturais presentes em cada uma delas. Procuo ultrapassar a mera descrição dos conceitos, articulando-os aos pensamentos de Bruner (1987; 1991; 2013), Cucho (2002) e Toutongne e Freitas (2022).

O capítulo 3, “Caminhos metodológicos”, é dedicado a apresentar o tipo de abordagem que direciona esta investigação, o lócus da pesquisa, os participantes e como foi realizada a produção e o tratamento dos dados.

O capítulo 4, “O que o rio me ensinou? O viver e o brincar às margens do rio”, apresenta a análise da observação da percepção das crianças quanto às suas experiências com o rio, a floresta e os outros espaços da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA. Pretendo mostrar os saberes que elas carregam dentro de si.

Encerro, ao reiterar a importância de ouvir as crianças ribeirinhas em seus mais diferentes espaços e contextos, buscando afirmar que a escuta está em reconhecê-las como agentes sociais (ROCHA, 2008), com competência para a ação, para a comunicação e para a troca social. Trago também, a partir

## **2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS: IDENTIDADE CULTURAL, CRIANÇAS RIBEIRINHAS E NARRATIVAS**

Nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Este capítulo visa discutir teoricamente os conceitos de identidade cultural, crianças ribeirinhas e narrativas para poder empreender minha pesquisa acerca das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, seus saberes e experiências.

Mesmo sabendo que identidade cultural e narrativas são categorias que possuem uma produção literária bastante significativa, quando objetiva-se abordar a relação das crianças ribeirinhas com seus espaços de vivência, é necessário revisitá-las, pois a partir do lugar onde se vive, é possível lançar novas nuances sobre tais temáticas. E quando se pensa no conceito de crianças ribeirinhas, percebe-se que este não é tão explorado no contexto literário, vê-se o quanto é importante trazê-lo para uma discussão como a que desejo realizar.

Dedico-me a discutir o conceito de identidade cultural, procurando mostrar como vão se constituindo os sujeitos ribeirinhos sobre os quais discorro, procurando refletir sobre os seus papéis na estrutura social onde estão inseridos. Também organizo uma discussão sobre as narrativas das crianças ribeirinhas, que demonstram seus conhecimentos de mundo, o que vivenciam e sua importância como coconstrutoras sociais, pois, conforme Sousa (2010, p. 117), “a criança pequena desde que nasce é coconstrutora de conhecimento, cultura e de sua identidade”.

### **2.1 IDENTIDADE CULTURAL**

O conceito de identidade cultural está ligado à ideia de construção identitária dos sujeitos e de seu contexto social. É por meio das experiências de vida que as pessoas constroem diversos elementos e significados que contribuirão para a sua identidade e formação cultural.

Considerando que as identidades são partes expressivas das relações sociais e que podem ser vistas e analisadas por diversos ângulos, optei por trabalhar com

autores como Cuche (2002); Fraxe (2004); Fraxe, Witkoski e Miguez (2009); e, Hall (2014).

Para Cuche (2002, p. 177), “a identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente”. Reflete o resultado das interações que ele tem com o meio onde habita.

Hall (2014) compreende que a identidade cultural nasce e se desenvolve na relação entre sujeitos e, portanto, é relacional, mas também apresenta marcas da diferença, o que faz com que as pessoas sejam percebidas dentro de suas particularidades. A identidade e a diferença são interdependentes, o que, segundo Vasconcelos (2010, p. 40), “[...] apontam para a construção de relações em que se valoriza o outro, enquanto um princípio de inclusão [...]”. Assim, é possível afirmar que a identidade cultural de um povo se constrói por meio da acolhida do outro, dos seus saberes e de suas diferenças.

Sobre as diferenças, Woodward (2014) afirma que são estabelecidas por uma marcação simbólica, ou seja, dentro dos processos simbólicos as relações sociais são construídas e reconstruídas por meio de rituais e símbolos. Para a autora, “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2014, p. 17).

Conforme Pimenta (2007, p. 18), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que não possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Para Hall (2014), a identidade está em constante construção, portanto, não é algo natural, é construída a partir das diversas experiências concretas vividas e determinadas em um contexto histórico.

Na perspectiva dos espaços geográficos e na sua importância para o processo de construção identitária, Lopes (2021, p. 131) afirma que nenhum sujeito é sozinho ou se faz sozinho, ele é “[...] marcado por formas presentes no espaço, que fazem parte das relações interespaciais e de tudo que está nesses locais: os cheiros, os sabores, as sensações, as palavras, as muitas afeições, a fome, o medo, a felicidade, as angústias, os sons [...]”.

As marcas que as relações interespaciais deixam nas pessoas fazem delas seres com características muito próprias que são capazes de mostrar quem são, de onde vêm e que conhecimentos carregam.

A formação da identidade cultural na Amazônia é marcada, segundo Fraxe (2004), por uma forte relação com o rio, a floresta, os animais, ou seja, com o



espaço vivido. Mas, em consonância com o que lembrou o Papa Francisco, em sua exortação apostólica pós-sinodal “Querida Amazônia” (2020), a Amazônia é um universo multicultural, com milhares de comunidades indígenas, grupos quilombolas, ribeirinhos, populações dos grandes centros urbanos, em suma, possuidora de uma enorme diversidade humana, com diferentes estilos de vida e cosmovisões. Nela, coexistem diversas identidades culturais de cada povo, em seu respectivo território, se adaptando à geografia e aos seus recursos, construindo a própria identidade cultural, riqueza única. Identidade cultural, na Amazônia, é, pois, uma espécie de narrativa processualmente sedimentada por meio das relações dos habitantes com o meio que os circunda, numa espécie de simbiose, de difícil entendimento por parte dos que possuem outros esquemas mentais.

Ao abordar um futuro não desligado da ancestralidade, Krenak (2022) faz uma linda narrativa e nos provoca a pensar sobre a importância das relações com os espaços geográficos, em especial o rio. Para o autor, “viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza” (KRENAK, 2022, p. 102) mostra que também fazemos parte dela, de que somos sua extensão. A interação com o espaço e com o contexto histórico e social é determinante para a constituição das diversas identidades culturais na Amazônia e, particularmente, para as comunidades ribeirinhas, o rio e o território são extremamente relevantes para a construção de suas identidades.

Entre os sujeitos ribeirinhos marajoaras, especialmente as crianças, as relações com as árvores, os rios, os animais e a terra fazem com que sejam capazes de se perceberem pertencentes àquele lugar, sendo responsáveis pelo espaço e pela preservação dos elementos que constituem sua identidade. São as interações com os rios e suas marés, com as matas e suas floras, com os quintais e seus açaiçais, com as pontes e seus trapiches que possibilitam, à grande parte dos sujeitos ribeirinhos marajoaras, a constituição de suas identidades.

Conforme Andrade (2019, p. 147), “são as fontes de significados e experiências, em grande parte, que formam a identidade ribeirinha-marajoara das crianças”. Desta forma, as relações que as crianças ribeirinhas mantêm com o rio e a floresta, assumem um importante papel na formação de suas identidades, uma vez que, por meio desta integralidade com a natureza, elas criam, recriam, descobrem, vivem uma relação simbólica com a sua realidade. Para a autora,

Suas vidas estão imbuídas pelo cheiro da floresta, pelo colorido da natureza, pelas expressões ditas que traduzem a sua maneira de ver e dizer do mundo, pela correnteza forte dos rios e pela abundância da água que entranha na pele que fica tuíra, numa relação com as águas barrentas dos rios da Amazônia, em que a pele molhada seca pela ação direta dos raios solares e cria uma camada de pó que, ao ser arranhado, dá a impressão de que o barro penetrou no seu corpo (ANDRADE, 2019, p. 17).

A construção identitária dos ribeirinhos marajoaras está imbricada de ações simbólicas, seja nas relações sociais e/ou com a natureza. Por meio destas relações, as crianças ribeirinhas vivem, constroem e reconstróem suas identidades, mantendo uma relação de pertencimento com o lugar.

Cuche (2002, p. 183) atenta ao fato de “que a identidade se constrói e reconstrói constantemente no interior das trocas sociais”, ou seja, a identidade não é algo estático, ela é produzida na relação com outra identidade. Por isso, para pensar a construção da identidade dos ribeirinhos, é necessário olhar para os seus modos de vida e suas conexões. Silva (2017, p. 9) ressalta que

a constituição da identidade do ribeirinho não tem a ver só com as suas raízes. Ela é resultado de uma construção histórica e social que não pode se perder na ideia de algo que não se transforma, pois os processos de identidade e os vínculos adquiridos de pertencimento se formam tanto pelas gerações que traduzem o que é único de cada cultura através de práticas e vivências do ribeirinho, quanto pelo caminho que será percorrido por ele [...].

Os ribeirinhos que habitam a Amazônia não vivem isolados, pelo contrário, estabelecem, segundo Fraxe, Witkoski e Miguez (2009), uma relação de troca, tanto material quanto simbólica, com seus pares, as demais comunidades e os que cumprem o papel de mediadores da cultura, entre o mundo do ribeirinho, o espaço das cidades e a vida no contexto global. Suas manifestações culturais estão presentes nos espaços urbanos, bem como as práticas do mundo urbano acabam adentrando também nos espaços ribeirinhos, embora mantenham suas práticas e manifestações culturais.

Como é possível perceber, a identidade cultural do ribeirinho não ocorre no isolamento, “uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações” (CUCHE, 2002, p. 182).

A relação que o ribeirinho mantém com o espaço habitado, conforme Vasconcelos (2010, p. 51), cria “representações em torno da identidade e da

cultura”, o que permite pensar que existe uma dinâmica entre os diversos elementos naturais e socioculturais e, portanto, a construção da identidade ocorre em movimento. Tais movimentos implicam, ao mesmo tempo, em saber lidar com as transformações sociais globais e a manutenção do que lhe é próprio, como a relação com a natureza, por exemplo.

Como já venho sinalizando, o conceito de cultura, aqui pensado, está ligado à perspectiva das comunidades tradicionais, em especial, a indígena, que vê na relação com a natureza, com os animais e com seus pares um espaço para a reprodução da sua cultura ancestral. Segundo Munduruku (2018), essas relações são capazes de provocar no sujeito alegria e bom humor, necessidade de viver o presente como presente e, principalmente, o respeito a todos, humanos ou não.

A cultura das comunidades tradicionais está muito ligada às vivências em comunidade, uma vez que é transmitida dos mais velhos aos mais jovens por meio das narrativas. A própria criação do mundo ocorreu a partir desta relação. Munduruku (2022, p. 48) afirma que “os saberes ancestrais têm, no entanto, uma existência própria que vai além do tempo e dos sistemas políticos e econômicos. Por isso se caracterizam, por serem saberes. Ou seja, são um modo próprio de compreender a existência [...]”.

Silva (2012, p. 84) aponta que “o processo de produção da identidade oscila em dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”. Neste movimento, os ribeirinhos buscam, ao mesmo tempo, acompanhar as mudanças e manter seus costumes e práticas culturais.

Conforme Barroso e Araújo (2010, p. 47),

o passado, que continua presente, é construído a partir da memória coletiva e individual, nos seus múltiplos sinais e expressões. Trata-se de um presente não necessariamente definido por uma narrativa linear, mas por uma memória com suas próprias narrativas e interpretações do lugar, já que a tradição, nessa perspectiva, é vivenciada e recriada como prova do autorreconhecimento ao nível local de identidade cultural específica.

Neste sentido, a identidade cultural ribeirinha vai se construindo por meio do que já existe e por novos símbolos que vão sendo agregados à cultura do lugar, gerando uma diversidade de identidades e de culturas.

A Amazônia, por sua vez, é marcada pela diversidade de identidades, onde há uma grande produção de identidades e culturas. Por isso, como apresenta

Heimbach (2008), “faz-se necessário mudar o olhar multicultural, para o outro multicultural, buscando a interculturalidade, em que diversidade e diferença sejam observadas”. É preciso estar atento para perceber que os ribeirinhos não são um grupo homogêneo, que se constituem de pessoas com uma multiplicidade de saberes, que devem ser vistas e respeitadas dentro desta pluralidade.

Nesta perspectiva, Fares (2008, p. 103) destaca que

não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras.

Discutir a identidade cultural ribeirinha é mergulhar num espaço interativo e dinâmico, repleto de significados e simbologia, com uma complexidade de práticas sociais. É experimentar uma diversidade de encontros socioculturais e construções identitárias.

## 2.2 CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

Teorias em torno da infância apontam para uma grande necessidade de se lançar luzes sobre as crianças, tratadas, por muito tempo, como dependentes e sem capacidade de narrarem sobre si ou o lugar que ocupam. Ariès (1986) demonstra que a infância, na sociedade medieval, era vista apenas como um período de transição, sendo logo superado pela entrada na vida adulta. O autor afirma que, mesmo fazendo parte de forma considerável da vida em sociedade, as crianças não eram vistas como sujeitos, mas como seres sem importância, pois o sentimento de infância não existia.

Segundo Ariès (1986), a percepção da criança como pessoa, diferente do adulto e com características próprias, só começou a existir em meados do século XVII. Foi a partir deste período que a infância passou a ser vista como um conceito, adquirindo uma categorização própria.

No Brasil, durante o período colonial, conforme Mauad (2013, p. 141), a infância era tratada como “a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência da fala perfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos”. Desta forma, era vista apenas sob as condições biológicas, ou seja, se considerava somente o tamanho, a fala, a dentição etc.

Em se tratando da Amazônia, as crianças foram inferiorizadas por meio de práticas abusivas de exploração (RAMOS, 2013), com poucas chances de sobrevivência. Isso acabou deixando-as de lado, de modo que foram esquecidas como parte do povo que constitui esta parte do país.

Vivendo em uma região com grande diversidade cultural, as crianças amazônicas não representam uma infância homogênea. Há a infância indígena, com suas inúmeras variações, a ribeirinha, a quilombola, a rica, a pobre, “[...] tantas quantas forem as ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 2016, p. 231).

Enquanto construção social, a infância se constitui numa variável social que não pode ser analisada isoladamente, mostrando que não existe uma infância, mas variedades de infâncias (SOUSA, 2014; REIS; SANTOS; XAVIER, 2015). Para conhecer as crianças ribeirinhas marajoaras é preciso estar atento ao fato de que elas têm suas peculiaridades, seus jeitos e modos de ser e viver.

Andrade (2019, p. 73) salienta que “a infância, ou melhor, a maneira como é vivida, não é igual em toda parte, mas se difere de lugar para lugar. Cada sociedade tem sua cultura e por meio dela designa critérios que determinam como ela será residida pelas crianças”. O conceito de criança não pode ser reduzido a uma forma “[...] generalizada ou universalizada, através de fatores do tipo cronológico ou biológico” (SOUSA, 2014, p. 257).

As crianças ribeirinhas têm seu protagonismo no processo histórico que as constituem. Nesta pesquisa, busco saber quem são esses sujeitos e que tipos de relações estabelecem no espaço onde vivem. Alves (2014, p. 40) reflete

[...] que é preciso [...] conhecer quem são, como vivem, como é seu grupo de interação, quais suas preferências e o que elas pensam a respeito de si mesmas, das relações com os seus pares e com os adultos, acerca do mundo em que vivem, entre outras questões [...].

Os povos ribeirinhos são constituídos por pequenas comunidades que habitam as margens dos rios e vivem da pesca artesanal, da caça, do plantio de mandioca, milho, arroz, frutas e legumes e do extrativismo. Estas comunidades vivem uma relação muito próxima com o rio e dependem dele para lutarem pela vida. Coelho, Santos e Silva (2015, p. 56) reforçam que “o rio, de certo modo, dita o tempo da pesca, da viagem, das atividades madeireiras, do passeio, de muitas outras ações dessas pessoas”. É um lugar de experiências e vivências, de ir e vir,

onde adultos e crianças trabalham, se divertem, brincam e constroem suas identidades. Segundo Andrade (2019), a identidade não se constitui apenas pelo fato de os ribeirinhos morarem às margens dos rios, mas, principalmente, pela relação estabelecida com o lugar.

Neste ponto, as protagonistas são as crianças ribeirinhas, que participam ativamente da construção da vida social. Andrade (2019) compreende que elas integram a estrutura social que marca a história de seu tempo, por participarem ativamente da vida em sociedade. Conforme a autora,

cada rito, cada espaço, cada momento de interação compõe as histórias desses sujeitos-crianças, que por meio de suas falas significativas e ações propõem romper com o que é “normal” no contexto social para os adultos, em favor da alegria de respirar a simplicidade e a singularidade de ter, ser e estar no mundo (ANDRADE, 2019, p. 119).

Elas assumem o papel de coconstrutoras sociais, vivenciando sua infância “em interação com um contexto histórico-cultural específico, que lhe circunscreve possibilidades e limites, permitindo constituir-se como um sujeito amazônico” (TEIXEIRA, 2013, p. 194). As crianças ribeirinhas apresentam saberes que vêm da relação com a floresta, com o rio e com a cultura dos seus antepassados, impregnados em suas danças, músicas e lendas (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015).

Como apontam Toutonge e Freitas (2022), elas interagem e recriam-se com a cultura local por meio do que é vivenciado em seus cotidianos. Experimentam e percebem o mundo nesta dinâmica sociocultural regional por meio das trocas materiais e simbólicas. Por isso, se quisermos entender suas formas de ver e pensar os espaços que habitam, precisamos compreender as simbologias que as envolvem.

Dos muitos símbolos que as crianças ribeirinhas usam para desenvolverem os valores do conviver, grande parte tem relação com o rio, que se mostra como um espaço cênico por onde as muitas manifestações se apresentam. Neste lugar, há o brincar, o rito do banho, as lendas e as músicas, bem como outras formas de expressão carregadas de esteticidades que refletem a identidade desses sujeitos.

Toutonge e Freitas (2022, p. 20) abordam que o brincar “configura um ato cultural e político, pois por meio desse mundo brincante passamos a conhecer as condições de existência de meninos e de meninas”. Assim, as crianças ribeirinhas apresentam as suas particularidades que as diferem de outras crianças.

O brincar, para a criança ribeirinha, não se configura apenas como uma atividade lúdica. É carregado de especificidades do seu contexto, com poucas interferências do espaço urbano. Para Brandão e Brito (2018, p. 134), os brinquedos e as brincadeiras dos ribeirinhos “são formas de mediar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio das culturas infantis, as quais são características da comunidade ribeirinha que permeia ações através de artefatos sociais e culturais”. Fazendo a manipulação de materiais que são próprios da natureza que as circunda, como o miriti<sup>1</sup> e as sementes de pracuúba<sup>2</sup>, as crianças ribeirinhas expressam suas relações de pertencimento com o lugar.

Por meio do brincar, elas criam situações imaginárias que estão associadas às vivências de seu grupo social, como os brinquedos construídos com o miriti e as sementes da pracuúba, por exemplo, em que demonstram, de forma simbólica, seu cotidiano, conforme a fotografia 1 e a fotografia 2.

Fotografia 1 - Barcos de miriti



Fonte: Disponível em: [pinterest.com/pin/406872147560190578/](https://pinterest.com/pin/406872147560190578/). Acesso em: 10 set. 2023.

Fotografia 2 - Boi de sementes de pracuúba

---

<sup>1</sup> Palmeira típica da Amazônia cuja polpa ou bucha é usada para a fabricação de brinquedos.

<sup>2</sup> Árvore nativa da Amazônia.



Acervo da autora (2022).

Por meio do brincar, as crianças da Amazônia marajoara vivem, segundo Toutonge e Freitas (2022), uma profunda ligação com a natureza de sua região. É

[...] uma rede, a partir da qual podem ser reconstituídos aspectos importantes da cultura local, como as atividades econômicas dos adultos, as relações e os papéis sociais e as diversas práticas culturais da comunidade, mostrando que está em curso nessas crianças a constituição de uma subjetividade predominantemente ribeirinha [...] (TEIXEIRA, 2009, p. 189).

As brincadeiras permitem que as crianças ribeirinhas criem relações com os outros, mas, principalmente, se relacionem consigo mesmas e com o espaço onde se desenvolvem. Por meio do banho de rio também é possível (re)conhecer quem elas são e o que mostram de si, conforme as fotografias 3.

### Fotografias 3 - Saltos do trapiche em direção ao rio



Fonte: Acervo da autora (2022).



Farias (2016, p. 25), ao discutir sobre as crianças ribeirinhas e o rito do banho de rio, nos convida a fazer o movimento de pensar que “se toda a criança, desde o ventre de sua mãe, já tem intimidade com as águas, pois estão envoltas no líquido que as permitem viver, o que dizer das crianças que nascem dos ventres que se banham todos os dias nos rios?”. É necessário que entendamos que elas nascem em um contexto que as tornam íntimas das águas e da floresta. Desde o seu nascimento, já trazem consigo uma ligação com a natureza de seu lugar.

O banho de rio, para o ribeirinho, não representa apenas o ato de lavar-se, são momentos de lazer, diversão, socialização e, principalmente, de aprendizagens e trocas. De modo simultâneo, crianças e adultos trocam experiências que lhes proporcionam riquezas moral e social.

Durante o banho de rio, as crianças praticam muitas brincadeiras que possibilitam a sua expansão corporal e o exercício da ludicidade. Pelos movimentos da flutuação sobre os troncos, elas vivenciam a prática cultural, conforme as fotografias 4.

Fotografias 4 - Crianças brincando durante o banho de rio



Fonte: Acervo da autora (2022).

Na dinâmica de ligação com estes espaços, outras características que nos ajudam a entender um pouco mais as crianças ribeirinhas, são as lendas e a música. Por meio destes elementos, do simbólico e do lúdico, as crianças da Amazônia marajoara mostram todo o processo de criação e interação que também nos auxiliam a conhecê-las.

Segundo Andrade (2019), as narrativas desempenham um importante papel na produção cultural do espaço geográfico. Por meio das narrativas fantásticas, as crianças ribeirinhas revelam muitos elementos culturais.

Corroborando essa afirmativa, Brito e Marques (2021) destacam que as lendas, os saberes, os mitos, os cantos, as danças retratam as crenças, os hábitos e modo de viver, tanto individual quanto coletivo de um lugar. Por meio das narrativas, as crianças ribeirinhas aprendem e transmitem muitos conhecimentos, assim como seus avós, pais e tios.

É por meio das lendas, como a do boto, do curupira e da cobra-grande, que os sujeitos ribeirinhos aprendem, desde cedo, o cuidado e o respeito com o rio e a floresta. Nesta relação entre o imaginário e a comunhão com a natureza, as crianças ribeirinhas desenvolvem sua cultura e seus saberes. Segundo Loureiro (2015), para o habitante da Amazônia, ao plantar e pescar símbolos, eles ultrapassam os campos da memória e instauram novos mundos.

O que também está muito presente no contexto das crianças ribeirinhas é a música. Esta forma de arte expressa a alegria de viver em um espaço marcado pela poesia e pelos sons que nascem do rio e da floresta. López (2018, p. 44), ao refletir sobre a relação das crianças com a música, afirma que, desde “o ventre materno, a criança já começa a receber uma educação musical”. Entretanto, o que determinará uma relação mais profunda da criança com esta forma de arte será o contato com ela.

Na Amazônia marajoara, as crianças encontram-se em um ambiente social carregado de musicalidade, seja pelos sons que saem da floresta e dos rios ou pelas músicas produzidas por instrumentos. Por meio das relações com a natureza e a música, as crianças acabam desenvolvendo sensibilidades com o ambiente em que habitam, com uma percepção que reflete o quanto estão ligadas a ele.

A infância na Amazônia, segundo Andrade (2019, p. 98), “têm minudências próprias que foram se constituindo na cotidianidade das populações que compõem esse território”. Para compreender a criança ribeirinha, é preciso pensar que ela pratica a vida cotidiana, que conhece a sua vivência, que conta e reconta suas histórias, que ocupa um lugar.

Portanto, entender a infância amazônica é abrir possibilidades para entender a identidade do ser que “[...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando

sentido à sua existência” (LOUREIRO, 2007, p. 11). E como pode ocorrer tal compreensão? É este mergulho que faço, indo em busca da poética da oralidade, ouvindo as narrativas das crianças ribeirinhas, por meio de suas histórias, contadas oralmente, que nos levam a seu mundo e a suas experiências.

### 2.3 NARRATIVA

O que podemos entender como narrativa? Como é possível defini-la? Como a narrativa pode auxiliar na escuta das crianças?

Para compreendermos melhor o conceito de narrativa, é importante sabermos que os estudos sobre este tipo de texto não são atuais. Eles tiveram início com o filósofo Aristóteles, a partir de seus textos poéticos, escritos em torno de 335 a.C., e retomados na atualidade, por Propp (1983), que, ao fazer uma análise dos contos de fada russos, construiu bases para a narratologia que temos atualmente.

“O verbo narrar tem origem no verbo latino *narro, as, āvi, ātum, āre*, ‘contar, expor narrando, narrar, dar a saber’, por sua vez derivado do adjetivo *gnārus, a, um*, ‘que conhece, que sabe’<sup>3</sup>. Deste modo, além de ser um ato de narrar, a narrativa implica um modo de saber.

Para Sodré (1988, p. 75), a narrativa é uma categoria que nos remete ao “discurso capaz de evocar, através da sucessão de fatos, um mundo dado como real ou imaginário, situado num tempo e num espaço determinados”. Tais discursos nos permitem ver o mundo a partir de diferentes perspectivas, conforme o olhar e o lugar de quem nos narra.

O ser humano, segundo Bruner (1991), organiza sua experiência e memória dos acontecimentos, especialmente, por meio das narrativas, descritas como

um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sociocomunicativas e habilidades linguísticas. [...] Ao comunicar algo sobre um evento da vida — uma situação complicada, uma intenção, um sonho, uma doença, um estado de angústia — a comunicação geralmente assume a forma da narrativa, ou seja, apresenta-se uma história contada de acordo com certas convenções (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 526).

---

<sup>4</sup> Disponível em: [ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-do-verbo-narrar/30046](https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-do-verbo-narrar/30046). Acesso em: 10 set. 2023.

A narrativa, conforme Bruner (2013, p. 31, tradução nossa), “[...] é uma dialética entre o que era esperado e o que aconteceu”. Para ela existir, é preciso que algum imprevisto aconteça. Portanto, a narrativa configura-se como a quebra de paradigma do que já é previsível dentro das práticas culturais. O autor afirma que

[...] Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado (BRUNER, 2013, p. 52, tradução nossa).

Ao analisar a narrativa, Bruner (1987, p. 12-13, tradução nossa) postula duas teses:

a primeira tese é a seguinte: nós não temos outra maneira de descrever o tempo vivido a não ser na forma de uma narrativa. Minha segunda tese é a de que a mimesis entre o que chamamos de vida e a narrativa é uma via de mão dupla: isto é, assim como a arte imita a vida, no sentido de Aristóteles, assim, como propõe Oscar Wilde, a vida imita a arte. Narrativa imita a vida, vida imita a narrativa. Vida, neste sentido, é o mesmo tipo de construção da imaginação humana do que a narrativa. Ela é construída pelos seres humanos a partir de um raciocínio ativo, através do mesmo tipo de raciocínio a partir do qual nós construímos as narrativas.

Portanto, a nossa experiência de vida, segundo Bruner (1987), é uma narrativa, e nós a utilizamos como um meio para ordenar nosso contato com o mundo no sentido de uma experiência compreensível. Ao afirmar que não temos outra forma de descrever o tempo vivido que não seja por meio de narrativas, o autor retoma que se temos histórias de um tempo passado para contar, é porque quem as vivenciou criou sobre o fato uma narrativa. Contudo, é importante compreender que a narrativa não é somente uma forma de representar, mas também de constituir a realidade, e isso é bastante perceptível na oralidade.

Por meio das narrativas orais e escritas, as pessoas das mais diferentes culturas expressam suas diversas experiências. Há ainda a representatividade de um olhar sobre uma multiplicidade de pontos de vista, como aponta Bruner (2013, p. 53, grifos do autor, tradução nossa),

a narrativa realiza estes prodígios, não apenas pela força da sua estrutura *per se*, sendo que também pela sua flexibilidade ou maleabilidade. Os relatos não são só produtos da linguagem, tão notável pela sua extrema fecundidade que permite narrar distintas versões, são também fundamentais para as interações sociais.

Contar histórias é o ato de partilhar com os outros experiências vividas, é interagir com quem partilhou delas a possibilidade de contar e recontar as histórias ouvidas, conforme os sentidos que lhe atribuir, uma vez que essa partilha permite a reconstrução de tais vivências.

No contexto desta pesquisa, a narrativa vem ao encontro das vozes das crianças ribeirinhas, uma vez que elas se tornam as principais fontes para conhecer e obter informações sobre os modos como elas percebem e se relacionam com o ambiente em que vivem, bem como os aprendizados que podem transmitir.

É sabido que, desde muito cedo, as crianças aprendem a contar histórias, que é uma forma particular de narrativa, e fazem de maneira espontânea e natural. Todavia, “a habilidade de produzir histórias não emerge repentinamente, ao contrário, apresenta um desenvolvimento gradual, cujo percurso é influenciado por uma série de fatores” (SPINILLO, 2001, p. 75), como: idade, escolaridade, convívio social, experiências no contexto familiar e reprodução de histórias.

A narrativa, conforme Benjamin (2012), está totalmente ligada à vida e à experiência do narrador. Há uma troca de experiências entre quem ouve e quem narra. A sua essência, segundo o autor, são “as coisas da vida”, “dar conselhos”, “experiência” e “sabedoria” (BENJAMIN, 2012, p. 198).

Ouvir os relatos das crianças sobre as relações de convívio com o seu lugar, além de gerar novos saberes, é também uma forma de conservar as memórias de um povo que, no jogo complexo de construção da sua identidade, tenta manter suas tradições. Loureiro (2015, p. 121) afirma que, por meio do imaginário, os ribeirinhos “procuram explicar o que não conhecem, descobrindo o mundo pelo estranhamento, alimentando o desejo de conhecer e desvendar o sentido das coisas ao seu redor”.

O ato de narrar permite que o sujeito amazônico conte suas experiências e, para isso, necessita de alguém que possa ouvi-lo. Geralmente, conforme Benjamin (2012), a figura do narrador é direcionada às pessoas mais velhas da comunidade, por acreditar que acumulem mais saberes, devido à vasta experiência de vida. Mas é necessário compreender que as crianças também têm muito a nos dizer. Por isso, precisamos desviar o olhar do narrador tradicional apontado por Benjamin (2012) para abriremos espaço a outros narradores.

Desde os primórdios, homens e mulheres já sentiam a necessidade de narrar os fatos ocorridos no seu cotidiano e, assim, a narrativa tornou-se um instrumento de perpetuação da humanidade. Como toda e qualquer arte, as narrativas orais são

fundamentais para favorecer o crescimento pessoal e social do sujeito, se a enxergarmos com os olhos da compreensão e levamos em conta a realidade cultural. Desta maneira, as narrativas das crianças ribeirinhas precisam ser ouvidas como um meio de mostrar aos outros o seu papel, a sua linguagem no processo de interação com o seu espaço. É por meio das narrativas que nos constituímos também como sujeitos sociais.

Tudo o que as crianças produzem culturalmente precisa ser compreendido como forma de estarem no mundo, conforme são inseridas no meio e de como o meio interage com elas. Assim, tentar entender o percurso que ela escolhe para produzir suas relações, intervenções, subjetividades e as interpretações que faz do mundo é justamente fazer a tentativa de compreender o seu grupo de pertencimento, o espaço que habita e a sua própria relação com o tempo, mas com um olhar sensível.

Em se tratando da Amazônia, ir em busca de crianças que possam narrar suas histórias, é colocar luzes sobre sujeitos que por muito tempo estiveram apenas no papel de receptores de histórias, ouvintes, que constroem suas identidades a partir da convivência e interações com o outro, com a sua realidade, pois “os dados da história, como realidade empírica, pertencem à realidade histórica do indivíduo” (SIMMEL, 1983, p. 511). Fazer o movimento de ouvir e produzir narrativas é um meio de reforçar o vínculo com o seu lugar.

A narrativa no cotidiano ribeirinho ocorre por meio da oralidade e do imaginário. Ela mostra uma sabedoria humana carregada de ensinamentos, a partir do que é vivido cotidianamente. Por isso, ela pode ser vista como uma arte, “uma forma artesanal da comunicação” (BENJAMIN, 2012, p. 200), que tem relação com a vida do narrador que imprime na narrativa a sua marca, a sua experiência.

Munduruku (2018) afirma que a oralidade, tanto para os indígenas quanto para os outros povos que habitam as florestas, não corresponde ao que se entende negativamente como ausência de escrita, mas representa um complexo sistema de partilha e vivência social que garante a manutenção de seus modos de vida. A escrita passa ser compreendida como uma necessidade, uma técnica a ser dominada para enfrentar o silenciamento a que esses povos, em especial os indígenas, têm sido forçados há séculos, estabelecendo com a oralidade um movimento de complementação que atualiza a memória ancestral.

A narrativa, como via de mão dupla com a vida, gera no homem a capacidade de contar de si e das suas experiências. Por meio das narrativas, vivemos “[...] uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir [...]” (KRENAK, 2022, p. 104).

Nesta perspectiva, as histórias narradas pelas crianças participantes desta pesquisa poderão nos ajudar a enxergar a beleza das coisas que a nossa vida adulta já não nos permite ver. Como afirma Bachelard (2006, p. 97), a “criança enxerga longe, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a criança nos restitui à beleza das imagens primeiras”.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Muaná, linda natureza,  
Rica de beleza,  
Mesmo no igapó.  
Muaná, terra do açai  
E do buruti,  
Flor do Marajó.

Muaná gentil cidade  
Progressiva cristandade  
Florescente a luz da fé  
Sobre os raios luminosos  
Os auspícios alvigosos  
De Belém de Nazaré.

O teu povo é gente boa  
Adestrada a canoa  
Sobre as águas a pescar  
Ou no campo trabalhando  
Sobre o sol sempre lutando  
Pros teus campos cultivar (DIAS, 1963).

Este capítulo apresenta o percurso metodológico percorrido nesta pesquisa, “caminho, ação ou procedimento para atender às intenções explícitas do pesquisador anunciadas em seus objetivos” (GAYA, 2016, p. 138). Além disso, explicita o tipo de abordagem e de pesquisa, o local em que ocorreu a produção empírica, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos e recursos para a produção dos dados.

#### 3.1 ABORDAGEM

Em uma pesquisa, o tipo de abordagem está diretamente ligado ao problema investigado. Desta forma, pensando em meu objeto de estudo, as narrativas das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, sobre os saberes que nascem em torno do rio é que desenvolvi em minha investigação por meio da abordagem qualitativa, haja vista que esta “está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66). Para os autores,

a pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas (em vez de “contagens” ou relações estatísticas) de pessoas em ação (por exemplo, um professor, um aluno, um formulador de políticas escolares ou currículos), programas específicos ou práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 67).



Nesta perspectiva, além de situar esta dissertação no quadro das pesquisas qualitativas, ainda destaco a especificidade de que ocorreu com crianças. Considerá-las como sujeitos de pesquisa é algo relativamente recente. Conforme Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), por muito tempo, a investigação que, de alguma forma, se dirigia às crianças ou sobre as crianças era realizada a partir da voz do adulto, ou seja, ouviam-se familiares e professores para obterem-se informações sobre as crianças, enquanto elas ficavam de lado, uma vez que se duvidava de suas capacidades cognitivas e sociais para participarem das pesquisas.

Entretanto, muitos pesquisadores abriram rasgos no campo da pesquisa, de modo que pudéssemos perceber a importância de ouvi-las para compreendê-las a partir de suas próprias percepções.

Ao realizar uma pesquisa que visa investigar os papéis das professoras de uma escola na perspectiva das crianças, Oliveira-Formosinho e Lino (2008) apontam que elas têm mais habilidade e potencial do que sugerem suas experiências familiares, creches e jardins de infância. Segundo as autoras, as crianças têm a capacidade de descrever e interpretar o que vivenciam em seu contexto e, portanto, trazem contribuições importantes para o desenvolvimento de pesquisas.

Da mesma forma, Cruz (2008a; 2008b), Teixeira (2009) e Andrade (2019) têm sinalizado e afirmado a crença de que as crianças também têm algo a narrar. A peculiaridade dos modos de pensar e olhar para o mundo podem ser pistas importantes para reconfigurar as epistemologias de vida e de pesquisa. Ao permitir que uma criança seja participante de uma pesquisa, por meio da escuta, é possível perceber as suas necessidades, os seus anseios e os seus desejos, para melhorar seus espaços de convivência e pensar em novas estratégias que possam atendê-la. Para Cruz (2008b, p. 79),

dar voz às crianças é uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente e da melhoria da qualidade dos contextos educativos.

Desenvolver uma pesquisa supõe abertura à escuta, considerando que a criança é um sujeito que tem muito a contribuir e bastante a nos comunicar. Neste sentido, o pesquisador precisa desenvolver boas estratégias de escuta que estejam ligadas ao verdadeiro sentido da palavra escutar, que é “a capacidade de entrarmos

em conexão com o outro, nos abriremos para o outro, para outros modos de pensar, de ver, de se relacionar e compreender o mundo” (RIBEIRO, 2021, p. 46).

Nesta perspectiva, é preciso compreender que a escuta “não é apenas uma mera percepção auditável nem simples recepção da informação — envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro” (ROCHA, 2008, p. 44). Por isso, devemos considerar todas as suas dimensões, na escuta dos espaços, das ações e saberes das crianças, de suas múltiplas linguagens e das relações entre os pares. Conforme Barbosa e Fochi (2012, p. 9, grifo dos autores),

esta experiência aponta possibilidades do lugar do pesquisador frente a esta dimensão de pesquisa. Aquele que escuta é o observador, mas um “observador-participante” que não apenas assume o papel daquele que observa de longe, mas, intencionalmente, interessa-se em registrar as *cem* formas que as crianças usam para comunicar-se, experienciar e experienciar-se, e, portanto, concentra-se nos processos reflexivos daquilo que vê, e posteriormente, constrói as narrativas que tornará público os vividos das crianças nas creches.

Desta forma, ao analisar a escuta das crianças, é necessário atentar que deve passar por uma interpretação, seja da linguagem oral, dos movimentos, das expressões ou dos gestos. Por conseguinte, o pesquisador deve estar atento à escolha dos métodos, sendo necessário o “[...] cruzamento de procedimentos de *escuta* utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos [...]” (ROCHA, 2008, p. 45, grifos meus), como observação, registro, documentação fotográfica, produção das crianças, entrevista, pois são estas formas de escuta que permitirão compreender os espaços das crianças ribeirinhas, suas experiências culturais, sonhos, anseios, alegrias e tristezas.

López (2018, p. 50) aborda que “os procedimentos que as crianças utilizam para conhecer são fundamentalmente criadores e ligados à pesquisa [...]”, sendo, ao mesmo tempo, seus próprios brinquedos e meios para exploração. Por meio do brincar, usando sua imaginação, elas identificam suas próprias capacidades, suas possibilidades de transformar o que está ao seu redor e, assim, abrem caminho para podermos conhecer e compreender suas percepções. Deste modo, incluí-las no processo de decisão quanto aos procedimentos que serão adotados no percurso da escuta poderá ser bastante útil na construção de dados, uma vez que as crianças terão mais liberdade para se expressarem e, principalmente, para contarem suas experiências.

Sobre a participação das crianças na pesquisa, Carvalho e Müller (2010) salientam que é preciso estar atento aos aspectos éticos, considerando que se elas são convidadas a participarem de uma pesquisa, devem ficar livres para concordar ou discordar. O pesquisador também precisa considerar que entre ele e as crianças existem desigualdades de poder, portanto, é necessário ser parceiro e ouvir o que elas têm a narrar. Nesta perspectiva, Campos (2008) apresenta as seguintes recomendações:

- 1 - antes de iniciar a pesquisa, é preciso deixar muito claro seu objetivo e o papel dos pesquisadores, obtendo o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas sobre o tema da pesquisa para permitir que as possíveis dificuldades sejam identificadas e superadas antes da realização da investigação;
- 2 - é preciso cuidado com as informações recolhidas para não expor as crianças e torná-las vulnerável após ouvi-las;
- 3 - os pesquisadores devem evitar a colocação de questões que podem provocar reações de estresse e sofrimento nas crianças com as quais eles não se sentem preparados para lidar;
- 4 - os pesquisadores devem ter conhecimento da cultura local para evitar provocar inadvertidamente constrangimentos adicionais sobre as crianças (CAMPOS, 2008, p. 39).

Primeiramente, foi agendada uma reunião com a direção da Escola de Educação Infantil Ponta Negra para conversar e apresentar a presente proposta de pesquisa, verificando a possibilidade de aplicação com as crianças da comunidade que frequentam as turmas de Jardim I e II. Nesta reunião, foi solicitada a assinatura do diretor da escola na Carta de Anuência<sup>4</sup>.

Após aprovação da escola, busquei fazer os primeiros contatos com os familiares das crianças. Expliquei os objetivos da pesquisa e a importância da participação de seus filhos. Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>5</sup> e, conforme o seu aceite, solicitei que assinassem.

O próximo passo foi conhecer as crianças. Iniciei as visitas às suas casas, onde fui conversando com elas. Expliquei sobre o que estudo e que precisava ouvi-las sobre os seus saberes, usando uma linguagem que fosse acessível a elas. Após, fiz a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>6</sup>, dando-lhes a opção de desenharem um sol, indicando o desejo de participarem da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Disponível no Apêndice A.

<sup>5</sup> Disponível no Apêndice B.

<sup>6</sup> Disponível no Apêndice C.

Reconhecendo a importância da ética na pesquisa com seres humanos, destaco que, além da Carta de Anuência, do TCLE e do TALE, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Unisinos que, após análise, permitiu-me ir a campo.

Assim, ciente das responsabilidades que implicariam minha estada no convívio das crianças ribeirinhas, assumi alguns compromissos comigo, com elas e seus familiares, extremamente importantes ao andamento da pesquisa, como:

- combinação dos dias e horários para a realização dos encontros;
- explicação se/quando algum imprevisto não nos permitisse estar juntos em algum encontro marcado;
- liberdade às crianças para registrarem, por meio de fotografias, as caminhadas que fizemos durante a pesquisa;
- gravação de suas narrativas, com direito de serem ouvidas depois, para confirmarem o que disseram;
- participação nas oficinas de desenho sem a interferência de ninguém.

Pensando na importância dos cuidados éticos que devemos ter na pesquisa com crianças, durante esta pesquisa, busquei esclarecer às crianças sobre os objetivos e as dimensões do trabalho que seria realizado. Desta forma, elas ficaram livres para acessar os documentos ligados à pesquisa, para fotografar e desenhar aquilo que nos queriam comunicar, bem como para participar da escolha do espaço onde seriam realizadas as conversas e as oficinas.

Sobre o consentimento das crianças, Corsaro (2011, p. 70) afirma que, “atualmente, é necessário um consentimento ativo, segundo o qual cada criança deve ter um formulário de consentimento assinado para participar da pesquisa”. Durante as atividades, procurei deixar explícito que elas eram livres para desistirem da pesquisa se/quando quisessem, o que não ocorreu.

Quanto à salvaguarda das identidades dos participantes, busquei estabelecer um equilíbrio entre as orientações previstas no Código de Ética para Pesquisadores com a Infância, a Associação Europeia de Investigação em Educação Infantil (*European Early Childhood Education Research Association - EECERA*) que se apresenta como um referencial orientador para todos os envolvidos em pesquisa da infância, bem como na publicação e disseminação de seus resultados e no quadro teórico a respeito de pesquisas com crianças.

É necessário destacar que elas exigiram ser nomeadas na pesquisa pelos nomes que os próprios familiares as chamam, nos lembrando de que “na investigação com as crianças, são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras — para os adultos. A investigação com crianças vira parte do mundo às avessas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 76-77).

Neste sentido, busquei proteger suas identidades, utilizando apenas os nomes estabelecidos por elas e não acrescentei informações como sobrenome ou nome de batismo. Assim, entendo que atendi aos princípios propostos pelo EECERA, como os desejos e a autoria das crianças que compuseram a pesquisa.

## 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

Por ser um local que abriga muitas comunidades tradicionais, a Ilha do Marajó/PA é um espaço propício para a investigação e a Vila de Ponta de Negra/PA é um dos lugares onde os saberes se constroem e reconstroem na vivência comunitária, na relação com o rio e a floresta.

### 3.2.1 Ilha do Marajó/PA: mística e poética

Narrativa é o ato de contar uma sucessão de fatos, reais ou imaginários, situados em um tempo e contexto específicos (SODRÉ, 1988).

Surnizuno era um deus famoso por sua beleza, filho poderoso Tunguráguo o deus que amava a natureza e que ordenara a Nuno, a lua, que derramasse somente leite na boca de Paqueima, a madrugada, a fim de ressaltar-lhe, ainda mais, a beleza. Um dia, Surnizuno despertou o amor de Nohon, a virgem que guardava em si os tesouros e os segredos da terra, e ela, cheia de amor, beijou-o, na boca. O beijo de Nohon não interessava Surnizuno porque ele não a amava; a carícia enfureceu-o, a ousadia irritou-o e assim, da tremenda cólera do deus, surgiu o fenômeno da pororoca. Como castigo por sua audácia, Nohon foi transformada por Capu, a divindade da justiça, numa ilha — a ilha do Marajó. Sobre o corpo de Nohon metamorfoseado em ilha, Paqueima teve a ordem de realizar outros desejos de Tunguragua: em vez de leite de Nuno, Paqueima deveria enfeitar as terras do Marajó com madrugadas vermelhas (CASTRO, 2002, p. 215-217).

Esta narrativa apresenta a origem mítica de Marajó/PA e evidencia que a ilha é a metamorfose do corpo da deusa Nohon, que foi castigada por beijar o deus Surnizuno sem seu consentimento. Por isso, agora, vive com seu corpo cercado por águas por todos os lados.

Em consonância com esta narrativa, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2021)<sup>7</sup>, Marajó/PA é a maior ilha fluviomarítima do mundo, com um território de 40.100 km<sup>2</sup>, dividido em 16 municípios, dentre eles, Muaná/PA, distribuídos em duas regiões geográficas imediatas, a região geográfica imediata de Breves/PA e a região geográfica imediata de Soure-Salvaterra/PA.

Os municípios de Marajó/PA abrigam uma população de 577,7 mil habitantes, sendo que 65.980 são crianças de zero a seis anos, o que corresponde a 11,4%. O município de Muaná/PA, neste panorama, abriga uma população de primeira infância de 5.084 crianças, sendo que destas, 224 estão na Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, e arredores.

Para chegar ao espaço onde vivem as crianças ribeirinhas, é preciso fazer a travessia da baía de Marajó, que pode ser realizada por meio de balsa e/ou navio, que saem diariamente de Belém/PA e levam às pessoas a diferentes regiões de Marajó/PA, conforme a figura 1.

Figura 1 - Mapa da Ilha do Marajó/PA



Fonte: Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/ilha-de-marajo/>. Acesso em: 10 set. 2023.

### 3.2.2 Muaná: onde os saberes nascem da correnteza dos rios, furos e igarapés

Muaná/PA localiza-se na Ilha do Marajó/PA, pertencente à região geográfica imediata de Soure-Salvaterra/PA. Destaca-se, na história do Pará, por ser o primeiro

<sup>7</sup> Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama). Acesso em: 10 set. 2023.

município a aderir à independência do Brasil, em 28 de maio de 1823, influenciado pelos revolucionários do movimento da Cabanagem, que se refugiaram no local, juntando-se aos muanenses, que almejavam a liberdade (FERREIRA, 2011).

Está distante de Belém/PA, em média, 80 km em linha reta. Os modos de se chegar ao município variam, podendo ser realizados com aviões de pequeno porte, por barcos e/ou balsas que saem da capital, geralmente de portos localizados na Bernardo Sayão, avenida que dá acesso à área portuária, conforme a fotografia 5.

Fotografia 5 - Área portuária de Belém/PA



Fonte: Acervo da autora (2022).

O início da viagem já é o anúncio de um mergulho por uma nova atmosfera, que, diferente da correria da cidade grande, nos presenteia com um novo modo de ser, que ocorre pela calma das águas do rio e pelo murmurar do vento nas copas dos açazeiros. É pelo movimento do barco nas águas e pelo embalo das redes que vai se configurando esse novo espaço, que deixa rastro e indícios de um lugar que muito tem a nos ensinar e a narrar sobre si.

E deste modo ocorreu minha pesquisa no campo junto à comunidade ribeirinha da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA. Durante alguns meses, às sextas-feiras, após o expediente de trabalho, rumava em direção ao porto Souza Sobrinho, onde pegava o navio que me levava à comunidade. Numa viagem que durava de seis a sete horas, dependendo da maré — quando o barco está indo contra a maré, a viagem torna-se mais longa — aproveitava para colocar a rede e descansar um pouco, ouvindo as conversas, ou mesmo partilhando a angústia e o medo quando as

águas da baía estavam agitadas e o navio começava a balançar, conforme as fotografias 6.

#### Fotografias 6 - Viagem de barco à Vila de Ponta Negra - Marajó/PA



Fonte: Acervo da autora (2022).

Foram muitos planejamentos para que conseguisse chegar à Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, encontrar as crianças e realizar as atividades que culminaram nos resultados desta pesquisa.

Este processo de idas e vindas tornou-se, para mim, um ritual, com aspectos de sacralidade que, aos poucos, me permitiu entrar na pesquisa e, principalmente, na vida cotidiana de cada uma daquelas crianças. Por meio do convívio, das narrativas e das brincadeiras, foi possível perceber fortes sentimentos, emoções, desejos e carga cultural de grande riqueza que, inicialmente, serviram para a realização dos primeiros levantamentos sobre os muitos saberes presentes ali.

Em toda essa ritualidade, na qual se configurava a travessia para chegar à Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, os barcos, peças fundamentais para que o trajeto fosse possível, “são verdadeiros centros de convivência cultural flutuantes, servindo de espaço denso de trocas simbólicas durante as viagens diárias, instrumentos de ligação entre as cidades e as comunidades isoladas [...]” (LOUREIRO, 2015, p. 192). A viagem não ocorre apenas como um deslocamento de lugar, mas como um espaço sensível de experiência humana.

A cada hora, a cada momento, a paisagem se modifica e, na mudança, vamos percebendo que entramos em um novo território. E então, chegamos a Muaná, conforme a figura 2.



Figura 2 - Mapa do município de Muana/PA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2021)<sup>8</sup>.

Terra de ricas belezas naturais, Muana/PA estende-se por 3.763,337 km<sup>2</sup>, e conta com uma população estimada em 41.454 habitantes, em 2021<sup>9</sup>. A origem do município ocorreu no século XVIII, em uma fazenda, que, futuramente, se transformaria em povoado, até ser alterada à categoria de freguesia, com o nome temporário de São Francisco de Paula. Durante o governo de Lauro Sodré — eleito em 23 de junho de 1891 — por meio da Lei nº 324, de 6 de julho de 1895, foi pleiteada como categoria de cidade (BARBOSA, 2012). Apesar de Muana/PA ser um município com grande extensão de campos, sua população está concentrada, principalmente, na região dos rios, furos<sup>10</sup> e igarapés<sup>11</sup>, onde estão localizados o Distrito de São Francisco da Jararaca, o Distrito de São Miguel do Pracuúba, a Vila do Palheta, e o lócus desta pesquisa, a Vila de Ponta Negra - Marajó, todos pertencentes ao estado do Pará.

<sup>8</sup> Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama). Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>9</sup> Disponível em: [muana.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/#:~:text=Em%202021%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de,territorial%20de%203.763%2C337%20km%C2%B2](https://muana.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/#:~:text=Em%202021%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de,territorial%20de%203.763%2C337%20km%C2%B2). Acesso em: 10 set. 2023.

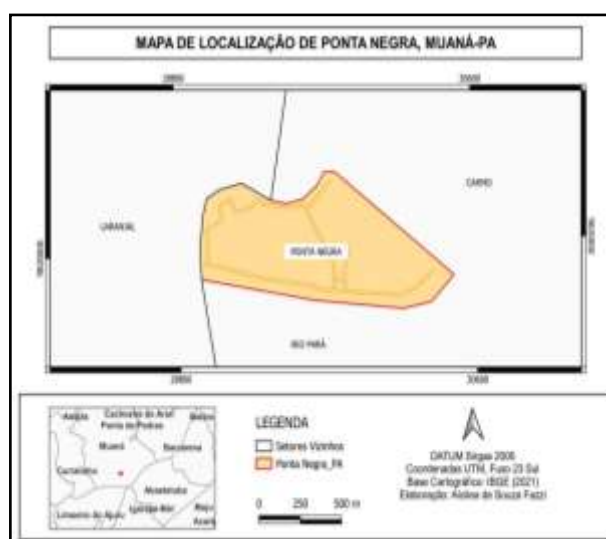
<sup>10</sup> Trechos de água em meio a árvores e plantas aquáticas, passíveis de serem navegados, pelos quais os rios se comunicam.

<sup>11</sup> Canais naturais estreitos e navegáveis por pequenas embarcações, que se formam entre duas ilhas fluviais ou entre uma ilha fluvial e a terra firme.

### 3.2.3 Espaço ribeirinho: Vila de Ponta Negra - Marajó/PA

Localizada ao sul de Muaná/PA, às margens do rio Pará, na região dos rios, furos e igarapés, a 10,5 km em linha reta do perímetro urbano, a Vila de Ponta Negra - Marajó/PA foi reconhecida e fundada como povoação, a partir de 1951, constituindo-se como um dos maiores povoados do município, conforme a figura 3.

Figura 3 - Mapa da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2021)<sup>12</sup>.

A Vila de Ponta Negra - Marajó/PA conta com uma população de três mil habitantes, segundo dados da secretaria municipal de saúde, atendendo os moradores da Ilha Joroca, do rio Laranjal (banhados pelo rio Pará), do furo do Carmo e da beira do rio Pará.

O rio Pará funciona como canal-paraná<sup>13</sup> entre os rios Amazonas (delta Amazonas), Tocantins, Campina Grande (ou baía de Portel) e a baía do Marajó. Ele apresenta o movimento diário das marés e períodos de enchentes e vazantes. No rio e com o rio, os ribeirinhos desenvolvem atividades diárias que caracterizam a sua identidade, conforme as fotografias 7.

<sup>12</sup> Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama). Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>13</sup> Braço de um rio, separado de um curso principal por uma ou várias ilhas.

## Fotografias 7 - Vila de Ponta Negra - Marajó/PA



Fonte: Acervo da autora (2022).

Para os moradores da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA e arredores, o rio representa muito mais que um espaço geográfico, constitui-se como lugar de “trocas e traduções simbólicas da cultura” (LOUREIRO, 2015, p. 80). É onde as crianças ribeirinhas se encontram e foi deste lugar que busquei ouvi-las.

Chegar à Vila de Ponta Negra - Marajó/PA é uma festa, pois o sentimento de pertencimento toma conta de mim, principalmente quando escuto a voz de minha mãe — como ela mesma diz: “Cabocla marajoara que não sai de seu lugar” — a contar histórias do cotidiano, do que foi vivenciado em minha ausência.

A Vila de Ponta Negra - Marajó/PA é um lugar de muitas narrativas que, dentro do possível, busca manter sua cultura. Pela relação com o meio circundante, os mais velhos da comunidade, por meio da oralidade, repassam saberes que construíram na relação com o rio e a floresta, o que, segundo Loureiro (2015, p. 80), estão “[...] sob a estimulação de um imaginário impregnado da viscosidade espermática e fecunda da dimensão estética [...]”.

### 3.3 CRIANÇAS EM CENA: OS SUJEITOS DA PESQUISA

As crianças, desde o nascimento, têm uma enorme capacidade para perceberem o mundo. Segundo Fochi (2021, p. 114), “como tudo é muito novo, a intenção do bebê está voltada em descobrir o seu entorno utilizando todos os seus recursos cognitivos, emocionais, sensoriais e comunicativos que dispõem”, para

descobrir o que está ao seu redor, e o faz por meio de perguntas, brincadeiras, imaginação e da relação com os outros.

Enquanto sujeitos de muitas linguagens, como afirma Malaguzzi (1999), as crianças inventam, de forma potente e subjetiva, modos de exteriorizar suas vidas, que estão ligados aos seus gostos, às suas necessidades, às formas criativas e artísticas, construindo assim suas subjetividades. Com isso, apresentam, por meio de palavras, gestos e ações, o que conhecem e o que estão descobrindo.

Desta forma, desenvolver uma pesquisa com crianças é adentrar em um espaço de muitos saberes, que nos ajuda a repensar nossa postura enquanto pessoa, uma vez que as ouvindo, podemos construir novos saberes. Partindo deste pressuposto, as protagonistas foram as crianças da Amazônia marajoara, entre quatro e cinco anos, estudantes dos Jardins I e II, da comunidade ribeirinha da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

Realizar uma pesquisa com crianças ribeirinhas implica reconhecer que elas fazem parte de uma realidade muito própria, em uma cultura específica que constitui o meio no qual estão inseridas. Ouvi-las foi extremamente importante para alcançar os objetivos propostos, uma vez que escutá-las é se abrir para novas descobertas.

A escuta das crianças não é tarefa fácil, exige bastante comprometimento e abertura por parte do pesquisador, principalmente porque uma pesquisa *com* crianças só é possível quando é considerado tanto o posicionamento do sujeito adulto sobre o sujeito criança como o dela sobre ele. É preciso pensar, conforme Rocha (2008), que o que as crianças fazem, pensam e sentem não são coisas fora do mundo adulto, mas estão ligadas a ele.

O que as crianças apresentam sobre os seus espaços de vivências expressam muito das relações vividas com os adultos. Andrade (2019, p. 68) aponta que “as crianças e os adultos estão intimamente ligados pelos seus modos de vida, tão particulares e tão expressivos”. Portanto, valorizar a participação da criança na pesquisa, tanto quanto a do adulto, é aumentar as possibilidades de olhar sobre os mais diferentes espaços e situações sociais.

Corsaro (2011), pesquisador do campo da sociologia da infância, ao trabalhar o conceito de reprodução interpretativa, afirma que as crianças buscam, de modo ativo, participar e se apropriar da cultura do adulto, de modo a atender seus próprios interesses. Na relação com outras crianças e, principalmente, com os adultos, elas buscam compreender a cultura da qual fazem parte. Deste modo, passam a ser não

apenas parte de um contexto cultural, mas produtoras da cultura que ali se desenvolve.

Benjamin (2009) compreende que o modo de olhar da criança, ou seja, a sua percepção está marcada por vestígios de outras gerações mais velhas com os quais ela se defronta. Para o autor, embora as crianças elaborem formas simbólicas de se relacionarem com o mundo, elas continuam mantendo uma relação direta com a cultura do adulto. “As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2009, p. 94).

Alinhada às afirmações dos autores, reforço a crença de que as crianças são produtoras de culturas e saberes. Por isso,

conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas produzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças — como seres humanos novos, de pouca idade — constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (ROCHA, 2008, p. 48).

Pensando nessa criança que é capaz de construir e transformar o significado das coisas, foi que escolhi as crianças ribeirinhas marajoaras da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA como atrizes principais desta pesquisa, por entender que, ao viverem suas infâncias em espaços repletos de simbologias, geografias, histórias e modos de vida, possuem muitos saberes que podem ser compartilhados.

As crianças são sujeitos que contam suas histórias, que atribuem significados a cada momento vivido, e suas narrativas são creditáveis (ANDRADE, 2019). Nas brincadeiras nos quintais, mata, rio, barco e trapiches, elas aprendem e ensinam, expressam uma identidade cultural que é própria de uma população que vive em uma comunidade ribeirinha onde o rio, a terra e a floresta são espaços de saberes.

Para além dos saberes construídos na escola, as crianças ribeirinhas têm outros saberes, aqueles que se “aprendem convivendo com os outros: com as plantas, com os bichos e com as pessoas, com tudo e com todos, com quem a gente reparte momentos alegres e momentos tristes de nossa vida” (BRANDÃO, 2014, p. 19).

As crianças têm ideias sobre o mundo e sobre a vida que lhes permitem viver as suas próprias expressões únicas da infância, isto é, produzir cultura. E como bem nos lembra Freire (2012, p. 20),

[...] o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar ao seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam e que ou procederam.

Com base nas ideias de Freire (2012), os saberes dos povos da floresta amazônica começam com o conhecimento do contexto sociocultural em que vivem, a partir das experiências concretas moldadas pela magia das águas dos rios, furos e igarapés e das florestas. E as crianças, ao viverem essa relação simbólica, mostram-nos que tais práticas são elementos fundamentais para a formação de um sujeito histórico-social-político-cultural.

### **3.3.1 Perfil sócio-histórico dos participantes**

Para traçar um quadro explicativo do universo cultural da criança ribeirinha da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, foi necessário construir um perfil sócio-histórico de cada uma que participou como intérprete desta pesquisa, para assim descrever e sinalizar aspectos importantes da sua relação com o espaço em que vive. Com este objetivo, criei uma ficha perfil de cada uma, com: nome, idade, gênero, turma em que estuda, formação familiar e religião.

Preocupada com o cuidado ético exigido na pesquisa com crianças, mas entendendo-as como protagonistas deste estudo, elas têm o direito de se reconhecerem por meio de um nome que lhe seja significativo. Por isso, em uma decisão conjunta entre as crianças e seus familiares, foram utilizados os nomes pelos quais elas são chamadas diariamente, uma vez que se essas crianças “[...] não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes” (KRAMER, 2002, p. 51).

Assim, apresento dados importantes para entendermos quem são as crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA. Tais informações tornam-se

relevantes pelo fato de que esta população mantém princípios fundados na relação com a escola, a família e a religião, informações pertinentes nas narrativas dos moradores do lugar, inclusive das crianças, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Perfil sócio-histórico das crianças participantes da pesquisa

NOME	IDADE	GÊNERO	TURMA	FORMAÇÃO FAMILIAR	RELIGIÃO
Lourinho	4 anos	M	Jardim I	pai, mãe e irmãos	evangélica
Sesé	4 anos	F	Jardim I	pai, mãe e irmãs	católica
Dedê	5 anos	M	Jardim II	pai, mãe e irmão	não sabe
Didi	5 anos	F	Jardim II	pai e mãe	católica
Emily	5 anos	F	Jardim II	pai e mãe	evangélica
Fefê	5 anos	M	Jardim II	mãe e irmãos	católica
Gael	5 anos	M	Jardim II	pai, mãe, avô, avó	católica
Hynderson	5 anos	M	Jardim II	pai, mãe e irmã	católica
Rafinha	5 anos	M	Jardim II	pai e mãe	não sabe
Tatá	5 anos	F	Jardim II	pai, mãe e irmãos	católica

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro 1 apresenta detalhes significativos do perfil de cada criança participante da pesquisa. Nele, destaco o total de 10 participantes, sendo 4 meninas e 6 meninos, com idades entre quatro e cinco anos, alunos na Escola de Educação Infantil Ponta Negra, residentes na comunidade. Esta escola, além de ser a única que atende crianças da educação infantil, nunca gozou de um prédio próprio, funcionando nas dependências da instituição que atende alunos do ensino fundamental, à espera de que seu projeto de um prédio próprio para a educação infantil saia do papel.

Na sequência, sistematizei algumas informações a respeito das crianças participantes da pesquisa que surgiram dos diálogos iniciais com as crianças, de conversas e andanças que fizemos juntos.

Lourinho e Sesé são os únicos participantes da pesquisa que frequentam o Jardim I. Ambos têm quatro anos e moram com seus pais e irmãos. Ele afirmou que é evangélico e ela, católica. Lourinho mora próximo ao centro, e Sesé, em um sítio, às margens do rio Tauari,<sup>14</sup> que circula a Vila de Ponta Negra - Marajó/PA. O menino nasceu em Muaná/PA e a menina, em Belém/PA, após complicações no parto. Devido à falta de atendimento especializado no município, a maioria das mães viaja para a capital a fim de dar à luz a seus filhos.

<sup>14</sup> Nome indígena que significa barro vermelho.

O menino Dedê tem cinco anos, frequenta o Jardim II e mora com seus pais e irmãos. Nasceu na sede do município de Muaná/PA e afirmou que não sabe qual a sua religião.

Didi é uma menina de cinco anos, frequenta o Jardim II e é católica. Mora com os pais, mas tem irmãos que não moram na mesma casa que ela. A menina nasceu na unidade de saúde do município e veio para a Vila de Ponta Negra - Marajó/PA após receber alta do hospital.

A menina Emily tem cinco anos, mora com os pais e faz parte da turma do Jardim II. Ela é evangélica, mas afirmou que quando está com quebranto<sup>15</sup>, a mãe a leva para benzer. Segundo Emily,

nas noites de luar, o boto sai na ponte da casa do meu avô. Mas a minha mãe já plantou um pé de cipó alho<sup>16</sup>, e agora ele tem medo.

Fonte: Emily (2022).

Fefê tem cinco anos, frequenta o Jardim II, nasceu na sede do município e reside com sua mãe e irmãos. O menino afirmou que é católico e que vai à igreja com a mãe. Ele narrou que

já ajuda a mãe na apanha<sup>17</sup> do açaí e na coleta do caroço de murumuru<sup>18</sup>.

Fonte: Fefê (2022).

O menino Gael tem cinco anos, frequenta o Jardim II, nasceu em Belém/PA, mas veio para a Vila de Ponta Negra - Marajó/PA logo após o parto. Mora com seus pais e avós em uma casa de palafita:

eu gosto muito de morar ali, mas é preciso tomar cuidado com as aningueiras<sup>19</sup>, com os bichos que ficam no fundo do rio e com a maré "morta"<sup>20</sup>.

Fonte: Gael (2022).

<sup>15</sup> Estado de doença atribuído, pela credence popular, ao mau-olhado.

<sup>16</sup> Planta nativa da Amazônia que, na credence popular, ajuda a proteger as casas das visitas indesejadas do boto.

<sup>17</sup> Colheita.

<sup>18</sup> Planta tropical amplamente encontrada na região amazônica, cuja semente é utilizada na indústria de cosméticos.

<sup>19</sup> Plantas aquáticas que, conforme seus conhecimentos, provocam muita coceira quando entram em contato com a pele.

<sup>20</sup> Como os ribeirinhos chamam a maré mais calma, sem correnteza.



A narrativa de Gael evidencia uma profunda relação com o rio e com o tempo. O tempo que, para o ribeirinho, transcorre de forma muito diferente, pois está inteiramente ligado ao movimento da maré, à safra do açaí, à pesca do peixe e do camarão.

Loureiro (2019), ao ser questionado sobre como o ribeirinho se relaciona com o tempo, afirma que “o tempo é uma coisa contextual. Ele depende do contexto em que acontece. Não ocorre fora do ser humano e das circunstâncias do ser humano”. Assim, pensando na relação que a criança ribeirinha estabelece com o tempo, é possível afirmar que, por morar em um local onde a vida é mais tranquila, onde as ruas são os rios e a pressa para chegar aos lugares é quase inexistente, faz com que ela contemple mais as coisas ao seu redor. Sendo capaz de ver, sentir e se relacionar com seu espaço, respeitando o tempo que é presente, que foi transmitido por aqueles que vieram antes, garantindo uma certa permanência no futuro.

Hynderson tem cinco anos, é católico, mora com os pais e a irmã, e frequenta o Jardim II. Nasceu na unidade de saúde do município e veio para a Vila de Ponta Negra - Marajó/PA após receber alta do hospital.

O menino Rafinha tem seis anos, completados durante o período dos nossos encontros, e frequenta o Jardim II. Ele mora desde bebê com a avó que chama de mãe e o pai. No que tange à religião, ele afirmou não saber a qual pertence, pois frequenta diferentes igrejas.

Tatá tem cinco anos, frequenta o Jardim II e mora com seus pais e irmãos. Nasceu em Abaetetuba, município do baixo Tocantins/PA. Ela afirmou que vai, ocasionalmente, à igreja católica. Apesar de morar em “cima d’água”, Tatá não sabe nadar, mas isso não a impede de se movimentar pelos rios.

Ao me propor refletir acerca de como as crianças ribeirinhas vivem e se relacionam com o espaço onde moram, foi necessário, dentre tantos aspectos que permeiam suas vidas, considerar os seus contextos, pois só assim é possível entender suas narrativas.

O local de nascimento diz muito sobre as crianças ribeirinhas marajoaras, principalmente àquelas que tiveram dificuldades em relação ao parto, como algumas das mazelas enfrentadas desde o nascimento para ter acesso básico à saúde. Como é possível perceber nos dados demonstrados, muitas mulheres precisam se deslocar para outras cidades, inclusive à capital, a fim de serem atendidas no momento de darem à luz.

A escola é outro elemento importante para saber das crianças, pois neste espaço, além de ser um equipamento social que frequentam diariamente e por muitos anos de vida, elas constroem novos saberes e compartilham os que já sabem. Embora ainda precise de reformulações visando atender esta clientela, as crianças, muitas vezes, têm que lidar com uma ideia de currículo que se distancia e não dialoga com os seus contextos. Neste sentido, como defende Arroyo (1999), é preciso que as populações que habitam o campo, as águas e as florestas tenham um projeto de educação básica com um olhar mais rico do conhecimento e da cultura presentes nestes espaços. Isso será possível se colocarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura como direitos que devem ser exercidos por todos.

Outro ponto importante que tive que considerar ao traçar o perfil sócio-histórico das crianças de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA foi a família. Inicialmente, precisei conhecê-las para poder iniciar o meu trabalho com as crianças e ter a ciência da participação, depois, porque as próprias crianças faziam questão de narrar suas vivências familiares, chegando até levar-me para conhecer cada pessoa que fazia parte de seu círculo familiar. A religião também integrou a construção do perfil das crianças por ser uma prática muito presente na vida dos ribeirinhos. As religiões que mais se destacaram neste contexto foram o catolicismo e protestantismo, muito embora eles também frequentem as casas de pajelanças<sup>21</sup>.

O panorama que foi traçado ajudou a conhecer melhor cada participante, e assim estabelecer uma relação de amizade e de respeito.

### 3.4 PRODUÇÃO DE DADOS

Como inspiração para a minha pesquisa, buscando me aproximar ao máximo das crianças ribeirinhas e de seu espaço, trabalhei com os conceitos de caminhar e parar como prática estética de Careri (2013), que trata a ideia do percurso como uma possibilidade a ser explorada, como um dispositivo estético e de pesquisa. Para o autor, percurso indica “ao mesmo tempo, o ato da travessia (o percurso como ação de caminhar), a linha que atravessa o espaço (o percurso como objeto arquitetônico) e o relato do espaço atravessado (o percurso como estrutura narrativa)” (CARERI, 2013, p. 31).

---

<sup>21</sup> Espaços onde os pajés caboclos realizam seus rituais para curar doenças.

A ideia de caminhar e parar com as crianças para compreender seus modos de viver e pensar a vida ribeirinha foi a forma que encontrei de dialogar com a geografia do espaço.

### **3.4.1 Instrumentos para a produção de dados**

Para produzir os dados da pesquisa, foram necessários alguns instrumentos, como:

- realização de gravação das conversas com as crianças ao longo das práticas de caminhar e parar pelas margens do rio;
- transcrição das gravações das narrativas das crianças que foram realizadas durante os encontros;
- captura de imagens pelas crianças para mostrarem os objetos de suas narrativas, para melhor compreendê-las;
- oficina de desenhos que produziu um rico material de escuta visual.

### **3.4.2 Caminhar, parar e conversar às margens do rio**

O primeiro encontro com as crianças ocorreu por meio de uma caminhada pela beira do rio. Este caminhar, segundo Careri (2013), configura-se em um instrumento estético que, por sua característica de leitura e escrita simultânea do espaço, nos permite ouvir e interagir em sua diversidade. Por meio do diálogo, encontrei um excelente lugar para produzir meus dados, enquanto as crianças estavam motivadas e curiosas sobre o assunto.

Ao longo da caminhada, elas me conduziram pelas pontes da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA até chegarmos à beira do rio Tauari, sugestão dada por um grupo, e, depois, até a Prainha, sugestão proposta pelos demais. No caminho, algumas perguntaram meu nome — outras já sabiam — se eu tinha filhos, se gostava de crianças, se era professora, e foram me contando coisas sobre o lugar.

Neste momento, houve a formalização dos acordos éticos realizados anteriormente com as crianças e seus familiares. A formalidade — mesmo que adaptada às necessidades das crianças — exigida em uma pesquisa, também é atravessada e reconfigurada pela presença das crianças como sujeitos da pesquisa.

Saber mais a meu respeito e se interessar pela minha história e pela minha pesquisa, se transformou em gestos de confirmação e aceite em pesquisar comigo.

Neste primeiro encontro, conversei com as crianças sobre a pesquisa que estava realizando e o quanto era importante ouvi-las. O encontro ocorreu por partes, ou seja, primeiro, realizei a caminhada com uma parte do grupo e, depois, com a outra, sendo que duas foram ouvidas separadamente, pois como moram distante do centro, os familiares não puderam levá-las ao encontro das outras crianças.

Em grupos, elas combinaram como seriam nomeadas na pesquisa e, como já explicitado anteriormente, a opção escolhida foi como os familiares a chamam em casa: algumas, pelo apelido; outras, pelo nome, conforme as fotografias 8.

#### Fotografias 8 - Crianças combinando sobre como seriam nomeadas na pesquisa



Fonte: Acervo da autora (2022).

O diálogo foi guiado, inicialmente, por pequenos questionamentos que, conforme as crianças, foram respondendo e abrindo espaço para novas perguntas. Das muitas narrativas que foram surgindo durante a caminhada, dados significativos foram sendo produzidos. Os saberes presentes nas crianças foram aparecendo à medida que observavam o rio, as plantas, os animais e podiam falar sobre isso. Neste sentido, destaco algumas narrativas acerca dos saberes que elas demonstraram sobre o seu lugar.

Quando questionadas sobre o melhor horário para a pesca, responderam:

tem que esperar a maré ficar quieta porque quando tá correndo muito, o peixe não vem.

Fonte: Rafinha (2022).

É bom de noite. O peixe vem mais.

Fonte: Gael (2022).

Mas a gente pesca de tarde.

Fonte: Rafinha (2022).

Ao perguntar sobre que tipo de peixe eles mais pegavam, responderam:

é mandi e mandubé, mas minha mãe puxou um filhote de pirara.

Fonte: Rafinha (2022).

Às vezes a gente pega pescada, mas ela dá mais lá no meio do rio.

Fonte: Gael (2022).

Meu pai pega acari debaixo da ponte.

Fonte: Hynderson (2022).

O meu tio pegou um tucunaré grandão. Tu quer ver o tucunaré? É só ficar olhando na beirada do rio que eles ficam lá.

Fonte: Dedê (2022).

Esse diálogo mostra que o contato direto com os rios e seus habitantes aquáticos permite que as crianças ribeirinhas desenvolvam uma percepção aguçada sobre a diversidade de espécies de peixes presentes em seus ambientes locais. Além disso, demonstra como as crianças vão reconhecendo as regras e ritualidades das práticas culturais de seu povo. Mota (2016, p. 76) ressalta que

as crianças sentem, percebem, constroem e reconstroem suas relações, seus saberes e a compreensão acerca das comunidades amazônicas a que pertencem, revelando que a natureza tem poderes que vão além dos poderes do homem, mesmo com toda a tecnologia desenvolvida.

As crianças aprendem a identificar diferentes tipos de peixes por suas características físicas, comportamento e habitats preferidos. Este conhecimento é transmitido de forma oral e prática, fazendo parte da cultura e tradição dessas comunidades.

Como elas mostraram um grande conhecimento sobre os peixes, questionei também sobre as plantas na beira do rio.

Tem muita aningueira, mas a gente tem que tomar muito cuidado com ela porque dá muita

coceira. Dela sai um negócio liso que quando pega na gente coça muito, e a gente tem que tomar banho com água quente, porque ajuda a passar.

Fonte: Fefê (2022).

Tem miritizeiro, que a gente pega o miriti dele.

Fonte: Rafinha (2022).

Tem a árvore de mamorana, mas não sei pra que serve.

Fonte: Tatá (2022).

Tem a árvore de andiroba que a gente tira o azeite.

Fonte: Gael (2022).

Tem árvore de bole-bole.

Fonte: Fefê (2022).

As respostas das crianças ofereceram uma visão fascinante da vida nas comunidades ribeirinhas da Amazônia e de seu profundo conhecimento sobre a natureza ao seu redor. Suas respostas ilustraram a profunda conexão com o ambiente natural e como seu cotidiano é enriquecido pela natureza da floresta amazônica. Seus conhecimentos sobre plantas, pesca e a convivência com a fauna local refletem a transmissão de saberes tradicionais de geração em geração, essenciais para a preservação da cultura e da biodiversidade da região.

Deixar as crianças à vontade para falarem sobre si e dos conhecimentos sobre o seu lugar, permitiu-me abstrair mais coisas do que se tivesse me prendido a questões prontas, pois a cada resposta, novas questões foram surgindo, permitindo ter elementos para continuar o diálogo.

Como as crianças foram divididas em grupos, procurei iniciar a conversa com as mesmas questões: como é viver próximo ao rio? Tu gostas de morar perto do rio? As águas do rio são perigosas? Mora algum bicho no rio?

As caminhadas com diálogos à beira do rio, durante o processo de produção de dados, culminaram com o banho no rio, exigência dos participantes, pois, segundo Gael,

nada é mais legal do que tomar banho na maré!

Fonte: Gael (2022).

Toda criança inicia suas primeiras experiências com as águas ainda no ventre de suas mães, pois ali dependem do líquido amniótico para viverem, mas as ribeirinhas vão além. Após o parto, o contato com as águas do rio ocorre, aproximadamente, antes de o bebê completar dois meses, uma vez que depois do período de resguardo — fase pós-parto, que inicia após o nascimento e dura em média 45 dias —, as crianças já são levadas ao seu primeiro banho no rio.

A partir do primeiro contato, para aprenderem a ter confiança nas águas, elas vão sendo ensinadas pelos familiares a mergulhar, a dar as primeiras nadadas perto da ponte ou do miritizeiro, até conseguirem, sozinhas, mergulhar, ir e voltar e o medo não mais existir, mas sim o desejo de estar ali.

Nesta relação de confiança com o rio, o banho se torna um momento sagrado, espaço de encontro, onde as brincadeiras, os pulos e as conversas acontecem. Não tem convite. Todos já sabem a hora e o lugar, seja na maré cheia ou baixa, mas, conforme Gael,

é melhor quando a maré tá cheia, porque não tem perigo de bater nos paus do fundo.
--

Fonte: Gael (2022).

### **3.4.3 Parar e desenhar**

O segundo encontro com as crianças ocorreu na oficina de desenho que realizamos em alguns espaços, conforme as possibilidades e desejos. Esta oficina foi pensada a partir do entendimento de que o desenho auxilia na compreensão do que as crianças querem comunicar e, muitas vezes, não conseguem externar por meio de palavras. Segundo Corrêa (2018, p. 92), “o desenho é uma ferramenta de proximidade e avaliação muito utilizada no campo da educação e do acompanhamento social, pois se trata de um espaço rico de significações”.

Além de ser uma ferramenta que ajuda na aproximação com o outro, também é um instrumento de diversão para as crianças. Por meio dele, elas exploram o seu imaginário e, ao mesmo tempo, fazem narrativas de aspectos culturais importantes de seu cotidiano, do que veem e sabem, conforme as fotografias 9.



Fonte: Acervo da autora (2022).

O momento do desenho, além de propiciar a construção de imagens, permitiu-me bons direcionamentos reflexivos sobre os saberes das crianças. Os próprios espaços escolhidos para a realização dos desenhos já foram mostrando muitas coisas a respeito desses sujeitos. O ato de desenhar “[...] cria modos de dizer sobre os espaços de jeitos outros [...]” (PASTORE, 2022, p. 67). Assim, por entre rabiscos e narrativas, as vozes das crianças vão surgindo com mais intensidade. O olhar e o conhecimento que elas têm sobre a sua cultura, vivências e seus aprendizados afloram por meio das representações, conforme a figura 4.

Figura 4 - Desenho de Rafinha



Fonte: Acervo da autora (2022).

Quando questionado sobre como é morar à beira do rio, Rafinha afirmou:

o rio é muito legal. Eu não tenho medo dele. Aprendi a nadar bem cedinho.



Fonte: Rafinha (2022).

Emily também desenhou o “seu” rio, conforme a figura 5.

Figura 5 - Desenho de Emily



Fonte: Acervo da autora (2022).

Em seguida, ansiosa, afirmou:

é muito bom ter um rio! Eu não queria morar noutra lugar.

Fonte: Emily (2022).

Os desenhos que surgiram dos diálogos mostram que as crianças não só têm uma relação forte com o rio, como são capazes de apresentar detalhes deste lugar.

#### 3.4.4 Caminhar e fotografar

O uso da fotografia na pesquisa com crianças tem proporcionado aos pesquisadores um excelente instrumento para a produção de dados. Conforme Silva (2016, p. 76), “[...] a fotografia serve como um movimento da memória, não somente de fatos que aconteceram, mas também como disparadora de narrativas históricas em que a criança ajuda a compor e a criar, participando ativamente”. Desta forma, a fotografia foi utilizada, neste estudo, visando capturar o olhar que as crianças têm do seu espaço de convivência.

O momento de fotografar com as crianças de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA ocorreu, concomitantemente, com as conversas realizadas à beira do rio e nas casas das crianças. Usamos o celular para fotografar, uma vez que este instrumento já faz parte de suas vidas, que também estão inseridas no processo de globalização, além de manejá-lo muito bem. Neste momento, as crianças me perguntaram o que gostaria que elas fotografassem e eu disse para registrarem o que quisessem me contar sobre viver próximo ao rio, conforme a fotografia 10.

Fotografia 10 - Criança fotografando



Fonte: Acervo da autora (2022).

Enquanto as crianças fotografavam, íamos conversando e eu tentava extrair, ao máximo, elementos de seus conhecimentos sobre o rio e a floresta. Caminhamos por entre árvores e à beira do rio, a cada parada, busquei levantar questões visando ouvir os seus saberes. Neste diálogo, as crianças foram narrando e registrando aquilo que lhes era mais significativo.

Durante a atividade, o Fefê afirmou que queria muito contar sobre um tipo de pesca que os ribeirinhos fazem quando a maré está baixa, mas que tinha esquecido o nome. Entretanto, quando olhamos para o rio, alguns homens estavam realizando a atividade, conforme a fotografia 11.

Fotografia 11 - Pescaria de lanço



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fefê correu para fotografar e mostrar,

era isso que eu queria te falar! Não é legal? É pescaria de lanço.

Fonte: Fefê (2022).

Nesta atividade, pude entender que a capacidade visual das crianças permite a apresentação de elementos que, muitas vezes, não conseguem colocar em palavras e nem mesmo o olhar do adulto consegue captar.

Outro ponto importante foi quando Gael mostrou o que são as aningueiras, conforme a fotografia 12.

#### Fotografia 12 - Aningueiras



Fonte: Acervo da autora (2022).

Gael exclamou, apontando o dedo para a planta:

é essa aqui a anigueira! Isso dá uma coceira...

Fonte: Gael (2022).

Por meio de um olhar mais sensível, as crianças nos fazem perceber que entre o ribeirinho e a natureza há uma forte conexão, nos lembrando, como aponta Krenak (2022), que tudo está integrado, que somos sujeitos coletivos e que não estamos sozinhos neste mundo.

Elas mostraram muita habilidade com o celular e quando faziam um registro e pensavam que não estava tão bom, apagavam e tiravam outra fotografia. Como dispúnhamos apenas do meu aparelho, fizemos um combinado de que após um fazer o seu registro, passava a vez para o colega, de modo que todos pudessem registrar o que gostariam de mostrar.

Além de utilizar a estratégia das crianças fotografarem durante nossos encontros, também realizei alguns registros com a tentativa de criar um pequeno testemunho dos percursos vividos como pesquisadora em uma comunidade ribeirinha, em um percurso de pesquisa com crianças às margens do rio.

Este momento da fotografia, assim como o das conversas e o dos desenhos, foram realizados durante os meses de outubro e novembro de 2022, e geraram grandes resultados.

### 3.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para o tratamento e análise dos dados, foi utilizado o método da triangulação. Segundo Denzin (1978), nos permite produzir dados interdependentes uns dos outros sobre um mesmo objeto de estudo e fazer a comparação entre eles.

Como esta pesquisa visa ouvir o que as crianças ribeirinhas marajoaras têm a narrar sobre os seus saberes, esta proposta de análise interpreta os dados produzidos junto delas, a partir de suas vozes, desenhos e fotografias. Para Marcondes e Brisola (2014), a análise por meio da triangulação de dados articula três aspectos: o primeiro relaciona-se às informações levantadas na pesquisa; o segundo abrange o diálogo com os autores que estudam a temática; e, o terceiro,

analisa a conjuntura. Assim, em consonância com esta técnica, busco analisar as vozes das crianças acerca de seus saberes, evidenciando os conhecimentos construídos por elas por meio da relação com o rio e a floresta.

Na perspectiva de organização do corpus de análise, optei por apresentar duas grandes categorias analíticas, divididas em subcategorias, a partir dos aspectos que foram mais recorrentes nas narrativas das crianças e que são relevantes para a compreensão deste estudo:

- Viver às margens dos rios;
  - as regras do rio;
  - os saberes ancestrais.
  - o vocabulário/as palavras do rio;
- Brincar nas margens dos rios
  - as brincadeiras submersas;
  - as fabulações, as lendas, os mistérios;

Tais categorias estão intimamente ligadas às vivências das crianças, o que possibilita diversas experiências. Como salienta Carvalho (2010, p. 36), “as crianças ribeirinhas por vivenciarem uma relação direta com o rio e a floresta adquirem saberes herdados de seus avós, pais e pessoas próximas, resultando naquilo que se chama de educação informal” [...].

Nesta perspectiva, apresento os *saberes* no plural, pois entendo que o saber pode ocorrer das mais diferentes formas, se configurando, como acentua Martinic (2003), como um conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pelos grupos sociais, que permitem aos sujeitos relacionar suas experiências e objetivações, encontrando sentido nas práticas do grupo no qual estão inseridos.

Os saberes que serão partilhados e analisados partem das categorias supracitadas, correspondendo às mais diferentes ações cotidianas, realizadas pelas crianças da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

#### 4 O QUE O RIO ME ENSINOU? O VIVER E O BRINCAR ÀS MARGENS DO RIO

Eu gosto de ir de casco com meu pai pegar camarão. A gente coloca o matapi com a poqueca. Ela é feita de folha e babaçu. O babaçu chama o camarão com o óleo que solta na maré (HYNDERSON, 5 anos).



A pesca do camarão (DIDI, 2022).

Conhecer os saberes que as crianças da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA trazem consigo, a partir de suas narrativas, desenhos e fotografias, numa perspectiva da pesquisa com crianças, é o desafio desta dissertação.

Ao longo de alguns meses, tive o prazer de poder ouvir, experienciar e partilhar aprendizados incríveis com as crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara. Por meio de suas narrativas, me ensinaram sobre as “suas muitas formas de existir” e as “suas geografias de viver” (LOPES, 2021, p. 62).

Ouvir os seus saberes, tão ricos em detalhes, a partir de suas vivências com o rio e a mata, e dos conhecimentos transmitidos por seus pais, avós e tios, me fez pensar em como elas estão atentas ao mundo, como se esforçam para participar e em fazer parte, além de promover a cultura e diferentes práticas infantis.

Assim, este capítulo propõe discutir tais saberes, bem como as práticas que decorrem da cultura experienciada no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

## 4.1 VIVER ÀS MARGENS DO RIO

A categoria que inicia o percurso de análise e que marca os conhecimentos das crianças ribeirinhas está relacionada à vivência que elas estabelecem com o rio, a floresta e a comunidade da qual fazem parte.

Para Vygotsky (2010), a vivência está relacionada àquilo que se viveu ou aos saberes que se adquiriu ao longo do processo de vivenciar uma circunstância ou de desempenhar alguma coisa. Isto é, “[...] a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influencia essa situação ou esse meio exercerá na criança [...]” (VYGOTSKY, 2010, p. 68).

Deste modo, as crianças ribeirinhas têm suas vidas atravessadas por diversos elementos ligados à natureza, que lhes permite uma sintonia com o tempo e o espaço. A vivência é muito mais que estar no lugar, é ser parte dele. “Porque tudo isso é integrado, são experiências fundamentais para se perceber como sujeito coletivo, para aprender que não estamos sozinhos no mundo” (KRENAK, 2022, p. 116).

### 4.1.1 “Aqui não é perigoso, mas a gente tem que aprender a nadar cedo”: as regras do rio

Aqui não é perigoso, mas a gente tem que aprender nadar cedo, se não pode morrer afogado.

Fonte: Gael (2022).

A frase que intitula esta subseção e está representada na fotografia 13, foi captada logo no início dos nossos encontros, quando as crianças começaram a falar sobre como era viver às margens do rio.

Fotografia 13 - Menino nadando no rio



Fonte: Acervo da autora (2022).

Dentre as diversas narrativas, a que mais chamou a atenção foi a de Gael. Ele mostrou-se muito corajoso, afirmando não sentir medo do rio. Entretanto, reconhece que o rio, embora lhe proporcione muitas coisas boas, dita suas próprias regras, e uma delas, talvez a principal, é aprender a nadar desde pequeno. Neste sentido, Freitas e Tuveri (2021, p. 17) reforçam que “esse é um dos passos mais importantes de sua aprendizagem, porque, dali em diante, essa criança irá transitar permanentemente nas territorialidades das águas”.

Em seus estudos sobre os significados múltiplos das águas, Cunha (2000, p. 15) afirma que “preche de significados, a água é um elemento da vida que a encompassa e a evoca sob múltiplos aspectos, materiais e imaginários. Se, por um lado, é condição básica e vital para a reprodução, por outro, a água se inscreve no domínio do simbólico [...]”, fazendo com que o ribeirinho mantenha uma relação de respeito e experiência para saber lidar com a água.

Assim como o adulto, a criança, desde cedo, também vai entrando no jogo da relação com as águas do rio. Para a criança ribeirinha, não se trata de ter medo do rio, mas de respeitá-lo, de encontrar formas de conviver com ele, conhecendo o tempo da maré, a vegetação às suas margens, os peixes que ali habitam. Esta relação expressa que o rio é o meio pelo qual as crianças ribeirinhas melhor sintetizam sua pertença à natureza “[...] rio e ribeirinho são partes de um todo. Se o rio oferece os seus alimentos, fertiliza as suas margens no subir e baixar das águas. O ribeirinho lhe oferece sua proteção [...]” (CRUZ, 1999, p. 108).



No contato corpóreo com os elementos que compõem o espaço geográfico e simbólico dos rios, a criança passa a ter uma relação de confiança com esse terreno.

Eu não tenho medo dessa água, não. A gente pode brincar o quanto quiser nessa água e ela não faz mal pra gente.

Fonte: Dedê (2022).

Desde cedo, a ribeirinha vai aprendendo a conhecer o rio e tudo o que o margeia, conforme a fotografia 14.

Fotografia 14 - Crianças explorando a margem do rio



Fonte: Acervo da autora (2022).

Ao observar a fotografia 15, é possível perceber como as crianças já mantêm uma certa autonomia em seu espaço, passando uma segurança de quem, apesar da pouca idade, conhece o seu chão. Segundo Oliveira (2015, p. 76), “ao estarem às margens de rios, os ribeirinhos elaboram maneiras próprias de vida, repletas de uma cultura identificada pela sua forma de sobrevivência e transcendência”.

As crianças ribeirinhas se conectam ao seu espaço, de forma lúdica, sensível e poetizante, conforme a fotografia 15.

Fotografia 15 - O menino e o rio



Fonte: Acervo da autora (2022).

Spínola (1997, p. 9) aponta que, “acostumado desde pequenino à água e à mata, encontra-se seguro quando está brincando, nadando, pescando numa canoa, nos rios ou andando pela floresta [...]”. Isto é, a criança vê esse espaço como um lugar seguro, sendo capaz de equilibrar-se sobre ele e até mesmo de lançar-se ao seu encontro.

A fotografia 16 revela, ainda, que “o rio participa de tudo” em suas vidas, “desde as origens, desde sempre, refletindo e incorporando venturas e desventuras [...]” (LOUREIRO, 2015, p. 139). Por meio de suas águas, o rio é presença viva na construção da cultura ribeirinha, que se configura desde os pequenos movimentos até o doar-se como alimento.

Outra questão que se mostra pertinente e que está muito ligada à imagem analisada é o nadar e ter domínio das águas, haja vista que o nado “é parte importante da cultura infantil de quem vive e convive nas beiradas, nas margens, nas ribanceiras das ilhas, nos igarapés e nos rios [...]” (FREITAS; TUVÉRI, 2021, p. 17). As crianças da região amazônica, desde que nascem, são desafiadas a aprender a nadar para poderem estar preparadas ao grande desafio que é morar às margens dos rios.

A partir do momento em que as crianças aprendem a se relacionar com o rio, suas sobrevivências já estão em parte “garantidas”, pois saberão como enfrentar os perigos das águas. “Os modos de viver e suas resistências à sobrevivência os situam enquanto grupo social que demarcam e caracterizam territórios gerados a partir dos saberes enquanto formas alternativas de se relacionar com os ecossistemas e seus recursos [...]” (POJO; ELIAS; VILHENA, 2014, p. 192).

Tendo suas vidas atravessadas pelo rio, as crianças ribeirinhas de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, além de aprenderem valores éticos sobre a relação do homem com a natureza, “comportam memórias, significações e intertrocas construídas a partir da conexão cultura-natureza, como parte da fluidez amazônica paraense, desenvolvem grandes habilidades de observação do tempo e do espaço” (TOUTONGE; FREITAS, 2022, p. 15).

Eu gosto de tomar banho no rio, mas, na maré seca, tem que tomar cuidado com arraia.

Fonte: Rafinha (2022).

Na beira do rio tem muita aningueira. Tem que tomar cuidado com ela, que coça muito.

Fonte: Gael (2022).

Tem que ter muito cuidado com a arraia. Se o ferrão dela bater na gente, faz ferida e dói muito.

Fonte: Fefê (2022).

Tem que ter cuidado com a piranha, porque ela passa e arranca o pedaço da nossa pele.

Fonte: Gael (2022).

As narrativas das crianças demonstram que, no início de suas vidas, elas precisam conhecer o seu espaço e criar estratégias de sobrevivência nele. Quando Rafinha fala sobre a “maré seca”, nos remete a dois pontos bem importantes para este entendimento, a observação e o tempo. Por meio da observação, desde criança, o ribeirinho aprende a conhecer o tempo que se configura em tempo da maré, tempo da safra, tempo da chuva etc.

Ao observar o que se passa ao seu redor, as crianças vão adquirindo conhecimentos fundamentais para viverem em segurança às margens do rio. Segundo Loureiro (2008, p. 157), o amazônida, da infância à fase adulta, lança um “[...] um olhar que é necessário por tudo e para tudo. Para reconhecer o caminho, para observar o tempo, para prevenir as safras, para proteger as viagens, para guiar-se na escuridão [...]”. Essa prática do olhar faz com que as crianças aprendam e apreendam a própria realidade.

Por meio do olhar que leva à observação, as crianças ribeirinhas aprendem sobre o tempo da maré, os perigos mais eminentes em determinados horários, a vegetação, os peixes e tantas outras formas de vida. Isso nos faz perceber o entrelaçamento que tais sujeitos têm com esse espaço, não permitindo um olhar

separado sobre si, mas como parte dele, em uma perspectiva que Krenak (2022) denomina de aliança afetiva, em que os seres, tanto humanos quanto não humanos, fazem parte de um todo sem que haja separação entre um e outro. Por meio das alianças afetivas que as crianças ribeirinhas mantêm com o rio e a floresta, é possível verificar um conjunto de saberes advindo dos seus modos de olhar e viver diversas experiências nesses espaços.

Presente nas várias formas de vida do povo ribeirinho, o rio, mesmo ditando as regras e apresentando muitos perigos, não assusta as crianças, pois elas se sentem parte dele. As crianças ribeirinhas atribuem sentido e valores à vida que se desenvolve às margens dos rios, por meio da simbologia e das relações sociais, logo elas se sentem parte deste espaço. Como é possível observar na figura 6, quando, ao deitar-se sob o trapiche, por meio do ato simbólico, a criança se sente parte do rio.

Figura 7 - Desenho de uma criança deitada no trapiche em meio às águas



Fonte: Desenho da Didi (2022).

Silva (2007, p. 52) assegura que, no mundo ribeirinho, “[...] o simbólico assume uma função mediadora nas diversas práticas que utilizam para apreensão do real”. Por meio do simbólico, a criança amazônica se identifica com o espaço geográfico formado por rio e floresta e “participa da beleza da Amazônia em que o sublime da natureza configura como imponência [...]” (LOUREIRO, 2008, p. 160).

O rio reflete a vida e o viver do ribeirinho, demonstrando não apenas a compreensão que ele tem dessa geografia, mas as inúmeras experiências que desde criança vai acumulando, pois “vivendo dentro de um espaço, o homem tem com ele uma relação permanente de trocas” (LOUREIRO, 2008, p. 156). Seja por meio das brincadeiras, seja por meio das conversas e do imaginário, ou pelo contato com a fauna e a flora, as trocas acontecem e contribuem para a formação identitária da criança ribeirinha.

#### 4.1.2 “Pra amolecer o miriti, tem que esquentar a água”: os saberes ancestrais

Pra amolecer o miriti, tem que esquentar a água. Não pode ser muito quente, se não cozinha. Coloca o miriti no isopor, coloca a água, tampa e deixa lá por um dia. Não pode abrir antes.

Fonte: Fefê (2022).

O menino da floresta explica o processo pelo qual o fruto do miritizeiro passa até ficar no ponto para ser consumido, conforme as fotografias 16.

Fotografias 16 - O miriti antes e após passar pelo processo de amolecimento



Fonte: Acervo da autora (2022).

Este é um dos muitos saberes pelos quais as crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA expressaram, por meio de narrativas e desenhos. Segundo Ribeiro (2012, p. 89), “as representações de um grupo são fundamentais para compreender as estruturas do espaço por elas produzido, praticado, organizado e

administrado, pois estão diretamente ligadas às necessidades de sobrevivência do grupo”.

O fruto do miriti é uma rica fonte de alimentação para grande parte das famílias da ilha do Marajó/PA, principalmente, no período da entressafra do açaí, quando o fruto do açaí é escasso, mas o miriti é farto. Por ser um fruto bastante consumido pelas famílias ribeirinhas, as crianças aprendem toda a forma de manuseio, desde cedo, de modo que falam com bastante naturalidade sobre o processo. Nesta perspectiva, Toutonge (2021, p. 35) ressalta que “o saber do lugar traduz formas culturais expressas por meio da linguagem, da oralidade, do desenho, de gestos, todo conhecimento e sabedoria que crianças aprendem desde a mais tenra idade”.

Os conhecimentos apresentados pelas crianças são marcados pela ancestralidade, uma vez que são passados de geração para geração e marcam o valor da experiência. Cada criança, em sua particularidade, é capaz de descrever, com riqueza de detalhes, o processo de “fazeção”<sup>22</sup> que o miriti passa antes de ser consumido e a andiroba, até se transformar em óleo. Ao narrarem sobre a extração do óleo de andiroba, as crianças confirmam o que venho observando sobre esses saberes ancestrais ainda hoje presentes em seu cotidiano.

Tem a árvore de andiroba que a gente tira o azeite. A vovó pega o azeite [castanha da andiroba] que vem na maré, cozinha ele para ficar tipo meleca e depois escorre o óleo e coloca na garrafa de vidro.

Fonte: Gael (2022).

Tem que cozinhar a castanha dela [andiroba] e depois tirar da casca e deixar escorrer o azeite. A vovó não deixa a gente olhar quando vai escorrer o azeite, porque se não ela fica dura.

Fonte: Fefê (2022).

As narrativas nos mostram o quanto as crianças ribeirinhas estão impregnadas de saberes, resultados das mais diferentes experiências culturais. Munduruku (2008, p. 7) aponta que a experiência humana “é um constante domínio sobre o ambiente no qual se vive [...] desse ambiente, tiramos nossa sobrevivência e o sentido da nossa própria experiência”. Assim, a cada nova experiência, elas aprendem mais sobre o seu lugar, criam formas de sobreviver e vão se constituindo enquanto sujeito.

---

<sup>22</sup> Modos de fazer alguma coisa; realização de tarefas.

Além das experiências culturais identificadas nas narrativas das crianças, há também a presença da ancestralidade. Quem ensina as crianças, como vemos em suas afirmações, são seus avós, ou seja, o conhecimento vai sendo passado de geração a geração.

Em sua narrativa, por exemplo, Fefê reconhece que o adulto tem um conhecimento mais elevado e que precisa ser respeitado.

Mesmo reconhecendo e respeitando o saber do adulto, a criança mostra que ela também tem seus conhecimentos. Suas narrativas apresentam um domínio tão significativo que suas narrativas se aproximam das dos adultos. Para Shanley e Medina (2005, p. 41),

a andirobeira é uma árvore de uso múltiplo, podendo ser aproveitada para óleo, casca medicinal e madeira. As sementes de andiroba fornecem um dos óleos medicinais mais utilizados na Amazônia. A casca tem uso medicinal contra febre, vermes, bactérias e tumores. A madeira de andiroba possui um sabor amargo e é oleaginosa, por isso não é atacada pelos cupins nem pelos turus. Por sua alta qualidade, a madeira é muito utilizada pelas serrarias.

Pesce (2009, p. 188) complementa

cozinham as castanhas em água, deixando-as em maceração por dois dias, depois as amontoam e as deixam apodrecer por oito a dez dias. As castanhas assim amolecidas são cortadas ao meio e, com uma colher, se separa a massa mole, que, bem amassada numa tábua ou canoa velha, inclinada, exposta ao sol, deixa derreter, escorrendo o óleo a gotas. Quando a massa se apresenta mais dura e o óleo já não escorre, é introduzida num cilindro de malha feito com talas de miriti (tipiti), que, apertando, prensa a massa e se aproveita, assim, um pouco mais de óleo.

Por meio das narrativas das crianças, é possível perceber não somente a maturidade contida naquilo que é próprio de cada um, mas a maravilha de ver e sentir que, mesmo estando imersos de alguma forma numa cultura global centrada no consumo, os povos que habitam as margens dos rios e as florestas ainda mantêm vivas as suas tradições como: o extrativismo do açaí, a pesca artesanal, a produção de materiais de pesca, o extrativismo dos óleos vegetais, o uso de ervas medicinais, entre tantas outras.

Como verdadeiros guardiões da memória, sempre preocupados em transmitir às crianças aquilo que aprenderam com seus antepassados, os adultos cumprem um papel de extrema importância para a cultura ribeirinha, capaz de contribuir para o futuro defendido por Krenak (2022). Para o autor,



[...] é maravilhoso que ainda existam essas memórias nas tradições de centenas de povos... Essas narrativas são presentes que nos são continuamente ofertados, tão bonitas que conseguem dar sentido às experiências singulares de cada povo em diferentes contextos de experimentação da vida no planeta [...] (KRENAK, 2022, p. 32).

Dos muitos saberes que são repassados, transmitidos e socializados no contexto da cultura ribeirinha e, para além dela, aqui estão os saberes das crianças da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA. Além de narrarem como fazem para extrair da natureza produtos que implicam em seu sustento e subsistência, elas sabem dizer como produzem os instrumentos usados no dia a dia para os recursos que o rio e a mata oferecem.

O matapi é feito de tala de jupati e precisa de cipó para tecer ele.

Fonte: Didi (2022).

Ao explicar a fabricação do matapi, a criança mostra que se envolve com o mundo adulto por meio de práticas do coletivo, conforme as fotografias 17. “As crianças não ficam de fora de todos esses aspectos que envolvem a cultura, pois elas se encontram inseridas em um tempo e espaço, que paralelamente influenciam e sofrem influência do meio em que vivem, num processo de constante interação” (CARVALHO, 2010, p. 34).

#### Fotografias 17 - Matapi



Fonte: Acervo da autora (2022).

Além de falarem das diferentes práticas, sejam voltadas às culturas ribeirinhas, contempladas no banho de rio, na pesca, no manejo da canoa, sejam



próprias da cultura da infância, como: as brincadeiras, as contações de histórias, realizadas em seu cotidiano, as crianças demonstram que conhecem perfeitamente a floresta e as árvores, de modo a nomeá-las, embora ainda não conheçam todos os seus benefícios medicinais. Um exemplo disso é quando as questiono sobre a botânica do lugar.

Tem árvore de bole-bole. Tem a árvore de mamorana, mas não sei pra quê serve.

Fonte: Fefê (2022).

Diante da resposta, é possível verificar que as crianças revelam “[...] aspectos da ecologia humana, ecologia da natureza [...]” (CARVALHO, 2010, p. 37), presentes em suas essências. Ao que Takuá (2020) denomina de “memória ancestral”, pois mesmo não sabendo ao certo para que serve cada árvore, a criança demonstra que cada uma tem o seu nome, portanto, tem a sua importância.

Tanto as comunidades tradicionais — formados por caiçaras, ribeirinhos, quebradeiras de coco, quilombolas —, quanto os povos originários — formados pelos mais diferentes grupos, cujos ancestrais foram os primeiros habitantes do território, “possuem uma relação particular com a natureza, traduzida num corpo de saberes técnicos e conhecimentos sobre os ciclos naturais e os ecossistemas locais de que se apropriam” (LIRA; CHAVES, 2016, p. 71). A conexão com a fauna e a flora fazem emergir na criança um conhecimento que é ancestral e que está ligado justamente à sua relação com as árvores, os animais e o rio.

Como afirma Oliveira (2002, p. 48),

os modos de vida e as distintas práticas de trabalho desenvolvidas por essas comunidades, evidenciam que as formas de convivência e de apropriação dos recursos naturais, ou seja, as relações que estabelecem com o meio ambiente físico-biótico são resultados de saberes tradicionais e processos histórico-culturais e incorporam múltiplas formas, objetivos e representações.

Por meio das percepções e narrativas das crianças de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, os saberes são revelados, e o mais bonito disso tudo, por vezes de quem, por muito tempo, foram considerados incapazes. As crianças ribeirinhas que habitam a Amazônia marajoara sabem falar de seu lugar e, principalmente, apresentam conhecimentos de suma importância à sua vivência marcada por diferentes desafios.

### 4.1.3 “Tem aningueira, tem miritizeiro”: as palavras que brotam do rio

Pesquisadora: o que dá para fazer na maré seca?  
Rafinha: lanço. E pegar peixe no igarapé.

Fonte: Rafinha (2022).

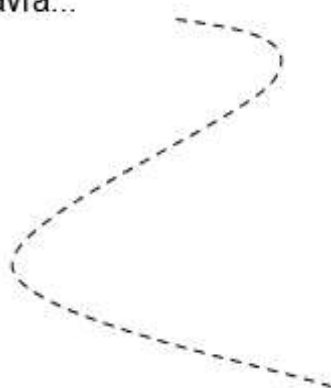
Deste pequeno diálogo e das próprias afirmativas que abrem esse contexto de análise, surgiu a ideia de discutir o vocabulário que nasce a partir da relação do ribeirinho com o rio e a floresta.

Nas caminhadas que fizemos às margens do rio Pará (última parte do rio Amazonas antes de desaguar no mar) que banha a Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, as crianças contaram muitas coisas de si, e foram usando uma linguagem que é muito própria de quem vive em contato com diferentes elementos que remetem inúmeros significados a elas.

De cada experiência vivida, de cada planta conhecida, de cada peixe pescado, brota da boca do ribeirinho uma gama de palavras que são capazes de dar nome e sobrenome às coisas. Isso é possível verificar nas palavras catalogadas a partir dos encontros e das conversas com as crianças ribeirinhas, conforme as figuras 8.

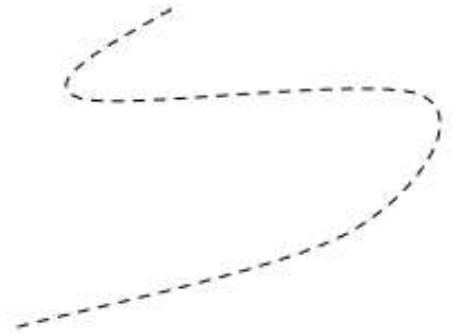
Figuras 8 - Palavras catalogadas a partir das narrativas das crianças ribeirinhas

O rio guarda a palavra...

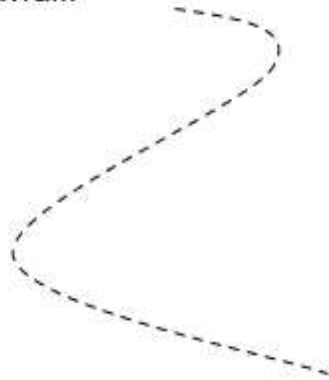




O rio guarda a palavra...



O rio guarda a palavra...

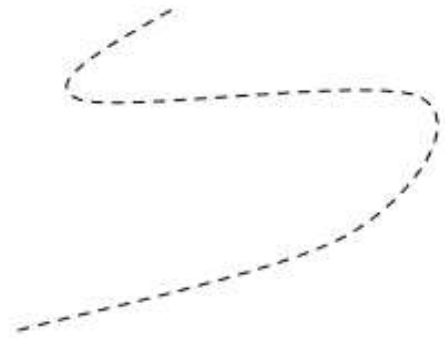


O rio guarda a palavra...

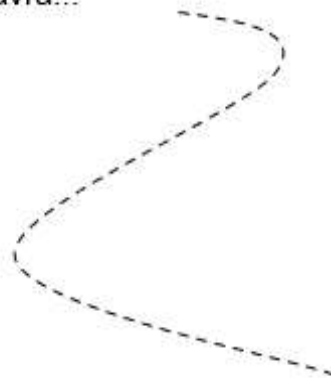




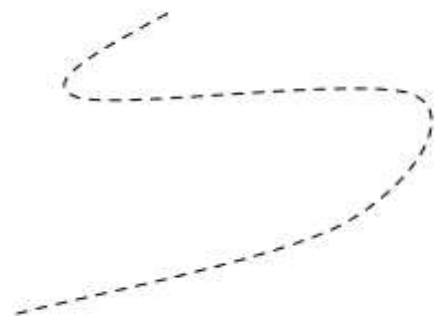
O rio guarda a palavra...



O rio guarda a palavra...



O rio é guardião da palavra.



Fonte: Organizadas pela autora (2023).

O rio, como apresentado, guarda muitas palavras que fazem parte do vocabulário das crianças ribeirinhas. Por meio de cada uma, as crianças explicam os

espaços, a flora, os instrumentos usados para a pesca, o tipo de transporte e os diferentes modos de pescar.

Pelas narrativas das crianças, podemos visualizar uma profunda riqueza semântica identificadas nas palavras que surgem de suas experiências culturais: igarapé, puçá, matapi, aningueira, casco, miritizeiro, lanço, e tantas outras que surgem durante as conversas.

Todos esses saberes exemplificam a relação das crianças e dos adultos da Amazônia marajoara com a natureza, mostrando-nos a necessidade que o humano tem de estar integrado à natureza e com ela viver uma relação de harmonia e equilíbrio, uma vez que a nossa sobrevivência e a sobrevivência do planeta dependem dessa relação. Segundo Krenak (2022, p. 103), “não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir [...]”.

Além dos conhecimentos supracitados que desenham um rico glossário de palavras, as crianças também mostraram que sabem muito dos peixes que habitam os rios marajoaras. Em cada conversa, um novo nome foi surgindo, fazendo com que percebesse que do rio as crianças não conhecem apenas as suas margens e a botânica que o envolve, mas sabem falar sobre os seres que habitam suas águas, que servem de fonte de subsistência para os que habitam o espaço ribeirinho, conforme a figura 9.

Figura 9 - Mapa sobre o que tem no rio



Fonte: Desenho do Rafinha (2022).

Das palavras pescadas, surgiram “pirara”, “mandii”, “mandubé”, “arraia” e “tucunaré”, espécies de peixe que habitam a região do Marajó/PA. Em cada nome de peixe, a criança expressa mais do que conhecimentos sobre a fauna do lugar, expressa a sua vivência comunitária, a sua maneira de transmitir tais conhecimentos, e também o modo como a sua identidade se constitui.

As formas como as crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA expressam coisas de si, nos remete àquilo que Krenak (2023) denomina de corpo-território e de corpo-memória, que é abrir-se à memória de seus ancestrais. Ouso afirmar, a partir das muitas narrativas que pude ouvir durante o tempo em que estive com as crianças ribeirinhas, que cada uma delas traz dentro de si essas memórias repassadas por gerações anteriores às suas.

Durante as visitas ao campo, foi possível observar que é bastante comum adultos ou crianças ficarem sentadas nos trapiches pescando, nos finais de tarde. Deste ato, surgiram muitas narrativas que implicam na construção da memória viva que a cada momento vai crescendo e enriquecendo o diálogo entre o grupo. Assim, temos o que Brandão (2007, p. 53) denomina de “[...] sistemas de intertrocas de pessoas, de bens e de mensagem”, abrindo espaço para um grande compartilhamento de experiências.

Na Amazônia, as vivências das crianças são encharcadas de histórias, de conversas e de devaneios que culminam numa grande construção, principalmente de vocabulário. A partir desses diálogos, aquilo que estava implícito no rio e na floresta toma forma de palavras, que brotam de cada árvore, de cada peixe, de cada subida da maré.

#### 4.2 BRINCAR ÀS MARGENS DO RIO

A segunda e última categoria deste percurso se pauta em analisar a relação das crianças ribeirinhas e as brincadeiras que se (re)constroem no cotidiano de suas vivências às margens dos rios.

Toutonge e Alves (2021) afirmam que o brincar permite às crianças uma conexão com o mundo e também consigo mesmas, lhes propicia estados lúdicos que reúnem todos os estímulos necessários por meios desses “brincares”, possibilitando aos sujeitos se perceberem dentro das dimensões culturais e da ancestralidade amazônica.

Assim, o brincar, além de ser um elemento indispensável na infância, reforça o caráter identitário de quem o pratica, sendo um ponto central entre os viventes amazônidas. A natureza, segundo Brandão e Brito (2018), torna-se o elo entre a criança e esse pertencimento, no qual constroem e possibilitam saberes e experiências por meio dos rios, animais e florestas.

Logo, esta seção analisará dois eixos, divididos em duas subseções. O primeiro, evidenciará as brincadeiras em três dos cinco tipos de categorias sugeridas por Parker (1984), Burghardt (1998) e Piaget (2010): com objetos, locomotoras e com regras. O segundo eixo, por sua vez, focará no imaginário dos brincantes e seu desenvolvimento lúdico, repleto de mitos, lendas e crenças transmitidos por gerações entre os povos habitantes do espaço-tempo amazônico.

#### **4.2.1 “A gente brinca e pula na água aqui de cima”: as brincadeiras submersas**

Na formação humana, o caráter educativo assume também um viés social, no qual potencializa a personalidade dos indivíduos por ter uma tradução didática de aprendizagem (TOUTONGE; ALVES, 2021). Assim, no que tange às crianças ribeirinhas de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, elas utilizam as águas como um dos principais meios de diversão, sendo uma expressão cultural que interliga diferentes dinâmicas entre seus pares.

[O bole-bole] é uma semente que dá pra gente brincar. A gente pega ele no rio. Ele é duro. A gente tem que ter muitos e daí a gente coloca na mão, joga pra cima e tem que pegar todos com a costa da mão, de uma vez só. Cada vez que a gente consegue pegar tudo, a gente tira um, até ficar sem nenhum na mão pra poder ganhar. Mas se a gente não consegue pegar tudo, tem que passar a vez.

Fonte: Fefê (2022).

A narrativa de Fefê se refere à semente da *Ormosia arborea*, conhecida como olho de boi ou bole-bole, conforme a fotografia 18.



## Fotografia 18 - Semente do bole-bole tirada da casca



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fefê narra uma das principais brincadeiras entre as crianças. A prática de utilizar a semente do bole-bole, ensinada pelas gerações passadas, permite compreendermos o reordenamento do seu espaço a partir de objetos e materiais disponíveis no ambiente em que vivem.

Assim, a categoria “brincadeiras com objetos”, sugerida por Parker (1984), Burghardt (1998) e Piaget (2010), terá um impacto de grande relevância para a cultura local da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

Reis, Borges, Silva, Mendes e Pontes (2014) afirmam que a brincadeira é executada com a utilização da semente do bole-bole, muito comum na região. Para os autores, “os brincantes [usavam] as sementes em quantidade suficiente para caberem nas duas mãos fechadas, em forma de cuia. As sementes eram jogadas para o alto, devendo-se tentar pegá-las com o dorso das mãos, sem deixar cair nenhuma no chão [...]” (REIS; BORGES; SILVA; MENDES; PONTES, 2014, p. 752).

Com a análise descritiva dos autores, percebe-se uma narrativa muito parecida com a do Fefê, evidenciando que, mesmo com pouca idade, as crianças ribeirinhas de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA aprendem, desde cedo, o funcionamento não apenas da natureza a partir dos meios de subsistência, mas também dela ressignificada por meio de seus elementos nos brinquedos e nas brincadeiras locais aprendidas com seus pais ou com outro adulto que os instruem nas brincadeiras tradicionais.

Os adultos repassam para as crianças as formas como os brinquedos e as brincadeiras eram feitos na sua infância. A partir daí as crianças vão fazendo suas próprias modificações.

Para Dewey (1976) a verdadeira educação vem unicamente da estimulação dos poderes da criança, partindo das exigências reais, isto é, de situações sociais nas quais ela se encontra. Desse modo, motiva-las a agir como um componente da integração, considerando-se a partir do ponto de vista da coletividade a que ela pertence é contribuir para com o sentimento de pertença com o seu lugar.

Durante todo o tempo, as crianças ribeirinhas usam o seu espaço geográfico como lugar para desenvolver seus brincares. Nestes espaços, as brincadeiras

se tornam como que subordinadas a elas. Sem um script previsto, sem saber quando encerrar, as crianças passeiam por personagens e ações, (re)criam regras que se estruturam e se organizam conforme seus interesses e desenvolvimento da brincadeira (ANDRADE, 2019, p. 397).

Desta maneira, os materiais encontrados na natureza, como o bole-bole e o buçu<sup>23</sup>, por exemplo, permitem que a construção do brincar possibilite às crianças aprenderem a “habitar o lugar onde vivem de maneira a transformar, sem cessar espaços em lugares e da natureza em objetos” (TOUTONGE; ALVES, 2021, p. 50), conforme a fotografia 19.

Fotografia 19 - Brincadeira do buçu



Fonte: Acervo da autora (2022).

---

<sup>23</sup> Coco do buçu, palheiro da Amazônia.

Esses brinquedos são resultados da confecção e/ou imaginação das crianças. E, para Silva e Carvalho (2012), encontram-se, ao longo do tempo e do espaço, nas mais variadas formas de organização da sociedade. Ao seu manuseio, é atribuído um significado próprio que expressa sentimentos de pertencimento ao meio cultural, principalmente, ao utilizarem materiais regionais e que advêm da natureza.

A gente brinca e pula na água aqui de cima.

Fonte: Gael (2022).

Outra brincadeira muito comum entre as crianças ribeirinhas é o banho de rio, conforme a fotografia 20.

Fotografia 20 - Banho de rio



Fonte: Acervo da autora (2022).

Gael mostra, por meio do pulo do trapiche para nadar, uma ligação intrínseca entre as crianças e o rio. Nesta perspectiva, ocorre a abordagem da categoria “brincadeira locomotora”.

Uma das brincadeiras apontadas por Reis, Borges, Silva, Mendes e Pontes (2014) é nadar. É uma prática que vai além de simplesmente tomar banho no rio, mas o elo entre o rio e as crianças, com especial valor às vivências que ocorrem às suas margens, com forte potencial lúdico-cultural.

Neste sentido, dentre os tipos mais comuns de brincadeiras observados na pesquisa que englobam esta categoria, além do nadar, estão: brincar na lama, andar de casco e salto mortal, no qual mostram múltiplas possibilidades. Outro fator

observado são os comportamentos das crianças durante as brincadeiras. De naturezas bastantes agitadas e aguçadas pelo brincar, as crianças de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, passam “a descobrir cada vez mais e assim adquirir grandes conhecimentos durante o processo de desenvolvimento físico e mental” (BRANDÃO; BRITO, 2018, p. 129), conforme a fotografia 21.

Fotografia 21 - Brincadeira de pira



Fonte: Acervo da autora (2022).

A última categoria a ser analisada nesta subseção, serão os jogos com regras que, assim como as duas anteriores, tem forte presença na comunidade.

No trapiche, a gente conta história e brinca de pira.

Fonte: Gael (2022).

A narrativa de Gael chamou a minha atenção para a brincadeira de pira e sua prática comum, como a “cabeça de chave”, modalidade justificada e marcada pelo

coletivo. Segundo Reis, Borges, Silva, Mendes e Pontes (2014, p. 754), a pira ocorre visando

esquivar-se da “mãe”, pois caso esta (mãe) alcance qualquer brincante, o mesmo automaticamente exercerá o papel de quem o pegou. Na pira pega-na-árvore, um dos brincantes sobe na árvore e a “mãe” continua a perseguição atrás, as crianças/adolescentes pulam de uma árvore para outra com o objetivo de não serem pegas pela mãe.

Assim, como na fotografia 21, a pira é uma brincadeira clássica para as crianças da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, que ocorre em diferentes espaços, sejam trapiches, árvores, rios e/ou em terra. A pesquisa mostrou haver vários tipos de pira, sendo ramificações que se alteram conforme o objetivo e o desejo do momento praticado, o que modifica, por conseguinte, suas regras a depender da escolha. Três são as variantes identificadas: (1) pira-pega: a regra se assemelha ao retratado por Reis, Borges, Silva, Mendes e Pontes (2014); (2) pira-esconde: a “mãe” precisa contar até um certo número sem olhar, enquanto os outros se escondem. A brincadeira acaba quando o último partícipe é encontrado pela “mãe”; (3) pira-ajuda: a “mãe” deve tocar outra criança que esteja fugindo. Assim que for tocada, a outra criança se torna pegadora também e passa a ajudar a tocar os outros colegas.

A brincadeira de pira tem um caráter de união, como declarado por Gael, ao utilizar a expressão “a gente”. Segundo Peres (2018), relaciona-se diretamente ao fato de estar com o outro, valorizando a construção e manutenção da coletividade.

A brincadeira é uma ação livre, que dá prazer, relaxa, ensina regras, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010). Ela possibilita às crianças ribeirinhas de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, construções, adaptações e reinvenções de seus brincares, dinamizando estas brincadeiras com diversos fatores, como, por exemplo, o imaginário, que será abordado na próxima subseção.

#### **4.2.2 “Eu tenho medo de boto”: o imaginário, as lendas e os mistérios**

Seguindo o percurso do brincar ribeirinho na Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, esta subseção enfocará as lendas que povoam o imaginário desses brincantes. Para

Tedesco (2016), é presente o ambiente natural que possibilita o desenvolvimento lúdico repleto de saberes e histórias transmitidos dos mais velhos aos mais jovens.

A lenda, deste modo, vai ser um elemento chave na construção da criança ribeirinha de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, sendo contada de forma espontânea, que carrega uma base folclórica na maioria das vezes. Cascudo (2001) retrata a lenda como uma “literatura coletiva”, a partir de fenômenos da natureza, apresentando reflexões e ensinamentos.

Por presenciar várias vezes as crianças se remetendo a algum personagem das lendas amazônicas, perguntei do que elas tinham mais medo. Emily respondeu:

do curupira e do boto.

Fonte: Emily (2022).

A partir da resposta de Emily, nota-se que as lendas são referência para as crianças quando perguntadas sobre as histórias da localidade. A resposta do diálogo está se referindo a duas lendas muito conhecidas no imaginário da Amazônia: a lenda do Curupira e a lenda do boto cor-de-rosa.

O Curupira, pertencente ao folclore brasileiro, é muito temido pelas crianças. Coelho (2003, p. 149) aponta que

[...] por todos os caboclos da região Amazônica, é o guardião da floresta, protetor da fauna e da flora. É um menino de cor e possui os pés virados para trás e o corpo de pelos. O Curupira castiga severamente os caçadores e predadores da floresta; principalmente aqueles que caçam por esporte e não por necessidade de subsistência.

A lenda do boto cor-de-rosa é uma das mais famosas da região. Para Coelho (2003, p. 150), o boto é um

peixe encontrado nos rios da Amazônia, à noite se transforma em um belo e elegante rapaz, e sai das águas à conquista das moças que, não resistindo à sua beleza e simpatia, caem de amores por ele. [...] a maioria dessas moças ficam grávidas deste rapaz. E por esta razão que ao boto é atribuída a paternidade de todos os filhos de mães solteiras. O Boto anda sempre de chapéu, pois dizem que de sua cabeça exala um forte cheiro de peixe. [...] Porém, antes que o dia amanheça ele vai sem que ninguém o veja, pois o seu encanto termina assim que o dia começa a chegar e ele precisa voltar imediatamente para o rio.

Neste sentido, assim como Coelho (2003), Emily relata, com igual detalhamento, as lendas populares. A partir de sua narrativa, percebi como as

histórias são narradas, sendo contadas com grande convicção, seriedade e encantamento. É visível em seu contar, sua imaginação tomando forma e personificando as personagens conforme o que foi contado pelos mais velhos, contextualizando com a realidade encontrada na Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

As crianças ribeirinhas narram aquilo que é contado, com autonomia do seu imaginário e de suas próprias vivências, descrevendo seres sobrenaturais e seus mistérios, as particularidades de cada ser, além dos valores e regras que as narrativas os ensinam, fixando uma conduta a ser seguida pelos ensinamentos das histórias, conforme a fotografia 22.

Fotografia 22 - Narração das lendas



Fonte: Acervo da autora (2022).

As lendas amazônicas expressam, cotidianamente, a nossa cultura. “Muitas delas remetem às nossas origens e nos lembram permanentemente quem somos

nós, de onde viemos e para onde vamos” (COELHO, 2003, p. 18). Constitui-se como elemento de coesão social e como uma das frentes formadoras da identidade dos povos da Amazônia.

Segundo Benjamin (2000), a identidade é construída pelas crianças a partir de suas observações, vivências e experiências. Além disso, são esses relatos infantis que permitem uma ligação com o outro, no qual a linguagem do grupo a que pertencem vai formá-la no cotidiano, que será base para a vida adulta.

Pollak (1992) também enfatiza o caráter do coletivo na formação da identidade. Para o autor, a identidade é sempre construída na relação com o outro, pois as relações de socialização são fundamentais para a concepção do espaço em que habitam. No contexto da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, fica evidente essa afirmação na fala e escuta das narrativas infantis, na qual há quem conta e há quem ouve o que é contado, concebendo uma dialogia amazônica a partir das lendas e mistérios da natureza.

Eu tenho medo de boto, mas a mamãe plantou uma planta perto de casa e o boto não vem.

Fonte: Emily (2022).

A narrativa de Emily, escolhida neste ponto da discussão, pleiteia o que os povos que habitam o território amazônico chamam de respeito e medo por aquilo que povoa o imaginário dos viventes. Há também o conhecimento do que pode e não pode na região amazônica, do que espanta e atrai. Quando Emily menciona a atitude de sua mãe, percebemos como os ensinamentos e saberes ancestrais se inserem no mundo da criança, inclusive pelo viés das lendas. Neste caso específico, a criança aprende, desde cedo, o que fazer para espantar tal ser, além de aprender a respeitar a natureza e o que advém dela.

As narrativas, contadas de forma natural pelas crianças ribeirinhas, conforme a fotografia 23, apesar dos aspectos fantasiosos e elementos que, para determinado olhar externo, possa parecer ilógico, é uma verdade cultivada e enraizada na camada social de Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

Fotografia 23 - Caminhando e contando histórias





Fonte: Acervo da autora (2022).

Jabouille (1974, p. 36-37) compreende a narrativa mítica como um aspecto

[...] (com ação e personagens memoráveis), cujo autor não é identificável (porque pertence ao patrimônio cultural coletivo), que tem como tema o fundo lendário, étnico e imaginário (com base na tradição), e que, ao ser geralmente aceito, se integra num sistema [...].

Essas histórias, que passam de “boca em boca”, tem a oralidade como elemento principal de sua estrutura, o que, por sua vez, se caracteriza, segundo Couto (2016), como uma atividade presencial iniciada, por meio da narrativa, por uma determinada pessoa ao contar uma história, podendo, posteriormente, se ampliar no espaço-tempo e se incorporar à memória local permanentemente.

Essas incorporações passam de geração a geração, possibilitando, às crianças, se resignificarem e adquirirem um vasto repertório de histórias, que constituem “os saberes das culturas seculares dos povos das florestas” (POJO; VILHENA, 2013, p. 141).

Neste sentido, as lendas amazônicas serão, a partir de um aspecto identitário e marcado por oralidades, uma possibilidade na qual as ribeirinhas, segundo Camarani (2014), se encharcam de histórias e lendas sobrenaturais e mágicas. Saberes que são fontes milenares e que previnem danos morais, ecológicos e éticos, ao garantir e preservar a sua sobrevivência.

Logo, as crianças ribeirinhas que habitam a Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, se (re)constroem no cotidiano a partir de suas singularidades, que buscam sentido nas vivências e experiências por meio do imaginário, seja narrado ou não, que entranha em seu ser como sujeito amazônico ativo na comunidade à qual pertence, modificando o espaço social coletivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, inserida no campo de investigação da pesquisa com crianças, teve como temática os saberes que nascem em torno do rio a partir da perspectiva das crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA.

Este estudo é fruto de um interesse pessoal em dar visibilidade tanto às crianças da Amazônia marajoara, quanto aos saberes presentes no meio que as circundam a partir de suas próprias perspectivas. Num olhar próximo dessa realidade, apurado com leituras, debates e reflexões, fiz o caminho de aproximação e distanciamento para chegar aos resultados apresentados.

No percurso do estudo, em meio à maturidade acadêmica e às curiosidades que levam à produção da ciência, fui aprendendo com as crianças ribeirinhas a técnica da escuta, algo essencial para quem deseja desenvolver pesquisa com crianças, o olhar atento e, principalmente, a sensibilidade para perceber que os saberes não estão limitados ao ambiente escolar, mas se fazem presentes na cultura, nas vivências diárias e, em especial, na relação com a natureza, tão necessária para a nossa existência neste planeta.

Nas caminhadas às margens dos rios, furos e igarapés, as crianças foram me ajudando a compreender e vivenciar o seu universo de saber, que está intrinsecamente ligado à sua relação com o rio e a floresta. A partir dessas experiências, fiz a sistematização deste estudo em categorias que foram elaboradas e reelaboradas, conforme a investigação foi avançando.

Inicialmente, busquei apresentar quem é a pessoa que está por trás deste trabalho, o que a levou a desenvolver esta pesquisa e o quanto é importante ouvir o que as crianças têm a dizer. Na sequência, procurei situar o leitor sobre onde e como a pesquisa surgiu, bem como quais os seus objetivos e a relevância para o campo acadêmico.

Fazendo o percurso investigativo e pensando ser necessária a reflexão sobre alguns conceitos antes de adentrar no campo dos saberes das crianças ribeirinhas, o estudo apresenta uma discussão sobre os conceitos de identidade cultural, crianças ribeirinhas e narrativa.

Sobre o conceito de identidade cultural, a partir das leituras e reflexões, foi possível compreendê-lo como o resultado das interações que o indivíduo tem com o meio em que habita e se constrói por meio da acolhida do outro, dos seus saberes e

de suas diferenças. Na Amazônia, não existe uma única identidade, mas diferentes identidades que formam seus habitantes, sejam os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas e tantos outros.

Do conceito de criança ribeirinha, o que a pesquisa mostrou, é que as infâncias se fazem e se refazem em diferentes espaços e contextos. Independentemente de qual lugar a criança habite, ela não só pode ser, como é coconstrutora social e suas experiências lhes encharcam de saberes.

Outro ponto importante a ser destacado são os desafios que a criança ribeirinha enfrenta. Desde cedo, ela precisa aprender a se relacionar com rio e a mata, pois desse relacionamento depende a sua sobrevivência. Deve cumprir as regras, criar em si uma cultura do olhar e caminhar conforme o tempo, pois, na Amazônia, o tempo tem outra dinâmica e formação, mas que lhe permite viver diversas experiências.

Além dos conceitos de identidade cultural e criança ribeirinha, a pesquisa também trouxe a narrativa, elemento de necessária compreensão para os que desejam realizar investigações como os povos da Amazônia. Nesse conceito, apresentamos o olhar da literatura de modo mais amplo, mas também a visão de quem caminha, convive e entende os povos tradicionais e a importância de suas narrativas.

Diante dessas diferentes perspectivas, ficou perceptível que a narrativa assume um papel de grande relevância para a comunicação. Segundo Krenak (2022, p. 104), vivemos “[...] uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir”.

Sob a ótica do método qualitativo, na trilha da pesquisa com crianças, adentrei no universo ribeirinho seguindo um percurso metodológico em que abordei o contexto geográfico da ilha do Marajó/PA, do geral ao particular, buscando mostrar quem são os participantes da pesquisa e quais as suas contribuições ao conhecimento científico. Desta forma, é importante salientar que os participantes, embora seguindo algumas orientações, ficaram livres para falarem de si e de seus saberes. Assim, tive um material bastante rico para análise, tendo que dividi-lo em categorias e subcategorias para que melhor pudesse explorá-lo.

Das duas principais categorias: (1) viver às margens do rio e (2) brincar às margens do rio, pude discutir sobre: (a) as regras do rio; (b) os saberes ancestrais;

(c) as palavras que brotam do rio; (d) as brincadeiras submersas; (e) o imaginário, as lendas e os mistérios. Isto é, as partes importantes que constituem o sujeito ribeirinho.

Da subcategoria “as regras do rio”, a pesquisa mostrou que o rio dita as regras aos ribeirinhos. Portanto, desde o início de suas vidas, eles precisam conhecer o seu espaço e criar estratégias de sobrevivência. Por meio do simbólico, a criança amazônica se identifica com este espaço geográfico formado por rio e floresta, “participa da beleza da Amazônia em que o sublime da natureza configura como imponência [...]” (LOUREIRO, 2008, p. 160).

No contexto de perigos e belezas, a criança ribeirinha é inserida no espaço de “os saberes ancestrais”, como nos mostram os dados. Destes saberes, conforme o que foi analisado, a criança ribeirinha aprende com seus pais, avós e tios, a fazer uso sustentável da floresta, a criar fontes de subsistência e a respeitar o espaço e o tempo. E não apenas isso, mas nos presenteiam com um rico vocabulário como foi observado na subcategoria “as palavras que brotam do rio”.

Para explicar o seu lugar, o ribeirinho utiliza expressões que são próprias do seu ambiente. Da profunda relação com o rio e a floresta, como mostram as análises, as crianças criam um mundo de palavras que são capazes de dar nome e sobrenome às coisas e explicar o que o olhar de fora não consegue compreender.

Além de todos os saberes já elencados, a pesquisa também mostrou que as crianças da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA também apresentam conhecimentos a partir das brincadeiras, do imaginário, dos mitos e das lendas.

Ao viver o sistema de trocas tanto pelo brincar, quanto pelo imaginário, segundo o analisado na última categoria, as crianças ribeirinhas, além de aprenderem a usar a natureza em prol de suas subsistências, também fazem sua ressignificação por meio dos brinquedos e brincadeiras, bem como criam, por meio do imaginário, suas vivências e experiências, mostrando o que é importante a cada uma.

Nesta perspectiva, dar visibilidade às crianças ribeirinhas da Vila de Ponta Negra - Marajó/PA, é abrir espaços para novas epistemologias de saberes, compreendendo que das diferentes culturas nascem saberes étnicos, éticos e estéticos que nos levam a uma decolonialidade dos saberes.

As crianças ribeirinhas nos ensinam que é necessária, para os tempos atuais, a prática de novas pedagogias de saberes. Pedagogias que ajudem a criar em nós e

no outro o compromisso, como os das crianças ribeirinhas, de cuidar da nossa casa comum, o planeta que habitamos, olhando com mais força para as experiências dos nossos ancestrais, dos nossos povos originários, como o povo ribeirinho.

A abertura do espaço para as narrativas das crianças ribeirinhas, talvez seja um ponto de partida para as mudanças necessárias se quisermos adiar o fim do mundo, pois seus exemplos de proteção, respeito, limites, possibilidades, nos ajudam a perceber que a natureza não é um lugar de exploração. Que tais práticas geram uma série de mudanças que vão das crises climáticas, que por sua vez produzem refugiados climáticos, a outros desdobramentos.

Krenak (2020) nos chama atenção para a necessidade de se criar vínculos profundos com a nossa memória ancestral e para prática de contar história, como possibilidade de adiarmos o fim do mundo. Para este autor, se buscarmos viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como metáfora, mas como fricção, teremos mais gás para estender o prazo do início do fim.

Deste modo, as narrativas que pudemos escutar das crianças ribeirinhas, nos reforçam esse convite, ou melhor, apelo. Ideias de exploração, de destruição, em nome de um progresso pautado na cultura do asfalto, no desmonte de montanhas e poluição dos rios, só anteciparão o fim que se mostra muito próximo.

Para finalizar, ressalto que os diferentes saberes com os quais as crianças ribeirinhas nos presenteiam são pontos-chaves para pensarmos práticas mais humanas e humanizadoras. Através de tudo o que nos foi narrado pelas crianças de Ponta Negra é possível dizer com certeza que estas são seres carregados de significativas experiências refletidas nas suas falas, nos seus desenhos e no seu olhar fotográfico.

O modo como as crianças ribeirinhas demonstram seus saberes, de maneira simples e lúdica, contribuem para a educação do olhar do adulto, uma vez que as crianças conseguem perceber coisas que talvez o adulto, por estar envolvido com tantas outras tarefas não enxerga.

Com toda a análise realizada nas falas das crianças é possível dizer que estes sujeitos de direitos são protagonistas da sua própria cultura, produzindo e reproduzindo aquilo que é próprio dela.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância em construção: as fontes de investigação. *In*: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (orgs.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 35-52.
- ANDRADE, Simeir Santos. **A infância da Amazônia marajoara**: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas. Curitiba: CRV, 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 10-38.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. *In*: ANPEd SUL, 9., p. 1-14, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEd, 2012.
- BARBOSA, Maria José de Souza. **Relatório analítico do território do Marajó**. Belém: UFPA, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. Lisboa: Leya, 2011.
- BARROSO, Suellen Andrade; ARAÚJO, Jordeanes do Nascimento. Entre símbolos e imagens: por uma crítica à noção de “cultura amazônica”. **EDUCAmazônia**, Humaitá, v. 2, p. 44-56, jul./dez. 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempo e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 37-64, mar. 2007.

BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento; BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. A cultura infantil ribeirinha: o brincar e os brinquedos no cotidiano da comunidade de Arraiol/Bailique-AP. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 119-136, jan./jun. 2018.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; MARQUES, Maria Carolina Henrique. Culturas infantis na Amazônia amapaense: o brincar das crianças e os saberes culturais. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 82-93, dez. 2021.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias**: derecho, literatura, vida. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

BRUNER, Jerome. Life as narrative. **Social Research**, v. 54, n. 1, p. 11-32, 1987.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BURGHARDT, Gordon. Conceptions of play and the evolution of animal minds. **Evolution and Cognition**, v. 5, n. 3, p. 115-123, 1998.

CAMARANI, Ana Luiza Silva. **A literatura fantástica**: caminhos teóricos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. *In*: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-83.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Saberes do cotidiano da criança ribeirinha. **Revista Cocar**, Belém, v. 4, n. 8, p. 33-38, jul./dez. 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Global, 2001.

CASTRO, José Guilherme de Oliveira. Marajó: a deusa encantada cercada de água por todos os lados. *In*: SIMÕES, Maria do Socorro (org.). **Marajó**: um arquipélago sob a ótica da cultura e da biodiversidade. Belém: UFPA, 2002. p. 215-217.



COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrações da cultura indígena da Amazônia**: lendas e histórias. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Educação e diversidades na Amazônia**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

CORRÊA, Jéssica do Socorro Leite. **A criança e o mar**: saberes e infâncias em ambientes costeiros na Amazônia. Curitiba: Appris, 2018.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. A cultura oral. **Mundo fantasma**, 2016. Disponível em: [mundofantasma.blogspot.com/search/label/Mia%20Couto](http://mundofantasma.blogspot.com/search/label/Mia%20Couto). Acesso em: 25 set. 2023.

CRUZ, Manuel de Jesus Masulo. Sítios agroflorestais na várzea do Careiro. **Revista de Geografia da Universidade do Amazonas**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 105-122, jan./dez. 1999.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A qualidade da educação infantil na perspectiva das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008b. p. 75-93.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Fala, menino! O cotidiano da creche comunitária na perspectiva das crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 298-301.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 2002.

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. Significados múltiplos das águas. *In*: DIEGUES, Antônio Carlos (org.). **A imagem das águas**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 15-25.

DENZIN, Norman. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIAS, Eduardo. **Carinho nativo**. Disponível em: [youtube.com/watch?v=NjEI31niWc8](https://youtube.com/watch?v=NjEI31niWc8). Acesso em: 10 set. 2023.

DIAS, Ovídia. **Canção muanense**. Disponível em: [youtube.com/watch?v=0I35J6XdsJU](https://youtube.com/watch?v=0I35J6XdsJU). Acesso em: 10 set. 2023.

FARES, Josebel Akel. Cartografia poética. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: UEPA, 2008. p. 101-110.

FARIAS, Cristiane do Socorro Gonçalves. **Um rio de memórias, um rio de histórias**: um estudo sobre o imaginário da Vila Calheira no rio Canaticu - Curralinho - Marajó - Pará. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2016.

FERREIRA, Elita Gomes. Dos moãnas à Muaná. *In*: SCHAAN, Denise Pahl; PACHECO, Agenor Sarral; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). **Remando por campos e florestas**: memórias e paisagens dos Marajós. Rio Branco: GKNORONHA, 2011. p. 115-123.

FOCHI, Paulo Sergio. A curiosidade, a intenção e a mão: o *ethos* lúdico do bebê. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 112-118, 2021.

FRANCISCO, Papa. **Querida Amazônia**. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. Ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TUVERRI, Ana Célia da Silva. Infâncias e crianças da Amazônia paraense. *In*: TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). **Água na Amazônia paraense**: território educativo de crianças. Manaus: Editora dos Autores, 2021. p. 10-27.

GAYA, Adroaldo. **Projetos de pesquisa científica e pedagógica**: o desafio da iniciação científica. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2016.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HEIMBACH, Nilva. **Cultura regional e o ensino da arte**: caminho para uma prática intercultural? Estudo de caso: E. M. Sullivan Silvestre Oliveira - Tumune Kalivono "criança do futuro". 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

JABOUILLE, Victor. **Iniciação à ciência dos mitos**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Memória não queima**. Amparo: Biosfera, 2023.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 229-249.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de (org.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 119-132.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno baldio**. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria sobre a espacialização da vida. São Carlos: Pedro e João, 2021.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Selo Emília, 2018.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras, 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A conversão semiótica**: na arte e na cultura. Belém: UFPA, 2007.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 5. ed. Manaus: Valer, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **João de Jesus Paes Loureiro dá aula sobre cultura amazônica**. [S. l.: s. n.], 06 dez. 2019. Podcast (1 h 02 min 22 s). Disponível em: [youtube.com/watch?v=DFjzKfp5B3k](https://www.youtube.com/watch?v=DFjzKfp5B3k). Acesso em: 10 set. 2023.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn Gandini, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARTINIC, Sergio. Saber popular e identidade. *In*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-176.

MELLO, Thiago de. **Mormaço na floresta**. São Paulo: Global, 2023.

MOTA, Marinete Lourenço. **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) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. O reencontro da memória. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 81-83.

MUNDURUKU, Daniel. **Minha utopia selvagem**: um manifesto. Lorena: Uka Editorial, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo**. São Paulo: Global, 2008.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 32, p. 73-95, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância**: algumas implicações metodológicas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto, 2008. p. 11-30.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila. **Os papéis das educadoras**: as perspectivas das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto, 2008. p. 55-74.

PARKER, S. Playing for keeps: an evolutionary perspective on human games. *In*: SMITH, Peter (ed.). **Play in animals and humans**. Oxford: Basil Blackwell, 1984. p. 271-293.

PASTORE, Marina Di Napoli. "Nós queremos desenhar!": possibilidades de participação e produção de dados em uma pesquisa com crianças moçambicanas. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 57, p. 60-77, jun./dez. 2022.

PERES, Érica de Sousa. **Crianças quilombolas marajoaras**: saberes e vivências lúdicas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Barueri: LTC, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. As águas e os ribeirinhos - beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Revista Margens**, Abaetetuba, v. 8, n. 11, p. 176-198, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Lisboa: Vega, 1983.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

REIS, Daniela Castro dos; BORGES, Júlia Almeida Roffé; SILVA, Simone Souza da Costa; MENDES, Leila Said Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Um estudo descritivo das brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 4, p. 745-758, dez. 2014.

REIS, Magali dos; SANTOS, Lorene dos; XAVIER, Maria do Carmo. A construção sociológica da infância. *In*: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (orgs.). **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Levana, 2015. p. 167-190.

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas**: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Marcela Arantes. O rio como elemento da vida em comunidades ribeirinhas. **Revista de Geografia**, Recife, v. 29, n. 2, p. 83-98, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SHANLEY, Patricia; MEDINA, Gabriel (eds.). **Frutíferas e plantas úteis na vida amazônica**. Belém: CIFOR; AMAZON, 2005.

SILVA, Claudete do Socorro Quaresma da; CARVALHO, Nazaré Cristina. A cultura e a educação amazônica na arte dos brinquedos de miriti. **EccoS**, São Paulo, n. 27, p. 17-32, jan./abr. 2012.

SILVA, Iêda Rodrigues da. Modo de vida ribeirinho: construção da identidade amazônica. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., p. 1-12, 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2017.

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 1, p. 47-57, 2007.

SILVA, Paula Marques da. O uso da fotografia como estratégia metodológica em pesquisas com crianças: uma revisão de literatura. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 70-80, set./dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SIMMEL, Georg. O estrangeiro. *In*: MORAES FILHO, Evaristo de (org.). **Georg Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 509-512.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUSA, Sandra. A criança como um coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura. *In*: SEABRA, Karla; SOUSA, Sandra. **Educação infantil**. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2010. p. 105-119.

SPINILLO, Alina Galvão. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. *In*: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina Galvão; LEITÃO, Selma. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau, 2001. p. 73-116.

SPÍNOLA, Henriqueta Barbosa. **O ribeirinho: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TAKUÁ, Cristine. **Seres criativos da floresta**. Biosfera: Dantes, 2020.

TEDESCO, Elisângela da Silva França. **Infância pantaneira: a percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., p. 1-16, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. Diversidade cultural que vem das águas, das matas e da terra. *In*: TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). **Água na Amazônia paraense**: território educativo de crianças. Manaus: Editora dos Autores, 2021. p. 29-45.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva. Brincades nas águas. *In*: TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). **Água na Amazônia paraense**: território educativo de crianças. Manaus: Editora dos Autores, 2021. p. 47-52.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos. **Exitus**, Santarém, v. 12, n. 1, p. 1-25, jan. 2022.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

## APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

### CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Caro Sr. Elienai Rosas de Souza, diretor da E.M.E.F. Major José Idelfonso Sosinho,

Pelo presente documento solicito a autorização para realizar um projeto de pesquisa com crianças da Educação Infantil intitulado: **"O que o rio me ensinou: Teoria das crianças ribeirinhas marajoaras sobre as crianças ribeirinhas"**. A pesquisa será orientada pelo professor Dr. Paulo Sérgio Fochi, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, e desenvolvida pela acadêmica do Curso de Pós Graduação em Educação Alciléa de Souza Fazzi. O objetivo será compreender a relação das crianças ribeirinhas marajoaras com as manifestações artísticas a partir de suas percepções, narrativas e vozes. Para tanto, a pesquisadora marcará encontro com as professoras para ter acesso às crianças e as famílias da comunidade, uma vez que a pesquisa não será na escola, mas na comunidade. Os encontros na escola serão marcados de acordo com a disponibilidade das professoras, e com as crianças conforme as suas próprias as suas disponibilidades. O processo de atividades com as crianças dar-se-ão por meio de oficinas de fotografias e desenho, entrevistas, anotações de campo, gravação. Para a participação das crianças as famílias assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e as crianças darão seu aceite por meio de gravação. As atividades oferecerão riscos mínimos, podendo existir algum tipo de constrangimento, contudo este risco será reduzido ao máximo. As identidades dos participantes ficarão em sigilo. Os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmico-científicos e ficarão arquivados durante cinco anos. As crianças e seus responsáveis podem recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sendo suas vontades respeitadas. Todo o processo da pesquisa respeitará aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as resoluções CNS 466/2016, 510/2016 e o Código de Ética da European Early Childhood Education Research Association (EECERA). A qualquer momento você poderá requisitar informações sobre a pesquisa, através de contato com a pesquisadora. Este termo será assinado em duas vias, uma em seu poder e a outra com a acadêmica. Em caso de dúvidas você poderá contatar



a acadêmica e o professor orientador pelo e-mail [alcilea.fazzi@gmail.com](mailto:alcilea.fazzi@gmail.com) e [pfochi@unisinós.br](mailto:pfochi@unisinós.br) ou pelo telefone (91) 993867265.

Na condição de diretor da E.M.E.F. Major José Idelfonso Sosinho, autorizo a participação dos professores da Educação Infantil na pesquisa para dar informação a respeito das crianças, de modo que se chegue as suas famílias e as próprias crianças.

**E.M.E.F Major José Idelfonso Sosinho**  
**INEP 15030172**  
**Muaná - Pará**

São Leopoldo, 26 de julho de 2022.

Elienai Rosas de Souza  
*Gestor escolar*

**Elienai Rosa de Souza**  
**Diretor Escolar**  
**Portaria Nº 011/2022/PSE/MS/SEC**

*Elienai Rosa de Souza*

*Assinatura*

Alciléa de Souza Fazzi  
*Pesquisadora*

*Alciléa de Souza Fazzi*

*Assinatura*

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Sou ALCILÉA DE SOUZA FAZZI, acadêmica do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e estou realizando uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado, orientada pelo professor Dr. Paulo Sergio Fochi. O título da pesquisa é O QUE O RIO ME ENSINOU: teoria das crianças ribeirinhas marajoaras sobre as manifestações artísticas. Seu(sua) **filho(a)** está sendo **convidado(a)** a participar dessa pesquisa que tem como objetivo principal: **Compreender a relação das crianças ribeirinhas marajoaras com as manifestações artísticas a partir de suas percepções, narrativas e vozes;**

A pesquisa se justifica pelo fato de que as práticas artísticas se entrelaçam a outros aspectos culturais que fazem parte do cotidiano da população marajoara no qual as crianças estão inseridas, fazendo-se necessário ouvir o que os (as) **pequenos (as)** têm a nos dizer sobre essas experiências.

Os procedimentos de pesquisa incluem a participação do seu(sua) **filho(a)**, de forma voluntária, sem custos ou remunerações, em oficina e entrevista que serão realizadas pela pesquisadora.

**A pesquisa ocorrerá a partir de rodas de conversas com as crianças, todas na faixa etária de 04 a 06 anos (público de interesse da pesquisadora que busca saber sobre esta faixa etária para criar um acúmulo de conhecimento que possa contribuir com a construção de práticas pedagógicas para a Educação Infantil.), e caminhadas pela geografia da Vila Ponta Negra. Durante essas caminhadas, as crianças serão convidadas a produzir fotos a partir dos conteúdos das conversas que estarão ocorrendo com elas.**

Já os desenhos, serão um recurso utilizado para que as crianças produzam ao final das caminhadas com o objetivo de registrar suas percepções. O local, tanto das rodas de conversas como das oficinas com desenhos, será na praça que fica localizada no centro da Vila.

As respostas obtidas são confidenciais e serão utilizadas somente para fins acadêmicos-científicos, sendo mantido o sigilo em relação à identidade do(a) voluntário(a). Os dados poderão ser divulgados em eventos, revistas científicas, livros, capítulos de livros e demais publicações voltadas à área.

Considerando os instrumentos de avaliação utilizados, entende-se que a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa envolve riscos mínimos, pois trata-se da escuta das crianças ribeirinhas em relação ao seu modo de pensar e perceber o mundo. Neste sentido, será tratado junto aos responsáveis a respeito da autorização das crianças participarem da pesquisa através de termo específico e, com as crianças, também serão compartilhados os interesses da pesquisa e o seu aceite em fazer parte. Para que as crianças se sintam bem e felizes por fazer parte da pesquisa, a pesquisadora buscará criar um ambiente propício a isso.

Você e seu(sua) filho(a) poderão recusar-se a participar das atividades em qualquer momento, sendo que sua vontade e de seu(sua) filho(a) será sempre respeitada. Do mesmo modo, a qualquer momento você poderá requisitar informações sobre a pesquisa, através de contato com a pesquisadora. Este termo será assinado em duas vias, uma em seu poder e a outra com a acadêmica.

Sobre o assentimento das crianças, este será por meio da leitura do termo onde a resposta das crianças será gravada e também registrada por meio de desenho.

Em caso de dúvidas você poderá contatar a acadêmica pelo telefone (91) 993867265 ou por e-mail [alcilea.fazzi@gmail.com](mailto:alcilea.fazzi@gmail.com)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Alcilea de Souza Fazzi  
Pesquisadora

**APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome da pesquisa: O que o rio me ensinou: Teoria das crianças ribeirinhas marajoaras sobre as manifestações artísticas.

Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Oii! Eu sou a Aliléa, aluna do prof. Paulo Fochi. A gente quer te convidar para realizar algumas atividades como: fotografar, desenhar e ainda conversar. Estamos estudando a relação das crianças ribeirinhas com as manifestações artísticas e com o rio, e queríamos ver o que tu podes no mostrar e dizer sobre isso. Tu podes escolher o que fotografar e desenhar, se quer ou não participar. Só que eu preciso estar junto, tá? Eu vou fazer fotos e gravar a tua fala quando a gente for conversar, mas não te preocupa, eu vou respeitar tua privacidade. Se tu quiser parar, por qualquer razão, tu pode, sem problemas! Se tu topar participar e me ajudar, te peço para desenhar um solzinho bem lindo aqui embaixo. Se tu não quiser, desenha um quadrado. Tu podes escolher. Muito obrigado.

Aliléa de Souza Fazzi

Nome da pesquisadora

\_\_\_\_\_

Assinatura

Paulo Sérgio Fochi

Nome do orientador

\_\_\_\_\_

Assinatura

Data e local: \_\_\_\_\_