



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Gyane Karol Santana Leal

**A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na  
escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

Florianópolis, SC

2023

Gyane Karol Santana Leal

**A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida  
e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutora em Educação  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein

Florianópolis, SC

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Leal, Gyane Karol Santana

A infância ribeirinha no Amazonas : o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins / Gyane Karol Santana Leal ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2023.  
218 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Crianças ribeirinhas. 3. Escola ribeirinha. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Schlindwein, Luciane Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Gyane Karol Santana Leal

**A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein, Dr.<sup>a</sup> (orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.<sup>a</sup> Ilana Laterman, Dr.<sup>a</sup> (membro Interno)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Diana Carvalho de Carvalho, Dr.<sup>a</sup> (membro Interno)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Simeí Santos Andrade, Dr.<sup>a</sup> (membro externo)  
Universidade Federal do Pará

Prof.<sup>a</sup> Evelyn Lauria Noronha, Dr.<sup>a</sup> (membro externo)  
Universidade do Estado do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Degelane Córdova Duarte, Dr.<sup>a</sup> (membro externo)  
Instituto Federal Catarinense (Campus Camboriú)

Prof.<sup>a</sup> Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dr.<sup>a</sup> (suplente)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Joselma Salazar de Castro, Dr.<sup>a</sup> (suplente)  
Secretaria Municipal de Educação – PMF

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação título obtido pelo Programa Pós-Graduação em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora

Florianópolis, 2023

*Este trabalho é dedicado às crianças da Escola Municipal da Nossa Senhora de Nazaré e comunitários do Paraná do Limão de Baixo em Parintins- Amazonas*

## AGRADECIMENTOS

*Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e tudo o que há em mim bendiga o seu santo nome. Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum de seus benefícios. (Salmos 103: 1-2)*

*Gratidão é uma atitude de reconhecimento. A palavra gratidão tem origem no termo do latim **gratus**, que pode ser traduzido como agradecido ou grato. Também deriva de gratia, que significa graça. Graça é um favor imerecido, um favor que recebemos de alguém em determinados momentos da vida, mas que muitas vezes não somos merecedores de tal benevolência e favor. Tenho muitos motivos para agradecer a todos que estiveram ao longo do caminho comigo, que entraram no barco da minha vida em diferentes momentos da minha história. Pessoas especiais que estiveram sempre perto fisicamente; outras, ainda que distantes geograficamente, igualmente presentes. Familiares, amigos e professores que se foram para a eternidade (meus antepassados e tantos em virtude das consequências da pandemia de Covid-19), essas pessoas deixaram marcas em mim para sempre, portanto faço questão de homenageá-las e agradecer-las.*

*Sou grata ao meu Deus Yahweh, o Eterno Criador, que me dá o fôlego de vida, sem Sua ajuda, não teria conseguido concluir esse trabalho: “O temor do Senhor é o princípio da sabedoria” (Provérbios de Salomão). Sem Sua presença no meu barquinho, não teria chegado ao outro lado da margem. Durante as tempestades em alto-mar/rio-mar, esteve dando-me forças e fortalecendo minha fé para enfrentar as temporais e vendavais, e não foram poucos, principalmente no percurso da construção deste trabalho. A Ele me rendo e agradeço por “Tudo que tenho, tudo o que sou, e o que vier a ser vem de ti Senhor”. Assim eu creio! Essa é minha fé!*

*Foram tantos que caminharam comigo, com os quais construí relações que me forjaram e me constituíram humana. É por meio das relações sociais que os homens se constroem e se constituem humanos. Vigotski (1929) afirma: “O homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Poderia acrescentar que eles ajudaram-me a me tornar um ser humano melhor a cada dia da minha caminhada.*

*Minha gratidão à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein, pelo incentivo e a partilha de conhecimentos que foram imprescindíveis à produção deste trabalho. Uma relação dialética, muitas idas e vindas, altos e baixos. Momentos em que pensei em desistir diante de tempestade-pandemia, de doença na família, lutos, perdas, dor e sofrimento. Mas ela sempre esteve presente e não soltou a minha mão, não desistiu de mim. Pela acolhida em sua casa e no seio de sua família. Pelos cafés, almoços e conversas por meio mensagens via WhatsApp, durante e pós-pandemia, quando eram inviáveis nossos encontros presenciais. Uma professora querida com uma sabedoria admirável. Luciane: eu aprendi muito com você! É como eu sempre digo: você é uma benção na minha vida! Muito obrigada querida, gratidão eterna!*

*Agradeço ao meu esposo, Adailson Leal, meu amado, companheiro, amigo, cúmplice. Obrigada por seu apoio incondicional e incentivo nesta caminhada, por ter embarcado comigo nesta viagem para longe de casa, do nosso Amazonas, da nossa parentela. Por ter sonhado comigo. Abriu mão de sua vida profissional na nossa terra natal em favor deste sonho, que não é apenas meu, é nosso e de nossos filhos amados, Gyan e Asafe. Juntos, obedecemos a ordem “Sai da tua terra do meio da tua parentela, para terra que Eu te mostrarei, e tu serás uma benção”. E assim fizemos, saímos para passar dois anos, mas, por conta da Pandemia, hoje já estamos há cinco anos nesta cidade que nos acolheu. Enfrentamos muitas adversidades em relação a sua saúde; não sei como seria*

*sem você aqui. És um milagre de Deus! Ele nos permitiu vencer essa batalha. Chegamos ao fim de um ciclo de estudos, de uma conquista de nossa vida. Meu amado, sem a sua ajuda não teria conseguido. Obrigada pelo amor e cuidado. Que nosso Deus te recompense por tudo!*

*Agradeço aos meus príncipes, nossos filhos Gyan Álefe (17 anos) e Asafe Ryan (13 anos), que embarcaram para o desconhecido, do Norte para Sul, ainda crianças, com 12 e 7 anos, respectivamente. Ainda lembro das vezes em que choramos juntos a ausência de nossos familiares, sofremos com a adaptação nesta terra nova, e viver as estações foram uma novidade e um desafio. Muitas vezes me questionava se havia tomando a decisão certa de ter trazido vocês, mas sei que foi a melhor decisão, pois somos família, lutamos como família e vencemos como família. Nosso lema: “sempre juntos e misturados”. Todo esse sacrifício foi e sempre será por vocês, para dar melhores condições de vida e oportunidades. Meus filhos, sem vocês não sei como seria. Agradeço a Deus por estarmos juntos e unidos diante do maior desafio de nossa família, na fragilidade da vida humana, pela adversidade em relação à saúde de seu pai. Tantas noites mal dormidas, coração sangrando, mas vencemos, agora somente as cicatrizes de uma ferida curada, que mostra que superamos pela misericórdia do Pai. Vencemos e vamos vencer. Sua mãe agora é doutora em Educação em uma das instituições mais renomadas do país, que vocês sempre tenham motivos para se orgulharem de mim. Vocês me inspiraram, me ensinaram a ser uma pessoa melhor todos os dias. Amo vocês!*

*Sou grata à memória dos meus antepassados, caboclos que lutaram por uma vida melhor num lugar onde as oportunidades de vencer na vida eram para poucos. Conhecer a história de vida de meus antepassados fez todo sentido para a minha caminhada. Quero destacar a minha mãe-avó, Maria de Nazaré Santana da Silva (in memoriam), por me conceder a oportunidade de estudar. Mesmo sendo semianalfabeta, soube me ensinar o valor dos estudos. Se hoje estou aqui, conquistando um nível mais alto de instrução, devo isso a você, minha mãe. Tenho orgulho em dizer que sou a primeira doutora da minha família, uma improvável, órfã ainda jovem, mas venci pelos valores que você me ensinou.*

*À minha mãe, Dora Santana da Silva (in memoriam), que, apesar de não ter me criado, sempre lutou para nós dar sustento financeiro. Decidiu me deixar com minha avó-mãe Nazaré e ir para a capital, Manaus, em busca de trabalho, para nos dar melhores condições de vida, para mim e minha irmã primogênita. Nós construímos poucas memórias juntas, pois você se foi cedo. Eu ainda era uma jovem menina, pouco sabia da vida. Mas jamais esquecerei seu sacrifício de abrir mão de me criar para me prover. Estará sempre na minha memória.*

*À minha irmã única, Giglyane, seu esposo, Luciano, e minhas sobrinhas amadas, Gleicyane, Lohana e Giulia, por serem minha família presente, algumas vezes perto, outras longe. Sempre senti o apoio, a reciprocidade e o amor no decorrer desse processo doutoral. Pelas visitas aqui em Florianópolis, para acalantar a saudade, pelas ligações telefônicas, mensagens, orações, palavras de afeto e de incentivo. Amo vocês!*

*Agradeço aos meus tios maternos, Paulo, Marcos, Francinaldo, às minhas tias amadas Valcirene, Mundinha, Socorro e Gê (in memoriam/Covid-19), às minhas primas Andrea, Christiane e Jaqueline e aos seus filhos, por todo amor, acolhida e carinho. Enfim, a todos da família Coelho Santana da Silva Portilho.*

*Ao primo Gilmar e sua esposa Geise e filhos Tainá, Fidel e Raoni pelas doces lembranças da infância na biblioteca de sua casa. Ao primo Amilcar e sua esposa Francisca e a minha prima-irmã Katty Anne pelas aventuras infantis no quintal da casa da saudosa Tia Teca. Ao vizinhos Fernando e sua esposa Marília, Onizon e Lurdinha, Edson (in memoriam) e Ana Maria. As amigas de infância Ângela, Irlanda, Jocimara, Jociara, Fabiana e Gilvana por todas as aventuras e brincadeiras infantis.*

*Minha gratidão aos meus pais do coração, Elizeu e Rizionete que me acolheram no coração quando fiquei órfã de minha mãe Dora. Aos seus filhos, Alexandre, Júnior e André e sua esposa Jeyse. Meus agradecimentos se estendem meus sobrinhos do coração Glenda, Sofia, Jenny, Kevin, Lorenzo e Derick. À amiga Lindalva e seus pais Lindomar e Dalva. Jamais esquecerei o que fizeram por mim ao longo desses anos.*

*Aos meus sogros amados, Edmilson e Helena. Às minhas cunhadas, Yonara, Edilena, Ednara, Daiane, aos meus cunhados, Márcio, Walcimar, Saulo, ao meu sobrinho, Joseh, e às minhas sobrinhas, Yasmim, Lara, Maria, Luíza e Leiticía. Em especial, destaco Daniele, que se dispôs a vir nos visitar e acalantar a saudade durante estes anos. Obrigada por sua amizade e amor.*

*Agradeço ao tio Wanderley Leal e à sua esposa, Eulália, que mudaram para Florianópolis no mesmo tempo que nós. Posso dizer que são parte dessa conquista, foram nosso porto seguro aqui, juntamente com os seus filhos, Melquisedeque e em especial a Nataly, que me hospedou em sua casa quando vim fazer as provas de seleção para o doutorado (2017). Ao Brayckson Leal, à sua esposa, Clícia, e à amiga Alciane Fernandes. Aos amigos queridos Jocifram, o Chefão, Carmem Marturano e Pedro. Aos meus irmãos paternos, Pedro e Paloma, à minha sobrinha Ana Júlia e à sua mãe, Ágatha, que conheci aqui em Florianópolis.*

*À Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pela oportunidade de cursar um doutorado fora do estado gozando de uma licença remunerada para a realização estudos de qualificação profissional. Ao Magnífico reitor André Zobahib e demais pró-reitores. Ao Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp/UEA), na pessoa de seu diretor, Prof. Dr. Marciliano de Oliveira, pelo apoio e incentivo à pesquisa. Por ter sido tão sensível em ajudar-me, mesmo distante e num momento tão delicado da minha vida pessoal, durante a enfermidade de meu esposo. Obrigado por tudo que fizestes, pela ajuda e pelo apoio. Sempre serei grata!*

*À coordenadora de Qualidade Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Keila Freitas de Amoedo e aos demais secretários e funcionários, pelo apoio e a ajuda com a documentações. Em especial à secretária de gabinete Vandineth Pires, muito obrigada! Aos funcionários terceirizados da vigilância e limpeza, que sempre nos recepcionam com respeito e atenção.*

*Agradeço ao Colegiado de Pedagogia do Cesp, em nome das professoras que estiveram na coordenação no decurso de minha qualificação doutoral: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Silva (2018-2021) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos (atual), sem o apoio e colaboração de vocês eu não teria conseguido finalizar este processo. Meus agradecimentos aos colegas do colegiado, pela partilha e a ajuda necessária, cedendo seu tempo de aula para eu ministrar as minhas. Vocês foram essenciais: Prof. Me. Ágdo Régis Batista Filho, Prof. Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Figueiredo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> David Xavier da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mateus Coelho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Virgílio Nascimento, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ruth Cristina Gomes, Dr.<sup>a</sup> Priscila Nascimento, Prof.<sup>a</sup> Esp. Elenice Mourão e ao meu 'amigão' Prof. Me. Eliseu Souza, por seus conselhos, pela partilha e a amizade, que vai além da profissão.*

*Quero agradecer de maneira especial a minha amiga-irmã e colega de profissão no curso de Pedagogia, professora Dr.<sup>a</sup> Gracy Kelly Monteiro Dutra, por ser presente na minha vida, sua amizade fez toda diferença nessa caminhada ainda mais por estamos cursando o doutorado na mesma instituição, a Universidade Federal de Santa Catarina, que eu te incentivei a fazer a seleção e você passou e pudemos estar concursando ao mesmo tempo. Estivemos perto (Florianópolis) e longe (Parintins) mas sempre unidas trocando ideias, experiências, textos, pesquisas, sonhos, alegrias e tristezas. Esteve no meu barquinho até atracar no porto. Minha gratidão amiga-irmã. Nós somos mais que vencedoras!*



*Quero prestar minha homenagem ao Prof. Me. Renner Douglas Gonçalves Dutra (in memoriam), meu dileto amigo e colega de curso de Pedagogia, pelas nossas memórias construídas em vida: as conversas na sala de professores, sempre respeitoso e sábio. Quando viajei para estudar, continuamos nossas conversas a distância, via mensagem e ligações telefônicas. No dia fatídico de sua partida (8 de janeiro de 2021), como meu coração sofreu por sua perda! Distante, não pude me despedir de você (que triste). Jamais esquecerei o que você fez por mim, pela parceira nas pesquisas com crianças, nas bancas de TCC na UEA. Por ter ficado comigo lendo a versão final da minha dissertação de mestrado (2014). Enfim, por ter deixado marcas em mim. Como desejei que estivesse presente na minha qualificação, na minha defesa. Mas sei que estás em paz, descansando em Deus, como você acreditava e eu também. Obrigada por tudo! Saudades eternas!*

*Agradeço aos professores recém-chegados ao Colegiado, Prof. Dr. Túlio Galvão, Prof.ª Dr.ª Solange Nascimento e ao meu querido parceiro de pesquisa Prof. Dr. André de Oliveira Melo, amigo querido que entrou no meu barquinho na hora certa, em um momento de grande perda. Você foi um presente de Deus para mim. A secretária do curso de Pedagogia, Edilene Reis, pelo apoio logístico. Obrigada, meus colegas; todas as palavras não seriam o suficiente para expressar minha gratidão a vocês.*

*Agradeço aos demais professores do Cesp Parintins, sempre dispostos a somar comigo na construção deste trabalho. Em especial ao Prof. Dr. Estevan Bartoli, pelas indicações, pelo compartilhamento de obras e pela troca de ideias e informações valiosas. Ao Prof. Dr. João Marinho, pela leitura de meu texto e por dar contribuições necessárias. À Prof.ª Dr.ª Patrícia Reis pela correção do resumo na língua inglesa. À Prof.ª Me. Celeste Cardoso, pela correção gramatical de partes do texto. À Prof.ª Dr.ª Mary Tânia Carvalho, pela amizade, pela partilha e pelas palavras de esperança nas horas certas, bem como à sua filha, Prof.ª Me. Samara Teixeira, que foi um presente neste percurso e na minha vida em Florianópolis. Obrigada por tudo!*

*Aos meus professores do mestrado da UEA/ENS, pois ainda continuamos em parceria nas pesquisas com criança do nosso Grupo de Pesquisa Educação e Infância no Contexto Amazônico: ao Prof. Dr. Roberto Mubarrac Sobrinho e à Prof.ª Dr.ª Carolina Brandão, pelas palavras de incentivo e pelo consolo nas horas difíceis do percurso do doutorado. Aos demais membros do grupo, em especial à Prof.ª Dr.ª Evelyn Lauria Noronha, minha ex-orientadora do mestrado, pela amizade e por ter aceitado compor minha banca examinadora de doutorado.*

*Aos acadêmicos de Pedagogia, Matemática, Física e Química do Cesp/UEA, pela oportunidade de partilhar os conhecimentos e pela compreensão diante de minha ausência nas aulas remotas, durante a pandemia, e em aulas modulares, por conta dos estudos doutorais. Por embarcarem comigo até a comunidade do Paraná do Limão de Baixo para a realização de ações sociais e pedagógicas juntos às crianças. Vocês fazem parte desta história.*

*À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos professores do programa, em especial à Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello, à Dr.ª Diana Carvalho de Carvalho, à Dr.ª Patrícia de Moraes Lima, ao Dr. Amurabi Pereira de Oliveira, à Dr.ª Zenilde Durli e também à Dr.ª Josiane Rose Petry Veronese, do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), pela partilha de conhecimentos no decorrer de minha formação. Aos acadêmicos de Pedagogia, pela gentileza de enviar livros infantis e materiais escolares para as crianças da comunidade do Paraná do Limão de Baixo.*

*Aos membros da Banca Examinadora: Prof.ª Dr.ª Luciane Maria Schlindwein (presidente), à Prof.ª Dr.ª Diana Carvalho de Carvalho (membro interno/UFSC), à Prof.ª Dr.ª Ilana Latterman (membro interno/UFSC), Prof.ª Dr.ª Simei Santos Andrade (membro externo/UFGA), à Prof.ª Dr.ª Evelyn Lauria Noronha (membro*

externo/UEA), à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Degelane Córdova Duarte (membro externo/IFC), à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilka Elvira Ponzi Giradello (Suplente/UFSC) e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joselma Salazar (suplente/Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis), pela partilha, pela generosidade e pelas contribuições pontuais para este trabalho. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neiva de Assis (UFSC), que participou da banca de qualificação da tese, mas, por motivos de força maior, não pôde estar na defesa.

À turma de doutorado 2018. Às amigas Ana Paula Silva e Glaucia Dias, com as quais tive o privilégio de construir conhecimentos e estreitar laços de amizades (cafês e muitas conversas) e às colegas que conviveram comigo neste percurso: Maria Elisa, Maria Luíza, Saskya, Zoleima e Débora.

Ao nosso grupo de pesquisa, inicialmente Nupedoc e depois Gecriarp, pelas reuniões e os estudos necessários para a compreensão da vida e obra de Vigotski e sua teoria basilar. Nesse processo, conheci muitas pessoas queridas e especiais: Aline Santana, Érica, Débora Serpa, Hélio Parruque, Francine. Minha amiga Olivia Mileo, como sou grata por sua presença, pela alegria contagiante e, principalmente, por ter me apresentado ao Reino de Ocigan: a Aivilo e Baleia e a todos os seres encantados desse reino maravilhoso. Querida Minduá, mulher guarani, professora mestranda e idealizadora da escola infantil guarani na Aldeia M'Biguaçu, sua história me inspira. Jussara, minha conterrânea do Amazonas, docente da UFAC/Acre, que concluiu o mestrado no PPGE e retornou para o doutorado, sempre nos ajudando e produzindo a distância. A querida Degelane Córdova, que aceitou compor a banca, com a qual tenho construído uma relação de estudos, troca de saberes e amizade.

À Secretaria Municipal de Educação (Semed), por permitir a realização da pesquisa no âmbito da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré com as crianças da turma multisseriada, sem as quais esta pesquisa não faria sentido. Agradeço aos pais que participaram e autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa. Ao condutor do transporte escolar, pelas trocas de experiências e saberes, bem como pela carona na bajara. Agradeço de maneira especial à Prof.<sup>a</sup> Fátima Garcia, companheira de pesquisa nas viagens de transporte escolar e nas conversas a distância via WhatsApp, pelo compartilhamento de suas experiências profissionais valiosas.

Ao casal João e Adagilda, moradores da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, pelas informações, memórias e experiências compartilhadas, assim como aos demais comunitários. Às crianças da escola e suas famílias. Sem vocês este trabalho não existiria. Obrigada!

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Me. Patrícia Lisboa, minha amiga-irmã, amiga de longas datas, desde nossa juventude, parceira de vida, de trabalho na UEA e de pesquisas na Amazônia. Amiga de fé e oração. Tantas vezes choramos, mas também sorrimos. No decorrer da vida e neste meu processo de doutoramento, você se fez presente mesmo à distância (Manaus, Tefé, Parintins, Tabatinga, Colômbia e Peru), sempre trazendo-me uma palavra de esperança e perseverança. Obrigada pelo amor e pela comunhão!

À Dr.<sup>a</sup> Débora Souza, uma amiga que conheci no mestrado em Manaus e que se tornou uma amiga-irmã e intercessora. Sempre perto na distância (Amazonas, Pará, Tocantins, São Paulo, Paraná), passamos tempos sem nos vermos, mas sempre unidas pelo amor, pelas orações e pelas mensagens e ligações via WhatsApp. Obrigada pelas conversas, pelas partilhas de conhecimento, pela amizade e o amor.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valcirlene Bruce, minha companheira de pesquisa no mestrado e na vida, que embarcou pela primeira vez comigo para Comunidade do Limão de Baixo. Mesmo estando no processo de doutorado, sempre partilhamos conhecimentos e saberes sobre a Amazônia, textos e muitas conversas, principalmente empatia e comunhão. Sua ajuda com os termos e verbetes amazônicos, assim como sua contribuição na definição do título da tese, foi fundamental.

*À professora e pedagoga Elcy Barbosa, minha inspiração, por ser um exemplo em tudo, na vida profissional e na fé. À minha mãe na fé Valmira Ribeiro. Às amigas Joelma Andrade, Vanessa, Soliane, Mel, Alessandra, Valdenice e Ticiane. A Geiseana Marques e sua família, pela amizade e hospitalidade. Enfim, às pessoas amigas e especiais de Parintins que sempre estiveram me apoiando para que eu pudesse concluir este trabalho.*

*Agradeço à minha amiga Prof.<sup>a</sup> Mariana Dias, pelas correções gramaticais, pelo rigor e pela competência no exercício profissional. Ao jornalista John Paulo Mafra, pela correção e formatação da tese. Ao Prof. Matthew Miller pela tradução do resumo para língua inglesa. Ao casal Kelton Queros e Rosária Dutra pela ajuda com os mapas cartográficos. Às pedagogas Iziane Moreira e Acléisia Tavares, pela disponibilidade em me ajudar em momentos importantes, fornecendo materiais (livros, textos) que me ajudaram na construção da escrita da tese. Aos meus orientados de TCC de Pedagogia: Wanessa, Lídia, Katllen, Niemily, Emanoela e Jackson, pela compreensão durante a minha ausência e por aceitarem as orientações remotas. Ao professor e poeta Osmael Alfaia, pelo lindo poema na epígrafe da tese.*

*À minha amiga Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Lima, uma pessoa querida que conheci por intermédio do amigo Renner Dutra, ainda no mestrado; ingressamos no doutorado no mesmo ano: ela foi para Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e eu para UFSC. Mesmo a distância, partilhamos sonhos, alegrias e tristezas, além de muitos conhecimentos sobre pesquisas em contextos amazônicos, nas escolas ribeirinhas. Obrigada pelos conselhos e pelas palavras de incentivo. Às professoras da Universidade Federal do Amazonas em Parintins, Dr.<sup>a</sup> Patrícia Trindade, Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Soares e Dr.<sup>a</sup> Maria Elaine Vasconcelos, pela amizade e a partilha de conhecimentos amazônicos.*

*Agradeço às minhas terapeutas, que foram essenciais em minha vida: à psicóloga Vanessa Carvalho, à psicóloga Tharzia Valente Ferreira e à psicóloga Danuska Tokarski, profissionais que me ajudaram a controlar a ansiedade e a cuidar da minha saúde emocional durante e após a pandemia. Esse cuidado foi e tem sido crucial para a construção e finalização da tese. Gratidão!*

*Não poderia de deixar de agradecer aos meus irmãos, pastores e líderes que me ajudaram e apoiaram-me no decorrer de minha vida pessoal, profissional e espiritual. Aos pastores Gláucio Douglas da Silva Pinto e Francilene Pinto, Pr. Jurandi da Costa Pinto e Pr.<sup>a</sup> Yolane Barbosa da Assembleia de Deus (IEADAM/ Parintins, AM). Aos amigos mais chegados que irmãos, pastores Jardison e Gisele Oliveira, diáconos Eder e Alessandra Eleutério da Assembleia de Deus Djalma Batista (IEADAM/Manaus, AM). Aos pastores Antonisio e Lia Moraes (Igreja Aliança/Manaus, AM). Aos pastores João Félix e Iza (Igreja Aliança/Parintins, AM). Aos pastores Júnior Batista e Victória Batista, Pr. Paulo Mazarém e Pr.<sup>a</sup> Priscila, da Igreja Mais de Cristo, em Florianópolis, SC. Em nome deles, estendo os agradecimentos a todo o corpo ministerial, pastores e irmãos na fé.*

*Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com a realização e efetivação deste trabalho.*

## *Crianças varzeiras*

*No subir e descer das águas  
No voo das lindas garças  
Lá se vão elas nas ribeiras  
Entre um banzeiro e outro  
Em suas canoas a balançar  
Simples e sorridentes  
As crianças varzeiras.*

*Pulando n'água com alegria  
Quase todo santo dia  
Entre o sonho e a magia  
Entre a lama e as poeiras  
Por entre os milharais e mangueiras  
Nos cultos de domingo  
No futebol das tardezinhas  
Lá estão elas, as corajosas  
Crianças varzeiras.*

*Brincando de puxar peixe  
Barra bandeira e esconde-esconde  
Esbanja energia, sabe-se lá de onde  
Na testa das ribanceiras  
Joga pau em jacaré, em boto e poraquê  
Medo? Não sabe o que é.  
A natureza é seu guia  
Entre a ponte e as ladeiras  
São únicas e exuberantes  
As lindas crianças varzeiras.*

*Seja à pés ou de barco  
Lá se vão pra escola  
Por entre as cercas e caminhos  
Cantando os seus destinos  
Da vaca brava, nas carreiras.  
Nos verões de agosto  
Ou no frio de janeiro  
É o gostoso peixe assado,  
É pitiú que sai do braseiro  
É a vida, é o jeito de viver  
Das crianças varzeiras.*

*Água leva, água traz  
A infância vivenciada  
Por vezes tristes  
Por outras, engraçada.*

*Por entre rios e igarapés  
Vitória-régia e mururés  
Memórias e histórias verdadeiras  
Da vida peculiar  
Das crianças varzeiras.*

(Professor Osmael Alfaia, Comunidade Divino Espírito Santo, Parintins, AM, janeiro/2023).

## RESUMO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa que investiga a infância no norte do Brasil, especificamente as condições de vida da criança ribeirinha da cidade de Parintins, estado do Amazonas. Considerando a singularidade, a pluralidade e a complexidade da Amazônia, sobretudo a região do Baixo Amazonas, levantamos o seguinte questionamento: quais as práticas pedagógicas propiciadas às crianças da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM? Para tanto, propomos o seguinte objetivo geral: investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. Esta pesquisa contou com a participação de 12 crianças, na faixa etária de 4 a 11 anos, da professora e do condutor do transporte escolar. Os participantes secundários foram dois pais e dois moradores da comunidade. O estudo está apoiado na psicologia histórico-cultural de Vigotski, assim como em autores que fazem reflexões pertinentes sobre a infância e educação, tais como: Pino (2000, 2010); Schindwein (2010, 2017); Toassa (2010, 2014); Paes Loureiro (2015); Andrade (2018, 2019); Soares (2017); Souza (2006, 2013); Hage (2014), Oliveira (2020), entre outros. Trata-se de um estudo qualitativo com inspiração etnográfica, no qual a pesquisadora participou da produção dos dados, vivenciando com as crianças o cotidiano escolar. Foram utilizadas técnicas de observação participante e entrevistas enfocando as vivências das crianças. No decorrer das imersões no campo, a bordo do transporte escolar fluvial, uma pequena bajara, vivenciamos um pouco da rotina diária daqueles sujeitos, bem como os desafios e as adversidades que se traduziam em força para a professora e os estudantes não desistirem da educação. As aulas eram sempre cheias de novidades, atividades e jogos, confeccionados a partir de materiais reciclados e retirados da natureza. Naquele espaço simples, em meio à floresta amazônica, foi possível vislumbrar a alegria contagiante das crianças e o seu apego àquele espaço e às pessoas que interagem ali. Tantas aprendizagens de vida, que vão além dos livros escolares. Aprender para a vida e por meio da vida é uma importante forma de aprendizagem. No entanto, também nos leva à reflexão sobre as condições concretas de vida, aquém das políticas públicas e legislações educacionais vigentes. Como síntese do nosso estudo, o que objetivamos com os achados sobre a comunidade investigada é que corram e cheguem, como no curso de um rio, aos governantes e formuladores de políticas públicas. Sinalizamos a necessidade de um compromisso social com os povos amazônicos, com as crianças e a infância da região da Amazônia, a fim de que a cultura e as vivências dos povos tradicionais da Amazônia sejam valorizados, que o direito constitucional à educação seja garantido às crianças que lá habitam, vivem e se humanizam, bem como que esses direitos lhes permitam gozar de uma vida digna, com oportunidades de acesso à educação e aos bens culturais produzidos pela humanidade, assim como toda criança brasileira.

**Palavras-chave:** Crianças ribeirinhas. Escola ribeirinha. Psicologia histórico-cultural.

## ABSTRACT

This study is part of research that investigates childhood in northern Brazil, more specifically, the living conditions of riverine children in the city of Parintins, Amazonas state. Considering the singularity, plurality and complexity of the Amazon, especially the region of the lower Amazon, we ask the following question: What are the pedagogical practices offered to children at the Nossa Senhora de Nazaré Municipal School, located on the banks of the Paraná do Lim  de Baixo, in Parintins, AM? To answer that, we propose the following general objective: to investigate the possibilities and limitations of the pedagogical practices developed at the Nossa Senhora de Nazaré Municipal School, located on the banks of the Paraná do Lim  de Baixo, in Parintins, AM. This research counted on the participation of 12 children, aged from 4 to 11 years, in addition to the school teacher and the school transport driver. The secondary collaborators were two parents and two community residents. The study is supported by Vygotsky's cultural-historical psychology, as well as authors who make pertinent reflections on childhood and education, such as Pino (2000, 2010); Schlindwein (2010, 2017); Toassa (2010, 2014); Paes Loureiro (2015); Andrade (2018, 2019); Soares (2017); Souza (2006, 2013); Hage (2014), and Oliveira (2020), among others. This is a qualitative study with ethnographic inspiration, in which the researcher participated in the production of the data, experiencing the daily school life with the children. Participant observation techniques and interviews focusing on the children's experiences were used. During the immersions in the countryside aboard the school's river transport, a small open boat, we experienced a little of the daily routine of the subjects, as well as the challenges and adversities that translated into strength for the teacher and students not to give up on education. The classes were always full of novelties, activities and games made from recycled materials and taken from nature. In that simple space in the middle of the Amazon rainforest, it was possible to glimpse the contagious joy of the children and their attachment to that space and to the people who interacted there. So many life lessons that go beyond school textbooks. Learning for life through life is an important form of learning. However, it also leads us to reflect on concrete living conditions, beyond current public policies and educational legislation. As a synthesis of our study, what we aimed at with the findings on the investigated community is that they run and reach, as in the course of a river, to government officials and public policy makers. We signal the need for a social commitment with the Amazonian peoples, with the children and childhood of the Amazon region, so that the culture and experiences of the traditional peoples of the Amazon be valued, that the constitutional right to education be guaranteed to the children who inhabit there, live and humanize themselves, and that these rights allow them to enjoy a dignified life with opportunities to access education and cultural goods produced by humanity, just like every Brazilian child.

**Keywords:** Riverine children. Riverine school. Cultural-historical psychology.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Resultados busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2018 .....	33
<b>Quadro 2</b> – Resultados busca na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes – 2019 .....	35

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Amazonas: divisão político-administrativa.....	43
<b>Figura 2</b> – Vista aérea da Cidade de Parintins, AM .....	76
<b>Figura 3</b> – Bumbódromo de Parintins, AM.....	77
<b>Figura 4</b> – Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, Paraná do Limão de Baixo – Parintins, AM .....	82
<b>Figura 5</b> – Vista panorâmica da sede da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Limão de Baixo .....	85
<b>Figura 6</b> – Meio de transporte fluvial: rabeta .....	86
<b>Figura 7</b> – Meio de transporte fluvial: bajara .....	86
<b>Figura 8</b> – Recipientes utilizados para armazenar água da chuva e dos rios.....	87
<b>Figura 9</b> – Sanitários primitivos .....	88
<b>Figura 10</b> – Criação de porcos na comunidade .....	88
<b>Figura 11</b> – Criação de gado na comunidade .....	89
<b>Figura 12</b> – Plantações de hortaliças da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Limão de Baixo .....	90
<b>Figura 13</b> – Chiqueiro local de armazenamento de adubo orgânico dos produtores.....	91
<b>Figura 14</b> – Pescado: principal item do cardápio do homem ribeirinho.....	92
<b>Figura 15</b> – Fogão a lenha .....	92
<b>Figura 16</b> – Mari-sarro usado como lenha.....	93
<b>Figura 17</b> – Casal João e Adagilda em sua residência.....	97
<b>Figura 18</b> – Balsa usada para transporte de bovinos .....	100
<b>Figura 19</b> – Barco/motor de recreio.....	101
<b>Figura 20</b> – Desenho de Nátaly (5anos) .....	105
<b>Figura 21</b> – Minha casa: Thiago Oliveira (11 anos).....	106
<b>Figura 22</b> – Criação de gados e pastoreio: Thiago Oliveira (11 anos).....	106
<b>Figura 23</b> – Ruan na canoa coletando mari-mari.....	108
<b>Figura 24</b> – Desenho da casa de Thaíssa (4 anos) .....	111
<b>Figura 25</b> – Desenho de Ana Paula (11 anos) .....	112
<b>Figura 26</b> – Ruan montando o cavalo.....	113
<b>Figura 27</b> – Jogo de futebol.....	114
<b>Figura 28</b> – Vista panorâmica da escola e da sede da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré no Paraná do Limão de Baixo .....	119
<b>Figura 29</b> – Antigo prédio da Escola Nossa Senhora de Nazaré (2013) .....	120



<b>Figura 30</b> – Centro Social da Comunidade “Justino Reis”.....	120
<b>Figura 31</b> – Faixada da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré no Paraná do Limão de Baixo .....	121
<b>Figura 32</b> – Dependência interna da escola.....	123
<b>Figura 33</b> – Mobiliária da escola.....	124
<b>Figura 34</b> – Recipientes para armazenar água da chuva.....	125
<b>Figura 35</b> – Sala de aula coletiva no Semestre 2019/2020.....	125
<b>Figura 36</b> – Percurso até o bajara, transporte escolar fluvial .....	127
<b>Figura 37</b> – Transporte escolar fluvial, bajara.....	131
<b>Figura 38</b> – Porto de escadaria, flutuante e de prancha de madeira .....	137
<b>Figura 39</b> – Cachorros de estimação .....	138
<b>Figura 40</b> – Ilustração da Bajara: Transporte escolar fluvial de Nátaly– 5 anos.....	139
<b>Figura 41</b> – Ilustração da Bajara: Transporte escolar fluvial de Otávio (9 anos).....	140
<b>Figura 42</b> – Professora a caminho do porto.....	142
<b>Figura 43</b> – Professora descansando na bajara no trajeto para a escola .....	143
<b>Figura 44</b> – Professora fazendo a merenda escolar Semestre 2018/2019 .....	144
<b>Figura 45</b> – Certificação da professora na Capitania dos Portos, Parintins, AM.....	145
<b>Figura 46</b> – Bingo de material reciclado e natural (2018/2019).....	149
<b>Figura 47</b> – Jogo de boliche de letras confeccionado com garrafa pet.....	150
<b>Figura 48</b> – Jogos psicomotores .....	151
<b>Figura 49</b> – Jogo de carrinho de mão .....	152
<b>Figura 50</b> – Contação de histórias no Dia das Bruxas (lendas urbanas) .....	153
<b>Figura 51</b> – Visita do bicho-preguiça .....	155
<b>Figura 52</b> – Crianças no transporte escolar .....	156
<b>Figura 53</b> – Sala de leitura no Semestre 2019/2020 e bibliotecária mirim .....	157
<b>Figura 54</b> – Leitura à sombra da árvore.....	157
<b>Figura 55</b> – Socialização da leitura na sala de aula .....	158
<b>Figura 56</b> – Atividades de ensino na sala de aula.....	159
<b>Figura 57</b> – Desenho da escola.....	160
<b>Figura 58</b> – Pais levando sua filha para estudar a bordo da rabeta.....	164
<b>Figura 59</b> – Famílias e estudantes recebendo a apostila.....	170
<b>Figura 60</b> – Professora Fátima chegando à casa dos estudantes .....	171
<b>Figura 61</b> – Professora Fátima acompanhando os estudantes em casa .....	172
<b>Figura 62</b> – Aula nas casas dos estudantes.....	173
<b>Figura 63</b> – Residência alagada durante a enchente de 2021 .....	175

<b>Figura 64</b> – À esquerda: Salão Social e à direita a Igreja e a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré e cozinha do salão social (a direita de lado) durante a enchente de 2021 .....	176
<b>Figura 65</b> – A Escola inundada pela enchente de 2021 .....	177
<b>Figura 66</b> – Crianças de canoa durante a enchente de 2021 .....	178
<b>Figura 67</b> – Sede da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré – Salão Social e Igreja (Pós - pandemia) .....	179

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Cesp	Centro de Estudos Superiores de Parintins
Dr.	Doutor
Dr. <sup>a</sup>	Doutora
EaD	Educação a Distância
Fase	Faculdade da Serra
FNDES	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Grupec	Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Ifam	Instituto Federal do Amazonas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
n./nº	Número
p.	Página
Pime	Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Prof.	Professor
Prof. <sup>a</sup>	Professora
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Seas	Secretaria Municipal de Assistência Social
Seduc	Secretaria de Estado de Educação
Semasth	Secretaria Municipal de Assistência Social, Trabalho e Habitação
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Sr.	Senhor
Sr. <sup>a</sup>	Senhora
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo
v.	Volume

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>2</b>	<b>TODOS A BORDO E BOA VIAGEM!</b> .....	25
2.1	VIAGENS NA MEMÓRIA: MINHAS VIVÊNCIAS INFANTIS NO AMAZONAS	26
2.2	VIAGEM VIRTUAL: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES ..	31
<b>3</b>	<b>EMBARCANDO NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO</b> .....	39
3.1	UMA BREVE VIAGEM PELA HISTÓRIA DA AMAZÔNIA .....	40
<b>3.1.1</b>	<b>História da infância no Amazonas: a escolarização dos “pequenos selvagens”</b> ....	44
<b>3.1.2</b>	<b>A educação das crianças em contextos ribeirinhos da Amazônia</b> .....	48
3.2	OS ESTUDOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS DA INFÂNCIA NO AMAZONAS.....	53
<b>4</b>	<b>NO REMANSO DA TRAVESSIA: PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	66
4.1	MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA.....	67
4.2	ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA: CARTA DE APRESENTAÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE PARINTINS, AM .....	72
<b>4.2.1</b>	<b>De lancha, bajara e rabeta: navegar é preciso</b> .....	73
4.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA .....	75
<b>4.3.1</b>	<b>Parintins: a Ilha dos Tupinambás</b> .....	75
<b>4.3.2</b>	<b>Comunidades rurais de Parintins: origens e fundação</b> .....	79
4.3.2.1	<i>Comunidade Nossa Senhora de Nazaré: um pedacinho de terra no Paraná do Limão de Baixo</i> .....	81
4.3.2.2	<i>Modos de vida na comunidade Nossa Senhora de Nazaré</i> .....	84
<b>5</b>	<b>DIÁRIO DE BORDO: IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	94
5.1	MARINHEIRA DE PRIMEIRA VIAGEM: DESVENDANDO A COMUNIDADE	95
<b>5.1.1</b>	<b>A comunidade pela perspectiva das crianças ribeirinhas</b> .....	102
<b>5.1.2</b>	<b>A Escola Nossa Senhora de Nazaré: uma escola ribeirinha no Paraná do Limão de Baixo</b> .....	116
5.2	MARINHEIRA DE SEGUNDA VIAGEM: DE CARONA NA BAJARA .....	127
<b>5.2.1</b>	<b>O transporte escolar fluvial: uma extensão da escola, espaço de múltiplas vivências e construção de conhecimentos</b> .....	128
5.2.1.1	<i>As crianças no transporte escolar fluvial: trajeto casa-escola e escola-casa</i> .....	136
<b>5.2.2</b>	<b>Dialogando com a professora: docência na escola ribeirinha</b> .....	141
<b>5.2.3</b>	<b>Atracando no porto: acompanhando o dia a dia de aula na escola ribeirinha</b> ...	147
5.2.3.1	<i>Os jogos e brincadeiras na escola</i> .....	148

5.2.3.2	<i>“Da leitura do mundo para o mundo da leitura”</i> : <i>debaixo das árvores e no transporte escolar fluvial</i> .....	156
5.2.4	<b>A percepção das crianças e suas famílias sobre a importância da escola para a comunidade: anseios por uma educação de qualidade</b> .....	159
5.3	<b>MARINHEIRA DE TERCEIRA VIAGEM: NAVEGAÇÃO VIRTUAL MEDIADA PELO <i>WHATSAPP</i> E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NOS TEMPOS DE PANDEMIA</b> .....	167
5.3.1	<b>O Projeto “Aprendendo em casa nas ondas do rádio”</b> .....	168
5.3.2	<b>A enchente histórica do Rio Amazonas no ano de 2021</b> .....	174
6	<b>CHEGANDO AO OUTRO LADO DA MARGEM? UMA PAUSA NA VIAGEM</b> .....	180
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	189
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora)</b> ....	200
	<b>APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (crianças menores de 18 anos)</b> .....	202
	<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e/ou responsáveis legais)</b> .....	204
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (moradores da comunidade)</b> .....	206
	<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (condutor do transporte escolar fluvial)</b> .....	208
	<b>APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais dos estudantes)</b> .....	210
	<b>ANEXO A – Carta de apresentação</b> .....	212
	<b>ANEXO B – Carta de autorização da Semed</b> .....	213
	<b>ANEXO C – Ilustração do transporte escolar fluvial</b> .....	214
	<b>ANEXO D – Ilustração das crianças: vida na comunidade</b> .....	216
	<b>ANEXO E – Ilustração da brincadeiras das crianças</b> .....	218

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado na Região Norte do Brasil, em um contexto singular da Amazônia brasileira, em uma comunidade ribeirinha assentada em área de várzea, a Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, no município de Parintins, no estado Amazonas.

O título deste estudo, *A infância ribeirinha no Amazonas: o remanso da travessia na vida das crianças da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré no Paraná do Limão de Baixo em Parintins*, reverte-se de um significado peculiar, oriundo das vivências dos povos da Amazônia. No dicionário *on-line*, o verbete ‘remanso’ significa: porção mais ou menos considerável de água que, no mar ou num rio, penetra em recorte curvo do litoral ou da margem e forma uma espécie de pequena enseada tranquila.

Na descrição dos povos amazônicos, acostumados às viagens pelos rios, lagos e paranás, o remanso aparentemente é calmo, mas, quando navegam por ele, as embarcações sentem um movimento diferente, como um redemoinho no meio do rio. Os remansos são desafiadores para navegar, pois apresentam-se como caminhos desconhecidos nas águas, assim como a pesquisa doutoral.

Considerando a singularidade, a pluralidade e a complexidade da realidade da Região Amazônica, sobretudo a Região do Baixo Amazonas, levantamos o seguinte questionamento: quais as práticas pedagógicas propiciadas às crianças da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM? Para tanto, propomos o seguinte objetivo geral: investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM.

Sinalizamos como objetivos específicos: compreender os modos de vida de crianças e moradores da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré nos diferentes tempos de enchente/vazante; conhecer as vivências da professora e das crianças, na escola e no transporte escolar fluvial, nos diferentes tempos de enchente/vazante e durante a pandemia; analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e no transporte escolar fluvial.

Nesse processo investigativo, ainda é possível refletir acerca dos direitos básicos necessários à formação cidadã das crianças amazônicas. Uma infância historicamente apagada, silenciada, (in)visibilizada e carente de políticas públicas sociais e educacionais comprometidas com a garantia de seus direitos. Os direitos assegurados pelas legislações vigentes lhes

permitiriam gozar de uma vida digna, com qualidade, boa nutrição e oportunidades de acesso à educação e aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Trata-se de um estudo qualitativo com inspiração etnográfica, no qual a pesquisadora participou da produção dos dados, vivenciando com as crianças o cotidiano escolar. Foram utilizadas técnicas de observação participante e entrevistas enfocando as vivências das crianças e da professora da turma. Esta pesquisa contou com a participação de 12 crianças, na faixa etária de 4 a 11 anos, alunos de uma turma multisseriada que atende estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além da professora da escola e do condutor do transporte escolar fluvial. Já os participantes secundários foram dois pais e dois moradores da comunidade do Paraná do Limão de Baixo.

A motivação para escolha dessa temática surgiu a partir de minha experiência profissional na formação de professores no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp), nas orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), projetos de extensão e atividades de campo em escolas rurais.

Outro fator que contribuiu de maneira preponderante com este estudo doutoral foi minha pesquisa de mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, intitulada *O ensino de Ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas*, no qual foram desenvolvidas práticas pedagógicas com crianças de uma escola localizada na Zona Rural do município de Parintins.

Considero que esta pesquisa se reveste de significado especial, uma vez que amplia as pesquisas acerca da infância no interior do Estado do Amazonas, podendo ainda vir a valorizar o trabalho do professor de escolas em contextos rurais, bem como as vivências das crianças nos diversos contextos da Amazônia, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, balizada nos estudos de Lev S. Vigotski, assim como em autores que fazem reflexões pertinentes sobre a infância e a educação, tais como: Pino (2000, 2010); Schlindwein (2010, 2017); Toassa (2010, 2014); Paes Loureiro (2015); Andrade (2018, 2019); Soares (2017); Souza (2006, 2013); Haje (2014), Oliveira (2020), entre outros.

Nesse contexto de análise, acredita-se que as escolas situadas no interior do Município de Parintins são espaços favoráveis para que as crianças construam conhecimentos e saberes a partir das suas vivências com os múltiplos recursos naturais amazônicos e em meio às relações sociais no interior das suas comunidades.

As crianças de Parintins e região vivem sua infância participando de todas as atividades do cotidiano da vida comunitária, das atividades de pesca e de caça, dos afazeres domésticos,



do cuidado com as plantações: cultivo de hortaliças, plantas medicinais e ornamentais, do pastoreio dos gados bovinos, montando em cavalos, dos cuidados com os animais, como porcos e galinhas, que servem para alimentação e comercialização, do manejo das pequenas embarcações fluviais, da fabricação de queijo, etc. Todas essas atividades vivenciadas na comunidade reverberam nas suas formas de brincar e viver.

Esperamos que este estudo contribua com as pesquisas acerca da infância nos diferentes territórios amazônicos, especialmente no estado do Amazonas, respeitando as vivências das crianças, enfim, seus modos de viver a infância nesse espaço singular, evidenciando sua educação e valorizando os modos de vida dos povos amazônicos.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: no capítulo subsequente a esta *Introdução*, intitulado *Todos a bordo e boa viagem!*, apresentamos o início da viagem, a partir das vivências infantis da pesquisadora no interior do Amazonas. Neste capítulo, empreendemos uma viagem virtual no âmbito da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), em busca de teses e dissertações para subsidiar este estudo.

No terceiro capítulo, *Embarcando na história da infância no contexto amazônico*, apresentamos a história das crianças indígenas no período colonial e suas condições de vida e escolarização no período provincial, bem como refletimos sobre os pressupostos vigotskianos necessários à compreensão das vivências da criança ribeirinha.

O quarto capítulo, *No remanso da travessia: percurso metodológico*, navegamos de rabeta e bajara até à Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, pelas águas barrentas dos Rio Amazonas e Paraná do Limão de Baixo, para descrever o método de pesquisa e o contexto investigativo, cujos sujeitos são forjados partir de suas relações sociais e com a natureza.

No quinto capítulo, *Diário de bordo: imersão no campo de pesquisa*, fazemos uma descrição da realidade investigada, das vivências dos participantes, de seus contextos de vida e das vivências em diferentes espaços da comunidade e no transporte escolar fluvial. Diante da realidade concreta vivenciada, vamos tecendo um diálogo com os autores e pesquisadores que subsidiaram este estudo.

## 2 TODOS A BORDO E BOA VIAGEM!

Eu amo esse rio das selvas  
 Em suas restingas, meus olhos vagueiam  
 O meu sangue nasce nas suas entranhas  
 E nos seus mistérios meus Olhos passeiam  
 E das suas águas sai meu alimento  
 Vida, fauna, flora o meu sacramento  
 Filho dessa terra da cor morenez  
 Esse sol moreno queimou minha tez  
 [...]  
 Gostosa farinha no caldo do peixe  
 Do banheiro a canção, o mais farto verão  
 Tudo isso me faz com que eu não te deixe  
 Amazonas, amazonas, amazonas meu amor  
 Amazonas, amazonas, amazonas meu amor  
 Tu és pra mim, meu amor.  
 (*Amazonas, meu amor*, Chico da Silva)

Introduzo este trabalho compartilhando minhas vivências e fazendo uma breve reflexão acerca da minha condição humana. Fui tecida em múltiplas relações sociais e culturais; minha ancestralidade vem dos povos tradicionais da Amazônia e da miscigenação com outros povos que ocuparam a região amazônica no período colonial. Destaco aqui minha herança genética. Posso afirmar, portanto, que carrego a herança genética do indígena, do negro e do branco. Sou cabocla amazonense-parintinense!

A toada acima descreve a peculiaridade das populações que habitam esse espaço singular da Amazônia brasileira. Retrata a identidade, os modos de vida e as relações tecidas com a floresta e o meio cultural, histórico e social. Nesse contexto, percebo que a constituição de minha identidade é um processo, e compreendê-la um desafio necessário para minha humanização.

A partir da leitura do *Manuscrito de 1929* (VIGOTSKI, 1929), destaco duas categorias teóricas formulada por Vigotski, a saber: o social e o cultural, e seu papel no desenvolvimento humano. Esses conceitos são analisados a partir do conceito de história, revelando a matriz analítica estabelecida por Vigotski, autor influenciado pela filosofia marxista.

No manuscrito, Vigotski (1929) afirma: “O homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Podemos deduzir que, enquanto ser social, o homem se relaciona dialeticamente com o contexto em que está inserido. É atravessado pela cultura; ao mesmo tempo em que é afetado por ela, também deixa suas marcas na cultura, numa relação transformadora (PINO, 2000).

Nessa direção, Schlindwein (2015, p. 420) acrescenta: “Não basta nascer da espécie humana, *homo sapiens*, mas é preciso humanizar-se, algo que só se processa em sociedade. Uma sociedade constituída por homens que se forjam em relações que são sociais, culturais e históricas”.

Dialogando com esses pressupostos, percebo que a minha vida e a tese vão ganhando concretude a partir de minhas vivências na Amazônia. É uma forma de evidenciar que, de fato, somos e estamos entrelaçados com a cultura e com as relações sociais que vamos construindo no decorrer de vida, e com isso nos humanizamos.

## 2.1 VIAGENS NA MEMÓRIA: MINHAS VIVÊNCIAS INFANTIS NO AMAZONAS

Nascer no Amazonas me permitiu construir relações com a cultura dos meus ancestrais e com a natureza. “É importante destacar que o homem se faz pela cultura e na cultura, pois o indivíduo enquanto sujeito social possui seu repertório com conhecimentos ligados ao seu modo de vida, socializados de geração em geração pelo grupo do qual faz parte” (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Nessa trama de relações que me constituí, estou em processo de descobrimento do meu ‘eu’. O meu ‘eu’ viajante. Minhas memórias me remetem a idas e vindas pelo Rio Amazonas, a bordo de embarcações de Parintins a Manaus, para passar as férias com minha mãe biológica e meus familiares. O Rio Amazonas faz parte da maior bacia hidrográfica do planeta, portanto se tornou enredo de muitos desbravadores da Amazônia desde os primórdios. A esse respeito, cito Leandro Tocantins, em sua obra clássica: *O rio comanda a Vida: uma interpretação da Amazônia* (1973). O autor descreve a vida nesse espaço geográfico e as relações tecidas entre o rio e o homem amazônico: “[...] o homem e o rio são dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia” (TOCANTINS, 1973, p. 280).

Em algumas viagens, acompanhada de minha mãe-avó e da minha única irmã no barco/motor General Osório, lembro-me de que eram três dias de percurso. Naquela época, o barco parava nas cidades localizadas às margens direita e esquerda do Rio Amazonas e de seus afluentes, deixando cargas, encomendas e passageiros até chegar à capital. A bordo do barco, o tempo passava devagar, portanto aproveitávamos para o descansar nas redes, embaladas pelo banzeiro do rio.

Assim, seguíamos nesse ir e vir, rio acima, rio abaixo, a favor e contra a correnteza. Quem viaja pelo Amazonas sabe que é um rio misterioso. Cada viagem é única. Ninguém percorre as mesmas águas de um mesmo rio, porque as águas não são as mesmas e porque nunca

somos os mesmos. Como diria Heráclito “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”.

Numa dessas viagens, por volta do meio-dia, fomos surpreendidos! Houve uma colisão com o tronco de uma árvore que descia rio abaixo e perfurou o casco do navio/motor em que eu viajava. “Os caminhos que andam trazem a fortuna ou a desgraça” (TOCANTINS, 1973, p. 278). À época, eu tinha cerca de 11 ou 12 anos e viajava sozinha, aos cuidados dos donos do barco. Pequena naufraga às margens do Rio Amazonas, nas proximidades da localidade denominada Costa da Águia, Área Rural de Parintins. Era final de ano, outra embarcação passou e levou os passageiros para Manaus. E eu, aos cuidados dos donos da embarcação, não segui viagem (por medo) e passei o Natal ali no beiradão, experiência que me deixou traumas, mas não me fez perder o amor por viajar. Quem nasce na Amazônia é um eterno viajante.

Quem vive na Amazônia sabe que enfrentar a intrepidez dos rios é necessário. Com a maturidade, as viagens foram se tornando mais frequentes: viagens missionárias, para festas religiosas e para lazer, enfrentando a bravura dos rios Amazonas, Tracajá, Uaicurapá e Mamuru, dos paranás e lagos, principalmente no meio dos temporais e vendavais.

As viagens pelos rios da Amazônia fazem parte da minha identidade cabocla. Enfrentá-las é um desafio, pois somos pequenos diante da grandeza dos rios. Além de viagens a diferentes lugares da nossa região, precisamos aprender a viajar dentro de nós mesmos.

A vida é cheia de partidas e chegadas, precisamos nos acostumar com essa realidade. Existem algumas viagens tristes, mas que também nos trazem grande lições de vida. Existem viagens lindas e doces, como as lembranças da minha infância brincante. Fui uma criança feliz. Sobrevivi, apesar das adversidades da vida: passei fome, tive carências física e emocionais. As adversidades me ensinaram a ter resiliência.

Minha infância foi maravilhosa. Nos anos de 1980, as famílias da minha cidade natal eram bem numerosas. Eu tinha primos, primas e colegas, e nós brincávamos de todas as brincadeiras possíveis. Brinquei na minha casa da Avenida Amazonas, a principal rua de Parintins, nos quintais da vizinhança, na casa da Dona Ana, da Dona Lourdinha, da Dona Marília, da Dona Juracema (*in memoriam*) e da tia Teca (*in memoriam*/Covid-19).

As nossas brincadeiras prediletas eram: bozinho da caixa de papelão, de manja geral, barra-bandeira, de piscina, de escolinha, de casinha, de manja-esconde, de Stop, de boneca, de dançar, de supermercado e lojinha, de subir nas árvores (a cuieira, em especial, era ótima para subir e brincar nos galhos), de explorar os quintais, dentro e fora das casas das vizinhas.

Brincávamos debaixo da mangueira, ou com os filhotes de cachorros num galpão, ou na biblioteca do meu primo Gilmar, em companhia de meus outros primos Bruno, Katty, Shirley e Márcio, ou de festinha junina na casa da Dona Ana, com direito à fogueira de São João. Sempre inventávamos brincadeiras, regras e formas de brincar, conforme o tempo (chuva e sol) e os horários (dia e noite). Havia brincadeiras específicas e espaços destinados para cada uma dessas condições.

Viajar no imaginário infantil, nas recordações vividas nos quintais da vizinhança, foi especial e inesquecível. Mas é necessário relatar um pouco das minhas viagens pelo mundo dos livros: “Tem que estudar para ser alguém na vida”, como dizia minha mãe-avó. Minha avó materna Maria de Nazaré Santana da Silva (*in memoriam*) me criou como filha.

Pouco conheci de sua história de vida, mas foi uma cabocla aguerrida, não teve oportunidade de estudar, mal sabia rabiscar o próprio nome. Era descendente de indígena e negro, sua avó era Tapuia. *Tapuia* é um termo de origem tupi, da Tribo dos Tapuios, que foi utilizado durante o período inicial de colonização do Brasil para designar todos os indígenas que não falavam o tupi antigo. O que temos de informações estão em documentos oficiais: certidão de nascimento, de casamento e de óbito, recuperadas após seu falecimento em 2002. Morava na localidade chamada Parananema, comunidade rural próxima à sede do município de Parintins.

Quando eu era criança, lembro vagamente de seus relatos, contava-me que, ainda criança, veio morar em ‘casa de família’, como era o costume, dada como filha, mas na verdade era para trabalhar pelo alimento. Mas tem outra versão da história, segundo relato de meu tio Paulo Santana, o terceiro filho de minha avó Nazaré. Ele conta que ela era neta paterna de um ex-escravo alforriado, chamado Manoel Joaquim, que herdou a herança do seu patrão português, além de gados e terras. Ele faleceu sem deixar herdeiros, pois isso o considerou como filho. Com o dinheiro, comprou um lote de terra no centro da cidade de Parintins e doou para o filho único, que depois repartiu em pequenos terrenos e deu aos seus filhos. Minha avó Nazaré foi agraciada com a herança.

Ela casou-se no civil em 1960, mas vivia junto desde os seus 16 anos com Reinaldo da Silva (*in memoriam*), descendente de judeus, portugueses e indígenas. Segundo relato do meu tio Paulo, o bisavô de meu avô Reinaldo era judeu e fugiu com sua família para o Brasil durante a Segunda Guerra Mundial, em meio à perseguição dos judeus na Europa. Aqui, em terras brasileiras, teve que trocar de sobrenome e veio para o estado do Amazonas, na cidade de Parintins.

Meu avó Reinaldo estudou no Instituto Federal do Amazonas, em Manaus, onde fez o curso de Torneiro mecânico. Na capital, era militante; chegou a ser perseguido e voltou para o Parintins e casou-se. Havia sido aprovado em um concurso público, e não pode assumir. Foi um homem trabalhador; para manter a família, teve que exercer a profissão de estivador. Cognominado de Senhor Ligeirinho, pois era muito pequeno de estatura, rápido e ágil ao executar o ofício duro no Porto de Parintins. Antes de falecer, fundou a Cooperativa dos Estivadores de Parintins, sempre lutando pelas causas sociais e trabalhistas. Não pode assumir o cargo de presidente do sindicato. Faleceu aos 54 anos. Infelizmente não o conheci.

Com ele, minha avó teve sete filhos: Francisco (*in memoriam*), Fernando (*in memoriam*), Paulo Alberto, Mário (*in memoriam*), Marcos Raimundo, Maria das Dores (*in memoriam*) e Francinaldo, além de ter criado seu irmão caçula, Elson (*in memoriam*), como filho, após o falecimento de sua mãe. Ficou viúva ainda jovem, aos 41 anos, e precisou criar sozinha os seus filhos. Entre os filhos, minha mãe, Maria das Dores (*in memoriam*), carinhosamente chamada de Dora, teve duas filhas, fruto de dois relacionamentos diferentes, com os quais não constituiu família. Precisou migrar para a capital do estado em busca de melhores condições de vida e trabalho, a fim de mandar o sustento para nós. Por isso, eu e minha irmã Giglyane fomos criadas por nossa avó materna.

Apesar de não saber ler nem escrever, minha avó sempre nos incentivou a estudar. Eu me lembro de que ela acordava cedinho e tomava banho de cuia com água fria do tanque, feito de cimento. A cuia é um tipo de moringa retirada de uma árvore chamada cuieira (*crestentia sp*) ou coité. É um utensílio muito usado na região para várias finalidades e também serve como remédio. (SOUZA, 2013).

Na chuva ou no sol, eu não podia faltar à aula. Mesmo sendo semianalfabeta do mundo letrado, minha mamãe-avó me ofereceu o que tinha de mais precioso: a educação da vida. Era uma mulher sábia e sabia que o valor dos estudos era a maior riqueza que poderia me dar. Tive a oportunidade de estudar em escolas públicas.

Durante a infância, sempre desejei ser professora. Nas brincadeiras com os colegas de rua e com as primas, era constante essa prática. Na Igreja Evangélica de que participava, tive a oportunidade de ser auxiliar da professora da Escola Dominical de crianças, e isso foi um exercício para a profissão docente. Sentia-me bastante motivada ao ouvir as aulas da professora Elcy Barbosa. A pedagoga da Igreja foi meu exemplo, e seu profissionalismo na gestão de escolas no município me direcionou a escolher a área da Pedagogia como profissão.

Ingressei no Magistério no Colégio Batista de Parintins. Antes de terminar o curso, minha mãe Dora fez a sua viagem sem volta. Eu precisei ser forte e seguir minha viagem. Iniciei

minha carreira profissional na Educação Infantil aos 18 anos, com contrato de trabalho temporário. Depois de dois anos, fui admitida em um concurso público municipal.

Fiz vestibular aberto e fui aprovada na Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), em um curso modular durante as férias escolares. Nessa época de formação intensiva, minha mãe-avó Nazaré também fez sua viagem. Em menos de quatro anos, perdi duas pessoas tão especiais. Mais uma vez, precisei ser forte, seguir a minha viagem e trilhar meus próprios caminhos.

Após concluir o curso de Pedagogia, constitui família. Casei com Adailson e me tornei mãe de primeira viagem. O nosso primogênito, Gyan Álefe (2005), trouxe um sentido especial às nossas vidas. Em 2010, tornei-me mãe de segunda viagem, agora de Asafe Ryan, uma experiência nova e desafiadora. A partir de então, não estava mais sozinha, eles me acompanham nas minhas viagens.

O ingresso na Especialização de Psicopedagogia da Faculdade da Serra (Fase) (2005) e no Curso de Psicopedagogia Clínica da Faculdade de Teologia do Centro Universitário Inta (2010), ambas da iniciativa privada, serviu de passaporte para que eu passasse a atuar como docente no ensino privado (2006). Posteriormente, fui aprovada no primeiro concurso público realizado pela UEA, *Campus Parintins* (2009).

Fui aprovada com o nível de especialista e precisei me qualificar. Após um processo seletivo, viajamos para cursar o Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, pela UEA, em Manaus (2013/2014). Nós nos mudamos para capital Manaus e permanecemos ali por um ano, para que eu pudesse cursar as disciplinas do programa. Retornamos a Parintins, no mês de janeiro de 2014, para a realização da pesquisa de campo, com crianças ribeirinhas da Comunidade do Aninga. Nossas viagens à comunidade eram feitas de motocicleta, pois só havia acesso por estrada.

Ao concluir o mestrado, minhas viagens não se limitaram à região amazônica. Participei de congressos no Rio Grande do Sul e depois no Rio Grande do Norte, para socialização dos resultados da minha pesquisa de mestrado. Essas viagens me fizeram vislumbrar um doutorado fora do meu Amazonas, com o qual pudesse dar visibilidade à infância ribeirinha de Parintins.

Em 2016, fiz uma viagem a Florianópolis, para participar do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infância (Grupec). Esse evento foi realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e tivemos a oportunidade de representar nosso grupo de pesquisa 'Educação e Infância no contexto Amazônico', com os resultados de minha pesquisa de mestrado pela Universidade do Estado do Amazonas. Ao longo do evento, ao socializar

tantos conhecimentos, nasceu em mim o desejo de fazer o doutorado nessa renomada instituição, na linha de Educação e Infância.

Em 2017, submeti meu projeto para ingresso no doutorado, intitulado *Infância no contexto amazônico: produção cultural das crianças pequenas nas escolas ribeirinhas do município de Parintins-AM*, na linha de Educação e Infância. Depois de aprovada na seleção, chegou a hora de embarcar em mais uma viagem.

A viagem de mudança com a minha família para Florianópolis, SC, em 2018, foi desafiadora. Novas expectativas povoavam minha mente. No decorrer da minha qualificação doutoral na UFSC, tive a oportunidade de interagir com uma nova cultura, adquirir novas experiências e novos conhecimentos.

## 2.2 VIAGEM VIRTUAL: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES<sup>1</sup>

No decorrer dos estudos doutorais, tive a oportunidade de realizar outras viagens ao mundo da leitura e ter contato com novas leituras e teorias, estabelecendo novas interações. Nesse processo de construção de conhecimento, o projeto foi se modificando e agregando aos estudos da infância e da criança ribeirinha na região amazônica a Teoria Histórico-Cultural, sobretudo os estudos de Lev Vigotski.

Realizei pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>2</sup> e as leituras das dissertações e teses foram de suma importância para pensar a respeito do tema e dos objetivos da minha pesquisa. Com base nessas leituras, planejei as viagens para o Amazonas, para realização da pesquisa de campo.

As pesquisas com as crianças no Estado do Amazonas nos levam a imergir no contexto colonial e na história da infância, sobretudo das crianças indígenas. Um passado marcado por lutas, negação e resistência. Esta pesquisa doutoral pressupõe uma construção histórica. A temática das crianças amazônicas é fruto de minha constituição enquanto docente e pesquisadora, nas pesquisas e orientações de TCCs e de projetos de extensão realizados no âmbito da UEA, sobretudo como continuidade dos estudos de mestrado realizados com as crianças ribeirinhas de uma comunidade rural de Terra Firme, no município de Parintins, Amazonas, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da UEA, no ano de 2014.

---

<sup>1</sup> Cf.: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

<sup>2</sup> Estes estudos estarão detalhados no corpo do trabalho.



Por meio das leituras e pesquisas realizadas ao longo do doutorado, ampliei minha visão acerca das pesquisas com as crianças amazonenses. No primeiro momento, acessei o Banco de Teses e Dissertações da Capes, nos anos de 2018 e 2019. Realizei um levantamento para a identificação de pesquisas de mestrado e doutorado voltadas para os estudos das crianças e da infância ribeirinhas na Região Norte, realizadas em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, na área de Ciências Humanas/Educação, sem delimitar o período.

A primeira busca foi efetivada no mês de julho de 2018, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com as seguintes palavras-chave: ‘criança ribeirinha’, ‘infância ribeirinha’, ‘crianças ribeirinhas’, ‘infância no Amazonas’ e ‘escolas ribeirinhas’. Sem delimitar recorte temporal, encontrei 14 trabalhos, sendo 7 dissertações e 7 teses, compreendidas no período de 2011 a 2016. Desse montante, selecionamos apenas 5, por se tratar de pesquisas realizadas no Estado do Amazonas, sobretudo em Parintins e Manaus, conforme se observa no Quadro 1:

**Quadro 1** – Resultados busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2018

<b>Palavras-chave</b>	<b>Trabalhos encontrados</b>	<b>Trabalhos selecionados/autor(a)</b>	<b>Natureza</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>
Criança ribeirinha	5	<i>Por entre grafismos e oralidades: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica.</i> Autor: DUTRA, Marcos Afonso.	Dissertação	2013	Universidade Federal do Amazonas (Ufam)
Infância ribeirinha	1	<i>As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da Educação Infantil.</i> Autora: SOARES, Maria das Graças Pereira.	Tese	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Crianças ribeirinhas	5	<i>O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas.</i> Autora: LEAL, Gyane Karol Santana.	Dissertação	2014	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Infância no Amazonas	1	<i>Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933).</i> Autora: MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro.	Tese	2014	Universidade São Francisco (USF)
Escolas ribeirinha	2	<i>A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais.</i> Autor: SOUZA, Jose Camilo Ramos de.	Tese	2013	Universidade de São Paulo (USP)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A dissertação de Marcos Dutra (2013), intitulada: *Por entre grafismos e oralidades: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica*, foi realizada com crianças ribeirinhas de uma comunidade próximo a Manaus, capital do Estado do Amazonas. O objetivo do trabalho foi tecer análises sobre a contribuição dos símbolos presentes na cultura tradicional amazônica e os seus desdobramentos na formação do imaginário dessas crianças que moram nas comunidades ribeirinhas. O estudo revelou que o contato direto com as imagens percebidas cotidianamente no habitat natural, ou seja, às margens dos rios, igarapés, florestas e com os animais, o ir e vir nas canoas, a pesca e o brincar se sobressaíram como elementos determinantes que estimulam a imaginação e aguçam cada vez mais o imaginário da criança que mora nas ribeiras da Amazônia (DUTRA, 2013).

A tese de Maria das Graças Soares (2017), intitulada *As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da educação infantil*, teve como finalidade investigar como as vozes da infância ribeirinha podem transformar a prática pedagógica vivenciada na Educação Infantil de uma escola pública localizada na Comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima, no município de Parintins, AM, tendo em vista as experiências socioculturais, os saberes e as curiosidades das crianças. Este trabalho contribuiu significativamente com minha pesquisa, haja vista ter sido realizado em uma comunidade ribeirinha localizada em área de várzea do município de Parintins.

A dissertação de mestrado de minha autoria, realizada em uma comunidade de terra firme da cidade de Parintins, com o título *O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas* (LEAL, 2014), teve por objetivo compreender como as crianças ribeirinhas de uma escola rural localizada no município de Parintins, Amazonas, formam conhecimentos de ciências em meio às suas vivências nos espaços de sua comunidade. Fizemos uma reflexão acerca da história das crianças no Brasil e no Amazonas. Este estudo se tornou o mote para a realização dos estudos doutorais, como forma de ampliar e dar visibilidade a infância ribeirinha no estado do Amazonas.

A tese de Pérsida Miki (2014), com o título *Aspectos da educação infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933)*, traz contribuições acerca da história da infância no estado do Amazonas. Diversos aspectos foram abordados neste trabalho, pois o estudo da história da Educação Infantil correlaciona-se com a cultura, a economia e a política, sem menosprezar esses elementos e seus sujeitos em sociedades marcadas pelas tensões em suas práticas culturais.

A tese *A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais*, do professor Jose Camilo Ramos de Souza

(2013), teve como objetivo compreender a articulação entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais preexistentes na história de vida dos estudantes que frequentam as escolas ribeirinhas do município de Parintins, evidenciando os tipos de efeitos que geram nos seus matizes e nas suas representações sociais, culturais e históricas do lugar. O estudo narra as vivências desses estudantes e os desafios de estudar e ensinar em escolas ribeirinhas, que enfrentam as ondas dos rios no transporte escolar, um lugar de encontro e partilha.

No decorrer do ano de 2018, realizei as leituras e sinalizei os pontos importantes e as contribuições para a minha pesquisa doutoral.

No mês de julho de 2019, empreendi uma nova busca na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes. Dessa vez, utilizei somente as palavras-chave ‘criança ribeirinha’ e ‘crianças ribeirinhas’. Nessa busca, apareceram novas pesquisas de mestrado e doutorado, diferentes dos 14 trabalhos encontrados no ano de 2018. Sem delimitar o recorte temporal, encontrei 10 trabalhos: 6 dissertações e 4 teses, defendidas no período de 2015 a 2018. Desse montante, selecionamos apenas dois trabalhos, por se tratar de pesquisas realizadas com crianças ribeirinhas nos estados do Amazonas e do Pará, conforme se observa no Quadro 2:

**Quadro 2** – Resultados busca na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes – 2019

Palavras-chave	Número de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados/autor(a)	Natureza	Ano	IES
<b>Criança ribeirinha</b>	3	<i>Cultura e educação da criança ribeirinha: estudo na Comunidade Santo Antônio do Tracajá - Parintins/AM.</i> Autor: SILVA, Sebastiao Janderson Torres da.	Mestrado	2018	Universidade Federal do Amazonas (Ufam)
<b>Crianças ribeirinhas</b>	7	<i>A infância da Amazônia Marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA.</i> Autora: ANDRADE, Simei Santos.	Tese	2018	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A pesquisa de mestrado de Sebastião Janderson Torres da Silva (2018), com o título *Cultura e educação da criança ribeirinha: estudo na Comunidade Santo Antônio do Tracajá - Parintins/AM* (2018), objetivou discutir e analisar a cultura e a educação cabocla-ribeirinhas, por meio das representações simbólicas das credences como processo educativo das crianças da comunidade. Ao longo âmbito da investigação, o pesquisador foi caracterizando as práticas educativas envolvidas na educação familiar e comunitária, que engloba conteúdos culturais e

simbólicos das crendices, mapeando as atividades das crianças e as principais brincadeiras na teia das relações sociais, na família e no contexto rural, as quais favorecem a assimilação de regras no processo educativo e cultural na comunidade. O referido estudo apresenta contribuições importantes para este trabalho, por ser mais uma pesquisa realizada com crianças ribeirinhas de Parintins.

A tese *A infância da Amazônia Marajoara: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA*, de Simei Santos Andrade (2018), teve por objetivo analisar os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá, em Curralinho, PA. Esta pesquisa traz contribuições relevantes para minha tese, uma vez que as práticas culturais das crianças investigadas se assemelham às vivências das crianças de minha pesquisa.

As pesquisas realizadas deram um Norte para a minha primeira imersão no campo de pesquisa. No final de 2019 e início do ano de 2020, tive a oportunidade de viajar para o Amazonas, na cidade de Parintins, AM. Após obter contato com a Secretaria de Educação e apresentar minha carta de apresentação da UFSC, estava respaldada para realizar minha entrada no campo de pesquisa.

Os anos de 2020 e 2021 foram bem desafiadores, tendo em vista a pandemia de Covid-19. Todos nós travamos uma luta pela sobrevivência. Enfrentei lutos coletivos e constantes. Nesse contexto pandêmico, infelizmente, perdi familiares, amigos, colegas de trabalho, professores, enfim, foi difícil ver o sofrimento de meus irmãos amazônidas em meio à pandemia, à negligência política, à precariedade e ao colapso na saúde e no sistema funerário.

Mesmo distante, fui e sou profundamente impactada com esse cenário. Fiquei adoecida emocionalmente. Nesse momento, tive apoio incondicional da família e dos amigos, de membros de minha instituição religiosa e de profissionais da saúde. A Covid-19 chegou à nossa casa.<sup>3</sup>

A vida é desafiadora. Como seres humanos, numa perspectiva de totalidade, cada aspecto da nossa vida cotidiana se soma aos demais e impacta nossa vida como um todo. Manter a saúde mental em dias tão tenebrosos, portanto, é extremamente necessário.

Em meados de 2021, reuni forças e retomei a tese, uma vez que tivemos que adiar por meses o semestre. Os dados foram revistos. Após isso, realizamos a fase de organização e análise dos dados coletados em campo, por meio das entrevistas, vídeos e fotografia.

---

<sup>3</sup> Apesar de apresentarmos sintomas leves, quase perdi meu esposo em virtude das consequências de um erro médico em procedimento cirúrgico. Ele teve que se submeter com urgência a uma nova cirurgia corretiva no estômago e nos intestinos. Conseguimos vencer!

Os trabalhos obtidos durante a fase de seleção se mostraram muito relevantes e me fizeram vislumbrar a temática voltada à infância e à educação de crianças na Amazônia, uma região singular, marcada por um anonimato histórico, mesmo no século XXI. A criança amazônica é considerada infante, sem voz nem vez, invisível e carente de políticas públicas, mas entremeada a uma natureza rica e exuberante. Contudo, seu contato com o seu meio social e cultural desvela as suas vivências nesse recanto.

O estudo foi realizado na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, pertencente a uma comunidade rural ribeirinha localizada em área de várzea. Os terrenos de várzea ficam inundados por seis meses durante o período de cheia do Rio Amazonas e seus afluentes. Esse fenômeno traz inúmeras variações no modo de vida dos povos que habitam esses espaços. Trata-se de uma comunidade localizada a 5,714 km do município de Parintins, no Amazonas, às margens do Paraná do Limão de Baixo. Os paranás são pequenos rios ou braços laterais de rios maiores e tem largura media de 4 a 5 Km (SIOLI, 1985, p. 23).

No ano de 2019, fiz a primeira visita exploratória ao campo de pesquisa, um espaço riquíssimo da Região de Parintins, Amazonas. Com autorizao da Secretaria Municipal de Educao (Semed), fiz os primeiros contatos com os colaboradores da pesquisa.

A minha vivência na realidade amazônica me fez perceber o quanto a educao nas áreas de várzea  desafiadora, começando pela dificuldade de acesso  comunidade pelo rio. Enfrentar as correntezas do Rio Amazonas em meios de transporte de pequeno porte  para poucos. Nos dias de chuva e nos fortes ventos, os desafios se intensificam. E quando os rios estão no período de enchente e vazante, ou durante a seca, são ainda maiores. Os perigos podem surpreender a qualquer momento.

Este contexto de pandemia de Covid-19 nos permite vislumbrar novas formas de realizar pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais. Enfrentamos momentos de incertezas, mas tmbm de esperança, do verbo “esperançar”, como nos diz Paulo Freire (1992):

 preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não  esperança,  espera. Esperanar  se levantar, esperançar  ir atrás, esperançar  construir, esperançar  não desistir! Esperanar  levar adiante, esperançar  juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Precisamos acreditar na necessidade de produzir ciência em meio a um contexto tão complexo. Pois o caminho se faz ao caminhar, e pesquisar  preciso. Pesquisar na realidade amazônica, navegando em rios caudalosos e agitados, nos remansos da travessia, requer

coragem e superação. Como diz o ditado popular inscrito nos diversos meios de transporte fluviais da Amazônia: “Navegar é preciso!”.

### 3 EMBARCANDO NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Daquele tempo de menino  
 Ainda tenho no meu peito muita saudade  
     Rodar pião,  
 Estilingue no pescoço e papagaio pra soltar  
     Mamãe me acordava cedo  
     Menininho toma banho,  
     Vai se aprontar  
     Vou ficar lhe vigiando  
 E no caminho da escola você vê se dá um jeito de não se sujar  
     E sempre com os meus amigos  
     Uma chegada na lagoa não fazia mal  
     E não faltava um bate bola no campinho  
     Improvizado no quintal  
     E tudo que chegou primeiro  
 Minha primeira namorada se perdeu de mim  
     E só ficou minha viola, meu cavaco,  
     Meu pandeiro e tamborim  
     Que tempo bom  
 Que tempo bom que não volta nunca mais  
 Que tempo bom que não volta nunca mais  
 (*Tempo bom*, Chico da Silva)

Para introduzir um diálogo acerca da realidade da infância no contexto amazônico e suas singularidades, apresentamos acima a canção do cantor e compositor parintinense Chico da Silva, que descreve as brincadeiras e vivências infantis no interior do estado do Amazonas. Essa canção data da década de 1980, mas ainda é bem atual, pois parte do cotidiano da criança amazônica, atualmente impactado pelas tecnologias e multimídias, que estão gradativamente chegando às comunidades e aos diferentes contextos do Amazonas.

A infância é uma categoria geracional, uma construção social (QUINTEIRO, 2009). É fato que, na modernidade, a infância é um grupo social que enfrenta imensos desafios no que se refere às políticas públicas e vive situações de extrema pobreza, por questões econômicas e sociais, sem desconsiderar seus problemas relacionados ao campo educacional (KRAMER, 2003).

Historicamente, no Brasil colonial, não havia um lugar de destaque para as crianças e sua infância (KUHLMANN JÚNIOR, 1998; FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002; SMOLKA, 2002; DEL PRIORE, 2007; FREITAS, 2011). As crianças pobres, negras e indígenas estiveram por muito tempo no anonimato da história e das políticas públicas de nosso país (BARRETO, 2007; PINHEIRO, 2006; RIZZINI, 2006).

Antes de abordar a infância das crianças amazonenses, necessitamos realizar uma viagem pela Amazônia brasileira, entendida como um campo de disputas por riquezas naturais desde o período colonial.



### 3.1 UMA BREVE VIAGEM PELA HISTÓRIA DA AMAZÔNIA

A Amazônia é caracterizada por uma biodiversidade e multiplicidade de recursos naturais e oferece inúmeras possibilidades para a construção de saberes e conhecimentos científicos partindo das vivências cotidianas dos amazônidas em interação com a Floresta Amazônica, que ultrapassa os limites do Brasil.

A Amazônia ocupa maior região do território brasileiro e possui uma grande variedade em sua fauna e flora. Diferentes grupos culturais locais elaboram e reelaboram saberes, práticas, valores, costumes e mitos: são caboclos, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, agricultores, quilombolas, entre outros. Rica em biodiversidade [...] a Amazônia é um território constituído por uma pluralidade sociocultural com fortes raízes geradas ao longo de sua trajetória [...] essa região possui uma cultura própria, hoje cada vez mais reconhecida por cultura amazônica. (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

A multiplicidade étnica é o diferencial dos povos que ocupam esse espaço singular do país. As culturas repassadas pelos ancestrais foram se perpetuando e estão presentes no cotidiano e nas suas variadas práticas e modos de viver.

O complexo cultural amazônico compreende um conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearão a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos da floresta, rios, lagos, várzeas e terra firme, responsáveis pelas formas de economia de subsistência e de mercado. Dentro desse contexto, desenvolveram-se o homem e a sociedade, ao longo de um secular processo histórico e institucional. (BENCHIMOL, 2009, p. 17).

A partir dessa reflexão, necessitamos caracterizar o espaço geográfico amazônico. Para Carvalho (2019, p. 12) a ação de conceituar a Amazônia, na contemporaneidade, exige a necessidade de relacioná-la aos diversos contextos: “Grande Amazônia, Pan-Amazônia, Amazônia Continental, Amazônia Sul Americana, Amazônia Internacional e Amazônia Legal. Isso se refere, portanto, a uma região complexa, que não se limita a sua porção nacional”.

Diante dessa assertiva, podemos pensar em uma Amazônia plural, ou seja, em Amazônias. Para Gondin (2007), essa região necessita ser percebida, dada a sua singularidade, pelo olhar do próprio homem amazônico, e não apenas do estrangeiro.

A Amazônia, longe de ser homogênea, é uma região extremamente complexa e diversificada. Contrasta com a visão externa à região, homogeneizadora, que a vê como Natureza, como Floresta, como atrasada, como Reserva de Recursos, como o Futuro do Brasil, com o presente vivido, em seus diferentes contextos socioculturais específicos por populações que forjaram seu patrimônio de conhecimentos na convivência com os mais diferentes ecossistemas. (GONÇALVES, 2001).

Imersos nesse contexto verde, de dimensão continental, povos indígenas, comunidades tradicionais e quilombolas interagem em espaços que constituem verdadeiros desafios para sua

permanência e sobrevivência (ROCHA, 2019). A região, no entanto, é permeada de contrastes, tal como afirma Benchimol (2009, p. 13): “mundo biologicamente rico, mas economicamente pobre”.

A exuberância dessa região não reflete na qualidade de vida da população. De acordo com dados do [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] IBGE, a região apresenta o segundo menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) superando apenas a região nordeste. Questionando estes diferentes aspectos de desigualdades regionais traçados por fronteiras artificiais que, caracterizam também a prática de diferentes aspectos das políticas de desenvolvimento em curso na região (desde as mais remotas épocas) a nosso ver, não aceleraram mudanças necessárias para a redução das desigualdades regionais, pois não promoveram soluções socialmente incluídas. (CARVALHO, 2019, p. 45-46).

Esses fatos contraditórios revelam as múltiplas facetas da Amazônia, cujas características a diferenciam das demais regiões do país. Apesar de já ter ocupado transitoriamente o segundo lugar entre as regiões brasileiras de maior receita de exploração,<sup>4</sup> a Amazônia tem sido sempre, para surpresa geral, uma área em que a pobreza campeou, colocando-nos a difícil condição de caracterizar exatamente o que é “atraso econômico” ou subdesenvolvimento propriamente dito (BATISTA, 2007, p. 119).

Nesse contexto socioeconômico, é importante refletir acerca dos povos que habitam esse espaço colossal e têm muito a ser desvendado. Há saberes ainda não revelados que emergem dos povos e das comunidades tradicionais, e outros que ficaram apenas na memória desse povo aguerrido. Alguns foram esquecidos em áreas remotas e de difícil acesso, seja por necessidade de sobrevivência ou/e subsistência, seja pelo descaso do poder público.

A Amazônia é marcada por contradições e pela cobiça desde os primeiros exploradores das “Terras das Amazonas” (segundo a lenda, eram mulheres guerreiras que habitavam as margens de um grande rio). Esse rio foi denominado por Pizón de *Mar Dulce*. Revelado pelos espanhóis, trata-se do “maior rio do mundo” (TOCANTINS, 1973, p. 15).

As expedições espanholas e portuguesas chegaram à Amazônia em busca de metais preciosos e movidas pelas histórias fantásticas, como aquela do Eldorado, “reino onde o príncipe banhava-se em pó de ouro” (TOCANTINS, 1973, p. 23). A obsessão por localizar esse país lendário foi o que motivou a descoberta geográfica (TOCANTINS, 1973).

Nessa linha de raciocínio, Silva (1996, p. 9) afirma, em sua obra *O Paiz das Amazonas*, que a posse e conquista do novo mundo e das terras amazônicas são partes dessa apropriação por parte dos exploradores:

---

<sup>4</sup> No do século XIX e início do XX, com as exportações de borracha (TOCANTINS, 1982; SOUZA, 2019).

Antes mesmo de ser explorado, o Novo Mundo sofre a sua primeira intervenção histórica, formalmente expressa pelo Tratado de Tordesilhas (1494). América Espanhola e América Portuguesa assinalam uma divisão do ainda desconhecido território. O que não impediu de dividir povos, culturas, agora espaços anexados à geografia econômica da Europa. Lusitania (parte oriental portuguesa) e Nova Andaluzia (parte ocidental espanhola) são as primeiras denominações da Amazônia, e características de uma posse que precedeu a conquista. Nova Andaluzia e Lusitania são pedaços de uma totalidade, que não era vazia, nem loteada, tinha fisionomia própria e culturas diferentes.

Os diferentes modos de exploração da mão de obra indígena, assim como a matança e dizimação de povos indígenas e nativos da Amazônia, foram crescendo à medida que se desbravam as terras até então desconhecidas.

Nesse sentido, a obra de Silva (1996) mostra dois momentos de exploração das terras amazônicas. Inicialmente, para reconhecimento físico, em que a busca por riqueza fácil deu início ao projeto dos primeiros viajantes e missionários para civilizar os nativos. Já o segundo momento refere-se à conquista e à colonização, que se dão num ambiente de disputas internas e externas. As primeiras entre os exploradores, os povos locais e os demais estrangeiros que disputavam. Assim, havia a presença de portugueses, espanhóis, holandeses, franceses e ingleses nesse campo de disputa.

Historicamente, a Amazônia se constituiu em um campo de disputa. Podemos perceber que essa realidade ainda é presente nos dias atuais. Compreender esse movimento histórico é necessário, pois, imersas nesse contexto, estão as crianças, que ocupam um posto de grande relevância nesta pesquisa. Diante disso, interessa-nos desmistificar a Amazônia como um lugar romantizado e inventado.

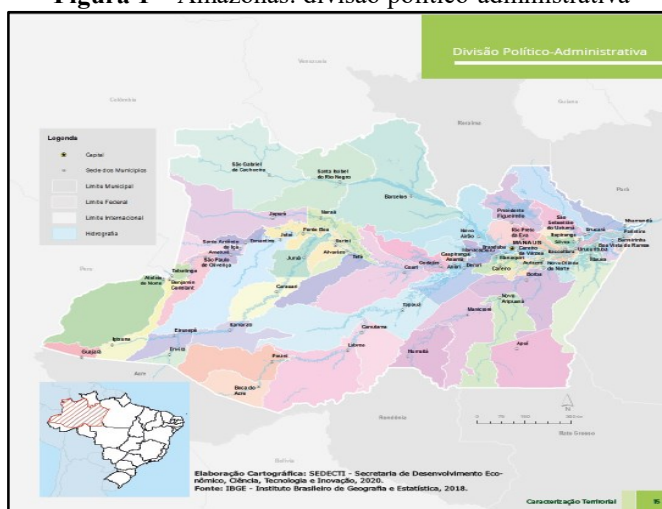
Esse pensamento vai ao encontro da explicação de Gondim (2007, p. 250), ao elucidar a “[...] ideia de natureza ingênua, bom-selvagismo ou adjetivações semelhantes lançadas aos nativos do novo mundo. A natureza humana tem sido igual desde os tempos pretéritos e a guerra expunha esse caráter”. É preciso refletir sobre o seu passado, marcado por uma história de luta e sangue derramado nos rios e nas florestas, realidade ainda presente no cotidiano dos povos que habitam nesse território.

O Estado do Amazonas é o maior estado da Federação (Figura 1). Segundo dados do IBGE (2019), sua área territorial é de 1.559.167,889 km<sup>2</sup>, e sua população foi estimada em 4.207.714 pessoas no ano de 2020.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

**Figura 1** – Amazonas: divisão político-administrativa



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (2020)

De dimensões continentais, o Estado do Amazonas possui 63 municípios e faz limite com países da América do Sul e com os Estados do Acre, de Rondônia, do Mato Grosso e do Pará. Sua população é resultado da miscigenação entre brancos, negros e indígenas. Desde o período colonial, a Amazônia passou a receber povos de diferentes partes do mundo, além dos portugueses e espanhóis, como holandeses, franceses, americanos, judeus, asiáticos, sírios e libaneses (BENCHIMOL, 2009).

Caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos, seringueiros, extrativistas, caçadores, coletores, etc. O povo amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos – da várzea e/ou terra firme, indígenas, negros, nordestinos e europeus, de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, judeus, franceses, etc.) –, “que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos” (FRAXE *et.al.*, 2009, p. 1).

Diante da análise realizada acerca da realidade do amazônica, é possível perceber que a constituição étnica fez com que os povos tradicionais recebessem diferentes denominações: caboclos, ribeirinhos, povos das águas, povos da floresta, extrativistas, agricultores, coletores, mas essa identidade deve ser autodeclarada por ele mesmo, para evitar termos pejorativos e exclusão.

Não podemos olhar para essa realidade por apenas uma ótica. Temos de perceber as múltiplas facetas desse espaço e dos povos que nele habitam, sobretudo a realidade das crianças ribeirinhas que viajam conosco nesse ‘barco’.

### 3.1.1 História da infância no Amazonas: a escolarização dos “pequenos selvagens”

A Amazônia foi objeto da cobiça dos invasores europeus, ávidos por suas riquezas naturais, pelo ‘Eldorado’. Para conquistá-las, foi necessário colonizar a região e civilizar os nativos que habitavam esse espaço. Nesse contexto, tanto as crianças quanto seus pais eram apenas o pano de fundo por trás de uma riqueza idealizada pelos colonizadores (BARRETO, 2007).

Antes de fazer uma imersão na história da infância amazônica, sobretudo das amazonenses, é importante considerarmos os estudos da história da infância no Brasil colonial. Ao olhar para história de vida das crianças brasileiras, percebemos que esse grupo geracional sempre foi vulnerável. São historicamente vítimas de todas as mazelas sociais possíveis em um país de dimensões continentais (BARRETO, 2007; PINHEIRO, 2006; RIZZINI, 2006).

Contextualizando os estudos da infância no Brasil, enfatizamos as contribuições de Mary Del Priore (2007) cuja obra *A história das crianças no Brasil* traz inúmeros artigos de especialistas da área da infância relatando as condições enfrentadas pelos infantes desde a travessia da Europa para o novo mundo, até as atrocidades a que eram submetidos abordo das naus. Há pesquisas referentes à vida das crianças nos diferentes estados da Federação, seus desafios e adversidades, de Norte a Sul. Mudam os contextos, mas as realidades são similares.

Na renomada obra de Del Priore, que se configura importante para a compreensão das concepções de criança e infância no país, apontamos o artigo de Chambouleyron (2007), que relata vida das crianças no período quinhentista, com a chegada dos padres jesuítas, liderados por Manuel de Nóbrega. O artigo descreve o árduo trabalho de evangelização em terras brasileiras. A catequização, a difusão da doutrina e o ensino da leitura e da escrita ficavam a cargo de um jesuíta específico. A inculcação de valores eurocêntricos foi disseminada na cultura indígena.

As crianças eram alvo da educação jesuítica e de sua expectativa de que elas seriam capazes de incorporar os valores europeus e abandonar suas crenças e rituais. Podemos dizer que essa violência implícita fere o direito infantil de ter sua crença, sua educação e seus valores culturais próprios. Concordamos com a ideia de Saviani (2008), em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de que já havia uma *pedagogia brasílica* anterior à chegada dos colonizadores, uma organização educacional, social e cultural própria das populações autóctones.

Esse modelo de evangelização e educação foi adotado inicialmente como estratégia de dominação. Quando se pensa na infância no contexto amazônico evidencia-se uma similaridade

e apenas os registros em tempos distintos, devido a dificuldades de acesso ocasionado pela geografia da região e até mesmo por falta de registros documentados ou, quem sabe, desconhecidos e inacessíveis.

A Amazônia serviu de campo de pesquisas para vários naturalistas, antropólogos, pesquisadores e cientistas norte-americanos e europeus, que, por sua vez, vieram explorar a região e levaram consigo muitos registros ao seu país de origem. Algumas dessas obras foram traduzidas para a língua portuguesa se encontram em bibliotecas de Manaus e Belém.

Leal (2014, 2019) disserta sobre a importância de valorizar a criança e realizar estudos sobre a infância amazonense a partir da compreensão histórica da infância no sentido mais amplo e das concepções que foram se constituindo ao longo do tempo.

Ao mergulhar na história da infância no Amazonas, confrontamo-nos com os insuficientes registros acerca do período colonial. Contudo, citamos trabalhos relevantes, como os estudos pioneiros de Barreto (2007, 2010). Feitos a partir de sua pesquisa nos raros registros da Biblioteca de Manaus, trata-se de uma verdadeira arqueologia dos documentos provinciais, na tentativa de captar registros sobre a vida da criança amazonense.

Os estudos de Santos *et al.* (2010), Rizzini (2006), Pinheiro (2006), Noronha (2010), Silva e Noronha (2011) e Mubarac (2011) trazem contribuições importantes sobre a história das crianças e os processos de escolarização no Amazonas. Durante o período de colonização, a criança indígena era comparada a um “*pequeno selvagem*”.

Nota-se a invisibilidade e o descaso para com as populações infantis desde o período colonial. As crianças não eram invisíveis apenas fisicamente mas também historicamente. Os raros registros de alguns períodos de tempo fazem com que desconheçamos parte dessa história. O que foi registrado oficialmente pouco relata sobre as condições de vida das crianças amazonenses, mas deixa transparecer a falta de interesse a respeito desse grupo geracional.

Barreto (2007) afirma que as imagens sobre a infância só aparecem de forma mais delineada a partir do final do século XVIII. A autora tenta resgatar a imagem das crianças a partir dos olhos dos viajantes europeus, os quais, ao adentrarem o universo, se encantaram com as belezas naturais, enquanto os habitantes daquele Novo Mundo, tidos como selvagens e animalizados, eram ignorados.

Os destinos das crianças, perdidos nos discursos, então absolutamente silenciados, espiam pelos vãos do inconsciente, como pequenos atos falhos, fragmentos das narrativas: [...] homens. Mulheres, criança, planta e animais – não faziam muita diferença [...] após serem destituídos, arrancados da selvageria. O mundo deveria ser fundado naquela Amazônia e todos faziam parte de um passado remoto, infante da humanidade, dolorosa recordação para os civilizados [...]. (BARRETO, 2007, p. 56-57).

No século XVIII, os nativos eram tratados com animais selvagens, que deveriam ser domesticados, civilizados e catequisados, a fim de atenderem aos objetivos dos exploradores, isto é, o enriquecimento da Coroa Portuguesa, por meio da exploração da mão obra dócil do nativo (BARRETO, 2007). É válido ressaltar que os animais existentes na região não possuíam valor para os colonizadores, assim como o nativo.

Por conta dessa visão, acreditavam que a cria dos homens primitivos ocupava a mesma posição dos animais selvagens da região, ou seja, tanto os homens nativos como suas crias eram catalogados como espécies inferiores, e as crianças indígenas poderia servir com animaizinhos de estimação, uma espécie a ser desde cedo domado (BARRETO, 2007).

Nessa direção, Mubarak Sobrinho (2011, p. 27) destaca que

[...] os europeus consideravam toda espécie indígena como se encontrando em um estágio da “infância da humanidade”, tomando-se por base uma concepção de inferioridade- ideia do primitivo, aquele que não tem civilidade. Desta maneira, a criança indígena, “a infância da infância” – uma exacerbação do conceito de inferioridade, o primitivo do primitivo. (grifos do autor).

O silenciamento e o apagamento das crianças amazônicas nos discursos dos viajantes que vieram em busca de conquista e riquezas são notórios. As narrativas dos conquistadores descreviam especialmente a flora, a fauna, a geografia e o clima do lugar, ou seja, a fisiologia amazônica, mas os nativos não recebiam a mesma valorização, no máximo eram incluídos nela.

Os exploradores eram tão desconhecedores dos direitos da humanidade que chegaram a colocar em dúvida se os habitantes autóctones eram humanos e se tinham alma, motivo pelo qual eram tratados como animais selvagens (BARRETO, 2007).

Com o advento da política pombalina, a vida das crianças amazonenses, no século XVII, foi marcada, inicialmente, pela tentativa de conquistas, com fins diversos, sendo os principais a catequização e a domesticação pelos missionários jesuítas, contradizendo a cultura indígena no que tange à educação familiar e social tribal.

A criança indígena crescia integrada a sua comunidade e, desde cedo, participava ao lado de seus pais e parentes dos afazeres domésticos e das atividades de subsistência e lazer. Seus limites físicos eram respeitados e sempre lhes era assegurado um tratamento digno e afetuoso. (PINHEIRO, 2006, p. 73).

Como resultado do processo de conquista colonial e, conseqüentemente, desestruturação das famílias indígenas, a imagem das crianças passa a ser alterada de maneira significativa nas crônicas e narrativas históricas. Assim, a infância na Amazônia encontrava-se no ápice do abandono e do descaso (PINHEIRO, 2006).

Na história da educação, durante o período da Amazônia Imperial, as crianças indígenas eram submetidas a viver em internatos para a formação de artífices, destinada aos meninos desvalidos e aos indígenas na Casa de Educandos Artífices (RIZINNI, 2006).

As crianças eram retiradas à força do seio de suas famílias para serem internadas nos asilos da capital amazonense. Muitas dessas crianças fugiam e ficavam perambulando pelas ruas do centro de Manaus, entregues à própria sorte. Eram comuns a escravização e a exploração da mão de obra de crianças tapuias (RIZINNI, 2006).

As autoridades da época defendiam “[...] a criação de asilos para as crianças [...] das *malocas*, de forma a afastá-las do convívio e influência dos seus grupos de origem” (RIZINNI, 2006, p. 138). Assim, elas seriam mais facilmente civilizadas.

Ao refletir sobre a história da infância na Amazônia, percebemos a criança como sujeito silenciado. Os homens, e ainda mais as crianças, passavam despercebidos diante das riquezas a serem captadas ou da paisagem amazônica, focos dos viajantes. O silenciamento desses sujeitos nas narrativas dos viajantes sugere o desejo do colonizador de dominar as crianças e usá-las para facilitar o processo de ocupação da Amazônia e do Novo Mundo.

Percebemos que essa história tem sido tecida por meio de lutas e resistência. Os povos ribeirinhos possuem características e histórias próprias. São sujeitos com personalidade forte, capazes de superar as adversidades presentes no seu cotidiano, dentre as quais podemos citar os fenômenos naturais, que compreendem o período de seca e a cheia dos rios. Assim, as crianças vão sendo forçadas na sua relação com esse meio sociocultural.

A partir da visão de criança, que é historicamente construída, podemos perceber que ainda há muito o que conhecer e desvendar. Devemos destinar às crianças um novo olhar e então compreender que elas são sujeitos sociais que constroem história, apesar de sua história e valorização não terem tido visibilidade pelos adultos durante a evolução do homem nas sociedades (LEAL; NORONHA, 2017; LEAL, 2019).

A história testemunha os desafios enfrentados pelas crianças desde o período colonial e as iniciativas governamentais no tocante à escolarização dos pequenos, sujeitos que tinham pouca ou nenhuma importância para os exploradores, para os desbravadores da região e para os governantes da época.

De fato, tratava-se uma educação compensatória, que pretendia retirar os meninos e as meninas desvalidos das ruas da cidade, a maioria órfãos e que haviam sido forçados a sair das aldeias indígenas e entregues à própria sorte na capital. Era uma educação voltada para o mundo do trabalho, para a formação de mão de obra servil.



Mas a história também mostra que a luta pela educação foi travada pelos educadores e defensores de uma educação gratuita como direito de todos. Leal (2014, p. 50) assinala:

No ano de 1989 foi aprovada pelas Nações Unidas a Convenção sobre os direitos das crianças. A criação de leis, programas e estatutos contribuíram para que os direitos das crianças fossem garantidos, conseqüentemente, a mesma deve ser protegida de todo tipo de discriminação, violência, abuso e exploração, independe de sua condição religiosa, étnica, cultural, cor ou sexo. O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, criada no pós-guerra teve por objetivo assegurar o bem estar das crianças de todo o mundo em diferentes aspectos como: assistência social, educação, saúde, lazer, nutrição etc.

No Brasil, esses direitos estão assegurados pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A Carta Magna preconiza, em seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em consonância com a Lei Maior, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 2º, reafirma:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A LDBEN/1996 estabelece diretrizes, normas e determina as obrigações e responsabilidades para a efetivação da educação de todos os brasileiros nas diferentes instâncias governamentais. Nessa direção, apresentamos a educação do campo como parte desse universo. A educação que assegura o acesso e a qualidade oferecidos às crianças em diferentes contextos do país, neste caso, a educação das crianças ribeirinhas da Amazônia amazonense.

### **3.1.2 A educação das crianças em contextos ribeirinhos da Amazônia**

Assim, no território nacional a educação nos diferentes contextos da região amazônica é fruto de lutas, embates políticos e engajamento dos movimentos sociais. Desde o Brasil Colônia, existe o dualismo educacional. A educação era privilégio da elite, e às populações camponesas restava o trabalho na agricultura. A educação rural era assistencialista, com ênfase na preparação de mão de obra para assegurar o modelo agroindustrial da elite dominante.

Na década de 1960, há preocupação com a fixação do homem no campo devido ao grande êxodo para as áreas urbanas. Esse fenômeno leva os movimentos sociais e sindicais a lutar por uma proposta de educação do campo. Essa iniciativa ganha força após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito de educação para todos, sendo evidenciada pela LDBEN/1996.

Hage (2014, p. 114) aponta como marco importante de luta pela Educação do Campo no país

[...] o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enera, realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004 em Luziânia-Goiás, eventos considerados como marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo.

Em 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em todo território nacional. Nesse sentido, destacamos o artigo 3º, que responsabiliza o Poder Público pela garantia de educação para essas populações:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002).

As legislações vigentes têm assegurado a educação para as populações do campo: como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, como os povos e as comunidades tradicionais.

Para Silva *et al.* (2012, p. 63), os ribeirinhos,

[...] são povos com características tradicionais que moram próximos aos rios. Suas principais atividades são o extrativismo vegetal, principal mente a borracha, a pesca artesanal e o cultivo de pequenos roçados para a própria subsistência. Segundo a Biblioteca da Floresta do Estado do Acre, os povos ribeirinhos possuem uma forma de organização social onde o principal meio de transporte é fluvial. No entanto, a relação entre eles e os rios não se restringe à utilização como meio de locomoção. Fazem parte dessa rotina também o cultivo contínuo da região de várzea no período de seca, a pesca e os banhos de rio. Existem povos ribeirinhos em diversos Estados brasileiros, principalmente na Região Norte do País, na Floresta Amazônica, cada um com suas características e história próprias.

A garantia e o acesso à educação das populações tradicionais da Amazônia são campos em disputa. Portanto deve haver constantes reflexões sobre o modelo educacional que respeitaria os modos de viver desses cidadãos que vivem em territórios distintos da região. Os

estudos de Oliveira (2015) caracterizam as populações dos diferentes espaços amazônicos, nestes termos:

Às margens dos rios da região amazônica, aglomeram-se pequenos povoados denominados de ribeirinhos. Descendentes da miscigenação [...] os ribeirinhos constroem seus modos de vida na terra, na mata e nos rios, e assim forjam costumes, valores, práticas, saberes e linguagens. (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

Nesses contextos singulares, a escola assume um papel fundamental, como local para a construção de conhecimentos, saberes e também para a garantia dos direitos fundamentais das crianças (MARINHO; TERAN, 2013; XAVIER; TERAN, 2012) das várzeas, da floresta, das águas e da terra firme.

Infelizmente, muitos de seus direitos não se concretizam na prática, devido aos mais diversos motivos peculiares à região, incluindo a dinâmica de acesso às comunidades, a má distribuição de renda e o pouco comprometido público com a educação em algumas áreas remotas da Amazônia. A LDBEN/1996 estabelece as diretrizes para o desenvolvimento da educação para as populações do campo ou rurais:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em algumas localidades, é possível a concretização da legislação, mas outras ainda carecem de atenção e comprometimento, por parte do poder público, com as escolas ribeirinhas. Oliveira (2015, p. 74) descreve a realidade das escolas ribeirinhas no estado do Pará, as quais têm semelhanças com alguns modelos encontrados no estado do Amazonas, sobretudo na região de Parintins.

No percurso do rio, as escolas, em sua maioria, eram formadas por uma sala de aula e um único espaço que acomodava secretaria, cozinha, almoxarifado e, em determinados casos, hospedagem do professor. Embora algumas escolas fossem feitas de alvenaria, a maioria delas era feita de madeira, na forma de palafita.

Existem diferentes modelos de escola na Região do Baixo Amazonas, sobretudo no município de Parintins. As escolas localizadas na área rural podem ser denominadas como escolas de terra firme e de várzea, por conta da sua localização. Segundo dados do Setor de Estatística e Cadastramento Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Parintins (Semed),

a Rede Municipal de Ensino atende a 118 escolas na área rural, sendo 92 escolas de terra firme, que atendem estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Ensino Médio mediado por Tecnologia, iniciativa do Projeto ‘Ensino Presencial com Mediação Tecnológica’, da Secretaria de Qualidade do Estado do Amazonas, para encurtar distâncias e levar educação aos lugares longínquos.

As escolas de várzea são 26 e, em sua maioria, funcionam em turmas multisseriadas, ou seja, turmas que atendem crianças de todas as faixas etárias em apenas uma sala e possuem apenas um professor, denominado unidocente. Há turmas que são agregadas, ou seja, agregam-se duas ou mais série/ano, devido à pequena quantidade de estudantes para formar uma turma completa em pequenas escolas/salas. Essas escolas atendem estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, a EJA e o Ensino Médio Tecnológico da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc) no turno noturno.

As escolas rurais de Parintins situadas em áreas de terra firme estão localizadas em comunidades consideradas mais desenvolvidas economicamente e com maior número de moradores. Essas localidades possuem escolas com uma estrutura física maior para atender estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio mediado por Tecnologia e a EJA. As agrovilas São Pedro do Mocambo do Arari, São Sebastião do Cabury e Santa Maria da Vila Amazônia possuem Centros de Educação Infantil, que atendem crianças de 3 a 5 anos.

As escolas localizadas em áreas de terra firme, na sua maioria, têm uma estrutura física adequada, são construídas em alvenaria, possuem luz elétrica e água encanada, salas de aulas e outras dependências específicas, com ventiladores ou ar-condicionado. Contam com quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática, refeitório e cozinha. A equipe de pessoal é composta de gestor, professores, vigilantes, merendeira, serviços gerais e monitores de sala de AEE, para atender os estudantes com qualidade.

Os calendários escolares das escolas de áreas de terra firme são alinhados com os das escolas urbanas, por não serem afetadas diretamente pelos fenômenos da enchente/vazante do rio Amazonas e seus afluentes. Contudo, outros desafios se apresentam no período da seca, da estiagem. Estudantes e professores caminham quilômetros e sobem barrancos por meio de escadarias feitas na terra para chegar às escolas, ou viajam por longas distâncias no transporte escolar, seja fluvial ou terrestre. São inúmeros desafios que esses estudantes enfrentam diariamente para obter estudo.

As escolas de área de várzea são, em sua maioria, multisseriadas e/ou agregadas, devido a pouca demanda de estudantes, mas também há escolas seriadas. Dentre as escolas situadas em comunidades de área várzea, temos a Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, que atende

crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio Tecnológico. É uma escola com estrutura física de madeira, modelo palafita, mas possui instalações e dependências físicas adequadas, banheiros, energia elétrica, água encanada, mobiliários, equipamentos eletrônicos, etc. Por estar localizada numa comunidade com muitas famílias, essa escola é considerada referências entre as escolas localizadas em áreas de várzea.

Mas é importante enfatizar a existências de escolas menores situadas nessas áreas, que possuem uma estrutura precária, sem ventilação nem iluminação adequadas e equipe de pessoal reduzida, por terem um número menor de estudantes. Essas escolas estão localizadas em comunidades menores, com pouca estrutura.

Hage (2014, p. 1174) assinala:

De fato, a realidade da maioria das escolas com turmas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo, evidenciando o quadro dramático em que se encontram essas escolas, exigindo uma intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas.

Souza (2006, 2012) e Bruce (2015), nas suas pesquisas de mestrado e doutorado em escolas ribeirinhas de várzea situadas na região de Parintins, descrevem as dinâmicas dos estudantes e professores no cotidiano, bem como os desafios diários dos estudantes no transporte escolar fluvial e a necessidade de se pensar em um currículo escolar que atenda às demandas dos moradores desses espaços e respeite as suas peculiaridades.

As escolas localizadas em áreas de várzea possuem uma dinâmica diferenciada das escolas de terra firme. Começando pela estrutura física: são feitas de madeira, modelo palafita, devido à enchente do Rio Amazonas e seus afluentes. O calendário segue o ritmo das águas, organizando de acordo com o período de enchente; inicia geralmente no mês de agosto e vai até o mês de maio do ano seguinte. Quando começa a enchente dos rios, fica inviável a realização de aulas na escola. Algumas ficam completamente inundadas, sem contar que, nesse período, aparecem jacarés e cobras das mais variadas espécies, que colocam em risco a vida dos estudantes e dos professores.

Segundo estudo de Hage (2014), o Censo Escolar do Inep (2002) apontou que, em 2002, existiam 107.432 escolas no território rural, número que em 2011 reduziu-se para 76.229. As escolas localizadas em contextos rurais, ou escolas do campo, carecem de valorização e investimentos por parte do poder público, muito embora a educação de qualidade seja um direito assegurado nas legislações. É fato que muitas escolas com turmas multisseriadas, por estarem

localizadas em área isoladas, estão sofrendo o processo de nucleação, que consiste em reunir os estudantes das escolas desativadas, geralmente em áreas rurais de comunidades como poucos moradores, deslocando-os para centros maiores e até para área urbana. Há luta constante para evitar o fechamento dessas escolas. Como exemplo disso, temos inúmeras denúncias advindas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lançou a campanha ‘Fechar Escola é Crime’, com o objetivo de denunciar a situação de fechamento das escolas no campo, em algumas regiões do país, uma vez que mais de 30 mil escolas foram fechadas entre os anos de 2002 e 2011.

Esses dados alarmantes nos trazem uma reflexão sobre o destino das escolas do campo, uma vez que a extinção delas tem sido recorrente. Por diferentes situações, como a falta de investimentos e o abandono crescente. Diante desse contexto, consideramos importante valorizar e lutar pela educação como direito de todos. Por uma educação de qualidade nos diferentes contextos sociais. É de fundamental importância respeitar as populações que habitam nesses territórios.

Como esta pesquisa apresenta estudos que valorizam as crianças ribeirinhas, suas vivências e sua escolarização, existe “[...] a necessidade de valorizar a criança, principalmente, a criança da região do Amazonas, formada em grande parte por indígenas e ribeirinhos, que se concentram, na maioria das vezes, em comunidades ou áreas rurais” (LEAL, 2019, p. 38). Para isso, precisamos nos fundamentar em bases teóricas que nos permitam conhecer essa infância e as múltiplas interações que tem com a sua realidade. Nessa direção, buscamos subsídios teórico-metodológico na Psicologia Histórico-Cultural.

### 3.2 OS ESTUDOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS DA INFÂNCIA NO AMAZONAS

É importante frisar que, no Estado do Amazonas, os grupos de pesquisas focados prioritariamente nos estudos vigotskianos ainda estão se constituindo gradativamente, apesar do crescimento significativo do acesso às novas tecnologias da informação e da divulgação científica.

Estudar Vigotski e suas ideias, que ainda se mantêm inovadoras nos dias atuais, constitui-se um desafio para esta autora, enquanto pedagoga e pesquisadora da infância em contextos ribeirinhos do Amazonas. É mister enfatizar que, no decorrer desse processo formativo, estudamos e debatemos os principais conceitos da Psicologia Vigotskiana, os quais

que nos permitem compreender e interpretar a dinamicidade da vida, sobretudo os modos de viver das crianças ribeirinhas amazonenses, numa perspectiva histórica e sociocultural.

Para estudar as crianças ribeirinhas e suas dinâmicas cotidianas, apoiamo-nos na importância do estudo do meio e em seu papel e significado no desenvolvimento infantil. Fundamentamo-nos em Vigotski, em seus estudos pedológicos contidos na obra *Sete Aulas de L. S Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia* (2018), traduzida do original russo em 2001 por Zóia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia C. G. Santana. Na referida obra, o tópico *A quarta aula: o problema do meio na Pedologia* nos permite compreender qual a concepção de meio levantada pelo autor, no que diz respeito ao papel, ao significado da participação e à influência do meio no desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018).

De acordo com Vigotski (2018, p. 74), “O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por forças de determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança”. Nessa direção, o autor chama a atenção para uma abordagem do meio partindo de uma perspectiva relacional quanto à fase etária da criança, ou seja, “[...] a relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 74). Em vista disso, acrescenta: “[...] quaisquer elementos do meio são distintos em diferentes degraus etários” (VIGOTSKI, 2018, p. 74), ou seja, o meio vai se modificando ou ganha novos significados para a criança à medida que esta avança nos degraus etários. Vigotski (2018) assim exemplifica:

[...] a fala das pessoas que estão ao redor da criança pode ser a mesma dos seis meses ou até três anos, a quantidade de palavras que ela ouve e o caráter da fala, do vocabulário, da erudição, considerando o contexto cultural, podem permanecer os mesmos [...] esse fator, que não mudou ao longo do desenvolvimento, tem um significado diferente quando a criança compreende a fala, quando não a compreende de forma alguma e quando se encontra entre essas duas fases, começando a compreendê-la (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

O autor ressalta a importância de se compreender o significado atribuído pela criança ao que está no seu meio em determinada fase etária: “[...] o meio, no sentido da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário” (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

É importante ressaltar ainda que o meio se mantenha pouco alterado, ou ainda pelo fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, essas mudanças alteram significativamente o papel que exercem sobre a criança e, por conseguinte, transformam o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterado.

Angel Pino (2010), estudioso de Vigotski e seus interlocutores, contribui com sua própria concepção de meio. Em sua concepção, o ambiente ou meio em que a criança está

inserida necessita de uma atenção apropriada, se desejamos entender como ela se desenvolve, pois, ao mesmo tempo em que influencia, também é influenciada por ele.

Pino (2010, p. 741) elucida:

A palavra “meio” é um constructo que, além de ser muito usado nas falas cotidianas, é amplamente utilizado em diferentes áreas do conhecimento para designar, de forma genérica, o conjunto de condições naturais em que vivem os organismos das diferentes espécies que povoam nosso planeta. Essas condições constituem o que os especialistas denominam também de “hábitat” ou “meio ambiente”. Parece mais razoável pensar que aquilo que denominamos Natureza, para designar o meio físico em que todas as espécies de organismos nascem e vivem, seja uma totalidade complexa e dinâmica de interação de matérias orgânicas e inorgânicas em perpétua transformação. (grifos do autor).

Nessa direção, Pino (2010, p. 742) aponta para a dinamicidade desse meio: “[...] a relação organismo – meio é interativa e dinâmica”. Pensar a respeito do meio como uma teia de relações nos permite compreender o homem nesse espaço, já que ele se difere dos demais seres vivos que integram este meio. Vale frisar que sua relação é divergente:

[...] para os organismos humanos, onde o adjetivo humano qualifica esses organismos resumindo a história de sua evolução ímpar que fez de um primata um *homo sapiens*, como gostam dizer os especialistas. Evolução que permitiu aos seres humanos, mais do que a todas as outras espécies de organismos, transpor as barreiras da dependência das condições naturais do meio, transformando-o num meio cultural adaptado às suas próprias necessidades de existência. Isso não quer dizer, porém, que os humanos não dependam mais do meio natural. Eles dependem dele sim, mas de outra maneira bem diferente: como condição e suporte necessário para criar o meio cultural, o qual se tornou seu meio específico. (PINO, 2010, p. 742).

Diante desse excerto, podemos notar que o homem, dotado de raciocínio, foi se adaptando e também modificando suas condições de existência na natureza. Podemos ousar dizer que o homem foi criando as condições culturais para dominar as condições naturais.

Uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou “regras” que os articulam como um todo. Esse é o meio cujo conhecimento, segundo Vigotski, é o objeto de diferentes ciências. Outra forma é considerá-lo a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos. (PINO, 2010, p. 744).

Vigotski (2018, p. 75) ressalta que os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento da personalidade consciente são as vivências:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou o meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas no momento refratado através da vivência da criança.



As condições do meio exercem influências diferentes em cada criança, visto que a relação de cada uma delas com os acontecimentos do meio é diferente. Cada criança vivencia a situação de uma forma diferente.

O termo vivência tem sido amplamente debatido pelos estudiosos de Vigotski. Muitas concepções foram levantadas em torno do significado e do sentido de vivência, traduzida do verbete russo *pereživânie*:

Etimologicamente, pode-se afirmar que *pereživânie* deriva dos verbos *jit* – viver e *pereživát* – viver ou vivenciar a existência. Esses são os sentidos cultos dos verbos, base para a utilização de Vigotski. Mas, na língua russa, *pereživânie* é termo usado coloquialmente para designar “sofrimento”. (TOASSA, 2014, p. 16).

*Pereživânie* é uma palavra oriunda do contexto coloquial que ganhou novo sentido na concepção vigotskiana. A ideia inicial do termo foi formulada por Vigotski (1925) a partir de sua monografia e de sua dissertação, pautadas na crítica de arte de umas das obras de William Shakespeare *A Tragédia de Hamlet: o príncipe da Dinamarca*, e, mais tarde, de sua obra *Psicologia da Arte* (1925). As vivências são frutos das emoções inexplicáveis suscitadas por um meio externo capaz de provocar e afetar internamente o leitor/espectador de uma obra de arte.

As vivências são subjetivas, portanto cada sujeito as significa de maneira distinta, sente ou responde de maneira única aos estímulos externos, ou os ressignifica de maneira singular, a exemplo do que acontece com as obras de arte (peça teatral, música). Para Toassa (2014, p. 91), “[...] as reações/vivências estéticas perfazem seu ciclo no laço social que une autores, leitores e críticos, embora as vivências da criação e da recepção artística sejam como que incompreensíveis, inexplicáveis e ocultas à consciência”.

Nessa direção, podemos conjecturar que o termo foi se modificando e incorporando novos sentidos, de acordo com as mudanças e concepções do próprio Vigotski, considerando sua maturidade intelectual. A esse respeito, Toassa (2014, p. 759) define o termo vivência como “[...] palavra imperfectiva, na qual se expressam mutantes relações dos processos psíquicos individuais e do meio social do qual eles constituem uma parte”.

Nota-se uma relação importante entre as condições do meio externo e as vivências individuais. Nessa mesma linha de compreensão, é fundamental perceber a relação entre a criança e o meio, numa perspectiva dialética, específica do ser humano, que, por sua vez, difere das relações dos outros seres vivos com o seu meio. Podemos afirmar que “[...] o meio, em si mesmo, não tem existência” (PINO, 2010, p. 749); sem a dupla relação homem-meio, meio-homem, essa existência é nula.

É válido afirmar que, se o meio humano não é estático nem eterno, é o desenvolvimento progressivo da criança que produz as condições do meio, o que, por sua vez, produz novas formas de influência deste em seu desenvolvimento: “O desenvolvimento da criança corre de par em par com as alterações do meio, e vice-versa. Trata-se, portanto, de uma relação de reciprocidade” (PINO, 2010, p. 749).

A relação dinâmica entre o meio e o homem é dialética e mutável. Podemos compreender como a criança vai interagindo com seu meio e, dialeticamente, modificando-se enquanto o modifica. É imprescindível compreender as vivências das crianças em seu meio, as formas como o significam em determinadas fases etárias, “[...] por que a convivência de crianças de diferentes idades num mesmo meio ou numa mesma situação produz efeitos diferentes em cada uma delas” (PINO, 2010, p. 751). O autor enfatiza que não basta ter conhecimento de qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é fundamental saber ou interpretar aquilo que constitui a vivência da criança.

Mas a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência. (PINO, 2010, p. 751, grifos do autor).

Eis o desafio que se apresenta ao pesquisador e ao educador infantil: interpretar as vivências infantis, saber como as crianças significam seus meios, quais as tramas existentes, quais as relações que são estabelecidas nesses espaços. Em nosso estudo, o meio é o ambiente ribeirinho amazônico, onde as crianças da escola ribeirinha estão em constante relação com a floresta, os rios, os animais e a cultura local, tendo como vivências os fenômenos naturais, a subida e descida das águas, que são apreendidos e experimentados pelas crianças em diferentes idades.

Nessa perspectiva teórica e metodológica, compreender as vivências significa compreender o meio em que as vivências acontecem. De acordo com Vigotski (2017), as vivências são momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento da personalidade consciente.

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, “[...] não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (VIGOTSKI, 2017, p. 75). Em vista do exposto, objetivamos compreender a importância do

meio para as vivências e relações de aprendizagem empreendidas em uma escola às margens de um rio-paraná no Amazonas.

As vivências das crianças se revelam nas suas brincadeiras, narrativas, imaginação e criação. Na obra *Imaginação e criação na Infância: ensaio para professores*, Ana Smolka (2011), baseada no marxismo, tece comentários a respeito do conceito de atividade. De acordo com Vigotski (2018, p. 13),

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. (VIGOTSKI, 2018, p. 13).

O homem pode desenvolver dois tipos de atividade criadora. A primeira, denominada de *restituidora ou reprodutiva*, trata-se da capacidade da memória em reproduzir ou repetir condutas ou experiências anteriores. O homem pode reproduzir as marcas das impressões passadas, ou seja, de suas experiências. A plasticidade da substância nervosa, de acordo com Vigotski (2018), assemelha-se à cera, ao ferro e à água. Destas, a cera tem maior plasticidade, pela capacidade de se modificar diante de estímulos fortes ou repetidos. O autor compara o cérebro com uma folha de papel que, ao ser dobrada, fica marcada: ainda que se abra a folha de papel, ela voltará à marca que lhe foi dada anteriormente. Esse exemplo mostra que o cérebro humano é capaz de conservar as experiências anteriores, o que facilita a reprodução (VIGOTSKI, 2018).

O segundo tipo de atividade desenvolvido pelo homem é a *combinatória* ou *criadora*. Trata-se da capacidade do sujeito de criar e projetar algo que não viveu, algo que nunca viu, nem no passado, nem no futuro. É uma ideia própria, uma imagem, isto é, a capacidade de imaginar (VIGOTSKI, 2018).

Nas palavras de Vigotski (2018, p. 14), “[...] a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. O autor acrescenta que a imaginação é a base de toda atividade criadora e manifesta-se em todos os campos da vida cultural (criação artística, científica e técnica).

O autor bielorrusso discute de forma bastante apropriada o processo de criação de grandes inventores e das suas ideias inovadoras. Ele acrescenta que, ao contrário do que muitos pensam, a criação não é privilégio de uns poucos gênios, mas de todos os seres humanos. Pouco importa a grandiosidade da criação, pois a vida cotidiana está repleta de inúmeras criações, ainda que pequeninas e invisíveis. Conforme Vigotski (2018, p. 16), “[...] a criação é condição

necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina [...] deve sua, origem ao processo de criação do homem”.

No início da primeira infância, a atividade criadora se manifesta com mais vigor. O processo de criação, nesse período da vida, constituiu-se em uma relevante questão da psicologia infantil. Os processos de criação das crianças são explicitados por meio das suas brincadeiras. O poder criativo da criança em transformar um pedaço de pau em um cavalo e de se imaginar cavalgando, de se imaginar desenvolvendo um determinado papel social e/ou se transformando em qualquer personagem da ficção, ou mesmo da sua realidade etc., “[...] todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (VIGOTSKI, 2018, p. 17).

Na perspectiva de Vigotski (2018), o papel da imitação é frequente na brincadeira infantil, contudo as brincadeiras são um eco do que as crianças viram e ouviram dos adultos. As brincadeiras dificilmente reproduzem os fatos ou experiências como aconteceram exatamente na realidade. Eis os termos com que o autor expõe essa ideia:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões, e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2018, p. 17).

Diante dessa assertiva, Vigotski (2018) finaliza dizendo que a atividade combinatória da imaginação da criança é clara. Ela tem a capacidade de construir elementos a partir de situações velhas, mas de novas maneiras, e isso constitui a base da sua criação. Diferentemente dos animais, que brincam, mas possuem rudimentos de imaginação criativa e, portanto, não podem desenvolver as brincadeiras de forma estável e firme como os seres humanos, dada as suas condições de existência. “Somente o homem desenvolveu à altura essa forma de atividade”, afirma Vigotski (2018, p. 18), pois pode reproduzir, inovar, reelaborar e criar por intermédio das inúmeras experiências na cultura e no social. Vigotski (2018, p. 20) identificou as quatro principais formas de relação entre a atividade de imaginação e a realidade:

[...] toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa [...] Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem as obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência[...] as combinações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, última instância, forma hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação.

De acordo com esse entendimento, toda atividade criadora do homem é resultado de suas experiências anteriores, ou seja, a imaginação tem sua gênese no acúmulo dessas experiências, portanto, “[...] quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

No que concerne a esse princípio, o trabalho pedagógico amplia a experiências da criança, a fim de que ela tenha bases sólidas para o pleno desenvolvimento de sua atividade de criação. O cérebro conserva os traços e as marcas das vivências, depois combina-os de um modo não encontrado na experiência real (VIGOTSKI, 2018).

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente da anterior, pois diz respeito ao produto final da fantasia, um fenômeno complexo da realidade. Vigotski (2018) exemplifica dizendo que, com base em relatos de grandes navegadores e historiadores, pode-se compor um quadro da Grande Revolução Francesa ou outra obra relacionada à natureza ou a alguma paisagem. Essa obra se constitui em uma atividade de criação da imaginação, contudo está não pautada em uma experiência pessoal, ou seja, esses elementos se enquadram na imaginação oriunda da realidade modificada ou reelaborada.

Para que a atividade criadora seja construída, existe a necessidade de experiência. Seja pelo próprio indivíduo, seja pela experiência de outrem, o que se configura em uma experiência social sem a qual seria completamente impossível criar algo que não se viu ou experimentou. A experiência pode ser orientada pela narração ou descrição de outrem. Por exemplo, a leitura de um jornal proporciona milhares de informações e acontecimentos que não foram testemunhados pelo leitor. Dessa forma, a imaginação é útil para dar o conhecimento do ocorrido às outras pessoas, ou seja, “[...] há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência” (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

A terceira forma de relação entre imaginação e a realidade é de caráter emocional e pode se manifestar de duas maneiras. Na primeira, qualquer sentimento ou emoção se encarna em imagens conhecidas e ligadas a esse sentimento originário. A emoção possui a capacidade de selecionar as impressões, ideias e imagens consoante ao ânimo que domina a pessoa num determinado instante (VIGOTSKI, 2018). Aqui o autor não distingue o sentimento da emoção. Segundo a neurociência e os estudos atuais sobre o comportamento humano, a emoção se manifesta por ações microscópicas e comportamentos inconscientes. A emoção, portanto, é ação, é automática. A emoção está associada aos estímulos externos e internos. Não conseguimos controlá-la. Já os sentimentos são ações conscientes, são aquilo de que tomamos consciência. Envolve memórias, ideias para o futuro, planos. Envolve a personalidade, a identidade.

A quarta relação entre fantasia e realidade consiste no fato de que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca foi experimentado pela pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente. Essa construção se encarna na realidade adquirindo concretude material, ou seja, torna-se uma imaginação cristalizada. Um exemplo disso é um dispositivo técnico criado pela imaginação que não correspondem a nenhum modelo existente na natureza (VIGOTSKI, 2018).

Na imaginação, “[...] tanto o sentimento, quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2018, p. 31). Por exemplo, uma obra de arte, uma história criada a partir de uma fantasia sobre algo que não existe, ou seja, invenções resultantes da imaginação interna do autor. Essas obras podem exercer uma grande influência sobre a consciência social das pessoas. Numa obra de arte, frequentemente, são encontrados traços distantes uns dos outros e desconexos, mas unidos por uma lógica interna.

Na visão de Vigotski (2018), a imaginação é um processo extremamente complexo. Devido à complexidade do processo de criação, pode-se dizer que toda a atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O autor compara o processo de criação ao ato catastrófico do parto, depois de um período de gestação e desenvolvimento do feto.

Na gênese desse processo, estão as percepções externas e internas, que compõem a base de nossa experiência. “O que a criança vê ou ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia” (VIGOTSKI, 2018, p. 36).

Vigotski (2018) apresenta o processo complexo de reelaboração desse material criativo, a saber, a dissociação e a associação. A primeira diz respeito à fragmentação do todo em partes, na qual algumas são conservadas e outras esquecidas. “A associação é uma condição necessária à atividade posterior da fantasia” (VIGOTSKI, 2018, p. 36). As impressões contidas no cérebro estão em constante movimento, aumentando e diminuindo, por isso são significativas para a imaginação. Uma das características infantis é o exagero; as crianças criam de modo extravagante.

O segundo processo da imaginação é a associação, a união entre elementos dissociados e modificados: “A associação pode ocorrer em bases diferentes e assumir formas variadas: desde a união subjetiva de imaginação de imagens à cientificamente objetiva” (VIGOTSKI, 2018, p. 39).

Vigotski destaca que o processo interno da imaginação é resultante de vários aspectos. O primeiro é a necessidade do homem de se adaptar ao meio. Toda invenção possui uma origem

motriz. Por si sós, a necessidade e os anseios não podem criar nada. Em vista disso, Vigotski (2018, p. 41) postula que:

A atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e os interesses na forma dos quais essas necessidades se expressam [...] pedem da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos de imaginação em forma material; que depende ainda, do conhecimento técnico e das tradições [...] dos modelos de criação que influenciam cada pessoa.

Subsidiado nos estudos de Weismann sobre o processo de criação e o meio, Vigotski (2018, p. 44) enfatiza que “[...] cada inventor ou gênio é fruto de seu tempo e do meio”. As invenções e descobertas emergem das condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. As classes sociais privilegiadas têm o maior número de inventores, pois contam com as condições necessárias para a criação, diferentemente dos sujeitos oriundos das camadas populares. Isso mostra que o coeficiente social tem uma influência significativa no processo de criação.

Vigotski (2008) dedica parte de seus estudos a elucidar a importância do papel da brincadeira. No artigo *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, o autor argumenta:

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. (VIGOTSKI, 2018, p 24).

De acordo com o autor, o ato de brincar se constitui na atividade principal da criança durante a primeira infância. A brincadeira contribui para a formação da identidade da criança. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.). A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente.

À luz da teoria vigotskiana, notamos que as relações que as crianças ribeirinhas estabelecem com o seu meio social e cultural são fundamentais para o seu desenvolvimento. Nas brincadeiras com a natureza, na cultura ribeirinha e nas relações sociais com as outras crianças e os adultos, elas forjam sua identidade.

Os termos ‘social’ e ‘cultural’ são abordados na obra de Vigotski (2000), o que nos permite discutir a natureza social e o modo como o homem se constitui em um ser cultural. Para

Pino (2000), o social é entendido como um conceito que qualifica as formas de sociabilidade existentes no mundo natural, que, por sua vez, superam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. O termo ‘cultural’ está relacionado com o social. A existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a cultural, permeada pela história.

Apoiado na visão marxista, Vigotski (2009, p. 23) retém a ideia de que “[...] a única ciência é a história”, pois acredita que toda ciência é histórica. Na perspectiva do materialismo-histórico, a ciência é produto da atividade humana, que, por sua vez, está ligada às condições de produção. Assim, a ciência é a natureza pensada pelo homem e se torna parte da história humana. O materialismo histórico-dialético não é só método; pelo contrário, é teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade.

A teoria da história do homem e do mundo no homem nos permite analisar o problema da relação entre homem e cultura. Vigotski (2009) compactua da ideia de Marx de que o homem é dotado de capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência e transformando seu próprio modo de ser. Por essa ótica, o desenvolvimento humano é cultural e histórico, logo “[...] traduz o processo de transformação que o homem vem fazendo na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (PINO, 2000, p. 51).

Pino (2000) enfatiza que tudo que é social também é cultural, mas nem tudo que é cultural é social. O campo social é mais vasto que o cultural. O social é um fenômeno mais antigo, visto que a cultura é uma forma de vida. As formas humanas de sociabilidade são produções do homem, ou seja, são obras culturais.

O terceiro tipo de objeto a que Vigotski (2000) atribui um caráter social são *as funções superiores*, que consistem em relações internalizadas de uma ordem social e atribuídas à personalidade individual e à base da estrutura social da personalidade:

As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano. (PINO, 2000, p. 61).

Outro ponto elucidado por Vigotski (2000) são as relações sociais na constituição do homem. Essas relações são compreendidas como definidoras da natureza das funções mentais superiores, isto é, da natureza humana do homem. Ao transferir o foco de análise do campo biológico para o campo da cultura, o autor “subverte” o pensamento psicológico tradicional: “As relações sociais são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social” (VIGOTSKI, 2000, p. 63).



Pino (2000) levanta uma discussão em torno das relações sociais, que se constituem em um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados. Essas posições definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais as expectativas de conduta podem esperar.

Sobre o papel do outro na constituição cultural do homem, Vigotski (1989) afirma, repetidas vezes, que “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, vendo nesse princípio “[...] a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica” (VIGOTSKI, 1989, p. 56).

A esse respeito, Pino (2000) diz que não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança, cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, pois faz dele a condição do desenvolvimento.

Partindo da análise hegeliana, Vigotski (1989) assegura que o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro estágio é constituído pela realidade natural ou biológica da criança, enquanto algo que está dado, que precede a emergência do estado de cultura. O segundo estágio adquire significação para os outros. É o momento histórico da emergência do estado de cultura. Por fim, o terceiro estágio é aquele em que a significação que os outros atribuem ao ‘dado’ natural se torna significativo para o indivíduo singular, ou seja, para ele próprio. Assim, “[...] o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (VIGOTSKI, 1989, p. 67).

Ao retomar, num texto posterior ao *Manuscrito*, a questão da natureza social das funções psicológicas, Vigotski (2000) traz o cenário interior do drama das relações sociais e a consciência do drama, que, nesse cenário, desempenha múltiplos papéis diferentes e, geralmente, conflituosos: “A dinâmica da personalidade é drama”, diz Vigotski (2000, p. 75), mas “um drama é sempre um confronto de conexões” (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme etc.); “não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de sistemas”.

As concepções teóricas do renomado autor foram construídas dialeticamente a partir dos principais teóricos de seu tempo e nos fazem acreditar que a maneira mais apropriada de compreender, apreender e transformar a realidade social e cultural é através das lentes do Materialismo Histórico-Dialético. A compreensão desses pressupostos nos permite refletir sobre o nosso objetivo de estudo.

Diante do exposto, sobre a realidade do contexto amazônico, perpassando pelas condições de vida dos povos tradicionais da Amazônia, sua história de exploração, luta e resistência não se difere do que acontece atualmente. Desde o período colonial até os dias atuais, as crianças amazônicas são igualmente vítimas e alvos da civilização. Apesar de tantos desafios, as crianças se desenvolvem em meio à interação social que estabelecem com os elementos da floresta, os rios e as matas, com seu meio sociocultural, por meio de sua capacidade criar e brincar nesse espaço singular.

#### 4 NO REMANSO DA TRAVESSIA: PERCURSO METODOLÓGICO

Vai um canoeiro, nos braços do rio  
 Velho canoeiro, vai  
 Já vai canoeiro  
 Vai um canoeiro  
 No murmúrio do rio  
 No silêncio da mata, vai  
 Já vai canoeiro  
 Já vai canoeiro, nas curvas que o remo dá  
 Já vai canoeiro  
 Já vai canoeiro, no remanso da travessia  
 Já vai canoeiro  
 Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios  
 E das correntezas vai o desafio  
 Já vai canoeiro  
 Da tua canoa, o teu pensamento  
 Apenas chegar, apenas partir  
 Já vai canoeiro  
 Teu corpo cansado de grandes viagens  
 Já vai canoeiro  
 Tuas mãos calejadas do remo a remar  
 Já vai canoeiro  
 Da tua canoa de tantas remadas  
 Já vai canoeiro  
 O porto distante  
 O teu descansar  
 Eu sou, eu sou  
 Sou, sou, sou, sou canoeiro  
 Canoeiro, vai!  
 Eu sou, eu sou  
 Sou, sou, sou, sou canoeiro  
 Canoeiro, vai!  
 Vai um canoeiro, nos braços do rio  
 Velho canoeiro, vai  
 (*Saga de um canoeiro*, Ronaldo Barbosa)

Os remansos descritos na música acima são um fenômeno comum nos rios da Amazônia. Segundo o Dicionário Amazônico, o verbete ‘remanso’ descreve as “águas dos rios que correm, na margem, em sentido contrário do caudal, em virtude de línguas de terras, fins de praias, enseadas, onde o ângulo morto provoca uma espécie de refluxo fluvial” (MORAIS, 2013, p. 145). Nós nos apropriamos desse termo para designar nossa caminhada ou travessia da pesquisa pelos rios e paraná na Região de Parintins.

No sentido figurado, o verbete *remanso* significa: cessação de movimento; período sem atividade; quietação, descanso, sossego.<sup>6</sup> Em se tratando da realidade amazônica, esse termo se traduz dialeticamente para o homem amazônico, acostumado a navegar no Grande Rio, cujos remansos são misteriosos: ora são águas mansas e tranquilas, ora agitadas.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/remanso/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

O canoeiro amazônico é aguerrido e corajoso; desde a tenra idade, aprende a enfrentar desafios durante as travessias, a encarar remansos, correntezas fortes e banzeiros. As correntezas são oriundas da inclinação do terreno do rio, essencial para determinar a violência da correnteza. O Rio Amazonas tem um volume considerável de água, mas o leito dele é bem mais horizontal, quase plano. De forma menos previsível, as chuvas também aumentam a correnteza. “O banzeiro é um fenômeno potâmico em que as águas, impulsionadas pelo vento, formam ondas, geralmente quando prenunciam tempestades, balançando as embarcações” (DICIONÁRIO AMAZÔNICO, 2012). Esses são os principais desafios nos cotidianos dos habitantes da Amazônia.

O rio tem seus mistérios e surpresas. Ser pesquisadora-canoeira é desafiador, pois requer muita estamina para aguentar as remadas e contornar as curvas que se nos apresentam no caminho das águas.

Nessa viagem, tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade de uma escola ribeirinha, nas idas e vindas com as crianças, a professora e o condutor do transporte escolar fluvial. Essas vivências nos permitiram compreender a dinâmica daquela escola ribeirinha, naquele pequeno espaço territorial do Amazonas. Tivemos a oportunidade de embarcar em diferentes transportes fluviais no trajeto de Parintins para a comunidade Nossa Senhora de Nazaré.

#### 4.1 MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Trata-se de um estudo qualitativo, no qual construímos relações dialógicas com os participantes da pesquisa: as crianças, a professora, o condutor do transporte escolar fluvial (bajara), os pais e os comunitários, e não apenas na escola mas também em outros espaços da comunidade.

A ciência busca o conhecimento mais verdadeiro para a realidade humana e sua transformação por meio da própria ação humana. A metodologia de uma pesquisa se compara a um caminho a ser percorrido, como diz o poema *Cantares*, de Antônio Machado (1912): “Caminhante, são tuas pegadas; o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.<sup>7</sup>

Em vista dos argumentos apresentados, o enfoque qualitativo nos permitirá penetrar nos fenômenos da pesquisa, buscando a compreensão e o diálogo com a realidade, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, valorizando e respeitando a historicidade dos sujeitos, dos

---

<sup>7</sup> Poema traduzido da obra *Provérbios y Cantares*, com 53 estâncias. Cf.: <https://bancodapoesia.org/2009/08/13/os-caminhos-de-antonio-machado/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

contextos, das instituições educativas e sociais, considerando as contradições e as dinâmicas presentes no campo de investigação.

Com relação à dimensão metodológica, Vigotski assim se pronuncia na *Carta para Luria*: “A questão primária é a questão do método, esta é para mim a questão da verdade” (VIGOTSKI, 1926/2007, *apud* DELARI JÚNIOR, 2010, p. 18). O método se assemelha a um meio de cognição, mas é determinado pelo objetivo a que conduz, pois a prática reestrutura todas as metodologias da ciência.

A verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca pela investigação científica vista como prática-transformadora da realidade, e como não verdade metafísica, conforme apregoavam Parmênides e Platão. Os caminhos da cognição (investigação científica) conduzem ao conhecimento crítico, o conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade, tendo em vista a emancipação humana. A descrição das coisas tais como são, por mais fiel e detalhada que seja, não constitui um fim em si mesma (DELARI JÚNIOR, 2010).

Delari Júnior (2010) explicita que a Teoria Histórico-Cultural permite uma introdução com o método instrumental, ou método de dupla estimulação. A noção de método formulada por Vigotski, apresenta dois sentidos: 1) estuda não as estruturas naturais, mas sim as construções; 2) não analisa, mas constrói processos. O termo ‘construtivista’ está sendo tomado não como construtivismo espontaneísta, mas sim como construção enquanto ato intencional, no qual se intervém visando à consecução de determinados fins sociais, éticos e políticos. Para a edificação de uma futura psicologia, teríamos tanto o pesquisador, como alguém comprometido com a transformação da realidade que pretende compreender e explicar, quanto o psicólogo, como profissional permanentemente envolvido na investigação da realidade com a qual se põe a trabalhar.

Delari Júnior (2010) estabelece três teses sobre suas formulações metodológicas a partir da visão vigotskiana: como instrumento cultural, função psíquica elementar e observação/experimentação:

[...] o problema da consciência e a análise sêmica: para Vigotski as funções psíquicas elementares e superiores não se desenvolvem de modo isolado, mas em relações interfuncionais, as transformações nos modos de operação dos sistemas de signos são vistas agora como decisivas no desenvolvimento geral do homem. A conexão entre as atividades da consciência não é permanente e isso tem importância com relação a cada uma das atividades. Esta conexão há que ser convertida no problema da investigação. (VYGOTSKY, 1933-34, p. 120 *apud* DELARI JÚNIOR, 2010, p. 13).

A análise semântica é o único método de estudo adequado à construção sistêmica e semântica da consciência. A análise semântica busca mostrar que o significado não é tão amplo

quanto o sentido. O sentido tem a ver com as sequências psicológicas do entendimento do significado da palavra, mas o significado é algo mais preciso. Ele é o próprio caminho do pensamento à palavra. Análise por unidades: a totalidade não se dá a entender de modo imediato, ‘onisciente’. É preciso saber das partes para poder acessar o conjunto, que é algo além do que a soma das partes, uma forma única de organizá-las e estruturá-las dinamicamente. (VYGOTSKY, 1933-34 *apud* DELARI JÚNIOR, 2010).

Nessa perspectiva teórica, Delari Júnior (2010, p. 15) acrescenta:

[...] a ciência constitui-se na ‘busca da verdade’, que se opõe tanto à noção de ‘verdade absoluta’ quanto à de “verdade relativa”, à moda subjetivista. Apoia-se na concepção de que a verdade é histórica, ou seja, produzida historicamente pelos seres humanos ao longo das gerações, em suas lutas concretas.

Nessa direção, subsidiamo-nos na pesquisa de tipo etnográfico, que, de acordo com André (2012), associada ao âmbito escolar, ganha uma conotação diferenciada, pois faz uso de técnicas específicas, como a observação participante e a entrevista. Dentre outras características, prima pelo significado atribuído pelas pessoas ao mundo, permitindo uma aproximação do pesquisador com as pessoas e os locais de pesquisa por um período de tempo prolongado. Em virtude do contexto pandêmico que atravessou nossa pesquisa, nosso contato com os participantes foi presencial e remoto, com o auxílio do aplicativo *WhatsApp* e por meio de ligações telefônicas.

Em síntese, o método é o caminho para a busca do conhecimento. Com a finalidade de compreender e aprofundar os conhecimentos teóricos acerca do objeto da tese, realizamos um levantamento bibliográfico nas plataformas de teses e dissertações e percebemos que as pesquisas acerca da temática relacionada às crianças ribeirinhas na Amazônia, na Região Norte e no Estado do Amazonas, ainda estão em expansão. Em virtude disso, esperamos que os impactos deste estudo tragam maior visibilidade às pesquisas relacionadas à educação e à infância neste contexto rico que é o Amazonas.

Submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, para que a pesquisa obtivesse o respaldo do órgão no que diz respeito aos protocolos recomendados. Após o parecer positivo, retornamos ao Amazonas e realizamos a primeira etapa de pesquisa de campo.

Esta pesquisa nos permitiu entrar em contato direto com a vida cotidiana dos participantes da investigação. Em vista disso, mantivemos a consciência de que era (e ainda será) preciso respeitar as culturas, as crenças e os valores dos sujeitos, despidendo-nos de qualquer preconceito, pois a pesquisa requer uma postura ética por parte do pesquisador diante do

trabalho desenvolvido em campo. Em virtude da pandemia de Covid-19, foi necessária uma mudança do cronograma de ida ao campo, portanto incorporamos à pesquisa a utilização do aplicativo *WhatsApp*, que se mostrou uma ferramenta útil para elaboração dos dados da investigação.

A fim de atender às exigências para a obtenção de parecer positivo por parte do CEPESH/UFSC, solicitamos a autorização das instituições e dos colaboradores da pesquisa. Por se tratar de pesquisa envolvendo crianças, subsidiarmo-nos em estudos que orientam a realização de pesquisas com crianças e infância em diferentes contextos.

Após a autorização das instituições competentes, dos pais ou responsáveis legais das crianças, iniciamos o trabalho de pesquisa com envolvidos nesta investigação. Isso porque, segundo Kramer (2010), a captura de dados para a pesquisa só pode iniciar após os trâmites legais, aos quais o pesquisador precisa obedecer.

As fontes de dados para este estudo contarão com o apoio da observação participante, que se efetiva por meio do contato direto do pesquisador com o ambiente onde ocorre a pesquisa, com o objetivo de apreender as ações dos envolvidos neste contexto. Nesses termos, a observação participante é uma técnica fundamental no campo da investigação.

O pesquisador deve atentar para a maneira como vai coletar os relatos das crianças. É preciso se fazer amigável, caso contrário não obterá êxito. Também é importante que o entrevistador consiga estabelecer um relacionamento respeitoso com as crianças, com certo grau de intimidade, caso contrário não conseguirá obter fala nenhuma, nem respostas àquilo a que está se propondo (DEMARTINI, 2009).

Esta pesquisa contou com a participação de 12 crianças, na faixa etária de 4 a 11 anos, de uma turma multisseriada que atende estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da professora da escola e do condutor do transporte escolar fluvial. Os participantes secundários foram dois pais e dois moradores da comunidade do Paraná do Limão de Baixo. Nesta pesquisa, os participantes serão identificados com seus nomes próprios.

Os participantes receberam as informações necessárias acerca da pesquisa e, para garantir sua adesão, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o consentimento dos pais, as crianças menores de 18 anos puderam aceitar ou recusar participar da pesquisa, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale).

Os participantes foram contatados pela pesquisadora, para saber de seu interesse em participar da pesquisa. Em seguida, foram apresentados aos objetivos do estudo e ao tema pesquisado. Após o contato verbal, definimos datas e horários para a realização das observações e entrevistas. Os participantes receberam o TCLE e o Tale, para fins de regulamentação de sua

participação. As Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos obedeceram a Resolução nº 466/2012 e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Visando captar e analisar a realidade investigada, utilizamos técnicas de observação participante com foco nas vivências durante o transporte escolar fluvial, na escola e na comunidade (enchente/vazante e pandemia). “A observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional” (MARTINS FILHO, 2011, p. 100).

As observações ocorreram em um período de 4 horas por dia, durante os meses de fevereiro e março de 2022. Observamos a professora unidocente e as crianças da única turma multisseriada da escola investigada, que atende à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ínterim, tivemos a oportunidade de dialogar com as famílias e com moradores fundadores da comunidade.

Além da observação participante, utilizamos a entrevista semiestruturada, que prevê a possibilidade de manter o foco no interesse da pesquisa e procura o sentido particular da experiência. Nessa direção, realizamos entrevistas semiestruturadas e entabulamos conversas informais com a professora, com o condutor do transporte escolar e com as crianças, no decorrer dos percursos casa-escola e escola-casa. As entrevistas foram realizadas também na escola e na residência dos antigos moradores da comunidade.

As entrevistas com os participantes da pesquisa promoveram o diálogo e a compreensão desta realidade social, por meio de suas vivências, crenças, valores, enfim, de suas trajetórias e histórias de vidas, que foram imperdíveis para o processo de construção deste estudo. As nossas impressões foram registradas em um diário/caderno de campo. Com o aparelho celular, fizemos registros fotográficos e filmagens. Utilizamos um gravador de voz para a realização das entrevistas.

Elaboramos filmagens e fotografias, com o intuito de apreender as vivências dos envolvidos, na pesquisa, em diferentes espaços da escola, no transporte escolar fluvial e na comunidade. Analisamos os vídeos enviados pela professora e pelos pais em diferentes tempos: durante a enchente/vazante e durante a pandemia.

Na pandemia, realizamos contato via *WhatsApp* com a professora e uma mãe de uma criança, que nos forneceram fotos, vídeos e informações sobre a situação da escola, da comunidade e das famílias no período de aula nesse período. Dentre os procedimentos para respaldar a realização da pesquisa, consta uma Declaração de Anuência da Semed de Parintins.



Para construção e análise dos dados, seguimos o seguinte percurso:

- a) Pré-análise: audição, transcrição e leitura do material coletado;
- b) Exploração: codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro do referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- c) Análise dos dados obtidos: interpretação e análise respaldadas no referencial teórico.

Consideramos como eixos de análise:

- 1) A organização e o papel da escola para a comunidade;
- 2) A atuação docente na educação ribeirinha;
- 3) As vivências das crianças na comunidade e na escola;
- 4) A atuação do poder público com a educação ribeirinha.

Os eixos de análise emergiram das situações de aprendizagem, das relações com os participantes da pesquisa, de suas brincadeiras, desenhos, expressões, gestos, vozes, silêncios e vivências nos diferentes espaços de convivência comunitária e no transporte escolar fluvial. Esses registros nos permitiram apreender e representar a dinâmica do campo de investigação.

A análise microgenética, ou método genético-experimental, postulado por Vigotski (1996), considerou as práticas pedagógicas na escola ribeirinha e as vivências das crianças no âmbito escolar e no transporte escolar fluvial.

Enfatizamos as relações dialógicas como elementos fundamentais no processo de construção e análise dos dados. É importante ressaltar que “[...] essa abordagem metodológica visa analisar os processos de construção de significados nos diversos contextos de produção, especialmente nos contextos educativos” (TEIXEIRA, 2009, p. 74-75). Enfim, os princípios metodológicos adotados nesta pesquisa foram importantes para nos fazer compreender os processos educativos naquela escola ribeirinha.

#### 4.2 ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA: CARTA DE APRESENTAÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE PARINTINS, AM

Apresentamo-nos na Semed Parintins no dia 15 de fevereiro de 2019, munidas de uma Carta de Apresentação da UFSC informando que estávamos em processo de doutoramento e solicitando nosso acolhimento para a realização de pesquisa de campo na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, no Paraná do Limão de Baixo.

No dia 21 de fevereiro de 2019, recebemos a autorização para nos apresentarmos à professora Fátima Garcia, a única docente da unidade escolar, uma vez que a escola é

unidocente.<sup>8</sup> De posse desse aceite, preparamo-nos para a viagem. Assim, entramos em contato com a professora, para nos familiarizarmos com a realidade e com as crianças, suas famílias e demais membros da comunidade, na medida do possível.

#### **4.2.1 De lancha, bajara e rabeta: navegar é preciso**

Tivemos a oportunidade de embarcar na bajara e ir de porto em porto pegando as crianças e levando-as para a escola, navegando pelas águas barrentas dos Rios Amazonas e Paraná do Limão.

Na primeira etapa da pesquisa, fizemos uma imersão no campo de pesquisa, para fins de reconhecimento. Nessa viagem, pegamos carona numa lancha que fazia linha para o município de Barreirinha, AM. A viagem durou até a comunidade cerca de 5 minutos. Navegamos debaixo de um grande temporal.

Na segunda etapa, pegamos carona no transporte escolar fluvial, com a professora Fátima e o Ronald, condutor do transporte escolar. Foram várias viagens de bajara. Numa das viagens de volta para a cidade, tivemos que vir de carona numa rabeta; foi uma grande aventura enfrentar as correntezas do Rio Amazonas a bordo desse tipo de transporte.

Enfrentar o medo de viajar e encarar os desafios do Amazonas foi difícil para nós, mesmo sendo amazonense e já tendo realizado várias viagens, pois cada viagem tem suas surpresas e desafios.

Em março de 2020, fomos surpreendidas pela pandemia da Covid-19, que trouxe à tona as desigualdades estruturais do Brasil, principalmente na Região Norte. Infelizmente, tivemos que enfrentar um inimigo desconhecido. À época, todos serviços essenciais foram suspensos e o isolamento social foi decretado, para impedir a propagação do vírus, o que incluiu o fechamento das escolas.

No Estado do Amazonas, o primeiro caso de contaminação foi confirmado no dia 13 de março de 2020 e, no dia 24 do mesmo mês, ocorreu o primeiro óbito (DINIZ, 2020). Em 16 de março, o governo do Estado promulgou o Decreto nº 42061 (AMAZONAS, 2020), que declarou a situação de emergência na saúde pública e instituiu um comitê de enfrentamento à pandemia do novo Coronavírus (SCHLINDWEIN *et al.*, 2019).

Infelizmente o Sistema de Saúde do Estado do Amazonas entrou em colapso. As vítimas fatais da Covid-19, principalmente na capital, alcançavam índices preocupantes (AMAZONAS

---

<sup>8</sup> Denominação atribuída às escolas localizadas em áreas de várzea em que apenas um(a) professor(a) exerce todas as funções na unidade escolar.

ATUAL, 2020a). Diante dessa situação, a partir de março de 2020, passou a vigorar o isolamento social. Assim, passamos o referido ano enfrentando o vírus, que tem causado inúmeras mazelas à sociedade, revelando a falta de infraestrutura na saúde pública de nosso estado e a corrupção de muitos gestores públicos.

O ano de 2021 iniciou com a notícia de uma nova variante do vírus no Estado do Amazonas, o que ocasionou a um *tsunami* nos casos de Covid-19 no Amazonas, principalmente na capital, Manaus. Com a superlotação de leitos e Unidades de Tratamento Intensivo (UTI), novamente o serviço de saúde entrou em colapso. A falta de oxigênio nos hospitais de Manaus gerou um número descontrolado de óbitos. A carência desse recurso se espalhou pelos municípios do interior do Amazonas. Houve campanhas de doações, e a ajuda veio de vários estados do país.

Muitos pacientes em estado estável começaram a ser transferidos para outros estados, com a finalidade de salvaguardar suas vidas. Nesse processo de luta pela sobrevivência, tentei dar continuidade a este trabalho de tese, enfrentando o luto diário e as crises de ansiedade diante de tantas incertezas.

Esse cenário atípico, de certa forma, interferiu na nossa investigação, fazendo-nos refletir acerca do futuro das populações tradicionais do Amazonas, que já enfrentam desafios diários, em razão do isolamento geográfico e da falta de acesso aos serviços básicos de saúde e educação.

Assim como outros municípios do Amazonas, Parintins declarou Situação de Emergência em Saúde Pública e estabeleceu medidas de enfrentamento à pandemia de Covid-19 (PARINTINS, 2020a, 2020b).

Durante a pesquisa de campo, as populações tradicionais de Parintins estavam enfrentando o vírus, que já havia chegado a comunidades com pouca ou nenhuma estrutura de saúde para cuidar da população. Foi disponibilizado um serviço de ‘ambulancha’<sup>9</sup> (ambulância feita em uma lancha, um transporte fluvial comum na região). Cada comunidade-polo recebeu uma embarcação para auxiliar no enfrentamento ao Coronavírus. Os casos mais críticos foram encaminhados à sede do município, para receberem tratamento adequado.

Pesquisar durante a pandemia sem poder estar presencialmente na comunidade foi desafiante. Contamos com a ajuda da professora e de uma das mães. Elas nos forneceram vídeos e imagens. Conversávamos pelo celular e no *WhatsApp*, que foi muito útil para que

---

<sup>9</sup> Equipadas com kit de primeiros socorros e balões de oxigênio, as lanchas atenderam mais de 20 comunidades ribeirinhas através do número 192. Disponível em: <http://aconteceu.portaldoholanda.com.br/20-comunidades-de-parintins-sao-atendidas-com-embarcacoes-de-resgate/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

conseguíssemos finalizar esta pesquisa. Ver a partir das lentes de outrem não é fácil. Os registros das atividades realizadas durante a pandemia e durante a enchente histórica do Rio Amazonas foram importantes para a conclusão deste trabalho.

### 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

#### 4.3.1 Parintins: a Ilha dos Tupinambás

Como colocado anteriormente, o Estado do Amazonas possui dimensões continentais. Como exemplo disso, podemos conhecer uma realidade singular e ao mesmo tempo plural. Vamos direcionar as lentes para este pequeno espaço geográfico, mas grande em cultura e biodiversidade, a cidade de Parintins.

A origem da cidade Parintins remonta às populações indígenas. Conforme Bittencourt (2001, p. 13), “[...] quase todos os centros de populações, foram primitivamente, aldeias ou malocas de indígenas”. Os primeiros habitantes de Parintins eram indígenas de diferentes povos, como Aratu, Apocuitara, Yara, Godui, Curiatô e, por último, Tupinambá, que veio da faixa atlântica do Brasil, fugindo da conquista dos portugueses durante o período colonial. (BITTENCOURT, 2001).

A localidade recebeu diferentes denominações em sua existência, dentre as quais Tupinambarana, Vila Nova da Rainha, Villa Bella da Imperatriz e, atualmente, Parintins, originada de um subgrupo da etnia Tupinambá (BITTENCOURT, 2001; REIS, 1967; SOUZA, 2012). Nessa direção, Cérqua (2009) relata que, no ano de 1880, um Projeto de Lei do deputado Emilio José Moreira renomeou o local como Villa Bella da Imperatriz, elevando-o à categoria de cidade, agora chamada oficialmente de Parintins.

Parintins possui uma área territorial de 5.956,047Km<sup>2</sup> (IBGE, 2021). Segundo o censo do IBGE de 2023, é o terceiro município do Estado do Amazonas em número de população. Está 369,21 km distante da capital do estado, em linha reta. A população de habitantes era de 115.465 estimados para 2021, contudo o Censo de 2022, recenseou apenas 96 mil. O prefeito recorreu à justiça para que a população seja recontada.<sup>10</sup>

Assentada na Ilha de Tupinambarana, a cidade de Parintins está situada à margem direita do Rio Amazonas (Figura 2). Faz limite como o Estado do Pará e com os municípios de

---

<sup>10</sup> <https://amazonasatual.com.br/parintins-vai-a-justica-para-recontar-populacao-e-evitar-perda-de-dinheiro/>

Barreirinha, Urucurituba e Nhamundá. Os rios principais são: Amazonas, Uaicurapá, Mamuru, Tracajá, Paraná do Limão e Paraná do Ramos.

**Figura 2** – Vista aérea da Cidade de Parintins, AM



Fonte: Pereira (2022).

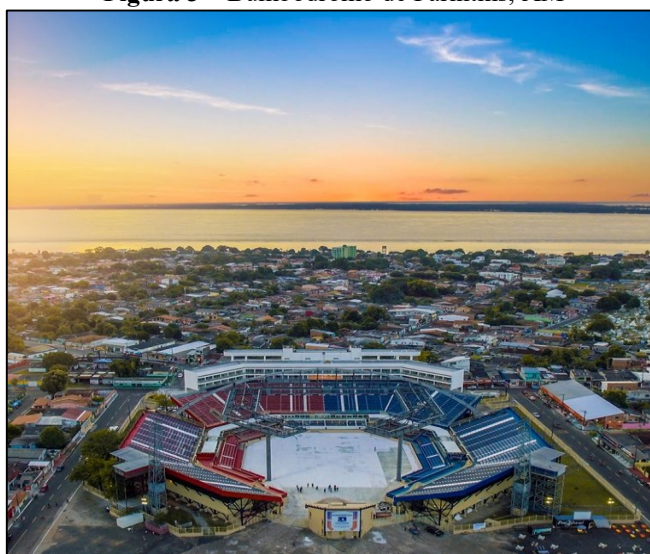
Sua população é majoritariamente urbana (cerca de quarenta por cento da população reside nas áreas rurais), denominada de terra firme e várzea. É importante ressaltar que, no município de Parintins, de acordo com dados estatísticos da Secretaria Municipal de Assistência Social (Seas) e da Defesa Civil do Município, no ano de 2019, existiam 192 comunidades rurais, já nas áreas de várzea havia 44 comunidades, constituídas por 5.131 famílias, totalizando 18.008 pessoas.

A cidade de Parintins é reconhecida tradicionalmente pelo seu ‘Festival Folclórico’, realizado anualmente no último final de semana do mês de junho. Essa manifestação cultural recebeu forte influência do bumba-meu-boi do Maranhão. Os criadores dos Bumbás migraram para a cidade e trouxeram na bagagem a cultura maranhense, que, ao entrar em contato com o contexto amazônico, recebeu a influência dos rituais e da cultura indígena (SAUNIER, 2003).

No duelo dos Bumbás Garantido e Caprichoso, as apresentações artísticas retratam as tradições e os costumes da região, bem como exaltam a beleza da Amazônia, por meio das canções folclóricas, denominadas de ‘toadas’, utilizando instrumentos de percussão e de corda. A apresentação teatral e coreográfica acontece com a apresentação de alegorias, revelando o potencial criativo dos artistas do lugar.

A Figura 3, abaixo, ilustra um anfiteatro a céu aberto, o Bumbódromo, local onde acontece o maior espetáculo artístico e cultural do Amazonas.

**Figura 3** – Bumbódromo de Parintins, AM



Fonte: Pontes (2019).

Durante o festival, são apresentadas danças regionais. O evento culmina com o duelo entre os bois-bumbás Garantido e Caprichoso.

A dramaturgia do boi de Parintins traduz, sob a dominância poética do seu imaginário, a realidade dessa região marcada tanto pela exuberância de suas riquezas naturais e culturais como também pelas adversidades derivadas da cobiça, da exploração predatória da natureza, dos conflitos sangrentos e das precárias condições de vida de boa parte da população amazônica. (PAES LOUREIRO, 2015, p. 364).

Diante dessa colocação, é válido dizer que a festa folclórica retrata a história e a cultura locais. Para esse evento, existe um investimento financeiro bem alto por parte dos governos, bem como patrocínios de várias empresas, nacionais e internacionais. Essa união de esforços ajuda a festividade a ganhar cada vez mais magnitude e investimentos.

Por outro lado, existe uma realidade paralela à exuberância do festival, embora não se tenham dúvidas sobre os benefícios e as melhorias estruturais que o evento traz para a cidade. Apesar disso, há mazelas sociais que precisam ser vistas também como prioridades, como, por exemplo, a exploração sexual de crianças e adolescentes, redes de pedofílias e exploração do trabalho infantil, a intensa circulação de drogas ilícitas e outros problemas de ordem social durante o evento.

É importante frisar que a Seas e a Semasth realizam um trabalho de conscientização junto à população, por meio de oficinas e ações de orientação psicológica. O empenho desses órgãos é válido, mas ainda não é suficiente para conter o crescente índice de gravidez precoce pós-festival.

Sobre esse assunto, França (2014), em sua pesquisa de mestrado, aponta os impactos que o Festival Folclórico de Parintins traz para os moradores da cidade. Seus relatos revelam as mazelas sociais do evento, que se intensificam após o festival, especialmente a exploração sexual, a gravidez precoce e o tráfico de drogas.

Todavia, é preciso explicitar que não somente de boi-bumbá vive Parintins. A cidade é destaque na área educacional. Possui duas universidades públicas: a Ufam e a UEA, que oferecem cursos de licenciatura e de outras áreas, visando atender às demandas da cidade e da Região do Baixo Amazonas. Somem-se a isso a presença do Instituto Federal do Amazonas (Ifam) e, nos últimos anos, a existência de Institutos Superiores da iniciativa privada, com a oferta de cursos na modalidade presencial e de Educação a Distância (EaD).

As Redes Estaduais e Municipais de Ensino são responsáveis pela Educação Básica e atendem crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio, nas áreas urbana e rural. Os Centros de Educação Infantil atendem somente as crianças de 3 a 5 anos. Quanto à escolarização em Parintins, dados do IBGE (2010) apontam que 93% das crianças na faixa etária de 6 a 14 estavam frequentando a escola por ocasião da coleta de dados do último Censo Escolar.<sup>11</sup> A respeito das crianças de 0 a 5 não há registro oficial. Nota-se que as políticas públicas educacionais voltadas para as crianças de 0 a 2 anos ainda são incipientes.

Quanto à oferta de ensino nas áreas rurais, podemos afirmar que a Rede Municipal é mais presente na oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que são majoritariamente ofertados em escolas nucleadas e turmas multisseriada. Essas organizações de turmas são comuns nas áreas rurais. Caracteriza-se por uma turma única, que atendem estudantes de várias séries/anos, por conta do número pequeno de estudantes para completar uma turma seriada. Devido às dificuldades de acesso e ao número reduzido de matrículas nessas áreas, sobretudo nas comunidades menores esse modelo organizacional é o mais acertado. Já as comunidades mais estruturadas, com maior número maior de moradores, possuem escolas maiores e organizadas por série/ano. Além disso, possuem Centros Específicos de Educação Infantil, a exemplo de Agrovila do Cabury, Agrovila do Mocambo e Gleba de Vila Amazônia.

Parintins possui 220 escolas na área urbana. São 21 escolas estaduais (Ensino Fundamental e Médio), 8 escolas municipais (Ensino Fundamental) e 13 Centros de Educação Infantil. Na área rural são 118 escolas, sendo 26 nas áreas de várzea e 92 nas áreas de terra firme, todas elas pertencentes à Rede Municipal de Ensino.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/parintins.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

É oportuno mencionar também a participação da Seduc, a responsável pela oferta do Ensino Médio Mediado por Tecnologia para os estudantes ribeirinhos que residem em locais mais isolados. Essa ação ajuda os estudantes a concluir o Ensino Médio no lugar onde vivem, sem ter que se deslocar para a cidade.

Apesar da oferta e do número de vagas para as crianças em idade escolar, no ano de 2020, o acesso à educação se tornou mais desafiador, devido à pandemia do novo Coronavírus, principalmente nas comunidades rurais, onde o acesso à internet e outros meios de comunicação são limitados. Isso fez a Semed de Parintins buscar alternativas para que estes estudantes não ficassem excluídos do processo educativo.

Dessa forma, o cenário da pandemia exigiu a busca por novas formas de levar a educação formal aos estudantes ribeirinhos, que estão inseridos em diversos espaços amazônicos, marcados pela sazonalidade e pela pandemia, que impactou o Estado do Amazonas e a Região de Parintins, com destaque para a Comunidade de Nossa Senhora de Nazaré.

#### **4.3.2 Comunidades rurais de Parintins: origens e fundação**

A vida do homem nos espaços rurais amazônicos segue um ritmo diferenciado da vida dos indivíduos que fazem parte da área urbana. Neste ponto, é necessário explicitar que cada região tem suas próprias tradições, suas histórias e suas variações linguísticas (WAGLEY, 1988). Isso significa que é necessário preservá-las, pois negá-las seria negligenciar a identidade do povo amazonense. A respeito disso, os estudos antropológicos sobre as comunidades rurais amazônicas de Wagley (1988) nos esclarecem que,

Nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e nelas, todos os dias, as pessoas são sujeitas aos preceitos da cultura. É nas comunidades que os habitantes ganham a vida, educam filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, têm suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas [...] compartilham a herança cultural da região e cada uma delas é uma manifestação local das possíveis interpretações de padrões e instituições regionais. (WAGLEY, 1988, p. 44).

Este antropólogo nos revela um modelo de comunidade que ainda persiste, contudo algumas comunidades evoluem, em diferentes aspectos, e acabam incorporando outros modos de viver. Sendo assim, compactuamos com sua opinião de que cada comunidade possui sua própria identidade.

As comunidades rurais de Parintins apresentam características singulares, mas também plurais. A diversidade sociocultural se destaca, sobretudo pela relação com a natureza, que se



constitui em meio de subsistência. As lendas, os mitos e os saberes povoam a mente do homem amazônico e constituem a sua identidade.

No que se refere às populações que residem nesses espaços, Fraxe *et al.* (2009, p. 1) fazem a seguinte colocação “[...] falar dos povos da Amazônia requer um (re)conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região, noutras palavras, é preciso tomar como ponto de partida o desenvolvimento histórico da região”.

Segundo essa concepção, é de fundamental importância compreender a origem das comunidades rurais de Parintins. Assim, só tendo em conta a realidade específica e as vivências das comunidades é possível estabelecer um panorama da diversidade sociocultural que emana desses locais.

De modo geral, grande parte das comunidades de Parintins foram estabelecidas por missionários católicos do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (Pime), fundado em Milão, Itália, no ano de 1850. Ao chegar à cidade, os missionários criaram a Prelazia de Parintins, no ano de 1955, com o objetivo de atuar no “campo da fé, da justiça social e do desenvolvimento” (CÉRQUA, 2009, p. 7).

O bispo Dom Arcângelo Cérqua, em sua obra *Clarões de fé no Médio Amazonas* (2009), relata o trabalho dos missionários católicos italianos na cidade e na fundação de comunidades rurais pertencentes ao município, no final da década de 1950:

A data fundação em geral marca o reconhecimento oficial da comunidade, que quase sempre coincidiu com a capela pelo menos provisória, em alguns casos até aponta o tempo em que se construiu a capela de alvenaria. [...]. Um grande número dessas comunidades, particularmente nos primeiros anos, nasceu como congregação marianas de homens, com capelas para cultos e reuniões formativas. (CÉRQUA, 2009, p. 154).

Depreende-se dessa perspectiva que a contribuição dos missionários não foi apenas na área religiosa mas também na área da saúde e da educação das crianças, sobretudo das mais carentes, que residiam nas áreas urbana e rural. Esse fato é evidenciado por Cérqua (2009, p. 154) ao enfatizar que, “[...] em redor de cada capela, não demoraram a surgir à escola, campo de jogo, cantina comunitária, etc.”.

Os terrenos para a construção das capelas e escolas eram doados ou vendidos à Prelazia de Parintins. As atividades comunitárias, religiosas e sociais eram desenvolvidas por pessoas responsáveis e qualificadas em cursos específicos, que eram administrados pela Prelazia no Centro de Treinamento ou no próprio interior: “[...] aos marianos foram se acompanhando outros movimentos e irmandades, como às senhoras do Apostolado da oração, a cruzada

eucarística infantil, clube de jovens, etc.” (CÉRQUA, 2009, p. 154). Assim, foi se consolidando o trabalho religioso, social e educativo nas comunidades rurais do entorno de Parintins.

Compreendemos então que algumas comunidades foram criadas por missionários protestantes – ingleses, escoceses, suecos e americanos. As missões evangélicas da Igreja Adventista do Sétimo Dia (1930), da Igreja Cristã Evangélica (1938) e da Igreja Assembleia de Deus (1949) desenvolveram seus trabalhos nas comunidades rurais dos Rios Uaicurapá e Miriti, assim como na sede do município (SAUNIER, 2003).

#### *4.3.2.1 Comunidade Nossa Senhora de Nazaré: um pedacinho de terra no Paraná do Limão de Baixo*

Considerando o panorama histórico da fundação das comunidades rurais de Parintins, bem como suas singularidades e diversidades, escolhemos a Comunidade Nossa Senhora de Nazaré como local de pesquisa, por sua proximidade com a área urbana (aproximadamente 5km de distância da sede do município, em linha reta).

De acordo com Cérqua (2009, p. 155), a Comunidade Nossa Senhora de Nazaré “[...] foi fundada em 1º de janeiro de 1969”, tendo como primeiro padroeiro da pequena capela de madeira São José, e como presidente comunitário o senhor Áureo Ferreira Ramos. Não se têm registros da data em que a capela recebeu seu nome atual.

Nesse sentido, Sena (2015, p. 37) realizou uma pesquisa de campo na referida comunidade, na qual apresenta um breve relato acerca da sua origem:

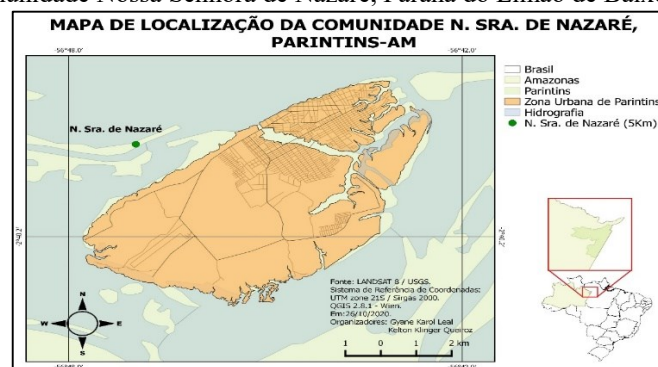
Em 1975, o senhor José Ferreira Reis, morador da comunidade do Aninga, uma comunidade Peri-urbana do município de Parintins/AM comprou hectares de terra em área de várzea para que pudesse suprir as necessidades alimentícias de seus animais, pois a área de terra firme não estaria mais dando conta de alimentar a sua pequena produção pecuária. O senhor José Ferreira Reis, era conhecido na região como seu Fortunato. No dia 24 de outubro de 1975, seu Fortunato em conversa com o Padre Sócio resolveu fundar uma comunidade e seu Fortunato então cedeu 100 m<sup>2</sup> de suas terras para que pudesse ser construída a comunidade. Quanto mais o tempo passava, mais famílias migravam para os arredores da comunidade em processo de formação, a maioria da família de seu Fortunato, amigos e conhecidos e também pequenos agricultores e pecuaristas. Entre os membros já instituídos na comunidade, seu Valdemar Santarém resolveu reunir o povo, em um grande puxirum, e erguem a primeira capela (igreja) da comunidade, tendo como mestre de obra o senhor Adelson, sob a orientação do Padre Sócio, o qual trouxe a imagem da Santa Nossa Senhora de Nazaré para ser a padroeira da comunidade. Em meados de 1981, foi autorizada pela igreja católica a festa da Padroeira no mês de Outubro, devido o período da enchente.

Nota-se que as datas de fundação da capela Nossa Senhora de Nazaré, apesar de divergentes, aproximam-se. A comunidade está localizada às margens de um paraná, de acordo

com Pereira (2007, p. 22). Os paranás são canais ou braços de um rio “[...] podem ter mais de 10 km de comprimento e largura que varia de 100 a 200 metros (parauaçu, paraná-mirim ou paranazinho)”.

Ao longo do Paraná do Limão temos três comunidades que recebem nomes de seus santos padroeiros. Destacamos as comunidades Nossa Senhora de Nazaré-Paraná do Limão de Baixo, São José-Paraná do Limão do Meio e Nossa Senhora das Graças-Paraná do limão de Cima. A Comunidade Nossa Senhora de Nazaré delimita-se ao Norte pelo Paraná do Limão, ao Sul pelos lagos denominados pelos moradores de ‘TE Grande’ e ‘TE Zinha’ e a Oeste pelo Igarapé do Jacaré (SENA, 2015).

**Figura 4** – Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, Paraná do Limão de Baixo – Parintins, AM



Fonte: Leal e Queiroz (2021).

A comunidade está localizada em uma pequena faixa de terra cercada por rios, lagos e paranás. Situada em área de várzea, trata-se de “[...] um ecossistema de várzea formado pela inundação anual do Rio Amazonas e a deposição dos sedimentos de suas águas barrentas. Possui uma dinâmica de oscilação no nível da água e pode chegar até 15 metros anuais” (ALBERNAZ, 2012, p. 327).

Este sistema é composto por florestas, campos alagáveis, rios; lagos e canais e são áreas utilizadas para grande produção devido a fertilidade do solo. Uma das características da várzea durante a cheia dos rios é quando as comunidades se tornam um grande ecossistema aquático, com exceção das restingas mais altas. Nesse período, os peixes migram para os lagos onde podem aproveitar os ambientes de florestas alagadas, capins flutuantes e encontram seu alimento. Durante a vazante os comunitários podem, com mais facilidade, pescar o seu alimento. (BARAÚNA; SANTOS, 2017, p. 4).

Fraxe *et al.* (2007), em sua obra *Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais*, apresentam estudos relacionados aos ambientes de várzeas na região dos rios Amazonas e Solimões. Estudos que caracterizam as relações do homem com o

ambiente, seus meios de sobrevivência e subsistência, a sazonalidade, trazendo contrições a respeito das várzeas em vários pontos do Rio Amazonas e nas proximidades de Parintins.

Sendo assim, Pereira (2007, p. 13) caracteriza a várzea,

A várzea do complexo Solimões-Amazonas corresponde a aproximadamente 1,5 a 2% do território da Amazônia brasileira (75 a 100 mil Km<sup>2</sup>) [...] A várzea é parte do plano aluvial [...] é uma forma fundamental produzida pela erosão lateral dos rios, definido como terreno baixo e plano bordejando o canal fluvial, e situado entre as paredes do vale. Normalmente considera-se como várzea do rio Amazonas a planície inundável de depósitos holocênicos, diferindo da terra firme, que são as proporções mais elevadas nunca inundadas pelo rio.

Os terrenos baixos cercados por rios são inundados pela subida do Rio Amazonas. “Um aspecto importante e bastante peculiar do Rio Amazonas é o seu regime fluvial: a diferença entre o mais alto e mais baixo nível das águas [...]. Estas inundações periódicas fazem da várzea uma paisagem ‘anfíbia’” (PEREIRA, 2007, p. 15). As inundações sofrem constantes mudanças anuais, e há registros que marcam o nível máximo de cheia do Amazonas em Parintins, como, por exemplo, em 2009,<sup>12</sup> que chegou a atingir a cota de 9,38 m, causando grande prejuízo, tanto na área urbana quanto na área rural. No ano de 2021, o Rio Amazonas, na região de Parintins, superou o recorde da cheia histórica de 2009, atingindo a marca de 9,42m.

Esses períodos de inundações são bem delimitados: “Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre” (PEREIRA, 2007, p. 15). Mas as inundações são reguladas pelas estações peculiares da Região Amazônica, e as áreas de várzea são as mais atingidas. Pereira (2007, p. 15) apresenta uma descrição sucinta das estações amazônicas:

A falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas) faz com que existam quatro “estações climáticas” no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas). (PEREIRA, 2007, p. 15).

O autor acrescenta ainda que essas estações são observáveis no percurso de um ano:

Os meses de maio, junho e julho formam o trimestre da estação cheia. Agosto marca o início da vazante [...]. Agosto, setembro e outubro formam o trimestre que corresponde à estação da seca. Esta estação se caracteriza por um menor nível das águas [...] Conhecido localmente por “verão” [...]. Os meses de novembro, dezembro e janeiro formam o trimestre da estação mais amena, que corresponderia ao “outono” das regiões subtropicais e temperadas [...]. O trimestre fevereiro/março/abril

<sup>12</sup> Cf.: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/enchente-do-amazonas-esta-proxima-da-cota-recorde-de-2009>. Acesso em: 20 mar. 2020.

corresponde à enchente (subida das águas) e ao período chuvoso. Denominado localmente de “inverno”. (PEREIRA, 2007, p.16-17)

Devido a essas peculiaridades, as comunidades localizadas nessas áreas são afetadas pelo fenômeno denominado pelos ribeirinhos de *terras-caídas*:

Na margem côncava do canal principal ou Paraná, em forma de *barranco* (margem instável) predominam os processos erosivos: em contato com um banco ou terraço mais elevado, a correnteza mais forte do **rio erode a margem**, causando o fenômeno denominado pelos produtores de *terra-caída*. Este fenômeno, bastante comum nas áreas onde o canal do rio está ativo, tem várias consequências para os ribeirinhos. As habitações e os plantios, por ficarem localizados à margem do rio, estão sujeitos à destruição pela correnteza. Às vezes, a situação torna-se tão insustentável que obriga os agricultores a migrarem, chegando inclusive a desestabilizar comunidades inteiras. (SIOLI, 1984 *apud* PEREIRA, 2007, p .22, grifos nossos).

Em razão dessa realidade, a vida do homem amazônico é marcada pelo constante processo de adaptação geográfica e climática. As populações que residem nesses espaços desenvolvem diferentes estratégias de sobrevivência, submetendo e sendo submetidas pelo regime da natureza. Por outro lado, o sistema de várzea é composto por florestas, campos alagáveis, rios, lagos e canais, áreas utilizadas para grande produção, devido à fertilidade do solo (ALBERNAZ, 2012; FRAXE, 2007).

Diante da diversidade e das particularidades de cada comunidade, queremos enfatizar o modo de viver do homem rural e a sua relação com a natureza, principalmente dos moradores da Comunidade de Nossa Senhora de Nazaré.

#### 4.3.2.2 *Modos de vida na comunidade Nossa Senhora de Nazaré*

Na sede da comunidade está localizada a Igreja Católica, o salão social, a escola e a cozinha comunitária, todas construídas em madeira, no modelo de palafita. A palafita é um tipo de habitação construída sobre troncos ou pilares. Esse tipo de construção é comum em áreas alagadiças, pois deixa a casa em uma altura que a água não alcança.

**Figura 5** – Vista panorâmica da sede da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Limão de Baixo



Fonte: Santos (set. 2020).

As construções no modelo de palafitas são as mais indicadas para essas áreas, uma vez que podem ser removidas e ampliadas conforme o nível das águas e da erosão. As demais residências seguem esse mesmo modelo. Com madeiras retiradas da floresta das áreas de terra firme, são comparadas às de outras comunidades ou da sede do município. As casas estão localizadas ao longo das margens do Paraná do Limão de Baixo.

Na Comunidade de Nossa Senhora de Nazaré, vivem 36 famílias, somando 107 pessoas, sendo 66 jovens ou adultos e 41 crianças. Estes sujeitos têm modos de vida peculiares. O homem amazônico se relaciona com o rio, com a floresta, com os animais, com a cultura e com seus pares em uma relação mútua, ou seja, vive por ela e por meio dela.

A relação com o rio é vital. Dos rios amazônicos advêm as histórias repassadas de geração em geração, e dele é retirado o alimento humano e dos animais de cria. Ele submete e é submetido pelos seus cursos.

A intensidade das chuvas marca a atividade do homem neste espaço territorial brasileiro. Os fenômenos naturais regulam seus modos de vida. “O rio comanda a vida” (TOCANTINS, 1975).

Nascer na Amazônia implica, desde a mais tenra idade, conhecer e respeitar o rio, pois, ao mesmo tempo em que se mostra encantador e generoso, ele mostra-se também misterioso e traiçoeiro. Os encantamentos e a generosidade do rio se expressam em sua magnitude, na sua beleza e no que ele oferece (alimento, água para consumo, lazer, via de transporte, inspiração poética, etc.) (PAES LOUREIRO, 2016a, p. 127).

Nessa íntima ligação com os rios, essas populações se apropriam de diferentes meios de transportes fluviais para sua locomoção pelas estradas de água. A vida do homem ribeirinho é nos rios, que se constituem em ruas e estradas.

Na extensão dos rios, os ribeirinhos dependem de embarcações para se deslocarem de casa em casa, trapiche em trapiche, não importando se a distância é pequena ou grande, mas precisam de transporte fluvial para o deslocamento de pessoas e/ou objetos. Entre as embarcações mais comuns estão os barcos, cascos, rabetas e canoas, porém existem outras a depender da necessidade do transporte. As moradias mais comuns são denominadas de palafitas, tipo de moradia suspensa do chão devido às águas dos rios. (OLIVEIRA, 2015, p. 77).

Os meios de transporte mais utilizados nessa comunidade são as rabetas e bajaranas, devido à economia de combustível e à acessibilidade. As rabetas são pequenas canoas feitas em madeira, movidas por uma máquina de popa à gasolina.

**Figura 6** – Meio de transporte fluvial: rabeta



Fonte: Leal (2018).

As bajaranas são maiores, possuem uma cobertura e são movidas por uma máquina de popa a diesel. Na comunidade investigada, a bajara é utilizada como meio de transporte escolar.

**Figura 7** – Meio de transporte fluvial: bajara



Fonte: Leal (2018).

Existem outros meios de transporte, como lanchas, barco com motor de 14HP, canoas e empurradores de balsa, que sobem e descem o parará diariamente. O rio e o homem têm uma relação vital. Do rio os homens retiram a água que é usada para os afazeres domésticos; a água da chuva é reaproveitada para limpeza e consumo animal. Eles utilizam uma bomba d'água para encher a caixa d'água, principalmente para o banho. Armazenam água da chuva em baldes plásticos e em galões de alumínio para uso geral.

**Figura 8** – Recipientes utilizados para armazenar água da chuva e dos rios



Fonte: Leal (2018).

Para o consumo e a fabricação de alimentos, os membros da comunidade trazem água da cidade ou tratam a água do rio ou da chuva com pedra hume ou hipoclorito de sódio, que remove as impurezas. Não há rede de esgoto, e os banheiros são primitivos: uma casinha com um buraco no chão, construção muito comum em áreas rurais.



**Figura 9** – Sanitários primitivos

Fonte: Leal (2018).

Esses tipos de sanitários são construídos em forma de palafitas, para não serem inundados durante a enchente, mas os dejetos acabam trazendo riscos à saúde dessa população, tanto na subida quanto na descida das águas. A comunidade possui energia elétrica, proveniente do Programa ‘Luz para todos’, do Governo Federal. A maior parte das residências tem televisor e antena parabólica para receptionar os canais da TV Aberta. O rádio, no entanto, é o meio de comunicação predominante nessa comunidade.

As atividades de subsistência se baseiam na criação de animais, no cultivo de hortaliças, na caça e na pesca artesanal. Os comunitários possuem criação de galinhas, porcos e patos, utilizados tanto para alimentação quanto para a comercialização.

**Figura 10** – Criação de porcos na comunidade

Fonte: Leal (2018).

Nessa comunidade, a maioria das famílias tem criação de gado bovino; alguns são donos, e outros apenas trabalham em fazendas particulares. Os cavalos e os cachorros ajudam no pastoreio do rebanho. Adultos e crianças se envolvem nessa atividade.

**Figura 11** – Criação de gado na comunidade



Fonte: Leal (2018).

Os comunitários organizam um espaço para acomodar os animais durante as cheias, sendo o mais comum a migração para áreas de terra firme. No caso dos gados, os animais são levados para outras comunidades:

Esses campos naturais são anualmente encobertos pela enchente, o que obriga os criadores a manejar o rebanho para áreas mais altas, na própria várzea, ou mantê-los em currais suspensos, as marombas. Durante as grandes enchentes, ou enchentes prolongadas, uma das soluções é transportar o gado para áreas de terra firme. Porém, este transporte (fluvial) é bastante oneroso, além do que, é necessário dispor da pastagem em terra firme. Geralmente, o pequeno produtor não dispõe de capital para o transporte, arrendamento ou manutenção de áreas de terra firme. Então, a solução é vender o gado, ficando somente com poucas cabeças, que possam ser mantidas nas pequenas porções de terra não alagadas. Em áreas de campos naturais, assim que as águas vão baixando, o agricultor faz o plantio de mudas de capim nas áreas marginais para acelerar o processo de regeneração da pastagem e minimizar a perda de peso e a mortalidade do rebanho. (PEREIRA, 2007, p. 28, 29).

Os demais animais ficam na própria comunidade, em pequenas casinhas e galinheiros, protegidos das águas e dos predadores, o que se torna inevitável em alguns momentos. Esses animais, muitas vezes, não escapam do ataque de cobras e jacarés, comuns nessa região.

As famílias da comunidade trabalham na agricultura familiar, com o cultivo de hortaliças: cheiro verde, couve, coentro, mastruz, entre outras. Essas plantações são cultivadas em canteiros suspensos e recebem um tratamento especial, com adubo natural retirado do solo. Os solos de várzea são ricos em nutrientes, que contribuem para a produtividade, e exigem adaptabilidade à instabilidade do ambiente.

A várzea embora seja um ambiente produtivo e rico em recursos se comparada aos ambientes de terra firme adjacentes, ao mesmo tempo, se constitui como um ambiente muito arriscado para os agricultores familiares. Sua dinâmica caracterizada por flutuações drásticas anuais e a instabilidade de seus ambientes impõem limitações para as formas de uso produtivo dos recursos disponíveis. Sendo relativamente previsíveis, essas alterações sazonais e cíclicas da várzea permitem que os agricultores familiares desenvolvam estratégias adaptativas que vêm garantindo a ocupação humana da várzea seja como espaço de moradia ou de uso, gerações após gerações. (PEREIRA, 2007, p. 29).

O homem ribeirinho usa diferentes estratégias para cultivar suas hortaliças. Os canteiros são construídos em forma de palafitas, para evitar que sejam submersos pelas águas durante as enchentes. A seguir, a Figura 12 traz uma imagem dos canteiros e do cuidado do homem para com as plantações:

**Figura 12** – Plantações de hortaliças da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Limão de Baixo



Fonte: Leal (2018).

Baraúna e Santos (2017), em seu estudo sobre *A produção da Hortaliça cheiro-verde na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré/ Paraná do Limão e o seu consumo em Parintins-AM*, apontaram as dificuldades enfrentadas pelos pequenos produtores e possíveis soluções para a melhoria nas suas condições de trabalho. O resultado da pesquisa desses autores mostra que 23 famílias trabalhavam com cultivo de cheiro verde e que os adubos eram produzidos na própria comunidade:

O adubo fica armazenado em pequenos “chiqueiros” montados pelos produtores para que durante a enchente eles não tenham dificuldade para produzir, mas ainda assim eles preferem o período da enchente, pois relatam que é o período de maior venda e

encontram facilidade para cuidar dos baldios já que a água é farta neste período. (BARAÚNA; SANTOS, 2017, p. 17).

**Figura 13** – Chiqueiro local de armazenamento de adubo orgânico dos produtores



Fonte: Baraúna (ago. 2013).

A agricultura familiar é comum em comunidades localizadas em áreas de várzea tanto para a subsistência quanto para a comercialização:

A várzea é provavelmente um ambiente a continuar sendo ocupado exclusivamente pela agricultura familiar e para onde políticas públicas específicas devam ser direcionadas com condições ideais para o desenvolvimento das espécies agrícolas (meses de novembro, dezembro e janeiro). (PEREIRA, 2007, p. 29).

Sobre as condições do solo de várzea e o cultivo das diversas espécies de vegetais, Fraxe (2007, p. 86) escreve:

Os agricultores familiares manejam uma diversidade de espécies vegetais e animais numa mesma unidade de terra, que são utilizados tanto para subsistência, quanto para a comercialização, racionalizam o espaço que está sendo utilizado para cada tipo de cultivo [...] distinguem os vários tipos de ambientes e suas peculiaridades.

Outro fator peculiar das populações ribeirinhas está relacionado às atividades de pesca. O peixe é a principal fonte de alimentação dos moradores da comunidade. Os peixes<sup>13</sup> mais comuns encontrados na região são os seguintes: Tambaqui (*colossoma macropomum*), Pirarucu (*arapaimas gigas*), Apapá (*pellona castelnaeana*), Aruanã (*osteoglossum bicirrhosum*), Surubim (*pseudoplatystoma fasciatum.*), Piranha (*serrasalmus rhombeus*), Pirarara (*phractocephalus hemiliopterus*), tucunaré, entre outros.

<sup>13</sup> Cf.: <https://www.riverplatepesca.com.br/especies-do-amazonas/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

**Figura 14** – Pescado: principal item do cardápio do homem ribeirinho



Fonte: Leal (2018).

O pescado pode ser cozido (caldeirada ou ensopado), frito e na maioria das vezes, é assado na brasa. As casas tem um fogão à lenha, construído artesanalmente com barro. A lenha, por sua vez, é oriunda de diferentes árvores da região.

**Figura 15** – Fogão a lenha



Fonte: Leal (2018).

Na casa de um morador, percebemos que ele utilizava uma vargem seca chamada mari-sarro (*Cassia grandis Linnaeus f*) para o preparo do peixe assado. Fato que nos chamou atenção. Esses modos de preparo da alimentação são repassados de geração em geração. Contudo, a utilização do mari-sarro foi um fato peculiar na família visitada durante a pesquisa de campo.

**Figura 16** – Mari-sarro usado como lenha



Fonte: Leal (2018).

Além disso, também são comuns as atividades de caça de animais de pequeno porte como capivaras, tatus e outros, que são utilizados para a complementação nutricional. As famílias que possuem criação de gados utilizam o leite e fabricam queijos para alimentação e comercialização.

A farinha de mandioca também é parte do cardápio do homem ribeirinho, mas o cultivo e fabricação não foram observados na comunidade, embora sejam comuns em comunidades localizadas nas áreas de terra firme.

Durante o tempo que passamos realizando a pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de conhecer a realidade das famílias das crianças que estudavam na escola, nosso campo de pesquisa. Ficou evidenciada a falta de políticas públicas para atender às comunidades ribeirinhas, um espaço rico de interações sociais e propício para construção de conhecimentos e saberes acerca da realidade amazônica, contudo pobre em investimentos na saúde, na educação e no saneamento básico.

## 5 DIÁRIO DE BORDO: IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA

O caboclo caniça a esperança. A.A.A  
 Nas águas dos grandes rios.  
 O caboclo caniça a esperança  
 Nas águas dos grandes rios  
 Enfrentando os desafios Rios...  
 Sou um proeiro ribeirinho ÔÔÔ...  
 Sou um proeiro pescador  
 Pescador, pescador, pescador, eu sou  
 Sou um proeiro ribeirinho ÔÔÔ...  
 Sou um proeiro pescador,  
 Pescador, pescador, pescador eu sou  
 Não estou sozinho, não estou sozinho  
 Eu sou este rio, esse sol, essa terra  
 Sou parte da Selva, ela é parte de nós  
 O meu sonho caboclo(2X)  
 O meu sangue caboclo  
 Minha pele morena  
 Meu grito calado  
 Se embrenha no mato  
 E se perde no ar  
 Proeiro pescador, proeiro pescador(2X)  
 Pescador eu sou.

### **Rios de Promessas**

(Boi Caprichoso, 1995)

Compositor: Ronaldo Barbosa.

A toada *Rios de Promessas*, do compositor Ronaldo Barbosa, apresentada no ano de 1995, por ocasião do Festival Folclórico de Parintins, pelo Boi-Bumbá Caprichoso, retrata os modos de vida do homem amazônico, sobretudo sua relação vital com os rios.

Na Amazônia, os rios são as estradas por natureza. Embarcações de todos os modelos e tamanhos são os meios de transporte mais utilizados pelo homem ribeirinho. Por meio dessas embarcações, eles se locomovem, no constante ir e vir entre comunidade e cidade, comunidade e comunidade, comunidade e cidade. Os rios são as vias de acesso para o desenvolvimento de atividades de compra e venda, de trabalho, de pesca, escolares, de lazer, etc.

Desbravar a região amazônica sempre foi um desafio para os navegadores, desde o período colonial. Devido à grande área territorial, muitas localidades se tornam de difícil acesso por terra ou estradas. No caso da comunidade investigada, o acesso só é possível por meio dos rios, lagos, lagoas, paranás e igarapés. A navegação pelos rios amazônicos é complexa, em razão do grande volume de água e da força da correnteza. A sinuosidade do rio e a presença de muitas rochas e pedras nos leitos requerem um tipo de transporte apropriado e habilidade por parte do condutor.

Tocantins (1973, p. 273), em sua viagem pelo Rio Amazonas, descreveu sua impressão sobre este *rio gigante* e a sua relação com o homem amazônico:

Porque o homem, diante do cenário grande demais para a sua pequenez, sente-se impotente, inapto para transformar as energias atuantes no meio em proveito próprio, e lhe avassala o espírito a angústia das distâncias tirânicas que os rios ainda mais aumentam no sinuoso deflúvio

A navegação pelos rios, lagos, lagoas, igarapés e paranás é longa, ora calma e tranquila, ora turbulenta. No decorrer da viagem, vão sendo reveladas as peculiaridades dos povos que ocupam esse espaço, suas moradias, a vegetação verde e vasta ao longo das margens. Oliveira (2000, p. 35) descreve algumas das peculiaridades da região:

Chega-se à maioria das cidades da Amazônia pelo rio e delas é possível se contemplar uma paisagem cujo limite e o reencontro das paralelas no horizonte em que o céu e as águas parecem se abraçar, quer se olhe em direção ao Ocidente ou ao Oriente. A paisagem citadina avista-se ao longe. Aparecendo aos poucos, preguiçosamente aos olhos de quem se aproxima sem pressa de chegar. Quase sempre, o primeiro sinal é a torre da igreja. Tão distante que até parece nunca será alcançada [...].

São diferentes paisagens, remansos, travessias e portos que se vislumbram nesses percursos. Há lugares para os quais são necessários dias para se chegar, e outros apenas algumas horas e minutos. A toada supracitada inspirou a saga desta pesquisadora pelos Rios Amazonas e Paraná do Limão de Baixo, hidrovias que permitem o acesso à Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no município de Parintins, nosso campo de investigação.

No período da cheia, o caminho é exclusivamente fluvial; no período da vazante é possível o acesso pela Comunidade Santa Terezinha do Aninga, pois a Lagoa do Aninga seca e o Rio Paraná do Limão de Baixo fica bem raso em um determinado local. Nessa época, usam-se a motocicleta e o cavalo; o trajeto dura cerca de 30 minutos.

O tipo de embarcação usada no percurso até a comunidade determina o tempo de duração da viagem, assim como o período da cheia e da seca, os ventos e a chuva. Cada viagem é única e tem suas aventuras e desventuras.

## 5.1 MARINHEIRA DE PRIMEIRA VIAGEM: DESVENDANDO A COMUNIDADE

No ano de 2019, realizamos a primeira imersão no campo de pesquisa, após a anuência da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Para esta primeira viagem até à Comunidade, contamos com a colaboração de uma amiga, a professora Valcirlene Bruce, que à época era doutoranda em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas



(Ufam). Ela já havia feito contato prévio com o proprietário da lancha, o senhor Hércules, amigo do seu esposo, que, pelos laços de amizade entre ambos, prontificou-se a nos levar de carona até à comunidade.

A referida lancha a jato, que fazia viagens regulares de Parintins ao município vizinho de Barreirinha, passava em frente à Comunidade Nossa Senhora de Nazaré. Embarcamos no Porto do Mercado Municipal Mundico Barbosa às 7 horas da manhã, debaixo de um grande temporal. Era mês de fevereiro, tempo de chuva abundante, muito comum nesse período do ano:

Para os habitantes da Amazônia as estações são marcadas mais pelo volume das chuvas do que pela variação da temperatura. Embora as chuvas sejam abundantes durante o ano todo [...] o período de janeiro a junho é a estação chuvosa, chamada de inverno. Durante esses meses chove quase todos os dias e os rios transbordam. Os outros meses do ano formam a “estação seca” ou verão. Durante o verão muitos são os dias sem chuva e esta, quando cai, é sob a forma de tempestades, rápidas e violentas. Durante esses meses baixa o nível das águas nos rios e secam as várzeas. (WAGLEY, 1988, p. 33-34).

Não importa a estação, o homem amazônico se adapta às condições que lhe são apresentadas pela natureza. A navegação é um exemplo disso. O Rio Amazonas estava agitado, mas o comandante era experiente. A embarcação era de ferro e alumínio, com motor Suzuki 7.0 movido à gasolina. Havia coletes salva-vidas e poltronas com capacidade para 20 pessoas sentadas. Nós fomos em pé, pois a lotação estava completa.

Em meio ao temporal, a viagem foi rápida, pois esse tipo de transporte é veloz. O trajeto todo durou cerca de 5 minutos. Durante o percurso, tentávamos fazer os registros fotográficos das paisagens ao longo do percurso até a comunidade, mas sem muito sucesso, pois o banzeiro estava forte. Quando saímos do Rio Amazonas e adentramos no Paraná do Limão, a lancha nos deixou em frente da uma residência.

Subimos o barranco com dificuldade, em meio à chuva forte. Gritamos: – ‘Hei, de casa!’, e um senhor veio nos receber, abriu a porta e nos mandou entrar. A residência era do casal João Reis (74 anos) e Tereza Adagilda (conhecida como Dadá, de 70 anos). O sr. João espontaneamente foi nos falando de suas origens, de sua família e da comunidade. De acordo com o casal, eles adquiriram o terreno na comunidade por R\$ 15 mil, que mede cerca de 1.200m de frente e 1.000m de fundo.

A propriedade já veio com algumas cabeças de gado branco. O casal tem sete filhos, dos quais três residem em Manaus, um mora na comunidade com sua família e três moram em Parintins. O Sr. João e a sua esposa Adagilda possuem doze netos e três bisnetos. O casal nos deu autorização para usar seus depoimentos e imagens, após assinarem o TCLE.

**Figura 17** – Casal João e Adagilda em sua residência



Fonte: Leal (2018).

A Sr.<sup>a</sup> Adagilda nos informou que reside na comunidade há 57 anos. É agricultora e aposentada. Para ela, a vida na comunidade é um paraíso. E acrescentou:

*Porque a gente vive das plantas, nossas plantinhas. Ai, meu marido cria, né? Tem criação, cria galinha. Às vezes, cria porco. Eu trabalhei dois anos com Dom João de cozinheira, né, mas, quando ele foi embora, daí eu vim embora também pra cá. Eu não me acostumei na cidade. (Sr.<sup>a</sup> ADAGILDA, 2019).*

Ela nasceu e foi criada no interior. Ela nos relatou os desafios da sazonalidade dos rios. Disse que, na enchente, “[...] quando a cheia é grande, o nosso assoalho vai pro fundo, a gente faz maromba”. A maromba é o principal recurso dos ribeirinhos na época das enchentes. É uma construção de madeira, um curral suspenso. Uma tábua de salvação, onde os animais ficam confinados. Quem cria gado sai em busca de comida. O sacrifício é grande, mas renova a esperança de que os animais sobrevivam até a água abaixar. Eles construíam a maromba em cima do assoalho. Durante as grandes cheias, eles moram em apenas um cômodo da casa, a cozinha. Eles encontraram uma forma de se acomodar naquele pequeno espaço: “A gente dorme na cozinha. Ajunta tudo aí, suspende tudo os que têm de ir pro fundo, e a gente vive assim, né? Agora, no verão, já fica mais fácil” (Sr.<sup>a</sup> ADAGILDA, 2019).

Sobre os serviços públicos existentes na comunidade, ela nos relatou que só havia professora e agente de saúde. Em conformidade com o depoimento de Dona Adalgiza, a vida das pessoas que residem nas áreas rurais do Amazonas é bem desafiadora. A luta pela sobrevivência é constante. O homem submete-se à força da natureza e, às vezes, tenta dominá-la, criando diferentes estratégias para adquirir seu sustento.

É nas circunstâncias permitidas pelas águas que o homem ribeirinho constitui seu modo de vida. Uma constituição embebida de fatores derivados de suas relações com o meio: precisam morar e, para tanto, constroem casas, denominadas palafitas;

precisam se locomover e, para isso, adquirem/constroem embarcações [...] a vida é determinada pelo movimento da natureza, e esta condiciona suas atividades diárias. (OLIVEIRA, 2015, p. 78).

Ocorre que, na maioria das vezes, a natureza o vence. Quando a cheia é grande, muitos moradores não conseguem permanecer em suas residências e são obrigados a se deslocar para outras áreas, e até mesmo para a cidade. Durante a entrevista, também tivemos a preocupação de conhecer a importância da escola para aquela comunidade:

**Pesquisadora:** *Qual é a importância da escola para comunidade?*

**Sr.<sup>a</sup> Adagilda (70 anos):** *Eh, é uma importância muito boa, porque desenvolve as crianças, né, que cuida das crianças. Infelizmente, não tem pra maiores, é só até a quarta série, né, quinta. Ai, quem quiser continuar tem que ir pra cidade ou pra outra parte, né?*

**Pesquisadora:** *Qual o tipo de educação que a senhora queria para a comunidade?*

**Sr.<sup>a</sup> Adagilda (70 anos):** *Queria que fosse melhor, né, que tivesse um colégio que desse pra agasalhar a professora que ficasse aí, né, que não ficasse do jeito que tá, porque vai pra cidade, vem de da cidade; é um sacrifício. Não é muito fácil, não ter de tá indo e vindo, porque se a professora morasse aqui, eu acho que não ia ter falta como tem falta aqui, que tá tendo muita falta de professora. Dia de segunda-feira quase não tem aula. Vai ver dia de sexta-feira também fica difícil. Principalmente quando está chovendo. (ENTREVISTA, 2019).*

A Sr.<sup>a</sup> Adagilda chama atenção para uma questão importante, a falta de moradia para o professor na comunidade. É relevante enfatizar que essa comunidade está localizada próxima à área urbana, o que pode ser um dos motivos de não haver investimento público na moradia do professor de escolas de comunidades pequenas.

Andrade (2018) retrata essa realidade precária nas moradias destinadas a esses profissionais, que, na maioria das vezes, se locomovem da cidade para trabalhar nas comunidades. Em sua pesquisa de campo, os professores “[...] informaram que a casa estava com os sanitários em péssimas condições de uso, as instalações elétricas comprometidas, com risco de acidentes e a madeira das paredes estava soltando” (ANDRADE, 2018, p. 273).

Em outras comunidades mais distantes da cidade, existem moradias exclusivas para os professores, mas, infelizmente, são precárias em sua maioria. Alguns professores acabam constituindo família, mudam-se definitivamente para as comunidades e constroem suas casas. No caso da comunidade estudada, temos o problema da falta de moradia para os professores e ausência de um prédio oficial para a escola.

O senhor João (74 anos) falou sobre sua comunidade:

**Pesquisadora:** *Como é sua vida aqui no interior?*

**Sr. João (74 anos):** *A minha vida é aqui [pausa]. Ai eu fui trabalhar com meu tio. Digo sempre pra mim: se é pra trabalhar com os outros, eu vou é trabalhar com meu*

*pai, que é trabalhar pra mim mesmo. Casemos aí. Eu fiz a casa no terreno dele [dos seus pais]. Criei meus filhos lá no terreno deles. Tá essa mulher [aponta para a sua esposa]. Aí foi o tempo que a minha mãe [pausa] – foi ela que iniciou esse negócio de planta, de balcão. Aí ela [apontando pra esposa] também. Aí eu deixava ela [esposa] tratando das planta e eu ia pescar, quando era dia de sábado. Nós, graças a Deus, ninguém nunca vendeu uma reis [boi] pra dizer, pra comprar roupa pra filho, nem quando adoecia, que o meu médico era o Paulo do Mateus. Quando adoecia, eu levava lá e, graças a Deus, não tô arrependido de que não tenho inveja de doutor.*

**Sr. João (74 anos):** *Porque [...], hoje em dia, às vezes, o casal também não vai pra frente porque, quando a mulher é esperta, o marido é preguiçoso. E se o marido é esperto, a mulher não ajuda. E a gente, pra conseguir, a gente tem que trabalhar junto. E aí, graças a Deus, a minha [aponta para esposa] passou cinco anos pra cidade, porque ela trabalhou com Dom João. Aí foi o tempo que ele saiu. Ai, o padre Sócio queria que ela fosse ser cozinheira do Dom Gino, mas aí ela não quis. Eu disse pra ela: - “Mulher, eu sei que tu me ajuda. Tá me ajudando muito, mas lá também ajuda mais”. Porque, aí, tinha que dar comida pros bicho, tirar leite. Quando chegava, até ir pro trabalho, tá na hora de voltar.*

**Pesquisadora:** *Seu João, como é viver nessa comunidade, já que o senhor é um dos primeiros moradores?*

**Sr. João (74 anos):** *O fundador foi o meu tio. O nome dele era Fortunato, mas foi já junto, e já pra bem dizer, junto com nós também. [...] naquela época todos nós já era adulto. (ENTREVISTA, 2019).*

Nos relatos do Sr. João, percebemos o valor que ele atribui ao trabalho, enfatizando sua vida na comunidade, atravessada pelo trabalho, com seus parentes e seus pais. Aponta a importância da união da família nos trabalhos domésticos, no campo e na agricultura familiar. A coletividade é o ponto forte para o sucesso da sua família. Ele e seus tios fundaram a comunidade depois de adquirirem as terras para a criação de gado. Seu João fala da importância do papel de sua esposa ao seu lado, como ajudante. Considerando a relações de trabalho nas comunidades amazônicas. Soares (20187, p. 51) pondera:

Os laços dos povos amazônicos estão interligados com o mundo natural, sobrenatural e sua organização social, ou seja, as relações estabelecidas com a água, a terra, a floresta, a caça, a pesca, o contexto urbano, a relação de trabalho, a produção de cultura e suas crenças. São ações e dinâmicas sociais que tecem processos identitários do ser amazônico nas várias Amazônias.

O Sr. João e Sr.<sup>a</sup> Adagilda eram os moradores mais antigos da Comunidade de Nossa Senhora de Nazaré, no Paraná do Limão de Baixo, em Parintins. Nos seus relatos, percebemos algumas características e modos de vida dos moradores do lugar. A residência do casal está localizada às margens do Paraná do Limão, na sede da comunidade. Da varanda, podíamos observar a vida pacata dos moradores da localidade. As embarcações eram constantes no leito do Rio Paraná. Segundo Bartoli (2017, p. 33) “[...] há importante conectividade entre Parintins e suas áreas de entorno através de intensa navegação”.

Esses tipos de embarcação eram construídos em estaleiros navais conhecidos como tilheiros, locais onde se fabricavam as mais variadas embarcações fluviais, de grande, médio e pequeno porte. Sua matéria-prima é retirada da floresta, e a madeira mais utilizada é a Itaúba (*Mezilaurus itauba*).<sup>14</sup>

Bartoli (2017, 2019) realizou estudos sobre as condições de vida dos urbano-ribeirinhos de Parintins e observou a prática e os saberes sobre a construção naval repassados de geração em geração. Realizou entrevistas com os trabalhadores nos estaleiros. Uma observação feita por ele diz respeito à retirada da madeira da floresta para as construções navais:

Retirar madeira (geralmente a Itaúba) das fazendas ou encomendá-las é etapa inicial. Na maioria das vezes é feita de forma ilegal, sem plano de manejo ou estudo prévio de impacto. A madeira é transportada para os quintais das casas beira-rio. Nestes lugares, a embarcação é produzida com número reduzido de trabalhadores demandando maior tempo para fabricação. (BARTOLI, 2017, p. 219).

Nesses locais, são construídos os mais diversos tipos de embarcação, para diferentes finalidades. Da varanda da residência do Sr. João, podíamos ver vários tipos de embarcação, de pequeno e médio porte, por conta da profundidade do rio, dentre as quais destacamos as balsas de transporte de gados bovinos (Figura 18):

**Figura 18** – Balsa usada para transporte de bovinos



Fonte: Leal (2019).

Naquela época do ano, era comum as balsas transportarem os animais da área de várzea para a terra firme. Pois logo as terras estariam inundadas, tornando a criação dos animais

---

<sup>14</sup> <https://www.embrapa.br/agrossilvipastoril/sitio-tecnologico/trilha-ecologica/especies/itauba>. Acesso em: 20 mar. 2020.

inviável naquele espaço, principalmente pela falta de alimentos e pelo risco de serem devorados pelos jacarés.

Os barcos de recreio, ou batelões, como são chamados, transportavam pessoas e cargas de várias espécies entre cidades e comunidades. São utilizados como moradia e transporte escolar, e até mesmo como salas de aula em algumas comunidades de áreas de várzea. São fretados com o objetivo de lazer e passeio, com destino às praias, aos igarapés e às festas religiosas das comunidades e cidades vizinhas à Região de Parintins e do oeste do Estado do Pará.

**Figura 19** – Barco/motor de recreio



Fonte: Leal (2019).

Os barcos de recreio também são utilizados para atividades de pesca; quando saem, passam cerca de 15 dias ou mais nas áreas de pesca. Nesse ínterim, as embarcações se tornam as residências dos tripulantes, por isso são chamadas barcos-casas.

Como assinala Bartoli (2017, p. 71-72):

Tipologias de embarcações indicam tanto divisão territorial do trabalho (balsas para gado, madeira, empurradores, barcos pesqueiros detalhados posteriormente), quanto para usos sociais múltiplos de pequena escala na economia, como pesca artesanal e até mesmo moradia (permanente ou provisória). Tal aspecto demonstra atividades de outra natureza urbana mais horizontal cujos deslocamentos obedecem a outra lógica a interconexão cidade áreas de entorno com vínculos territoriais ainda existentes, exigindo considerar que há sobreposição de dois sistemas territoriais que são o mercantil-comercial e o popular-subsistência. A densidade urbana possibilita “retornos ao território” mais intensos e a territórios diversos.

As vidas dos moradores estavam sempre interligadas aos rios e aos meios de transporte fluviais. Subindo e descendo os rios, dia e noite, por baixo de sol ou de chuva, no verão e no inverno. As atividades de comercialização de queijo, leite e hortaliças cultivadas nas residências se davam por meio dessas embarcações. Os vizinhos compravam uns dos outros e também

levavam para comercializar na cidade. Durante o tempo em que passamos na comunidade, observamos os costumes e os modos de vida dos moradores da comunidade, ou seja, toda a dinâmica de vida de adultos e crianças.

### **5.1.1 A comunidade pela perspectiva das crianças ribeirinhas**

A criança amazônica cria suas brincadeiras em meio às relações que estabelece com a natureza e com seu meio, bem como a partir de suas práticas cotidianas. As relações com as águas, a floresta, a terra e os animais constituem-se em um campo fértil para a criança, pois, nesse meio, inúmeras possibilidades lúdicas povoam a imaginação infantil.

As relações com os rios, os lagos e os paranás se expressam de diferentes maneiras: nos banhos, mergulhos e saltos dos galhos das árvores; em cima das embarcações e nas pontes onde atracam as pequenas embarcações; na pescaria, pilotando a canoa e as rabetas.

Em brincadeiras na terra e nas matas, as crianças correm e brincam de ‘manja pega’ e ‘manja esconde’, de futebol ao pôr-do-sol, com os amigos e familiares; montam a cavalo e pastoreiam o gado; interagem com os animais domésticos, principalmente os cachorros; sobem nas árvores, embalando-se nos galhos e balanços pendurados; molham as plantações de hortaliças e as plantas ornamentais.

A criança ribeirinha no seu ato de brincar se relaciona real e imaginariamente com o rio e a floresta, elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para a sua ludicidade. Ao viver essa relação simbólica, a criança cria e recria a sua realidade, brinca e se relaciona com ela, mostrando-nos que faz parte de um mundo, onde o rio e a floresta se constituem em sua rua, seu quintal, seu parque de diversões e seu próprio ser. (CARVALHO, 2010, p. 34).

A criança ribeirinha cresce brincando em meio a esse ambiente rico, cercado de rios e de muito verde. No seu processo de desenvolvimento, ela se relaciona com a natureza e com a cultura, e assim “[...] vai criando seus brinquedos, descobrindo nas árvores, nas águas dos rios, nas folhas e nas sementes, nos galhos, nos cipós, nos frutos verdes, nas pedras, objetos que passam a ganhar vida e identidade em suas brincadeiras” (CARVALHO, 2010, p. 34).

As condições de viver a infância na Amazônia são plurais. As crianças da comunidade têm formas de viver e costumes próprios, que podem variar de uma comunidade para outra. A identidade das crianças ribeirinhas se constitui a partir de suas interações com meio sociocultural e com a natureza. “As crianças [...] vivem relações sociais, identitárias e com o ambiente construído e natural de formas diferenciadas [...], se olhadas de perto, recortam e

estruturam sentidos particulares de existência, de possibilidade de ação no mundo” (SILVA *et al.*, 2013, p. 16).

É importante considerar que as vivências das crianças que moram em comunidade de várzea diferem das que residem nas áreas de terra firme. Pojo e Vilhena (2013, p. 136) acrescentam: “O povo ribeirinho tem um modo de vida atrelado à natureza e aos recursos naturais e conhece, por experiência, os desafios encontrados e enfrentados na realidade social e cotidiana onde vive”. Por meio de entrevista e das rodas de conversas, as crianças relataram suas formas de viver e de brincar nas épocas de seca/cheia e enchente/vazante, bem como seus anseios de vida e projetos de futuro. Suas falas, seus silêncios, seus gestos e seus desenhos revelaram a visão delas sobre suas condições de vida na comunidade, localizada na várzea.

Sobre esse contexto singular, endossamos as características peculiares descritas por Pereira (2007, p. 16):

Os ambientes de várzea se caracterizam por uma sazonalidade marcante devido às enchentes periódicas dos seus rios, que regulam os ciclos de vida da biota local e conseqüentemente regulam as oportunidades de subsistência disponíveis para as populações humanas.

Imersas nesse ambiente rico, elaboramos uma entrevista com perguntas simples e direcionamos a 12 crianças entre 4 e 11 anos, que estudavam na escola da comunidade. As perguntas se relacionavam às vivências e brincadeiras na comunidade. Vale ressaltar que as crianças foram identificadas com nomes próprios, pois tivemos a autorização de seus pais/e ou responsáveis legais.

As suas narrativas serão transcritas de forma fiel às suas falas; embora tenham sido adequadas às normas da Língua Portuguesa, foram respeitadas as expressões típicas da região. Os diálogos e os desenhos das crianças serão apresentados gradativamente. Apresentamos o diálogo com as crianças Angélica e Laís, de 7 anos, que nos relataram suas vivências na comunidade:

**Angélica (7 anos):** *Não sei quanto tempo eu moro aqui. Eu gosto de **rezar** que mais, quando é domingo eu gosto de brincar, pular corda, pescar com o papai, vê malhadeira.*

**Laís (7 anos):** *Não lembro quanto tempo eu moro aqui. Às vezes eu venho **rezar** como papai. Lá em casa eu lavo louça, de manhã eu arrumo minha cama, depois, depois, depois, vou ajudar a mamãe, depois de ajudar vou assistir desenho. (ENTREVISTA, 2020, grifo nosso).*

Nas narrativas de Angélica e Laís notamos algo importante no que se relaciona à religiosidade: elas vão **rezar** com seus pais, sempre aos domingos, que é o dia da missa na



capela da comunidade. Como foi exposto anteriormente, a maioria das comunidades da região de Parintins foram fundadas pelos missionários católicos, e os comunitários seguem os ritos e participam e organizam as programações litúrgicas. As sedes das comunidades, em sua maioria, apresentam uma organização semelhante: capela/igreja católica, salão social, escola e campo de futebol. Para Soares (2017, p. 60), a infância ribeirinha é marcada por:

Experiências coletivas: Destacamos a importância da igreja e dos espaços comunitários; conhecimento passado de geração para geração; interação direta com as pessoas adultas; relação íntima com o rio e a mata; conhecimento do seu território e liberdade para estar e agir sobre ele; brincadeiras a partir dos elementos da natureza, contemplando-os de forma lúdica.

Sobre os afazeres domésticos Angélica enfatizou que, após ajudar, assiste à televisão. A maioria das casas têm uma antena parabólica, e as programações a que as crianças assistem são os desenhos infantis e, algumas vezes, as telenovelas, mas elas geralmente dormem cedo, pois estudam no dia seguinte.

Os programas televisivos são entretenimento e brincadeira para as crianças ribeirinhas. As mídias, especialmente o rádio e televisão, estão presentes nos espaços mais remotos da Amazônia. Brougère (2010, p. 56) argumenta que a televisão transformou a vida e a cultura infantis, ou melhor, a sua cultura lúdica: “Pelos ficções pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece as crianças conteúdo para as suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão”.

É fato que a televisão faz parte da cultura lúdica na infância, mas, além dos programas televisivos, a presença das brincadeiras tradicionais era notável na vida daquelas crianças ribeirinhas, e ambos se complementam. Brougère (2010, p. 62) enfatiza:

Não parece haver oposição ente as brincadeiras tradicionais e aquelas oferecidas pela televisão, pelo menos na cultura viva, constituída pelas brincadeiras das crianças. A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a crianças viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser.

Mesmo estando em comunidades isoladas ou de difícil acesso geográfico, isso não significa que as crianças estão isoladas do mundo, pois a televisão se torna uma ponta aberta para conhecerem outras realidades. Na visão de Girardello (2005, p. 4), “[...] o papel da TV depende de como ela se encaixa na vida particular da criança, e da qualidade geral de seu cotidiano. O tempo que a criança passa assistindo à tevê aparece como fundamental na influência do meio sobre a sua imaginação”. Essa influência foi observada nas brincadeiras e nas narrativas.

Não obstante o exposto, nas comunidades rurais o tempo de contato com esse meio de comunicação nem sempre é longo, pois há falta de energia elétrica. Algumas comunidades não têm esse recurso. Acontece que, mesmo com a energia chegando às casas, há constantes quedas no abastecimento e problemas nas fiações que ficam no meio da floresta. Situações climáticas adversas podem interromper o fornecimento de energia elétrica por alguns dias e até semanas.

Notamos similaridades entre os depoimentos dos irmãos Nátaly (5 anos) e Otávio (10 anos) sobre a vida na comunidade:

**Nátaly (5 anos):** *Eu moro há um ano aqui na comunidade. Eu gosto de morar aqui na comunidade. Eu gosto assistir desenho na TV, eu gosto do desenho da Frozen. Eu vou para aula. Eu brinco lá embaixo com o Ciborgue, o cachorro preto que eu ganhei. Gosto de tomar banho lá na beira do rio. Eu brinco dentro de casa com meus irmãos. Eu brinco com o papai de pescar, ele pescou um tubarão. Eu brinco como a Naca na casa dela. Eu viajo lá para o Tracajá e brinco com a Naca, minha prima.*

**Otávio (10 anos):** *Desde quando eu nasci, em 2010. Aqui a gente brinca de bola. A gente brinca muito de brincadeiras. **A gente prende os gados.** Agente monta no cavalo. A gente cuida das plantações de hortaliças. (ENTREVISTA, 2020, grifo nosso).*

Um fato a se considerar é quando Nátaly (5anos) diz que brinca *lá embaixo*: é porque a casa é construída em modelo de palafita e fica suspensa da terra. Na Figura 20, abaixo, vemos a ilustração de sua vida na comunidade:

**Figura 20** – Desenho de Nátaly (5anos)



Fonte: Nátaly (2020).

Na ilustração, vemos a riqueza de detalhes com que Nátaly expressou sua casa, em modelo de palafita, as árvores, o sol, a chuva e as nuvens, o canteiro de verduras, o rio e seu pescando, a brincadeira com o seu irmão e o cachorro. Esse modelo de casa é comum em comunidades localizadas em áreas de várzea. Essa realidade é observada no desenho de Thiago Oliveira de 11 anos sobre sua casa e os cachorros de estimação:

**Figura 21** – Minha casa: Thiago Oliveira (11 anos)

Fonte: Thiago Oliveira (2020).

Andrade (2019) observou que esses tipos de moradias são úteis em áreas alagadiças e acrescenta: “Para as crianças, esse tipo de construção, tão comum na região, faz parte do modo de vida de quem vive nas margens dos rios” (ANDRADE, 2019, p. 189). As residências se constituem em espaço propício para a realização das brincadeiras infantis. As brincadeiras estão presentes na vida das crianças e emergem de atividades oriundas do seu cotidiano. Nátaly (5 anos) relatou que gosta de brincar com os seus animais de estimação. Todas as casas têm cachorros, que também ajudam a pastorear o gado e a proteger a casa.

Otávio (10 anos) traz dois elementos importantes da vida na comunidade, que são a **criação de gado** e como as crianças ajudam nessa atividade, prendendo os animais e montando o cavalo, para pastorear. Essa atividade foi ilustrada por Thiago Oliveira de 11 anos:

**Figura 22** – Criação de gados e pastoreio: Thiago Oliveira (11 anos)

Fonte: Thiago Oliveira (2020).

As crianças estão aprendendo com os adultos e interagindo em todas as atividades de subsistência. Aprendem desde pequenas, com seus pais e familiares, a dar sequência às

atividades que são importantes para a sobrevivência na comunidade. Sobre as vivências das crianças ribeirinhas paraenses, no que tange às atividades cotidianas, que se misturam com o brincar, Pojo (2020, p. 31) argumenta:

A infância, neste contexto, transcorre num percurso singular: algumas trabalham, estudam e brincam geralmente as mais velhas, outras estudam e brincam algumas não estudam, mas trabalham e brincam. Às vezes, é possível perceber na atitude das crianças que a ação de trabalhar e de brincar se mistura, tal é o envolvimento das crianças com tarefas próprias para os adultos. Os adultos entendem que as crianças têm direito de brincar, mas precisam, desde cedo, aprender a lidar com tarefas que custam a sobrevivência num espaço com poucos dispositivos sociais. Elas exercitam lavar a louça no rio, carregar água do rio para algumas atividades domésticas [...], cuidar do irmão menor, ou seja, as crianças aprendem a dividir o tempo entre o trabalho, a brincadeira e a escola.

É importante frisar as semelhanças com as vivências das crianças amazonenses. Essas características são observadas em diversas comunidades ribeirinhas. Entrevistamos Thiago Oliveira (11 anos) e Tiago Carvalho (10 anos), que também narraram suas vivências:

**Thiago Oliveira (11 anos):** *Faz dez anos que eu moro aqui na comunidade Nossa senhora de Nazaré, Limão de Baixo. Eu vivo pescando e trabalhando. Eu subo na árvore para pegar mari-mari. Eu vou pescar com o papai, depois pra casa assistir televisão. E depois eu vou prender o gado e depois que eu prendo eu vou dormir. Quando eu acordo de manhã, vou tirar leite com pai, para fazer queijo. Eu não faço queijo, mas o pai faz.*

**Tiago Carvalho (10 anos):** *Eu não sei quanto tempo eu moro aqui. É bom morar aqui. Eu gosto de brincar. Pular corda, pular na água. Eu ajudo o meu pai a tirar a cebola e amarrar cebola, amarrar também. Para vender na cidade. Eu gosto de pescar. (ENTREVISTA, 2020, grifo nosso).*

Aqui os meninos já trazem elementos de sua vida comunitária. Thiago Oliveira relata que vive pescando e trabalhando. Bruce e Costa (2019, p. 70), em seus estudos com estudantes de uma comunidade ribeirinha de várzea na região de Parintins, evidenciaram, por meio de sua imersão naquela realidade rural, que “[...] as crianças possuem muitos saberes e realizam vários tipos de tarefas cotidianas, que aprenderam com seus pais ou mediados pela tipicidade do meio em que vivem”.

Notamos que suas atividades se voltam para a pescaria artesanal, o cultivo de hortaliças e o cuidado com o gado. As crianças aprendem desde cedo a retirar leite da vaca e a fabricar queijo. Vale lembrar que muitas famílias apenas cuidam das fazendas, são caseiros. Uma boa parte da produção é para ser vendida na cidade: leite e queijo, mas também há comércio desses produtos na comunidade, pois são base da alimentação.

Thiago Oliveira, por ser um menino de 11 anos, tem suas responsabilidades, portanto suas contribuições para a dinâmica familiar são maiores. Nessas atividades, as crianças estão

sempre acompanhadas dos adultos, aprendendo, interagindo e brincando no cotidiano. Trindade (2020, p. 23) afirma que “As águas constituem o espaço da pesca, são geradoras de renda, e nelas também habitam as brincadeiras, a fantasia e o imaginário dessas crianças, que preenchem suas mentes com a mediação do que veem, ouvem e sentem”.

Tiago Carvalho (10 anos) lembrou que que, além de suas atividades, ele tem tempo de brincar, de assistir à televisão, mas também falou que pesca e coleta fruto de árvores, a mari-mari, que é uma fruta típica de área de várzea, uma vargem de sabor peculiar, azedo e doce ao mesmo tempo, muito apreciada na região. Na Figura 23, abaixo, observamos Ruan, de 6 anos, coletando no pomar submerso esse saboroso fruto regional:

**Figura 23** – Ruan na canoa coletando mari-mari



Fonte: Muniz (2020).

Nos relatos dos meninos percebemos a situação do trabalho como parte de seu cotidiano na comunidade. Andrade (2019) fez um estudo sobre o cotidiano das crianças ribeirinhas marajoaras paraenses e sinalizou que, naquela comunidade, o trabalho das crianças era visto pelos pais e familiares como uma espécie de ‘ajuda’. Segundo a autora, era uma ajuda “[...] que os filhos dão a eles, pois é feito fora do horário da escola ou nos períodos de férias e feriados” (ANDRADE, 2019, p. 209). Na comunidade do Paraná do Limão de Baixo, a situação era semelhante, essa ajuda nas atividades cotidianas e nos afazeres domésticos acontecia fora do horário da aula.

Maria Eduarda, de 11 anos, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental, tem o sonho de ser uma investigadora da polícia. Indaga sobre o tempo de comunidade, ela nos respondeu assim:

**Pesquisadora:** *Quanto tempo você mora aqui na comunidade? Como é viver aqui nessa comunidade?*

Maria Eduarda (11 anos): *tem 11 anos, eu nasci aqui. Pra mim é chato.*

**Pesquisadora:** *É chato? Por quê?*

Maria Eduarda (11 anos): *Porque, quando eu vou dormir, eu tenho medo da escuridão. Quando bate porta, eu fico com medo, penso que é visagem, bicho. (ENTREVISTA, 2020).*

Pelo fato de estar na pré-adolescência, Maria Eduarda demonstra ter mais maturidade do que as crianças menores. Quando nos contou de seu sonho em ser investigadora da polícia, demonstrou que sabia muito bem o que queria. Em seu depoimento, a menina teceu críticas à vida na comunidade. Não gostava de morar ali, achava chato, e o motivo seria o medo que tinha de assombrações e bichos, que seriam fantasmas. Bruce e Torres (2018) argumentam que “A Amazônia brasileira se compõe de uma variedade de mitos e lendas que navegam nas memórias dos povos tradicionais que vivem nos rios e nas florestas”.

Nas comunidades é comum a crença nesses seres inanimados, as visagens, como são chamadas. Crenças em monstros como Mapinguari, Curupira, o protetor da floresta, o Lobisomem, etc. Há uma infinidade de lendas, que são repassadas dos mais velhos aos mais novos, como a lenda do Boto, que se transforma em um homem bonito, de terno branco e fica perto do rio no período menstrual das moças, a fim de engravidá-las; a lenda da Cobra Grande, que pode engolir os pescadores nas atividades de pesca noturna; a lenda da Yara, mãe d’água, que encanta os pescadores em noite de luar, etc. Bruce e Torres (2018, p. 6) explicam que esses mistérios que assombram os povos amazônicos e, principalmente, a imaginação das crianças são passados de geração em geração:

Desde nossa infância neste ambiente de mistérios da floresta ouvimos nossos avós e pais contarem histórias fantásticas sobre a cobra grande, o fogo fátuo, mãe d’água, calça molhada, boto e outros seres das águas e da floresta e ficávamos assombrados e não dormíamos a noite toda. Neste contexto onde o imaginário se mistura à realidade, criávamos imagens e muitas vezes nem saímos de casa devido ao medo de a qualquer momento pudéssemos dar de cara com nossos assombros.

Esses mitos e lendas podem emergir de “[...] todos os cantos de matas e braços de rios das comunidades no interior do Estado do Amazonas” (Bruce e Torres, 2018, p. 9). Esses mitos e lendas são evidenciados nas falas de muitas crianças de muitas comunidades amazônicas, principalmente das que moram em comunidades ribeirinhas, localizadas às margens dos rios.

Na sequência, entrevistamos Thaíssa (4 anos) e Ketlen (6 anos), que nos falaram sobre a vida na comunidade:

**Thaíssa (4 anos):** *Eu não lembro quanto tempo eu moro aqui. Aqui na comunidade eu brinco de boneca, de estudar, eu brinco com a minha maninha. A gente brinca com o carrinho e de boneca. Eu ajudo a mamãe, arrumo a casa e eu varro. Eu molho as plantinhas, o canteiro de verduras, cebolinhas e pimenta, couve.*

**Ketlen (6 anos):** *Eu não lembro quanto tempo eu moro aqui. Aqui na comunidade eu brinco. Eu brinco com a Leona, uma gata. Eu vou para cidade com as mamãe. Eu arrumo a casa, eu lavo as vasilhas. Eu arrumo a cama.* (ENTREVISTA, 2020).

As crianças ajudam desde bem pequenas nas atividades domésticas, no cultivo de plantas e hortaliças e têm o tempo para brincar, principalmente com seus irmãos e os animais. De igual modo, como Thaíssa (4 anos) e Ketlen (6 anos), Maria Eduarda (11 anos) também mencionou suas brincadeiras e seus afazeres cotidianos na comunidade:

**Pesquisadora:** *O que tem aqui nessa comunidade para fazer?*

**Maria Eduarda (11 anos):** *Eu gosto de jogar a bola. Quando é dia de domingo e sábado eu pulo n'água. Brincar de Manja.*

**Pesquisadora:** *Você ajuda teus pais?*

**Maria Eduarda (11 anos):** *Eu ajudo a amarrar cheiro verde e couve, berinjela, pimenta, quiabo e coentro também.* (ENTREVISTA, 2020).

Nessa fala, destacamos a questão do trabalho como uma forma de ajuda que as crianças executam no ambiente familiar. Para Trindade (2020, p. 29-29), as relações de trabalho das crianças ribeirinhas são apenas uma forma de aprendizagem:

[...] suas primeiras experiências de trabalho com seus pais, com quem aprendem a pescar, a extrair os frutos da natureza, a plantar e a colher, a cuidar da casa e da família. Grande parte da socialização para o trabalho ocorre na relação entre essas crianças e seus pais, que priorizam o compartilhamento desse aprendizado, de forma a assegurar que seus filhos deem continuidade ao trabalho e, assim, à posse de seu território. Tudo que é feito para o bem-estar das famílias.

Essas atividades são os saberes e a cultura que os mais velhos ensinam às gerações mais novas, com a finalidade de dar continuidade ao trabalho e à cultura que realizam, sem finalidade ou conotação de exploração do trabalho infantil.

Utilizamos os desenhos como forma de expressão das crianças ribeirinhas, como um meio para compreendermos suas vivências na comunidade. Para Vigotski (2018, p. 14), “[...] a imaginação é a base de toda atividade criadora e manifesta-se em todos os campos da vida cultural (criação artística, científica e técnica)”. Nessa direção, os desenhos se constituem em uma ferramenta importante para a apreensão de uma realidade.

Tomando como pano de fundo a realidade amazônica, “[...] os elementos da natureza estão presentes nos desenhos das crianças: as matas, os animais e o rio, nas enchentes e vazantes, são elementos catalisadores das atividades cotidianas da comunidade” (TRINDADE, 2020, p.76).

A Thaíssa (4 anos) fez um desenho (Figura 24) que revela sua vivência em sua casa, as plantações de hortaliças: couve, cebolinha e coentro, que são cultivadas por sua família para

comercialização e alimentação. Ela desenhou uma árvore, a castanheira, que está no quintal de sua residência, assim como a vegetação presente naquele espaço:

**Figura 24** – Desenho da casa de Thaíssa (4 anos)



Fonte: Thaíssa (2020).

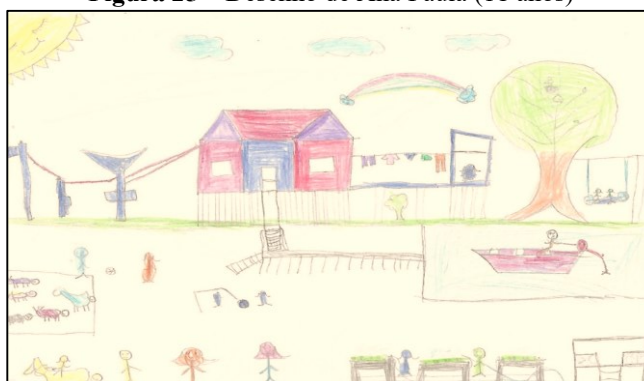
O desenho da Thaíssa revela sua percepção sobre a sua comunidade. O imaginário infantil, movido pela tríade terra, água e floresta, desvela uma criança criativa e inventiva, que se vale dos elementos da natureza para poder sobreviver às agruras de seu cotidiano (POJO, 2022, p. 14). As crianças evidenciam seu pertencimento à comunidade, e suas formas de perceber, viver e brincar estão imbricadas com as relações sociais constituídas com seus pares e com as condições de vida, estratégias de sobrevivência devido aos ciclos sazonais, etc.

As crianças nos revelaram suas brincadeiras na época da cheia e da vazante. Nesse período, os comunitários se organizam em torno dessas mudanças sazonais, suas moradias e atividades de agricultura e criação de animais se adaptam às condições dadas pela natureza. Nesse ínterim, as brincadeiras das crianças também variam de acordo com a dinâmica das águas nas várzeas. Pereira (2007, p. 16) enfatiza que,

Assim como os demais componentes da biota das áreas inundáveis, as populações humanas locais precisam adotar estratégias de adaptação em relação às mudanças drásticas ocorridas na passagem entre as fases aquáticas e terrestres. Estas estratégias implicam na coordenação das atividades produtivas tais como a criação de gado, o cultivo de plantas anuais e perenes, a caça e a pesca, às modificações sazonais da paisagem e biota locais.

As atividades rotineiras realizadas pelos adultos são incorporadas às atividades de imaginação e brincadeiras das crianças. Na época da seca, as crianças brincam na terra, nos quintais das residências. Na imagem abaixo (Figura 25), nota-se a riqueza de detalhes: o balanço construído na árvore, as brincadeiras e a montaria no cavalo, o cuidado dos animais no cercado, um piloto de canoa e rabetá.



**Figura 25** – Desenho de Ana Paula (11 anos)

Fonte: Ana Paula (2019).

**Ana Paula (11 anos):** *Eu desenhei no papel as coisas que eu mais gosto de brincar no meu interior, Paraná do Limão de Baixo. Quando está cheio, eu gosto de brincar de pular na água, de pescar, de andar de rabeto com o papai, com a mamãe e com meus irmãos, andar lá na casa dos meus vizinhos, de canoa. E, na seca, eu gosto de estar brincando no terreiro, brincando de balanço com meu irmão, andar de cavalo, brincar de bola e prender o gado com meu avô, molhar as plantas com meus pais. Tudo isso é uma coisa que eu mais gosto de brincar lá minha região* (Entrevista, 2019).

As plantações de hortaliças é uma das atividades de agricultura familiar mais características dessa comunidade. Os canteiros (parte inferior, à direita) são construídos sobre esteios de madeiras, ficam suspensos por conta da subida das águas. Geralmente, a tarefa de regar as hortaliças é de responsabilidade das crianças. Os vegetais são cultivados o ano inteiro, para serem comercializados na cidade de Parintins e para o consumo da família. Segundo Pereira (2007, p. 19),

No caso da agricultura familiar da várzea, este tipo de solução, embora desejável, como no caso do controle de excesso de umidade do solo, envolveria grandes obras de engenharia que não são nem física nem economicamente viáveis. No entanto, os agricultores desenvolveram um tipo de solução de pequena escala, amplamente difundida, que consiste no cultivo de hortaliças em canteiros suspensos. Dessa maneira, as plantas ficam livres do excesso de umidade que ocorre no período das chuvas e o cultivo não precisa ser interrompido durante o período das cheias.

Na entrevista, Davi (9 anos) também evidenciou suas vivências:

**Pesquisadora:** *De que você gosta de brincar aqui na comunidade?*

**Davi (9 anos):** *Eu gosto de brincar de tudo: de jogar bola, de bicicleta.*

**Pesquisadora:** *Você gosta de andar bicicleta?*

**Davi (9 anos):** *Tem vez que sim, tem vez que não, porque eu não tenho. Gosto de jogar bola. Aí tem vez que vou dormir lá com meu avô.*

**Pesquisadora:** *O que tu fazes na casa do teu avô?*

**Davi (9 anos):** *Eu brinco de manja com o Felipe.*

**Pesquisadora:** *Quem é Felipe?*

**Davi (9 anos):** *É meu irmão. É um loirinho. Ele está estudando na Escola Lila Maia.*

**Pesquisadora:** *Você gosta de brincar em que lugar na tua casa?*

**Davi (9 anos):** *Não tem lugar não. Só lá no meu avô. Lá na casa do Thiaguinho, porque eu vou lá.*

**Pesquisadora:** *E quando está seco você brinca de quê?*

**Davi (9 anos):** *Tem vez que subo no cavalo, tem vez que subo no boi.*

**Pesquisadora:** *Sobe no boi também?*

**Davi (9 anos):** *É, ele é manso.*

**Pesquisadora:** *E o cavalo é manso?*

**Davi (9 anos):** *É, mas quando ela tá parida, ela é braba.*

(ENTREVISTA, 02/03/2020).

Percebemos que as brincadeiras se misturavam com os afazeres ou tarefas diárias que executava juntamente com seus familiares, como: molhar as plantas, montar o cavalo para pastorear os bovinos. Nessa direção Soares (2005, p. 5-6) argumenta:

[...] interpretação e compreensão das narrativas e representações sociais das crianças não podem ser feitas de uma forma impressionista e meramente descritiva, mas deverão sempre considerar que as crianças estão inseridas em estruturais sociais que as influenciam e que são influenciadas também por elas.

As atividades de montaria eram mais apreciadas e vivenciadas pelos meninos, eles tinham uma idade estabelecida para montar: a partir dos 6 anos, já acompanhavam seus pais e os homens nas atividades de pastoreio. Depois dos 9 anos de idade, os meninos já vão sozinhos montados nos animais mais dóceis, ou *mansos*, como Davi chamava. Para eles, isso era uma atividade prazerosa e tinha sentido lúdico. Na imagem abaixo (Figura 26), temos Ruan montado no cavalo, em foto que nos foi enviada por sua mãe:

**Figura 26** – Ruan montando o cavalo



Fonte: Muniz (2020).

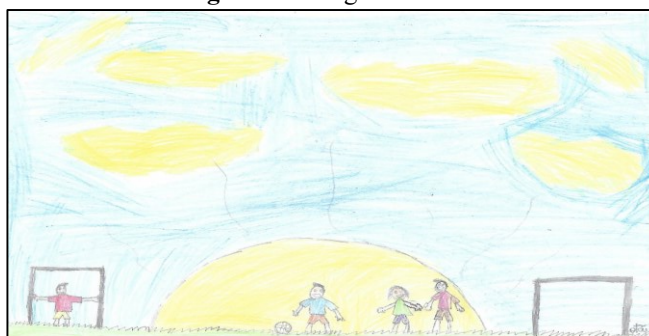
O menino demonstra destreza e segurança na montaria; ele se sente apto e autorizado por seus pais a fazer essa tarefa. Está apto a ajudar a pastorear os bois e a participar de todos os

processos da vida na comunidade. A participação das crianças é um direito. “É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128).

Os jogos de futebol são bastante apreciados nas comunidades rurais da Amazônia. Em torno desse esporte, os adultos fazem torneios e realizam competições entre os times das comunidades próximas. Especialmente por ocasião das festas dos padroeiros da comunidade. Dutra (2013) enfatiza que o jogo de futebol promove o entrosamento entre as crianças, além de lhes propiciar momentos de sociabilidade.

Na Figura 27, vemos uma ilustração gráfica de Otávio (9 anos) sobre essa atividade física e de lazer, que é apreciada por ele e por seus amigos na comunidade:

**Figura 27** – Jogo de futebol



Fonte: Otávio (2020).

**Otávio (9 anos):** *Eu jogando a bola e o meu amigo e a menina que jogava com nós, e mais um menino grande, que já foi para Manaus estudar. Esse campo de futebol é aqui na frente. Esse é o céu e as nuvens. É no pôr-do-sol que a gente jogava. O goleiro era o Carlos, eu sou esse que está com a bola, a menina é Ana Clara e o outro é o Eliandro (ENTREVISTA, 2019).*

Barros (2013) discute a dinâmica dos jogos de futebol em sua pesquisa de mestrado, realizada na referida comunidade. Adultos e crianças se mobilizam em torno dessa atividade. “Os jogos na categoria infantil são organizados uma vez ou outra e geralmente em metade do campo oficial onde jogam os adultos, é uma atração que os pais se divertem junto ao torcerem pelos seus filhos” (BARROS, 2013, p. 41).

As brincadeiras durante a cheia estão ligadas ao rio. Otávio (9 anos) deixou evidente na sua fala as suas brincadeiras prediletas nesse período:

**Pesquisadora:** *Qual é as brincadeiras que você faz quando tá cheio?*

**Otávio (9 anos):** *Pular na água. Pescar com meu tio Renato, quando ele vem.*

**Pesquisadora:** *Que mais quando está cheio? Dentro de casa, brinca ou assiste televisão? Tem televisão? Ao que você assiste?*

**Otávio (9 anos):** *filme.* (ENTREVISTA, 02/03/2020).

Em um estudo com crianças de comunidades ribeirinhas sobre suas percepções acerca das cheias e secas na região amazônica, Bentes e Dutra (2018, p. 5) apontaram que, entre as brincadeiras mais apreciadas na época da cheia, estão “[...] brincar de pular da ponte, pular da árvore, manja pega, quem nada mais longe, quem aguenta mais embaixo d’água e assim como a pescaria faz[em] parte do caboclo amazônico, deste a tenra infância”.

As crianças têm essa relação direta como os rios: dele e a partir dele estabelecem seus modos de viver a infância. No período da vazante, elas realizam outras atividades, aproveitando que a terra está completamente seca, principalmente jogar bola:

As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 163).

Como as autoras mencionaram, as brincadeiras infantis apresentam elementos do meio sociocultural das crianças. Nas ilustrações das crianças, percebe-se que elas adequavam as suas brincadeiras às condições dadas pela natureza. Dão-lhes novas significações e sentido, conforme as mudanças climáticas e temporais vividas.

Os desenhos, as narrativas, as vozes e as expressões das crianças revelam suas vivências e experiências em meio às brincadeiras na comunidade, que é o local onde interagem com a natureza e as demais pessoas do seu convívio social.

Como sinaliza Pino (2010), a relação dinâmica entre o meio e o homem é dialética e mutável. A criança vai interagindo com seu meio e, dialeticamente, modificando-se enquanto o modifica. É por meio das vivências em seu meio e das formas como o significa em determinadas fases etárias que as crianças se desenvolvem. Assim, a vivência vai muito além de uma determinada realidade experimentada pela criança, ela envolve um trabalho mental (consciente ou inconsciente), por parte da criança, de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência (PINO, 2010). Para isso, é necessário saber ou pelo menos tentar interpretar aquilo que constitui a vivência da criança em uma realidade concreta.

Nesse sentido, é importante dar destaque ao fato de que a ilustração infantil é uma linguagem importante para interpretação de sua realidade. Sarmiento (2011) argumenta que os

desenhos são artefatos sociais, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. O grafismo infantil adquire a complexidade e a densidade da capacidade comunicativa da criança, pelo fato de incorporar, na verdade, uma imbricada articulação de várias fontes de produção cultural, sendo, ademais, um dos pontos afirmativos da condição geracional da produção cultural.

Como artefatos sociais, os desenhos servem como testemunho da cultura infantil ribeirinha. Por meio dos desenhos e das narrativas, aquelas crianças expressam sua produção cultural, conforme descrito por Carvalho (2010, p. 34):

A criança ribeirinha no seu ato de brincar se relaciona real e imaginariamente com o rio, a floresta, elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para sua ludicidade. Ao viver essa relação simbólica, a criança cria e recria sua realidade, brinca e relaciona com ela, mostrando-nos que faz parte de um mundo, onde o rio e a floresta se constituem em sua rua, seu quintal, seu parque de diversões e seu próprio ser.

As ideias aqui aludidas representam um contributo válido acerca das vivências, da imaginação e das brincadeiras das crianças ribeirinhas. Nessa direção, evidencia-se a visão de Vigotski (2018) sobre o papel da imitação, frequente na brincadeira infantil. As brincadeiras das crianças ribeirinhas da comunidade do Limão de Baixo não eram apenas uma reprodução dos fatos ou das experiências vivenciada naquela realidade. Tratava-se de “[...] uma combinação dessas impressões, e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 17). A criança tem a capacidade para criar, e a brincadeira transforma sua imaginação em atividade.

Diante desse contexto, percebemos que a imaginação e as brincadeiras das crianças ribeirinhas foram representadas por meio de seus desenhos e de suas narrativas. A pesca artesanal, o cultivo de vegetais, a criação de animais e outras atividades cotidianas são presentes na vida das crianças nessa comunidade e se misturam com o brincar. A relação com a natureza e com as mudanças dinâmicas de subida e descida das águas povoam a imaginação infantil. Elas se adaptam às mais diversas situações de seu cotidiano e dão sentido ao brincar, vivendo a infância nesse espaço geográfico.

### **5.1.2 A Escola Nossa Senhora de Nazaré: uma escola ribeirinha no Paraná do Limão de Baixo**

A escola é lugar de construir laços, relações, aprendizagens e saberes. É um espaço privilegiado para provocar a mudança social e pode se constituir em um lugar para transmissão, construção e socialização da cultura e dos conhecimentos acumulados pela humanidade. No que tange à oferta de Educação Básica para a população rural, a LDBEN nº 9.394/1996 preconiza:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seguindo esse parâmetro, o Referencial Curricular Amazonense (2018, p. 186) enfatiza que “A escola é o local onde a vida coletiva favorece as interações das crianças em grupo e em atividade sob a orientação da/do professora/professor, sendo um ambiente que recebe influências das condições socioculturais constantemente”. Se pensarmos na escola do ponto de vista histórico e social, bem como em suas transformações no decorrer dos séculos, certamente nos depararemos com uma multiplicidade de estudos e concepções acerca dessa instituição e do seu papel na sociedade.

Uma escola em contexto amazônico é fundamental. Muitas vezes, é o único local onde as populações têm acesso ao saber formal e à produção cultura da humanidade. Mas sabemos que os conhecimentos são múltiplos, portanto podemos dizer que há uma multiplicidade de conhecimentos e saberes que emergem da floresta e dos povos tradicionais da Amazônia. As populações ribeirinhas têm muito a nos ensinar sobre os diferentes saberes advindos da natureza, em razão da interação que estabelecem com ela. A escola investigada está imersa neste contexto rico, em que as crianças vivenciam e interagem com vários elementos da floresta.

Convivendo com a natureza, as crianças das comunidades rurais adquirem conhecimentos prévios que, ao serem relacionados com os conhecimentos científicos disseminados pela escola, facilitam o processo de ensino-aprendizagem (ALCÂNTARA; TERÁN, 2010).

Os conhecimentos trazidos do ambiente natural, social e cultural em que as crianças ribeirinhas vivem podem facilmente ser relacionados aos conhecimentos escolares. Mas, em meio à biodiversidade amazônica e ao seu grande potencial para a produção de saberes, muitas são as adversidades no que tange à educação escolar, especialmente no contexto das escolas localizadas em comunidades rurais. Para ter acesso ao estudo, as escolas têm calendário escolar

diferenciado. Estudantes e professores caminham longas distâncias por pequenos ramais no meio da floresta, escalam barrancos, sobem escadarias feitas na terra e viajam em transporte escolar para chegar na escola, seja fluvial ou terrestre. Esses desafios se apresentam nos períodos de seca, estiagem e cheia dos rios.

As escolas localizadas em áreas de várzea são construções feitas de madeira, modelo palafitas, adequando-se às condições do solo de várzea. O calendário acompanha o período sazonal de enchente e vazante. As aulas iniciam, geralmente, no mês de agosto e vão até o mês de maio do ano seguinte. Quando começa a enchente dos rios, fica inviável a realização de aulas na escola, pois algumas unidades ficam completamente inundadas, sendo impossível prosseguir com as aulas.

Outro fator para a não realização das aulas é a imigração de alguns moradores para as áreas mais altas, as terras firmes, para onde levam o gado, por causa da escassez de alimentos e por outros motivos. As crianças migram com suas famílias, e os pais acabam matriculando-as em outras escolas no tempo da cheia. E, quando começam a secar os rios, muitas crianças nem voltam mais para a comunidade, concluem seus estudos em outras comunidades, ou na cidade, e ficam aos cuidados de parentes e familiares.

No tocante à educação, os desafios existentes na região amazônica são inúmeros, especialmente na Região do Baixo Amazonas. É válido ressaltar que, numa comunidade rural amazônica, as escolas têm um significado importantíssimo e há uma relação estreita entre a escola e os costumes das pessoas que residem nesses espaços. As relações com os rios, com a floresta e com fenômenos climáticos se modificam conforme a área geográfica onde a comunidade está localizada, e a escola se adapta às mudanças sazonais.

A Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré pertence à rede municipal que atende algumas crianças da comunidade, local privilegiado para transmissão de conhecimentos e troca de saberes. Na grande maioria das vezes, o nome da escola está ligado à própria história de fundação da comunidade, neste caso, no ano de 1969.

Sena (2015) realizou seu trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré. Este estudo trouxe contribuições relevantes para a comunidade e a escola investigada. Em entrevista, um dos primeiros moradores/fundadores da referida comunidade, o Sr. João (70 anos), relatou sobre a história da escola:

Com o aumento dos moradores na comunidade, foi necessária a criação de um educandário, pois cresceu a necessidade de crianças, jovens e adultos aprenderem a ler. E com o objetivo de proporcionar educação aos sujeitos da comunidade. Os moradores reuniram-se e decidiram que a Senhora Maria Dulcinéia, que não tinha formação em magistério, seria a professora da comunidade.

A comunidade não tinha uma estrutura física de escola, portanto, a primeira escola funcionou na residência da primeira professora. Naquela época, mesmo sem saber, a escola já ensinava em sistema de ensino multisseriado, pois a professora leiga ministrava as aulas pra crianças e adultos juntos. Naquela época as crianças, jovens e adultos, faziam um longo percurso para chegar à escola, pois o único meio de transporte era a canoa a remo.

Diante das inúmeras dificuldades, da falta de material pedagógico, falta de uma infraestrutura apropriada, falta de incentivo e apoio do poder público, e até mesmo do desinteresse dos alunos, a professora desistiu de lecionar.

Em meados de 1978, outra professora assumiu a educação da comunidade, a Professora Maria Monte Verde, que logo em seguida tornou-se a primeira professora contratada pelo município de Parintins/AM a ministrar as aulas na comunidade.

Em 1980, o então Prefeito do município de Parintins/AM, o Sr. Djard Vieira, inaugurou a escola regular “Nossa Senhora de Nazaré- Limão de Baixo”, que atendia uma clientela de 1ª a 4ª série na época.

Depois da Professora Maria Monte Verde, a rotatividade de professores na comunidade foi intensa, sendo assim, muitas outras professoras ministraram aula na escola.

Em setembro de 2008, o então prefeito em exercício, Frank Luiz Cunha Garcia, reinaugurou a escola. No ano de 2013, o prédio da escola foi interditado pela Defesa Civil, por oferecer riscos de vida aos alunos, uma vez que a escola encontra-se em situação precária devido às grandes cheias, as quais a Região Norte vem sofrendo desde 2009, uma das maiores cheias. (SENA, 2015, p. 37-38).

O registro fotográfico abaixo foi feito em uma das viagens da pesquisadora pelo Paraná do Limão com destino ao município de Maués, AM. À época o prédio oficial da escola ainda existia, mas estava correndo risco de desabamento, por conta do fenômeno da erosão.

**Figura 28** – Vista panorâmica da escola e da sede da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré no Paraná do Limão de Baixo



Fonte: Leal (agosto de 2015).

Ao chegar à comunidade, constatamos que não havia mais um prédio oficial para a escola. O que existia fora interditado pela Defesa Civil no ano de 2015, por risco de desabamento, por conta do fenômeno da erosão, ou fenômeno das terras caídas, como é



popularmente conhecido. A subida e descida das águas acabam deixando o terreno frágil e propenso a deslizamentos constantes.

**Figura 29** – Antigo prédio da Escola Nossa Senhora de Nazaré (2013)



Fonte: Sena (2015).

Conforme as terras foram caindo, a estrutura física da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré foi ficando vulnerável, então as crianças foram estudar no Centro Social da Comunidade “Justino Reis”, até que o prédio oficial da escola voltasse a funcionar. As aulas funcionaram por mais de três anos em condições precárias, principalmente quando chovia forte e ventava, molhando as carteiras, os cartazes, as crianças e a professora.

**Figura 30** – Centro Social da Comunidade “Justino Reis”



Fonte: Sena (2015).

Quando conhecemos a realidade de algumas escolas ribeirinhas, percebemos que muitos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 não se concretizam na prática. O poder público é ausente, e seu comprometimento com as políticas educacionais, sobretudo com as populações do campo em áreas remotas da Amazônia, é incipiente.

Ao refletir sobre a educação e as concepções de educação, Libâneo (2013) e Saviani (1993, 2008) nos ajudam a perceber essas diferentes concepções presentes na educação brasileira. O descaso para com a educação pública fica evidenciado perante a precária situação da escola no País. Libâneo (2013, p. 33) nos alerta:

As escolas funcionam em condições precárias [...]. É necessária uma reflexão de conjunto para uma compreensão mais correta dos problemas da educação pública. Há um conjunto de causas externas e internas a escola que, bem compreendidas, permitirão avaliar mais claramente as possibilidades do trabalho docente na efetiva escolarização das crianças e jovens.

Em se tratando da educação escolar na realidade amazônica, é necessário um olhar diferenciado, pois “[...] pensar educação escolar na Amazônia propõe abordar com profundidade as nuances da sua realidade múltipla e complexa” (OLIVEIRA, 2015, p. 93).

Segundo relatos do Sr. João (70 anos), a escola foi desmanchada, para que não se perdesse a madeira. Em seu lugar, os próprios comunitários construíram uma escola improvisada, anexa à cozinha do barracão comunitário, para atender as crianças que estavam provisoriamente estudando no barracão do centro comunitário, que aparece na Figura 29 ao lado esquerdo da escola, pintado de cor azul. Atualmente, a escola funciona em um barracão improvisado, pois a antiga escola oficial foi interditada por causa do fenômeno da erosão, comum nas áreas de várzea.

**Figura 31** – Faixada da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré no Paraná do Limão de Baixo



Fonte: Leal (2019).

Como foi mencionado anteriormente, o prédio acima foi construído pelos comunitários, utilizando as madeiras da antiga escola. A estrutura física é em modelo de palafita, característica das construções de áreas várzeas. A área da escola é 5m x 8m, em madeira Itaúba

(*Mezilaurusitauba*) e maracatiara (*Astronium lecointei Ducke*), coberta com telha de Brasilit. A construção fica a 1,8m de altura do nível da terra.

Os comunitários não se conformaram com a demora dos gestores públicos em liberar a construção de uma nova escola. Pela necessidade de ter um espaço específico para a realização das aulas e por acreditarem na importância da instituição escolar para a comunidade, eles mesmos *colocaram as mãos na massa* e assumiram uma responsabilidade que era do poder público municipal.

Diante dessa realidade específica, que com certeza se assemelha à de muitas outras escolas no país e na região amazônica, concordamos com Libâneo (2013, p. 33) quando questiona: “Os governos têm cumprido a sua obrigação social de assegurar as condições necessárias para promover um ensino de qualidade ao povo?”. Certamente, as evidências nos trazem a resposta: não, infelizmente, o descaso com a educação pública nesses espaços é visível.

Há descumprimento da legislação educacional que responsabiliza o poder municipal pelo destino da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial por organizar, desenvolver e manter as instituições oficiais de seus sistemas de ensino, como prevê a LDBEN/1996 em seu artigo 11 e inciso I: “Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996, art. 11).

A legislação está longe de ser cumprida na realidade, principalmente no que tange às escolas localizadas em áreas de várzea. Uma vez que, diante da sazonalidade, dos desafios geográficos e da fragilidade do solo, é possível pensar em alternativas para que as crianças sejam atendidas com qualidade e não fiquem sem um espaço apropriado para estudar.

Diante desse cenário, os povos ribeirinhos se organizam e se ajudam, a fim de resistirem e lutarem por melhores condições de vida. Para isso, reconhecem o papel da escola, pois é por meio dessa instituição que o saber pode ser socializado, como nos diz Libâneo (2013, p. 32): “[...] a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos e cidadania”.

As dependências internas são constantemente modificadas pela professora, para facilitar seu trabalho com as turmas multisseriadas. No início do ano letivo 2018/2019, havia duas salas, uma cozinha pequena e uma área que funcionava como refeitório, além de um quadro que poderia ser usado como sala de aula e de um espaço para as atividades lúdicas. Quando estivemos na escola, fizemos a medição do prédio juntamente com a professora. A estrutura física inclui uma sala de aula (6m x 2,5m), uma varanda (6m x 2,5m), utilizada como refeitório

e como local para as atividades lúdicas, uma cozinha pequena (2m x 2,25m) e uma sala (2m x 2,25m), utilizada para guardar alguns materiais, jogos reciclados e livros.

**Figura 32** – Dependência interna da escola



Fonte: Leal (2019).

Apesar de ser um espaço modesto, as crianças demonstravam contentamento de estar ali com os colegas e a professora. A hora da merenda era a mais apreciada. As famílias tinham uma situação financeira bem limitada, assim era comum as crianças ficarem satisfeitas na hora do lanche, mas algumas traziam verduras para colaborar nos dias em que eram sopa ou outro tipo de refeição. A merenda fornecida pelo município era bem limitada: arroz, leite, macarrão, salsicha e sardinha em lata. O cardápio mais comum era mingau de arroz e macarronada de salsicha.

Na escola, as mobílias estavam em precárias condições de uso. Havia uma mesa pequena com cadeiras para as crianças da Educação Infantil. Para as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, havia uma mesa grande e cadeiras; e para os demais, como a professora, mesa e cadeira.

**Figura 33** – Mobiliária da escola

Fonte: Leal (2019).

As carteiras eram de madeiras, algumas sem condições de uso e desconfortáveis, outras quebradas. A maior parte delas vinha de escolas da cidade. Essa situação transgride a legislação educacional vigente, a LDBEN/1996, em Artigo 4º, que versa sobre o dever do Estado para com escola pública:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que o inciso IX do art. 4º foi ampliado pela Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022, que altera a LDBEN/1996 para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante. O novo texto traz esclarecimentos sobre esse direito garantido:

IX – Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem **adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;** (BRASIL, 2022, grifos nossos).

É evidente que esse parâmetro de qualidade está muito distante da escola investigada. Na escola-campo, havia energia elétrica para o bebedouro e para a geladeira, contudo não havia iluminação (lâmpadas) nem ventiladores. Na época do verão, era impossível ficar dentro da escola, mesmo com as janelas abertas. Não havia água encanada. Para fazer a merenda, a professora trazia água da cidade em um garrafão de plástico. Para lavar a louça, a água era retirada do rio ou captada em recipientes de ferro, que serviam para lavar a escola e os pés, que vinham cheios de lama nos dias chuvosos.

**Figura 34** – Recipientes para armazenar água da chuva

Fonte: Leal (2019).

É comum que as pessoas que moram em comunidades rurais façam uso da água do rio em seus afazeres domésticos, para molhar plantas, dar de beber aos animais, tomar banho e até cozinhar, mas a maioria delas faz um tratamento da água, coletam-na num recipiente e colocam pedra Hume ou cloro, para purificá-la. Como não existe uma política de saneamento básico para a comunidade estudada, essa responsabilidade fica a cargo de cada morador. No ano letivo de 2019/2020, a professora havia retirado uma parede e transformado o espaço. A sala ficou maior e todas as crianças se reuniam no mesmo espaço.

**Figura 35** – Sala de aula coletiva no Semestre 2019/2020

Fonte: Leal (2019).

Dessa maneira, a organização e execução do trabalho docente ficou mais versátil. Então, restaram apenas três cômodos: uma sala de aula coletiva, uma cozinha e uma sala de leitura. Os cartazes ficaram por pouco tempo nas paredes, pois, quando chovia, molhava tudo. A água da chuva entrava pelas frestas.

Como a escola não tinha sanitários, as crianças usavam o sanitário primitivo da comunidade, que era uma casinha sem fossa, cujos dejetos eram depositados diretamente no chão. Não havia preocupação quanto a isso por parte das crianças e famílias. A professora havia conseguido material para construir um sanitário, mas o tipo de solo obstava a construção, já que, nos terrenos de várzea, existe um tempo apropriado para essas construções. Por se tratar de uma escola pequena, passa despercebida, aquém das políticas públicas educacionais. A respeito dessa situação precária, Hage (2014, p. 1172) assevera:

[...] as escolas possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade

A precariedade é presente em muitas escolas ribeirinhas, sobretudo nas áreas de várzea e em comunidades pequenas, sem muita estrutura, como a realidade da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré. Apesar de alguns fenômenos da natureza também impedirem a realização de algumas obras de infraestrutura, o poder público deve buscar alternativas.

Vale ressaltar que essa escola não é única. Há outras escolas nas áreas de várzea, mas melhor estruturadas, com sanitários, fossa, água encanada e energia elétrica. São escolas que atendem um número maior de estudantes e funcionam nos três turnos, inclusive com Ensino Médio Tecnológico.

Nessa primeira viagem, durante a qual estabelecemos o primeiro contato com a comunidade e as pessoas que vivem naquele espaço, pudemos conhecer um pouco daquela realidade. Ficamos encantadas com tanta riqueza e diversidade de modos de vida. Naquele lugar, pudemos conviver com os moradores, ainda que por pouco tempo. Comemos peixe assado na brasa e observamos os modos de preparação de alimentos e de organização da vida, o cultivo de hortaliças. De fato, uma riqueza que, para nós, mesmo que pareça familiar, constitui-se em um novo modo de perceber e de viver a vida.

Não obstante a riqueza da relação que os moradores estabelecem com os rios, a natureza, os animais, as culturas, os mitos, as crenças e com todos os elementos presentes naquele lugar, por trás das riquezas e das belezas, vemos uma realidade dura. A luta diária dos ribeirinhos com a ausência de políticas públicas e educacionais. Despedimo-nos e retornamos no ano seguinte.

## 5.2 MARINHEIRA DE SEGUNDA VIAGEM: DE CARONA NA BAJARA

Nos meses de fevereiro e março de 2020, realizamos nossa segunda viagem à comunidade. Nessa viagem, passamos em torno de um mês, entre idas e vindas no transporte escolar fluvial. Tivemos a oportunidade de acompanhar diariamente o percurso da professora Fátima, desde a sua residência até o porto, na motocicleta. Depois do porto de Parintins até a escola a bordo da bajara. A bajara saía do Porto da Xanda, no bairro de São José Operário.

Era mês de fevereiro, período marcado pela abundância de chuvas, o inverno amazônico, que culmina com a cheia dos rios. Por isso, o caminho até o local de onde saía a bajara era dificultado pelas grandes poças de lama e pelo mato ao longo caminho. Precisamos descer uma escada improvisada, que ficava amarrada num muro.

**Figura 36** – Percurso até o bajara, transporte escolar fluvial



Fonte: Leal (2020).

Para realizar a viagem, era necessário estar munida de roupa e calçados adequados e equipamentos de segurança para navegar. As botas ou galochas de borracha protegiam nossos pés da lama e do possível ataque de animais peçonhentos. Roupas leves, casaco para proteger do sol, chinelo, boné, capa de chuva e colete salva-vidas não podiam faltar na bagagem.

O caderno de campo, o celular, o carregador e o gravador de voz nos auxiliaram durante a prática de campo. Mesmo nascida na região e acostumada a viajar pelo Rio Amazonas, enfrentado naufrágio e vivenciado situações extremas a bordo de barcos maiores, aquela foi a primeira vez em que a pesquisadora viajou em uma bajara, uma pequena embarcação no meio do rio agitado.

No percurso, tínhamos muito medo de que aquele pequeno barco pudesse afundar, pois o vento estava forte, e o rio agitado demais. As águas entravam no interior da embarcação, como se estivéssemos numa corredeira, uma sensação de frio na barriga. Principalmente porque



passam grande embarcações e lanchas, que deixavam um forte *banzeiro*. Outro perigo que enfrentamos durante a navegação era o risco de colidir com os troncos de árvores que desciam rio abaixo. Como estava no período de enchente e fortes chuvas, o fenômeno da erosão ou das chamadas terras caídas se intensificava (SIOLI, 1984; PEREIRA, 2007; MARQUES, 2017). Era comum ver pedaços de troncos e até árvores inteiras serem arrastadas pelos rios.

Uma observação pertinente é que o barulho do motor da bajara é bem alto, e não notamos nenhuma preocupação com a proteção dos ouvidos por parte dos tripulantes. Pareceu-nos que condutor do barco, a professora e os estudantes já haviam se habituado ao barulho. Outra situação delicada era o estado dos salva-vidas na embarcação. Havia algumas unidades, porém em estado precário de conservação. Tivemos que conseguir um colete por conta própria, enquanto os demais usuários não usavam.

Como foi dito outrora, o Paraná do Limão é subdividido em três outros rios: Paraná do Limão de Baixo, Meio e de Cima, cada qual com uma comunidade-sede. A Comunidade Nossa Senhora de Nazaré é a primeira comunidade do Paraná do Limão em relação a Parintins, subindo o Rio Amazonas.

### **5.2.1 O transporte escolar fluvial: uma extensão da escola, espaço de múltiplas vivências e construção de conhecimentos**

O transporte aquático é um dos mais antigos inventados pelo homem. Os diferentes tipos de transportes marítimos são de fundamental importância e permitem o acesso à escola, principalmente na Região Norte do país, sobretudo pelos rios da região amazônica.

O transporte escolar fluvial tem um papel visceral na vida escolar das crianças que estudam em localidades distantes de suas residências. As famílias não têm condições financeiras para levar seus filhos à escola, não têm como obter o combustível, cujo custo é alto, principalmente para os padrões dessas regiões do país.

O transporte escolar é um direito instituído pela Constituição Federal de 1988, art. 208 e inciso VII, que estabelece o “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, **transporte**, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A LDBEN/1996, em seu art. 11, reafirma a Constituição Federal de 1988 e determina as responsabilidades para com o transporte escolar por parte do Distrito Federal, dos estados e dos municípios (BRASIL, 1996). A falta de transporte escolar é um problema recorrente em nosso país. Esse mecanismo deveria de fato garantir o acesso à educação para todos os

estudantes em todo o território nacional, principalmente os de escolas localizadas em áreas rurais.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)<sup>15</sup> foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, art. 2º, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com a legislação, este programa foi criado com o objetivo de oferecer transporte escolar aos estudantes da educação básica pública, moradores de área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

O Projeto ‘Caminho da Escola’<sup>16</sup> foi criado para melhorar o acesso dos educandos residentes na Zona Rural. Embasado na Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, consiste na concessão de financiamento pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), contudo os recursos financeiros destinados às regiões do estado do Amazonas são insuficientes. As famílias sofrem com a ausência de transporte escolar para seus filhos. Quem tem mais condições consegue manter as idas e vindas, quem não tem deixa os filhos sem estudar, logo sem seus direitos constitucionais garantidos.

Quando se pensa em transporte escolar na região amazônica, os desafios se ampliam. Na Amazônia, os rios são as estradas por natureza. Embarcações de todos os modelos e tamanhos são os meios de transporte mais utilizados pelo homem ribeirinho. Por meio dessas embarcações, eles se locomovem, no constante ir e vir entre comunidade e cidade, e vice-versa.

Segundo Ribeiro, Leal e Dutra (2019, p. 13), “A embarcação de madeira, popularmente conhecida como barco a motor, constitui-se um meio de condução indispensável para que as pessoas que moram nessas localidades possam fazer essa transição de percurso, incluindo o transporte escolar”.

Maia-Pinto (2011, p. 147) argumenta sobre a importância do barco para os povos da Amazônia:

O barco tem um grande significado para a população ribeirinha. Com ele é possível frequentar a escola, ir ao médico, ao mercado, à reunião da escola, à igreja entre outras atividades cotidianas. Ele é como o carro, o caminhão, o ônibus, a moto ou a bicicleta nas áreas urbanas. É, portanto, o grande veículo de comunicação dos ribeirinhos com outras comunidades ou com as cidades.

---

<sup>15</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm#art30](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm#art30).

<sup>16</sup> <https://www.fnede.gov.br/programas/caminho-da-escola>.

Os rios são as vias de acesso para o desenvolvimento de atividades de compra e venda, de trabalho, de pesca, escolares, de lazer, etc. Oliveira (2015, p. 00) descreve um pouco dessa realidade:

A educação escolar nesse contexto se dá por processos de encontros e desencontros nas águas, pois muitos dos alunos atravessam inúmeras dificuldades para estarem na escola. O percurso entre a escola e as residências era feito por meio de navegações, tais como canoas e barcos. Muitos saíam de suas casas ao nascer do sol para embarcarem em transporte disponibilizado pela prefeitura local. Com essas pronunciações, ratifico que as comunidades da zona rural estão às margens das políticas públicas do nosso país. Com dificuldades de acesso, as comunidades ribeirinhas caem no esquecimento do poder público local. Suas escolas passam por situações calamitosas. O acesso às escolas é feito por embarcações disponibilizadas pela administração pública e, em casos de ausência, por embarcações próprias dos moradores locais.

Como a escola lócus da pesquisa pertence à Rede Municipal, esta, portanto, deve assumir o transporte escolar, conforme preconiza o inciso VI do artigo 11 da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996). Durante a pesquisa de campo, acompanhamos as crianças no transporte escolar. A rotina no transporte escolar aquaviário, a bajara, tinha um horário de saída do porto fluvial da Baixa da Xanda, no bairro de São José Operário, cidade de Parintins.

O transporte escolar se constitui em um local de encontro e construção de relações entre as crianças, o comandante e a professora. E em alguns momentos, com os familiares, professores da Semed e pesquisadores. Nesse contexto, permeado de significados, imergimos no banheiro, subindo e descendo o Paraná do Limão, de porto em porto, e assim construindo nossas impressões investigativas, com o intuito de compreender as vivências das crianças da escola da referida comunidade durante o trajeto do transporte escolar. São crianças que navegam diariamente no rio Paraná, um pequeno braço do caudaloso Rio Amazonas. Fizemos uma imersão no contexto ribeirinho, de modo a estabelecer uma relação próxima e direta com as crianças, em uma comunidade denominada Nossa Senhora de Nazaré, na localidade do Paraná do Limão de Baixo.

A bajara saía do Porto da Xanda, às 12 horas. Durante o trajeto, a embarcação ia parando na frente das residências das crianças, ao longo do rio. As crianças foram acompanhadas pela pesquisadora em seu trajeto diário casa-escola e escola-casa, subindo e descendo o rio dentro daquela pequena embarcação, medindo cerca de 1,8m x 8 metros, feita de madeira de Itaúba e Maracatiara, com motor Yamaha 7,5HP movido a diesel. A bajara tem um toldo, uma cobertura de madeira com acabamento em zinco.

**Figura 37** – Transporte escolar fluvial, bajara



Fonte: Leal (2020).

Para Ribeiro, Leal e Dutra (2019, p. 13):

A criança ribeirinha encara algumas dificuldades para chegar à escola, como a distância a ser percorrida diariamente e a influência da sazonalidade da seca e enchente que comanda a vida ribeirinha. Assim, o transporte escolar aquaviário constitui-se uma necessidade na região amazônica especialmente nas escolas rurais.

O condutor ou comandante do transporte escolar fluvial é um profissional cuja função é primordial para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas ribeirinhas da Amazônia, sobretudo nas comunidades isoladas do Amazonas, onde o acesso à escola só é possível por meio desse tipo de transporte.

Realizamos entrevista estruturada contendo seis perguntas simples com o condutor, que será identificado pelo nome. Ele tinha 24 anos de idade na ocasião, e seu grau de escolarização é o Ensino Médio incompleto. A entrevista durou cerca de 11 minutos. Para isso, usamos um gravador de voz. Inicialmente, perguntamos a ele sobre a sua formação escolar e profissional:

**Pesquisadora:** *Qual sua profissão ou ocupação?*

**Ronald (24 anos):** *Na verdade, eu sou servente de pedreiro e carpinteiro e o que aparecer pra mim eu faço. Agora, atualmente, estou com transporte escolar.*

**Pesquisadora:** *Você fez algum curso profissionalizante nessa área? E quais são os tipos de embarcações que você manobra?*

**Ronald (24 anos):** *Na verdade eu já trabalhei com uma embarcação grande, de 114hp. Eu era comandante, trabalhava com gado. Curso, realmente, eu ainda não fiz. O curso, que é pedido pela Marinha e pela Capitania, eu também não fiz. Só aprendi pela vida mesmo. Eu tive que aprender por sobrevivência. Como eu tinha que trabalhar com gado com meu pai, eu tive que aprender, pra conduzir uma embarcação só eu.*

**Pesquisadora:** *De que lugar você é? E o que te fez chegar até aqui?*

**Ronald (24 anos):** *Eu sou da cidade de Barreirinha, mais do interior de Barreirinha, São Tomé do Doze. O trajeto de Parintins pra lá é umas cinco horas de viagem de*

*rabeta, e de embarcação de grande porte é mais tempo. Meu meio de vida é esse. Eu vim pra cidade de Parintins pra trabalhar e conseguir uma nova vida. (ENTREVISTA, 2020).*

É notório que o condutor não possui o curso exigido pelos órgãos competentes. É comum dizer que uma parte dos condutores aprendeu a profissão por meio na vida, na convivência com seus pais. Na verdade, é um conhecimento passado de pai para filho, de geração em geração. Souza (2013, p. 141) compreende que “[...] as experiências vividas na beira do rio são traduzidas em conhecimento a partir do tempo em que se passou navegando e balançando pelos banzeiros”.

Essa profissão, em sua maioria, é exercida por homens. Então, desde cedo, os meninos são introduzidos nessa prática, como meio de sobrevivência e ajuda aos seus familiares.

*Nascer na Amazônia implica aprender a andar por caminhos líquidos. As sinuosidades dos rios amazônicos impõem ao habitante daqui uma temporalidade própria. Na maior parte dos percursos os rios deixam claro para os que querem acompanhá-los que não há razões para pressa. (CARVALHO, 2019, p. 18).*

A respeito da sua migração da área rural para a zona urbana para conseguir melhores condições de vida e nova oportunidade de emprego, o condutor nos disse que está trabalhando no transporte escolar fluvial na Comunidade do Limão de Baixo há cerca de três anos. Nesse sentido, perguntamos a ele sobre os desafios diários no exercício da profissão:

**Pesquisadora:** *E quais são os desafios diários que você enfrenta ao conduzir essa embarcação com crianças?*

**Ronald (24 anos):** *Os desafios são aqueles que a gente leva na vida, né? Começa quando eu saio de casa, lá em Parintins. Ter que conduzir uma moto de casa até minha embarcação, que fica no Porto. O desafio maior é enfrentar o Amazonas. Quando tá calmo, é bom. Agora, quando tá forte, a atenção é redobrada. Muitas das vezes, o rio tá bravo, muitas das vezes ele não tá. E a dificuldade maior é quando está na seca. Na cheia, não, mas cheia é outra forma de se trabalhar. Agora, quando está na seca, que o vento é mais forte. O vento é que [risos]. Teve uma vez, eu fiz a professora chorar, devido no transporte a gente passar por trás de balsa. E os ventos são mais fortes e as maresias daquelas brabas. A minha dificuldade é essa.*

**Pesquisadora:** *Quais as dificuldades de navegar na enchente?*

**Ronald (24 anos):** *Quando está cheio, também tem esse lado. Que os rios sobem, e muitas árvores, já como é área de várzea, caem, devido às maresias dar na terra, na beira dos barrancos. E tem também a dificuldade de passar por cima de um tronco e passar por um remanso, que puxa a gente para baixo, para o fundo do rio. E quando a bajara passa por cima dos troncos, pode bater ou quebrar o eixo e a palheta da embarcação. O horário de conduzir na cheia é de 12 até às 17 horas. A noite não dá para conduzir embarcação, devido aos paus que caem e estão descendo o Rio Amazonas. (ENTREVISTA, 2020).*

Os desafios da navegação no Amazonas, na enchente e na vazante, são reais e presentes na vida do homem amazônico. Navegar nos rios, debaixo de sol e chuva, sob influências climáticas adversas. De acordo com Souza (2013, p. 106 *apud* NOGUEIRA, 2006, p. 95):

Os comandantes possuem conhecimento preciso de rotas e se localizam e se orientam a partir da experiência adquirida no espaço de circulação vivido diariamente por eles. Este saber é organizado mentalmente por eles, tomando formas de mapas mentais, perfeitas representações de toda a região percorrida.

A experiência no dia a dia enfrentando os rios faz os condutores cada vez mais especialistas na arte da navegação. Eles vão decorando mentalmente os caminhos nas águas, as curvas dos rios e a posição certa de conduzir o barco na ida e na volta. Mesmo não tendo sinalização, como nas vias terrestres, os rios têm suas regras de navegação. Perguntamos sobre a remuneração salarial do condutor e a manutenção do transporte escolar:

**Pesquisadora:** *Como é feito o contrato com a Prefeitura? Está incluído o salário, combustível e manutenção?*

**Ronald (24 anos):** *A responsável pelo transporte é a minha cunhada. Eu sou apenas funcionário. É uma rota de R\$ 1.200. Tira o que é meu, R\$ 700, e o restante é para a manutenção, mais o diesel, que também é por nossa conta, pois, no final do mês, eles descontam também. Era para ser mais, mas eles descontam diesel, e se agente pegar óleo, eles descontam também.*

**Pesquisadora:** *Qual é o valor dos gastos com diesel?*

**Ronald (24 anos):** *Gasto 50 litros de diesel, que equivale a aproximadamente R\$ 250 durante o mês.*

**Pesquisadora:** *Como é feita a manutenção da bajara?*

**Ronald (24 anos):** *Eu comunico para a responsável, eu repasso o que quebrou, ela me passa o dinheiro, eu pego tudo em recibo, e agente ajusta no final do mês. A gente repõe para ficar mantendo, pois a gente nunca sabe a hora que vai quebrar de novo.*

**Pesquisadora:** *Quem faz a manutenção? É você mesmo?*

**Ronald (24 anos):** *Não, eu levo no tilheiro,<sup>17</sup> lá tem os carpinteiros, os que sabem sentar máquina, nivelar máquina.*

**Pesquisadora:** *Mas você faz pequenos reparos quando há necessidade?*

**Ronald (24 anos):** *Nesse meio tempo que já estou trabalhando e, graças a Deus, tive que aprender. Eu aprendo muito rápido as coisas. Só de eu ver já sei consertar, graças a Deus. A gente já ficou no prego junto com a professora, eu já sei onde é a “doença” dela. Segue a vida. (ENTREVISTA, 2020).*

No que se refere à manutenção da bajara, o condutor recebe os recursos conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso VII, assim como a LDBEN/1996, art. 11 (BRASIL, 1988, 1996). Quanto às suas condições de trabalho, especificamente sobre a remuneração, percebe-se que é um valor muito inferior a um salário-

<sup>17</sup> Local onde se conserta as embarcações, como se fosse uma oficina náutica.

mínimo, que o trabalhador realmente merece no exercício de sua profissão. Essa situação fere as legislações trabalhistas vigentes.

Anselmo Filho e Nogueira (2022) investigaram as condições de funcionamento do transporte escolar fluvial em uma escola de uma comunidade rural do Baixo Amazonas, na região de Parintins, e verificaram inúmeras dificuldades no que se relaciona à oferta e à manutenção do transporte escolar, dentre as quais a remuneração dos condutores é uma das mais preocupantes: “[...] identificou-se uma série de irregularidades, desde o repasse de verbas do governo aos municípios até o pagamento dos funcionários que operam o transporte escolar” (ANSELMO FILHO; NOGUEIRA, 2022, p. 246). Os atrasos nos pagamentos dos condutores são comuns em várias comunidades, e isso dificulta o acesso dos estudantes à escola.

O condutor do transporte escolar fluvial precisa ter uma boa convivência com as crianças. O ir e vir de transporte escolar permite o encontro, a troca de experiências e saberes entre os estudantes ribeirinhos (SOUZA, 2006). São crianças que navegam diariamente no Paraná do Limão para acessar a escola.

Sobre conduzir as crianças para escola, eis o que nos disse o condutor:

**Pesquisadora:** *E qual a importância de conduzir o transporte escolar fluvial com crianças?*

**Ronald (24 anos):** *Para mim está sendo maravilhoso, apesar de [pausa] – não sei se futuramente eu serei pai. Quando eu conduzo com eles, quando eu saio de casa, eu digo assim: - “Eu vou e não sei se eu volto”. Porque, muitas vezes, eu saio de lá, eu pego eles. Cada porto, eu vou com maior carinho. Eu posso estar estressado como for, quando eu chego perto deles, parece que muda minha vida, muda minha atenção. Eu sou um cara que gosta muito de crianças. Eu já cuidei de crianças que não são meus filhos, mas já criei por amor, porque eu gosto muito de criança, e essa é a minha vida.*

**Pesquisadora:** *Então você considera as crianças como filhos?*

**Ronald (24 anos):** *Sim, porque na bajara a atenção é redobrada. Então digo sempre para eles assim: - “Durante vocês estarem no porto vocês são responsabilidade dos pais de vocês, durante estar na minha embarcação vocês estão na minha responsabilidade”. E aí a minha atenção já é redobrada e eu tenho que ficar de olho neles, pois em alguma brincadeira pode acontecer algum acidente. E eu tenho de ficar de atenção neles, para não ter nenhum acidente. (ENTREVISTA, 2020).*

O condutor do transporte escolar procura ter uma boa relação com as famílias e com a comunitários. Nesse sentido, ele nos falou:

*É uma relação de amizade. Eu sou cara sou fácil para construir amizades. Em qualquer lugar que eu for [...]. E graças a Deus, com os pais, eu me dou muito bem [...] com os pais eu sei respeitar e gosto que eles me respeitem. Eu não vou levar desatrito<sup>18</sup> de criança, porque eu tenho que levar na esportiva, para não gerar briga.*

<sup>18</sup> Forma de expressão que se refere ao desaforo ou algum desentendimento, ou a alguma desobediência que as crianças fazem durante as viagens na bajara.

*Eu sou só na minha e não gosto de brigar. Se eles gostam ou não, mas, no que depender de mim, será uma amizade boa, e não ruim.* (ENTREVISTA, 2020).

A relação com as famílias e com a comunidade é um fator importante para quem está responsável pelo transporte escolar, pois o serviço é prestado diariamente à comunidade. No decorrer das viagens, percebemos que algumas famílias acabavam sendo beneficiadas com o transporte, quando pediam favores para levar hortaliças e queijo para alguma residência distante por onde o barco iria passar. Dialogamos com o condutor sobre as suas vivências na comunidade:

**Pesquisadora:** *Você já está trabalhando há mais de 3 anos na comunidade, o que você acha que precisa melhorar nessa comunidade?*

**Ronald (24 anos):** *O que eu queria que melhorasse é na escola. Sobre água, pois não tem água. E faço de bom coração, eu pego um carote<sup>19</sup> e encho de água na cidade e trago para as crianças beberem. Como aqui não tem água encanada, eu que carrego água do rio para a professora fazer a merenda e lavar as louças. Eu não vejo mais nada que possa mudar.*

É importante analisar a fala do condutor, pois, para alguém que não reside na comunidade, mas convive diariamente com os comunitários e estudantes, ele experimenta o lado bom e o ruim, as aventuras e as desventuras, as faturas e ausências. Comunga do mesmo desejo de ver uma educação de qualidade para essas crianças. Notamos que ele se orgulha de saber que, de certa maneira, está contribuindo com a educação delas, apesar de não receber uma remuneração justa.

As precariedades na oferta, na manutenção e na remuneração de condutores do transporte escolar fluvial de comunidades ribeirinhas do estado do Pará foram investigadas por Carmo, Cunha e Prazeres (2020). O estudo consistiu em analisar os condicionantes de acesso e permanência dos estudantes nas escolas ribeirinhas, por meio da política de transporte escolar. Alguns condicionantes se destacaram, como “[...] a falta de pagamento regular de barqueiros. A qualidade das embarcações, falta de equipamentos de segurança nas embarcações, condições das vias de acesso dos rios tem inviabilizado condições de acesso com qualidade e segurança dos alunos” (CARMO; CUNHA; PRAZERES, 2020, p. 5-6). Essa realidade se assemelha com a de nosso estudo.

Apesar de todos esses entraves, notamos que o condutor também anseia por uma educação com condições mínimas e padrões de qualidade, bem como que as legislações e políticas públicas destinadas a essas pequenas cidadãs se concretizem nesse recanto da Amazônia.

---

<sup>19</sup> Se refere a um garrafão ou vasilhame de plástico para armazenar água no bebedouro da escola.



A imersão no contexto ribeirinho nos fez estabelecer uma relação próxima e direta com as crianças ribeirinhas da comunidade. Tivemos a oportunidade de acompanhá-las em seu trajeto diário casa-escola e escola-casa, subindo e descendo o rio dentro de uma pequena bajara. Nessas viagens, compartilhamos os saberes, a cultura, as histórias de vida, as formas de brincar, e viver, observando as relações que as crianças estabeleciam entre si, com o outro e com o mundo nesse pequeno território da região do Baixo Amazonas.

#### *5.2.1.1 As crianças no transporte escolar fluvial: trajeto casa-escola e escola-casa*

As vivências das crianças ribeirinhas no transporte escolar são múltiplas. O transporte escolar é fundamental para que as crianças tenham acesso à educação formal na sua comunidade, como garantia de seus direitos fundamentais. Pesquisas sobre as crianças ribeirinhas no transporte escolar na região de Parintins ainda são escassas.

No artigo de Ribeiro, Leal e Dutra (2019), intitulado *Transporte escolar e infância do campo: as vivências das crianças ribeirinhas de uma escola no rio Uaicurapá/Parintins – Amazonas*, as autoras relatam as vivências de crianças de uma escola numa comunidade de área de terra firme em Parintins, que difere do transporte escolar fluvial da escola que investigamos, contudo há semelhanças entre esses contextos.

O transporte se constitui em espaço educativo, uma espécie de extensão da escola. Nesse espaço de vivência, as crianças interagem com seus pares, participam de projetos, realizam atividades escolares, conversam, silenciam, brincam e observam a natureza. Enfim, vivem a sua infância no subir e descer dos rios a caminho da escola (RIBEIRO; LEAL; DUTRA, 2019).

Como já mencionado anteriormente, o transporte escolar fluvial que atendia as crianças da escola investigada era uma bajara, O horário de saída variava: algumas vezes, saía às 11h50min, outras vezes às 12 horas do Porto “Baixa da Xanda”, localizado no bairro de São José Operário, área central de Parintins.

O tempo de duração da viagem até a primeira residência depende de vários fatores, como os fenômenos climáticos da região. Por exemplo: se o rio está muito agitado devido aos ventos e à chuva, se está mais calmo e com poucos ventos, além de outros contratempos, como a quantidade de troncos de árvores nos rios, que dificultam a saída da embarcação do porto, entre outras situações que podem ocorrer, como um defeito mecânico.

Geralmente, a viagem subindo o rio Amazonas dura em média de 30 minutos até a primeira residência. No trajeto, fazíamos três paradas antes de chegar à escola e quatro depois

da escola. Ao ouvir o barulho do motor, as crianças já caminhavam para a beira do rio, no porto que existe na frente de suas residências, e subiam sem medo algum na pequena embarcação.

Na primeira residência, moravam duas crianças. A segunda parada era numa residência com três irmãos. A terceira casa também tinha três irmãos. São três paradas antes da escola. O barco deixava essas crianças na escola e continuava seu percurso para pegar as demais rio acima. A primeira etapa de viagem durava em média 20 minutos.

A segunda etapa da viagem da bajara via até à quarta residência para pegar uma criança. Na quinta residência pegava mais um garoto. Na sexta, uma menina. Na sétima residência, pegava mais uma criança. Esse trajeto é o mais longo: da saída da escola até a última casa, dura 20 minutos e, no retorno, mais 20 minutos até a escola, totalizando 40 minutos, se não houver nenhum imprevisto. Antes de chegar à escola, atracamos em diferentes portos,<sup>20</sup> na frente das casas dos estudantes.

**Figura 38** – Porto de escadaria, flutuante e de prancha de madeira



Fonte: Leal (2020).

Existiam diferentes tipos de portos em que o transporte escolar atracava. Alguns eram uma prancha e varas de árvore montadas na beira do rio, tinham modelo flutuante, mas estruturado, e suas escadarias eram feitas de ripas de madeira enfiadas nos barrancos. Nesses portos, atracavam as canoas, os cascos, as rabetas e as embarcações maiores dos moradores das comunidades.

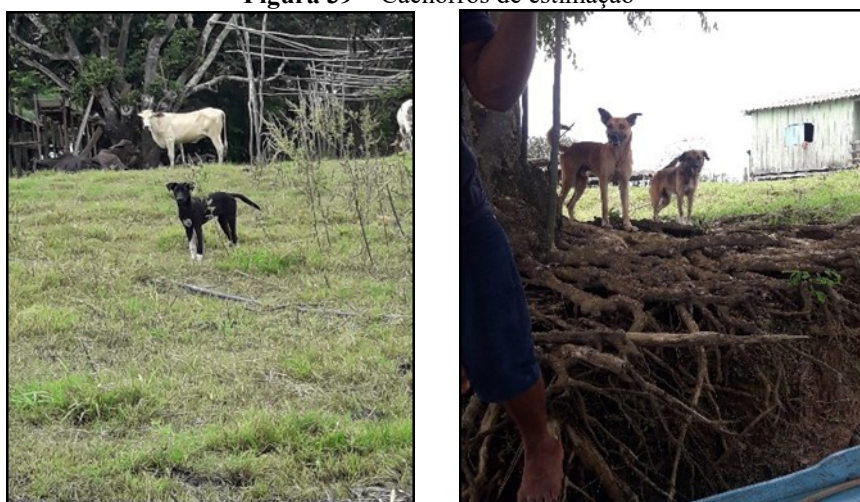
Naquele dia, o tempo de percurso da entrada do Paraná até o primeiro porto foi de 15 minutos. Os primeiros estudantes ficaram na escola, e a bajara subiu rio acima, para buscar os demais estudantes, em mais quatro casas. Quando retornou para escola, já haviam se passado 30 minutos do início da aula.

<sup>20</sup> Pequenos trapiches que ficam na frente das casas, para facilitar o embarque e desembarque.

Um fato interessante era que todas as casas tinham um ou mais cachorros de estimação, que ajudavam na guarda da casa e no pastoreio do gado. Quando ouviam o barulho da bajara, vinham com as crianças até o porto. Isso foi observado nas idas e nas voltas da escola. Inclusive, eles ficam na beira até o barco sair; alguns queriam até entrar no barco.

As relações afetivas das crianças com os animais eram evidentes, pela forma carinhosa com que os chamavam por seus nomes. Os cachorros recebiam nomes interessantes: Bradoque, Hulk, Rambo e Facção.

**Figura 39** – Cachorros de estimação



Fonte: Leal (2020).

Sobre a relação afetiva das crianças de comunidades tradicionais com animais e bichos, Friedmann (2006, p. 20) destaca que:

As crianças das diversas comunidades se transformam em donas de um saber que nos escapa: dominam tanto a terra que pisam, as árvores que escalam com seus hábeis pezinhos descalços, o curso do rio onde a brincadeira vira festa, os bichos que aparecem e desaparecem tornando-se parceiros.

Em cada porto, percebíamos essa relação de afeto. Durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar o trajeto de Parintins, ao longo do qual a bajara ia pegando as crianças nos portos de suas casas. Em frente às casas há pequenos portos, alguns feitos de tábuas e vigas de madeira, formando uma pequena ponte na beira do rio; outros apenas de uma tábua no chão ou de varas de troncos finos de árvores enfiadas no chão. Alguns têm uma escada feita na terra, se a área for alta, e outros têm pequenos flutuantes feitos de tábuas e troncos mais grossos de árvores. Enfim, depende de o rio estar cheio ou seco, pois os portos são adaptados às necessidades dos ribeirinhos.

Durante as viagens, as crianças compartilhavam suas vivências. Algumas delas tiveram a oportunidade de fazer ilustrações do transporte escolar. Os desenhos infantis revelaram a percepção das crianças acerca desse meio de transporte, importante para suas vidas:

**Figura 40** – Ilustração da Bajara: Transporte escolar fluvial de Nátaly– 5 anos



Fonte: Nátaly (2020).

**Nátaly (5 anos):** *Desenhei a bajara no rio, o homem, as arvores e as plantas que estão na beira do rio e o peixes na rio.* (ENTREVISTA, 2020).

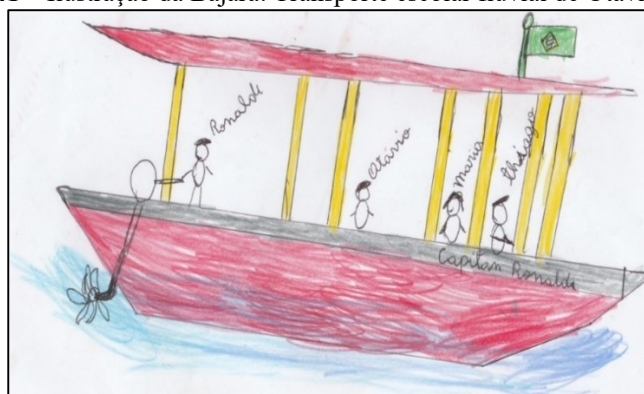
Nátaly (5 anos) falou sobre seu desenho. Na ilustração, vemos a riqueza de detalhes e o colorido com giz de cera. Esse desenho é a representação do transporte escolar para essa criança. As paisagens que observa durante o percurso diário até a escola.

Vigotski (2009), em sua obra *Imaginação e criação na infância*, contribui com essa análise. As criações e produções da criança são oriundas da relação de sua experiência prévia com seu contexto de vida (meio). O autor esclarece a relação entre fantasia e realidade, que estão ligadas ao mecanismo psicológico da imaginação. Ele estabelece quatro principais formas de relação entre a atividade de imaginação e a realidade. Em suas palavras “[...] toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Nessa direção, Dutra (2013, p. 95) enfatiza que o “[...] desenho revela que os elementos simbólicos presentes na cultura amazônica contribuem para a formação do imaginário das crianças ribeirinhas”. O desenho retrata a realidade cultural dessa criança, evidenciado seu conhecimento empírico, formado a partir de sua observação de sua realidade no transporte escolar.

Na ilustração de Otávio (9 anos), notamos elementos importantes, presentes na realidade dele. A criança revela as vivências diárias na bajara e faz questão de desenhar e nomear alguns de seus colegas e o condutor do transporte, assim como o rio:

**Figura 41** – Ilustração da Bajara: Transporte escolar fluvial de Otávio (9 anos)



Fonte: Otávio (2020).

Otávio ilustrou o barco que é um lugar de encontro, onde as crianças conversam, fazem suas atividades escolares, brincam, riem, observam a paisagem e vivem sua infância no ir e vir pelo Paraná. As crianças ribeirinhas vivenciam diferentes situações de aprendizagem e lazer no trajeto de casa para a escola no transporte escolar. Ou seja, a viagem é meio que se incorpora ao processo de escolarização. Concordamos com Ribeiro, Leal e Dutra (2019, p. 21) quando afirmam:

Entendemos que o transporte escolar faz parte do cotidiano ribeirinho e que dentro dele promove-se um círculo de amizade das crianças e seus pares, não excluindo o condutor. Dentro desse barco existe a promoção da troca de conhecimento entre as crianças e que, assim, proporciona novas experiências de uma aprendizagem significativa e prazerosa para os mesmos.

Todos os dias, o transporte escolar fazia esse trajeto. Parava de casa em casa e levava a primeira turma de estudantes para escola, depois pegava o restante. No final da aula, todos os estudantes saíam juntos, para levar seus colegas rio acima, depois desciam rio abaixo, juntamente com a professora, que seguia com o comandante até a cidade. Ribeiro, Leal e Dutra (2019, p. 21) acrescentam “[...] que o transporte é um instrumento que garante o direito à educação das crianças que vivem nos espaços ribeirinhos”.

Existem diferentes tipos de escola nas áreas rurais da Região Amazônica. As escolas localizadas em área de várzea eram multisseriadas e unidocente, ou seja, tinham uma turma única para um professor, e este desenvolvia todas as funções na escola (VASCONCELOS, 2018; MOURA; SANTOS, 2012; MEDRADO, 2012).

As populações ribeirinhas têm muito a nos ensinar sobre os diferentes saberes advindos da natureza, por meio da interação que estabelecem com ela. A escola investigada estava imersa neste contexto rico, no qual as crianças interagiam com vários elementos da floresta.

A escola presente nesses contextos enfrenta enormes desafios. A sazonalidade era um dos entraves à educação das crianças da comunidade; por conta da enchente dos rios, as crianças migravam com seus pais. Muitas nem concluíam os estudos. Como o calendário escolar nas áreas de várzea é diferenciado do da cidade e das escolas de terra firme, os pais pediam transferência para as escolas de terra firme ou para cidades em que tinham parentes residindo. No ano letivo 2019/2020, havia 15 estudantes: 5 da Educação Infantil e 10 do Ensino Fundamental, dos quais 2 já estavam se preparando para imigrar com a família.

### **5.2.2 Dialogando com a professora: a docência na escola ribeirinha**

A formação docente é um tema recorrente nas pesquisas da área educacional. Compreender o papel do professor perante as demandas do contexto escolar é um desafio permanente. Vigotski (2003, p. 295) alerta para o fato de que “[...] a ciência não chegou aos dados e as descobertas que lhe permitiam encontrar a chave para a psicologia do professor”. O autor enfatiza a complexidade do trabalho docente, uma vez que cada teoria da educação apresenta sua própria exigência ao professor.

Para Vigotski (2003, p. 296), “[...] o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social que é o único fator educativo”. Esse papel era exercido com responsabilidade pela professora Fátima. Ela demonstrava compromisso social e responsabilidade: além da função docente de organizar o trabalho pedagógico, buscava ter excelência e conhecimentos para além de sua formação inicial na academia.

Em uma escola ribeirinha, a função do professor é fundamental para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Em uma escola que possui turma multisseriada, isto é, uma única turma para atender as crianças de todas as níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental em apenas uma sala, o professor assume uma função muito desafiadora. Torna-se responsável por todas as funções de uma escola, atuando na gestão, na secretaria, na merenda escolar, na limpeza, na organização do trabalho pedagógico e na prática docente, além de atuar como psicólogo e assistente social, se for necessário. Podemos chamá-lo de profissional unidocente, ou seja, é multifuncional, dada a realidade do contexto escolar em que está inserido.

Acerca da formação profissional, a professora Fátima é graduada em Licenciatura de História pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins (Cesp) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e em Licenciatura em Educação do Campo pela Ufam, *Campus* de Parintins, AM. No que tange à pós-graduação, concluiu dois cursos de especialização: em Turismo e Sustentabilidade e em Gestão Pública, ambos no Cesp/UEA.

Conforme a LDBEN/1996, a professora está apta para o exercício da docência:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Quanto à sua atuação na área educacional, a professora Fátima possui experiência de 13 anos e já atuou em escolas nas áreas rural e urbana de Parintins e de outras cidades do Amazonas. Nessa escola, atua desde o ano de 2017. Sua dedicação à educação em escolas de áreas rurais de várzea relaciona-se com a sua própria história de vida, como relata: “*Eu estudei a educação infantil até o 3º ano no Igarapé do Boto, em uma escola de várzea*” (PROFESSORA, ENTREVISTA, 2021).

A formação profissional da professora é adequada, se considerarmos a formação de professores em outras regiões e mesmo no estado do Amazonas. Como assinala Libâneo (2013, p. 33), “[...] a formação profissional dos professores é deficiente, os salários são aviltantes, o ensino é de baixa qualidade”. Sobre a questão salarial, de fato, os proventos não condizem com a responsabilidade e a demanda do trabalho desenvolvido pela professora

Os desafios da professora Fátima são diários, começando ao sair da sua residência, em Parintins, para pegar o transporte escolar que a conduzirá à Comunidade, localizada próximo à sede do município de Parintins. O horário de início das aulas é determinado pelo regime de chuvas na região. Os meses de dezembro a maio são muito chuvosos, por esse motivo, as aulas aconteciam no turno vespertino. A professora saía de sua residência às 11h30min de motocicleta em direção ao Porto ‘Baixa da Xanda’; a viagem durava cerca de 15 minuto.

A bajara usada no transporte escolar que conduzia a professora Fátima até a comunidade fica amarrada no porto. O percurso até o local do embarque é precário, sobretudo nos dias chuvosos. Como não há uma boa estrutura física, há muita lama no caminho, que tem bastante vegetação rasteira escondendo os buracos.

**Figura 42** – Professora a caminho do porto



Fonte: Leal (2020).

O trajeto a pé é perigoso, pois há risco de deslizar e cair; por esse motivo, é recomendado o uso de bota/galochas de borracha do tipo sete léguas. Próximo à beira do rio, antes de adentrar na embarcação, é necessário descer uma escada feita de madeira, bem precária. A professora desce sem medo de cair, está bem adaptada a essa rotina diária. Silva (2017, p. 20) alerta:

[...] as políticas de formação impostas aos professores que trabalham com a educação do campo traduzem os interesses da política neoliberal, responsável pela precarização do trabalho docente e desvalorização social do magistério. Problematizar essa questão é fundamental porque em territórios camponeses, as políticas neoliberais são ainda mais perversas e violentas, dadas as condições desumanas em que os sujeitos vivem e trabalham.

Essa realidade foi vivenciada no período de imersão no campo de pesquisa. O local onde a bajara está atracada fica cheio de troncos de árvores e pau, que descem o Rio Amazonas. Como o local é uma pequena lagoa, esses materiais acabam acumulando ali e dificultando a saída das embarcações. Mas, com a habilidade dos condutores dos barcos a utilização de uma vara, consegue-se afastar as toras de árvore. Saindo da pequena lagoa, o barquinho já entra no caudaloso Rio Amazonas, no percurso que dura cerca de 15 a 20 minutos até a primeira residência. Durante o trajeto, algumas vezes, observamos que a professora dormia, ou pelo menos tentava descansar, embalada nos banzeiros do rio Amazonas. Algumas vezes estudava, revisava o planejamento do dia, fazia anotações no seu caderno, outras vezes conversava com o condutor e observava a paisagem e o movimento de ir e vir dos transportes fluviais ao longo do percurso.

**Figura 43** – Professora descansando na bajara no trajeto para a escola



Fonte: Leal (2020).

Na ida, a bajara para em três residências antes de chegar à escola. Então a professora Fátima desce com as crianças, e a bajara segue viagem, para pegar os demais estudantes nas suas casas. A viagem pode durar cerca de 30 minutos ou mais, dependendo das condições do



tempo, se está chovendo, se o rio está muito agitado, se está no período de enchente ou vazante, se o rio está cheio ou seco. Enfim, as condições climáticas e sazonais podem interferir no percurso, além do tipo de embarcação utilizada.

Na escola, a professora Fátima assume todas as funções: é zeladora, cozinheira, gestora, secretária e docente da única turma. A merenda escolar é feita pela própria professora. Ela se organiza entre as atividades pedagógicas e a confecção de alimentos. Algumas vezes, ela já traz pronta de sua casa, quando é suco com bolachas ou biscoitos. Na maioria das vezes, o cardápio é mingau de arroz e macarronada de sardinha ou salsicha.

**Figura 44** – Professora fazendo a merenda escolar Semestre 2018/2019



Fonte: Leal (2019).

Por conta de suas múltiplas funções, ela realizou vários cursos de formação complementar, dentre os quais o curso de Gastronomia no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), para melhorar a qualidade da merenda das crianças.

A professora Fátima também concluiu o curso para Arrais Amador na Capitania dos Portos de Parintins/Marinha, para ter a licença de manobrar pequenas embarcações fluviais, como bajaranas, lanchas e rabetas. Também fez o curso de salvamento em águas e primeiros socorros no Corpo de Bombeiros, para estar apta a socorrer as crianças ou as pessoas que precisarem de auxílio em caso de sinistro, conforme preconiza a legislação. Para quem mora próximo aos rios e paranás e navega cotidianamente, os riscos de naufrágios e de afogamentos são maiores, principalmente durante as grande cheias.

**Figura 45** – Certificação da professora na Capitania dos Portos, Parintins, AM



Fonte: Garcia (2020).

A professora Fátima afirma que era necessário ter formação como cuidadora de idosos e crianças no Senac. Além disso, fez outros cursos complementares, para ajudar no desenvolvimento de suas atividades docentes. Dentre outras qualidades, ela é costureira e, sempre que acontece alguma atividade comemorativa na escola, costura as roupas das crianças para apresentações públicas. A respeito das condições de trabalho docente nas escolas do campo na região amazônica, Silva (2017, p. 47) explicita:

Para o professor que trabalha nessas escolas, os desafios são ainda maiores quanto à valorização profissional e estão diretamente ligados a aspectos cruciais como formação, carreira e salário. A sobrecarga de trabalho imposta ao exercer as funções diversas [...] soma-se à falta de condições adequadas de trabalho, gerando instabilidade e alta rotatividade do quadro de professores, o que em consequência, interfere de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem.

Para além das limitações que lhe são impostas no exercício profissional, percebemos o empenho da professora Fátima em ser uma profissional melhor, por acreditar numa educação de qualidade, mesmo diante de tantos desafios.

Na obra *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2003) versa sobre a psicologia do professor e sua relação com o processo educativo: “Na própria natureza do processo educativo, em sua

essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam os mais estreitos possíveis” (VIGOTSKI, 2003, p. 300). Essa relação com a vida e com as crianças a mobilizou a construir seu próprio material de trabalho.

Como os materiais didáticos fornecidos pela Secretaria eram incipientes, ela utilizava os recursos presentes na natureza para confecção de jogos e atividades de artes e matemática. As crianças aprendiam os cálculos e as operações matemáticas com os recursos da floresta, fazendo contagem com pedrinhas, folhas, gravetos, conchinhas (coletadas na margem do rio, quando está secando) e sementes de *Tento* (*adenanthera pavonina*). As sementes de *Tento*, de coloração vermelha, são utilizadas na fabricação de colares, brincos e outras bijóias. Nas escolas ribeirinhas, são bastante usadas como material didático.

Convivendo com a natureza, as crianças das comunidades tradicionais da Amazônia adquirem conhecimentos prévios, que, ao serem relacionados com os conhecimentos científicos, facilitam sua aprendizagem (ALCÂNTARA; TERÁN, 2010). Acreditamos que os conhecimentos trazidos do ambiente em que vivem podem facilmente ser relacionados aos conhecimentos escolares. Em uma escola ribeirinha, é possível trazer a vida para escola. A vida e a escola se misturam e interagem, numa dialética vital. Para Vigotski (2003, p. 300-301):

[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação inconcebível à margem da vida como te, exigindo dele a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida.

Mesmo diante de tantos desafios e limitações, a professora Fátima faz acontecer o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, colocando-se no lugar de mediação entre as crianças e os conhecimentos. A sua ação pedagógica e seu compromisso com a educação não podem ser vistos de maneira romantizada, como se fosse uma sacerdotisa.

Os profissionais que atuam em escolas do campo como essa experimentam uma realidade dura, já que muitas vezes não têm escolha, ou melhor, decidem agir por iniciativa própria, para garantir às crianças oportunidades educativas, caso contrário a educação não acontece. Assinalamos aqui a ausência de políticas públicas para formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo. A defasagem do salário docente e as péssimas condições de trabalho, na avaliação de Silva (2017, p. 98), caminham em sentido contrário à “[...] valorização social da profissão, que perpassa pela sólida formação inicial e continuada, remuneração adequada, plano de carreira e condições dignas de trabalho”.

Cabe aqui registrar o descumprimento da legislação por parte do poder público em relação à educação do campo, deixando de prover as condições mínimas de funcionamento, bem como os materiais e recursos pedagógicos para que ocorra uma educação de qualidade a essas cidadãs brasileiras que estudam nessa escola.

### **5.2.3 Atracando no porto: acompanhando o dia a dia de aula na escola ribeirinha**

Ao chegar à escola, a professora começa a limpeza. No período chuvoso, é muito comum aparecer formiga, então ela leva o veneno e joga nos insetos. Se não for assim, não consegue ministrar as aulas no espaço, pois as formigas ferram muito forte. São chamadas de formiga-de-fogo-vermelha (*solenopsis invicta*), por conta de sua ferroada feroz. Enquanto está finalizando a limpeza, as demais crianças chegam para iniciar as atividades do dia.

Como se trata de uma turma multisseriada, as atividades são coletivas e em pequenos grupos, conforme a seriação. Ela organiza as crianças em pequenos grupos, além de dar as orientações individualmente. As atividades eram repassadas por nível. Não havia livro didático para todos. A professora elaborava as atividades e levava as cópias para as crianças. Outras tarefas eram repassadas no quadro de pincel e nos apostilados elaborados pela professora.

As crianças eram agrupadas por série/ano, para facilitar a otimização do trabalho pedagógico. Em uma mesa pequena, sentavam as crianças da Educação Infantil. Ao lado delas, em uma outra mesa maior, as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. E em uma pequena sala, nas carteiras de frente para o quadro, as crianças do 4º e do 5º ano.

A dinâmica do espaço é modificada a cada ano letivo. A professora chegou a remover uma parede e abrir o barracão, deixando o espaço mais amplo, para conseguir dar mais atenção a todos. Todos os dias, a docente faz o primeiro momento coletivo, realiza a oração e canta as músicas de boas-vindas. Após esse momento, direciona as atividades para cada grupo, iniciando pela Educação Infantil.

As atividades direcionadas à Educação Infantil e às turmas de 1º ao 3º ano são tiradas de uma apostila elaborada pela própria professora. Ela faz as cópias e doa para as crianças, pois nem sempre as famílias não têm condições favoráveis de comprá-las. As atividades do 4º e 5º ano são copiadas no quadro de giz, às vezes são xérox de exercícios, pois não há livros didáticos para todos.

Após passar as atividades específicas a cada grupo, a professora se dirige à cozinha, para preparar a merenda: mingau de arroz, macarronada de sardinha enlatada ou salsicha e suco

com biscoito. A merenda escolar é cedida pela Secretaria de Educação; quando é suco, a professora já traz pronto de casa.

No intervalo, as crianças vão ao sanitário comunitário, que fica distante da escola, e essa realidade é preocupante. Lavam as mãos com água captada da chuva em tanques de ferro. Como mencionado anteriormente, não havia água encanada na escola, nem sanitários. Após a hora da merenda, inicia o segundo momento; algumas atividades são corrigidas e outras repassadas.

Percebemos que as crianças maiores tinham uma boa interação com as crianças menores, no que diz respeito ao auxílio em algumas atividades. Mas, na maioria das vezes, os grupinhos divididos por idade trabalhavam com autonomia. O tempo destinado para a execução de tarefas na escola nem sempre era o suficiente, pois frequentemente sobrava trabalho para o dia seguinte. Algumas vezes, a professora fazia as correções a bordo da bajara e também aproveitava para passar novas tarefas. As crianças tinham uma boa convivência umas com as outras, apesar de a maior parte delas ser da mesma família: irmãos e primos.

Diante da descrição da dinâmica escolar, notamos que o trabalho docente é árduo. Dividir as tarefas diariamente e ser multifuncional é exaustivo. O tempo passa depressa, e logo chega a hora de as crianças retornarem para suas casas. A bajara já as aguarda próximo à escola, para fazer o trajeto de volta para casa. E assim ocorre nos dias seguintes. Raramente há suspensão das aulas, exceto em dias de muita chuva, que deixa o trajeto perigoso demais para conduzir as crianças.

### *5.2.3.1 Os jogos e brincadeiras na escola*

Os jogos e as brincadeiras são destacados nos estudos de Vigotski. O autor enfatiza a relação entre as brincadeiras e o desenvolvimento das crianças pré-escolares e sua contribuição para a construção da consciência. “A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência” (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Para compreender como as atividades relacionadas aos jogos e brincadeiras aconteciam na escola, conversamos com Davi (9 anos), que nos relatou suas brincadeiras no ambiente escolar:

**Pesquisadora:** *O que a escola significa para você?*

**Davi (9 anos):** *É pra mim aprender estudar e ficar inteligente.*

**Pesquisadora:** *A professora faz brincadeiras aqui na escola?*

**Davi (9 anos):** *Faz umas brincadeiras lá.*

**Pesquisadora:** *Quais as brincadeiras que ela faz e você lembra?*

**Davi (9 anos):** *Uma do pequenininho e pular no quadrado, até chegar no final ganha, tem os triângulos, tem as bolinhas e os quadrado, círculos e triângulos.*

**Pesquisadora:** *O que você gostaria que tivesse aqui na sua escola?*

**Davi (9 anos):** *Hum... [pensativo]. Brinquedos, se possível.*

**Pesquisadora:** *Que brinquedos seriam? Bola, joguinhos, damas?*

**Davi (9 anos):** *Tudo, né? Tem um pouco de brinquedo, um pouco de livros. (ENTREVISTA, 02/03/2020).*

De fato, a professora realizava vários jogos. Ela aproveita os materiais disponíveis na natureza para confeccionar os jogos didáticos e ensinar Língua Portuguesa e Matemática. Como exemplo, temos o Bingo das Letras do Alfabeto. O globo foi confeccionado com garrafa pet e galho de árvore, e as pedras eram pedaços de papel com as letras. O objetivo era identificar as letras do alfabeto. Todas as crianças participaram da brincadeira, e os estudantes do 5º ano manipulavam o globo.

**Figura 46** – Bingo de material reciclado e natural (2018/2019)



Fonte: Garcia (2019).

Alcântara e Fachin-Terán (2010, p. 14) fazem uma reflexão sobre “[...] a importância dos elementos da floresta como recurso didático para o ensino na área rural ao considerar a riqueza e a diversidade dos mesmos”. É necessária a utilização dessas matérias-primas

presentes na floresta amazônica, pois tornam o ensino mais dinâmico e significativo para as crianças.

A professora também utilizava materiais reciclados, principalmente garrafas pet. Os jogos matemáticos também eram frequentemente explorados. Foram confeccionados outros jogos com garrafa pet para trabalhar o sistema monetário. Em cada garrafa havia uma cédula fictícia; as crianças jogavam as argolas, também feitas de garrafa pet, nas garrafinhas e assim iam fazendo a soma ou a subtração dos valores das cédulas sorteadas. Foi elaborado um Boliche das Letras com garrafa pet de refrigerante e jornal para fazer a bola. Esse trabalho foi coletivo, juntamente com as crianças da Educação Infantil. A professora construiu esse material visando à identificação das iniciais do nome das letras do alfabeto e a formação de palavras. Nessa direção, Porto (2008) afirma que, “[...] dependendo do material de que foi fabricado – madeira, espuma, ferro, pano ou vinil; da forma e/ou do desenho [...], os brinquedos oferecem possibilidades de experiências variadas”.

**Figura 47** – Jogo de boliche de letras confeccionado com garrafa pet



Fonte: Leal (2019).

A utilização de material reciclado para a confecção de jogos didáticos não é apenas uma alternativa diante da ausência de outros materiais industrializados disponibilizados pela Secretaria de Educação; trata-se de consciência ecológica, visando ao reaproveitamento desses materiais, que poderiam ser descartados na natureza, poluindo os rios e paranás. Esses materiais ganham novos sentidos e significados ao serem utilizados para a aprendizagem de crianças no contexto escolar.

A consciência ambiental e ecológica das crianças, no que diz respeito à conservação dos recursos hídricos, deve ser problematizada na escola e em todos os espaços sociais da Amazônia. Nesse sentido, estamos de acordo com a compreensão de Dutra (2017, p. 131), que diz:

[...] é necessário que as discussões sobre a problemática socioambiental façam parte dos conhecimentos da criança, à medida que, diretamente, ela é afetada pelas ações naturais ou pelos impactos ambientais, promovidos ao longo do tempo, nos espaços em que habita e se apropria. Tal reconhecimento pode proporcionar outro olhar acerca da relação pessoa e ambiente, desvelando novos conceitos e realidades para os sujeitos, promovendo outra expressão de desenvolvimento.

Em sua pesquisa, Dutra (2017) disserta sobre a percepção ambiental das crianças da Amazônia, problematiza a poluição e ineficácia das políticas públicas ambientais, ressaltando a necessidade de preservação dos recursos hídricos, pois a vida depende deles, bem como o fato de que a poluição desses locais impacta negativamente a vida de todos os humanos e seres vivos do planeta.

A escola está fazendo sua parte ao destinar esses materiais para um uso consciente e pedagógico. A professora construía diferentes tipos de jogos para trabalhar o desenvolvimento psicomotor das crianças pequenas da Educação Infantil, como o jogo de corrida com obstáculos, com materiais que utilizava no seu ateliê de costura: carreteis de linha da máquina, fitas coloridas, tecidos, etc.

**Figura 48** – Jogos psicomotores



Fonte: Garcia (2019).

Na Educação Infantil, os jogos e as brincadeira influenciam no desenvolvimento das crianças. “Ao brincar, a criança internaliza a significação das relações sociais em que está



inserida na vida real, conferindo-lhes um sentido pessoal” (TEIXEIRA, 2014, p. 857). Nessa direção, Vigotski (2008, p. 34) afirma:

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Os jogos recreativos e as atividades de educação física fora do espaço da escola só eram possíveis quando durante os períodos da seca. As crianças podiam ir ao campinho ao lado da escola, pertencente à comunidade, e lá realizar várias brincadeiras ao ar livre: futebol, queimada, corrida de carrinho de mão e manja, entre outras atividades.

**Figura 49** – Jogo de carrinho de mão



Fonte: Garcia (2019).

Os jogos coletivos são importantes na vida das crianças. A cooperação entre os pares é fundamental para a formação da identidade e da consciência cidadã. As crianças menores interagem com as maiores. No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento. E com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos (TEIXEIRA, 2009).

Essa interação entre as crianças mais novas e as mais velhas contribui para a participação social, para a aprendizagem e o desenvolvimento. É mister tecer considerações acerca das

vivências das crianças em seu meio e das formas como o significam em determinadas fases etárias:

[...] por que a convivência de crianças de diferentes idades num mesmo meio ou numa mesma situação produz efeitos diferentes em cada uma delas. E a chave para explicar isso é a “vivência”. A vivência seria, então, uma espécie de meta-regra para explicar as regras que devem ser levadas em conta para compreender a relação criança-meio [...] não basta saber qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é necessário saber ou interpretar aquilo que constitui sua “vivência”. (PINO, 2010, p. 751, grifos do autor).

Na escola essas vivências infantis eram percebidas nas brincadeiras que muitas vezes eram relacionadas às comemorações das datas comemorativas. A imaginação e o estímulo à criação estavam presentes no espaço escolar. A professora aproveitava para explorar vários conteúdos. Além do componente curricular de História, explorava a interdisciplinaridade com as demais disciplinas, principalmente com Língua Portuguesa, Educação Física e Artes.

As aulas se tornavam recitação de poesias, leituras e contação de histórias de diferentes gêneros textuais. Apresentação de coreografias, danças, teatro e canto de músicas de todos os estilos. Ateliê de artes plásticas: confecção de máscaras, roupas e acessórios decorativos, pinturas corporais, faciais, etc.

No carnaval, a professora costuma fazer a confecção de máscaras e leva caixa de música para as crianças dançarem as marchinhas carnavalescas. A festa da Páscoa é uma comemoração judaico-cristã que a comunidade, pertencente à religião católica, sempre comemora, portanto as crianças sempre estão presentes. A data é bem explorada na escola. O Dia das Bruxas, ou Halloween, é trabalhado por meio de teatro. A professora faz as indumentárias e conta estórias alusivas à data.

**Figura 50** – Contação de histórias no Dia das Bruxas (lendas urbanas)



Fonte: Garcia (2019).

No Dia das Crianças, a professora costuma trabalhar com os jogos e brincadeiras livres e preparar lanche especial para a turma. O Natal é comemorado de igual modo, e algumas vezes a docente consegue doação de brinquedos. Na concepção de Vigotski (2009, p. 20), “[...] as combinações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação”.

As crianças estão sempre interagindo com as manifestações culturais. Essas atividades promovem a imaginação e a criação na infância. Acreditamos que a imaginação é uma característica da vida humana. “O acesso da criança ao mundo da cultura, depende, necessariamente da mediação do outro (VIGOTSKI, 1984/1998 *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 58). Esse processo de mediação com outras pessoas no contexto sociocultural se faz por meio de relações sociais. A mediação simbólica representa um elo de mediação entre o sujeito e o mundo.

De acordo com Egan (2007), os seres humanos têm a capacidade de guardar as imagens daquilo que pode não estar presente ou sequer existe na mente conscientemente, mas essas imagens podem os afetar como se fossem reais e presentes. Nessa direção, Girardello (2011, p. 76) acrescenta:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita.

Brincar com os animais da fauna era um diferencial da escola visitada. Durante as idas a área externa da unidade, era possível experimentar situações inusitadas, como o dia do encontro com o bicho-preguiça. Apesar de as crianças residirem no meio da Floresta Amazônica, nem sempre é comum receberem a visita de animais selvagens, pois eles acabam fugindo dos seres humanos. Exceto durante a cheia dos rios, quando a presença de cobras peçonhentas e jacarés torna-se um perigo para os ribeirinhos.

**Figura 51** – Visita do bicho-preguiça

Fonte: Garcia (2019).

O encontro com o bicho-preguiça (*folivora*) foi uma excelente oportunidade para a dinamicidade daquela aula. As crianças puderam tocar no animal, uma vez que é inofensivo, e as aulas se constituíram em torno dessa visita inesperada. A interação das crianças com os animais da fauna amazônica é presente no cotidiano escolar.

Tratando-se do estado do Amazonas, é válido dizer que cada criança tem um modo peculiar de viver sua infância, seja nas áreas urbanas, seja nas áreas rurais (LEAL, 2014, 2019). O contato diário com a natureza, a interação com seus pares e as formas de viver e de brincar das crianças ribeirinhas nos permitem compreender as relações que são estabelecidas nesse espaço geográfico.

No seu dia a dia, elas convivem com vários animais selvagens. Nos rios, durante as atividades de pesca, tem boto, cobra, tracajá, jacarés, arraias e os mais variados peixes, que são a base de sua alimentação. Diferentes tipos de pássaros: pica-pau, tucanos, araras, periquitos e papagaios, que, por sua vez, acabam sendo domesticados.

Percebemos que a imaginação e a brincadeira se misturam com a narrativa das vivências das crianças na comunidade. Ricoeur (1995), citado por Girardello (2015, p. 14), diz que a identidade de cada um de nós é sempre um tecido de histórias narradas. É com isso em vista que esta pesquisa se relaciona com crianças de comunidades ribeirinhas, pois essas narrativas ganham uma conotação diferente. Como nos diz Girardello (2015, p. 15): “Pela voz das suas crianças as culturas falam, e as voz dos pequenos é também a voz de suas culturas”. Assim, acreditamos que a imaginação e o brincar são partes da cultura das crianças ribeirinhas da Comunidade do Paraná do Limão de Baixo.

### 5.2.3.2 “Da leitura do mundo para o mundo da leitura”: *debaixo das árvores e no transporte escolar fluvial*

Como dizia o mestre Paulo Freire na sua renomada obra *A importância do ato de ler* (1989), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). Nessa direção, entendendo a importância de garantir às classes populares o direito de acessar o mundo da leitura, a professora elaborou um projeto de leitura, intitulado ‘Leitura de Bordo’, com a finalidade de promover as práticas de leitura em todos os espaços de aprendizagem, iniciando pelo transporte escolar, a bajara.

Tal projeto foi criado pela professora com o objetivo de, além do desenvolvimento da leitura, promover uma atividade de lazer durante o percurso da viagem de casa/escola e escola/casa. Dentro da pequena embarcação, as crianças tinham acesso a diferentes tipos de livros. O projeto acontecia em dois momentos, na bajara e na escola.

**Figura 52** – Crianças no transporte escolar



Fonte: Garcia (2019).

Na escola, havia um espaço pequeno e modesto para guardar os livros do Projeto ‘Leitura de Bordo’, elaborado pela professora. Os livros eram provenientes de doações. O espaço não tinha uma estrutura física adequada, mas era organizado, e a professora sempre deixava uma criança responsável, como se fosse a bibliotecária mirim, por anotar os nomes das crianças e dos livros, a data de entrega e devolução.

**Figura 53** – Sala de leitura no Semestre 2019/2020 e bibliotecária mirim



Fonte: Garcia (2019).

Os livros ficavam durante uma semana com cada estudante. Eles levavam e traziam todos os dias. As leituras individuais aconteciam sempre na bajara. As crianças da educação infantil que não sabiam ler, manuseavam o livro, exploravam as gravuras e criavam seus textos oralmente. Às vezes as crianças que já dominavam a leitura liam para os menores.

As atividades de leitura eram bem significativas; quando estava seco, a área externa era bem explorada, à sombra das árvores. Essas práticas de leitura são essenciais e nos fazem refletir sobre Paulo Freire e as lembranças de sua infância, quando lia à sombra das árvores:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absoluta-mente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais doces à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 1989, p. 21).

**Figura 54** – Leitura à sombra da árvore



Fonte: Garcia (2019).

Essa imagem das crianças realizando a prática da leitura debaixo das sombras das árvores é carregada de grande significado, como o sentimento que Freire teve ao lembrar de sua infância e o que ele se tornou, o patrono da educação brasileira, de origem humilde, mas que lutou em favor dos oprimidos pela educação popular. Essa imagem nos faz acreditar num futuro promissor para essas crianças, a libertação através da leitura, do pleno domínio dessa prática social.

De acordo com Lerner (2002, p. 17):

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Na sala de aula, aconteciam momentos de socialização das leituras realizadas no decorrer da semana. Esses momentos eram marcados pela leitura dos livros que as crianças leram nos dias anteriores. Na maioria das vezes, as aulas de prática de leitura eram alusivas às datas comemorativas.

**Figura 55** – Socialização da leitura na sala de aula



Fonte: Garcia (2019).

O compromisso social da professora com o letramento, a leitura e a alfabetização era evidente. Ela realizava um trabalho comprometido com a educação das crianças, inserindo-as no mundo da leitura e na cultura letrada. Para Lerner (2002, p. 17),

Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto.

A professora se esforçava para executar seu trabalho com eficácia. Aliadas ao projeto de leitura, ela desenvolvia várias atividades significativas e efetivas no espaço da sala de aula. A professora estava sempre atenta às atividades escolares no dia a dia. Procurava dar uma atenção diferenciada a cada criança, por isso construía materiais didáticos e pedagógicos para efetivar sua prática docente. Diante dos poucos recursos de que dispunha, utilizava matérias-primas encontradas na natureza, tais como o bingo, por exemplo, além de materiais de doação, como cartilhas, cujos conteúdos se distanciavam da realidade das crianças.

**Figura 56** – Atividades de ensino na sala de aula



Fonte: Leal (2019).

Vale ressaltar que a professora não alfabetizava usando uma cartilha específica, e sim inúmeros recursos didáticos, como os livros de literatura infantil, rótulos, revistas, bingos de letras, etc. As crianças eram mobilizadas de modo efetivo pela professora e se envolviam com as atividades, de modo a romper com a condição de não alfabetizadas.

#### **5.2.4 A percepção das crianças e suas famílias sobre a importância da escola para a comunidade: anseios por uma educação de qualidade**

Como mencionamos outrora, a escola tem um papel imprescindível para os moradores das comunidades tradicionais da Amazônia. Durante a pesquisa, realizamos entrevistas com



algumas crianças que estudavam na escola e com dois familiares. As crianças expressaram seus anseios sobre a escola que tinham e como gostariam que fosse. Conversamos a respeito da importância da escola, qual a profissão que gostariam de ter, o que eles faziam na escola e o que eles gostariam que a escola tivesse:

**Maria Eduarda (11 anos):** *Importante, porque ela ajuda a gente a aprender mais e só isso eu acho [...]. Eu quero ser investigadora de polícia. Queria que a escola fosse organizada, com armário com chave.*

**Angélica (7 anos):** *Então, a gente vem pra cá, para estudar e fazer tarefa. Eu quero ser médica. Eu gostaria que tivesse aqui na escola livro, eu podia contar historinha mais.*

**Davi (11 anos):** *Aqui dá aprender e estudar e ser inteligente.*

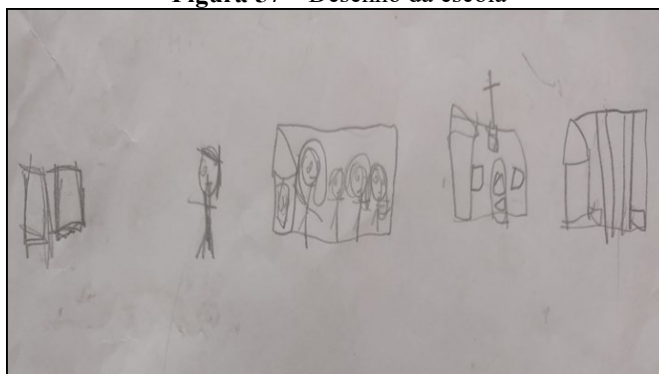
**Thiago Carvalho (10 anos):** *Estudar e fazer tarefa. Eu queria que fosse pintada, que tivesse coisas novas, cadeiras, mesas, livros. E fosse uma escola bem grandona.*

**Otávio (10 anos):** *A escola é importante. Eu queria que tivesse livro de histórias, quadro de giz, armários.*

**Ruan (6 anos):** *Eu gosto da escola. Eu queria que tivesse livros e computador, eu queria escrever no computador, jogar jogo e falar com amigos.*

Parece-nos que esses anseios não seriam difíceis de atender. Contudo, era uma realidade distante para aquelas crianças e suas famílias. Nátaly (5 anos) fez uma ilustração de sua escola:

**Figura 57** – Desenho da escola



Fonte: Nátaly (2020).

**Nátaly (5anos):** *Aqui é barracão, aqui é a igreja, aqui é escola, aqui é o banheiro, aqui é o colega que vai no banheiro.*

Na ilustração da criança e em sua fala notamos os pontos importantes da escola e da comunidade. A escola, a igreja e o salão comunitário caracterizam a maioria das comunidades rurais da Amazônia.

Com TCLE assinado pelos responsáveis das crianças, convidamos dois familiares, um pai e uma mãe, para participar da pesquisa, por meio de uma entrevista com perguntas simples.

Eles expressaram seu ponto de vista a respeito da escola e dos anseios de melhoria no serviço oferecido aos seus filhos e às demais crianças.

O primeiro entrevistado é pai de duas crianças que estudavam na escola. Ele será identificado pelo seu próprio nome, Sr. Justino José Reis (45 anos). Ele é filho do casal de moradores antigos da comunidade, nasceu na comunidade e estudou nessa escola, depois foi para a cidade cursar o Ensino Médio. Na atualidade, exerce a profissão de agricultor. A segunda entrevistada é mãe Sr.<sup>a</sup> Maria Rosinilza Muniz (30 anos). Ela estudou até a terceira série do antigo primário. É agricultora e morava na comunidade havia 16 anos.

Realizamos a entrevista estruturada com perguntas simples direcionadas aos pais. Eles foram entrevistados individualmente. Com o uso de um gravador de voz, em seguida, transcrevemos as falas, respeitando as expressões próprias dos participantes, cujas respostas apresentamos a seguir:

**Pesquisadora:** *E como é viver aqui nessa comunidade?*

**Sr. Justino (45 anos):** *Pra mim, eu me sinto bem, feliz de viver aqui, principalmente porque aqui é uma área mais ventilada, sem agito. A gente almoça os peixes fresquinhos. Tem as coisas naturais pra gente. Nossas verduras. Pra mim, vivendo aqui, eu me sinto feliz.*

**Sr.<sup>a</sup> Rosinilza (30 anos):** *Eu vivo bem, eu moro lá, e lá onde é nosso, né, pra mim, é bom. Eu acho que é bom ter a casa própria. A minha casa é própria.*

**Pesquisadora:** *Quais os desafios de morar na área rural de várzea?*

**Sr. Justino (45 anos):** *Pra gente é mais dificultoso, pelo tempo da enchente, né, que fica dificultoso o nosso trabalho. Eu, como trabalho na agricultura, tenho que vir por água, para ajeitar os balcões. O peixe já fica mais escasso no tempo da enchente. A chuva também atrapalha um pouco os nossos trabalhos. Acho o mais difícil, é. É pela época da enchente que a gente tem esse sofrimento de bicho, cobra, carapanãs, que perseguem. Fora disso, a gente vive bem aqui no interior.*

**Sr.<sup>a</sup> Rosinilza (30 anos):** *É por causa da enchente, que enche, né? A nossa casa fica no fundo. Aí, a gente tem que tomar maior cuidado, por causa das crianças, pra não cair pra água. Tem jacaré e tem cobra. A nossa dificuldade é essa. Na cheia e no verão também, que fica feio, que seca muito, fica longe a beira, aí é mais dificuldade ainda. Alimentação, se a gente não for atrás, ninguém come. Na seca é a melhor época, que tem peixe disponível, assim, eu acho que na seca é melhor. (ENTREVISTA, 02/03/2020).*

Os relatos dos pais expressam diferentes sentimentos: de felicidade, de liberdade, de morar num lugar sossegado, com alimento retirado da natureza e produzido na comunidade de forma saldável. A mãe faz questão de citar que tem sua casa própria. O sentimento de pertencimento é evidente nas falas de ambos.

Existe o lado bom de morar num lugar paradisíaco. Por outro lado, os desafios também são evidenciados, dentre os quais os entrevistados citam as adversidades impostas pela natureza,

a escassez de comida durante os períodos de cheia, nos quais, muitas vezes, eles se veem obrigados a migrar para áreas altas ou para área urbana, etc.

Há contradições em viver nesse espaço: se, por um lado, tem-se paz, sossego, índices de violência quase inexistentes, comida natural e farta, por outro lado, tem os desafios diários, principalmente nas comunidades que estão localizadas em área de várzea, que anualmente enfrentam os fenômenos de enchente e vazante. O medo de as crianças caírem no rio, de serem atacadas por jacarés e cobras, que são comuns nas cheias. Mas a mãe recorda de que, quando está seco, na época da estiagem, há outras dificuldades: a água fica longe da beira, dificultando a rega dos canteiros de hortaliças. São outros desafios. Essa realidade evidencia o descaso do poder público com as populações que habitam nesses territórios. Conforme assinala Silva (2017, p. 38)

O camponês amazônico é assim um trabalhador que desempenha muitos trabalhos, cujo valor atribuído a cada tipo de trabalho realizado não é valorizado no sistema capitalista, ou seja, (con)vive com uma situação de descaso e negligência. A vida do camponês é, assim, fruto da tipicidade de sua relação com a natureza ao mesmo tempo em que expressa o processo de exploração e abandono.

Essa realidade é evidenciada em vários contextos da Amazônia brasileira. A ausência de políticas públicas e sociais são um problema recorrente. Questionamos os pais sobre os serviços básicos oferecidos à comunidade pelos governantes e quais os serviços públicos acessados por eles:

**Sr. Justino (45 anos):** *A escola que a gente tem, e também a agente de saúde, mas com certeza ela pouco visita a gente. É difícil ela ir até às casas para fazer uma visita. Deveria fazer visita nas casa dos idosos, isso é importante, mas às vezes que ela vai, depois demora de dois meses para retornar. A gente queria que tivesse aqui uma UBS. Posto de saúde pra gente, seria mais pra gente. Seria uma coisa ótima.*

**Sr.<sup>a</sup> Rosinilza (30 anos):** *Só a escola.* (ENTREVISTA, 02/03/2020).

Acessar os serviços básicos é um direito de todos os cidadãos conforme preconiza a Constituição de 1988 (BRASIL,1988). Pelo fato de a comunidade estar localizava razoavelmente próxima à sede do município, os moradores acabam por ir à cidade em busca de atendimentos médicos, odontológicos e de outros serviços. A escola e uma agente de saúde comunitária são os serviços oferecidos. Na visão do Sr. Justino, o atendimento é incipiente. Uma Unidade Básica de Saúde seria fundamental para a realização do atendimento para os comunitários.

A pesquisa de mestrado de Jéssica Rodrigues traz contribuições importantes sobre a garantia de direitos educacionais e sociais em uma comunidade ribeirinha próxima a Manaus,

no que se relaciona aos serviços públicos que devem ser acessados por moradores de comunidade ribeirinhas e que, infelizmente, não se concretizam na prática. Rodrigues (2019, p. 24) argumenta:

Partindo da realidade concreta dos sujeitos sociais, é possível perceber que a política pública constitui-se como uma ferramenta importantíssima no processo de promoção de condições concretas de cidadania, é por meio destas que a sociedade pode acessar, ainda que minimamente, aos direitos, intervindo diretamente nas questões ligadas a melhorias na Saúde, Educação, Segurança Pública, Habitação, Emprego e Renda, Planejamento Urbano, Saneamento, Economia, Cultura, Esportes, Infraestrutura, Transporte, Assistência Social, Previdência Social, Meio Ambiente, dentre outros.

É fato que cada comunidade tem semelhanças e diferenças com as demais; algumas contam com alguns serviços básicos mínimos, em outras, como é o caso de nosso campo de pesquisa, a escola é um dos poucos serviços ofertados e com as condições de funcionamentos bem precárias, como temos dito no decorrer deste estudo. Soares (2018, p. 52) reforça que “[...] nesse contexto, retratos de desigualdades sociais, uma vez que os direitos Sociais de homens e mulheres são omitidos. Essa negação se reflete na precariedade ou ausência dos serviços básicos relacionados a educação, a saúde, ao transporte, ao lazer e a habitação”.

A educação é o maior bem que se pode deixar a uma pessoa. O acesso a uma educação de qualidade, em alguns lugares do país, ainda é uma utopia. Questionamos os pais sobre a importância da escola para a comunidade, e eles responderam o seguinte:

**Sr. Justino (45 anos):** *É uma importância muito grande, gratificante pra gente, porque, principalmente para pessoas que não têm condições de manter seus filhos na cidade, e aqui não tá perto da gente, tá convivendo com a gente. E aqui, graças a Deus, a gente tem um leite, um peixe e, graças a Deus, dá pra gente se manter, mas e as pessoas que não têm condições de levar seus filhos pra Parintins? E eu acho que aqui é uma coisa ótima, gratificante, que a gente pode preservar na nossa zona rural.*

**Sr.<sup>a</sup> Rosinilza (30 anos):** *A importância é que tem meu filho que estuda, né? Eu queria que tivesse mais séries, porque eu tenho duas filhas, uma de 15 e 12, que eram pra tá morando comigo, mas não moram, porque não tem aula aqui na escola pra elas. Elas têm que se afastar pra morar na cidade, e aí fica difícil pra mim, porque eu não queria ver meus filhos longe de mim, queria ter perto de mim, igual como eu tenho ele [o filho menor] que estuda aqui na escola. (ENTREVISTA, 02/03/2020).*

Os entrevistados atestam a importância de se ter mais turmas para atender as crianças em idade escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. A escola atende somente crianças da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Não sabemos por que não há investimento do poder público para que haja mais turmas na escola, uma vez que há demanda. Os pais acabam por arcar com a educação de seus filhos, levando-os diariamente para a cidade, para terem acesso ao Ensino Fundamental II. Sobre essa situação Hage (2014, p. 1172-1173) alerta:

[...] essa situação, não estimula professores e estudantes a permanecerem nessas escolas ou sentirem orgulho de estudar nas escolas localizadas em suas próprias comunidades, fortalecendo assim o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, que força as populações do campo a deslocarem-se para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

Durante nossas idas ao campo de pesquisa, era comum vermos os pais levando seus filhos de rabeta para estudarem na cidade. Levavam e buscavam todos os dias, com chuva ou com sol.

**Figura 58** – Pais levando sua filha para estudar a bordo da rabeta



Fonte: Leal (2022).

Essa cena era corriqueira. Na ida e na volta, víamos as rabetas descendo e subindo os rios com os pais ou familiares, para levar ou buscar os filhos que estudavam em escolas na zona urbana. Pais assumem o transporte escolar de seus filhos, para garantir que prossigam os estudos e possam ter mais oportunidades na vida e, um dia, qualidade de vida melhor.

Jessica Rodrigues (2019, p 67) afirma que

As limitações impostas ao processo de efetivação de direitos às populações tradicionais da Amazônia são constantes. Para enfrentar estes desafios os sujeitos sociais precisam assumir um papel de protagonistas na busca pelo acesso aos direitos e pelo enfrentamento dos problemas sociais particularizados na região e lutar pela garantia do acesso aos bens e serviços sociais.

É uma realidade dura e real, mas é preciso buscar alternativas de luta para que os cidadãos ribeirinhos tenham de fato a efetivação de sua cidadania. Por fim, perguntamos: qual a educação que você deseja para os seus filhos e comunitários? Qual o tipo de educação que o(a) senhor(a) gostaria que tivesse aqui na escola?

**Sr. Justino (45 anos):** *Com certeza, a gente acha que não só eu, mas todos os pais daqui da comunidade Nossa Senhora de Nazaré, com certeza todos nós queremos*

*uma escola mais apropriada, até o Ensino Médio. Pra gente seria uma coisa muito gratificante se as autoridades olhasse pra gente aqui, botassem uma escola com mais estrutura, com mais seriedade para as crianças, se tivesse o EJA para os adultos. Com certeza seria necessário o EJA aqui pra nós.*

**Sr.<sup>a</sup> Rosinilza (30 anos):** *Eu quero o melhor possível pra eles. Quero o melhor do que eu não tive. Como eu digo pra minha filha, eu trabalho pra vocês. Eu quero o melhor pra vocês, melhor do que eu não tive. O que eu passo eu não quero isso pra vocês. Não quero que vocês trabalhem no que eu trabalho, então estudem. Eu queria que tivesse mais saúde e uma escola boa para as crianças. Pra todas as crianças que moram aqui. Não só para os meus filhos, mas para a todos. Eu queria que tivesse uma escola igual como tem na terra firme, que tem computador, tem o freezer pra botar a merenda para as crianças, e não como aqui, que tem só esse pedacinho. Isso aqui não é escola para nenhuma criança. (ENTREVISTA, 02/03/2020).*

No discurso da mãe, vemos que ela acredita na educação como um caminho para a mudança de vida e de condições. Não deseja que os filhos sofram o que ela sofre na luta diária pelo alimento, enfrentando enchentes e vazantes e suas consequências, as aventuras e desventuras na luta pela sobrevivência. Souza (2006, p. 38) compreende que:

[...] a escola de várzea ou rural assume um novo compromisso de atender à ansiedade dos pais com relação à aprendizagem dos filhos, porque, com o passar dos anos, os pais resolvem que não querem para seus filhos o que eles tiveram trabalho pesado de sol a sol e mão calejada pelo cabo do terçado ou machado, vislumbrando sempre algo melhor para seus filhos.

Notamos o reconhecimento da escola como um espaço que deve ser adequado e equipado de maneira a oferecer maiores oportunidades para as crianças terem acesso ao conhecimento e à cultura erudita, bem como a todos os saberes acumulados pela humanidade, sem desconsiderar e menosprezar os saberes oriundos da cultura local e os saberes tradicionais. Nessa direção, Hage (2014, p. 1172) esclarece:

[...] as escolas possuem essas edu-infraestruturas precárias e funcionam em prédios muito pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade; compreendemos com mais clareza os motivos que levam os sujeitos do campo a reivindicarem medidas urgentes e efetivas quanto a implementação de uma política pública de formação de educadores do campo.

Os pais eram presentes na escola e na vida escolar de seus filhos, portanto tinham propriedade para falar e desejar melhores condições para a educação deles. Soares (2017), em sua tese sobre as vozes da infância ribeirinha, realizada em uma escola de várzea do município de Parintins, pôde conviver por alguns dias na comunidade. Durante essa pesquisa, a pesquisadora teve experiências cotidianas enriquecedoras na comunidade, na escola, com as

crianças da Educação Infantil, e nas residências das famílias. Sobre a importância das famílias no processo de educação dos filhos e nos contextos ribeirinhos, ela argumenta:

A Educação Infantil ribeirinha anuncia um projeto compartilhado envolvendo a escola e a família, reconhecendo o direito de participação das crianças, por meio de ações que orientem a construção coletiva da organização curricular e do desenvolvimento das práticas pedagógicas, alicerçadas no diálogo contínuo com os sujeitos envolvidos no processo educativo. (SOARES, 2017, p. 67).

A professora realizava reuniões bimestrais com os pais, para informá-los a respeito do rendimento escolar de seus filhos. Uma boa relação entre a escola e famílias é indispensável. A LDBEN/1996, em seu art. 12, inciso VI, assegura que a escola deve “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). Essa interação é presente no ambiente escolar estudado.

Soares (2017, p. 104) recomenda que, no contexto da educação do campo/ribeirinha: “[...] a instituição escolar necessita ter uma relação comunitária pautada na reflexão crítica, por meio de diferentes interações entre família e escola”. Por ser uma escola de pequeno porte, com poucos estudantes, devido à migração, bem como pelo fato de a comunidade atender poucas famílias, a escola-campo não tinha Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), nem Projeto Político-Pedagógico (PPP), contudo o diálogo com os pais e a comunidade era constante, para que as melhorias pudesse acontecer. A luta por uma educação de qualidade é anseio comum dos pais/familiares, da professora e dos estudantes.

Hage (2014, p. 1173) evidencia essa situação, que não é apenas de nossa escola-campo, mas de muitas escolas do campo no país:

Nesse cenário, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas, os movimentos sociais têm denunciado o fechamento das escolas existentes no campo e pautado o Estado e a sociedade brasileira quanto à necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo.

Mas há muito a ser feito em prol da educação ribeirinha nessa comunidade. É necessário que, além do interesse dos pais, dos estudantes e da professora, o poder público concretize uma política comprometida com a qualidade e a permanência das crianças nos espaços escolares, com infraestrutura mínima para garantir uma aprendizagem mais eficaz. Comprometemo-nos de retornar à escola no mês de agosto de 2020, quando o ano letivo 2020/2021 iniciasse. Mas o inesperado aconteceu, fomos surpreendidos pela maior pandemia já noticiada na história. Um vírus de rápida contaminação, denominado novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que

desencadeou a doença infecciosa Covid 19. O vírus, que, segundo as autoridades sanitárias, surgiu na China, alastrou-se pelo mundo afora.

No dia 20 de março de 2020, quando foi decretado o *lockdown*, ainda estávamos em Parintins. A primeira morte em decorrência da Covid 19 foi noticiada no estado do Amazonas; era um homem que morava na cidade natal da pesquisadora, Parintins, e infelizmente contraiu o vírus em uma viagem à Europa, retornou ao Amazonas, chegou à cidade e o caso agravou-se. Ele veio a óbito na capital.

Em meio à pandemia retornamos a Florianópolis em estado de choque, diante do crescimento exorbitante de casos em nosso estado natal, no Brasil e no mundo. Naquele momento de desesperança, acreditamos que a pesquisa tivesse acabado, pois tudo paralisou: os aeroportos e portos de todo país, a vida parou! Diante daquele cenário, seria inviável realizar uma nova viagem para Parintins no mês de agosto, como planejado. Todavia, por volta do mês de novembro de 2020, a professora manteve contato com a pesquisadora via *WhatsApp* e foi repassando as informações sobre a escola, enviando fotos e vídeos de como estava sendo realizado seu trabalho com as crianças durante a pandemia. Assim, embarcamos no barco virtual e continuamos a navegar.

### 5.3 MARINHEIRA DE TERCEIRA VIAGEM: NAVEGAÇÃO VIRTUAL MEDIADA PELO *WHATSAPP* E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NOS TEMPOS DE PANDEMIA

Quando houve o *lockdown*, no mês de março de 2020, as escolas localizadas em áreas de várzea estavam prestes a finalizar o calendário acadêmico diferenciado, por conta dos movimentos de cheia e vazante do rio. As aulas encerrariam no mês de maio, então, por conta da grande cheia no referido ano e da pandemia, os órgãos competentes decidiram finalizar de fato o ano letivo de 2019/2020 em março.

Normalmente, as aulas deveriam retornar no mês de agosto. Mas, infelizmente, devido ao estado de calamidade pública no estado do Amazonas e em Parintins, as aulas nas escolas de áreas de várzea só reiniciaram no mês de novembro, já no ano letivo de 2020/2021.

Em meio à pandemia e à distância geográfica, a professora manteve contato conosco via *WhatsApp*, uma vez que a nossa ida à comunidade no mês de agosto ficou inviável. No primeiro momento, a professora precisou entregar as apostilas organizadas pela Semed de Parintins. Realizou uma reunião na escola para entregar o material. Como nem todos os pais



compareceram, ela teve que levar o material às casas ou contou com o auxílio dos comunitários, que levavam até às casas dos moradores vizinhos.

No início do *lockdown*, as aulas foram ministradas pela rádio, por meio do Projeto ‘Aprendendo em casa pelas ondas do rádio’, destinado às escolas das áreas urbanas e das comunidades de terra firme. Como a pandemia ainda não tinha previsão de acabar, o projeto foi ampliado para os estudantes do Ensino Fundamenta I e II (do 4º ao 9º ano) matriculados nas escolas da Rede Municipal de Educação da Sede e da Zona Rural, incluindo as áreas de terra firme e de várzea.

### 5.3.1 O Projeto “Aprendendo em casa nas ondas do rádio”

A Semed estendeu o Projeto ‘Aprendendo em casa pelas Ondas do Rádio’, anteriormente aplicado aos estudantes da zona urbana e das escolas de terra Firme, por conta da pandemia. O projeto foi elaborado pela equipe técnica do órgão.

O Projeto “Aprendendo em casa pelas Ondas do Rádio”, surgiu da necessidade de se reorganizar as atividades acadêmicas, por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19 e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga mínima anual, evitando retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares tendo em vista, a indefinição do tempo de isolamento, o aumento do abandono e evasão escolar. (PROJETO EDUCACIONAL “APRENDENDO EM CASA PELAS ONDAS DO RÁDIO”, 2020, p. 3).

Este projeto foi elaborado com o respaldo legal do poder público:

A Secretaria Municipal de Educação preocupada com o distanciamento dos alunos das escolas por longo período de tempo, procurando manter o vínculo intelectual professor/aluno, considerando o disposto na Lei 9.394/ 96 – LDB, Art. 32 §4º e Art.35,§8º que se refere à possibilidade do Ensino à Distância no Ensino Fundamental, respaldada pela resolução Nº 20/ 2020 – CEE/AM que dispõe sobre o Regime Especial de Aulas não Presenciais da Educação Básica, como medida preventiva à disseminação do COVID -19. Com base nesses documentos e após consulta ao Conselho Municipal de Educação foi elaborado o Projeto “Aprendendo em casa pelas ondas do Rádio” destinado aos alunos do Ensino Fundamenta I e II , ( 4º ao 9º ano) matriculados nas escolas da Rede Municipal de Educação da Sede e Zona Rural - Terra Firme e Várzea possibilitando o acompanhamento das aulas. (PROJETO EDUCACIONAL “APRENDENDO EM CASA PELAS ONDAS DO RÁDIO”, 2020, p. 4).

A implementação desse projeto se tornou objeto de estudo de uma pesquisa de campo realizada em 2020 por Schlindwein *et al.*, que resultou em um artigo, intitulado *Infância e pandemia: conhecimento pelas ondas do rádio em Parintins-AM*,<sup>21</sup> publicado pela Revista

<sup>21</sup> Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 26, p. 1-18, 2020.

Linhas Críticas da UnB. Essa pesquisa foi realizada em escolas de área de terra firme, pois as atividades das escolas de várzea estavam em recesso. O estudo apontou a realidade de três crianças de três comunidade e seus desafios em estudar pelo rádio sem um professor presencialmente. A respeito do projeto, confira-se o trabalho de Schlindwein *et al.* (2020).

No mês de novembro de 2020, o projeto foi expandido para as escolas de várzea, seguindo um cronograma diferente, pois as aulas na área urbana e nas escolas de terra firme continuaram. Na escola Nossa Senhora de Nazaré, as apostilas do Projeto ‘Aprendendo em casa pelas Ondas do Rádio’ foram disponibilizadas para as crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. E as apostilas para as turmas da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) foram elaboradas pela professora, pois não foram contemplados com o projeto da Semed:

[...] o programa não contempla os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, haja vista que existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades (Parecer CNE/CP nº 9/2020). Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais com as crianças serão estruturadas em apostilas que possibilitem à aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização com orientações às famílias, com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças, sem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. (PROJETO EDUCACIONAL “APRENDENDO EM CASA PELAS ONDAS DO RÁDIO”, 2020, p. 3).

A organização dos apostilados do projeto ‘Aprendendo em casa pelas Ondas do Rádio’ seguiam critérios pré-estabelecidos, alinhados com a Proposta Pedagógico-Curricular, com base na BNCC e no Referencial Curricular Amazonense:

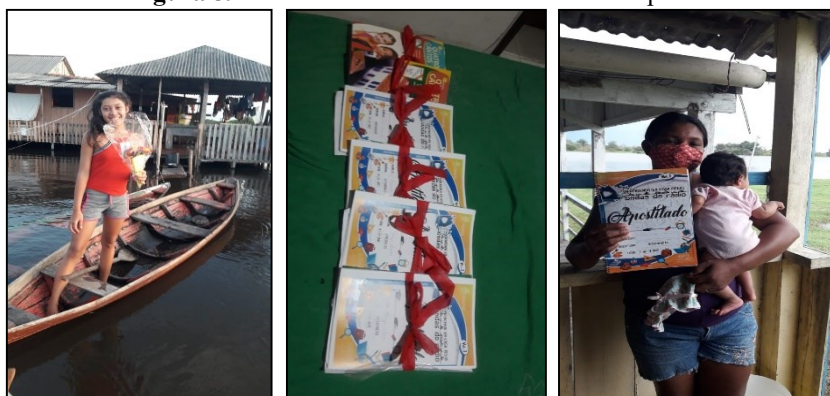
Os apostilados são elaborados de forma interdisciplinar envolvendo todos os Componentes Curriculares. Apresenta um tema gerador, partindo de um gênero textual (texto narrativo, artigo de opinião, música, poesia, imagem, documento e outros). Textos complementares são incluídos nos Componentes Curriculares de Ciências da Natureza, Geografia e História para ampliar o conhecimento sobre o tema abordado. Além dos textos complementares e dos temas geradores, o apostilado contém atividades objetivas e ou subjetivas, dicas de pronúncias e traduções de palavras de Língua Inglesa e outros. (PROJETO EDUCACIONAL “APRENDENDO EM CASA PELAS ONDAS DO RÁDIO”, 2020, p. 7).

No decorrer das aulas é disponibilizado um número de telefone (*Call Center*) para que os estudantes conseguissem dirimir suas dúvidas, enviando suas mensagens de texto (SMS) ou *WhatsApp* aos professores ministrantes no ato da transmissão na rádio. Na medida do possível, as dúvidas eram elucidadas ou respondidas pelos professores ministrantes no decorrer da semana. Aos sábados, as aulas repassadas no decorrer da semana eram revisadas. A avaliação das aulas era feita em reuniões semanais, pela Equipe de Execução do Projeto e pela Gerência

Pedagógica, a partir das mensagens SMS ou de *WhatsApp* enviadas pelos estudantes ou pelos pais (PROJETO EDUCACIONAL “APRENDENDO EM CASA PELAS ONDAS DO RÁDIO”, 2020).

O projeto se mostrou uma alternativa útil, uma vez que a maior parte das famílias tem um aparelho de rádio em casa. Mas, na comunidade de Nossa Senhora de Nazaré, muitas famílias não tinham rádio, e seus filhos não conseguiram acompanhar as aulas.

**Figura 59** – Famílias e estudantes recebendo a apostila



Fonte: Garcia (2021).

O Projeto não contemplava os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, haja vista que existiam dificuldades para eles acompanharem atividades *online*, uma vez que as crianças do primeiro ciclo se encontram em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para a realização de atividades, conforme o Parecer CNE/CP nº 9/2020.

Nesse sentido, as atividades pedagógicas não presenciais com as crianças da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental foram estruturadas em apostilas específicas e adequadas, que possibilitavam a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. As apostilas contavam com orientações às famílias, com roteiros práticos e estruturados, a fim de que os familiares pudessem acompanhar a resolução de atividades pelas crianças. Mas muitos pais não conseguiam ajudar seus filhos; muitas famílias nem dispunham de rádio para ouvir as aulas.

Diante da real situação das famílias e das dificuldades dos estudantes, a professora, contou com a Secretaria Municipal de Educação e se dispôs a ir até às casas dos estudantes e dar o suporte pedagógico presencialmente. Ela havia feito o curso de direção aquaviária para Conductor Arrais Amador na Capitania dos Portos, para conduzir meios de transporte fluviais.

**Figura 60** – Professora Fátima chegando à casa dos estudantes



Fonte: Garcia (2021).

Abordo de sua lancha/voadeira de motor 1/15HP, com máquina e volante, movida à gasolina, a professora iniciou a visitar domiciliar. A saída do Porto da Exposição Agropecuária durava 15 minutos, e a da orla do bairro da União cerca de 40 minutos, porque a professora tinha que dar o contorno até chegar. Para tanto, ela fazia um investimento pessoal de R\$ 70 reais para custear a gasolina.

Todas as quintas-feiras, ela fazia o trajeto para as casas dos estudantes e a escola, durante o tempo de duração do ano letivo. Segundo relato da professora, ela recebeu uma ajuda financeira inicial de 40 litros de gasolina da Semed, mas, depois da transição de secretário municipal de educação, não recebeu mais nenhuma ajuda.

A merenda escolar foi enviada apenas uma vez para as famílias. Depois, não houve mais nenhuma ajuda para os estudantes dessa escola. A professora reivindicou, mas sem sucesso. Na época de pandemia, o transporte escolar fluvial foi suspenso.

Em conversa telefônica, a professora nos relatou a situação das famílias durante o período da pandemia e da cheia. As famílias tiveram que vender seus animais, porcos e galinhas. A lavoura foi levada pelas águas. Houve escassez de peixes nessa época. A situação de precariedade estava assolando as famílias. Os bovinos foram levados para terra firme antes de a terra alagar.

As plantações de hortaliças estavam todas com as raízes na água, o que leva ao apodrecimento, principalmente as plantações de cebolinha. O movimento de outras

embarcações no Paraná fazia ondas altas, que foram prejudicando as residências e as plantações dos comunitários.

Mesmo com todas essas adversidades, a professora locomovia-se para a comunidade três vezes por semana. Ia de casa em casa, para assessorar os estudantes. Ela se organizou para acompanhar da melhor forma possível as atividades, corrigir as anteriores e repassar as novas. Mesmo procurando adotar todas as medidas de segurança, foi contaminada pelo Coronavírus no mês de janeiro de 2021 e fez o tratamento em casa. Como era a única docente, não teve substituta. Passado o período de contágio, ela retomou as atividades docentes.

Naquele momento, a professora se deslocava duas vezes na semana para a casa de cada criança, com o intuito de encaminhar as atividades, tirar dúvidas e mobilizá-las nas novas tarefas pedagógicas.

**Figura 61** – Professora Fátima acompanhando os estudantes em casa



Fonte: Garcia (2021).

A motivação da professora em ir até às residências contribuiu com a educação daquelas crianças. Ela teve que se adaptar e ressignificar sua prática pedagógica, mesmo com pouco apoio dos órgãos competentes. A professora se desafiou em meio à pandemia e correu até risco de contrair Covid-19, mesmo utilizando os protocolos da OMS e da Secretaria Municipal de

Saúde (Semsa). A professora adoeceu, teve sintomas leves de Covid-19, isolou-se e realizou o tratamento domiciliar.

Souza (2006, 2012) e Bruce (2015), nas suas pesquisas de mestrado e doutorado em escolas ribeirinhas de várzea situadas na região de Parintins, descrevem as dinâmicas dos estudantes e professores no cotidiano, os desafios diários que enfrentam no transporte escolar fluvial e a necessidade de se pensar em um currículo escolar que atenda às demandas dos moradores desses espaços e respeite suas peculiaridades. No período da pandemia, esses desafios se intensificaram.

**Figura 62** – Aula nas casas dos estudantes



Fonte: Garcia (2020).

As crianças da Educação Infantil receberam apostilas elaboradas pela professora. Quando a professora não conseguia viajar para a comunidade, as famílias enviavam fotos das tarefas realizadas durante a semana. Esse retorno da atividade era importante para que a professora avaliasse a efetividade do trabalho realizado.

Para aumentar os desafios educacionais, além da pandemia, houve a maior cheia da história do município. O nível do Rio Amazonas, na região do Baixo Amazonas, ultrapassou a marca de 2009. Muitas comunidades foram afetadas, e os prejuízos com a lavoura foram grandes, resultando no desalojamento das famílias, que não conseguiram mais permanecer nas suas residências.

Diante desse contexto adverso, relatado aqui antes e durante a pandemia, no âmbito de nossa pesquisa doutoral, como amazonense, colocamo-nos na condição de pesquisadora para

poder relatar parte dos dados apreendidos durante nossa imersão no campo, sobretudo os relatos da professora.

### 5.3.2 A enchente histórica do Rio Amazonas no ano de 2021

As enchentes e vazantes dos rios da Bacia Amazônica fazem parte da realidade de vida dos povos tradicionais da Amazônia. Os moradores das comunidades organizam seus modos de vida de acordo com essa dinâmica e se adaptam aos ciclos da natureza. As comunidades ribeirinhas localizadas em áreas de várzea são impactadas com as enchentes. A cada ano que passam os fenômenos se intensifica e vão mudando consideravelmente as vidas dos que habitam nesses espaços.

Além das mazelas trazidas pela pandemia de Covid-19, que assolava o planeta e o estado do Amazonas, um dos mais atingidos do país, o ano de 2021 também foi marcado pela maior cheia da história do Amazonas. Segundo o Portal G1 (2021), a enchente do Rio Amazonas e seus afluentes superou a marca histórica de 1902 e em maio atingiu seu ápice. O Rio Negro, que banha a capital do estado, atingiu 30 metros acima do nível normal, superando a cheia de 2012 que foi 29,98m. E o Rio Amazonas, na região de Parintins, superou o recorde da cheia histórica de 2009, atingindo a marca de 9,42m. Antes, a maior cheia já registrada na região havia sido em 2009, mas a marca de 9,38 metros só foi alcançada no dia 17 de junho, ou seja, o recorde de 2021, com quatro centímetros acima da média histórica, foi alcançado com mais de um mês de antecedência.<sup>22</sup>

Nesse contexto crítico, o prefeito da cidade de Parintins decretou situação de emergência. Apesar de as populações estarem acostumadas ao ritmo das águas, uma cheia dessa magnitude trouxe inúmeros prejuízos, principalmente para as populações ribeirinhas, sobretudo nas áreas de várzea. Devastação das lavouras, escassez de alimentos, desalojamento, dificuldade de manter as criações de pequenos animais, como galinhas e porcos, que eram comercializados e utilizados para alimentação.

Pereira (2007, p. 20) alerta:

No caso dos ambientes de várzea, a ocorrência de cheias anormais, ou seja, cuja intensidade (duração e volume) seja superior, representam esse tipo de estresse ambiental mais intenso. A impossibilidade de lidar com a escassez prolongada de recursos por meio da redistribuição de recursos determinaria a realocação da população, seja através da migração voluntária (programada) ou expulsão forçada. O

---

<sup>22</sup> <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/17/rio-amazonas-ultrapassa-recorde-e-alaga-ruas-em-parintins.ghtml>.

caso da pequena criação de gado bovino é o que melhor ilustra esta situação nos ambientes de várzea.

Com a grande cheia de 2021, famílias que outrora conseguiam permanecer em suas residências, mesmo durante das cheias, foram obrigadas a se refugiar na cidade e em outras comunidades. As marombas não deram conta de abrigá-los das águas, que subiam a cada dia. Abaixo, na Figura 61, visualizamos a imagem da casa de um dos estudantes da escola da comunidade, cuja família teve que migrar para áreas mais altas:

**Figura 63** – Residência alagada durante a enchente de 2021



Fonte: Garcia (2021).

As terras foram tomadas pelas águas, aumentando o risco de animais peçonhentos invadirem as residências, um fato preocupante. Quando enche, aos ribeirinhos ficam em constante vigilância. Por isso, muitas famílias são obrigadas a migrar para áreas mais altas. Com a comunidade submersa, a vida nesses espaços fica perigosa, as casas correm risco de serem arrastadas pelos rios. As populações ficam cada vez mais isoladas, pois as atividades sociais e as aulas ficam suspensas até as águas baixarem. De acordo com o Portal G1.globo.com (2021):

Com o rio em situação de transbordamento fora da média, a enchente causa uma série de prejuízos. De acordo com a Defesa Civil do estado, Parintins tem 47 mil pessoas afetadas em todo município. Nas comunidades rurais, produtores contabilizam perdas de safras inteiras por conta da inundação das produções.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/15/cheia-do-rio-amazonas-alcanca-recorde-historico-em-parintins.ghtml>.



Na ilustração abaixo (Figura 64), nota-se o salão social da comunidade, a igreja, a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, com a cozinha completamente debaixo d'água. O pequeno Paraná do Limão se torna um rio caudaloso e furiosos principalmente nos dias chuva.

**Figura 64** – À esquerda: Salão Social e à direita a Igreja e a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré e cozinha do salão social (a direita de lado) durante a enchente de 2021



Fonte: Garcia (2021).

Infelizmente, essa é a situação da comunidade com a inundação dos rios. As condições de viver durante esse período são desafiadoras. Principalmente pela falta de alimentos, pois, nos períodos de cheia, os peixes ficam difíceis de pegar. A Secretaria de Assistência Social do município e do estado liberam recursos para os afetados pelas enchentes, mas esses recursos demoram chegar, o que piora a qualidade de vida dessas pessoas. Com o agravamento da pandemia fazendo vítimas no município de Parintins e em todo o estado do Amazonas, a situação se tornou ainda mais crítica.

Como os calendários escolares das áreas de várzeas são diferenciados, as aulas já se encerram antes de tudo ficar inundado. A escola-campo ficou submersa. Apesar de ter o assoalho alto para evitar o alagamento, no ano de 2021, não conseguiu se preparar para uma cheia tão grande. Alguns meses antes de encher, a professora e seu esposo foram até à escola para verificar as condições e tentar proteger alguns materiais que haviam ficado. Ao chegarem lá, perceberam que as plantas aquáticas e os animais peçonhentos havia tomado conta do lugar.

**Figura 65** – A Escola inundada pela enchente de 2021



Fonte: Garcia (2021).

Esse período de enchente durante a pandemia foi um tempo difícil para os moradores da comunidade. Nesse contexto, as crianças permanecem em atividade, navegando pelos rios em canoas sem medo, longe dos olhos dos adultos. Seguiram a vida de acordo com o ritmo e os banzeiros das águas. As crianças nos relatavam o que faziam quando tudo estava cheio:

**Maria Eduarda (11 anos):** *Quando tudo tá cheio, eu pulo na água. Assim, todo dia, porque tá cheio, e aí a gente pula na água todo dia. A gente também assiste televisão. Mas é mais pular na água todo dia, ainda mais porque não tem aula, né? Depois de pular na água todo dia, a mamãe manda a gente ler. A gente brinca de professor. E aí a gente brinca de luta dentro da água. E brinca de se fingir que é jacaré e peixe, é sulamba, e tem os pescadores, que são nossos primos e pescam a gente. Quando está cheio, a gente sente saudade de quando está seco. E quando está seco, a gente sente saudade de quando está cheio.*

**Nátaly (5 anos):** *Eu brinco com os brinquedos e de comidinha dentro de casa. E o pai pescou um peixe e uma arraia.*

**Otávio (9 anos):** *Pulo na água e vou pescar quando está cheio.*

**Ruan (6 anos):** *Eu pulo na água e ando de canoa com a minha irmã. (ENTREVISTA, 2020).*

As crianças demonstram satisfação em pular na água no período da cheia. E realizar suas brincadeiras prediletas. Na imagem a seguir (Figura 66), vemos Ruan e sua irmã na canoa durante o período de cheia. Notam-se árvores com o troco submerso ao fundo:

**Figura 66** – Crianças de canoa durante a enchente de 2021



Fonte: Muniz (2021).

Diante dessa situação, um leigo certamente seria tomado pelo estranhamento. Quem não conhece essa realidade de perto, quem não conhece essa relação íntima entre as crianças amazônicas e a cheia do rio ficaria impressionado com o modo como elas enfrentam esse período. A antropóloga Fabiane Santos, ao pontuar a situação das crianças ribeirinhas diante da enchente do Rio Negro em Manaus, em 2021, em entrevista ao Lunetas,<sup>24</sup> esclarece que essa situação não é nova nem desconhecida pela população ribeirinha:

Temos reajustes por conta de tempo, volume, mudanças climáticas, mas sabemos que as cheias são uma dinâmica do fenômeno amazônico. Porém, os resíduos domésticos são levados pelas águas e se instalam onde não deveriam ficar. Isso gera preocupação com as crianças, mas elas continuam explorando o local. Então, é normal tomarem banho no rio e conviverem com animais. É, inclusive, uma demanda pela sobrevivência. (SANTOS, 2021).

As crianças, juntamente com seus pais e familiares, enfrentam as mais diversas situações sazonais, vão aprendendo, interagindo com a natureza. Organizam seus brincades, adaptando-os à realidade. Desde cedo, aprendem com a vida, por meio da vida e para vida. Criam e recriam brincadeiras nos períodos de enchente. Manifestam seus medos dos monstros do rio, seus mitos de lendas, repassados de geração em geração. Mas revelam sua coragem ao pilotar uma canoa, ir longe para coletar as frutas da época, para pescar com seus pais. E viver a vida intensamente, e esperar que as águas baixem.

---

<sup>24</sup> <https://lunetas.com.br/criancas-ribeirinhas-cheia-amazonas/>

**Figura 67** – Sede da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré – Salão Social e Igreja (Pós -pandemia)



Fonte: Leal (2022).

Essa imagem foi tirada após enchente de 2021/2022, já em período pós-pandemia. A comunidade foi reorganizada, pois o antigo salão social acabou prejudicado pela subida das águas. O local onde estava construído estava muito perto da beira do rio. Então os comunitários construíram um novo salão social e reformaram a igreja, em virtude da festa religiosa da santa padroeira. A comunidade se enfeitou para celebrar, pois, durante a pandemia, não houve festejos.

A realidade nesse espaço geográfico é complexa. Os povos da região tentam se adaptar às condições impostas pela natureza. Organizam seus afazeres, a escola, a cultura e seus modos de vida no ritmo das águas. A agricultura cultivada na várzea é profícua, “[...] a água e os solos da várzea possuem maior concentração de nutrientes do que a maior parte da Amazônia” (ALBENAZ, 2008, p. 15).

A vida se mostra um tanto quanto desafiadora. Mas o homem amazônico não perde a sua fé e esperança: quando as águas baixam, emergem novas esperanças e forças para continuar nesse devir e enfrentar um período de seca, para cultivar as plantações e trazer de volta as criações. A escola volta a funcionar, e um novo ciclo se inicia. As terras de várzeas, que são férteis, frutificaram novamente, e assim a vida se renova.

## 6 CHEGANDO AO OUTRO LADO DA MARGEM? UMA PAUSA NA VIAGEM

Nos caminhos desse rio  
 Muita história pra contar  
 Navegar nessa canoa  
 É ter o mundo pra se entranhar  
 Cada canto esconde um conto  
 Cada homem e mulher  
 Tem a fé, a força e a história  
 Pra contar pra quem quiser  
 Tem um bicho visagento  
 Que aparece no terreiro  
 Tem um rezador  
 Tem um santo catingueiro  
 Tem a cobra-grande  
 Que aparece no arrombado  
 Tem cuia de caridade  
 Pra espantar o mau olhado  
 Tem o boto sonso  
 Que aparece nos festejos  
 [...]  
 Todos os mistérios  
 Dessa mata e dessa água  
 Esse povo usa  
 Pra espantar a mágoa  
 Pra sobreviver  
 E explicar a dor  
 O azar e a sorte  
 A desgraça e o amor.

(*Caminhos de rios*, música de Raízes Caboclas)

Uma pausa, por ora, em nossa viagem pelos rios amazonenses. Propusemo-nos a navegar por rios que, mesmo nos parecendo familiares, não o eram, de fato. No decurso desta pesquisa doutoral, enfrentamos tempestades e desafios na travessia. A esperança de chegar ao porto nos serviu de motivação para navegar na direção da concretização dos objetivos propostos para este estudo.

Caminhar sobre águas não nos parece ser algo fácil, pois desafia as leis da física. Da mesma maneira, percebemos que pesquisar no contexto amazônico foi um desafio. Caminhamos por águas desconhecidas, por banzeiros que nos provocam medo, que nos fazem pensar no sentido e objetivos da vida, na travessia arriscada, no medo de sucumbir, de afundar no rio-mar, o bravo e gigante Rio Amazonas.

No entanto, mesmo em meio às adversidades de concluir um trabalho, ou melhor, de tentar concluir, percebemos que foi uma viagem inesquecível e única. Quando saímos do porto com um destino, não sabemos o que vamos encontrar pela frente: rio agitado, ventos, temporais no meio do rio, barrancos a escalar, ausências de políticas públicas e paisagens maravilhosas a vislumbrar e se encantar. Uma dialética amazônica que nos leva a refletir a respeito do fato de que as águas nunca são as mesmas, elas são outras, assim como nós nunca mais seremos os

mesmos. Somos marcados e marcamos, fazemos a diferença por onde vamos, pelos caminhos que trilhamos e navegamos, por meio das relações, sempre históricas e culturais, como os outros humanos, com o rio e com a natureza na dialética da vida.

O objetivo desta tese foi investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. No decorrer das imersões no campo, a bordo do transporte escolar fluvial, uma pequena bajara, vivenciamos um pouco da rotina diária da professora e das crianças para chegarem até à escola. Começando pela professora Fátima e por seu acesso ao barquinho no porto onde ficara atracada a bajara. Nos dias de chuva, percorrer aquele caminho requer atenção redobrada, pois descer uma escada improvisada, com risco de cair é o primeiro obstáculo. Embarcar e enfrentar o gigante Rio Amazonas num barquinho pequeno, independentemente das condições climáticas, é o próximo desafio a ser enfrentado.

Ao adentar no Paraná do Limão, as águas iam se acalmando, exceto quando passavam por ali as lanchas e os barcos maiores, que faziam aquele banzeiro. O barqueiro, já bem experiente, fazia as manobras certas para o barquinho não virar e afundar. Assim, parava de porto em porto, apanhando as crianças, que já o esperavam ansiosas na beira do rio, acompanhadas sempre por seus amigos de quatro patas, os cães pastores de estimação.

Ao chegar na escola, a professora, unidocente, já ia fazendo a limpeza, varrendo e colocando veneno nas formigas, que eram inúmeras quando chovia muito. Muitas vezes, os cartazes tinham que ser retirados, pois estavam completamente estragados devido às chuvas torrenciais, principalmente nos meses de janeiro a maio, durante o inverno amazônico. Como a parede lateral da escola não era forrada com uma tábua chamada mata-junta, a chuva entrava e molhava tudo. Por isso, era difícil manter os cartazes na parede.

Outro desafio era falta de água encanada. A professora coletava água da chuva em galões de alumínio (reutilizado) para a limpeza da escola e para lavar os pés das crianças. Para lavar a louça, a água era trazida do rio, e para o preparo dos alimentos e consumo era trazida da cidade em um garrafão de plástico. Não havia esgoto nem sanitário na escola. As crianças usavam o sanitário da comunidade, que ficava distante da escola.

A escola não tinha ventilador, e era calor demais. As crianças ficavam agitadas, devido à pouca ventilação. A iluminação era proveniente da natureza, a energia elétrica abastecia a geladeira e o bebedouro. O espaço era pequeno, porém acolhedor. Uma casinha simples, mas havia um propósito maior que as limitações.

Os desafios e as adversidades se traduziam em força para a professora e as crianças não desistirem da educação. As aulas eram sempre cheia de novidades, atividades e jogos confeccionados a partir de materiais reciclados e retirados da natureza. As festividades religiosas e datas comemorativas eram celebradas com alegria e compromisso.

Naquele espaço simples em meio à floresta amazônica, era possível vislumbrar a alegria contagiante das crianças e o apego delas com aquele espaço e com as pessoas com que interagiam ali, nas brincadeiras ao ar livre, no campinho, no salão social, dentro da sala. Os animais selvagens que apareciam para enriquecer as aulas. Após as fortes chuvas faziam com que a escola precisasse ser lavada. Todos se envolviam no trabalho coletivo e ajudavam a professora, que tinha a possibilidade de registrar esse momento aparentemente catastrófico, mas propício para lhes ensinar mais uma lição. Uma lição diferente, que só se aprende nas escolas ribeirinhas, com a natureza.

Tantas aprendizagens de vida que vão além dos livros escolares. Aprender para a vida, por meio da vida é uma importante forma de aprendizagem. No entanto, também nos leva à reflexão sobre as condições concretas de vida, aquém das políticas públicas e das legislações educacionais vigentes. Mas a professora acreditava que, assim como ela, as crianças poderiam aprender e se desenvolver por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos e das relações traçadas no espaço escolar. Com isso, podiam fazer escolhas sobre a vida profissional, como ser perita, policial, médica, professora, advogada, e ainda viver e cultivar a terra, como agricultores, seguindo os ofícios de seus pais. Poderiam acessar lugares e conquistar melhores condições de vida. Voar para longe, ou ficar na sua terra natal, ser livres para decidir escolher seus próprios caminhos.

No período de imersão no campo, foi possível compreender os modos de vida das crianças, da professora e dos demais membros da comunidade ribeirinha de Nossa Senhora de Nazaré, em Parintins. Os moradores da comunidade sobrevivem, em sua maioria, da agricultura familiar, por meio do cultivo de hortaliças: cheiro verde, cebolinha, coentro e couve, que eram comercializados na cidade e entre os comunitários. Eles vendiam e faziam trocas entre si. Outra maneira de produção de renda era a criação de animais, como o gado bovino, tanto para o comércio quanto para a produção de leite e queijo. Quando era necessário, os produtores vendiam as rezes ou os garrotes. Também criavam animais como porcos e galinhas, que serviam para alimentação. A pesca artesanal era para a comercialização e subsistência da família, e o pescado mais comum era o pirarucu (*Arapaima gigas*), o gigante da Amazônia, mas também havia a pesca de outros tipos peixes de menor porte.

A comunidade é católica. A festa da Santa Padroeira Nossa Senhora de Nazaré é comemorada no dia 12 de novembro pelos comunitários, com grande festa, novenas, torneios de futebol, músicas e danças. As atividades socioculturais são bem participativas, pois recebem visitantes de outras comunidades e da cidade de Parintins. Os torneios e as festas acontecem na comunidade independentemente das festas religiosas nas casas e propriedades dos comunitários.

No período de pesquisa de campo, dentro do contexto escolar, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e no transporte escolar fluvial. A utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas associadas ao processo de aprendizagem. Os jogos com garrafa pet para o ensino do cálculo e da leitura. Os brinquedos confeccionados de materiais reciclados serviam de circuito para o desenvolvimento da coordenação e do desenvolvimento corporal. As atividades de pular, saltar e arremessar eram planejadas e realizadas com frequência, dentro e fora do espaço da escola.

O Projeto ‘Leitura de Bordo’, desenvolvido pela professora, foi um diferencial. Esse projeto teve como finalidade desenvolver e aprimorar a aprendizagem da leitura nas crianças durante as viagens no barco de transporte escolar fluvial. Os livros de literatura infantil eram o deleite das crianças nas viagens, na escola e em debaixo das árvores.

Conhecemos as vivências das crianças na escola e na comunidade, em diferentes tempos (enchente/vazante e pandemia). As brincadeiras de enchente e vazante, assim como os afazeres do cotidiano se misturam com atividades lúdicas, como molhar planta, pendurar roupas, pescar, coletar frutas nas árvores, andar de canoa e rabetá, pastorear os bois, montar a cavalo. Mas também assistir a desenho infantil na televisão, brincar de casinha de boneca, jogar futebol, pular n’água, subir nas árvores, fazer balanço e se balançar nos galhos. Esse era o universo das crianças daquela comunidade ribeirinha.

A pandemia de Covid-19 impactou a vida de todos os moradores do planeta. Essa pandemia atingiu sobremaneira a vida dos ribeirinhos, apesar de muitos estarem isolados nas suas comunidades. Além da pandemia, foram surpreendidos pela maior cheia da história do Rio Amazonas na região de Parintins. Com os níveis de água superelevados, muitos perderam suas plantações, dificultando a produção e, por conseguinte, a renda familiar. Lutaram pela vida contra um vírus desconhecido por todos, mas também contra a dificuldade e a demora de atendimento no que se relaciona ao auxílio assistencial do governo, que recebiam por conta da enchente. Muitas famílias abandonaram suas casas e foram para cidade, para tentar conseguir emprego em meio ao caos e à mortalidade. Foram dias duros, mas não houve óbitos pelo novo



coronavírus de nenhum comunitário. Seu João e Dona Adalgiza pegaram a doença, mas foram tratados, são idosos fortes.

Um bom indicativo da relevância social deste estudo é o fato de que a escola passou a receber uma atenção mais concreta da Secretaria Municipal de Educação. Consideramos que a construção do espaço físico, com instalações adequadas e a contratação de professor titular é um indicador de que a nossa presença naquele espaço mobilizou o poder público. Fica a questão: quando as escolas ribeirinhas multisseriadas farão parte de um projeto de Estado, atendendo, oficialmente, aos direitos destas crianças brasileiras?

No ano de 2022, foi a oportunidade de retornar à comunidade após a pandemia, já com aulas presenciais, um novo professor e estudantes. Percebi que a escola tinha passado por melhorias, pois havia pintura nova no interior e na fachada. Recebeu mesas e cadeiras novas, dois ventiladores, antena parabólica e rede *wifi*, para auxiliar o trabalho do professor. Vale ressaltar que, no período anterior, a professora recebia assessoramento da equipe técnica da Secretaria de Educação somente no início do ano letivo, já o atual professor recebeu esse apoio de imediato e buscou melhorias para escola, como a internet.

O novo professor conta com o apoio dos pais/familiares para o preparo da merenda escolar: cada dia um familiar faz a merenda, e o professor envia os ingredientes sempre um dia antes, pelas crianças. A cozinha do Centro Comunitário agora fica disponível para a escola, a fim de que o professor possa usar a caixa d'água e pia com torneira. A água vem do rio e é captada por uma bomba d'água, necessária para encher a caixa d'água. Nesse processo, a água barrenta fica parada até o barro baixar, e a água limpa, que fica por cima, é usada para lavar as louças, os pés e a escola. A água para beber é trazida da cidade pelo professor.

Apesar de melhorias consideradas positivas, a escola não havia sido toda forrada com as ripas de mata-junta, pois a parede lateral estava do mesmo jeito, facilitando a entrada de água da chuva, que molhava todos os trabalhos e cartazes. O número de estudantes era oito. Os estudantes da turma anterior foram estudar na cidade e na comunidade de São José, mais próxima, que oferecia o 6º ano do Ensino Fundamental.

As crianças tinham necessidade de materiais escolares. Propomos uma campanha de arrecadação com os acadêmicos e professores do Curso de Física da UEA – Campus Parintins, para aquisição de materiais escolares e ripas de mata-junta para escola, a fim de evitar que o interior da unidade ficasse molhado nos períodos de fortes chuvas, que iniciam em novembro. Essa ação foi importante, apesar de ser uma medida paliativa, uma vez que se trata de uma escola pequena em área de várzea, e os esforços parecem ínfimos diante da real necessidade da escola.

Nos anos de 2019 e 2020, também mobilizamos uma campanha de arrecadação de materiais escolares, *kits* de higiene bucal, *kits* de merenda escolar e livros infantis junto ao Curso de Pedagogia da UFSC – *Campus* Florianópolis e nos Cursos de Matemática e de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, *Campus* Parintins, que entregamos às crianças antes da pandemia de Covid-19.

Para encerrar, trago algumas reflexões acerca dos desafios de pesquisar no contexto amazônico. Enquanto estava ali, naquele barquinho no meio do rio-mar, senti-me desafiada a enfrentar o medo e prosseguir com a pesquisa. No entanto, sentia-me motivada a continuar. A experiência de estar com aquelas crianças e com a professora durante aqueles trajetos me fazia pensar que, enquanto eu permaneceria naquela condição por um tempo limitado, destinado à pesquisa, aquela era a realidade histórica e cultural daquela comunidade.

Aquela era a vida e a forma de elas se relacionarem entre si e com a natureza. Uma realidade encharcada não apenas de água mas também de desafios, que se transformavam em possibilidades por meio do olhar pedagógico, intencional e científico da professora, que carregava consigo uma formação para exercer essa profissão (VIGOTSKI, 2010). *Nos banheiros dos rios, enfrentando os desafios*, que não são poucos! Nascer na Amazônia já é por si só uma luta pela sobrevivência, sobretudo para os povos das comunidades tradicionais. Luta pela terra, luta pelo alimento, luta para se adaptar às condições que lhes são impostas pela natureza.

Como nos diz Tocantins (1973, p. 280), “O homem e o rio são os dois mais ativos agentes da Geografia humana da Amazônia. O rio enchendo vida do homem de motivações [...] o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional”.

A Amazônia, por vezes, ainda é vista de forma romantizada, como um lugar lindo e verde. Rico em biodiversidade, fauna e flora. Realmente, é bela, mas o dia a dia das pessoas que habitam esse espaço é marcado pelo descaso por parte do poder público e por políticas sociais e educacionais descomprometidas com a realidade.

É preciso uma educação que oportunize o acesso a todas as formas de saber. De fato, há um compromisso por parte dos educadores, dos pesquisadores e dos movimentos sociais, que tentam lutar por melhorias. Mas, infelizmente, ainda há muito a ser feito diante da burocracia para construir escolas com condições de dignas para estudantes e professores, principalmente nas áreas de várzea. Com estrutura física que proteja estudantes e materiais escolares em dias de chuva forte. Que garantam merenda escolar com alto valor nutricional. Que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes nesse espaço. Que concretizem os anseios das famílias

da comunidade. Que tenham estrutura física ampliada, construída em alvenaria, com as dependências bem estruturadas e com mobiliários e equipamentos adequados. Que ampliem a oferta de educação em outros níveis, para que as famílias não precisem levar seus filhos à cidade, para cursarem os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao nosso ver, esta pesquisa doutoral é muito significativa, uma vez que veio ampliar as pesquisas acerca da infância no interior do Estado do Amazonas, especialmente na região do Baixo Amazonas, no município de Parintins. É importante considerar o ineditismo desta pesquisa. Embora haja estudos sobre crianças ribeirinhas, esta pesquisa evidencia as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, os seus brincarés, o processo escolar e suas vivências no Norte do Brasil. Portanto, é uma pesquisa inédita. Mas ainda há uma muito a ser escrito e pesquisado sobre a realidade das crianças da Amazônia amazonense.

Acreditamos que as escolas situadas em contextos ribeirinhos se constituem em espaços favoráveis para que as crianças construam conhecimentos e saberes a partir das suas vivências com os múltiplos recursos naturais amazônicos e em meio às interações sociais constituídas nessas comunidades. Nesse processo investigativo, refletimos sobre a garantia dos direitos básicos necessários à formação cidadã das crianças amazônicas. Uma infância que, em pleno século XXI, ainda é historicamente apagada, silenciada, (in)visibilizada e carente de políticas públicas sociais e educacionais comprometidas com a garantia dos direitos das crianças.

Consideramos que a maior contribuição deste estudo é o compartilhamento, com a comunidade acadêmica, de uma realidade escolar por vezes desconhecida e, ao que parece, sempre esquecida. Desejamos que este trabalho de tese possa contribuir com as pesquisas acerca da infância nos diferentes territórios amazônicos, especialmente no Estado do Amazonas, respeitando as vivências das crianças e seus modos de viver a infância nesse espaço singular, evidenciando sua educação e valorizando os modos de vida dos povos amazônicos. Sua característica inovadora está em compreender que a luta pela educação de qualidade deve persistir, que os desafios são inúmeros e, no período da pandemia, ampliaram-se.

Neste estudo, enfatizamos o trabalho da docente, que é apenas uma amostra do que os profissionais de escolas em contextos rurais realizam, apesar dos grandes desafios da realidade amazônica. Valorizamos as vivências das crianças nos diversos contextos da Amazônia, articulando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, balizada nos estudos de Lev S. Vigotski.

Ao final deste estudo doutoral, acompanhando a escola-campo pelo período de 2019 a 2022, suas dinâmicas e fragilidades diante dos desafios impostos pela natureza, na subida e

descida dos rios, o impacto da pandemia, as aulas remotas pelas ondas do rádio, parece-nos possível pensar em uma escola que pode servir de modelo para a educação em áreas de várzea no Baixo Amazonas, fruto de parcerias entre a Universidade do Estado do Amazonas, a Prefeitura Municipal e Marinha Mercante.

Uma das proposições para uma escola em área de várzea seria a implementação de barco-escola ou balsa-escola, um espaço com estrutura para atender desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e cursos profissionalizantes na comunidade do Paraná do Limão. Poderia servir de escola de aplicação para os Cursos de Licenciaturas da Universidade, e os acadêmicos poderiam realizar estágios supervisionados e fazer pesquisas de iniciação científica e extensão com a finalidade de imergir na realidade ribeirinha, sendo estas comunidades seu primeiro local de trabalho.

Esse modelo de embarcação, com finalidade educativa, é comum em algumas mesorregiões do Amazonas, sendo utilizado como balsa-escola de educação integral na região de Humaitá, tal como evidenciado no artigo de Franco, Nogueira e Marques (2020), uma escola do campo que funciona dentro dessa embarcação. É um projeto que tem dado resultados positivos e permitido o acesso à educação de estudantes ribeirinhos do sul do Estado do Amazonas.

O Amazonas tem projeto de barco para ações sociais, a exemplo dos Barcos ‘Todos pela Vida’ I, II e III, que têm capacidade para atender mais de 300 pessoas por dia com serviços de cidadania, justiça, saúde e assistência social à população que mora nas comunidades mais isoladas do interior do Estado. Especialmente no interior, as ações da Agenda ‘Criança Amazônia’ estão contribuindo para efetivar políticas públicas que beneficiam crianças, adolescentes e suas famílias.<sup>25</sup>

Na região de Parintins, temos a UBSF Lígia Loyola,<sup>26</sup> um *ferry-boat* com suporte na área da saúde, espaço para atendimento médico, odontológico e outros procedimentos, que atende a população parintinense na área urbana e rural.

O Barco-Escola de Aplicação seria uma inovação para essa região, principalmente para áreas de Várzea, pois teria uma estrutura com bibliotecas, laboratórios de informática e outros espaços de estudos e pesquisas, refeitório, cozinha, salas de aula, áreas de lazer, banheiros químicos, etc.

---

<sup>25</sup> <http://www.sejusc.am.gov.br/barco-pai/>.

<sup>26</sup> <https://parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-102492-com-festa-prefeitura-de-parintins-inaugura-ubs-fluvial-ligia-loyola-e-odontomovel>.

Nas palavras finais deste texto, como síntese do nosso estudo, o que objetivamos com os achados sobre a comunidade investigada é que corram e cheguem, como no curso de um rio, aos governantes e formuladores de políticas públicas. Sinalizamos a necessidade de um compromisso social com os povos amazônicos, com as crianças e a infância da região da Amazônia. Que a cultura e as vivências dos povos tradicionais da Amazônia sejam valorizados. Que o direito constitucional à educação (BRASIL, 1988) seja garantido às crianças que lá habitam, vivem e se humanizam. Que os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), o ECA/1990 (BRASIL, 1990) e demais legislações complementares lhes permitam gozar de uma vida digna, com nutrição, transporte escolar, moradia digna, direito de brincar, acesso à saúde, lazer e oportunidades de acesso à educação e aos bens culturais produzidos pela humanidade, assim como toda criança brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Ana Luisa Kerti Mangabeira. **Conservação da Várzea**: identificação e caracterização de regiões biogeográficas. Manaus: ProVárzea, 2008.

ALCÂNTARA, Maria Inês Pereira de; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **Elementos da Floresta**: recursos didáticos para o ensino de ciências na área rural amazônica. Manaus: UEA, 2010.

AMAZONAS. Decreto nº 4.2061, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a declaração de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao Covid-19. **Leis Estaduais**, [S. l.], 10 abr. 20220. Disponível em: <https://bit.ly/3NHCZyv>. Acesso em: 20 mar. 2021.

APÓS duas quedas seguidas, AM tem 1.198 novos casos de Covid-19 e 45 mortes em apenas um dia. Dia a dia. **Amazonas Atual**, [S. l.], 9 maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tmoAzC>. Acesso em: 20 set. 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Indicadores e Mapas. Manaus, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3mDp5Br>. Acesso: 19/03/2022.

ANDRADE, Simeia Santos. **A infância da Amazônia Marajoara**: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas. Curitiba: CVR, 2019.

ANDRADE, Simeia Santos, TRINDADE, Patrícia dos Santos, LEAL, Gyane Karol Santana (org.). **Infâncias Amazônicas**: arte, cultura e educação. 1. ed. Belém: Paka-Tatu, 2022.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, Ronaldo. Música: Saga de um canoeiro. **Letras**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3O9N4Ep>. Acesso em: 20 mar. 2020. Originalmente publicada em 1994.

BARBOSA, Ronaldo. Rios de Promessas. **Letras**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3zy49Ut>. Acesso em: 20 mar. 2020. Originalmente publicada em 1995.

BARRETO, Maria das Graças de Carvalho (org.). **Crianças e jovens no Amazonas (XVI-XIX)**: imaginário e representações históricas. Manaus: UEA, 2007.

BARROS, Rooney Augusto Vasconcelos. **O Futebol como espaço de manifestação sociocultural vivenciada em comunidades rurais no Baixo Amazonas**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4216>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BATISTA, Djalma. **O complexo da Amazônia**: análise do processo de desenvolvimento. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

BARAÚNA. Daniela de Souza; SANTOS, Alem Silvia Marinho dos. **A produção da Hortaliça cheiro-verde na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré/Paraná do Limão e o**

**seu consumo em Parintins-AM.** Manaus: UEA, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Qovoqz>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARTOLI, Estevan. **O retorno ao território a partir da cidade:** sistemas territoriais urbano-ribeirinhos em Parintins (AM). 2017. 299 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3xCpE57>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARTOLI, Estevan. Tilheiros: carpintaria naval e sistemas territoriais em Parintins-AM. **Desenvolv. Meio Ambiente**, Curitiba, v. 51, Seção especial: Técnica e Ambiente, p. 43-62, ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xAD2qg>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BENTES, Adailza Sarraff; DUTRA, Gracy Kelly. Percepção ambiental de crianças ribeirinhas sobre a seca e a cheia amazônica na zona rural do município de Parintins-AM. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA*, 5. 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: EDUA, 2018. p. 1-8. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/91859.pdf>. Acesso em; 20 mar. 2022.

BITTENCOURT, Antônio Clemente Ribeiro. **Memória do Município de Parintins:** estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3O244MC>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3ARNo41>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 32. 9 abr. 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 11 jun. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 3, de 28 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, 28 mar. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_n3\\_280307\\_caminho\\_da\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n3_280307_caminho_da_escola.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas Transporte escolar. **FNDE**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.). **Sociedade, educação e formação do sujeito**. Manaus: UEA, 2006.

BITTENCOURT, Antônio Clemente Ribeiro. **Memória do Município de Parintins**: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUCE, Valcirlene de Souza. **Os saberes tradicionais locais como possibilidades de inserção no ensino de ciências na escola Pedro Reis Ferreira em Parintins/AM. 2015. 97 f.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/397F9IF>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRUCE, Valcirlene de Souza; COSTA, Lucinete Gadelha da. **O ensino de Ciências tecendo saberes em uma comunidade ribeirinha de no Amazonas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

BRUCE, Valcirlene de Souza; TORRES, Iraíldes Caldas. A Lua cheia protagonizando as lendas e mitos Amazônicos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM SOCIEDADE E CULTURA NA PAN-AMAZÔNIA, 3. 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Ufam, 2018. p. 1-13. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-9a2c256924c25480feadaf094ca63cbd56052ef8-arquivo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Saberes do cotidiano da criança ribeirinha. **Revista Cocar**, Belém, v. 4, n. 8, p. 34-38, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3aO0qI4>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CASTELO BRANCO, Anne Karine; KALHIL, Josefina Deodada Barrera. A educomunicação e suas contribuições na formação de professores de ciências. **Revista Tecnologias na Educação**, Manaus, ano 7, nº. 12, p. 1-11, jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3H9lkgF>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CERQUA, Dom Arcângelo. **Clarões de fé no médio Amazonas**. Osasco: ProGraf, 2009.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 55-83.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Carvalho; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3tpJ5vw>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DELARI JUNIOR, Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: SEMINÁRIO SOBRE METODOLOGIA EM PESQUISA NA ABORDAGEM DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, 1. 2010, Maringá. **Anais**



[...]. Maringá: UEM, 2010. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/3mAuQ33>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 1-17.

DINIZ, Carolina. Há um mês, Amazonas registrava primeiro caso de Covid-19; Número passa de 1,2 mil, com mais de 60 mortes. **G1/AM**, Manaus, 13 abr. 2020. Disponível em: <http://glo.bo/3HbKISX>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUTRA, Gracy Kelly Monteiro. **A criança e o espaço urbano**: percepções ambientais na Amazônia. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

DUTRA, Marcos Afonso. **Entre o grafismo e oralidade**: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica. Manaus: Ufam/ICHL, 2013.

EGAN, Kieran. Por que imaginação é importante na educação? *In*: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. **Infância**: Imaginação e educação em debate. Campinas: Papyrus, 2007.

FRANÇA, Paulo Renan Rodrigues de. **Festival Folclórico de Parintins**: impactos socioambientais na percepção dos atores locais. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3aIJkuN>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto. **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos. **Cultura Cabocla-Ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2007.

FRAXE; Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos. MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3972aLZ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREITAS, Marcos César de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. MonitoraCovid-19. Banco de dados sobre a Covid-19. **Big Data Covid**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Qn113I>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/397L0xD>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, Londrina, n. 20, p. 14-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3MCKr1t>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Produção Cultural Infantil diante da tela: da Tv à internet. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p. 1-16. 2005. Disponível em: <https://nica.ufsc.br/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

GONÇALVES, Carlos Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2015.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), Parintins/Panorama. **IBGE Cidades**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tqr67W>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3QbfqJj>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KRAMER, Sônia. **A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto alegre: Mediação, 1998.

LEAL, Gyane Karol Santana. **A criança ribeirinha e sua relação com a ciências nos espaços não formais de Parintins-AM**. Parintins: João XXIII, 2019.

LEAL, Gyane Karol Santana. A criança e a ciência: um estudo em uma escola ribeirinha no município de Parintins-Amazonas. In: NORONHA, Evelyn Lauria; LACERDA JÚNIOR, José Cavalcante (org.). **Estudos com crianças e reflexões sobre infância**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p. 37-53.

LEAL, Gyane Karol Santana. **O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/395XFBa>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LEAL, Gyane Karol Santana; NORONHA, Evelyn Lauria. Vivenciando a ciência através dos espaços não formais: um estudo com crianças da educação infantil de uma escola no interior do Amazonas. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA*, 7. 2017, MANAUS. 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UEA, 2017. v. 1, p. 643-653.

LEAL, Gyane Karol Santana; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Pesquisa com Crianças Ribeirinhas da Comunidade do Paraná do Limão de Baixo-Parintins-Amazonas. *In: CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA*, 2. 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 89-98. Disponível em: <https://bit.ly/39hdFjX>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LEAL, Gyane Karol Santana; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Brincadeiras, narrativas e imaginação das crianças ribeirinhas da Comunidade do Limão de Baixo/Parintins-Amazonas. *In: AN CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS SOCIEDADES IBERO AMERICANAS*, 4. 2021, Criciúma. **Anais [...]**. Criciúma: Unesc, 2021. p. 33-44. Disponível em: <https://bit.ly/3Qa79w2>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LEAL, Gyane Karol Santana; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Infância no contexto Amazônico: as crianças ribeirinhas e suas vivências na escola. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 15. 2019, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2019. p. 705-706. Disponível em: <https://bit.ly/3NEfZjM>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. (org.). **Transporte Escolar Rural Aquaviário na Amazônia: desafios e perspectivas**. Palmas: Núcleo de Estudos Contemporâneos da Universidade Federal do Tocantins, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Entrelaçando**, [S. l.], n. 6, v. 2, p.133-148, set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3mvdLHN>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORAIS, Raimundo. **O meu dicionário de cousas da Amazônia**. Brasília: Senado Federal, 2013.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 66-86, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/396fMH9>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé.** Manaus: Valer, 2011.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. Banco de dados. Manaus, 2022. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas de alfabetizando Amazônidas.** 2. ed. Belém: UEPA, 2008.

NORONHA, Evelyn Lauria. **As crianças perambulantes-trabalhadoras, trabalhadoras - perambulantes nas feiras de Manaus: um olhar a partir da Sociologia da Infância.** 2010. 397 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3O0VduA>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NORONHA, Evelyn Lauria; LACERDA JÚNIOR, José Cavalcante (org.). **Estudos com crianças e reflexões sobre infância.** 1. ed. Curitiba, Appris, 2019.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XVII, n. 32 p. 73-95 jan./jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/39gZg7e>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAES LOUREIRO, João de J. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário.** 5. ed. Manaus: Valer, 2015.

PAES LOUREIRO, João de J. Meditação devaneante entre o rio e a floresta. **Arteriais**, Belém, v. 2, n. 3, p. 126-132, ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xAv4NR>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARINTINS. Decreto nº 14, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência em Saúde Pública no Município de Parintins e dispõe sobre medidas de enfrentamento da pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo do Município de Parintins. **Prefeitura Municipal de Parintins**, Parintins, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3zrY4bX>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARINTINS. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Saúde. Coordenadoria de Vigilância em Saúde. **Plano de Enfrentamento ao Coronavírus (Covid-19) no Município de Parintins 2020.** Parintins: [s. n.], 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3xyWQKv>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PINO, Angel Sirgrado. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao Desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3xfxf8k>. Acesso em: 20 mar. 2010.

PINO, Angel Sirgrado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, jul. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3mxXlOP>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional.** 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/397zZfT>. Acesso em: 20 mar. 2020.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 135-148.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Glaucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. As águas e os ribeirinhos - beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 8, n. 11, p. 176-198, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3249>. Acesso em: 20 mar. 2022.

POJO, Eliana Campos; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria de Nataliana Mendes. **Água na Amazônia paraense: território educativo de crianças**. Manaus: Edição dos Autores, 2021.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 19-47.

REIS, Arthur César Ferreira. **As origens de Parintins**. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1967.

REIS, Chris. A vida das crianças ribeirinhas na cheia histórica do Amazonas. **Lunetas**, [S. l.], 17 jun. 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/criancas-ribeirinhas-cheia-amazonas/>. Acessado em: 3 jan. 2023.

RIBEIRO, Kilsimara Nascimento; LEAL, Gyane Karol Santana; DUTRA, Rosaria Jordão. Transporte escolar e infância do campo: as vivências das crianças ribeirinhas de uma escola no rio Uaicurapá/ Parintins – Amazonas. In: MACHADO, Maria Izabel (org.). **A sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano**. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 23-33.

ROCHA, João Marinho da. **Programa de manejo de quelônios amazônicos “pé-de-pincha”**: articulando a educação científica em comunidades rurais do Baixo-Amazonas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3xwH3Ml>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROCHA, João Marinho da; FACHÍN-TERÁN, Augusto. O Projeto Manejo de Quelônios Amazônicos “Pé-de-Pincha” sua Contribuição na Educação Científica em duas Comunidades Ribeirinhas do Assentamento Agrícola “Vila Amazônia”, Parintins-AM. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8. 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2011.

SANTOS, Jociane Trindade; Almeida Socorro Viana de; Barreto, Maria das Graças de Carvalho. A educação dos gentios e dos desvalidos na província do Amazonas (1859-1877). In: BARRETO, Maria das Graças de Carvalho. **Crianças e jovens no Amazonas: Imaginário, representações Históricas e problemas da atualidade**. Manaus: UEA, 2005.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins: memórias dos acontecimentos históricos**. Manaus: Valer, 2003

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **Arte e formação de professores na escola: vivência e registro na perspectiva do desenvolvimento estético**. Relatório de pesquisa. Campinas: [s. n.], 2017.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LEAL, Gyane Karol Santana; SOUZA, Jussara de Oliveira. Criança e infância na região amazônica: o brincar na educação infantil. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 8. 2018, Belém do Pará. 2018. **Anais [...]**. Belém do Pará: Uepa, 2018.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LEAL, Gyane Karol Santana; SOUZA, Jussara de Oliveira. **A infância da criança na Amazônia: potência, vulnerabilidade e limitações**. In: SIMPÓSIO INFÂNCIA NA PESQUISA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA; CONGRESSO INTERNACIONAL FREIRE E VIGOTSKI. 2021, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2021.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; TRINDADE, Patrícia dos Santos; LEAL, Gyane Karol Santana; **Infância e pandemia: conhecimento nas ondas do rádio em Parintins/AM**. Linhas Críticas, Brasília, 2020. v. 26.

SENA, Anada Nazaré do Rosário Ribeiro de. **Educação do campo e o trabalho pedagógico do professor do campo em uma comunidade ribeirinha: um estudo de caso em uma escola do campo no município de Parintins-AM em área de várzea**. 2015. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.

SIOLI, Harold. **Amazônia: fundamentos da ecologia da maior região de florestas tropicais**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVA, Chico. Amazonas, meu amor. **Letras**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-da-silva/amazonas-meu-amor/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Chico. Tempo bom. **Letras**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-da-silva/994708/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Eliseanne Lima da; NORONHA, Evelyn Lauria. História da Criança e do jovem no Brasil e a questão indígena. In: CABRAL, Romy Guimarães; Cardoso, Fábio Coelho (org.). **Curso de Pedagogia: Licenciatura Intercultural indígena- Programação de Formação do magistério Indígena**. Manaus: UEA, 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (org.) **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção caminhos da Educação do Campo).

SILVA, Marilene Correa da. **O Paiz do Amazonas**. Manaus: Ufam, 1996.

SILVA, Simone Souza. **A Interface Currículo-Educação em Ciências na Amazônia: narrativa de professores em formação continuada**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2010.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança**. In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr., M. (2002). Os intelectuais da história da infância. Cortez, 2002. p. 99-127.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da Infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOARES, Natália Fernandez. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2005.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **O currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (org.) **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 182- 203. (Col. Caminhos da Educação do Campo).

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés. O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 374-382, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/WqWtrtFvT9yWwG6XtsdqmjF/?lang=pt#:~:text=As%20atividades%20das%20crian%C3%A7as%20ribeirinha,lazer%20e%20nas%20atividades%20religiosa..> Acesso em: 20 mar. 2023.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855-878, set./dez. 2014.

TENÓRIO, Edel Moraes; BARROS, Oscar Ferreira e HAGE, Salomão Mufarrej. Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. **RBEC**, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-25, 2010. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6897/17325>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, 2º sem. p. 15-22, 2014, p

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia**, São Paulo, v. 21, n. 4, 757-779, 2010.

TOCANTINS, Leandro. **Amazônia: Natureza, homem e tempo**, 1982.

TRINDADE, Patrícia dos Santos. **O Cotidiano da Criança Ribeirinha da Comunidade de Bom Socorro do Zé Açú**. X *Seminário Internacional. As Redes Educativas e as Tecnologias*. Rio de Janeiro. <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/index.php> 2019.

VASCONCELOS, Maria Eliane de O. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2010.

VASCONCELOS, Georgina Therezinha Brito de. **Educação Básica ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica**. Tese de doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, São Paulo, 2017.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. O desafio da proximidade. *In*: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). **Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 208-220.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico-livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico-livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. Child psychology. *In*: VIGOTSKI, Lev S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Kluwer Academic, 1998. v. 5.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos**. Trad. Clotilde da Silva Costa. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE/ PROFESSORA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Título da Pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

Nome da pesquisadora: Gyane Karol Santana Leal

Nome da pesquisadora/orientadora responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schindwein

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE/ Professora

A Sra. está sendo convidada a participar da pesquisa: “**A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**” na condição de **professora da turma investigada**. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. Os/as participantes serão 12 crianças, 1 professora, 1 condutor do transporte escolar fluvial da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, 2 pais e 2 moradores. A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Observação participante dos sujeitos da pesquisa na escola, no transporte escolar fluvial e nos diferentes espaços da comunidade. Estas observações ocorrerão em um período de 03 horas por dia, três vezes por semana, durante um mês (no início e no final do ano letivo). As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora.
- b) Registro em forma de filmagens e fotografias, com o intuito de apreender as vivências e brincadeiras das crianças em diferentes tempos (enchente e vazante) e espaços da escola, do transporte escolar fluvial e da comunidade.
- c) Entrevistas e coleta de depoimentos através de um gravador de voz.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante. A Sr<sup>a</sup> pode pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones e e-mails das pesquisadoras do projeto, durante a pesquisa de campo, pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esse documento será impresso em duas vias. Cada participante receberá uma via rubricada e assinada pelas pesquisadoras, cumprindo os termos da resolução 466/12 e/ou 510/2016 (item IV.5.a da res. 466/12 e art. 32o. da res. 510/16).

No decorrer da pesquisa poderão ocorrer alguns riscos como:

- a) cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora durante a entrevista, se ocorrer, iremos parar e retomar a entrevista em outro momento a ser combinado entre as partes;
- b) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, se ocorrer, iremos parar e retomar as gravações em outro momento a ser combinado entre as partes;

c) desconforto ao ser filmado (a) e fotografado (a), se ocorrer, assumo o comprometimento de não incluir nas observações, filmagens e fotografias, em momentos de choro e quaisquer outros momentos que possam exprimir desconforto.

d) constrangimentos referentes à metodologia utilizada, se ocorrer, iremos rever a metodologia e adequá-la na medida do possível;

e) desconforto em evocar memórias e mobilizar sentimentos desagradáveis, se ocorrer, nos avise, pois não prosseguiremos mais com entrevista e nem iremos incluir na pesquisa, tal sentimento indesejado;

f) quebra involuntária e não intencional de sigilo e privacidade, se ocorrer, garantimos o ressarcimento e indenização conforme artigos específicos da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016.

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar as pesquisas com crianças no estado do Amazonas.

Manteremos o **sigilo e a privacidade** dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os nomes das crianças e adultos serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes. Quando terminarmos a pesquisa nos comprometemos em apresentar para vocês os resultados. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda, apontar possibilidades teóricas e práticas para a docência com crianças em contexto ribeirinho, visando a qualidade da educação pública no Amazonas e no Brasil. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida a participar desta pesquisa. **Solicitamos que a Sra. autorize que a pesquisadora Gyane Karol Santana Leal observe e registre por escrito, filme e fotografe suas atividades pedagógicas realizadas na escola e no transporte escolar fluvial.**

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento em participar da pesquisa, sendo filmado/a e fotografado/a** e concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.

---

Nome da Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

**APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(CRIANÇAS MENORES DE 18 ANOS)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TALE**

Título da Pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins.**

Nome da pesquisadora: Gyane Karol Santana Leal

Nome da pesquisadora/orientadora responsável: Professora Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schindwein

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE (para crianças menores de 18 anos)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins.** Queremos Investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 4 a 11 anos de idade.

Seus pais permitiram que você participe, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você poderá ainda desistir a qualquer momento da pesquisa se assim desejar.

A pesquisa será feita com as crianças da escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, e por isso você está sendo convidado (a). Durante a pesquisa, as crianças serão observadas, entrevistadas, filmadas e fotografadas por mim, enquanto participam das atividades em sala de aula, no transporte escolar fluvial e na área externa da comunidade. Para isso, será usado/a câmera fotográfica do aparelho celular e um gravador de voz.

O uso do equipamento é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer riscos de constrangimentos e desconforto, e assim, se você se sentir desconfortável sendo entrevistado, fotografado e filmado (a) poderá me informar para eu parar.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Mas, caso ocorra algo errado, poderá ser indenizado (a).

Mas há coisas boas que podem acontecer, pois esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento sobre os estudos da infância, especialmente sobre as vivências e as brincadeiras das crianças ribeirinhas de Parintins – Amazonas.

Você não terá custo nenhum para participar da pesquisa, mas caso ocorra de ter algum gasto você será ressarcido (a) diretamente pela pesquisadora. Quando terminarmos a pesquisa nos comprometemos em apresentar para vocês os resultados. Caso aconteça algo errado ou tiver alguma dúvida, você pode me procurar pelo telefone (92) 99191-3767 do/a pesquisador/a Gyane Karol Santana Leal.

---

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins.**

Entendi todas as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e sem nenhum problema para mim. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Parintins, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)  
Gyane Karol Santana Leal

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora da pesquisa  
Luciane Maria Schlindwein

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido: Luciane Maria Schlindwein (Pesquisador/Orientador(a) Responsável). Telefone: (48) 999199955. E-mail: [lucmas@uol.com.br](mailto:lucmas@uol.com.br) e Gyane Karol Santana Leal (Pesquisadora). Telefone: (92) 991913767. E-mail: [gyanekarol26@hotmail.com](mailto:gyanekarol26@hotmail.com)

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo favor ligar para as pesquisadoras ou para o comitê de ética: Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - CEP 88.040-400 Contato: (48) 3721-6094 / [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E OU RESPONSÁVEIS LEGAIS)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

Título da Pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

Nome da pesquisadora: Gyane Karol Santana Leal

Nome da pesquisador/orientadora responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schindwein

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE/ Pais e ou Responsáveis legais**

Os (as) Srs (as). **Pais e ou Responsáveis legais** estão sendo convidar/as a **AUTORIZAR** que seu/sua **filho/a menor de 18 anos**, participe da pesquisa: **“A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins”**. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. Os/as participantes serão 12 crianças, 1 professora, 1 condutor do transporte escolar fluvial da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, 2 pais e 2 moradores.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Observação participante dos sujeitos da pesquisa na escola, no transporte escolar fluvial e nos diferentes espaços da comunidade. Estas observações ocorrerão em um período de 03 horas por dia, três vezes por semana, durante um mês (no início e no final do ano letivo). As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora.
- b) Registro em forma de filmagens e fotografias, com o intuito de apreender as vivências e brincadeiras das crianças em diferentes tempos (enchente e vazante) e espaços da escola, do transporte escolar fluvial e da comunidade.
- c) Entrevistas e coleta de depoimentos através de um gravador de voz.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante. O Sr./Sr.<sup>a</sup>. (responsáveis legais pelas crianças) podem pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones e e-mails das pesquisadoras do projeto, durante a pesquisa de campo, pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esse documento será impresso em duas vias. Cada participante receberá uma via rubricada e assinada pelas pesquisadoras, cumprindo os termos da resolução 466/12 e/ou 510/2016 (item IV.5.a da res. 466/12 e art. 32o. da res. 510/16).

No decorrer da pesquisa poderão ocorrer alguns riscos como:

- a) cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora durante a entrevista, se ocorrer, iremos parar e retomar a entrevista em outro momento a ser combinado entre as partes;
- b) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, se ocorrer, iremos parar e retomar as gravações em outro momento a ser combinado entre as partes;
- c) desconforto ao ser filmado (a) e fotografado (a), se ocorrer, assumo o comprometimento de não incluir nas observações, filmagens e fotografias, momentos de intimidade de seu filho (a) em momentos de choro e quaisquer outros momentos que possam exprimir desconforto por parte delas;
- d) constrangimentos referentes à metodologia utilizada, se ocorrer, iremos rever a metodologia e adequá-la na medida do possível;
- e) desconforto em evocar memórias e mobilizar sentimentos desagradáveis, se ocorrer, nos avise, pois não prosseguiremos mais com entrevista e nem iremos incluir na pesquisa, tal sentimento indesejado;
- f) quebra involuntária e não intencional de sigilo e privacidade, se ocorrer, garantimos o ressarcimento e indenização conforme artigos específicos da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016.

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar as pesquisas com crianças no estado do Amazonas.

Manteremos o **sigilo e a privacidade** dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os nomes das crianças e adultos serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes. Quando terminarmos a pesquisa nos comprometemos em apresentar para vocês os resultados. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda, apontar possibilidades teóricas e práticas para a docência com crianças em contexto ribeirinho, visando a qualidade da educação pública no Amazonas e no Brasil. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para seu/sua filho/a participar desta pesquisa. **Solicitamos que o/a Sr./Sra. autorize que a pesquisadora Gyane Karol Santana Leal observe e registre por escrito, filme e fotografe seu/sua filho(a) na escola, no transporte escolar fluvial e na comunidade.**

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento para meu filho (a) participar da pesquisa, sendo filmado/a e fotografado/a** e concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.

---

Nome do responsável legal pelo participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MORADORES DA COMUNIDADE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

Título da Pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

Nome da pesquisadora: Gyane Karol Santana Leal

Nome da pesquisador/orientadora responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schindwein

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE/ Moradores da comunidade

O (a) sr(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “**A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**” na condição **de moradores da referida comunidade**. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. Os/as participantes serão 12 crianças, 1 professora, 1 condutor do transporte escolar fluvial da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, 2 pais e 2 moradores.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Observação participante dos sujeitos da pesquisa na escola, no transporte escolar fluvial e nos diferentes espaços da comunidade. Estas observações ocorrerão em um período de 03 horas por dia, três vezes por semana, durante um mês (no início e no final do ano letivo). As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora.
- b) Registro em forma de filmagens e fotografias, com o intuito de apreender as vivências e brincadeiras das crianças em diferentes tempos (enchente e vazante) e espaços da escola, do transporte escolar fluvial e da comunidade.
- c) Entrevistas e coleta de depoimentos através de um gravador de voz.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante. O sr. (a) pode pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones e e-mails das pesquisadoras do projeto, durante a pesquisa de campo, pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esse documento será impresso em duas vias. Cada participante receberá uma via rubricada e assinada pelas pesquisadoras, cumprindo os termos da resolução 466/12 e/ou 510/2016 (item IV.5.a da res. 466/12 e art. 32o. da res. 510/16).

No decorrer da pesquisa poderão ocorrer alguns riscos como:

- a) cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora durante a entrevista, se ocorrer, iremos parar e retomar a entrevista em outro momento a ser combinado entre as partes;

- b) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, se ocorrer, iremos parar e retomar as gravações em outro momento a ser combinado entre as partes;
- c) desconforto ao ser filmado (a) e fotografado (a), se ocorrer, assumo o comprometimento de não incluir nas observações, filmagens e fotografias momentos que possam exprimir desconforto;
- d) constrangimentos referentes à metodologia utilizada, se ocorrer, iremos rever a metodologia e adequá-la na medida do possível;
- e) desconforto em evocar memórias e mobilizar sentimentos desagradáveis, se ocorrer, nos avise, pois não prosseguiremos mais com entrevista e nem iremos incluir na pesquisa, tal sentimento indesejado;
- f) quebra involuntária e não intencional de sigilo e privacidade, se ocorrer, garantimos o ressarcimento e indenização conforme artigos específicos da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016.

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar as pesquisas com crianças no estado do Amazonas.

Manteremos o **sigilo e a privacidade** dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os nomes das crianças e adultos serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes. Quando terminarmos a pesquisa nos comprometemos em apresentar para vocês os resultados. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda, apontar possibilidades teóricas e práticas para a docência com crianças em contexto ribeirinho, visando a qualidade da educação pública no Amazonas e no Brasil. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. **Solicitamos que autorize a pesquisadora Gyane Karol Santana Leal a observar, registrar por escrito, filmar e fotografar o (a) sr. (a) durante as entrevistas.**

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento em participar da pesquisa, sendo filmado/a e fotografado/a** e concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.

---

Nome do participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora



**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(CONDUTOR DO TRANSPORTE ESCOLAR FLUVIAL)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

Título da Pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

Nome da pesquisadora: Gyane Karol Santana Leal

Nome do pesquisador/orientadora responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schindwein

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE/ Condutor do transporte escolar fluvial**

O Sr. está sendo convidado a participar na condição de **condutor do transporte escolar fluvial** da pesquisa: “**A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**”. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. Os/as participantes serão 12 crianças, 1 professora, 1 condutor do transporte escolar fluvial da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, 2 pais e 2 moradores.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Observação participante dos sujeitos da pesquisa na escola, no transporte escolar fluvial e nos diferentes espaços da comunidade. Estas observações ocorrerão em um período de 03 horas por dia, três vezes por semana, durante um mês (no início e no final do ano letivo). As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora.
- b) Registro em forma de filmagens e fotografias, com o intuito de apreender as vivências e brincadeiras das crianças em diferentes tempos (enchente e vazante) e espaços da escola, do transporte escolar fluvial e da comunidade.
- c) Entrevistas e coleta de depoimentos através de um gravador de voz.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante. O sr. pode pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones e e-mails das pesquisadoras do projeto, durante a pesquisa de campo, pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esse documento será impresso em duas vias. Cada participante receberá uma via rubricada e assinada pelas pesquisadoras, cumprindo os termos da resolução 466/12 e/ou 510/2016 (item IV.5.a da res. 466/12 e art. 32o. da res. 510/16).

No decorrer da pesquisa poderão ocorrer alguns riscos como:

- a) cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora durante a entrevista, se ocorrer, iremos parar e retomar a entrevista em outro momento a ser combinado entre as partes;
- b) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, se ocorrer, iremos parar e retomar as gravações em outro momento a ser combinado entre as partes;

- c) desconforto ao ser filmado (a) e fotografado (a), se ocorrer, assumo o comprometimento de não incluir nas observações, filmagens e fotografias, em momentos de choro e quaisquer outros momentos que possam exprimir desconforto.
- d) constrangimentos referentes à metodologia utilizada, se ocorrer, iremos rever a metodologia e adequá-la na medida do possível;
- e) desconforto em evocar memórias e mobilizar sentimentos desagradáveis, se ocorrer, nos avise, pois não prosseguiremos mais com entrevista e nem iremos incluir na pesquisa, tal sentimento indesejado;
- f) quebra involuntária e não intencional de sigilo e privacidade, se ocorrer, garantimos o ressarcimento e indenização conforme artigos específicos da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016.

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar as pesquisas com crianças no estado do Amazonas.

Manteremos o **sigilo e a privacidade** dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os nomes das crianças e adultos serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes. Quando terminarmos a pesquisa nos comprometemos em apresentar para vocês os resultados. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda, apontar possibilidades teóricas e práticas para a docência com crianças em contexto ribeirinho, visando a qualidade da educação pública no Amazonas e no Brasil. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida a participar desta pesquisa. **Solicitamos que o sr. autorize que a pesquisadora Gyane Karol Santana Leal observe e registre por escrito, filme e fotografe suas atividades profissionais realizadas no transporte escolar fluvial.**

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento em participar da pesquisa, sendo filmado/a e fotografado/a** e concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS ESTUDANTES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

Título da Pesquisa: **A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins**

Nome da Pesquisadora: Gyane Karol Santana Leal

Nome da pesquisador/orientadora responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schindwein

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE/ Pais de estudantes

O (a) sr(a) está sendo convidado (a) a participar **na condição de pai, mãe de estudante que está participando** da pesquisa: **“A INFÂNCIA RIBEIRINHA NO AMAZONAS: o remanso da travessia na vida e na escola da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré em Parintins”**. A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as possibilidades e limitações das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo, em Parintins, AM. Os/as participantes serão 12 crianças, 1 professora, 1 condutor do transporte escolar fluvial da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, 2 pais e 2 moradores.

A pesquisa será realizada por uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Observação participante dos sujeitos da pesquisa na escola, no transporte escolar fluvial e nos diferentes espaços da comunidade. Estas observações ocorrerão em um período de 03 horas por dia, três vezes por semana, durante um mês (no início e no final do ano letivo). As observações serão registradas em um diário de campo, pela própria pesquisadora.
- b) Registro em forma de filmagens e fotografias, com o intuito de apreender as vivências e brincadeiras das crianças em diferentes tempos (enchente e vazante) e espaços da escola, do transporte escolar fluvial e da comunidade.
- c) Entrevistas e coleta de depoimentos através de um gravador de voz.

A participação na pesquisa é de livre decisão do participante. O sr. (a) pode pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos telefones e e-mails das pesquisadoras do projeto, durante a pesquisa de campo, pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem penalização alguma.

É importante esclarecer que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Esse documento será impresso em duas vias. Cada participante receberá uma via rubricada e assinada pelas pesquisadoras, cumprindo os termos da resolução 466/12 e/ou 510/2016 (item IV.5.a da res. 466/12 e art. 32o. da res. 510/16).

No decorrer da pesquisa poderão ocorrer alguns riscos como:

- a) cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora durante a entrevista, se ocorrer, iremos parar e retomar a entrevista em outro momento a ser combinado entre as partes;
- b) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo, se ocorrer, iremos parar e retomar as gravações em outro momento a ser combinado entre as partes;
- c) desconforto ao ser filmado (a) e fotografado (a), se ocorrer, assumo o comprometimento de não incluir nas observações, filmagens e fotografias momentos que possam exprimir desconforto;
- d) constrangimentos referentes à metodologia utilizada, se ocorrer, iremos rever a metodologia e adequá-la na medida do possível;
- e) desconforto em evocar memórias e mobilizar sentimentos desagradáveis, se ocorrer, nos avise, pois não prosseguiremos mais com entrevista e nem iremos incluir na pesquisa, tal sentimento indesejado;
- f) quebra involuntária e não intencional de sigilo e privacidade, se ocorrer, garantimos o ressarcimento e indenização conforme artigos específicos da Resolução 466/2012 e da Resolução 510/2016.

Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos voltados para subsidiar as pesquisas com crianças no estado do Amazonas.

Manteremos o **sigilo e a privacidade** dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Os nomes das crianças e adultos serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes. Quando terminarmos a pesquisa nos comprometemos em apresentar para vocês os resultados. A pesquisadora se compromete em divulgar os resultados do estudo, buscando contribuir na área da Educação, ou outras afins. Dessa forma, pretendemos ainda, apontar possibilidades teóricas e práticas para a docência com crianças em contexto ribeirinho, visando a qualidade da educação pública no Amazonas e no Brasil. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. **Solicitamos que autorize a pesquisadora Gyane Karol Santana Leal a observar, registrar por escrito, filmar e fotografar o (a) sr. (a) durante as entrevistas.**

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, **manifesto consentimento em participar da pesquisa, sendo filmado/a e fotografado/a** e concedendo entrevistas e depoimentos à pesquisadora.


---

**Nome do participante da pesquisa**

---

**Assinatura da pesquisadora**

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

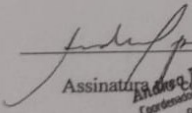
  
 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE  
 CEP 88010-970 - Campus Universitário - Florianópolis - SC - Brasil  
 Fone: (48) 3721 2251 - Fax: (48) 3721 8638  
 www.pdge.ufsc.br - pdge@contato.ufsc.br

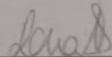
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

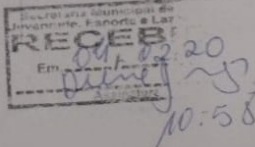
Informamos que GYANE KAROL SANTANA LEAL, aluno (a) do Programa de pós-graduação em Educação, em Nível de DOUTORADO, sob matrícula número 20180073, sob orientação de Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein. A acadêmica tem previsão de defesa da tese em 19/03/2022, estando em fase de coleta de dados para sua pesquisa intitulada "As vivências e as brincadeiras das crianças ribeirinhas na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Paraná do Limão de Baixo em Parintins - AM". Solicitamos o acolhimento pela Secretaria Municipal de Educação em Parintins para realização de sua pesquisa nas dependências da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré/ Paraná do Limão de Baixo em Parintins - AM no decorrer do ano letivo de 2020.

Certos de sua compreensão, agradecemos desde já e colocamo-nos a Disposição para esclarecimentos.


Florianópolis, 4 de dezembro de 2019.

  
 Assinatura de Brândão Leal  
 Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 UFSC  
 972/2019/GC

  
 Assinatura do orientador (a)



**ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEMED**

  
**PREFEITURA DE PARINTINS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**

---

MEMO. Nº 008/2020 – GEAPED / SEMED                      Parintins, 12 de fevereiro de 2020.


DA: GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO/GEAPED/SEMED  
À: Sra. GYANE KAROL SANTANA LEAL

Senhora Professora,


Por deferimento do Sr. Secretário, Prof. João Costa, considerando o pedido para a realização de pesquisa na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, situada no Paraná do Limão de Baixo, Município de Parintins, autorizamos a coleta de dados referentes a sua pesquisa intitulada: “ **As vivências e as brincadeiras das crianças ribeirinhas na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Paraná do Limão de Baixo em Parintins – Am**”, na referida escola.

Na oportunidade, apresentamos a V. Sa. cordiais saudações.

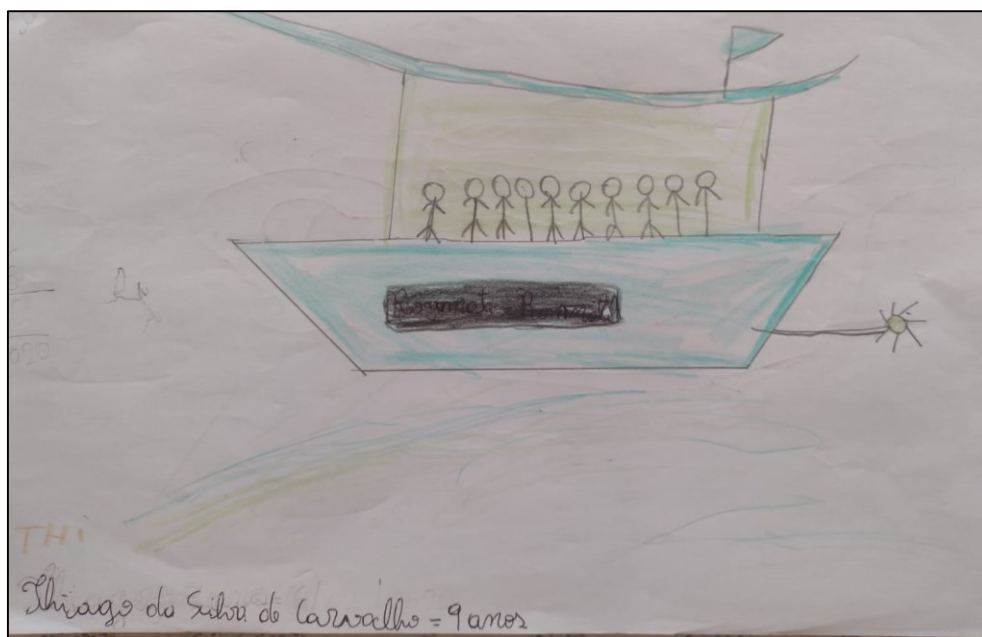
Atenciosamente,

Prefeitura Municipal de Parintins  
  
**Maria Walda Maciel**  
Gerente Especial de Ensino e Apoio  
Técnico Pedagógico  
Portaria nº 162/2017 - SEMED

Rua Paraiba, 2456 – Palmares - CEP: 69.153-010  
Parintins – Amazonas - Fone 3533 – 2322  
E-mail [semedpin@hotmail.com](mailto:semedpin@hotmail.com)

  
Secretaria Municipal de Educação  
**SEMED**

## ANEXO C – ILUSTRAÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR FLUVIAL







## ANEXO D – ILUSTRAÇÃO DAS CRIANÇAS: VIDA NA COMUNIDADE



