



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e
Sustentabilidade na Amazônia - PPG/CASA
Mestrado Acadêmico

BRINCADEIRA É COISA SÉRIA

O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais
das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM)

MANUELA DE QUEIROZ CRUZ

Manaus

2018

MANUELA DE QUEIROZ CRUZ

BRINCADEIRA É COISA SÉRIA

**O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais
das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPG CASA pela Universidade Federal do Amazonas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Witkoski

Manaus

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C957b Cruz, Manuela de Queiroz
Brincadeira é coisa séria: O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM). / Manuela de Queiroz Cruz. 2018
147 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Antônio Carlos Witkoski
Coorientadora: Therezinha de Jesus Pinto Fraxe
Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. crianças. 2. lúdico. 3. habitus. 4. representações socioambientais. 5. Amazônia. I. Witkoski, Antônio Carlos II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MANUELA DE QUEIROZ CRUZ

BRINCADEIRA É COISA SÉRIA

O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais
das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovada em 16 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe, Presidente.

Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira, Membro.

Prof. Dr. Marcelo Gustavo Aguiar Calegare, Membro.

Prof. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza, Membro.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Jacqueline Cruz, Manuel Masulo
e ao meu avô Darcy Gomes de Queiroz (*in memoriam*)
que sempre me ensinaram a ousar,
lutar e acreditar que conseguiria alcançar meus
objetivos independente do tempo e lugar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus e Nossa Senhora que permitiram a execução desta dissertação, me concedendo luz, bênçãos e discernimento às minhas ideias.

Aos meus pais que incansavelmente me auxiliaram com carinho, força, afago e motivação desde o processo de seleção à este programa, bem como no apoio diário durante a minha jornada de pesquisa e escrita.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Carlos Witkoski pela paciência, dedicação, carinho durante a elaboração do projeto de pesquisa e fase de confecção desta dissertação, disponibilizando seu acervo e seu lar tão acolhedor durante as orientações realizadas.

À todo o corpo técnico, docente e terceirizados do PPG CASA/ UFAM pela atenção e carinho durante toda a trajetória acadêmica, em especial à Prof^a. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe pelo grande incentivo em todas as fases deste processo.

Ao corpo docente e técnico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) pelo apoio necessário e incentivo durante a trajetória de disciplinas.

Aos colegas de sala Giselle Palmeira e Alexandre Oliveira pela amizade, troca de materiais e laços afetivos criados.

Aos professores Amélia Regina Batista Nogueira, Marcelo Gustavo Aguiar Calegare e Ana Cláudia Ribeiro da Costa pelas diversas contribuições no exame de qualificação, ampliando as ideias e propiciando reflexões para conclusão efetiva desta dissertação.

E por fim, à toda comunidade São Francisco, em especial às protagonistas desta pesquisa, as crianças varzeanas, pela atenção, carinho, apoio e por compartilhar não só seu espaço físico, mas também de trocas simbólicas.

EPÍGRAFE

“Quando as crianças brincam
E as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem ao menos sinta
Isto no coração.”

Fernando Pessoa

RESUMO

A criança foco deste estudo é a criança que habita a várzea amazônica, nas margens do Rio Solimões/Amazonas, especialmente a região da Costa da Terra Nova - Comunidade São Francisco, localizada no município do Careiro da Várzea - AM. Estes sujeitos sociais frequentam a Escola Municipal Prof.^a Francisca Góes, considerada a maior desta localidade. Esta pesquisa teve como objetivo analisar, através das práticas lúdicas, as representações socioambientais das “territorialidades” das crianças camponesas desta comunidade. De modo que para se chegar a este objetivo os métodos utilizados foram: a observação participante, o registro de campo, conversas informais e desenhos realizados pelas próprias crianças. As análises foram feitas a partir dos desenhos e verbalizações das crianças acerca de suas representações. A partir destas, inferiu-se que as representações socioambientais das crianças varzeanas evidenciam através do lúdico uma floresta sem fim, de mitos que ressignificam seu brincar, seu imaginário no dia a dia, mas também no seu modo de viver. As terras, florestas e águas, mitos e símbolos são aspectos simbólicos do imaginário amazônico que se fazem presente nas brincadeiras das crianças. Os movimentos e lugares de brincadeira realizados pelas crianças, revelam o meio em que elas vivem, pois sob o ponto de vista de sua totalidade, o movimento representa um fator de cultura. O repertório lúdico motriz destas crianças é diversificado e é realizado por meio do brincar livre na natureza amazônica, onde os movimentos acontecem de forma espontânea como pular, saltar, chutar, subir, arremessar, balançar, correr, constituindo-se em elementos importantes para a construção cognitiva e social infantil, bem como sua forma de representá-la no contexto socioambiental.

Palavras-chave: criança, lúdico, representações socioambientais.

ABSTRACT

The focus of this study is the child living in the Amazonian floodplain, on the banks of the Solimões/Amazonas River, especially in the region of the Terra Nova Coast - Community São Francisco, located in Careiro da Várzea - AM municipality. These social subjects attend the Municipal School Prof.^a Francisca Góes, considered the largest of this locality. This research had as objective to analyze, through playful practices, the socioenvironmental representations of the "territorialities" of the peasant children of this community. So that to reach this goal the methods used were: participant observation, field registration, informal conversations and drawings made by the children themselves. The analyzes were made from the drawings and verbalizations of the children about their representations. From these, it was inferred that the socio-environmental representations of the varzean children show through the ludic an endless forest, myths that reignify their play, their imaginary in the day to day, but also in their way of life. The lands, forests and waters, myths and symbols are symbolic aspects of the Amazonian imagination that are present in the children's games. The movements and places of play performed by children reveal the environment in which they live, because from the point of view of their totality, movement represents a factor of culture. The children's recreational repertoire is diversified and is carried out through free play in the Amazonian nature, where the movements happen spontaneously like jumping, jumping, kicking, climbing, throwing, swinging, running, constituting important elements for the cognitive and social construction of children, as well as their way of representing it in the socio-environmental context.

Keywords: child, playful, socioenvironmental representations.

TABELAS

Tabela 1: Formação da Inteligência simbólica.....	75
--	----

IMAGENS

Figura 01: Criança camponesa amazônica – Miscigenação entre índio e branco.....	31
Figura 02: Crianças varzeanas fazendo a travessia do Porto Ceasa em direção à Ilha do Careiro...	33
Figura 03: Escola Prof. Francisca Góes no período da enchente/cheia.....	38
Figura 04: Escola Prof ^a . Francisca Góes no período da vazante/seca.....	39
Figura 05: Crianças na escola Prof ^a . Francisca Góes.....	40
Figura 06: Criança camponesa acompanha o trabalho da mãe.....	47
Figura 07: Botas infantis utilizadas para ajudarem seus pais nas atividades de extrativismo e agricultura.....	48
Figura 08: Desenvolvimento da Imaginação Criadora.....	52
Figura 09: Criança varzeana assistindo desenho animado na tv à cabo.....	54
Figura 10: Criança varzeana brincando com seu velocípede (brinquedo de plástico).....	54
Figura 11: Imagem da Comunidade visto da restinga em direção ao rio no início da enchente/cheia.....	56
Figura 12: Criança varzeana brincando com os patos e galinhas (galináceos) no assoalho da casa.....	59
Figura 13: Crianças brincando de velocípede e bicicleta no terreiro de casa ribeirinha.....	59
Figura 14: Criança varzeana brincando com cães em varanda da casa.....	60
Figura 15: Ao fundo da plantação, motocicleta com homens atravessam a comunidade.....	61
Figura 16: Criança varzeana brincando com bicicleta no esteio da casa.....	61
Figura 17: Criança varzeana brincando nas águas amazônicas no momento do “banho”	64
Figura 18: Crianças varzeanas durante passeio de lancha em direção à capital.....	65
Figura 19: Campo de futebol na Comunidade São Francisco.....	68
Figura 20: Quadra - Lugar com significado simbólico importante para crianças, adolescentes, adultos e idosos desta localidade.....	68
Figura 21: Crianças varzeanas brincando entre si no “terreiro” em frente à casa.....	70
Figura 22: Casa tipicamente amazônica, denominada de “palafita”	71
Figura 23: Brinquedos ordenados por criança em varanda da casa varzeana.....	72
Figura 24: Criança desenha o ataque de jacaré à sua avó materna.....	77
Figura 25: Criança varzeana em direção à escola durante a vazante/seca.....	78

Figura 26: Depósitos recentes de sedimentos denominados de “praias” pelos moradores da várzea.....	79
Figura 27: Depósitos recentes (terras novas) formados desde o topo da restinga.....	80
Figura 28: Bebê varzeano brincando na praia.....	81
Figura 29: Depósitos de sedimentos recentes (“praia”) na frente da restinga antiga durante a vazante/seca de 2017.....	81
Figura 30: Aspectos do depósito de sedimentos recentes (“praia”), visto em direção à restinga antiga.....	82
Figura 31: Aspecto central da Comunidade São Francisco durante a cheia de 2017, com destaque para a igreja católica, quase inundada pelas águas.....	83
Figura 32: Aspecto de parte da Comunidade São Francisco durante a cheia de 2017.....	83
Figura 33: O processo de enchente/cheia na várzea amazônica traz muitos desafios para homens e animais.....	84
Figura 34: Crianças na Igreja durante a celebração católica de “Corpus Christi”.....	86
Figura 35: Crianças acompanham adultos durante “reza” coletiva.....	86
Figura 36: Festejo de São Francisco, padroeiro da Comunidade, onde é possível observar a participação das crianças.....	87
Figura 37: Procissão em comemoração ao Festejo de São Francisco.....	87
Figura 38: Oficina de desenhos durante trabalho de campo.....	89
Figura 39: Criança em competição de “canto”.....	92
Figura 40: Crianças e adultos em competição de “corrida de sacos”.....	92
Figura 41: Brinquedos a serem entregues às crianças.....	93

DESENHOS

Desenho 01: M.A.Q, 12 anos. “Vôlei na quadra”.....	96
Desenho 02: J.S.L, 12 anos. “Onde eu moro”.....	97
Desenho 03: M.P.A, 6 anos. “O jacaré ruim”.....	98
Desenho 04: A.T.S, 6 anos. “O lago”.....	99
Desenho 05: R.C, 6 anos. “Eu na rede”.....	100
Desenho 06: D.S.L, 7 anos. “Eu voando”.....	101
Desenho 07: V.S.S, 8 anos. “Cachorro no terreiro”.....	102
Desenho 08: L.J.S, 8 anos. “O jacaré de sangue”.....	103
Desenho 09: M.V, 9 anos. “Brincadeira que gosto ”.....	104
Desenho 10: A.D.T, 9 anos. “Manja esconde”.....	105
Desenho 11: V.S, 8 anos. (Sem título).....	106
Desenho 12: M.C.C, 7 anos. “A nuvem”.....	107
Desenho 13: J.M.S, 12 anos. “A quadra de volim”.....	108
Desenho 14: M.H, 10 anos. “Minha casa”.....	109
Desenho 15: K.S.T, 9 anos. “Casa feliz”.....	110
Desenho 16: G.M.O, 8 anos. “Bicicleta nova”.....	111
Desenho 17: R.L.M, 9 anos. “Cachorrinho”.....	112
Desenho 18: C.A.S, 6 anos. “O rio”.....	113

LISTA DE QUADROS

BOX 01: Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano.....	57
BOX 02: Lenda da Cobra Grande.....	90
BOX 03: Lenda do Boto Cor de Rosa.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Tipos de família na Comunidade São Francisco.....	32
Gráfico 02: Atividades infantis distribuídas por gênero na Comunidade São Francisco.....	46
Gráfico 03: Brincadeiras preferidas pelas crianças na Comunidade São Francisco.....	58
Gráfico 04: Lugar preferido das brincadeiras na Comunidade São Francisco.....	66
Gráfico 05: População residente por religião.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	23
NAVEGANDO PELOS RIOS DA INFÂNCIA: A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA CAMPONESA.....	23
1.1 A família e a criança camponesa.....	23
1.2 O processo de socialização da criança camponesa na Ilha do Careiro da Várzea – AM.....	34
CAPÍTULO II	49
BRINCANDO DE SER RIBEIRINHO: CARTOGRAFIA DAS “TERRITORIALIDADES” DAS CRIANÇAS NA ILHA DO CAREIRO DA VÁRZEA.....	49
2.1 O brincar da criança ribeirinha da várzea amazônica.....	49
2.2 Terras, florestas e águas através do olhar infantil ribeirinho.....	64
2.3 As territorialidades infantis na Ilha do Careiro da Várzea.....	69
CAPÍTULO III	78
COMO VEJO MEU LUGAR: AS REPRESENTAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS DAS CRIANÇAS NA ILHA DO CAREIRO DA VÁRZEA.....	78
3.1 Passeando na minha comunidade São Francisco: cenários da infância varzeana.....	78
3.2 O que as crianças falam, escrevem e desenharam na Ilha do Careiro.....	88
3.3 As representações socioambientais das crianças varzenas no Careiro.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Roteiro de direção para entrevista semi-estruturada.....	132
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133

ANEXOS.....	134
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo foi explorar e compreender as representações socioambientais infantis à partir das práticas lúdicas na Comunidade São Francisco, localizada na Ilha do Careiro da Várzea – AM. Estamos cientes das razões que levam as crianças a brincarem sejam inúmeras e que o brincar é um direito da criança, conforme Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente de acordo com o Capítulo II, Art.16, Inciso IV que institui o direito de brincar de toda criança, praticar esportes e divertir-se.

Vygotsky (1984) afirma que brincando a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se podem propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

Segundo Carneiro e Dodge (2007), o movimento é, sobretudo, para a criança pequena, uma forma de expressão, pois mostra a relação existente entre a ação, o pensamento e a linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, age de maneira independente, consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano. Temos várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades ela tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento.

Diversas pesquisas concordam que as crianças manifestam preferência por ambientes naturais, e são especialmente propensas a interagir com seus elementos e processos. Esta atração pela natureza é, em parte, atribuída à íntima relação psicobiológica dos humanos com os elementos e processos do mundo natural. Para Silva & Santos (2009), a criança se desenvolve através das interações que estabelece com os adultos desde muito cedo. A sua experiência sócia - histórica inicia-se nessa interação entre ela, os adultos e o mundo criado por eles, e quando os pais estimulam

seus filhos durante a brincadeira se tornam mediadores do processo de construção do conhecimento. Assim, podemos dizer que a brincadeira seria uma reprodução do mundo real pela ótica infantil.

Reigota (2002) apresenta definições de vários especialistas de diferentes ciências sobre ambiente, que segundo o seu ponto de vista indicam que não existe um consenso sobre meio ambiente na comunidade científica em geral; portanto, para ele, a noção de meio ambiente é uma representação social. A representação de meio ambiente é assim revelada quando um lugar determinado é percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar através das práticas lúdicas, as representações socioambientais das “territorialidades” das crianças camponesas na Ilha do Careiro da Várzea (AM). De modo que, para se chegar com êxito a este objetivo, fez-se necessária a realização de objetivos específicos listados a seguir: Entender o processo de socialização da criança camponesa na ilha do Careiro da Várzea-AM; Mapear, a partir das práticas lúdicas, as territorialidades das crianças na ilha do Careiro da Várzea-AM; Revelar através do brincar, as representações socioambientais das crianças na ilha do Careiro da Várzea –AM.

O percurso metodológico foi desenvolvido dentro de uma abordagem socioantropológica. De acordo com Oliveira (1998), talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isto por que a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modelo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. Evidentemente, tanto o ouvir quanto o olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. É nesse ímpeto de conhecer que o ouvir, complementando o olhar, participa das mesmas precondições desse último, na medida em que está preparado para eliminar todos os ruídos que lhe pareçam insignificante, isto é, que não façam nenhum sentido no campus teórico de sua disciplina ou para o paradigma no interior do qual o pesquisador foi treinado (OLIVEIRA, 1998).

Tal interação na realização de uma etnografia envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de “observação participante”, o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação, senão ótima, pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação. Mas essa observação participante nem sempre tem sido considerada como geradora de conhecimento efetivo, sendo-lhe frequentemente atribuída a função de *geradora de hipóteses* a serem testadas por procedimentos nomológicos – estes sim, explicativos por excelência, capazes de assegurar um conhecimento proposicional e positivo da realidade estudada, afirma o mesmo autor e ainda ressalta que o olhar e o ouvir seriam parte da primeira etapa, enquanto o escrever seria parte da segunda.

Para o mesmo autor, (Ibidem, 1998), ao trocarem ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, a antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação entre ambos. Tal interação na realização de uma etnografia envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de “observação participante”, o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação, senão ótima, pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação. Mas essa observação participante nem sempre tem sido considerada como geradora de conhecimento efetivo, sendo-lhe frequentemente atribuída a função de *geradora de hipóteses* a serem testadas por procedimentos nomológicos – estes sim, explicativos por excelência, capazes de assegurar um conhecimento proposicional e positivo da realidade estudada, afirma o mesmo autor, e ainda, ressalta que o olhar e o ouvir seriam parte da primeira etapa, enquanto o escrever seria parte da segunda.

Os estudos das práticas lúdicas desenvolvidas pelas crianças da Comunidade São Francisco permitiram as discussões acerca das representações socioambientais e dos pontos de ancoragem que as crianças têm acerca do ambiente em que estão inseridas. Para a realização da pesquisa, foi utilizado um conjunto de técnica de coleta de dados, tendo por base os objetivos da mesma. Primeiramente, realizou-se os estudos exploratórios nos meses de dezembro de 2016 e fevereiro de 2017. Após a realização da aula de qualificação, realizaram-se a pesquisa de campo nos meses de

julho, setembro de 2017 e janeiro de 2018. O acesso às representações socioambientais efetuou-se por meio dos instrumentos de oficinas de desenhos, bem como entrevistas com os sujeitos da pesquisa e seus familiares.

Os sujeitos desta pesquisa foram 18 (dezoito) crianças com idade entre 6 a 12 anos, escolhidas por estarem em idade escolar. O local de apoio para a pesquisa foi a Escola Prof.^a Francisca Góes localizada no município de Careiro da Várzea-AM, especificamente na Comunidade São Francisco. A perspectiva científica de subsídio foi feita no campo teórico da Psicologia Histórico – Cultural, onde buscou-se compreender as possibilidades de significados e sentidos sobre o mundo nas interações entre os sujeitos e processo de negociação sobre um determinado processo histórico. Parte-se do pressuposto vygotskiano de que a investigação científica consiste na superação dos procedimentos descritivos com vistas à interpretação das relações dinâmico-causais que sustentam o objeto concreto que é investigado (VYGOTSKI, 2000).

A observação participante bem como a aplicação de um formulário com perguntas abertas e aconteceram junto às famílias das crianças que foram sujeitos desta pesquisa com o objetivo de compreender os *modos de vida* destes e assim reunir o maior número de informações para as conclusões acerca do processo de socialização. Outra técnica de coleta de dados utilizado conforme mencionado acima foi o da oficina de desenhos que ocorreu dentro da igreja local da referida comunidade, pois este espaço propiciou o desenvolvimento de atividades lúdicas, e, ainda, podemos citar variáveis como ventilação, luz, temperatura que contribuíram favoravelmente para o desenvolvimento das atividades.

Profice (2010) afirma que ler o desenho é senti-lo, efetuar uma apreensão distinta da análise e apelar aos recursos emotivos. Trata-se de captar sua mensagem, seu desejo, seus meios de expressão, sua dinâmica, sua função, seu lugar e seu tempo. Em um *continuum* evolutivo que vai da expressão à comunicação, crianças e adultos se encontram em extremos opostos. O desenvolvimento gráfico retrata este processo de simbolização progressiva que permite distinguir expressão e comunicação, habilidade ainda indisponível nos primeiros anos da infância. Desse modo, o desenvolvimento gráfico da criança acompanha seu amadurecimento psicológico, cuja evolução se desenrola com relativa autonomia em relação ao seu meio. Durante as oficinas de desenho, as crianças foram estimuladas a desenhar os ambientes em que gostam de brincar, e,

assim, a pesquisadora fará as devidas entrevistas e junto aos grupos de discussão propostos, tentando evidenciar a compressão das representações socioambientais por estes sujeitos.

Simão (2000) propõe a entrevista ou o questionário como forma de obtenção de dados sobre fenômenos pouco suscetíveis de serem observados diretamente, com o objetivo de investigar percepções ou concepções da criança. É importante ressaltar a singularidade e a relação entre diferentes, que, embora sejam sujeitos cognitivamente assimétricos, podem ocorrer flutuações em suas respostas, contudo a pesquisadora terá consciência do proposto. Posteriormente às oficinas, serão formados grupos de discussão para que as crianças possam expor suas produções (desenhos) e, assim, verbalizarem os motivos de suas escolhas, o importante é que as entrevistas ocorreram logo após os desenhos a fim de verificar o significado do desenho no momento em que aconteceu e que está facilmente lembrado, permitindo maior fidedignidade aos dados coletados. A utilização da entrevista com crianças se revela uma estratégia valiosa para abordar suas visões e experiências, além de criar oportunidade para a geração de *insights* a partir das próprias crianças.

O local da pesquisa como mencionado, foi o da Costa da Terra Nova que está localizada na porção ocidental da Ilha do Careiro, a noroeste do município do Careiro da Várzea-AM, domínio da unidade geomorfológica de depósitos de inundação, formando verdadeiros terraços (FRAXE, 2004). É válido ressaltar que este município é o mais próximo da cidade de Manaus, situando-se a 10km, por via terrestre, e a 29km por via fluvial. O município do Careiro da Várzea foi criado pela Lei nº 1828 de 30 de dezembro de 1987, quando se desmembrou do município do Careiro. De acordo com o Sebrae (1995), apresenta-se assentada na produção familiar, que tem como principais atividades: na pecuária (bovinos, suínos e aves), a produção de carne, leite e derivados. Na agricultura, sobressai-se a produção de mandioca, arroz, abacaxi, cana-de-açúcar, cará, feijão, juta, malva, milho e hortaliças. A paisagem do local desta pesquisa é composta pelo depósito de sedimentos novos, chamados de “praias” ou “terra nova”, caracterizados por apresentar uma vegetação de porte baixo (arbustos e gramíneas) e um local mais alto, onde se localizam as casas (restinga ou dique marginal), bem como a plantação de árvores frutíferas. Esta área apresenta estreita faixa de restinga (80 a 100m), pois, logo atrás, também aparecem áreas baixas, onde prevalecem os aningais/chavascais e lagos de tamanhos e formas diversas. Nesta área, observa-se intensa deposição de sedimentos na frente da restinga frontal, fazendo surgir outras terras – daí a denominação de “Costa da Terra Nova” – utilizadas para o plantio de culturas de ciclo curto durante

a vazante do rio. No período de águas altas, estas terras novas geralmente ficam submersas, aparecendo somente as casas e sítios sobre a restinga antiga.

A pesquisa foi realizada em dois momentos, de acordo com o ciclo hidrológico do Amazonas. A primeira fase ocorreu durante o período de enchente/cheia que correspondeu aos meses de outubro a junho. Já a segunda fase realizou-se no período de vazante/seca que compõe os meses de julho a setembro. Logo, as crianças varzeanas vivenciam dois momentos de mudanças ambientais diferentes durante o ano e conseqüentemente representações socioambientais diferentes acerca de uma mesma paisagem.

O trabalho está organizado em três capítulos da seguinte forma. No primeiro capítulo, “Navegando pelos rios da infância: a socialização da criança camponesa” será apresentada a descrição do processo de socialização da criança ribeirinha a partir dos atores que fazem parte deste cenário. As duas seções deste capítulo têm o objetivo de nortear o leitor acerca do processo de construção social destes sujeitos, evidenciando suas relações com a família, com o mundo do trabalho e com a comunidade.

Já no segundo capítulo, “Brincando de ser ribeirinho: cartografia das territorialidades das crianças na Ilha do Careiro”, serão demonstradas brincadeiras infantis realizadas na Comunidade São Francisco: a forma de brincar das crianças, quais os lugares dessas brincadeiras, permitindo, assim, destacar as territorialidades representadas pela criança camponesa.

Já no terceiro capítulo, “Como vejo as representações socioambientais das crianças na Ilha do Careiro da Várzea”, o leitor poderá, a partir dos desenhos conhecer algumas das representações socioambientais produzidas pelas crianças camponesas, através do lúdico e responder de que forma essas representações socioambientais se ligam às expressões representacionais dos sujeitos de pesquisa.

CAPÍTULO I

NAVEGANDO PELOS RIOS DA INFÂNCIA: A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA CAMPONESA

“O nascimento físico não é suficiente para o ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem precisa de um segundo nascimento: o nascimento social” (Freitas, 1994).

1.1 A família e a criança camponesa

Crianças que crescem entre o encontro dos rios, entre os peixes, entre as árvores, entre gentes. Uma criança “protagonista” de sua própria vida, de sua própria cultura. Essa é a criança camponesa amazônica. Antes de iniciarmos a discussão quanto ao processo de socialização da criança camponesa, é necessário que possamos compreender quem são as famílias e as crianças da várzea amazônica.

É de extrema importância ressaltar que, segundo Cruz (2007), os autores que pesquisaram a região amazônica com base no conceito de camponês designaram diversos termos para o morador da várzea amazônica. Assim, Witkoski (2006) no seu estudo na calha do rio Solimões-Amazonas denomina para os moradores da várzea a nomenclatura de “camponeses amazônicos”. Logo, na presente dissertação, optou-se pela designação “camponeses amazônicos”.

Segundo Wolf *apud* Fraxe (2000) as famílias dividem-se basicamente em nuclear ou conjugal que são compostas, exclusivamente, pelo conjugues e por sua prole; e as famílias extensas, que agrupam em uma única estrutura outras famílias nucleares, em número variado. Para Wolf (1970), há variantes da família extensa:

“Consiste em um varão com muitas mulheres e seus filhos. Diversos grupos nucleares têm em comum nesse caso o cabeça da família (macho). Pode consistir em famílias nucleares pertencentes a diversas gerações tal como quando uma unidade familiar contém o camponês e a mulher e, muitas vezes, o filho mais velho do camponês que mora com a mulher sob o mesmo teto paterno, em outras palavras, outro grupo nuclear” (P.87).

Para a existência de famílias extensas, é preciso que se tenha necessidade de maior mão de obra, e, assim, as crianças camponesas são solicitadas desde cedo a ajudarem suas famílias nas atividades de trabalho. É importante ressaltar que, na área de estudo, localizada no Alto Amazonas confirma-se que, na época de fartura de peixes (*piracema*)¹ ou na época da colheita de fibras (malva e/ou juta), assim como de safras de algumas fruteiras, os membros que moram afastados (na zona urbana ou *terra firme*)² ou em outras comunidades) retornam à casa paterna, aumentando, assim, o número de mãos para o trabalho, ou se beneficiando simplesmente da “época de fartura”, levando junto peixes e famílias. De acordo com Fraxe (2000), o alimento básico desta região consiste em peixe, a farinha, a galinha e as frutas retiradas do sítio, caracterizando o *habitus* destas famílias.

Silva (2009) propõe que a família é considerada a menor unidade da sociedade e pode ser considerada a primeira, mais duradoura, estável e caracteriza-se como o menor grupo social de que se tem conhecimento. Sendo assim, os pais ou responsáveis devem assumir o papel de mantenedores dessa célula da sociedade, promovendo sustento e educação, além de transmitir valores culturais. Levi-Strauss (1956) pontua que a família baseada no casamento monogâmico era considerada instituição digna de louvor e carinho, fato que ainda permanece em nossa realidade. Podemos afirmar que existem diversificados e inovados arranjos familiares, novas formas de constituir-se família dentro da sociedade, mas percebemos que permanece ainda a forma de organização nuclear da família, ou seja, o casamento monogâmico ainda é o que predomina atualmente.

¹ Na linguagem camponesa, corresponde a fartura de peixes.

² Terra firme são florestas situadas em uma região mais alta do relevo amazônico, onde não há alagamento como na floresta de igapó ou várzea. Sua vegetação pode atingir cerca de 40 metros de altura.

Para Ferreira (2008) falar de criança camponesa no Brasil é falar da categoria família como força incontestada da (re) produção de uma ideologia camponesa oficializada. Assim, Tepitch (1973) propõe que a família se encontra no seio da economia camponesa e, ainda completamente, afirmando que há uma simbiose entre o empreendimento agrícola e a economia doméstica. Galeski (1975) elabora seu conceito-chave sobre a categoria família. A família é para ele, um *workteam*, isto é, um grupo diferenciado internamente no trabalho e hierarquizado, onde o indivíduo está enraizado na família e a ela subordinado, pois, “a família cobre apenas aquelas pessoas ligadas entre si pelos laços mais próximos de consanguinidade (pais e filhos), vivendo juntas e, em geral, desenvolvendo uma economia doméstica comum”.

O destino dos filhos está associado a *farm* como a família, seja herdando a ocupação ao agricultor, seja renunciando ao casamento romântico. As bases da comunidade estão na identificação entre o empreendimento família e a família. Portanto a *Family farm* é vista como uma continuidade entre gerações, e esse é um ponto importante para o entendimento das relações contratuais e para o enquadramento do permissível sobre o corpo da criança camponesa. No que tange à Unidade de Produção – Unidade de Consumo, as crianças camponesas são alocadas no saber-fazer a preservação da *farm*:

“A partir do quinto ano, a criança começa a ajudar os pais, quando chega a idade de semi-trabalhador {...}. Na realidade, este salto, não tão acentuado, ocorre, uma vez que a transição da criança, incapaz de trabalhar a meia-hora é feita lentamente. Porém, não é menos verdade que os encargos, dos consumidores sobre os trabalhadores da família, se tronam mais leves, uma vez, que, a cada ano, tem uma maior produção nos trabalhos.” (CHAYANOV, 1966, p.59).

Portanto, a transição/etapas de criança à idade produtiva é marcadamente fundada no e pelo trabalho. É por meio do trabalho gradual que a criança camponesa passará da ambiguidade ao permissível, ganhando assim dividendos na instituição funcional, teórica, sobretudo, da unidade doméstica, afirma o mesmo autor:

“Nesta primeira etapa do ciclo de vida, as crianças realizam tarefas de ajuda à mãe na casa, o que é válido também para as crianças do sexo masculino. Quando chegam a participar das atividades do roçado do grupo doméstico, perfazem apenas as tarefas maneiras, prescritas para as mulheres. Ao passarem para as tarefas pesadas no roçado, próprias para os homens, começam também a botarem roçadinho, ou seja, começam a trabalhar para o

pai (para o grupo doméstico) e a trabalhar para si. A inserção do filho no mundo é também o momento de sua individualização, que prepara para a vida adulta” (CHAYANOV, 1966, p.60).

Para Cândido (2003), falar de criança camponesa no Brasil é falar da categoria família como força incontestada da (re) produção de uma ideologia camponesa oficializada. A criança camponesa, nessa glosa analítica, ganha um estatuto de “homem” com o arranjo das estratégias matrimoniais da casa. Meninos e meninas que só passam a ganhar notoriedade teórica quando se enquadram no saber-fazer acadêmico, prescrito camponês³.

De acordo com Fraxe (2000), a criança camponesa da várzea do rio Solimões-Amazonas insere-se no processo de trabalho ao redor dos 8 anos de idade, pois, a partir desta data, ela deixa de pertencer somente a unidade de consumo e passa a ser incluída na unidade de produção. É necessário compreendermos os conceitos de Fraxe (2000) quando afirma que o camponês, apesar de ser um personagem tipicamente não capitalista, não se relaciona com a terra e com a água “como uma condição natural de produção”. Sua relação é determinada pelo fato de a terra e a água serem equivalentes de mercadoria, cuja apropriação se faz mediada pelo valor de troca. Em consequência, também não se defronta com uma entidade comunal como formação real, mas apenas como representação utópica, além de que o camponês detém a propriedade dos meios de produção, não ocorrendo a “dissolução das relações em que o homem se mostra como proprietário do instrumento”. Assim, pode-se reconhecer, na produção camponesa, os elementos de uma “forma de trabalho artesanal”. O camponês possui meios de vida “necessários à sua manutenção, pois, na unidade produtiva camponesa, combinam-se a produção de meios de vida (“o fundo de consumo”) e a produção de mercadorias.

Segundo Elias (1994), o comportamento é transformando quando novas proibições e exigências sociais são estabelecidas. Na visão do sociólogo, a instauração dos controles de sentimentos e condutas sobre si mesmo (autocontrole) decorre da complexidade da rede de interdependência dos indivíduos na sociedade. Em outras palavras, o comportamento civilizado está relacionado ao autocontrole. As mudanças na economia dos efeitos ocorreram na medida em que o Estado monopolizou os tributos e a força física, firmando-se como poder central da

³ Trata-se da obra mais citada do autor no texto Brasileiro sobre o Rural.

sociedade. Em outros termos, a presença no laço social, de uma Lei simbólica produz um efeito civilizador e pacificador, tal como é a função paterna para o sujeito.

De acordo com Elias (1993), na família medieval, havia um conjunto de pessoas, parentes, ou não, convivendo em torno de uma “Casa”. Na modernidade, primeiro, surgiu a família “moderna” fundada no amor romântico sacralizado através do casamento, valoriza a divisão do trabalho entre marido e mulher, e deposita no estado a responsabilidade pela educação do filho. Por fim, desde 1960, emerge a família “contemporânea” ou “pós-moderna”, na qual há uma união de duração relativa entre indivíduos que buscam relações íntimas ou realização sexual. Ainda continua afirmando que as novas e múltiplas configurações da família evidenciam as mudanças no papéis sociais do homem e da mulher na vida social como a nova realidade nas relações sociais do homem e da mulher na vida social, assim como a nova realidade nas relações entre os sexos.

Sarti (2003) afirma que, no mundo contemporâneo, as mudanças ocorridas na família relacionam-se com a perda do sentido da tradição. Vivemos numa sociedade onde a tradição vem sendo abandonadas como em nenhuma outra época da História. Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social. A afirmação da individualidade sintetiza o sentido das mudanças atuais, o que tem implicações evidentes nas relações familiares, fundadas no princípio da reciprocidade e da hierarquia. Este processo foi impulsionado basicamente pelas mulheres, a partir de um fato histórico fundamental: a possibilidade de controle da reprodução que permitiu à mulher a reformulação do seu lugar na esfera privada e a sua participação na esfera pública.

A mesma autora (*ibidem*) afirma ainda que nas sociedades tradicionais, ao contrário das sociedades modernas, onde a dimensão da individualidade é valorizada, os papéis familiares não são conflitivos, porque estão predeterminados. A partir do momento em que existe espaço social para o desenvolvimento desta dimensão individual, os papéis familiares se tornam conflitivos na sua forma tradicional, embora a vida familiar continue tendo o mesmo valor social que sempre teve. O problema da nossa época é, então, o de compatibilizar a individualidade e reciprocidade familiares. As pessoas querem aprender, ao mesmo tempo, a serem sós e a “serem juntas”. Para isso, tem que enfrentar a questão de que, ao se abrir espaço para individualidade, necessariamente se insinua uma outra concepção das relações familiares. A família é uma esfera social marcada pela

diferença complementar, tanto na relação entre o marido e a mulher quanto entre pais e os filhos. O caráter relacional da família corresponde à lógica de sua própria constituição. Embora comporte relações de tipo igualitário, a família implica autoridade pela sua função socializada dos menores como instituinte da regra. O que se opõe em questão, com a introdução da individualidade, não é autoridade em si, mas o princípio da hierarquia no qual se baseia a autoridade tradicional.

Na família contemporânea, de acordo com Vitorello (2011), as funções parentais não são visíveis como era na ordem tradicional. Diversas pesquisas recentes mostraram a diversidade de modo de agrupamento familiar e de arranjos quanto ao desempenho das funções parentais. Nem sempre é o pai ou a mãe que exercem funções parentais na família; por vezes, são os tios, os avós, ou são partilhadas por várias pessoas. Há também os casos em que a função parental está vazia, pois os pais denotam estar na posição de filhos, e os filhos, na posição dos adultos. A família atual não é mais caracterizada pela “parentalidade”, mas pela descentralização do poder e por múltiplas aparências. A dominância masculina, característica do sistema patriarcal, cedeu lugar para um contexto em que a mulher tem importância. Muitas vezes, é em torno da mãe que estão as “famílias recompostas”⁴ ou “monoparentais” (ROUDINESCO, 2003).

Segundo Ferrari & Kaloustian (2002):

“A família da forma como vem se modificando e estruturando nos últimos tempos, impossibilita identificá-la como um modelo único ou ideal. Pelo contrário, ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares.”

De acordo com Oliveira (2009), tais arranjos diversificados podem variar em combinações de diversas naturezas, seja na composição ou também nas relações familiares estabelecidas. A composição pode variar em uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados; uniões de pessoas do mesmo sexo; uniões de pessoas com filhos de outro casamento; mães sozinhas com seus filhos, sendo cada um de um pai diferente; pais sozinhos com seus filhos; avós com netos; e uma infinidade de formas a serem definidas, colocando-nos diante de uma nova família, diferenciada do clássico modelo de família nuclear.

⁴ Familiais recompostas ou reconstituídas: após a separação, a família é recomposta devido a uma nova união do casal.

No depoimento de L.A. 24, que é mãe e tem estado civil solteira, a mesma afirma, que na Comunidade São Francisco, o número de mães que são solteiras tem aumentado:

“As mães solteiras têm muito aqui, tem que criar o próprio filho com a ajuda de outros, da família, não é fácil, cresceu muito isso aqui” (Nota de campo, 2017).

Temos como consequências dessas mudanças, as transformações das relações de parentesco e das representações dessas relações no interior da família. Cada vez mais, são encontradas famílias cujos papéis estão confusos e difusos se relacionados com os modelos tradicionais, cujos papéis eram rigidamente definidos. As relações, comparadas com as estabelecidas no modelo tradicional, estão modificadas, os próprios membros integrantes da nova família estão diferenciados, a composição não é mais a tradicional, as pessoas também estão em processo de transformação, no sentido da forma de pensar, nos questionamentos, na maneira de viver nesse mundo em processo de mudança. A mudança nesse padrão tem resultado em novos e surpreendentes quebra-cabeças familiares: filho de pais que se separam e voltam a se casar, vão colecionando uma notável rede de meios-irmãos, meias-irmãs, avós, tios e pais adotivos. Neste sentido, podemos visualizar um novo conceito de família, denominado “família mosaico” (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009) afirma que, nesse processo de mudanças, o que ocorre é que o modelo tradicional internalizando operando, enquanto temos as novas maneiras de ser família, revelando novos conceitos aos preestabelecidos, ocasionando certas contradições no próprio contexto familiar, balanceando o que há de prós e de contras nas duas formas aqui estudadas. É certo que há uma herança simbólica transmitida entre as gerações que revela tais modelos e orienta a socialização e visualizada como um local onde existe a mudança, evoluindo por meio do diálogo. O mundo familiar mostra-se em uma variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para os desafios que a vida vai trazendo. Em meio a tantas diversidades de pessoas que compõem essa nova família, precisamos refletir sobre a maneira que tais componentes estão se sentido diante dessa nova situação, desse novo mundo que vivencia, dessa nova maneira de ser família.

Nesse processo, muitas pessoas podem buscar essa construção no interior do cotidiano familiar, que é carregado de subjetividade e cujas ações são interpretadas no próprio contexto diário. Para compreensão dessas transformações, torna-se necessária uma mudança na maneira de

visualização da configuração da nova família, levando-se em conta que há o reflexo da sociedade, tanto na forma de se viver em família, quanto nas relações interpessoais. Nesse processo, muitas pessoas podem buscar essa construção no interior do cotidiano familiar, que é carregado de subjetividade e cujas ações são interpretadas no próprio contexto diário (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Reis (1984) é na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro “nós” a quem aprendemos a nos referir. Segundo o mesmo, a família é o primeiro grupo social responsável pela estruturação da vida psíquica da criança. No contexto de uma família camponesa varzeana, estes novos arranjos familiares devem ser levados em consideração, uma vez que estas relações são permeadas por mudanças e transformações devido à proximidade com a cidade de Manaus, o que acarreta em comportamentos distintos de outras famílias camponesas que não estão próximas à capital. São imprescindíveis as indagações acerca dos valores que estão sendo construídos para as crianças e as referências paternas e maternas na contemporaneidade.

Os primeiros contatos com os participantes se deram em visitas às residências dos moradores, cujo propósito consistiu na habituação com a pesquisadora, bem como sua inserção no cotidiano da comunidade. Para realizar a inserção na comunidade, um dos moradores, previamente contatado, exerceu o papel de informante, conferindo credibilidade à pesquisadora junto aos participantes e reduzindo eventuais dúvidas quanto às peculiaridades da cultura local e da linguagem utilizada pelos moradores, principalmente a das crianças. Nesse momento exploratório, ocorreram a apresentação entre pesquisadora e moradores da região, oportunizando o início das fases de esclarecimento sobre a pesquisa e a autorização dos participantes para a realização do estudo, de acordo com o Comitê de ética em Pesquisa.

Batista (2002) afirma que o processo de construção cultural da Amazônia se deu pela miscigenação entre o caboclo, o mestiço imigrado, o branco, o negro, o mulato, o índio. Assim, a população caracteriza-se em sua maioria pela pele morena, cabelos e olhos escuros. (Figura 01).

Figura 01: Criança camponesa amazônica – Miscigenação entre índio e branco. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,87m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).

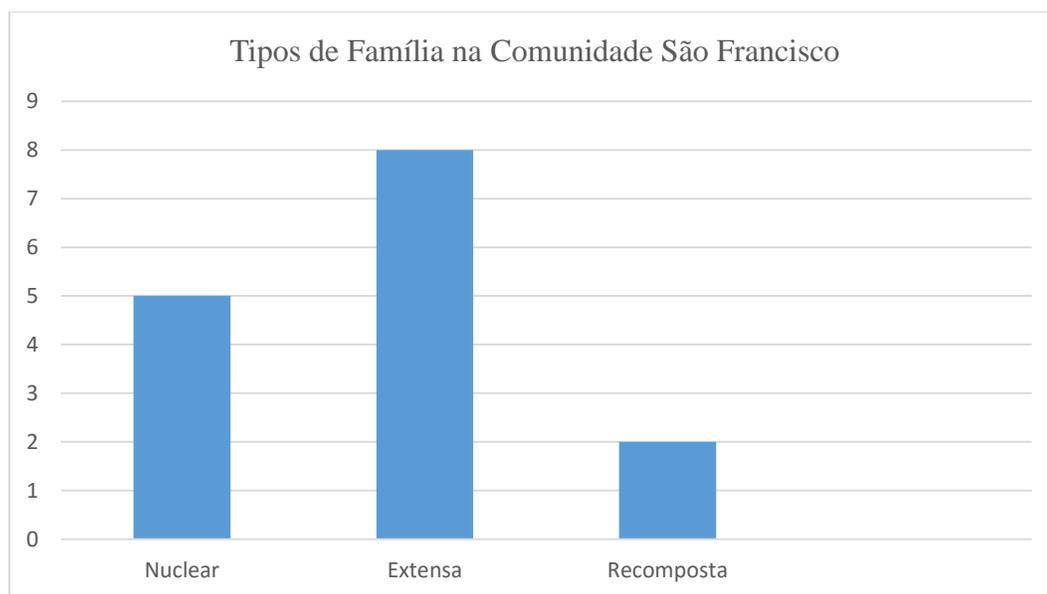


De acordo com os dados coletados nas 15 casas da comunidade, 11 tinham como moradores crianças e adolescentes, o que indica a importância dessa população no cotidiano das famílias. A composição familiar mínima era representada pelo casal, e a máxima por 11 membros, caracterizando assim uma rede familiar extensa (Gráfico 01). Os dados apresentados permitem concluir que o arranjo típico de organização dos lares é constituído por famílias numerosas, podendo ter mais de uma geração convivendo em um mesmo ambiente ao mesmo tempo (tios, primos, avós, etc). Constatou-se, com base nos dados, que 9 famílias, das 15 famílias entrevistadas na Comunidade São Francisco são originárias do próprio município do Careiro da Várzea, porém alguns membros migraram de outras localidades ribeirinhas de municípios próximos do local, em especial da cidade de Manaus, assim apresentando características físicas semelhantes.

A semelhança das características dos contextos de origens dessas famílias com o contexto ribeirinho investigado sugere que os padrões de brincadeira são similares em função das similaridades culturais desses contextos. Tais fatores podem indicar maior trânsito de características culturais dentro da família. Essas características, possivelmente, influenciam nas

principais relações desenvolvida por crianças/adolescentes e na sua respectiva cultura da brincadeira. O apego ao local e o fato de os moradores serem oriundos de contextos físicos e culturais semelhantes podem sugerir uma reprodução de padrões similares ao longo das gerações e, conseqüentemente, ser um indicativo do desenvolvimento de uma cultura da brincadeira tipicamente ribeirinha e suas representações socioambientais.

Gráfico 01



FONTE: Trabalho de Campo, 2017.

É válido enfatizar que a criança camponesa da Costa da Terra Nova se torna cada vez mais suscetível a “diminuição” dos valores culturais rurais repassados pelos mais velhos, uma vez que a localidade está próxima à capital (Manaus) o que facilitaria o contato com as novas tecnologias e a incorporação de alguns *habitus* urbanos. A modernidade está presente em todo o contexto da comunidade e assim influencia cada vez mais nos comportamentos infantis, inclusive nas brincadeiras.

A criança camponesa vivencia dois momentos diferentes em seu ambiente natural, um período de vazante/seca onde forma-se uma “praia” (depósito de sedimentos recentes) a que se estende por parte da Terra Nova, e outro completamente diferente marcado pela enchente/cheia das águas. A ilha do Careiro possui então a planície de várzea que proporciona duas paisagens: a terra seca e várzea, ocasionados por períodos de cheia e de seca (STEMBERG, 1998). Isto refletirá em

todo o processo comportamental da população não só adulta, mas também infantil, inclusive no lúdico, pois com paisagens completamente diferentes, é necessário que as crianças tenham que recriá-las.

O deslocamento até a comunidade ocorre via fluvial, onde pode ocorrer através do frete de lancha saindo do Porto Ceasa (Manaus) ou lanchas que seguem para o Porto da Manaus Moderna. É comum na comunidade este tipo de locomoção diária, onde famílias “atravessam” para realizar atividades na capital e retornam no mesmo dia, ou permanecem com seus pais no porto, pois em alguns casos, os responsáveis trabalham realizando este transporte (Figura 02). Logo, é uma prática rotineira e assim as crianças também participam, tornando-se algo prazeroso e divertido, segundo alguns depoimentos extraídos durante as entrevistas.

No depoimento de S.M, 07, a criança afirma que gosta de fazer a travessia e que considera uma brincadeira:

“É divertido atravessar com o papai e a mamãe, eu gosto de brincar de ver o boto, os peixes” (Nota de campo, 2017).

Figura 02: Crianças varzeanas fazendo a travessia do Porto Ceasa em direção à Ilha do Careiro. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,87m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



1.2 O processo de socialização da criança camponesa na Ilha do Careiro

A criança camponesa varzeana é um sujeito singular uma vez que está inserida em um ambiente repleto de estímulos diferenciados da criança urbana. Estímulos não só naturais, mas também simbólicos decorrentes do grupo que estão inseridas. Assim, entender como ocorre o processo de socialização vivenciado por estes sujeitos é extremamente necessário para que possamos compreender como estes representam o meio em que vivem, principalmente através do brincar, que se constitui prática universal das crianças de qualquer cultura, seus *habitus*.

A criança desde que nasce, tem que assumir o desafio de iniciar seu processo de interpretação dos esquemas culturais do grupo que a acolhe, e o faz paradoxalmente imbuída de dois estatutos: o primeiro como herdeira social e cultural das gerações precedentes, e o segundo como criadora e, enquanto tal, sempre negadora, se considerarmos suas próprias experiências neste mundo como os instrumentos que fundam suas consciências. Isso que estamos chamando de interpretação dos esquemas culturais pode ser traduzido pelos processos de socialização que possibilitam o ingresso no mundo social.

De acordo com Àries (1981), a velha sociedade tradicional via mal a criança e, pior ainda, o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil; a criança logo era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem sem passar pelas etapas da juventude que, talvez, fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. O autor ainda afirma que a transmissão dos valores e dos conhecimentos e, de modo mais geral, a socialização da criança não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos, a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

No final do século XVII, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, ou seja, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através do contato com eles. A criança foi separada dos adultos e mantida a distância em espécie de quarentena, antes de ser “solta ao mundo”, e essa quarentena seria a escola. Não havia trajés

específicos, nem diversões diferenciadas; temas, hoje, considerados “proibidos” para as crianças, como sexo, não encontravam objeção; não havia também preocupação com a marcação da idade; e a aprendizagem ocorria no próprio cotidiano. Na verdade, “(...) ninguém pensava nelas como criaturas inocentes, nem na própria infância como fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar”. (Danton, 1988, p.47).

De acordo com o mesmo autor, as mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII começam a criar o início da particularização da infância que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nas ideias do liberalismo e, com ela, a restauração do espaço destinado às crianças. A convivência social que ocorria no espaço público cede lentamente lugar para ao privado, acompanhada da reorganização da lógica espacial que passa a se ordenar a partir dos pressupostos criados pela nova ordem econômico-social. A necessidade de intimidade e privacidade encontra na reorganização da família um caminho para o distanciamento da coletividade.

A partir da construção do mito do amor materno e paterno, a família torna-se o lugar de afeição e de aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância, o que, segundo Áries (1981, p.12), redesenhou a importância dada às crianças: “A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar”. A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada. A educação cotidiana, local até então de aprendizagem das crianças, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida” para a entrada no mundo adulto:

“A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (que se estenderia até nossos dias, e ao qual dá o nome de escolarização.” (ARIÉS, 1981, p.10).

Berger & Luckmann (1976), sob a ótica da Sociologia do Conhecimento, definem socialização como “a ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Definem, ainda, a socialização primária como a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e, em virtude da qual, torna-se membro da sociedade; e socialização secundária como “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”; Para estes autores, um ponto relevante desta abordagem seria a explicação da socialização a partir dos termos da dialética homem-sociedade. Para eles, esta relação dialética compõe em três momentos, a saber: interiorização – objetivação – exteriorização. A interiorização corresponde ao momento privilegiado da socialização. A criança, ao nascer, encontra um mundo já posto – embora fruto da ação coletiva de todos os homens que a antecederam – a ser por ela interiorizado e assumido. E interiorizá-lo, evidentemente, supõe objetivá-lo e a ele responder, exteriorizando-se nele.

Em decorrência, a criança não estabelece as condições iniciais de sua existência, elas são um a priori. Assim, até mesmo a unicidade e a originalidade de cada um só existem em relação a condições previamente estabelecidas e que as determinaram. Nestes termos, a socialização é um acontecimento que exige, sempre, mediadores entre o mundo físico e social e a criança. Porque são eles, os adultos, encarregados de educá-la – “os outros significativos”, para Berger & Luckmann (1976) – que estabelecem as condições iniciais de vida da vida criança (o **a priori** infantil). E é na relação com eles que ela, a criança, faz a sua aprendizagem de ser social.

Para Berger & Luckmann (1973), a internalização da realidade para a criança se dá através das relações sociais. Estas podem ser divididas em socialização primária e secundária. A socialização primária diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança e se dá com a presença dos outros significativos que lhe apresentam a realidade em que vivem e como percebem. É também neste contato que a criança começa a significar os elementos culturais presentes na sociedade em que está inserida. Faz parte desse processo a família e as pessoas mais próximas à criança.

No processo de socialização primária, não há escolha dos outros significativos. Nesta etapa, estão presentes os pais, irmãos, avós, tios e todos aqueles que participam diretamente da vida da criança que passa a identificar-se automaticamente com eles, internalizando a realidade particular das pessoas à sua volta passando a conhecer o mundo do outro como sendo o único mundo

existente, por isso, o mundo internalizado pela criança na socialização primária tornar-se muito mais enraizado em sua consciência do que os possíveis mundos conhecidos em sua socialização secundária. Assim, deve-se considerar a importância do cuidado que os outros significativos devem ter com ela, pois estes serão os responsáveis pela maneira como a criança olhará para si mesma, para os outros e para o mundo.

Este processo de aprendizado e de internalização da realidade e da cultura se dá através da linguagem. É através dela que o indivíduo aprende a ser humano e a viver em sociedade. Segundo Palangana (1994), este aprendizado se dá desde o nascimento da criança quando ela aprende a dar significado às coisas através da relação com o outro. É na troca com outros sujeitos que a criança internaliza e significa os elementos culturais. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano interno – interpessoal. A personalidade da criança reflete as atitudes tomadas pelos outros significativos, pois a criança absorve as atitudes destes, interiorizando-as e tornando-as suas. A criança passa a identificar a si mesma e a adquirir uma identidade subjetiva a partir desta identificação com seus outros significativos. A socialização primária cria, na consciência da criança, uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral. Neste processo de socialização primária, a criança não aprende apenas os elementos culturais da sociedade em que vive, ela também começa a formar sua identidade, sua autoimagem. Ela se vê da maneira como seus outros significativos a veem. A socialização primária é a responsável pelo primeiro processo educacional da criança. É o grupo social em que a criança estabelece suas primeiras relações sociais.

Segundo Berger & Luckmann (1973), a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e, em virtude, tornar-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. Quando a criança inicia o processo de socialização secundária, que ocorre normalmente no espaço escolar, traz consigo um mundo que acredita ser único. Não o reconhece ou sequer imagina que este mundo pertence apenas a uma realidade pessoal de seus outros significativos (família). Para ele, o mundo que conhece é o único é verdadeiro.

Na Comunidade São Francisco, encontramos a única escola do município, Escola Municipal Prof^a Francisca Goes (Figura 03 e 04), local de importante significado para as crianças, pois, além das atividades escolares, é o lugar que concentra a comemoração das datas

comemorativas, como: Dia das Mães, Dia dos Pais, dentre outros, e assim constitui-se como lugar com grande significado simbólico entre os comunitários, tanto para as crianças quanto para os adolescentes, adultos e idosos da Comunidade.

Figura 03: Escola Prof. Francisca Góes no período da enchente/cheia. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,87m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



De acordo com Silva (2017), a escola na comunidade sempre fez parte da comunidade. As aulas inicialmente ocorriam na casa das professoras uma vez que o governo não tinha recursos para construção de uma escola, além de que a escola mais próxima era muito distante, o que dificultava o deslocamento e o seu acesso rápido às crianças. As aulas ocorriam de forma conjunta, em uma sala cedida pela professora. A aula era ministrada de forma multisseriada⁵ para os alunos de 1ª a 4ª séries que compunham o Ensino Fundamental em sala que comportava uma média de 60 alunos. Após lutas do clube de mães da comunidade, quando a sede do município era localizada no Careiro Castanho, foi construída, na comunidade em 1982, uma escola que funcionava como subunidade da Escola Estadual Coronel Fiúza e a partir de 1990 sendo instituída como Escola Estadual Francisca Goés dos Santos que recebeu este nome em homenagem à memória de uma professora

⁵ As turmas de aula multisseriadas são comuns nas comunidades ribeirinhas, pela dificuldade no acesso, professores e governantes recorrem a essa técnica para possibilitar o ensino a turmas em que possuem alunos de diversos níveis escolares. Essa técnica é aplicada especialmente à alunos do Ensino Fundamental (1º a 5º ano).

que dedicou sua vida como professora da Escola “Cacual Grande” como era conhecida a localidade da comunidade. A escola foi construída em madeira com quatro salas e uma secretaria com Ensinos de 1ª a 4ª series, pré-escola, educação integrada e supletiva de primeiro grau. A escola da comunidade São Francisco então ficou conhecida como uma das maiores escolas (em dimensão) localizada em zona rural do Estado do Amazonas com um número maior de alunos, salas e professores para cada série do Ensino Fundamental. A partir de 1992, a prefeitura passou a disponibilizar um barco para o transporte dos estudantes que moravam em zonas mais distantes, que funcionava como um ônibus escolar, buscando os estudantes antes da aula e os deixando após a aula gratuitamente.

Figura 04: Escola Profª. Francisca Góes no período da vazante/seca. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,87m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



Diante de todas estas conquistas, a escola, então, pode ser considerada como “marco” para a Comunidade São Francisco, pois concentra o ensino, as atividades comemorativas do calendário, bem como a reunião de familiares, o que contribui para ser um local citado na grande maioria das entrevistas tanto pelas crianças quanto pelos seus familiares (Figura 05). As interiorizações dos mundos apresentados à criança na socialização secundária são vulneráveis, pois esta nova realidade não foi profundamente fixada na consciência da criança. Contudo, há de se considerar que, do

mesmo modo que a realidade da vida cotidiana é interiorizada por um processo social, também se mantém na consciência da criança por processos sociais. Assim, a maior parte das pessoas que, em algum momento, participam de suas relações sociais pode afirmar ou não sua realidade subjetiva.

Figura 05: Crianças na escola Profª. Francisca Góes – Local de socialização para as crianças camponesas. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,68m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



De acordo com Gomes (2004), a socialização secundária será ampliada, determinada por valores atribuídos pelo contexto sócio histórico e cultural em que a criança está inserida, como por exemplo, regras sobre a divisão social e do trabalho que influenciariam comportamentos e atitudes consideradas adequadas a seu papel na sociedade. Whitaker (1995) afirma que as crianças são educadas por meio de estímulos oferecidos pelos adultos que suscitam comportamentos diferentes,

dependendo do gênero ao qual pertençam. A autora chama atenção para o fato de que, durante o processo de socialização, as meninas são estimuladas a brincar em espaços restritos e, ao mesmo tempo, a praticar tarefas femininas, como atividades domésticas (limpar, arrumar, ordenar) e a maternidade (cuidar). Já, para os meninos, os incentivos são para as brincadeiras em espaços mais amplos, o que provavelmente possibilita desenvolver mais a orientação espacial. Também são mais estimulados em relação à autoconfiança e à autoestima, pois lhe é permitido expressar mais livremente comportamentos tidos como “inadequados”.

Rappaport *et al* (1981) afirmam que ocorre um processo de reprodução dos filhos sobre as atitudes dos pais que não é intencional; ressaltam que a imitação irá depender do relacionamento entre pais e filhos e dos reforçados envolvidos nas relações entre eles. O menino vê que é fisicamente mais parecido com o pai e o imita, sendo recompensado por agir como um menino; o mesmo deve ocorrer com a menina em relação à mãe. De acordo com Dubet (1996), o percurso da socialização escolar repousa sobre uma homologia profunda entre a filogênese e ontogênese. No momento em que a criança, como o “primitivo”, é plenamente social, e está como que ‘hipnotizada’ pelo mestre, a escola a conduz pouco a pouco para um mundo mais complexo e mais abstrato.

Somos constituídos pela linguagem e pelas relações sociais. É através da linguagem que formamos e (re) formamos conceitos sobre tudo o que está inserido na cultura. É através dela que conhecemos coisas e vemos e revemos nossas crenças e valores. Berger & Luckmann (1973) afirmam que, ao mesmo tempo em que o aparelho de conversa mantém continuamente a realidade, também, continuamente a modifica. Certos pontos são abandonados e outros acrescentados, enfraquecendo alguns setores daquilo que ainda é considerado como evidente e reforçando outros.

As normas e valores apresentados à criança são por ela internalizadas, refletidos e reproduzidos em seu comportamento na sociedade. Quando a socialização primária e a secundária falham se dá início ao processo de ressocialização. Trata-se da reconstrução da realidade, que entra em ação quando as socializações, primária e secundária, deixam falhas. O autor ainda complementa {...} são as normas e os valores desenvolvidos por certa sociedade (ou grupo social) em determinado momento histórico, que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim coisas exteriores aos indivíduos. Para permanecer a discussão desta pesquisa, é importante que compreendamos também o conceito de *habitus* que permeará toda a sua estrutura.

Para Bourdieu *apud* Ortiz (1983), o *habitus* tende, portanto, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo.

Quando se considera que a prática se traduz por uma “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura predisposta a funcionar como estrutura estruturante”, explicita-se que a noção de *habitus* não só explica a interiorização das normas e valores, mas também inclui os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações socioambientais (ORTIZ, 1983). De acordo com Vygotsky (1978), o indivíduo é sempre uma entidade social e, conseqüentemente, um símbolo vivo do grupo que ele representa. Desta forma, o indivíduo no grupo – sujeito da abordagem epidemiológica do estudo das representações que busca a distribuição de conteúdo numa dada população, passa a ser abordado enquanto sujeito genérico – como o grupo do indivíduo – contando que tenhamos uma compreensão adequada do contexto social por ele habitado: seu *habitus* e a teia mais ampla de significados no qual o objeto de representações está localizado.

Spink, *apud* Jodelet (1994), afirma que não é o indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam. É neste sentido que afirmamos que as representações são estruturas estruturadas ou campos socialmente estruturados. Entretanto, as representações são, também, uma expressão da realidade intraindividual; uma exteriorização do afeto. São, neste sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social. Jodelet (1989) ainda afirma que as representações socioambientais devem ser estudadas “articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais e à realidade material, social e ideativa a qual elas intervêm.

Jodelet (1984) discute o conceito da representação e seu desenvolvimento a partir do que uma representação é. Ela argumenta que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e o interno ao mesmo tempo que envolve um elemento ativo de construção e (re) construção; o sujeito é o autor da construção mental e ele pode transformar na medida em que se

desenvolve. Sua análise do ato da representação também delimita cinco características que vêm a ser fundamentais na construção das representações socioambientais. Essas características são o aspecto referencial da representação, quer dizer, o fato de que elas sempre são a referência de alguém para alguma coisa; seu caráter imaginativo e construtivo, que a faz autônoma e criativa e finalmente sua natureza social, o fato de que “os elementos que estruturam a representação advêm de uma cultura comum e estes elementos são aqueles da linguagem”.

Kaes (1984) afirma que a representação é um trabalho, um trabalho de lembrança daquilo que está ausente e um trabalho de ligação, pois estabelece um paralelo entre os processos que estão em jogo nos trabalhos da representação e os processos em jogo na atividade onírica, na vida psíquica e no inconsciente. Esses processos são o deslocamento e a condensação. Ambos se relacionam à capacidade de “brincar” com significados. Piaget (1962) examinou o problema do símbolo inconsciente sobre o desenvolvimento do símbolo e da imagem mental da criança. As relações que ele estabelece entre o jogo simbólico e os sonhos da criança pequena demonstram a sua similaridade em termos tanto de estrutura simbólica quanto de conteúdo. Mesmo os mais básicos símbolos são o resultado de uma mistura de imagens de contrastes, de identificações, que condensam, por assim dizer, a variedade de objetos, afetos e outros significativos ao redor da criança. Daí que deve haver um deslocamento significativo entre vários objetos (incluem-se aqui pessoas), dando um a referência do outro, evocando um a presença do outro, misturando em um a imagem e o som do outro.

A estrutura implica, portanto, uma ação estruturante, uma vez que as categorias de classificação presidem à prática do indivíduo que as interiorizou. O *habitus* se sustenta, pois, através de “esquemas generativos” que, por um lado, antecedem e orientam a ação e, por outro, estão na origem de outros “esquemas generativos” que presidem à apreensão do mundo enquanto conhecimento (BOURDIEU, 1974).

O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas. Assim para Ortiz (1983):

“O *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estaria por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores.”

Dentro desta perspectiva, a história de um indivíduo se desvenda como uma “variante estrutural” do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social. De acordo com Gareschi (1994), à medida que a criança entende o significado do ato social que lhe assinalou um lugar, ela está adquirindo um sentido estável do eu, localizado em um mundo de significados coletivos estáveis. É através de uma preocupação coma função simbólica das representações ao mesmo tempo, cognitiva e social, que a criança pode emergir como um ator social das nossas formas de teorizar sobre ela.

Gareschi (1994) enfatiza que os processos engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogos, discursos, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura. Para Minayo *apud* Gareschi (1994), representação socioambiental seria uma reprodução do conteúdo e do pensamento. As condições sociais em um grupo vivem, delimitam o espaço de experiências de seus membros. A estrutura social determina, em grande parte, o que e como os membros de um grupo pensam e, a condição mental dos grupos de um grupo reflete uma estrutura social. Bourdieu *apud* Doise (1976), cita que mesmo os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social possam ser bastante diferentes em termos de suas personalidades, eles se aproximam uns dos outros, no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação. Eles são similares com respeito ao que incorporam, bem como com respeito padrões de linguagem e racionalização que compartilham, isto é, com respeito às suas representações socioambientais.

De acordo com Silva (2017) na produção camponesa, a força de trabalho é considerada o eixo central, indivisível, logo todos trabalham coletivamente, permitindo que as crianças desde cedo aprendam sobre o seu valor e significado. A produção local é baseada no trabalho familiar, assim como se trata de produção familiar o pagamento obtido é realizado a partir das vendas e investido na alimentação, produção, moradia, entre outras áreas conjuntas da família. Desta forma não há pagamentos individuais. Quanto a divisão de tarefas, as atividades que exigem maior energia ficam para os homens. As mulheres, crianças e idosos são responsáveis pelas atividades

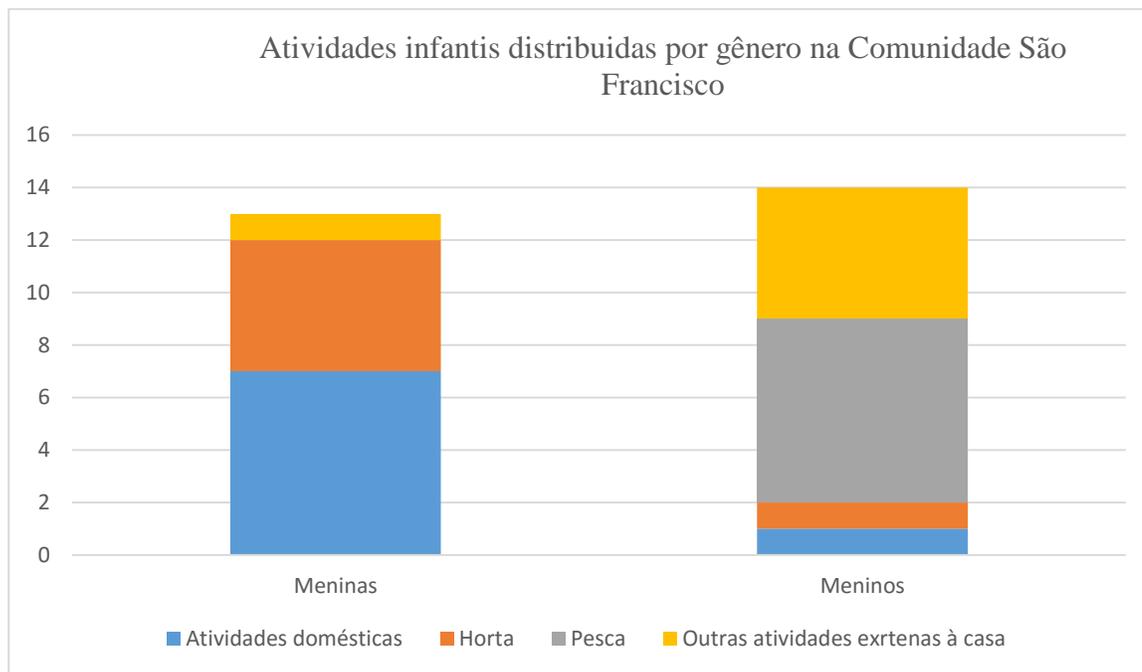
mais leves, contudo importantes para o grupo. Porém em algumas eventualidades, todos os membros, inclusive as crianças, colaboram em tais.

Como a comunidade utiliza recursos naturais para sobreviver e seus moradores vivem em função de um ciclo sazonal das águas, esses fatores influenciam no ritmo de suas vidas e das brincadeiras conseqüentemente. Os brincantes, desde pequenos, são inseridos nas atividades cotidianas, de maneira que parece haver uma transmissão do padrão de sobrevivência, reconstruído por crianças e adolescentes na representação de tarefas rotineiras, nas questões de gênero, na construção dos brinquedos artesanais e nas formas e no conteúdo das brincadeiras próprias do lugar. Dentre as tarefas desempenhadas por crianças e adolescentes, as meninas aparecem, preferencialmente executando aquelas mais voltadas para o ambiente doméstico, o que repercute também na preferência de brincadeira de meninos e meninas.

O extrativismo vegetal e a agricultura exercem um papel relevante na ocupação dessa população, devido a diversidade da flora local. A pesca, praticada de maneira artesanal e não predatória, também influenciam na vida dos habitantes. Em geral, essas atividades são praticadas pelos genitores ou responsáveis da família, que incentivam as gerações mais novas a aprendê-las e realiza-las, sendo suas técnicas frequentemente reproduzidas por elas nas atividades lúdicas, como: brincadeiras envolvendo os galhos ou sementes coletadas, animais silvestres em brincadeiras e as brincadeiras aquáticas.

A renda das famílias, complementa-se na maioria das vezes, pela venda dos produtos coletados, frutas, hortaliças, pescado e artesanato, este último produzido pelas mulheres em feiras dos municípios vizinhos e na capital Manaus. As atividades mencionadas caracterizam -se por uma divisão de gênero: os homens são responsáveis pela caça, pesca, extrativismo e agricultura, enquanto as mulheres encarregam-se das atividades domésticas. Entretanto essa divisão pode ser flexibilizada, conforme já mencionado, pois não se trata de uma estrutura rígida. A maioria dos homens assume o papel de pescador, e a maioria das mulheres, o de doméstica, aspecto que revela nas atividades lúdicas de crianças e adolescentes, como brincadeiras de casinha e boneca entre as meninas e os meninos citaram brincadeiras externas ao lar como preferidas, além da ajuda nas atividades de horta e pesca (Gráfico 02).

Gráfico 02



Fonte: Trabalho de Campo, 2017.

Assim, é possível inferirmos que a ajuda infantil ao trabalho camponês na Costa da Terra Nova ocorre de forma indispensável para a produção de cada família, proporcionando não só a troca de saberes entre pais e filhos, mas também ampliando os laços de apego entre a criança, o meio ambiente e o mundo do trabalho, este último ainda “novo” no pensamento infantil. Os primeiros pensamentos sobre trabalho então, são criados a partir da observação que a criança realiza junto as atividades desde pequena, bem como sua execução ainda precoce e muitas vezes de forma “imitatória” junto ao adulto (Figuras 06 e 07).

No depoimento de A.C.N, 42, a mesma afirma que as crianças na comunidade começam a acompanhar os pais à partir de 5 anos nas atividades, mas aos 8 anos propriamente é que começam a ajudá-los:

“As crianças aqui já nascem vendo e aprendendo o trabalho, mas só aos 8 anos é que acompanham eles de verdade, ajudando. Antes não, apenas olham” (Nota de campo, 2018).

Figura 06: Criança camponesa acompanha o trabalho da mãe (montagem de maços de chicória), enquanto brinca no *tablet*. Costa da Terra Nova, estando as águas 21,41m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



No depoimento de M.H.S, 8, a criança afirma que gosta de acompanhar os pais quando ele vai para a horta ou pescar:

“É muito legal ir pro rio...dá vontade de cair n’água e nadar. Eu aprendo vendo o papai pescar os peixinhos. Eu nadu muito na água” (Nota de campo, 2018).

Figura 07: Botas infantis utilizadas para ajudarem seus pais nas atividades de extrativismo e agricultura. Costa da Terra Nova, estando as águas 21,41m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



CAPÍTULO II

BRINCANDO DE SER RIBEIRINHO: CARTOGRAFIA DAS “TERRITORIALIDADES” DAS CRIANÇAS NA ILHA DO CAREIRO DA VÁRZEA

“Nós não paramos de brincar porque envelhecemos, mas envelhecemos porque paramos de brincar” (Oliver, 1829).

2.1 O brincar da criança ribeirinha da várzea amazônica

O Estatuto da Criança e do Adolescente referencia no Art.16, Inciso IV o direito à liberdade que compreende diversos aspectos, dentre eles:

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

Em relação ao direito da criança à brincadeira, o documento considera os seguintes aspectos: a importância de as crianças terem acesso aos brinquedos, a necessidade da organização dos espaços para o acontecimento das brincadeiras, a importância da participação dos adultos nas brincadeiras, a flexibilidade das rotinas e do tempo livre para que as brincadeiras aconteçam, e que as famílias deverão receber orientações sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1994) foi um dos pioneiros a considerar o brincar como uma atividade social humana, histórica e culturalmente situada. Ressaltou a importância das brincadeiras de faz-de-conta para o desenvolvimento da simbolização, por possibilitar o surgimento de uma nova relação entre o campo do significado e o da percepção.

Segundo Valsiner (1997), as ações da criança nas brincadeiras são circunscritas continuamente, tanto por elementos de sua cultura coletiva, quanto por elementos de sua cultura pessoal. Desse modo, ao brincar a criança imita os papéis sociais presentes nas atividades de seu grupo cultural, mas, ao mesmo tempo os reinterpreta de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos às suas ações. Tanto os significados coletivos quanto os significados pessoais vão sendo, continuamente, reconstruídos e redefinidos. Neste sentido, a compreensão dos desenhos produzidos em suas brincadeiras requer elucidação do contexto cultural onde eles são produzidos.

Assim, é importante compreendermos o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade de criação a ela ligada a fim de nos orientarmos no que ocorre no processo de brincadeira infantil. De acordo com Vygotsky (2004) a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Para o mesmo autor, a imaginação é base de toda atividade criadora, manifestando-se em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística. A segunda forma de relação entre a fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim, àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Quando por exemplo, as crianças camponesas reproduzem desenhos acerca de outras paisagens, baseadas em relatos de adultos, elas não reproduzem o que foi percebido em uma experiência anterior, mas criam novas combinações dessa experiência. Nesse sentido, elas subordinam-se integralmente à primeira lei descrita anteriormente. Esses produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de aplicação da experiência de um indivíduo, porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal.

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional, ela manifesta-se de dois modos. Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a este sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante, como por exemplo o medo que perpassa diversos sinais no corpo. Assim, o sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os pelo ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens.

Vygotsky (2004) propõe que no início deste processo estão as percepções externas e internas que compõem a base da nossa experiência. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas. Dessa forma, a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia.

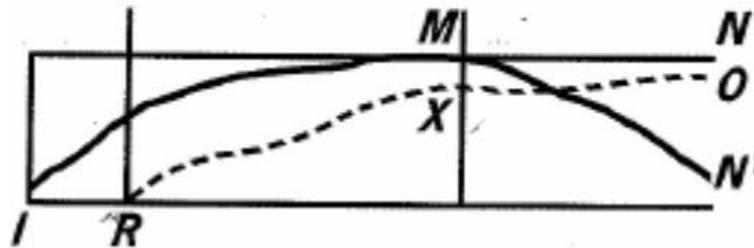
Saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões. A esse processo segue-se o de modificação a que submetem os elementos dissociados. Tal processo de modificação ou distorção baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem. As marcas das impressões externas não se organizam no cérebro da criança. São processos, movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram. As impressões supridas pela realidade modificam-se, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais.

Para o mesmo autor, a infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida e, de acordo com essa visão, à medida que a criança se desenvolve, sua imaginação e a força de sua fantasia diminuem.

Ribot *apud* Vygotsky (2004) em seu estudo sobre a imaginação criadora, apresentou a curva, mostrada no desenho mais adiante, que representa simbolicamente o desenvolvimento da imaginação, permitindo compreender a peculiaridade da imaginação infantil, da do homem adulto e da que acontece no período de transição. A principal lei de desenvolvimento da imaginação,

representada pela curva, é formulada da seguinte maneira: em seu desenvolvimento. A imaginação passa por dois períodos, divididos pela fase crítica. A linha *IM* representa a marcha do desenvolvimento da imaginação no primeiro período. Ela ascende bruscamente e, depois, mantém-se por um longo período no nível que atingiu. A linha *RO* tracejada, representa a marcha do desenvolvimento do intelecto, ou razão. Como se percebe (Figura), esse desenvolvimento começa mais tarde e ascende mais devagar, porque exige um maior acúmulo de experiência e uma reelaboração mais complexa. Somente no ponto *M* as duas linhas – do desenvolvimento, da imaginação e do desenvolvimento da razão – coincidem (Figura 08).

Figura 08: Desenvolvimento da Imaginação Criadora



Fonte: Ribot *apud* Vygostsky (2004).

Sobre as brincadeiras desenvolvidas na Comunidade São Francisco, Silva (2017) descreve que no passado, a ausência da bola de plástico para as brincadeiras, despertava a maior criatividade das crianças na comunidade, logo as possibilidades para confecção de seus brinquedos eram intensas e de diversas formas. Com pouco recursos financeiros e muitos recursos naturais, os brinquedos industrializados eram substituídos por objetos e até insetos:

“Eu até falava outro dia com a Cristina e o Valdo que os nossos Pokémons era a Jacinta, soldadinho, tudo a gente inventava para brincar. A gente pulava na água, no banho também era diversão. Nossa doença aqui era de perna ralada, braço machucado de cair de árvore, essas coisas assim das nossas brincadeiras” (Adailza Martins de Vasconcelos, 42 anos).

Ainda relembrando a infância, A.M.V faz analogia aos brinquedos contemporâneos, destacando os insetos que estão sempre presentes no meio onde vive e durante suas brincadeiras na infância. No período de sua infância a “praia grande” não existia e em períodos de seca a água ficava próximo às casas, após um barranco⁶ que existia ao longo dos limites na frete da comunidade, como recordou em seu depoimento.

Sobre brincadeiras e brinquedos do passado na comunidade, segue abaixo algumas narrativas de comunitários:

“A gente brincava, mas sabe que horas a gente brincava mais? De noite, de barra bandeira, de bola. Nós pegávamos aquelas lamparinas, fazia tipo uma palmatória, pra colocar a lamparina em cima e ter o cabo pra segurar e aí colocava um pedaço de alumínio ao redor pra dar reflexo e iluminar o campo, isso quando não tinha uma lua, porque ai ela iluminava. A gente ia pra casa da minha tia, papai ia também, o papai ia pra casa da tia né, a gente ia sozinho, papai acompanhava a gente, mamãe também, enquanto eles estavam lá batendo papo a gente tava brincando” (Alcimar Francisco do Cazal, 67 anos).

“A gente enchia uma meia de pano e fazia a bola. Às vezes a gente apanhava uma lima pra fazer de bola. Depois a gente aprendeu a fazer bola de seringa. A gente defumava no vidrinho, assoprava depois quando ficava grande nós encapava nos banco o leite, aí quando secava nós ia encapar e fazíamos a bola” (Francisco Ferreira, 65 anos).

É possível observar à partir dos relatos que os brinquedos e formas de brincar no passado precisavam se reinventar, uma vez que as crianças não dispunham das tecnologias atuais, o que acarretava na criatividade das crianças criarem seus próprios brinquedos e conseqüentemente a maior incidência dos “etnojogos”. Atualmente, as brincadeiras ganharam uma nova “roupagem” com a presença das novas tecnologias, principalmente devido à proximidade da comunidade com a cidade de Manaus, como já mencionado anteriormente. O lúdico então, assumi um papel cada vez mais dinâmico em meios as modernidades que a todo momento chegam e assim permitem que a criança tenha acesso à novos estímulos em suas brincadeiras, como: a televisão à cabo com acesso a desenhos, brinquedos de plástico, *tablets*, celulares, dentre outros. (Figuras 09 e 10). Kishimoto (1997) retrata que alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica.

⁶ Barrancos na Amazônia seriam a subida do rio em direção à restinga. Conhecidos geomorfologicamente como “vertentes”.

Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo. Esses novos modelos de transmissão substituíram os modos antigos de transmissão oral dentro de uma faixa etária, propondo novos modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir, o qual podemos denominar de cultura lúdica contemporânea.

Figura 09: Criança varzeana assistindo desenho animado na tv à cabo. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,76m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 10: Criança varzeana brincando com seu velocípede (brinquedo de plástico). Costa da Terra Nova, estando as águas 21,41m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Bee (2003) destaca que na Psicologia do Desenvolvimento existem muitos tipos ou diferentes categorias de teorias. No nível mais amplo, temos três grandes esquemas – a teoria psicanalítica, a teoria da aprendizagem e a teoria cognitivo-comportamental – cada uma criada para descrever e explicar a grande diversidade de desenvolvimento e comportamentos humanos. A perspectiva ecológica tenta explicar como fatores externos, como por exemplo, família e cultura, influenciam o desenvolvimento. Bronfenbrenner propôs um modelo contextual (BOX 01) destacando os aspectos mais amplos do ambiente de uma criança. As influências culturais infiltram-se através de instituições sociais e através da vizinhança e da família. Todos os componentes desse sistema complexo interagem para afetar o desenvolvimento.

De acordo com Bee (2003), Bronfenbrenner considera na perspectiva ecológica que não podem ser inclusas apenas descrições dos aspectos mais amplos de ambiente, mas também devem considerar as formas como todos os componentes desse sistema complexo interagem uns com os outros para afetar o desenvolvimento de uma criança individual. Um aspecto dessa ecologia mais ampla é o conceito de *cultura*, um sistema de significados e costumes, incluindo valores, atitudes, metas, leis, crenças, morais e artefatos físicos de vários tipos, como ferramentas e formas de moradias. Para este autor, família e crianças estão evidentemente encaixados na cultura, assim como estão localizados em um nicho ecológico dentro da cultura.

Ainda sob a ótica da perspectiva na Psicologia do Desenvolvimento, a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar (microsistema), que é o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações face a face estáveis e significativas. Neste sistema, é fundamental que as relações estabelecidas tenham como características: reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa), equilíbrio de poder (quem tem o domínio da relação passa gradualmente esse poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades) e afeto (que pontua o estabelecimento e a perpetuação de sentimentos – de preferência positivos – no decorrer do processo), permitindo um conjunto de vivências efetivas dessas relações também em um sentido fenomenológico (internalizado) (ALVES, 1997).

A participação da criança em mais de um ambiente com as características descritas anteriormente a introduz em um *mesossistema*, que é definido como um conjunto de microsistemas. A transição do indivíduo de um para vários microsistemas abrange o

conhecimento e a participação em diversos ambientes (a escola, a vizinhança e etc.), consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto. Em sentido geral, esse processo de socialização promove seu desenvolvimento. Essa passagem, chamada por Bronfenbrenner de *transição ecológica*, é mais efetiva e saudável na medida em que o indivíduo se sente apoiado e tem participação de suas relações significativas nesse processo (Alves, 1997; Bronfenbrenner; Cecci, 1994).

Ao tratar o *exossistema*, Bronfenbrenner (1996) considera os ambientes onde a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, mas cujas relações que nele existem afetam seu desenvolvimento. As decisões tomadas pela direção da escola, as relações de seus pais com o trabalho, são exemplos do funcionamento desse amplo sistema. Além do exossistema, ainda temos o *mexossistema*, que abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam a existência de diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento.

Assim, o fato de a criança varzeana da Costa da Terra Nova encontrar-se inserida dentro de um contexto muito próximo ao urbano e ao mesmo tempo vive propriamente no contexto rural, influenciarão na formação de personalidade e conseqüentemente em suas representações socioambientais, ainda levando em consideração a dinâmica ambiental desta região (Figura 11).

Figura 11: Imagem da Comunidade visto da restinga em direção ao rio no início da enchente/cheia. Diversas mudanças no cenário ribeirinho anualmente ocorrem, contribuindo para as diversas práticas lúdicas neste cenário repleto em biodiversidades. Costa da Terra Nova, estando as águas 24,24m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).

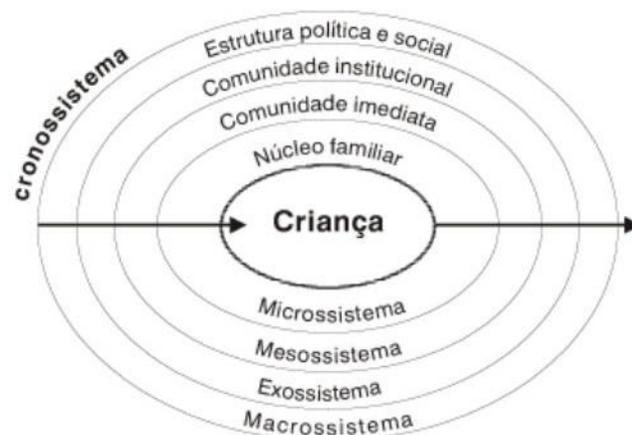


BOX 01: Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano

Bronfenbrenner formulou sua teoria de desenvolvimento humano, publicada no final da década de 70, expondo ao campo científico importantes premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspecto proposto no novo modelo é o construto teórico “processos proximais”, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994). No modelo bioecológico, são reapresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: “pessoa, processo, contexto e tempo”.

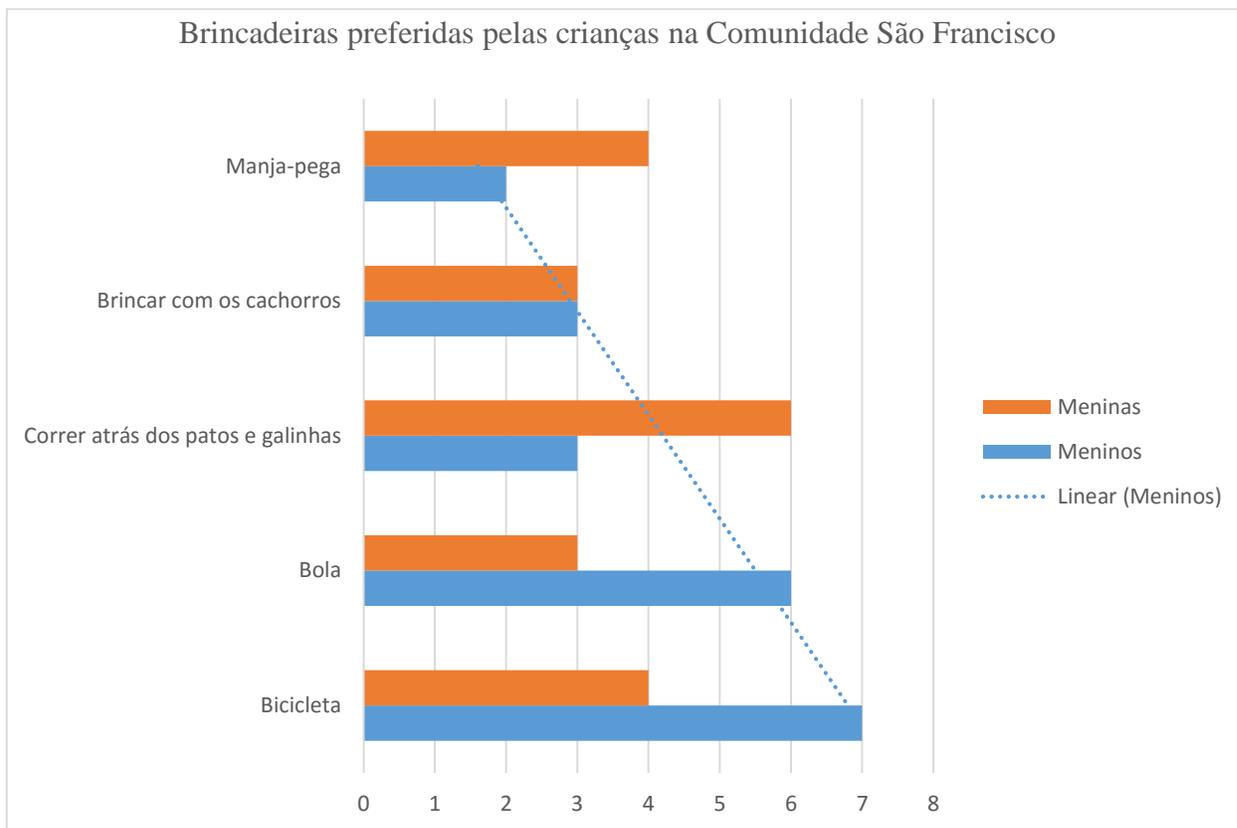
O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996 p.18). Esse conjunto de estruturas, que no dizer do autor parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: micro-, meso-, exo- e macrossistema.

Diagrama de Bronfenbrenner



Quando foi realizada a pergunta ao grupo de crianças que foram sujeitos desta pesquisa: *De que vocês mais gostam de brincar?* obteve-se os seguintes resultados de acordo com os gêneros (Gráfico 3):

Gráfico 3



Fonte: Trabalho de campo, 2017.

Dentre as brincadeiras mais rotineiras e citadas pelas crianças durante as entrevistas estão a de bicicleta, seguida de correr atrás dos patos e galinhas e a terceira mais citada foi com a bola, podendo incluir jogos de vôlei e futebol na quadra e campo, respectivamente (Figuras 12 e 13 e 14).

É válido acrescentarmos que a brincadeira de correr atrás dos patos e galinhas está intimamente relacionado à criação de galináceos⁷, típica da pecuária da comunidade da Costa da Terra Nova, o que acaba por aproximar estes animais dos habitantes, logo adquirindo a simpatia e o carinho das crianças e assim de grande destaque nos depoimentos infantis.

⁷ Diz-se das aves semelhantes à galinha.

Figura 12: Criança varzeana brincando com os patos e galinhas (galináceos) no assoalho da casa. Esta, entre as brincadeiras de maior destaque pelos pequenos durante a pesquisa. Costa da Terra Nova, estando as águas 21,41m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 13: Crianças brincando de velocípede e bicicleta no terreiro de casa ribeirinha. Costa da Terra Nova, estando as águas 21,41m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 14: Criança varzeana brincando com cães em varanda da casa. Os animais são de grande relevância para os entretenimentos lúdicos do local. Costa da Terra Nova, estando as águas 21,41m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Como dito anteriormente, as crianças tendem a reproduzir o que os adultos executam, seus comportamentos, maneiras e, portanto, *habitus*. Vygotsky (1984) sugere que a aprendizagem precede temporalmente o desenvolvimento, que consiste na interiorização progressiva de instrumentos mediadores e se inicia sempre no exterior, na Zona de Desenvolvimento Proximal. É na interação com outros, principalmente em relações assimétricas com outros mais competentes, que se estabelecem as Zonas de Desenvolvimento Proximal e se desenvolvem as funções mentais superiores. A imitação, à qual Vygotsky atribui um papel nos processos interpessoais através dos quais são internalizados mediadores pelos sujeitos, deve ser compreendida nesse cenário conceitual, que inclui as noções de mediação, de origem sociocultural das funções mentais superiores e de um enfoque genético.

Na referida comunidade, a utilização de motocicletas pelos seus habitantes, tona-se cada vez mais comum, devido a facilidade em trazer este veículo da capital. Assim, as motocicletas ganham espaço cada vez maior no cenário da vida varzeana amazônica, o que gera a incitação do imaginário infantil em imitar e imaginar que suas bicicletas são este veículo de duas rodas durante

as brincadeiras, principalmente entre o gênero masculino infantil (Figuras 15 e 16).

Figura 15: Ao fundo da plantação, motocicleta com homens atravessam a comunidade. Costa da Terra Nova, estando as águas 18,6m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 16: Criança varzeana brincando com bicicleta no esteio da casa. Durante depoimento, a criança disse que iria brincar de “moto” (imitação da vida adulta). Costa da Terra Nova, estando as águas 28,87m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Ainda podemos destacar sobre as representações socioambientais, objeto de estudo desta pesquisa, que de acordo com Jodelet (2001) as representações socioambientais são criadas a partir necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, além de nos ajustar a ele, logo precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social, pois partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrenta-lo. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

De acordo com a mesma autora, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas, em conduta e em organizações materiais e espaciais. Geralmente, reconhece-se que as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas. Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processos de uma atividade de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (JODELET,2001).

De fato, para Jodelet (2001) representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, ele possui características específicas em relação a outras atividades

mentais (perceptiva, conceitual, mnemônica, dentre outras). Por outro lado, a representação mental – como a pictórica, a teatral ou a política - apresenta esse objeto, o substitui, toma seu lugar; torna-o presente quando ele está distante ou ausente. É assim o representante mental do objeto que ela restitui simbolicamente. Além disso, conteúdo concreto do ato de pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade.

Desta forma, podemos inferir que o brincar supõe, de início, o conjunto de atividades humanas a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Cada cultura vai construir uma esfera delimitada daquilo que em uma determinada cultura é designável como jogo. Seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.

Kishimoto (1997) destaca que a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas, pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê que irá constituí-la. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo, ele é um co-construtor, pois toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas ao objeto dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação,

2.2 Terras, florestas e águas através do olhar infantil ribeirinho

Ao iniciarmos esta seção, primeiramente se faz necessário descrever que fazem parte do contexto dos espaços primários do camponês ribeirinho: o rio, o terreiro e os espaços em torno da casa. Durante a pesquisa foi possível observar que essas áreas se caracterizavam por possuir grandes dimensões territoriais, logo podemos inferir que seria um fator que contribui para o desenvolvimento das brincadeiras infantis.

Na comunidade São Francisco, as águas representam uma área de interação física, social e cultural, e, inclusive, possibilitam encontros lúdicos observados no caminho da escola, no próprio banho e lazer (Figuras 17 e 18). Durante os relatos dos responsáveis pelas crianças foram mencionados que no fim da tarde o rio no período da vazante/seca é geralmente ocupado por crianças, adolescentes, chamada por eles de “banho”. Neste momento são desenvolvidas várias brincadeiras relacionadas a esta atividade, geralmente entre irmãos, primos e vizinhos. As brincadeiras desenvolvidas nesse período envolviam atividades motoras de caráter turbulento, tais como: salto, mergulhos, brincadeiras de perseguição, assim, sendo de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e motor destes sujeitos

Figura 17: Criança varzeana brincando nas águas amazônicas no momento do “banho”. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,76m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



Figura 18: Crianças varzeanas durante passeio de lancha em direção à capital – Momento de lazer e diversão nas águas. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,76m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



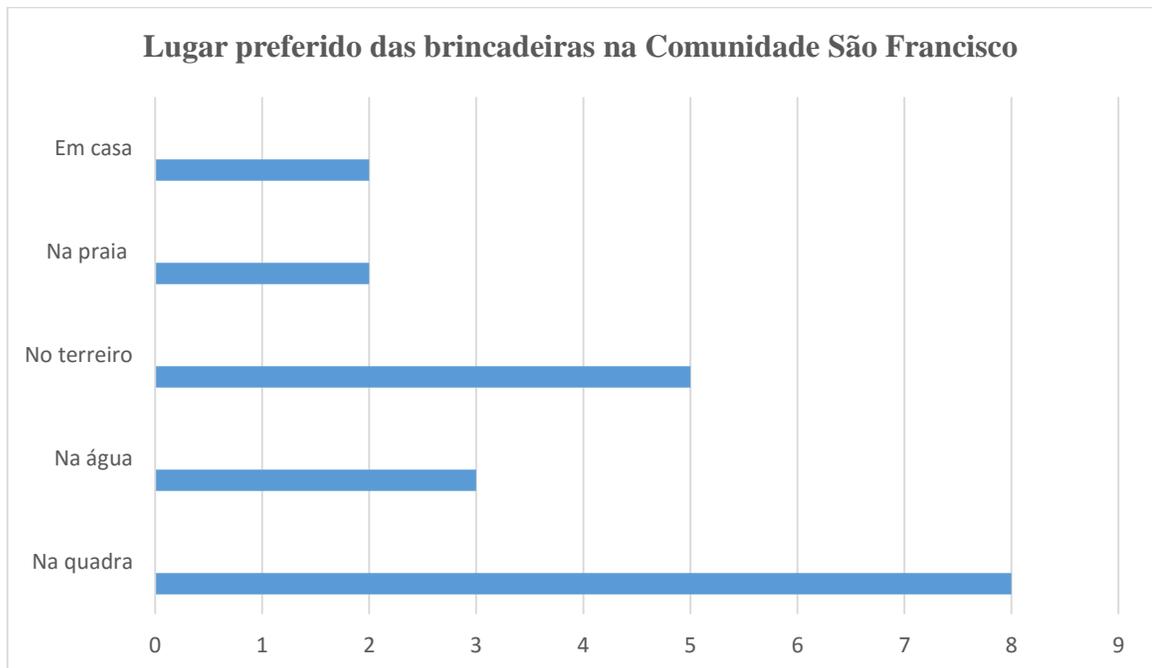
Tuan (2013) afirma que as crianças têm apenas noções muito grosseiras sobre espaço e lugar. Com o tempo adquirem sofisticação, pois na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde ao de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa.

Uma criança pequena percebe e entende seu meio ambiente a partir de seu equipamento biológico. Uma criança explora o meio ambiente primeiramente com sua boca. Após isto, o mundo visual da criança é especialmente difícil de descrever porque somos tentados a atribuir-lhe as categorias bem conhecidas do mundo visual do adulto. Assim, Tuan (2013) descreve que o primeiro ambiente que a criança descobre são seus pais. O primeiro objeto permanente e independente que ela reconhece é talvez outra pessoa. As coisas aparecem e continuam a existir somente quando a criança lhes dá atenção, mas logo se introduz em sua consciência nascente a realidade independente do adulto, que existe com ou sem sua atenção, logo o quadro referencial de

uma criança é limitado. A medida que a criança cresce vai se apegando a objetos, em lugar de se apegar a pessoas importantes, e finalmente a localidades. Para a criança, lugar é um tipo de objeto grande e um tanto imóvel. A princípio as coisas grandes têm menos significado para elas do que as pequenas.

Tão logo a criança é capaz de falar com certa fluência, quer saber o nome das coisas, pois as coisas não são bem reais até que tenham nomes e possam ser classificadas de alguma maneira. A curiosidade pelos lugares faz parte de uma curiosidade geral sobre as coisas, surge da necessidade de qualificar as experiências; adquirem assim um maior grau de permanência e se ajustam a algum esquema conceitual. A ideia de lugar da criança torna-se mais específica e geográfica à medida que ela cresce. Quando foi realizada a pergunta ao grupo de crianças que foram sujeitos desta pesquisa: *Onde vocês gostam de brincar?* Obteve-se os seguintes resultados (Gráfico 4):

Gráfico 4



Fonte: Trabalho de campo, 2017.

Tuan (2013) afirma que à medida que a criança cresce suas localizações tornam-se mais precisas, aumenta o interesse por lugares distantes e a consciência da distância relativa, logo as crianças começam a utilizar expressões como: “lá longe” e “lá pra baixo” ou “bem longe”. O horizonte geográfico de uma criança expande à medida que ela cresce, mas não necessariamente passo a passo em direção à escala maior. Seu interesse e conhecimento se fixam primeiro na pequena comunidade local, depois na cidade, saltando para região e assim por diante. Com o passar dos anos, aumenta o laço emocional da criança com o lugar e assim sendo influenciado pelos fatos básicos: se o lugar é natural ou construído e se é relativamente grande ou pequeno. A criança de cinco ou seis anos, não tem esse tipo de conhecimento. Ela pode falar com entusiasmo sobre a cidade ou algum lugar específico, podendo expressar sentimentos positivos ou negativos.

O terreiro, também citado pelas crianças como um dos lugares preferidos para brincar pelas crianças, é composto pelo terreno ao lado, frente e fundo das casas ribeirinhas, onde se encontra as plantações e árvores frutíferas variadas, além da criação de animais. As crianças utilizam o espaço para brincar preferencialmente no turno vespertino, pois a grande maioria pela manhã estão na escola ou tarefas domésticas e subsistências. As brincadeiras neste espaço de transição foram observadas no período da vazante/seca, no qual era possível ter um solo seco e sólido por completo, o que seria contrário no período de enchente/cheia. As principais brincadeiras registradas nesse espaço registradas foram: bola, bicicleta, “cemitério”, e a construção de “barquinhos” com galhos, folhas, assim caracterizando a produção de “etnobrinquedos”.

A quadra e campo de futebol representam um lugar com significado simbólico importante para crianças, adolescentes, adultos e idosos desta localidade (Figuras 19 e 20). A estrutura física do local possibilita a ocorrência de jogos ou torneios que são considerados “atrativos” para a população, apresentando-se com uma grande extensão territorial e árvores frutíferas ao redor. Aos sábados, domingos e feriados ocorrem competições de futebol, vôlei e pênaltis entre os adultos e crianças dos dois gêneros. Durante alguns relatos, pode-se inferir que as crianças aguardam estes eventos com muito carinho, além de treinarem com as bolas nos terreiros de suas casas, muitas vezes, com a presença de um de seus pais. A importância do local também se justifica por ser um lugar “seguro” e “limpo” segundo os responsáveis.

Figura 19: Campo de futebol na Comunidade São Francisco – Local de convivência, interação e “apego” por toda a população, principalmente por crianças e adolescentes. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



Figura 20: Quadra - Lugar com significado simbólico importante para crianças, adolescentes, adultos e idosos desta localidade. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



2.3 As territorialidades infantis na Ilha do Careiro da Várzea

As territorialidades na Costa da Terra Nova são diversas e ao mesmo tempo dinâmicas em razão do ambiente físico e das construções simbólicas da localidade. De acordo com Tuan (2013) grande parte da luta da criança pela posse não é evidência de uma genuína afeição. Nasce da necessidade de garantir o seu próprio valor e de conseguir *status* entre os companheiros. Uma vez que a criança readquire o controle absoluto, seu interesse pelo brinquedo ou lugar rapidamente acaba.

Carvalho *et al* (2004) discute o uso da “territorialidade” e outros termos para designar o controle temporário de espaço, em contraste com o sentido biológico estrito e com o sentido geopolítico de território. Ainda propõe que a ao brincar com colegas, as crianças frequentemente delimitam, defendem e/ ou buscam acesso às áreas espaciais, pois esses comportamentos sugerem uma reflexão sobre a noção de territorialidade humana e suas possíveis funções na construção social do espaço. Durante a observação não sistemática das brincadeiras realizadas na Comunidade São Francisco, podemos observar que os limites são sinalizados através de verbalizações e mais tarde através de marcadores físicos em algumas brincadeiras, assim a ocupação espacial é recuperada e disputada e a negociação delimita as áreas a serem ocupadas por um membro ou vários.

Ao defender a “nossa bola”, conforme verbalizado por algumas crianças em uma das brincadeiras com uma bola de plástico durante as observações (coleta de dados), ou autorizar o acesso de certos parceiros, mas não de outros parceiros ao seu espaço, a criança sinaliza que certos indivíduos pertencem ou não pertencem a um determinado grupo. Pois de acordo com Carvalho *et al* (2004) a territorialidade expressa, entre outras coisas, a rede de relacionamento que constitui o grupo, pois diferentemente do que geralmente é assumido em base ao bom senso, a territorialidade não deve ser agrupada juntamente com o individualismo: um território é tipicamente comunitário, diferencia os subgrupos e não a propriedade individual. Neste sentido, o status do território como fenômeno de grupo e relacional vai além do seu papel comunicativo."

Assim como outros fenômenos de comunicação (envolve em um momento de partilha e isolamento, proximidade e separação: eu e a outra, nós e os outros - diferenciação e fusão, a dialética da sociabilidade "(Carvalho & Pedrosa, 2003, p. 38). Poderia ser acrescentado: a dialética

da construção identitária, intrínseca à sociabilidade humana. A identidade individual ou de grupo é construída, entre outros processos, através da estruturação social e gestão do espaço e através da consequente informação sobre as relações interpessoais no grupo.

De acordo com Fischer (1994) o território é pois um lugar socializado na medida em que suas características físicas e os aspectos culturais que lhe são atribuídos se combinam num único e mesmo sistema. O território primário é ocupado de maneira estável e claramente identificado; é controlado pelos seus ocupantes, que nele permanecem habitualmente por um tempo prolongado, é o caso por exemplo de nossas casas, na Amazônia denominadas de palafitas⁸ (Figura 13). O território secundário não é nem completamente privado, nem totalmente público; também se estende como tal a ideia de espaço institucional. Trata-se de lugares sociais que permitem a reunião de pessoas e que podem ser objeto de uma apropriação específica, pois certos grupos encontram-se nele segundo determinados códigos, rituais e normas (Figuras 21).

Figura 21: Crianças varzeanas brincando entre si no “terreiro” em frente à casa, assim estabelecendo suas próprias regras e “território” de brincadeira. Costa da Terra Nova, estando as águas 21,41m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



⁸ Termo regional para as habitações sobre esteios na Amazônia.

As casas da comunidade seguem geralmente um padrão estrutural semelhante (Figura 22). Na parte frontal, existe uma sala espaçosa, com uma parede que demarca o restante da residência. O outro cômodo da casa engloba o quarto e a cozinha que, na maioria das vezes, estão interligados. Geralmente são casas médias com “varandas” extensas, constituindo importante local para brincadeiras infantis e o trabalho. Durante a cheia na parte frontal das residências, são colocados troncos de madeira local que servem de ponte entre a casa e o rio, lugar de intensa atividade lúdica. Normalmente, o banheiro encontra-se separado da casa, em um compartimento nos fundos do terreiro.

Figura 22: Casa tipicamente amazônica, denominada de “palafita”. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz)



Com base nas características do ambiente interno das residências, foram registrados, preferencialmente brincadeiras com brinquedos de plásticos, peteca, bola de gude, além de brincadeiras como “casinha” e boneca. Algumas dessas brincadeiras desenvolvia-se com produtos encontrados na natureza e outros produzidos industrialmente (plásticos), conforme. Figura 23:

Figura 23: Brinquedos ordenados por criança em varanda da casa varzeana – As varandas constituem um importante local para as brincadeiras das crianças, principalmente durante a enchente/cheia. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,99m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Fischer (1994) ressalta que uma característica particular da relação no espaço é a nossa tendência para ocupar um território de maneira a controlá-lo e a nele exercer uma espécie de direito de posse; corresponde então a uma zona de influência com a qual nós podemos identificar, podemos ver nele uma espécie de extensão do eu. A importância da dominância territorial pode observar-se nas reações mais ou menos agressivas à invasão de um espaço; um sentimento mais ou menos agressivas à invasão de um espaço.

Bachelard (1957) compreendeu até que ponto o espaço é uma fonte profunda de emoção: viver o espaço é entrar em ressonância com o seu valor poético e com a sua dimensão simbólica. Assim, uma das maneiras de compreender o espaço vivido parte do fato de todo o espaço ser estruturado psiquicamente em função das características psíquicas que atuam na relação com ele. Pode-se dizer que o espaço é vivido na medida em que o indivíduo projeta sobre ele sentimentos e desejos.

Uma outra função dos territórios reside no fato de a sua delimitação ser interpretada em termos de fronteiras, materiais ou simbólicas, que se exprimem habitualmente através da presença de marcadores, indícios diversos que indicam a ocupação do espaço por alguém; fronteiras e marcadores articulam-se em códigos que informam sobre a natureza e as características das separações estabelecidas entre si e outrem em um determinado ambiente. Logo, as delimitações do espaço e a identificação de fronteiras entram um sistema de interações sociais que lhes dá sentido.

Para o mesmo autor, o espaço não é uma identidade independente, fechada, fixa, mas um campo dinâmico. Só existe através das relações que estabelecemos com ele. Uma outra forma de compreender a relação no espaço é partir da maneira como o homem utiliza um lugar, como trata afetiva e cognitivamente. Trata-se de um espaço vivido, ou seja, investido por uma experiência sensório-motora, tátil, visual, afetiva e social, que produz, através das relações estabelecidas com ele, um conjunto de significações carregadas de valores culturais próprios. Assim, o espaço é uma realidade organizada psiquicamente a partir da relação entre espaço próprio do corpo e ambiente exterior.

O comportamento diário das crianças nos seus jogos, movimentos, deslocações, mostra que o ambiente é um elemento constante, uma matéria central do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Piaget (1947) mostrou com precisão como a criança organiza progressivamente o espaço, como o constrói em relação as possibilidades ligadas aos diversos estágios do seu desenvolvimento. As experiências de Piaget permitiram mostrar que a construção progressiva das relações espaciais prosseguia segundo dois planos distintos: o plano perceptivo ou sensório-motor e o plano representativo ou intelectual.

Entre a linguagem e a imagem, todavia, a diferença, existe uma diferença grande. A linguagem repousa num sistema de signos convencionais, fixados arbitrariamente por uma tradição linguística dada e tais que não há nenhuma relação de semelhança entre o significante e o significado. A imagem, em compensação, é, aproximadamente, uma cópia do real e permite evocar o objeto, a pessoa ou a situação em sua ausência. Como tal, ela é lembrança-imagem e imagem-cópia.

Entre os dois ou cinco anos aproximadamente, a criança adquire a linguagem e forma de alguma maneira um sistema de imagens, porém a linguagem não tem para ela o mesmo valor que tem para o adulto. A criança não sabe pensar a generalidade, está encerrada na particularidade. Quando fala, ela vê o que enuncia e tão fortemente que sua linguagem é antes alusiva do que informativa. Tendo a reconstruir o mundo no plano representativo, ela o reconstrói a partir dela mesma. É por isso que o egocentrismo intelectual está em seu máximo decurso nessa primeira etapa.

Pensamento essencialmente imagístico, a representação da criança evoca realidades particulares, por conseguinte simbólicas. Ela se funda em um sistema de relações entre a coisa e seu correspondente imagístico que a linguagem não é apta para exprimir na medida em que a visão intuitiva é particular e, por isso, praticamente incomunicável. Essa dominação de um pensamento por imagens encerra a criança em si mesma. Não é preciso dizer que um pensamento assim dominado pelo simbolismo, essencialmente particular, pessoal e, por essa razão, incomunicável – pois há tantos símbolos diferentes quanto indivíduos – não é um pensamento socializado.

Uma evolução, todavia, opera –se pouco a pouco e, entre os cinco e os sete anos, período dito “intuitivo”, a criança tem acesso a uma maior generalidade. Seu pensamento versa agora sobre configurações representativas de conjunto mais amplas, mas está ainda dominado por elas. A intuição é um pensamento imagístico “mais refinado” do que durante o período precedente, pois versa sobre configurações de conjunto e não mais sobre simples coleções sincréticas simbolizadas, mas ela utiliza ainda o simbolismo representativo e apresenta, sempre, portanto, uma parte das limitações que são inerentes.

O pensamento da criança entre dois e sete anos está, pois, dominado pela representação imagística de caráter simbólico. A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. Em face delas, comporta-se, guardadas as devidas proporções, da mesma maneira que se comportava no estágio sensório-motor em face dos objetos. Os termos das linguagens que utiliza têm seu correspondente imagístico, visto ao mesmo tempo que pronunciado. A criança é capaz de, em vez de agir em atos sobre seus objetos, nomear seu substituto imagem e de agir mentalmente sobre eles. É por isso que seu pensamento é intuitivo e pode ser considerado como uma verdadeira transposição do plano sensório-motor ao plano da representação imagística (Tabela 01).

Tabela 01: Formação da Inteligência simbólica

Inteligência operatória concreta	Objeto	– conceptual Representação ↑ – imagística	Operações (reversíveis) ↑
Inteligência simbólica	Objeto	Imagem-símbolo ↑ Imagem ↑	Ação imitativa interiorizada ↑ Ação imitativa diferida
Inteligência sensório-motora	Objeto	↑ apreendido diretamente pela Percepção	Ação imitativa ↑ Ação

Fonte: Dolle, 1987.

Durante as oficinas de desenhos realizadas, as crianças verbalizaram os lugares na Comunidade que mais possuem afeição para suas brincadeiras, conforme apresentados no Gráfico 03 anteriormente. Os lugares mais citados como de maior interesse das crianças foram a quadra e o terreno. Podemos inferir logo, que estes são ambientes são topofílicos, ou seja, despertam sentimentos positivos nas crianças.

De acordo com Tuan (2012) percepção, atitude, valor e visão do mundo, estão entre as palavras-chave do conceito de *topofilia*, onde percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura. *Atitude* é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. Ela tem maior estabilidade do que a percepção e é formada de uma longa sucessão de percepções, isto é, de experiências. As crianças percebem, mas não tem

atitudes bem formadas, além das que lhe são pela biologia. As atitudes implicam experiências e uma certa firmeza de interesse e valor. As crianças vivem em um ambiente; elas têm apenas um mundo e não uma visão do mundo. A *visão do mundo* é a experiência conceitualizada. Ela é parcialmente pessoal, em grande parte social. Ela é uma atitude ou um sistema de crenças; a palavra *sistema* implica que as atitudes e crenças estão estruturadas, por mais arbitrárias que as ligações possam parecer, sob uma perspectiva impessoal (objetiva). Assim, definimos *topofilia* como o elo afetivo entre a a pessoa e o lugar ou ambiente físico.

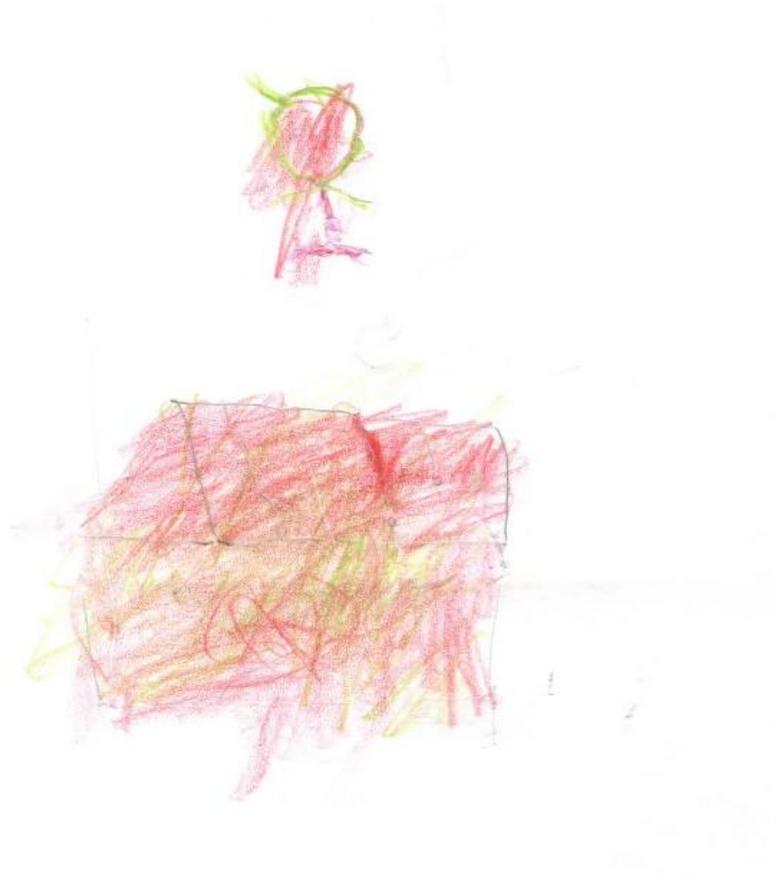
No entanto, a familiaridade das pessoas com o meio onde se vive pode gerar, ao contrário de afeição, o desprezo, a repulsão e a aversão por lugares que são considerados feios ou desagradáveis por provocarem “sentimentos de repulsa, desconforto ou medo” (Amorim F., 1996: 145). Para definir tais sentimentos pelo lugar, Tuan (1980) propõe o conceito de *topofobia*.

Durante a maioria dos relatos coletados, tanto de adultos, mas principalmente infantis, foi de extrema relevância a exteriorização do medo em relação aos constantes ataques de jacarés que já ocorreram e que ainda ocorrem na comunidade São Francisco. Pelo fato de ser uma comunidade de várzea, a quantidade populacional deste animal é considerável. Vários ataques ocorreram de forma fatal ou muito grave entre os moradores, o que gerou uma certa repulsa à estes animais, aqui considerado como aspecto topofóbico. Em um dos desenhos realizados por uma das crianças (representado abaixo), é possível observar esse sentimento negativo, quando a criança desenha e verbaliza que sua produção representa um ataque de jacaré em sua avó. Segundo o mesmo, a cor vermelha representaria o sangue no momento e relata ter muito medo destes animais.

No depoimento de M. P.A, 6, a criança afirmou que sente medo de jacarés, após o ataque quase fatal à sua avó materna. Após o acidente, a mesma teve de usar prótese em uma das pernas dilaceradas pelo animal:

“O jacaré mordeu a perna da vovó lá no rio, ela usa perna de mentira, sabia? Eu tenho muito medo, muito medo, medo, medo...a mamãe disse que não era prá toma banho na praia mais não” (Nota de campo, 2017).

Figura 24: Criança desenha o ataque de jacaré à sua avó materna – As cores vermelhas representam sangue (Aspecto topofóbico).



Portanto, constata-se que, as territorialidades das crianças varzeanas atribuídas por cada sujeito são subjetivas e dependem do conjunto de experiências do ambiente físico e afetivo que uma pessoa traz consigo em seu histórico de vida, em suas vivências, ou seja, de todo seu “arcabouço cultural e existencial”. Para Santos (2002) o território não deve ser compreendido apenas como “um conjunto dos sistemas culturais e de sistemas de coisas superpostas”, mas como “território usado”, o que ele compreende como sendo o “chão mais a identidade”. A dimensão territorial passa a abarcar diferentes interrelações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivências que pode ou não, coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e em muitos casos, conflitar com as mesmas.

CAPÍTULO III

COMO VEJO MEU LUGAR: AS REPRESENTAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS DAS CRIANÇAS NA ILHA DO CAREIRO DA VÁRZEA

O território não é apenas um fenômeno físico, geográfico ou político, é também um fenômeno psicossocial e de comunicação (Carvalho e Pedrosa, 2003).

3.1 Passeando na minha comunidade São Francisco: cenários da infância varzeana.

Cruz (2007) cita que a Amazônia abrange dois ecossistemas que apresentam diferenças significativas entre si, porém são complementares: a várzea e a terra firme. A primeira representa cerca de 1,5% a 2% da Amazônia brasileira. As áreas de várzea são planícies de aluviões recentes, periodicamente recobertas pelas águas dos rios barrentos da região, que ali depositam uma grande quantidade de sedimentos, como a do complexo Solimões – Amazonas. No entanto, é a terra firme que domina a quase totalidade. No médio Amazonas, o rio começa a elevar seu nível em novembro e dezembro, coincidindo, também, com o aumento nos índices pluviométricos, chegando a atingir a cota máxima, principalmente nos meses de junho e julho.

A várzea do Solimões – Amazonas é caracterizada por diversos tipos de formações vegetais, que obedecem em geral às condições ecológicas locais: topografia do terreno, textura dos sedimentos, duração e frequência. Durante a vazante/seca o primeiro cenário visto por quem chega até a Comunidade São Francisco é a “praia” (denominação local) caracterizada por áreas de deposição de terras novas (Figura 25 e 26).

Figura 25: Criança varzeana em direção à escola durante a vazante/seca. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,99m acima do nível do mar (Foto: Cristina Nascimento).

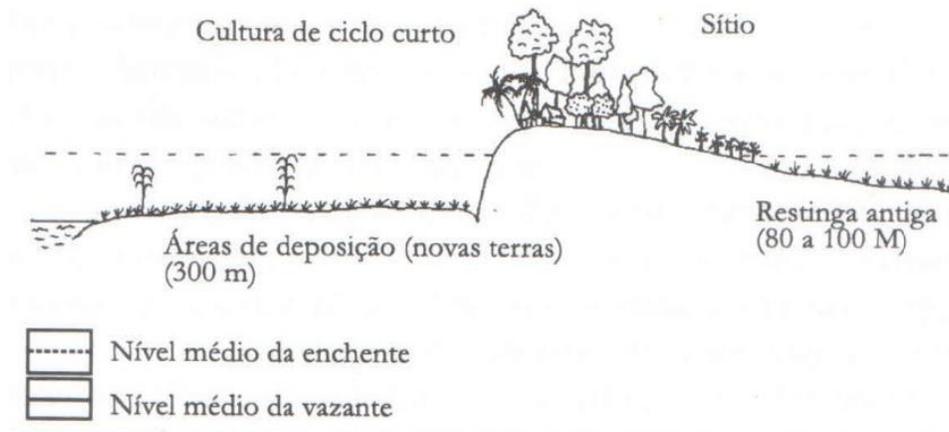


Figura 26: Depósitos recentes de sedimentos denominados de “praias” pelos moradores da várzea. Costa da Terra Nova, estando as águas 18,6m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Os camponeses – ribeirinhos da Amazônia afirmam que a utilização dessas novas terras para a agricultura não poderia ser feita como a das terras já existentes (restingas antigas), onde geralmente predomina uma vegetação arbórea que, para a instalação de cultivos (Figura 27), deve obedecer a todo o processo de preparação do terreno (CRUZ, 2007).

Figura 27: Depósitos recentes (terras novas) formados desde o topo da restinga.



Fonte: Bahri *apud* Cruz (1997).

As praias são bastante citadas pelas crianças em seus relatos como lugares de brincadeira, diversão, trocas. Desde bebê, as crianças varzeanas são estimuladas pela família a estarem perto das águas, principalmente durante os meses iniciais, que constituem a sua fase de adaptação ao mundo externo (Figuras 28 ,29 e 30).

No depoimento de L.C.N, 46, a mesma afirmou que as praias são cenários muito importantes para as crianças se adaptarem a vida naquele lugar:

“As crianças vão prá praia desde bebezinha, porque lá já aprende a nada e já se suja de areia. É bom que já se previne de doenças, sabe?” (Nota de campo, 2017).

Figura 28: Bebê varzeano brincando na praia



Fonte: Nascimento *apud* Silva, 2015.

Figura 29: Depósitos de sedimentos recentes (“praia”) na frente da restinga antiga durante a vazante/seca de 2017 – Comunidade São Francisco/Terra Nova. Observa-se que este trecho está coberto por gramíneas e arbustos. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,99m acima do nível do mar (Foto: Cristina Nascimento).



Figura 30: Aspectos do depósito de sedimentos recentes (“praia”), visto em direção à restinga antiga. Ao fundo uma moradia cercada por componentes arbóreos. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,99m acima do nível do mar (Foto: Cristina Nascimento).



Durante o período da enchente/cheia, a paisagem do local se transforma completamente e a chegada à comunidade é realizada sem ser pela praia (agora inundada), fazendo com que as lanchas ancorem bem próximo as moradias (Figura 31, 32 e 33). Toda a dinâmica do local se reestrutura em prol deste ciclo, conseqüentemente a vida familiar também sofre alterações, incluindo as crianças. As mesmas precisam adaptar-se desde a ida até a escola, pois agora são feitas através dos barcos, bem como sua rotina lúdica. As brincadeiras precisam ser ressignificadas para poderem acontecer. Pereira (1995) nos diz que estas inundações periódicas fazem da várzea uma “paisagem anfíbia”.

No depoimento de K.M, 8, a criança afirma que prefere o período da seca/vazante porque a possibilita de brincar.

“Quando o rio tá cheio é chato, eu não posso correr e nem brincar de bicicleta. Uma vez eu até chorei, mas ai brinquei de boneca, casinha” (Nota de campo, 2017).

Figura 31: Aspecto central da Comunidade São Francisco durante a cheia de 2017, com destaque para a igreja católica, quase inundada pelas águas. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,89m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 32: Aspecto de parte da Comunidade São Francisco durante a cheia de 2017. Observava-se que as águas transbordaram a restinga, chegando próximo ao assoalho das moradias. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,89m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 33: O processo de enchente/cheia na várzea amazônica traz muitos desafios para homens e animais. Observe abaixo, uma cabeça de gado abrigada no último “rebolado” de terra ainda disponível na propriedade durante esse período de enchente/cheia. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,89m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).

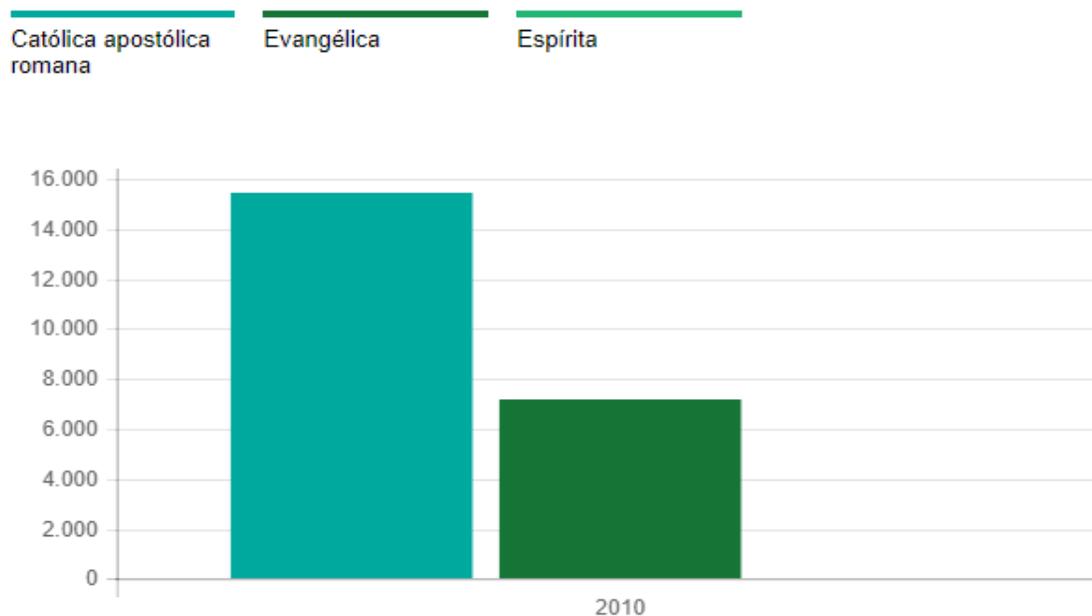


Uma das características marcantes da comunidade São Francisco revela-se na presença de dois grupos religiosos: o católico e o evangélico (Gráfico 5). Essas religiões exercem forte influência no modo de vida dos moradores, inclusive nas atividades lúdicas praticadas por crianças e adolescentes ribeirinhos. A religião tendia a cindir os moradores em dois grupos “os crentes” e os “católicos”. Essa denominação foi percebida pela pesquisadora na fala de alguns moradores evangélicos, sendo marcada por um conjunto de valores e restrições a determinados comportamentos como a brincadeira, especialmente as que envolviam a utilização de bola.

Apesar dos festejos realizados serem em sua maioria católicos, grande parte da população participa independente da religião, de acordo com os relatos coletados. O predomínio da religião católica é notável, pois até o nome da comunidade recebe nome de um santo católico.

Gráfico 5

População residente por religião (Unidade: pessoas)



Fonte: IBGE, 2010

O festejo mais comum na comunidade inicia-se no dia 26 de setembro e termina no dia 04 de outubro e é decorrente de promessas feitas ao santo “São Francisco”. Assim, na Comunidade São Francisco é comum que as crianças participem das celebrações religiosas desde pequenas (Figuras 34 e 35), pois as mesmas adquirem o *habitus* de rezar e conseqüentemente mantém as tradições de gerações “vivas”, seja nos momentos das rezas em grupo ou participando ativamente dos eventos do calendário religioso. O *habitus* é produzido e produto da história, estando presente nas práticas coletivo-individuais, ou seja, os homens são responsáveis pela sua própria história, mas a realizam conforme os esquemas engendrados pela e tendem a perpetuar-se na vida futura (BOURDIEU, 1983).

Figura 34: Crianças na Igreja durante a celebração católica de “Corpus Christi”. Costa da Terra Nova, estando as águas 28,89m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 35: Crianças acompanham adultos durante “reza” coletiva – *Habitus* realizado desde os primeiros anos de idade. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Durantes os festejos, a comunidade inteira se mobiliza e assim as crianças também são inseridas nos preparativos, constituindo-se um ritual durante a infância das crianças católicas e motivo de satisfação para seus familiares. Nos dias dos festejos ocorrem as “rezas” e um arraial noturno, onde as famílias se reúnem para celebrar a data. Neste momento ocorrem diversas brincadeiras, diversão e trocas simbólicas entre os moradores, principalmente entre o público infantil, pois neste evento são ofertadas brincadeiras de tiro ao alvo, pescaria, dentre outros (Figuras 36 e 37).

Figura 36: Festejo de São Francisco, padroeiro da Comunidade, onde é possível observar a participação das crianças. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



Figura 37: Procissão em comemoração ao Festejo de São Francisco. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



3.2 O que as crianças falam, escrevem e desenham na Ilha do Careiro

À partir da “oficina de desenhos” proposta pela pesquisadora (Figura 38), as crianças puderam expor através de desenhos livres acerca dos lugares que mais gostam de brincar, bem como a forma que ocorrem as brincadeiras. Os desenhos permitiram inferirmos algumas das representações socioambientais a partir dos pontos de ancoragem apresentados. Optou-se por expor nesta seção, os desenhos coletados, bem como o relato e explicações do que foi desenhado por cada criança. No final da oficina foi solicitado às crianças se a pesquisadora poderia levar consigo os desenhos e todos concordaram.

Vygotsky (2009) destaca que desenhar é um tipo predominante de criação da primeira infância. À medida que a criança cresce e entra no período da infância tardia, é comum seu desapontamento e frieza em relação ao desenhar. Após esse arrefecimento, o interesse pelo desenhar surge novamente entre os 15 e os 20 anos. O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como por exemplo o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa.

Os principais marcos do desenhar segundo o mesmo autor seria o estágio inicial, marcado por traços e representação de elementos disformes e isolados. Posteriormente ocorre a época em que surge o desenho, no sentido próprio da palavra, ou melhor, o primeiro estágio ou estágio de esquemas. Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito distantes da sua representação fidedigna e real. Um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação, enquanto desenha. Ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto, logo a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele.

O estágio seguinte é denominado de estágio do surgimento do sentimento, da forma e da linha. Na criança, desperta aos poucos a necessidade não apenas de enumerar aspectos concretos do objeto, mas também de transmitir as inter-relações formais das partes. Nesse segundo estágio de desenvolvimento infantil, percebemos por um lado, a mistura da representação formal com a esquemática – são ainda desenhos-esquemas – e, por outro, encontramos rudimentos da representação parecida com a realidade. Esse estágio não pode ser, é claro, nitidamente delimitado

pelo precedente. No entanto, ele se caracteriza por um número bem maior de detalhes, por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: ocultações impressionantes; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto.

O terceiro estágio é o da representação verossímil, quando o esquema desaparece por completo do desenho infantil. O desenho tem uma aparência de silhueta ou de contorno. A criança ainda não transmite a perspectiva, a plasticidade do objeto; o objeto ainda não é delineado sobre plano, mas, em geral, ela apresenta-o de forma verossímil e real, próximo de sua verdadeira aparência. No quarto estágio, o da representação plástica, partes isoladas do objeto são representadas em relevo, com a ajuda da distribuição da luz e da sombra; surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto.

Figura 38: Oficina de desenhos durante trabalho de campo. Costa da Terra Nova, estando as águas m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Mèredieu (2006) infere que os rabiscos acontecem por meio de expressões de um ritmo biopsíquico que é próprio da criança, portanto os rabiscos surgem em meio a aprendizagem do andar e do sentido ao equilíbrio, surgindo análises psicomotoras do gesto gráfico. Ainda acrescenta que o realismo intelectual do desenho, refere-se ao que a criança já sabe desenhar e não apenas aquilo que vê.

Mesmo com a proximidade da Comunidade São Francisco, localizada na Costa da Terra Nova e a cidade de Manaus, as crianças mantêm a tradição de acreditar em seres encantados. Estas crenças ultrapassam as diversas gerações de acordo com os relatos coletados e estão a todo instante presente no imaginário das crianças. Grande parte das crianças cita as lendas: da “Cobra Grande (Boiuna), representadas (Box 02)” e a do “Boto Cor de Rosa” (Box 03), sendo caracterizadas como modelos tradicionais. Hobsbawn (1984) define tradição como o meio pelo qual um povo transmite seus costumes, seu comportamento, suas memórias e suas crenças. Ainda completa com a definição de que a tradição compõe o conjunto cultural de uma comunidade, refletindo em seu modo de vida e conseqüentemente em seu comportamento. Será possível observamos nas representações socioambientais descritas a seguir, pois são repletas de significados que foram internalizados desde a primeira infância destes sujeitos.

BOX 02: LENDA DA COBRA GRANDE

A origem da cobra grande é indígena e provavelmente surgiu na região amazônica. Hoje é uma das lendas mais conhecidas entre os habitantes que vivem próximos dos rios, os chamados ribeirinhos.

Acredita-se que a cobra grande foi responsável por criar parte dos rios. Isso porque ao se rastejar ela deixava sulcos gigantescos na terra, que com o tempo, se transformaram em rios caudalosos, como o Amazonas.

A verdade é que na região existem muitas cobras imensas que medem até 10 metros de comprimento e chegam a pesar mais de 200 Kg. Destaca-se a cobra sucuri, também chamada de anaconda, boiaçu e boiuna.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br>

A descrição da lenda pelas crianças é sempre uma muito rica em detalhes, pois as mesmas sempre atribuem a terem visto estes seres na presença de um adulto também, de acordo com as entrevistas realizadas. Segundo Wagley (1988), a crença em diversos seres sobrenaturais tem influência sobre as atividades de comunidades ribeirinhas.

BOX 03: LENDA DO BOTO COR DE ROSA

A lenda do boto tem sua origem na região amazônica (Norte do Brasil). Ainda hoje é muito popular na região e faz parte do folclore amazônico e brasileiro.

De acordo com a lenda, um boto cor-de-rosa sai dos rios amazônicos nas noites de festa junina. Com um poder especial, consegue se transformar num lindo, alto e forte jovem vestido com roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Vai a festas e bailes noturnos em busca de jovens mulheres bonitas. Com seu jeito galanteador e falante, o boto aproxima-se das jovens desacompanhadas, seduzindo-as. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte volta a se transformar no boto.

O boto cor-de-rosa é considerado amigo dos pescadores da região amazônica. De acordo com a lenda, ele ajuda os pescadores durante a pesca, além de conduzir em segurança as canoas durante tempestades. O boto também ajuda a salvar pessoas que estão se afogando, tirando-as do rio. Na cultura popular, a lenda do boto era usada para justificar a ocorrência de uma gravidez fora do casamento. Ainda nos dias atuais, principalmente na região amazônica, costuma-se dizer que uma criança é filha do boto, quando não se sabe quem é o pai.



Fonte: <https://www.suapesquisa.com>

Apesar da alta frequência de brincadeiras entre crianças e adolescentes, e contrariando as expectativas para uma comunidade ribeirinha, o rio não se revelou um local de intensa atividade

lúdica. Embora se tenha registro de brincadeiras, estas aconteciam especialmente na hora do banho. As lendas amazônicas povoam o imaginário dos moradores, o que impede muitas vezes que o rio seja explorado intensamente. O período sazonal, de enchente/cheia e vazante/seca interfere nos locais de brincadeiras na Costa da Terra. Durante o período de enchente/cheia as crianças se sentem mais “presas” e não conseguem executar suas brincadeiras ao ar livre.

Outras brincadeiras também foram citadas pelas crianças, mas que não aparecem no gráfico das preferidas, mas que nesta seção merecem ser destacadas: cantar, bandeirinha, cemitério, barra-bandeira, corrida de sacos, dentre outros, assim permitindo inferirmos que as diversas formas “de brincar” estão presentes no contexto camponês (Figuras 39,40 e 41).

Figura 39: Criança em competição de “canto” - Outra atividade lúdica realizada pelas crianças varzeanas – Fotografia feita durante as comemoração ao Dia das Crianças. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Manuela Cruz).



Figura 40: Crianças e adultos em competição de “corrida de sacos” – Fotografia feita durante as comemorações ao Dia das Crianças. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



Figura 41: Brinquedos a serem entregues às crianças – Fotografia durante a comemoração ao Dia das Crianças. Costa da Terra Nova, estando as águas 17,43m acima do nível do mar (Foto: Valdo Moreira).



3.3 As representações socioambientais das crianças varzenas no Careiro

À medida que as crianças crescem e ampliam seu campo de movimentação, as crianças se apropriam progressivamente do espaço e desenvolvem sua crescente capacidade de percepção e compreensão. Em um ambiente natural, este processo envolve todos os canais sensitivos e estimula a inteligência naturalística, ou seja, detona uma facilidade de perceber e classificar a organização dos elementos e processos naturais, no sentido de orientar a interação pessoa-ambiente. Como linguagem de apropriação simples e imediata, o desenho que a criança faz de seu ambiente cria todo significativo, mas também um ponto de partida para a discussão de seus elementos. (PROFICE,2010)

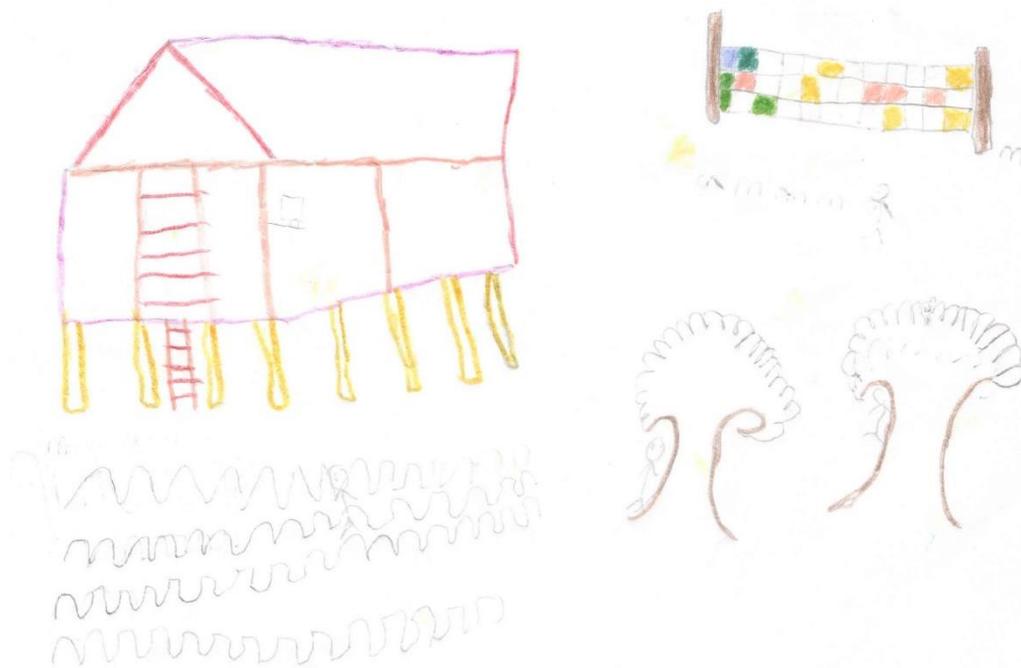
Para a análise das representações socioambientais das crianças da Costa da Terra Nova, podemos descrever primeiramente que as mesmas foram estimuladas a realizarem desenhos acerca de suas brincadeiras e onde elas ocorrem, pois, o desenho nos fornece uma perspectiva tanto do ambiente desenhado como de parte do conhecimento do sujeito em formação. Foram realizadas diversas oficinas exploratórias com o objetivo de as crianças expressarem livremente seus potenciais gráfico e experimentarem o material fornecido. Após alguns minutos, foi solicitado que começassem a finalizar o desenho para iniciar o próximo. Os materiais dispostos para as oficinas foram Papel A-4 e caixas de lápis de cor, bem como lápis e borracha.

No momento em que terminavam suas produções, as crianças foram individualmente entrevistadas pela pesquisadora. A entrevista conduzida após a execução da obra permite seu detalhamento por meio da análise dos elementos que a criança desenhou. Seu objetivo é o esclarecimento das interações e informações acerca do conteúdo dos desenhos, bem como da apreciação da criança acerca da atividade proposta. Durante a entrevista foi importante a instalação de um clima de descontração e interesse sobre o desenho e a fala dos participantes. Assim, as falas explicativas e consideradas relevantes foram destacadas e transcritas.

É válido ressaltar que não houve dificuldade na aplicação do instrumento; as crianças, de modo geral demonstraram disponibilidade e interesse em participar da atividade proposta. Durante as instruções foi destacado que todos sabiam desenhar, o que pode ter influenciado positivamente

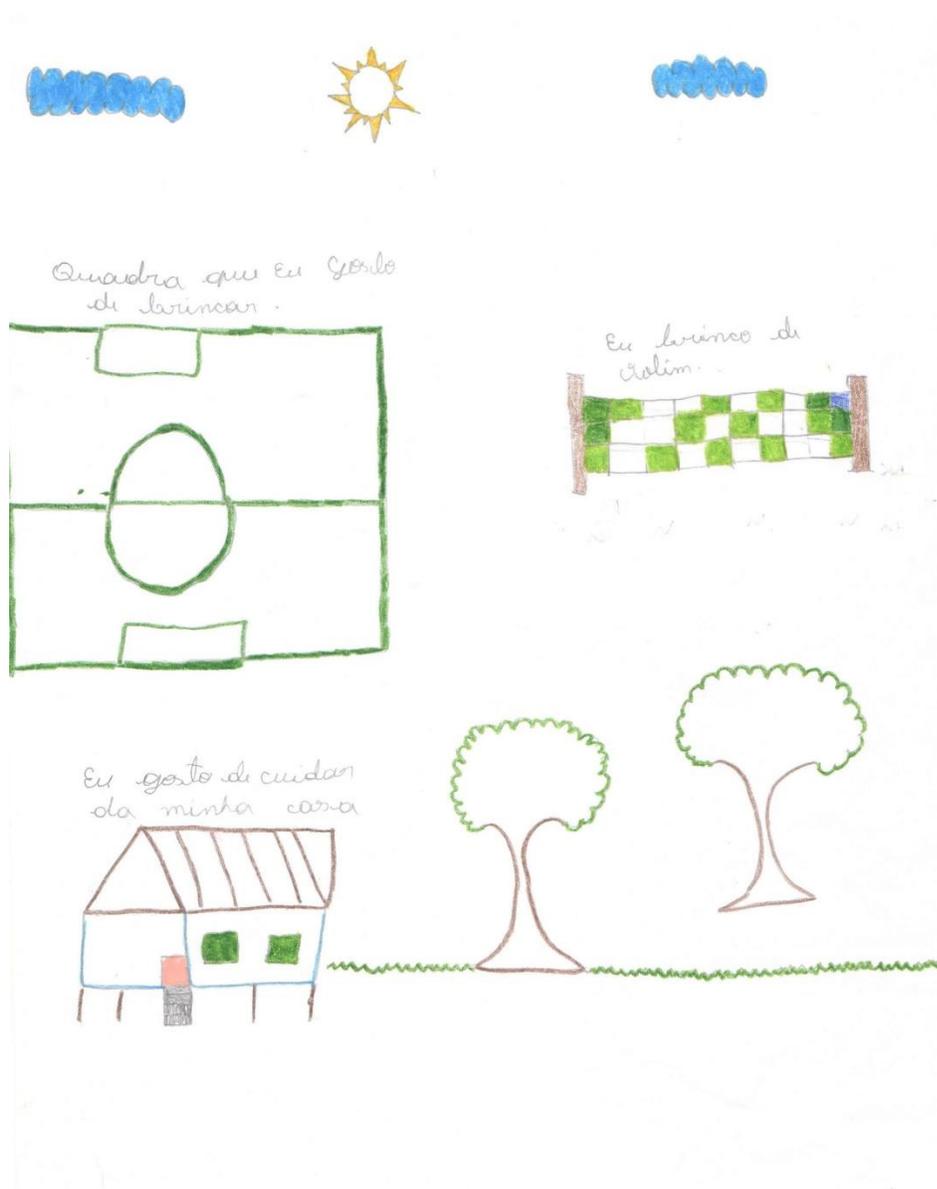
no sentido da competência de cada uma. As sessões de desenho fluíram com tranquilidade; à medida que concluía, as crianças foram entrevistadas pela pesquisadora que solicitava a descrição do desenho e seus elementos, além de informações acerca da própria experiência de desenhar.

A partir dos desenhos realizados, mostraremos ao leitor algumas das representações socioambientais realizadas a partir dos detalhes narrados por cada criança e desenho produzido. Os desenhos selecionados serão apresentados com a indicação de idade cada autor e com seus respectivos títulos, caso a criança o tenha definido, bem como as iniciais do nome da criança autora com objetivo de preservar sua identidade. A observação participante das brincadeiras ocorreu com a estratégia da pesquisadora em se inserir no grupo dos brincantes. Como registro de campo, utilizaram-se os diários que descreviam os eventos e observações referente aos participantes, suas atividades, companhias, brincadeiras e objetos.



Desenho 01. M.A.Q, 12 anos. “Vôlei na quadra.”

“Eu amo volim...adoro brincar dele na quadra. Vai todo mundo lá, as criança, os avó e os pai”. Ai a gente brinca até cansar. Vai meninos e meninas e é muito legal. Eu sempre quero tá lá...”



Desenho 02. J.S.L, 12 anos. "Onde eu moro."

"A minha casa é bem grande, tem varanda, tem animais, tem árvore e eu brinco nela. Eu cuido dela...tem o rio na frente e quando tá cheio tem bicho. Tenho é medo...mas sei nada."



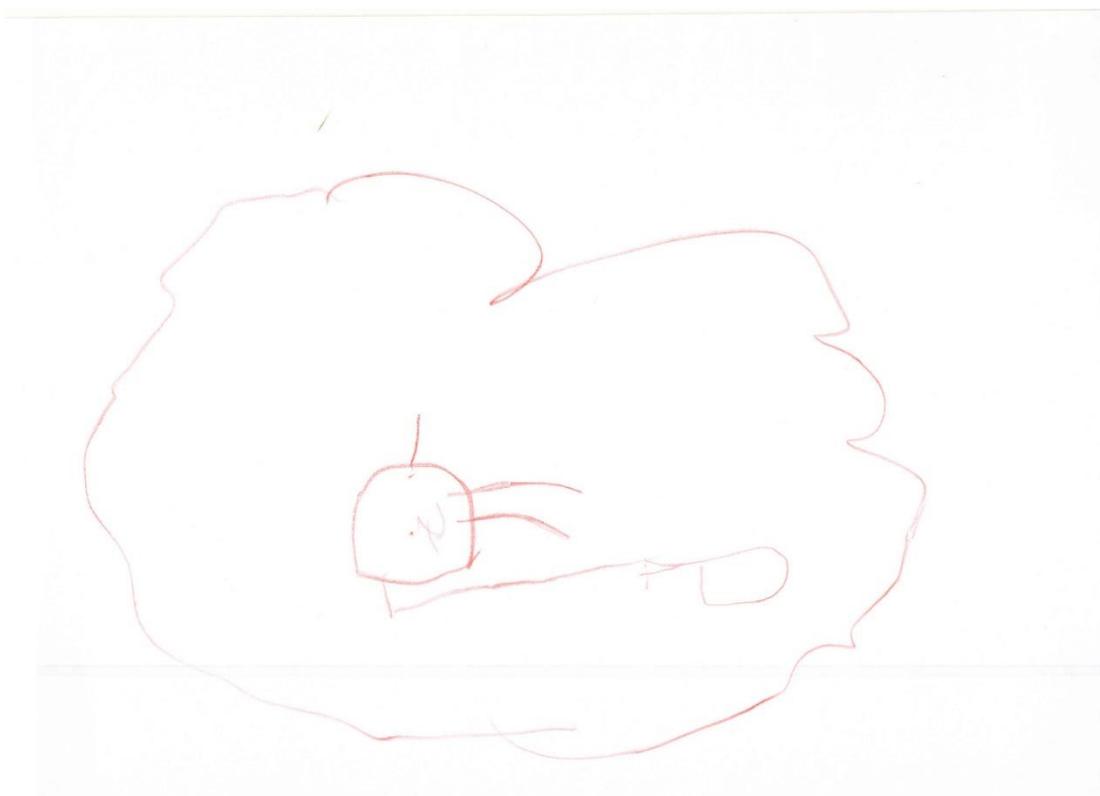
Desenho 03. M.P.A, 6 anos. “O jacaré ruim.”

“O jacaré grandão mordeu a vovó, ela ficou só sangue...eu não brinco mais ai não. Tenho medo dele...(respira profundamente)”



Desenho 04. A.T.S, 6 anos. “O lago.”

“...eu desenhei o lago perto da minha casa. Eu já fui lá com o papai, só que ele disse que tem jacaré e boiuna. É lá que eu brinco com meus amigo e primu.”



Desenho 05. R.C, 6 anos. “Eu na rede.”

“Eu gosto de brincar na rede lá na minha casa. Ai o papai também fica lá (olha para o céu), ele disse que eu posso voá. Ai ele me balança...(risada).”



Desenho 06. D.S.L, 7 anos. “Eu voando.”

“Olha ali eu. Eu to voando, tu tá vendo? Eu sonhei que voava lá no céu, brincando com o sol, saindo da casa que eu moru...tinha dois sol.”



Desenho 07. V.S.S, 8 anos. “Cachorro no terreiro.”

“Eu amo desenhá porque eu desenhue meus amigu e meu cachorro. Esse aqui sou eu (aponta para a esquerda do desenho) com meu cachorro lá no terreiro. Eu brinco lá com ele sabia? Ele late porque eu corro atrás dele, só que ele num morde não.”



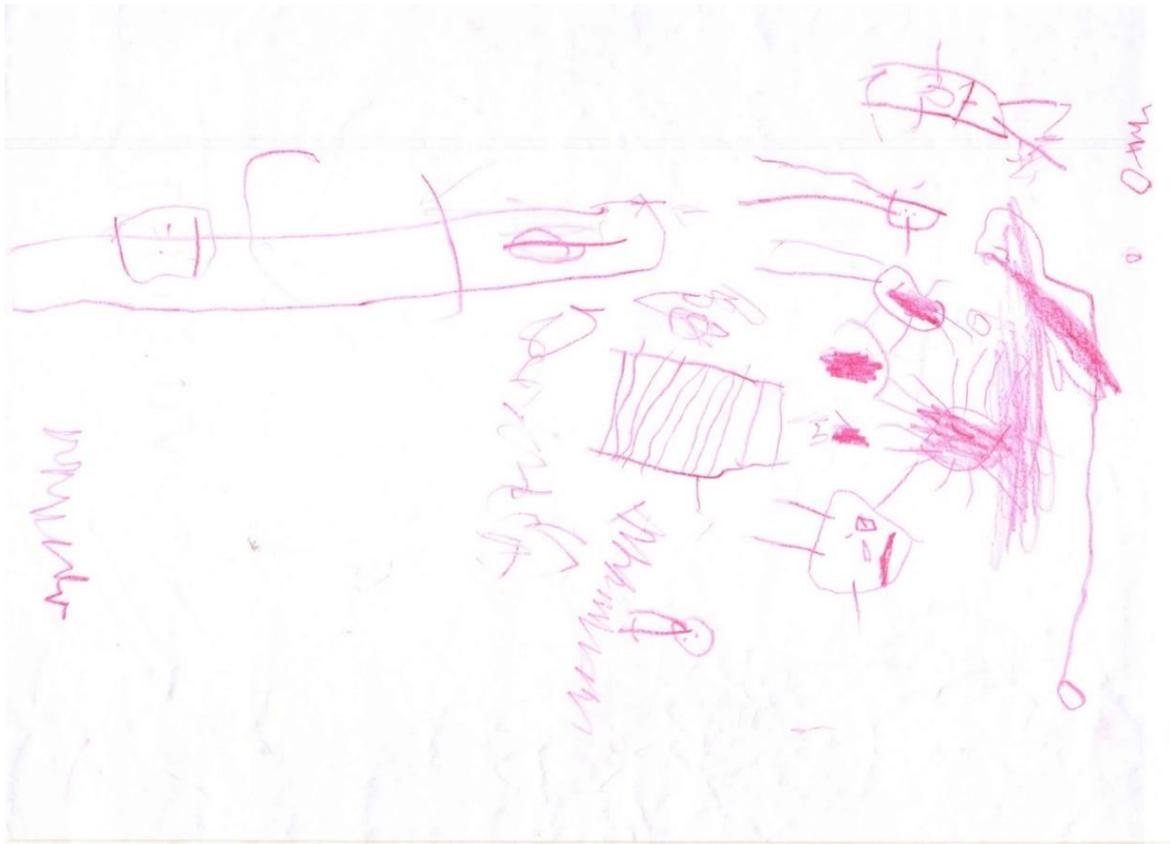
Desenho 08. L.J.S, 8 anos. “O jacaré de sangue.”

“Um dia eu vi um jacaré quando tava lá na praia (aponta para o rio). Ele veio pra cima do meu irmão, ai ele bateu nele com a vara do vovô. Ele ficou todo mal, olha aí”



Desenho 09. M.V, 9 anos. "Brincadeira que gosto. "

"Aqui é muito bom de brincar...essa é a barraca das minhas bonecas perto da árvri (aponta para o papel). A gente brinca no terreiro de bicicleta. Eu amo o terreiro da minha casa. "



Desenho 10. A.D.T, 9 anos. “Manja esconde.”

“Eu brinco de manja esconde lá no terreiro do vovô...porque tem um monte de lugar pra se escondê. Vai todo mundo: eu, os meus primos, o vizinhu e os cachorro dele.”



Desenho 11. V.S, 8 anos. (Não atribui título ao desenho).

“Eu adoro brincar de bola e bicicleta lá na minha casa, sabia? Quando tá vaziu é legal porque a bola vai pra longe. Quando tá rio cheio, nem dá. Aqui é a casa quando tá cheio e embaixo a que eu gostu.”



Desenho 12. M.C.C, 7 anos. “A nuvem”.

“Tá vendo aqui? (Aponta para o papel) ...é a nuvem lá perto da casa que eu moru, ela é bem grande, tem passarinho lá...”



Desenho 13. J.M.S, 12 anos. “A quadra de volim”.

“Eu adoro brincar de volim, sabe? Lá vai todas as minhas amigas e a gente se diverti muito. Eu sei jogá muito Fica perto das árvres a quadra.”



Desenho 14. M.H, 10 anos. “Minha casa”.

“O lugar que eu mais gosto de brincá é a minha casa. Lá tem uma goiabeira bem grande (aponta para o lado esquerdo do desenho), tá vendo? Eu subo nela com meus irmão, aí a gente se joga, só que a mamãe briga.”



Desenho 15. K.S.T, 9 anos. “Casa feliz”.

“Lá na minha casa é onde eu brinco. Tem um tenreiro bem grande na frente pra brincar de boneca e bicicleta. Eu brinco com minhas amiga.”



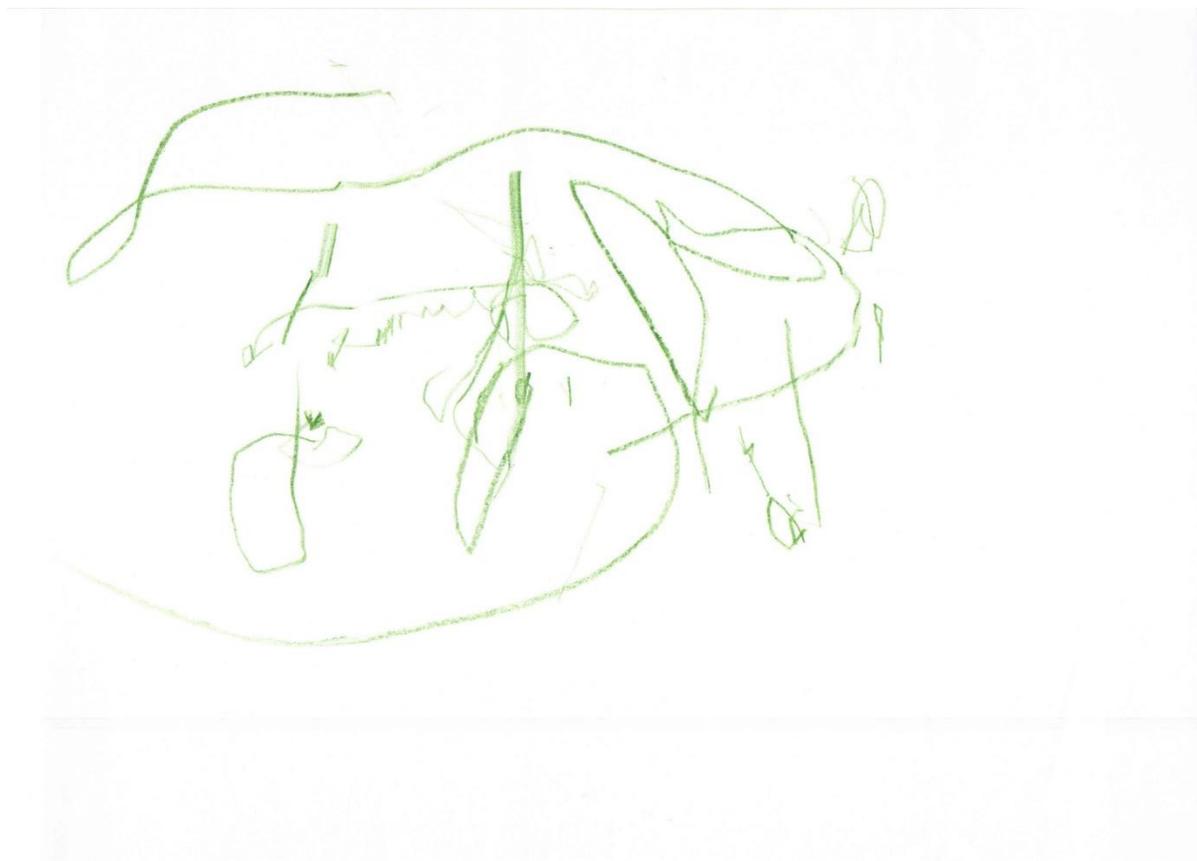
Desenho 16. G.M.O, 8 anos. “Bicicleta nova”.

“Eu gostu de brincar com a bicicleta nova que ganhei. Eu desenhei aqui ela. Eu ganhei de dia das crianças do meu pai. Eu ando todo dia perto das árvri, das flores aqui, mas quando tá cheio d’água num dá.”



Desenho 17. R.L.M, 9 anos. “Cachorrinho”.

“Eu gostu de brinca com o meu cachorrinho e com a bicicleta da minha irmã porque ela é bunita. Eu brincu lá na vovó ou na minha casa porque é grande e dá pra correr.”



Desenho 18. C.A.S, 6 anos. "O rio".

"O rio é assim...olha para o rio...tem peixe e jiboia lá. Eu tô bem aqui (aponta para o centro do desenho). Quando eu vou pra lá eu brinco e fico feliz. Eu vou com o papai e meu maninho."

• Concatenação dos resultados

Os resultados encontrados por meio da articulação dos desenhos, das entrevistas, das histórias de vida permitiram delinear as representações socioambientais que as crianças têm do ambiente de várzea amazônico em que vivem. Nesta pesquisa não foi efetuada a análise detalhada e quantitativa dos elementos, uma vez que o foco desta está voltado para as interações pessoa – ambiente e suas representações socioambientais. O desenho, como instrumento de exploração da percepção ambiental infantil, é de fácil aceitação pelas crianças, mas utilizaram-se outros recursos. Os esclarecimentos prestados pelas crianças, por meio de entrevistas trazem informações não explícitas de seus desenhos, mas que compõem suas narrativas. Como pudemos observar no desenho 11, a criança expressa através do desenho a sua moradia durante as duas dinâmicas do rio (vazante e cheia), porém em sua narrativa descreve a preferência pelas brincadeiras no período da vazante, e ainda justifica afirmando que no período da vazante é possível a brincadeira com bola, o que a torna mais feliz.

No que tange à habilidade infantil em perceber e retratar o ambiente, os resultados desta pesquisa reforçam a ideia de que quanto maior a idade, mais ela é capaz de diferenciar elementos em seu ambiente. Assim, podemos relembrar a geografia humanista que postula que à medida que a criança cresce, sua ideia de lugar é cada vez mais específica e geográfica (Tuan, 1983). Ou seja, as crianças mais novas tendem a desenhar os elementos sem que as relações entre eles sejam graficamente estabelecidas e, à medida que aumenta a idade da criança, também aumentam a diversidade biológica, o número de detalhes e as cenas que representam interações das espécies com o ecossistema (BARRANZA, 2006).

A análise da organização dos elementos em cena foi realizada a partir de apreciação qualitativa; onde teve-se como norteador a percepção da *Gestalt* do desenho, ou seja, da configuração visual na disposição de seus elementos e das funções nele envolvidas. À partir dos desenhos e as respectivas transcrições das “falas” de cada participante, podemos perceber diversos aspectos, como que coincidem com o facilmente visualizado no ambiente de acordo com a história de vida de cada criança e observação participante realizada. Segue abaixo alguns pontos relevantes observados durante a análise.

- **Elementos naturais e artificiais**

Nos elementos artificiais estão presentes apenas em alguns desenhos, como por exemplo nos desenhos 13 e 16, onde foram desenhados a rede de vôlei e bicicleta respectivamente. Já diferente dos elementos naturais, que em 90% dos desenhos coletados mostraram-se representados, assim inferindo-se a relação intrínseca entre as crianças e o meio ambiente. A proporção dos elementos vegetais, condiz com a paisagem local, assim possível de ser verificada através das fotografias realizadas pela pesquisadora.

Inferese que esta predominância de desenhos com paisagens naturais seja em decorrência do ambiente em que as crianças vivem ser a Floresta Amazônica, com grande biodiversidade, o que conseqüentemente compõem a realidade destes sujeitos e os estimula a reproduzirem- a, bem como a dinâmica das águas, ora cheia, ora vazante, ampliando ainda mais as diferentes representações.

- **Animais**

Os animais também foram expressamente desenhados, caracterizando importância na vida cotidiana destes sujeitos. Os animais domésticos predominam no grafismo, como cães e gatos, a exemplo do desenho 07, mas peixes e borboletas também foram significamente retratados, assim nos permitindo inferir acerca da relação criança-fauna ser de extrema relevância nas representações socioambientais das crianças varzeanas. Durante as narrativas apresentadas, as crianças demonstraram bastante afinidade com as brincadeiras junto as aves, permitindo ampliar o universo das brincadeiras infantis desta pesquisa.

É importante destacarmos os desenhos com títulos a que se referem aos ataques de jacarés, como mencionado anteriormente no corpo desta pesquisa, uma vez que a população desta comunidade vivencia medo em relação a incidência com que ocorrem estes, assim conseqüentemente reproduzidos pelas crianças, como podemos observar nos desenhos 03 e 08.

- **A casa**

A casa no remete a um item universal do desenho infantil, sendo bastante representada pelos sujeitos da pesquisa, principalmente pelas crianças do gênero feminino (PROFICE, 2010). Ainda foi mencionada como lugar seguro e prazeroso para as crianças desenvolverem suas atividades lúdicas. As crianças reproduziram em seus desenhos a realidade das moradias de palafita, casas ribeirinhas que possuem esteios (pés), o que justifica a perspectiva do desenho sobre o contexto vivido.

As casas em sua maioria são retratadas como ambientes de apego, trocas simbólicas, mas também como lugar de brincadeiras, uma vez que as crianças durante as entrevistas, relataram que as brincadeiras ocorrem dentro delas, principalmente no período de cheia, pois são impossibilitadas de brincar nos terreiros, quadras, dentro outros. Podemos observar nos desenhos 01,02 e 15 esta perspectiva e assim inferimos que o lar ribeirinho foi representado não apenas como lugar de abrigo, apego familiar, mas também de brincadeiras, de ludicidade.

- **Elementos celestes**

Os elementos celestes estão presentes em 65% dos desenhos das crianças. Os mais comuns foram o sol e as nuvens, indicando que a maioria das brincadeiras ocorrem no turno matutino e vespertino. Estes elementos retratam também o clima da região ser quente/úmido, caracterizado por altas temperaturas e chuvas constantes, assim presentes nas representações de cronologia temporal dos sujeitos. Podemos analisar estes elementos no desenho 12, intitulado como “A nuvem”, onde a criança descreve os elementos celestes que vê de sua casa na maior parte de seu cotidiano.

- **Elementos humanos**

As pessoas estão presentes em 50% dos desenhos apresentados. A grande maioria das crianças preferiu incluir seres humanos em seus ambientes. Estas pessoas representadas demonstram constante interação com os ambientes desenhados, a exemplo dos desenhos 03,03,07 e 09. Assim podemos inferir dois tipos de interação pessoa-ambiente nesta coleta: a *biocêntrica* quando a ação das pessoas desenhadas se orienta pelo interesse dos elementos naturais e *antropocêntrica* quando as ações são orientadas pelo interesse das pessoas. Kahn (2002) define que o raciocínio antropocêntrico enfatiza como os processos ambientais afetam as pessoas e o raciocínio biocêntrico atribui valor próprio ao ambiente natural, independente da serventia humana.

De forma geral, foi possível destacar a proximidade entre a paisagem local e a paisagem desenhada, ao mesmo tempo em que se observam aspectos próprios do desenhar infantil no contexto cultural inserido, no caso desta pesquisa, o contexto camponês ribeirinho. Diferente do retrato fiel do real, o desenho revelou complexo arranjo do que a criança percebe e conhece, com o que considera capaz de desenhar e seu arcabouço cultural.

- **Aspectos de *topofilia***

No plano afetivo encontramos de uma forma geral, uma relação positiva de interação pessoa-ambiente. Das quatro formas de apego ao lugar, definidas por Chawla (1992), a afeição foi a mais facilmente identificada nos desenhos. A afeição, de caráter autocêntrico, indica o lugar da pessoa e os sentimentos de familiaridade e segurança. Assim, podemos inferir que os desenhos de uma forma geral, demonstram que o apego das crianças ao lugar que vivem é positivo. A maioria das crianças em suas narrativas demonstravam serem felizes naquele ambiente, retratados em desenhos coloridos e ricos em detalhes a exemplo dos desenhos 09 e 13.

Podemos ainda inferir nos relatos que os ambientes em que as crianças têm maior preferência pelas brincadeiras, como os terreiros e quadras são ambientes descritos como limpos, seguros e longe de animais, o que justificaria tais escolhas.

- **Aspectos de *topofobia***

No imaginário local infantil das crianças da Costa da Terra Nova estão presentes diversas histórias de ataques de animais, na maioria por jacarés e cobras, o que resulta em aspectos topofóbicos apresentados em alguns desenhos. O medo das crianças em brincarem em ambientes que já tiveram esses ataques, como lagos são uma constante, como exemplo do desenho 04.

As crianças omitiam, em alguns desenhos, os animais e apenas relatavam quando questionados. Estas omissões estão intimamente relacionadas a negação do perigo por estes sujeitos.

- **As águas**

As águas estão presentes na maioria dos relatos apresentados nos desenhos. Desta forma, percebemos que a dinâmica das águas (vazante e cheia) agem diretamente nas representações socioambientais infantis. As águas não só representam um meio para a brincadeira, mas também instrumento de trabalho onde as crianças desde pequenas aprendem sua importância.

Podemos observar nos desenhos 04, 11 e 18, onde as crianças autoras, relatam narrativas acerca da água presente em suas histórias de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo desta pesquisa de analisar, através das práticas lúdicas, as representações socioambientais das “territorialidades” das crianças camponesas na Comunidade São Francisco – Careiro da Várzea-AM, verificou-se que os fenômenos sociais, especialmente dentro dos grupos de brincadeiras, acompanham um modelo sistêmico em que os aspectos envolvidos configuram-se como reveladores do modo de vida dos sujeitos. A partir da observação realizada, o ambiente ribeirinho revelou-se como uma composição de sistemas (escola, família, trabalho e religião) significativos para as crianças dessa população.

De modo geral, pode-se inferir que os habitantes da Comunidade São Francisco retiram da natureza o seu sustento e interagem com elas em todas as atividades cotidianas. Entre eles, existe uma divisão de tarefas quanto ao gênero e as crianças estão constantemente envolvidas nas atividades de trabalho, em especial as de subsistência, o que se reflete nas suas formas de brincar. As relações sociais nesse contexto proporcionam às crianças contatos sociais e a possibilidade de desempenhar diversos papéis e atividades, tendo como pano de fundo a ludicidade. Os sistemas familiares, de trabalho, religioso e escolar estão interligados e influenciam diretamente na formação social, cognitiva, afetiva e simbólica destes sujeitos.

As relações sociais constituem importante artifício no processo de evolução humana, de forma que a sua investigação é fundamental à área da psicologia do desenvolvimento (BUSSAB, 2003). Os contextos de interação entre pares, de modo especial o grupo de brincadeiras, formam espaços naturais de relação e de desenvolvimento contribuindo com a construção da identidade individual, grupal e na significação simbólica dos contextos socioculturais. Desse modo, a compreensão do desenvolvimento envolve o conhecimento da sua dinamicidade e complexidade, marcado pelas características do contexto em que a pessoa vive, além da descrição das interações de elementos de ordem pessoal e relacional. (SILVA, 2006).

Sabemos que as crianças enriquecem e contagiam o espaço onde estão e encantam nossos olhos a todo momento, e que a socialização na infância acontece quando essa cultura se processa, conseqüentemente, se constitui, a partir da relação com o outro. É no brincar que se instaura na

vida da criança a cultura lúdica, logo a brincadeira incide numa ferramenta importante da qual, a criança, a partir dela, apropria-se de substâncias materiais que lhe são propostas. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazendo a matéria. A criança não é um ser que apenas absorve aquilo que lhe é imposto, ela é um ser pensante que possui suas opiniões, constrói conhecimento quando estabelece intervenções que configuram suas brincadeiras e modos de produzir sua própria cultura e, por isso, tem que ser compreendida e respeitada como tal.

Na sociedade contemporânea em que vivemos, caracterizada pelo adulto que atravessa a temporalidade na infância, temos uma relação estimável entre a criança, o lazer e as maneiras que se comportam quando estão em contato com o brincar, construindo, assim, sua cultura lúdica. O brincar é o principal modo de expressão da infância e uma das atividades mais importantes para que a criança se constitua como sujeito da cultura, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer. Por meio do universo lúdico que a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor, tornando importante proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor.

A dinâmica de morar na Amazônia, especificamente às margens do Rio Amazonas, configura um relevante neste estudo, pois os ciclos das águas norteiam a vida dos camponeses que lá vivem. Podemos inferir que o rio atua como constritor e fonte de contato, uma barreira, mas também uma ponte ambiental, criando e restringindo as possibilidades de interação entre as crianças. Mesmo com todas as novas tecnologias que possibilitam o acesso à internet, bem como uso de produtos tecnológicos como *tablets* e *smartphones* as crianças da Comunidade São Francisco ainda preservam as essências das brincadeiras antigas (naturais). Todas as brincadeiras observadas têm algum tipo de relação com o contexto em que ocorrem, contudo quando trata-se do varzeano amazônico, variados aspectos físicos, sociais e relacionais implicam nos diferentes modos de brincar.

Os conteúdos presentes na maioria das brincadeiras observadas ou nos desenhos, refletem o cotidiano da população local, como temas domésticos (cozinha, boneca, comidinha) ou ligados ao modo de subsistência (pescar, conduzir canoa, ajudar com a horta). Tais brincadeiras refletem também fazem parte da vida das crianças, constituindo-se em atividades de valor de trabalho, assim

reafirmando o título desta pesquisa e inferindo que as brincadeiras são levadas de forma séria e comprometida pelas crianças camponesas.

No plano afetivo, encontramos tonalidade positiva da interação pessoa-ambiente, demonstrando o apego das crianças aos lugares de brincadeiras. A afeição indica o lugar da pessoa e os sentimentos de familiaridade e segurança expresso na grande maioria dos desenhos com traços que ensejam paisagens agradáveis às pessoas, exceto alguns aspectos negativos que foram explicados pela pesquisadora a partir das transcrições realizadas. Esta exploração revelou que as crianças da Comunidade São Francisco conhecem a paisagem e o seres que a habitam e que tem consciência dos problemas ambientais locais. Este conhecimento advém das experiências interativas cotidianas com o ambiente natural, através da escola, mas principalmente por meio da família, que assim se torna principal disseminadoras dos valores transgeracionais.

As crianças estão tão conectadas e integradas à natureza que seus brinquedos “nascem” das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio da sua imaginação, seus corpos e os ensinamentos dos pais e avós. Barquinhos, casinhas, piões, espingardas, petecas e faz de conta que reproduzem suas vidas e o universo adulto e contam quem elas são. Rodas e cantigas em que crianças e adultos, juntos e muito à vontade, criam ritos e ritmos na vida desses brincantes. Galhos de árvores, troncos, bichos, milho, sementes, linhas, elásticos, tampinhas de garrafa, caixas de fósforos, ferros velhos, pedras, barbantes, latinhas, chinelos de borracha e faquinhas, isopor, madeiras, cortiças e muita habilidade e imaginação: é assim que crianças das inúmeras comunidades ribeirinhas constroem seus brinquedos e inventam suas brincadeiras e na comunidade pesquisada não se difere.

Nesses territórios elas 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. Os códigos que dominam, tanto em relação ao vínculo com a natureza quanto à transformação dela na criação de complexos brinquedos, têm suas origens em regras e valores absolutamente particulares.

Assim podemos concluir que nesses labirintos paisagísticos da Comunidade São Francisco, embrenhados em florestas, matas, morros e tantos outros esconderijos, as crianças varzeanas, com seus valores e suas culturas, ocultam tesouros por nós desconhecidos. Suas brincadeiras permitiram conhecermos e aprendermos com o desconhecido, possibilitando o espaço para as crianças serem nossos mestres e lermos, nas entrelinhas, o significado dos seus brincarés, de suas territorialidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, P.B. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 1997.

ARCHER, J. Childhood gender roles: social context and organization. In: MCGURK, M. (Ed.). Childhood social development: contemporary perspectives. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.

ARIÈS, F. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSEF-MENDES, L. S., PONTES, F. A. R. SILVA, S. S. C., BUCHER-MALUSCHKE, JULIA S.N. F., REIS, D. C.; SILVA, S. D. B. Inserção ecológica no contexto de uma comunidade ribeirinha amazônica. Revista Interamericana de Psicologia.

BATISTA, D. Amazônia, cultura e sociedade. Manaus, AM: Valer. Coleção Poranduba, 2002.

BEE, H. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre: Artimed, 2003.

BERGER; Peter L.; LUCKMANN; Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

BICHARA, I. D. (1999). Brincadeira e cultura: O faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). Temas em Psicologia.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROUGÈRE, G. (2000). Brinquedo e cultura. São Paulo, SP: Cortez.
Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. Estudos de Psicologia (Natal).

BUSSAB, V. S. R. Afetividade e interação social em crianças: perspectiva psicoetológica. 2003. Tese (Livre-docência em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. Os parceiros do rio bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades, 1964.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, A. M. A. O que é “social” para a psicologia? Temas em Psicologia, 1994.

CHARLOT, B. A maistificação pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAYANOV, Alexander. The theory of peasant economy. Illinois: American Economic Association, 1966.

COELHO, M. T. F., & Pedrosa, M. I. (1995). Faz-de-conta: Construção e compartilhamento de significados. In Z. M. R. Oliveira (Ed.), A criança em desenvolvimento (pp. 51-63). São Paulo, SP: Cortez.

CORSARO, W. Friendship and peer in the early years. Norwood: Ablex, 1985.

COTRIM, G. S. et al. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). Psicologia: teoria e prática, São Paulo, 2009.

DA MATTA, R. O ofício do Etnólogo in NUNES, Edison de O. A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DEL PRIORE, M (org). História das crianças no Brasil. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DONOSO, M. T.V. Representações Sociais das Famílias sobre Violência

DUBET, F., MARTUCCELLI, D. *A lécole. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Éditions Du Seuil, 1996.

ELIAS, N. (1994). O processo civilizador. 2. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, vol.1. (1993). O processo civilizador. 2. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, vol.2.

_____. (1993). O processo civilizador. 2. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, vol.2.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. A importância da família. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). *Família brasileira: a base de tudo*. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.

FERREIRA, Paulo Rogers. *Os afectos mal-ditos: o indizível nas sociedades camponesa*. São Paulo: Hucitec/ANPOCS, 2008.

FISCHER, G. *Psicologia social do ambiente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FRAXE, T. J. P. *Cultura caboclo/ribeirinha: mito, lendas e transculturalidade*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *Homens anfíbios: uma etnografia de um campesinato das águas*. São Paulo: Annablume, 2000.

GALESKI, Boguslaw. *Basic concepts of rural sociology*. Manchester: Manchester University Press, 1972.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓES, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotski e Pierre Janet [Special issue]. *Educação e Sociedade* (Campinas).

GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. São Paulo: Papyrus, 2005.

- HAESBAERT, R. Territórios alternativos. São Paulo: Contexto, 2009.
- HUIZINGA, J. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.) **A invenção das tradições**. Tradução: Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Sociedade e Estado, Brasília, 2001.
- JOHNSON, J. E.; CHRISTIE, J. F.; YAWKEY, T. D. Play and early childhood development. New York: Harper Collins, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). et.al. O brincar e suas teorias. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 1997.
- LARAIA, R. Cultura: Um Conceito Antropológico. 17.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira em idade pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, C. A família. In: SHAPIRO, H. L. Homem, cultura e sociedade. São Paulo: Fundo de Cultura, 1956.
- LUQUET, G.H. O desenho infantil. Portugal. Companhia Editora do Minho, 1981.
- MACCOBY, E. Gender and relationships: a developmental account. American Psychologis. 1990.
- MÈREDIEU, F. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MORAES, M. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA; I. D. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NOGUEIRA, A.R. Percepção e Representação Gráfica: A “Geograficidade” nos Mapas Mentais dos Comandantes no Amazonas. Tese de doutorado. Departamento de Geografia da USP. São Paulo: 2001.

OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. Psicologia: teoria e prática, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. (1988). Jogo de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, SP.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: O trabalho do antropólogo. 2.ed. SP: UNESP/Paralelo 15, 1998.

OLIVEIRA, Nayara H.D. Recomeçar: família, filhos e desafios. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca: UNESP, 2009.

ORTIZ, R. (org.), (1983). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PONTES, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação [Eletronic version]. Psicologia: Reflexão e Crítica. Retrieved from <http://www.scielo.br/scielo.php>.

PROFICE, C. C. Percepção ambiental de crianças em ambientes naturais protegidos. Tese (Tese em Psicologia Ambiental) – UFRN. Natal, 2010.

RAPPAPORT, C. R. (Coord.); FIORI, W. R.; DAVIS, C. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: EPU, v.4, 1981.

REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, D. C. Cultura da brincadeira em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó, Belém, Pará. 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) –Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

ROCHA, M. S. P. M. L. (1994). A constituição social do brincar: Modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, SP.

ROUDINESCO, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

SANTOS, M. Território e dinheiro. Niterói: UFF/AGB, 2002.

SARTI, Cynthia Andersen. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

SEBRAE/AMAZONAS. Diagnóstico socioeconômico e cadastro empresarial do Careiro da Várzea. Manaus: Programa Estudos e Pesquisas, 1995.

SILVA, A.F, & Santos, E.C. A importância do brincar na Educação Infantil. Mesquita,2009.

SILVA, L. I. C. Papagaio, pira, peteca e coisas dos gêneros. 2006. 299 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade do Federal do Pará, Belém, 2006.

SILVA, A. T. Da Lamparina à Lâmpada: Estudo das Transformações socioculturais e Ambientais na Comunidade São Francisco da Costa da Terra Nova, Careiro da Várzea (AM). Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SIMÃO, L. M., Bettoi, W., Cyrus, D. H. T. & Oliveira, M. S. (2000). A pesquisa de processos de construção de conhecimento durante interações sociais: algumas questões teóricas metodológicas.

[CD-ROM]. Em Conselho Regional de Psicologia (3a . Região)/Departamento de Psicologia da UFBA (Org.), Resumos de comunicações científicas, II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia. Salvador: Conselho Regional de Psicologia (3a . Região)/Departamento de Psicologia da UFBA.

STERNBERG, Hilgard O. A água e o homem na várzea do Careiro. 2ª ed. Belém: Emilio Goeldi, 1998.

TEPICHT, Jerzi. Marxisme et agriculture: le paysan polonais. Paris: Armand Colin, 1973.

TUAN, Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente: Londrina: Eduel, 2012.

_____. Paisagens do medo. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

_____. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Londrina, 2013.

VALSINER, J. Culture and the development of children' action: A theory of human development. New York: John Wiley & Sons, 1997.

VITORELLO, Márcia Aparecida. Família contemporânea e as funções parentais: há nela um ato de amor? In: Psicologia da Educação, n. 32, p. 7-24, 2011.

_____, J. Culture and human development. London: Sage, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAGLEY, C. Uma comunidade na Amazônia. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

WHITAKER, D. C. A. Menino – Menina: sexo ou gênero? In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. L. (Orgs.). A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural. São Paulo: Unesp, 1995.

WITKOSKI, A. C. Terras, florestas e águas de Trabalho: os camponeses Amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: EDUA, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de direção para entrevista semi-estruturada

Questões norteadoras a entrevista:

1. Como você se chama?
2. Quantos anos você tem?
3. Conta para o que você desenhou....
4. (Estimular o detalhamento e especificação do que não veio no relato espontâneo).
5. O que é que está acontecendo aqui no seu desenho?
6. Foi fácil ou difícil desenhar?
7. Você gostou de desenhar? Do que mais gostou?
8. Tem mais alguma coisa sobre o seu desenho que você gostaria de acrescentar?
9. Se fosse dar um nome qual seria?
10. Posso ficar com o seu desenho?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa. Seus pais permitiram que você participe da pesquisa “BRINCADEIRA É COISA SÉRIA :O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM)”. Queremos saber como você brinca no ambiente em que vive.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 06 a 12 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Comunidade São Francisco, dentro da Escola Profª Francisca Goes dos Santos, onde as crianças irão realizar desenhos. Para isso, será usado/a papéis, pincéis, lápis de cor, lápis e borracha. O uso do material é considerado seguro, mas é possível ocorrer (RISCOS). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone(092) 98117-7090 da pesquisadora **Manuela de Queiróz Cruz**.

Mas há coisas boas que podem acontecer como você se interessar por desenhos, aprender a pintar. Se você morar longe da Escola Profª Francisca Goes dos Santos, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

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. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados apenas para os professores de Manaus onde eu estudo. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “BRINCADEIRA É COISA SÉRIA :O papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM)”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____ Careiro da Várzea, __/__/____

Impressão digital

Participante da Pesquisa

_____ Careiro da Várzea, __/__/____

Responsável ou Representante legal

_____ Careiro da Várzea, __/__/____

Pesquisadora



ANEXOS

- Imagens coletadas na Comunidade São Francisco durante os quatro trabalhos de campo realizados em 2017 e 2018, dentre os meses de dezembro, junho e janeiro que apresentam ao leitor a possibilidade de conhecer algumas brincadeiras, festejos e lazer da comunidade pesquisada.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.

Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2018.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.



Trabalho de Campo, 2017.