

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SEBASTIÃO JANDERSON TORRES DA SILVA**

**CULTURA E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA: ESTUDO NA  
COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DO RIO TRACAJÁ –  
PARINTINS/AM.**

**MANAUS - AM**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SEBASTIÃO JANDERSON TORRES DA SILVA**

**CULTURA E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA: ESTUDO NA  
COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DO RIO TRACAJÁ –  
PARINTINS/AM.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

**MANAUS - AM**

**2018**

Ficha Catalográfica

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

S586c Silva, Sebastião Janderson Torres da  
Cultura e Educação da Criança Ribeirinha: Estudo na  
Comunidade Santo Antônio do Tracajá - Parintins/AM. / Sebastião  
Janderson Torres da Silva. 2018  
119 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Luiz Carlos Cerquinho de Brito  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Cultura. 2. Educação. 3. Representações Simbólicas. 4.  
Criança. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de II. Universidade Federal  
do Amazonas III. Título

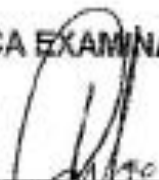
TERMO DE APROVAÇÃO

SEBASTIÃO JANDERSON TORRES DA SILVA

CULTURA E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA RIBEIRINHA: ESTUDO NA  
COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DO RIO TRACAJÁ –  
PARINTINS/AM

Dissertação apresentada em 04 de setembro de 2018 para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

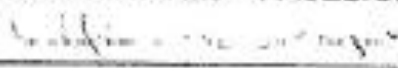
BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

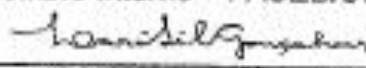
Presidente – FACED/UFAM

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Antonia Silva de Lima – Membro

Membro Interno – FACED/UFAM

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Membro

Membro Interno – FACED/UFAM

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Larissa Silva Gonçalves – Membro

Membro Externo - UFRR

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho  
aos seres míticos  
das matas e das  
águas.

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho dissertativo não se construiu de forma solitária, ainda que tenha sido uma escrita individual, muitas foram às pessoas que ajudaram na sua concretude. Foram construídas a partir de muitas leituras, relações pessoais, culturais, educacionais e sociais durante todo o período de estudo. Renúncias constantes, dias e noites intermináveis de leituras, inúmeras viagens, muitos diálogos, sofrimentos, humilhações, desespero, abandono e muitas orientações. O que fica diante disso tudo é o sentimento de dever cumprido e, sobretudo, o crescimento pessoal e profissional. Aprendi a ler a realidade com outros olhos, despindo-me de preconceitos, vivendo a realidade “in loco”, respeitando as diferenças pessoais e culturais de cada sujeito, seus costumes, suas crenças, seus modos de ver e viver a vida, entendendo seus processos de educação e, sobretudo a sua cultura.

- Ao meu orientador Professor Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito pela desconstrução, reconstrução e construção do objeto de pesquisa, fruto de incansáveis orientações e conversas sempre com a humildade e seriedade nas indicações de leituras e direcionamento do trabalho.
- Aos professores das disciplinas cursadas durante o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arminda Rachel Botelho Mourão; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iolete Ribeiro da Silva; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Augusta C. de M. Weigel; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pérsida da Silva Miki e Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, pelas extremamente didáticas e humanas sempre com incentivos para o crescimento enquanto pesquisador de nossa Amazônia.
- Aos meus colegas de sala pelos diálogos, risadas, renúncias, desesperos e incentivos durante todo o curso e, sobretudo pela solidificação de nossas amizades que ultrapassaram os muros da universidade.
- À Secretaria Municipal de Educação, Juventude, Esporte e Lazer, pela Licença para Qualificação em Nível de Mestrado.

- Aos alunos, professores e a equipe técnica da Escola Municipal Luiz Gonzaga.
- Aos moradores da Comunidade Santo Antonio do Rio Tracajá pelo acolhimento e autorização para a realização da pesquisa.
- Ao gestor Walci Soares Batista pela autorização concedida para ingresso na escola para conversa e aplicação das atividades pedagógicas aos alunos.
- Ao professor Valter Pereira de Menezes, sua esposa Francisca Maria de Souza Siqueira, seus filhos Akeline Siqueira de Menezes, Luan Siqueira de Menezes e Diego Siqueira de Menezes que sempre me acolheram em sua casa, dando-me estadia durante as pesquisas de campo na comunidade.
- Às minhas fontes de pesquisas pelo tempo, compreensão, dedicação, cordialidade e respeito que sempre tiveram comigo durante as entrevistas, pois a concretização desse trabalho eu devo especialmente a vocês.
- À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela bolsa de Mestrado concedida.
- À minha FAMÍLIA, minha base sólida, pelo apoio, incentivo, compreensão durante minhas ausências, entendo o principal objetivo desse projeto.
- À Janaína Carvalho de Moraes pelo companheirismo, compreensão e confiança diante das inúmeras ausências.
- Ao meu irmão Marcelo Severo, sua esposa Daniele Lira, seus filhos Ronaldo e Rafael pela estadia em sua casa na cidade de Manaus durante o período das orientações para o trabalho.
- E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse concretizar mais esse projeto de vida.

Meus ETERNOS AGRADECIMENTOS.

## EPÍGRAFE

“O caboclo humanizou e colocou a natureza à sua medida. Pelo imaginário, pela estetização, pelo povoamento mitológico, pelo universo dos signos [...] diante desse conjunto grandioso que é o mundo amazônico.”

Loureiro



## RESUMO

A presente pesquisa aborda as “Representações Simbólicas e Educação das crianças na comunidade Santo Antonio do Rio Tracajá no município de Parintins/AM. Tem como foco principal discutir e analisar a cultura e a educação cabocla-ribeirinha, através das representações simbólicas das crendices como processo educativo das crianças da comunidade, caracterizando as práticas educativas envolvidas na educação familiar e comunitária que envolve conteúdos culturais e simbólicos das crendices, mapeando as atividades das crianças, as principais brincadeiras na teia das relações sociais, na família, e no seu contexto rural que favorecem a assimilação de regras no processo educativo e cultural na comunidade. Assim fizemos o seguinte questionamento: como a cultura e a educação cabocla-ribeirinha e suas representações simbólicas podem ser consideradas como processo educativo das crianças da comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá no município de Parintins/AM?. A educação em destaque não é aquela que tem a escola como sua principal responsável pela transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, a educação transmitida pela tradição oral com base na cultura do grupo social. Dentro desse contexto, o modo de vida de comunidades ribeirinhas, baseado muitas vezes numa espécie de direito consuetudinário, se converte em campo propício para os estudos sobre a relação da cultura com a formação dos sujeitos, especialmente a criança, que está em processo de desenvolvimento e socialização.

**Palavras-Chave:** Cultura, Educação, Representações Simbólicas, Criança

## ABSTRACT

The present research deals with the "Symbolic Representations and Education of children in the community of Santo Antonio do Rio Tracajá in the city of Parintins / AM. Its main focus is to discuss and analyze the Caboclo-Riverside culture and education, through the symbolic representations of the credences as educational process of the children of the community, characterizing the educational practices involved in family and community education that involves cultural and symbolic contents of the credences, mapping children's activities, the main jokes in the web of social relations, in the family, and in their rural context that favor the assimilation of rules in the educational and cultural process in the community. Thus, we asked the following question: how the Cabocla-Riverside culture and education and its symbolic representations can be considered as an educational process for the children of the community of Santo Antônio do Rio Tracajá in the municipality of Parintins / AM ?. Higher education is not the one that has the school as its main responsibility for the transmission of knowledge, but above all, the education transmitted by oral tradition based on the culture of the social group. Within this context, the way of life of riparian communities, often based on a common law type, becomes a propitious field for studies on the relationship between culture and the formation of subjects, especially the child, who is in the process of development and socialization.

**Keywords:** Culture, Education, Symbolic representations, Child.

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> Localização do Município de Parintins .....	27
--	----

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1:</b> Vista aérea da cidade de Parintins .....	28
<b>Foto 2:</b> Vista aérea da Comunidade Santo Antônio – Rio Tracajá .....	30
<b>Foto 3:</b> Vista da Frente da Comunidade Santo Antônio – Rio Tracajá .....	31
<b>Foto 4:</b> Escola Municipal Luiz Gonzaga – Comunidade Santo Antonio .....	32

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Representação da Lenda do Boto em desenho .....	78
<b>Figura 2:</b> Representação da Lenda da Cobra Grande em desenho .....	79
<b>Figura 3:</b> Representação do Calça Molhada em desenho .....	82

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>SEÇÃO I: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA - QUALITATIVA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. OS CAMINHOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
<b>1.3. O CONTEXTO “FALA” E TEM “CAMADAS”- AMBIENTAIS, CULTURAIS E HUMANOS.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3.1. O Município de Parintins: breve histórico.....</b>	<b>26</b>
<b>1.3.2. Comunidade Santo Antônio .....</b>	<b>29</b>
<b>SEÇÃO II: EDUCAÇÃO E CULTURA NO PROCESSO EDUCACIONAL .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1. CULTURA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2. EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO RURAL AMAZÔNICO .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3. A CRIANÇA NA TEIA DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS E CULTURAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>SEÇÃO III: RELAÇÕES CULTURAIS E EDUCACIONAIS DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE.....</b>	<b>65</b>
<b>3.1. CRENDICES, SUPERSTIÇÕES E VISAGENS: CONTEÚDO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA FAMÍLIA E NA COMUNIDADE.....</b>	<b>67</b>
<b>3.2. PROCESSOS DE TRANSMISSÃO CULTURAL .....</b>	<b>84</b>
<b>3.3. O BRINCAR COMO MEDIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO DA CRIANÇA.....</b>	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento desta pesquisa, cujo tema, “Representações Simbólicas e Educação das crianças na comunidade Santo Antonio do rio Tracajá no município de Parintins/AM, teve como objetivo principal fazer uma discussão e análise da cultura e da educação cabocla-ribeirinha, por meio das representações simbólicas das crendices no processo educativo das crianças da comunidade.

Associado a isso, caracterizamos as práticas educativas envolvidas na educação familiar e comunitária que envolve conteúdos culturais e simbólicos das crendices, mapeando as atividades das crianças, as principais brincadeiras na teia das relações sociais, na família, e no seu contexto rural que favorecem a assimilação de regras no processo educativo e cultural na comunidade.

O interesse pelo tema da formação cultural da criança surgiu em 2004 e posteriormente em 2009, quando fui convidado a trabalhar na referida comunidade atuando como professor do Ensino Fundamental com as disciplinas Língua Portuguesa e História. Durante dois anos morando e convivendo com os moradores do local, ouvi histórias contadas por pessoas com experiências e muitos conhecimentos no campo das crendices e superstições, inerentes ao ambiente rural no qual estão inseridos.

Assim como a grande maioria das comunidades amazônicas de várzeas e terras firmes, a comunidade Santo Antônio segue os preceitos da Igreja Católica e de Igrejas Evangélicas, pertencentes ao cristianismo, mas, de acordo com as histórias contadas pelos mais velhos, dizem acreditar em manifestações sobrenaturais como: o Boto, a Cobra Grande, Mãe da Cabeceira e Visagens que, segundo os moradores mais velhos aparecem à noite nas ruas da comunidade para assustar quem está fora de casa em horários impróprios, com destaque para a visagem do Calça Molhada, descrito por eles como um homem que sai do rio e ao andar pelas ruas, ouvi-se o som de uma calça molhada.

Nesse contexto, as crianças crescem e aprendem por meio das histórias sobre os seres míticos da terra e da água, o respeito à floresta, ao rio, ao seu espaço social, a sua cultura, seu processo educativo e, sobretudo, o respeito ao ser humano. O aprendizado acontece, especialmente, nas rodas de conversas entre velhos e crianças, sobre as crendices e mitos amazônicos, despertando medo e ao mesmo tempo curiosidades, para revelar os mistérios que compõem de cada história

contada. Dentro dessa complexa relação, a comunidade cria “múltiplos saberes e representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações socioambientais e de conhecimentos de práticas bastante complexos” (OLIVEIRA, 2003, p. 38).

Assim, o modo de vida de comunidades ribeirinhas, baseado, muitas vezes, numa espécie de direito consuetudinário, se converte em campo propício para os estudos sobre a relação da cultura com a formação dos sujeitos, especialmente, a criança, que está em processo de desenvolvimento e socialização.

E, nessa relação entre educação e cultura é possível perceber os processos educativos como constituintes do social, pois emergem das relações sociais entre os indivíduos inerentes às suas práticas diárias. A educação, portanto, nasce da relação do homem com o mundo social e se consolida através de suas práticas culturais. Essa teia de significados, trazido pela cultura, molda o homem de acordo com seus padrões culturais. Dessa forma, a educação age como intermediária da cultura e consolidação da mesma.

Na comunidade, a educação e a transmissão cultural acontecem nas mais variadas situações. Do acordar ao dormir, nas missas ou cultos, nos festejos comunitários, em festas de promessas a santos, muito comuns nas comunidades, nas credices do local, nas lendas, no ir e vir pelos rios, nos relacionamentos sociais e, principalmente, dentro do seio familiar. Assim, entender essa relação cultural das crianças com os adultos é, sobretudo, entender como esse processo educativo se configura em especial na comunidade ribeirinha Santo Antônio do Rio Tracajá.

Pesquisar sobre educação e cultura na Amazônia é mergulhar num universo, extremamente, complexo na medida em que entendemos que a formação populacional é resultado da miscigenação de diferentes povos, cada um com sua cultura e práticas educativas diferentes. Nesse aspecto, as estruturas educativas não formais dentro das comunidades conseguem unir os membros numa relação social que permite reproduzir a si mesmos e a sua cultura.

Nesse sentido, é pertinente lembrar a afirmativa feita pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão em seu livro “O que é Educação” (1995), para entendermos que a educação existe em todo lugar e, que ninguém escapa desse processo, seja na casa, rua, igreja ou na escola. Para esse autor, estamos envolvidos diretamente com a educação. Isso nos leva a pensar numa educação que ultrapassa os muros da formalidade e do conhecimento sistematizado oferecido pela instituição escola.



A educação, nesse sentido, se apresenta em diferentes contextos e a escola não é o único lugar onde ela acontece. Nas comunidades ribeirinhas a educação transmitida pelos mais velhos baseia-se, sobretudo, no conhecimento das credences acumulados por gerações passadas e que agora são transmitidas às crianças pelos pais, avós e comunitários, como primeira educação. Como destaca Souza (2013, p.21-22):

Por isso, a transmissão de conhecimentos nas comunidades ribeirinhas amazônicas, vem sendo passada de geração a geração, ocorrendo, principalmente, mediante formas de ajudar aos pais nas atividades agrícolas, nas pescarias, nas caçadas e nas atividades domésticas do lar. [...] A partir destes ensinamentos diários e tradicionais, aprendia-se a contar histórias dos antepassados e descobria-se detalhes que encobriam aquele universo falado, cheio de mistérios, despertador do imaginário de quem escutava; o ir e vir aos lagos, igarapés, sem medo de se perder, porque o senso de orientação já estava trabalhado no todo experienciado.

As histórias do local precisavam ser desveladas para compreendermos os significados simbólicos que emergem das representações que os ribeirinhos dão aos sentidos de educação e cultura. O resultado dessa união entre cultura e educação faz surgir, saberes e conhecimentos decorrentes do contexto cultural. Nesse sentido, a educação como produto do meio cultural age no sentido de manter viva a cultura do local, criando um novo ser, sujeito às regras criadas antes mesmo de seu nascimento, usadas para nortear os objetivos coletivos com intervenção direta sobre a sociedade.

Mesmo diante do papel inquestionável da educação escolar para a formação de cidadãos críticos e conscientes, a formação cultural, a difusão de valores, a constituição dos modos de pensar e agir das comunidades ribeirinhas da Amazônia, não depende, diretamente, da escola; posto que estejam envolvidas na teia de relações e significados traçados pelas práticas sociais, pelo convívio educativo dos mais velhos, com os mais jovens no processo de co-educação.

Neste trabalho, discutimos conceitos implicados nas questões da pesquisa postas acima, buscando articular a compreensão da educação, a partir dos processos socioculturais de formação da criança. Tratamos da constituição dos conceitos de educação e cultura, em seguida, refletimos sobre a formação cultural e educacional na comunidade, pois a formação cultural está ligada aos sistemas de

relações práticas, linguagens, crenças, histórias, superstições que compõem o tecido do grupo social.

Portanto, percebemos que as histórias permeiam o imaginário dos moradores e, por conseguinte das crianças que acreditam, fielmente, no que é contado pelos mais velhos. Notamos com isso, a importância fundamental da cultura para a convivência humana, pois através dos conhecimentos dos mais velhos do local, as novas gerações aprendem histórias de seu cotidiano através das manifestações culturais, crenças, mitos, histórias de visagens e lendas.

## **SEÇÃO I: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO**

Esta seção tem como objetivo reunir informações sobre a metodologia utilizada para obtenção dos dados referentes às representações simbólicas e educação das crianças na comunidade ribeirinha Santo Antonio do Rio Tracajá no município de Parintins, a fim de mostrar os caminhos trilhados e tomados para definir a comunidade como local da pesquisa.

As primeiras observações mostraram que o local é propício para investigação acerca dos saberes tradicionais, agindo no processo educativo das crianças tanto no cotidiano social, como no trabalho escolar, possibilitando discutir e analisar a cultura e a educação caboclo-ribeirinha, através das representações simbólicas das crenças aprendidas pelas crianças nas suas relações sociais onde a aprendizagem informal ocorre.

Para a condução da pesquisa foi preciso todo um planejamento logístico no período de novembro de 2017 a março de 2018. De início, mantivemos contato com o presidente da comunidade e o gestor da escola, para informá-los sobre a realização da pesquisa. Na conversa, tomei conhecimento de como chegar até a comunidade por meio de embarcações que saem de Parintins em dias e horários específicos, trazendo e levando os comunitários.

Antes da coleta efetiva dos dados, as viagens à comunidade ocorreram no período acima mencionado de forma sistemática em dias variados da semana. Entretanto, devido à necessidade de um planejamento mais consistente foi necessário permanecer na comunidade por uma semana para levantamentos preliminares e observação do cotidiano das crianças.

Estas viagens foram importantes, principalmente, para o contato com os moradores e, especialmente, as crianças, foco principal da pesquisa. Por meio de suas falas foi possível perceber seus sentimentos, emoções, nervosismos, seus trabalhos na roça, suas pescarias, suas festas, e também, seu processo educativo e cultural. As primeiras observações na comunidade serviram para o levantamento preliminar de informações sobre a educação tradicional no contexto rural com ênfase para os conhecimentos dos mais velhos do local.

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA - QUALITATIVA

Produzir ciência não é uma das atividades mais fáceis, sobretudo, quando se fala de Amazônia. Isso porque, as características geográficas tornam-se barreiras naturais para o acesso aos locais onde pesquisas são realizadas. Um bom exemplo disso são as comunidades ribeirinhas, quase sempre distantes da sede dos municípios e da capital do Estado. Pesquisar temas relacionados à diversidade amazônica é, extremamente, complexo na medida em que não se tem um conhecimento e uma metodologia consolidados sobre tal realidade.

A dificuldade de pesquisas na Amazônia está no fato de não podermos abarcar sua totalidade devido aos múltiplos fenômenos ambientais, sociais e culturais. Para a consolidação dessa dissertação, foi preciso reduzir o universo em partes, pertencentes a uma totalidade. Ao se referir sobre a ciência enquanto produtora de conhecimento, Demo (1987, p.19) discorre que “[...] a finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos”.

Partindo dessa premissa, concordamos com o autor quando fala que a pesquisa é a parte fundamental para se fazer ciência. O levantamento do estado da arte sobre o tema é importante para o conhecimento daquilo que se pretende pesquisar, assim como o método que será utilizado para se chegar ao objetivo da pesquisa e responder o problema central do trabalho.

Para se chegar ao objetivo proposto da pesquisa e entender o processo educacional das crianças na comunidade, norteados pelos conhecimentos culturais optamos pela observação das atividades cotidianas da comunidade ribeirinha Santo Antônio do Rio Tracajá no município de Parintins/AM. De acordo com Lakatos (2010. p.174):

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais no contexto da descoberta, e obriga o investigador a ter um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Todavia, o que prevaleceu foi a observação participante, pois, dessa forma, tivemos contato pessoal e direto com as fontes, tendo a possibilidade de apreender

a visão de mundo dos sujeitos, ou seja, entender os significados que os sujeitos atribuem à realidade que os cercam. Para compreender a realidade e o comportamento dos sujeitos, pertencentes à cultura e educação da comunidade, foi preciso ver, ouvir e participar da vida cotidiana do local. Como bem salienta Gil (2010, p. 121), “[...] a observação participante consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa.”

Com base no que foi mencionado por Gil (2010), buscou-se a cada contato com as fontes criar uma relação de confiança, fundamental para o processo de desenvolvimento da pesquisa, pois a realidade que se vê de fora é uma, e a realidade vista a partir dos olhos dos moradores no que diz respeito à cultura e a educação do local, é outra.

Para a análise da cultura e da educação cabocla-ribeirinha, dentro de seu universo de significados que norteiam o comportamento dos sujeitos, tivemos como ponto de partida a abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores culturais” (MINAYO, 2007, p. 21). Corroborando o conceito acima sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2010, p.79), parte do fundamento de que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que o objeto não é um dado inerente e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”

Quanto a isso, Ludke & André (1986, p.11), destacam que:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...]. O pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan (1994), salienta que a investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural. Segundo o autor, “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorrem, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo” (BOGDAN, 1994, p.48).

Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista não padronizada ou não estruturada considerada como uma conversa cara a cara com os sujeitos da pesquisa detentores dos conhecimentos sobre as credences locais. Nesse tipo de entrevista, as perguntas são abertas, possibilitando mais liberdade para os entrevistados responderem, pois, elas acontecem numa conversa informal na qual “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.180).

Com o uso da entrevista foi possível perceber as interações humanas e percepções do entrevistador e do entrevistado, nas quais as emoções, os sentimentos, os preconceitos e as interpretações do real vêm à tona com informações relevantes. Szymanski (2004, p.12), parte dessa constatação destacando que:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de inteiração humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. [...] Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho.

De posse do material coletado por meio de entrevistas, começamos as transcrições dos áudios para meio escrito. Para a análise do material, usamos como referência os estudos de Laurence Bardin no livro *Análise de Conteúdo* (2001). A autora define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2001, p. 42).

Tomando como base essa técnica analisamos o que se mostrou explícito nas entrevistas para obtermos os indicadores que nos permitissem fazer inferências. Para tanto utilizamos a modalidade de análise qualitativa com intuito de procurarmos nas entrevistas a ausência ou a presença de variáveis características de cada fala.

Para uma melhor compreensão, analisamos e organizamos as entrevistas em categorias. De acordo com o que propõe Bardin (2001), começamos pela pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim que foram transcritas, fizemos uma leitura flutuante, para desvelar as intuições e ao mesmo tempo organizar o material coletado de acordo com o objeto e os objetivos da pesquisa.

O processo de transcrição e exploração do material exigiu tempo e esforço ininterrupto. Tal ação se justifica na medida em que apresentamos um quadro empírico organizado com informações importantes para as etapas de interpretação de cada fala, de acordo com o quadro teórico que dá suporte à pesquisa.

Como já mencionado acima, dividimos as entrevistas em categorias, destacando os relatos dos professores, pais, avós e das crianças, como parte das escolhas das unidades, a enumeração e a definição das categorias. A priori começamos pela análise das entrevistas com os avós e pais das crianças identificando-os pelas primeiras letras dos seus nomes. Da mesma forma utilizamos com as crianças e os professores conforme a seqüência: Gi, Ma, Ed, Co, Lu, Ci, An, Ca, Si, Ra, Wa, Va.

Do ponto de vista do objetivo da pesquisa ela se classifica como exploratória, pois pode desenvolver esclarecer ou modificar conceitos no intuito de formular novos problemas e hipóteses que poderão ser pesquisadas no futuro. Sobre essa premissa Gil (2010, p. 27), salienta:

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Quanto à natureza, classifica-se como pesquisa básica que no dizer de Gil (1999 apud Silva; Urbaneski, 2009, p. 49), “[...] objetiva produzir conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.”

O roteiro da pesquisa consistiu em entrevistas, registros fotográficos, gravação de áudio, anotações no caderno de campo para explicitar as ações

cotidianas das crianças e suas famílias no espaço da comunidade. O levantamento secundário sobre o tema foi feito em livros, artigos, revistas e sites sobre a temática.

## **1.2 OS CAMINHOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

A escolha da comunidade está relacionada ao meu interesse pelo tema da formação cultural da criança. Tal interesse surgiu em 2004 e, posteriormente, em 2009, quando fui contratado pela Secretaria Municipal de Educação – SEME/PIN, para trabalhar na comunidade Santo Antônio do Rio Traçajá, atuando como professor do Ensino Fundamental com a disciplina Língua Portuguesa e depois com a disciplina História. Durante dois anos em que trabalhei como docente convivi com pessoas com larga experiência no campo das crenças e superstições, inerentes ao ambiente rural do qual fazem parte.

Diante das inúmeras leituras para a construção do projeto, percebi que muitas comunidades ribeirinhas educam suas crianças baseado numa espécie de direito consuetudinário, convertendo-se num campo propício para os estudos sobre a relação da cultura com a formação dos sujeitos, especialmente a criança, que está em processo de desenvolvimento e socialização.

Antes das viagens ao local, tivemos uma conversa, ainda na cidade de Parintins, com o presidente da comunidade Santo Antonio e com o gestor da Escola Municipal Luiz Gonzaga, para apresentar a proposta de pesquisa e deixá-los informados sobre os procedimentos que seriam tomados para as visitas e coleta de dados. Na ocasião eles informaram sobre os barcos, os dias e horários de saída para a comunidade. Esses contatos ajudaram na construção de uma intimidade necessária para o desenvolvimento e entendimento do projeto.

O processo para obtenção dos dados junto à comunidade realizou-se por meio de visitas sistemáticas ao local durante dois meses em dias variados da semana. Em alguns momentos foi necessário permanecer na comunidade por uma semana para levantamentos preliminares e observação do cotidiano das crianças.

No dia 21.10.2017 cheguei à comunidade por volta das 15h30min e, mantive contato com o professor da turma de quinto ano do Ensino Fundamental solicitando autorização para aplicação de uma atividade de “contação” de histórias sobre lendas, crenças e superstições amazônicas, importantes para a definição das fontes a serem entrevistadas.



No dia seguinte, 22.10.2017, pela manhã, fui à escola aplicar a atividade. Na ocasião estavam presentes 12 alunos. No primeiro momento fiz a apresentação do projeto e da atividade que seria desenvolvida. Organizamos as cadeiras em círculo de modo que o pesquisador ficasse de frente para os alunos, quebrando as barreiras de diálogos possíveis. Foram contadas as Histórias da Lenda do Boto e a Lenda da Cobra Grande, muito comum no imaginário ribeirinho. Contadas as lendas, começamos uma conversa com os alunos sobre as histórias narradas pelos mais velhos da comunidade.

No segundo momento, os alunos coordenados pelo pesquisador fizeram a produção de um pequeno texto e um desenho sobre as credices da comunidade Santo Antonio do Rio Tracajá. Com os materiais produzidos pelos alunos, fizemos uma seleção dos textos e desenhos para definir quais alunos seriam as fontes. Os critérios de escolha levaram em conta os conteúdos representativos das credices locais, postos nos diálogos, conversas e registros em desenhos das crianças, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

A partir dos estudantes selecionados, fizemos a abordagem da família no sentido de solicitar autorização para as atividades com as crianças bem como para entrevistas com os pais e avós, também, fontes da pesquisa. Dessa forma, ao final das atividades, formamos um quadro de fontes com as crianças, os avós e os professores, que se transformaram em sujeitos principais da pesquisa com os quais realizamos atividades continuadas, buscando maior densidade nas informações a serem colhidas.

Com os sujeitos definidos, fizemos a segunda viagem à comunidade no dia 27.11.2017, para colher as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o gestor e professor, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças, pais e avós. As assinaturas de autorização foram necessárias para participarem como fontes da pesquisa e ao mesmo tempo agendamento das entrevistas em cumprimento as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Todos os pais, avós e crianças assinaram os termos, comprometendo-se em participar como fontes da pesquisa.

A terceira viagem ao local aconteceu no dia 18.12.2017, para o início da coleta de dados por meio de entrevistas e observação das atividades diárias das crianças e suas famílias. O barco no qual viajei saiu de Parintins por volta das 12h30min. A viagem que costuma ser de 03h:00min até a comunidade, atrasou por

conta das muitas paradas que o barco fez para deixar passageiros em outras comunidades próximas ao local da pesquisa. Com isso, chegamos ao final da tarde. Fiquei na comunidade duas (02) semanas, hospedado na casa de um professor.

Como já havia agendado as entrevistas, no dia seguinte, 19.12.2017, à tarde entrevistei o gestor em uma das salas da escola e o professor na casa onde ele mora. No entanto, os imprevistos começaram aparecer. Das crianças selecionadas para a pesquisa, algumas viajaram com suas respectivas famílias para outros locais. Apenas uma criança não foi autorizada pelo pai a conceder a entrevista. As demais fontes concederam entrevistas que foram gravadas em áudio.

As entrevistas com as crianças, pais e avós aconteceram sempre à tarde, pois pela manhã, estavam na roça, cuidando da plantação de mandioca, na fabricação de carvão vegetal ou pescando. Antes de começar a entrevista, mantinha uma conversa informal para deixá-los à vontade e quando menos percebiam já estavam respondendo as perguntas. Essa relação de confiança criada durante a conversa permitiu que a entrevista revelasse diversas histórias do local, contadas pelos adultos e repetidas pelas crianças.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de apreender os significados simbólicos das histórias contadas pelos entrevistados e como essas histórias interferem no processo educacional das crianças. Optamos por esse instrumento, pois, como bem destaca Gomes (1986, p.2), a entrevista “[...] permite ao pesquisador ajudar as pessoas no difícil processo de lembrar o passado, distante e próximo.” Com os adultos foram feitas perguntas do tipo: o senhor consegue definir quem são as crianças ribeirinhas moradoras da comunidade?; como o senhor define a educação transmitida pelos mais velhos às crianças? E como acontece esse processo de transmissão?; de que forma essas crianças vivem e convivem com os mais velhos da comunidade?; quais são suas principais brincadeiras e qual a importância delas para o desenvolvimento dessas crianças?; como e o que essas crianças aprendem no convívio com os mais velhos da comunidade?; de que forma podemos conhecê-las dentro do seu espaço?; qual a relação que os conteúdos curriculares devem manter com as crianças e a realidade ribeirinha?; Como o senhor caracteriza a cultura da comunidade? E quais as principais crenças do local?; as crianças acreditam nas histórias contadas pelos mais velhos? E qual a forma de respeito delas em relação a essas histórias?.

Às crianças foi perguntado: você conhece alguma história de visagens?; com quem você aprendeu?; como você aprendeu?; você acredita nessa história?; tem medo que aconteça com você? Por quê?; como que essa história foi contada para você?. Essas perguntas serviram para rememorar as lembranças e trazer à tona as histórias do local. As entrevistas eram sempre abertas com características sempre de uma conversa informal. Dessa forma, conseguimos extrair das fontes, por meio das entrevistas aspectos importantes sobre credices, superstições, cultura e educação da comunidade.

### **1.3 O CONTEXTO “FALA” E TEM “CAMADAS”- AMBIENTAL, CULTURAL E HUMANA**

Estamos diante de uma realidade singular, mas, ao mesmo tempo plural, pois, dela emergem camadas que se entrelaçam numa teia de relações ambientais, culturais e humanas. Muitos elementos da cultura parintinense são essencialmente indígenas devido às tribos que habitaram nossa região no passado como os: Sapupés, Maué e Parintintins.

Por meio da colonização européia (branca), africana (negra) e também a influência nordestina com a vinda de imigrantes durante o segundo surto da borracha, à cultura foi inserida novos elementos que se miscigenaram formando um novo arcabouço cultural. Somos resultado dessa miscigenação cultural com elementos que estão presentes nas relações dos moradores da cidade de Parintins, mas, ainda com mais força no contexto dos ribeirinhos que habitam as áreas de terra firme e várzea da região.

Tais elementos foram fundamentais para o surgimento de lendas e mitos que permeiam o imaginário do caboclo da região. É muito comum ouvirmos histórias do Boto, Cobra Grande, Visagens como parte integrante da cultura das comunidades ribeirinhas. São história que precisam vim à toda para entendermos como esse imaginário caboclo envolvente foi criado e como ele influencia no processo educativo das crianças nesses locais.

### 1.3.1 O Município de Parintins: breve histórico

A cidade de Parintins, conhecida mundialmente em função do Festival Folclórico dos bois Garantido e Caprichoso<sup>1</sup>, realizado no último final de semana do mês de junho, foi fundada no século XVIII, na época, estado do Grão-Pará, hoje Estado do Amazonas. Parintins, assim como quase a maioria das cidades Brasileiras, foi habitado por indígenas. Em seu território habitaram as etnias Sapupés, Maués e Parintintins, desse último grupo deriva o nome da cidade.

Desses povos indígenas, Parintins herdou muito no que diz respeito à cultura local, além da influencia cultural trazida pelos nordestinos que moraram na região durante o segundo surto da borracha. Trouxeram o Bumba-meu-boi, passando-se a chamar em Parintins de Boi-Bumbá. Elementos simbólicos dessa miscigenação cultural estão presentes no cotidiano dos moradores da cidade, mas, sobretudo, daqueles que habitam as áreas de terra firme e várzea da região.

Aqui e ali esbarramos com comidas típicas, falas, trejeitos, sotaques, crenças, valores e conhecimentos tradicionais oriundos de anos de experiências. Os caboclos ribeirinhos são resultados desse complexo cultural amazônico, resultando dessa relação em um conjunto cultural extremamente rico em conhecimento da região.

De acordo com sua posição geográfica o município de Parintins localiza-se na 9º sub-região, no baixo Amazonas. A cidade está situada à margem direita do Rio Amazonas, distante de Manaus - capital do Estado - cerca de 369 km em linha reta, quando feita em avião e, aproximadamente 420 km através das vias fluviais. A cidade faz limite com os municípios amazônicos de Nhamundá, Urucurituba e Barreirinha. Está na fronteira entre o Estado do Amazonas e Pará.

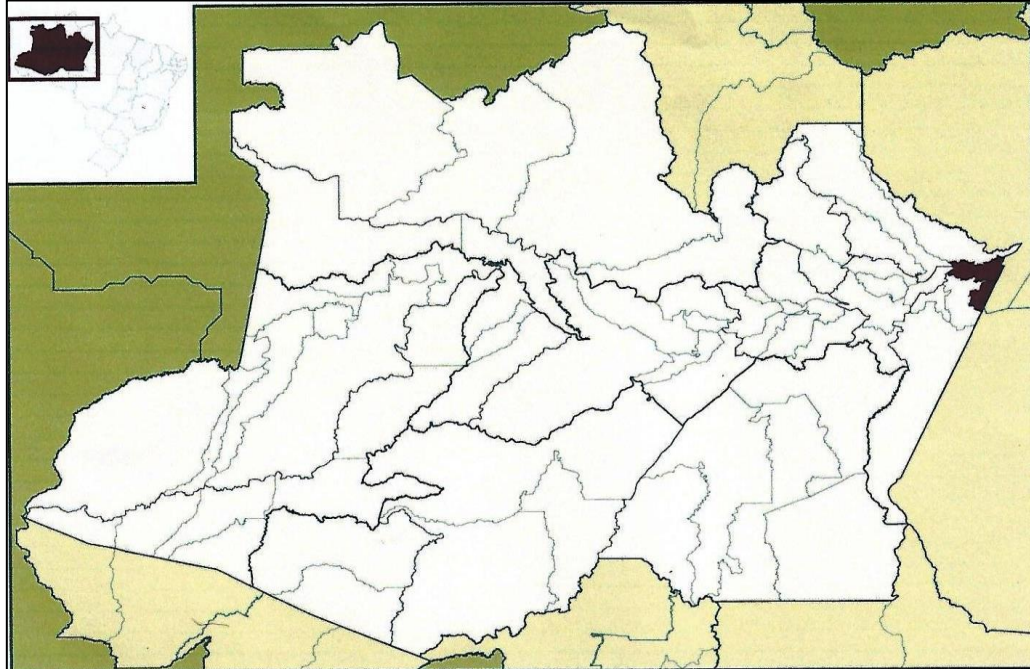
Com interesse na pesca do pirarucu e agricultura, em 1796, sob as ordens do governo português o navegador José Pedro Cordovil, fundou o núcleo populacional chamando-o de Tupinambarana. Sete anos mais tarde, em 1803, formou-se a primeira Missão Religiosa, pelo então Capitão-Mor, Conde dos Arcos que a denominou de Missão Vila Nova da Rainha, tendo como primeiro dirigente religioso o Missionário Carmelita Frei José das Chagas.

Devido às mudanças ocorridas na divisão política territorial e o início de uma nova político-administrativa, a província do Grão-Pará criou por meio do decreto de

---

<sup>1</sup> Itens principais do Festival Folclórico de Parintins realizado no último final de semana do mês de junho. A cor vermelha representada pelo Boi Garantido; enquanto que a cor azul é representada pelo Boi Caprichoso.

25 de junho de 1833, a comarca do Alto Amazonas. Com isso, a Missão Vila Nova da Rainha tornou-se Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana.



**Mapa 1:** Localização do município de Parintins  
**Fonte:** Organizado por Darlan P. de Campos

Em homenagem à terceira Imperatriz do Brasil, Dona Tereza Cristina, esposa de D. Pedro II, a Assembléia Provincial do Pará, em 1848, eleva a freguesia a vila, chamando-se Vila Bela da Imperatriz. Somente em 15 de outubro de 1852 pela lei nº 02 confirmou-se a criação do município. Em 14 de março de 1853, depois de ter sido desmembrado de Manaus, o município foi definitivamente instalado. Somente em 1880 ganhou status de cidade.

Quanto ao aspecto cultural, a cidade destaca-se no norte do país em virtude do Festival Folclórico com as apresentações dos bois “Garantido” e “Caprichoso.” Criado, oficialmente, em 1965, o festival já foi realizado em lugares diferentes na cidade. As primeiras apresentações e disputas entre os bois, foram feitas na quadra da Catedral de Nossa Senhora do Carmo, quadra da CCE, hoje conhecida como quadra poliesportiva Silvio Mito, e até no estádio municipal Tupy Cantanhede.

Até o ano de 2005 o festival era realizado nos dias 28, 29 e 30 de junho, mas a lei municipal nº 336/2005 instituiu a mudança para o último final de semana do mês de junho permanecendo até os dias atuais. O festival é considerado uma festa

popular realizada a céu aberto no Bumbódromo inaugurado em 1988, construído em formato de cabeça de boi com capacidade para 35 mil espectadores. Nas três noites de apresentação os bois, Garantido (cor vermelho) e Caprichoso (cor azul), exaltam temáticas regionais e nacionais como lendas, mitos, crendices, superstições, histórias de visagens, modos de vida e costumes dos caboclos amazônicos das várzeas e terras firmes e rituais de povos indígenas.



**Foto 1:** Vista aérea da cidade de Parintins  
**Fonte:** Pedro Coelho

Outro evento importante para a cidade é a Festa em honra à padroeira do município, Nossa Senhora do Carmo, no período de 06 a 16 de julho. Festa que faz parte da cultura religiosa do norte do país. Fiéis de todas as partes do Brasil, assim como os ribeirinhos, colonos e assentados vêm a Parintins, nesse período, para participar da festa e prestar homenagens a Santa e agradecer as bênçãos recebidas.

Na dimensão econômica a base são os setores Primário, Secundário e Terciário. No setor primário a principal atividade é a pecuária com a criação de bovinos e suínos. Toda produção é destinada para o mercado interno e o excedente é exportado para municípios próximos. A agricultura ajuda na formação da economia nesse setor com a produção de abacaxi, arroz, batata-doce, cana de açúcar, feijão, mandioca, melancia e milho, além das culturas permanentes de cultivo de abacate, banana, cacau, café, caju, coco, laranja, limão e tangerina. A pesca destina-se para o consumo local e também para exportação para outros municípios. Já a criação de

aves é doméstica feita por famílias. O extrativismo não tem grande destaque no setor.

As pequenas empresas do ramo de indústria madeireira, alimentícia, gráficas, construção naval, fabricação de tijolos, dentre outras, compõem o setor secundário. Já o setor terciário é composto por comércios varejistas e atacadistas com a venda de uma variedade de produtos. Na prestação de serviço, a cidade conta com oficinas mecânicas, eletrônicas, hotéis, pousadas, restaurantes, clínicas médicas e outros. É importante destacar os aspectos históricos de Parintins para entendermos os sentidos e sua projeção global e, ao mesmo tempo entender como se deu a formação das comunidades rurais.

### **1.3.2 Comunidade Santo Antônio**

Esta pesquisa foi desenvolvida na comunidade ribeirinha Santo Antonio, localizada à margem direita do rio Tracajá na área de terra firme, zona rural do município de Parintins, pertencente à Gleba de Vila Amazônia, assentamento criado em 1988 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Fazem parte desse assentamento comunidades rurais de terra firme e várzea.

O Rio Tracajá serve de referência e localização para outras comunidades, núcleos e colônias. Estão localizadas as margens do rio as comunidades: Novo Oriente, Monte das Oliveiras, Santo Antonio, Nossa Senhora de Fátima, São Benedito, Sagrado Coração de Jesus, Núcleo Arizona, e as Colônias Toledo Piza e Colônia Soares. O acesso a comunidade é feito por meio de embarcações regionais (Barcos a motor, rabetas) em viagem com duração de aproximadamente três horas, saindo direto da cidade de Parintins.

A comunidade Santo Antônio, com 76 casas, 92 famílias e, aproximadamente, 348 moradores possui uma infraestrutura básica com ruas pavimentadas, água encanada, energia elétrica do Programa Luz para Todos, um templo da Igreja Católica localizado na frente da comunidade, voltado para o rio, uma escola em alvenaria que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio Tecnológico que acontece em parceria do município com a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, através de internet banda larga, um campo de futebol, uma recém construída quadra poliesportiva, padaria e pequenos comércios.

Entretanto, essa estrutura básica não é suficiente para atender todas as necessidades das famílias, isso porque, a comunidade não tem rede de tratamento de esgoto, destinação adequada do lixo doméstico, posto de saúde. Entre os jovens existe o consumo exagerado de bebida alcoólica, responsável pelo aumento da violência.

Desde sua fundação, a comunidade teve como produção agrícola o cultivo de mandioca para a fabricação de farinha, produção de carvão vegetal comercializado na cidade de Parintins. O cultivo da malva e juta perdurou até a década de 80. Nessa época, o meio que as famílias usavam para se ajudarem era o puxirum<sup>2</sup>, quando se juntavam muitas pessoas com o intuito de realizar os trabalhos. Após o trabalho concluído, havia a festa dançante na casa do organizador do puxirum, como forma de diversão para as famílias que ali se encontravam.

Algumas famílias se mantêm através da pesca, do cultivo da roça da agricultura de subsistência, fabricação de carvão vegetal, carpintaria, pedreiros, construtores navais, benefícios do Governo Federal como Bolsa Família, aposentadorias, funcionalismo público com professores e agentes de saúde contratados pela prefeitura.

Foi uma das primeiras comunidades católicas a ser criada no interior do município. Sua origem ocorreu no ano 1948, quando a senhora Marieta, esposa do Senhor Vivi, proprietário da Usina Varre Vento viajou para o Rio de Janeiro e deixou a imagem de Santo Antônio aos cuidados do Senhor Salomão – judeu -, que na época tornou-se proprietário da usina.



**Foto 2:** Vista aérea da Comunidade Santo Antônio – Rio Traçajá  
**Fonte:** Acervo da Pesquisa

---

<sup>2</sup> deriva de “mutirão” ou “reunião” de várias pessoas para trabalho em grupo geralmente no roçado ou limpeza do quadro da comunidade.



Mas, por não ser adepto do cristianismo, o senhor Salomão deu de presente a imagem do Santo para o senhor Luiz Gonzaga, proprietário da área onde se localiza a comunidade. No ano seguinte, em 28 de setembro de 1949, o senhor Luiz Gonzaga, realizou a primeira festa em homenagem ao santo. A partir dessa data, as pessoas começaram a se reunir aos domingos para celebrar cultos e ladainhas em homenagem ao então padroeiro. Atualmente a festa em honra a Santo Antonio é realizada na primeira semana de junho com celebrações religiosas, arraial, festa dançante, torneios de futebol masculino e feminino, encerrando-se no dia 13 de junho. Nota-se a predominância do catolicismo na comunidade, ainda que ela possua fiéis das Igrejas Evangélicas morando no local.

Entre os anos de 1960 e 1980, o comércio ganhou destaque na região na forma da troca de produtos regionais extraídos da natureza com produtos de consumo feito pelo comerciante conhecido como regatão. Em 1965, a comunidade recebe o Movimento de Educação de Base - MEB, que desenvolvia atividade de alfabetização para jovens e adultos.



**Foto 3:** Vista da frente da Comunidade Santo Antônio – Rio Tracajá

**Fonte:** Acervo da Pesquisa

No ano de 1974, a comunidade recebe a primeira professora para atuar na área da educação no ensino Fundamental de 1ª a 4ª série na modalidade multisseriada surgindo a Escola Municipal “Santo Antônio”. Na década de 80, a comunidade ganha mais estrutura com a construção da escola em alvenaria, para

atender as crianças da localidade e, nesse mesmo período a comunidade passa a pertencer à Paróquia de Nossa Senhora de Lourdes da Prelazia de Parintins. A partir de 1982, a escola recebe o nome de “Luiz Gonzaga” em homenagem ao fundador da Comunidade.



**Foto 4:** Escola Municipal Luiz Gonzaga – Comunidade Santo Antônio  
**Fonte:** Acervo da Pesquisa

Todas as informações acima tiveram como fonte o histórico da comunidade elaborado pelos comunitários, pois, apesar da visibilidade dada à cidade de Parintins devido ao festival folclórico, muitas comunidades ribeirinhas ainda carecem de registros escritos para o conhecimento de suas origens e reconhecimento de suas características próprias. Outras informações são decorrentes especialmente das interlocuções com os moradores mais velhos e com o presidente da comunidade.

Durante o período de coleta de dados com anotações no caderno de campo, observamos uma troca intensiva de bens culturais entre o espaço urbano e o rural. São espaços onde a cultura se processa de forma distinta, mas que influencia a vida dos comunitários, principalmente, das crianças e jovens, por meio dos bens de consumo, meios de produção, lazer, meios de comunicação com destaque para a televisão e a internet com aplicativos de redes sociais.

Mas, apesar dessa característica, a comunidade ainda consegue manter comportamentos tradicionais, ligados a preservação dos valores e costumes inerentes ao desenvolvimento histórico do local. Ela está imersa num contexto que predomina a cultura de tradição oral na transmissão de conhecimentos não formais,

onde o imaginário se destaca decorrente, sobretudo, da relação que o homem mantém com a natureza.

## SEÇÃO II: EDUCAÇÃO E CULTURA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Na segunda sessão tem-se por objetivo discorrer e fazer uma discussão teórica sobre os conceitos de cultura, educação, formação cultural, socialização, criança, infância, memória, patrimônio, patrimônio cultural, mitologia entre outros. Não pretendemos fazer um resgate histórico dos conceitos ora expostos nessa discussão teórica bibliográfica. Mas entender como juntos, eles podem explicar os processos de educação, especialmente, das crianças dentro da teia de suas relações culturais, educacionais e sociais.

Estudos antropológicos mostram que o sentido de educação é amplo. E a educação, a partir desse ponto de vista, acontece em todas as dimensões da vida humana, do acordar ao dormir. Ela se apresenta em diferentes contextos e espaços e a escola não é o único lugar onde acontece esse processo educativo. Um exemplo são as comunidades ribeirinhas onde a educação não formal é transmitida pelos mais velhos baseada no conhecimento das crendices acumuladas por gerações passadas e que agora são transmitidas através do processo de co-educação às crianças como primeira educação.

O resultado da relação entre cultura e educação é o surgimento de saberes e conhecimentos do contexto cultural, onde os processos educativos são constituintes do social e das práticas diárias dos indivíduos. Cultura e educação influenciam as formas de comportamento e, ao mesmo tempo, orientam as estruturas psíquicas, comportamentais e o próprio imaginário dos grupos humanos que, apesar de viverem no mesmo tempo histórico, tem construções próprias e diferentes da realidade.

Ao entender a educação como um processo socializador, diremos que o resultado dessas relações se concretiza através de ações modeladoras de gerações adultas sobre as mais novas. E nesse aspecto da educação, consideramos que as gerações mais novas são influenciadas pela geração mais velha, resultando daí, num processo de interação e socialização entre as gerações.

Em se tratando de cultura Amazônia, elencamos os espaços onde ela se processa com ênfase para diferentes características dentro do espaço urbano e rural com uma intensa troca simbólica. Tal qual a cultura, a educação ribeirinha é resultado do meio cultural no qual ela se desenvolve. Ela é resultado dos elementos simbólicos próprios de cada comunidade ribeirinha, tornando-se elo entre os

saberes, os significados, símbolos, na educação das crianças no contexto cultural e a educacional. É preciso entender a educação na Amazônia como prática cultural dentro desse complexo contexto e da diversidade, decorrente da miscigenação de índios, negros, brancos, nordestinos, entre outros.

Considerar a educação amazônica como prática cultural é valorizar a diversidade da região com ênfase nos diferentes modos de vida, valores, práticas sociais e educativas das diferentes comunidades, em especial a comunidade Santo Antonio, local da pesquisa.

## **2.1 CULTURA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL**

Cultura e educação, dois termos que parecem sinônimos, mas, na verdade, são diferentes e difíceis de serem conceituados, devido às mudanças conceituais ocorridas ao longo dos últimos anos de pesquisas nesses dois campos complexos do conhecimento humano. Nossa intenção nesse trabalho, não é fazer um resgate histórico do desenvolvimento dos conceitos de cultura e educação, mas, entender, como juntas, elas influenciam as formas de comportamento e, ao mesmo tempo, perceber suas influências na construção identitárias de grupos humanos que, apesar de viverem no mesmo tempo histórico, tem construções próprias e diferentes da realidade. É o caso da comunidade ribeirinha Santo Antonio do Rio Tracajá, investigada durante a pesquisa.

Não obstante a isso, e por acreditar que educação e cultura andam de mãos dadas é pertinente fazermos uma discussão a respeito do conceito de memória, identidade, patrimônio, patrimônio cultural, mitologia dentre outros. Isso porque, entendemos que a educação, no seu sentido mais amplo é resultado de uma construção cultural, agindo na realidade na qual está inserida, com objetivos traçados pelos membros pertencentes a ela. Dessa forma, os elementos simbólicos dessa realidade agem no sentido de unir os membros numa relação social que permite reproduzir a si mesmos numa relação recíproca de educação.

Partimos do pressuposto de que somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, mas também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos. Como ressalta Aranha (2006, p. 19):

Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente.

Isso nos leva a pensar que a natureza humana não é única, universal e eterna. Mas está imersa nas diversidades e transformações sociais e culturais. Não existe dessa forma um conceito único de ser humano no sentido antropológico. Cada grupo humano criou a partir de suas experiências e influências externas, elementos culturais que os definem enquanto sujeitos sociais. Assim, fazemos parte de grupos culturais no qual as relações humanas estão centradas principalmente nas relações sociais, passíveis de mudanças.

É impossível entendermos o verdadeiro objetivo da educação sem antes entendermos o homem no sentido filosófico antropológico. Para tanto é fundamental que essa análise comece por nós mesmos na tentativa de encontrar no homem algo para dar sustentação aos modelos educacionais. Sobre isso Oliveira (2006, p. 27), fala que:

A educação se desenvolve no tempo humano, através da história de cada indivíduo e a história evolutiva da sociedade. A educação como atividade especificamente humana faz parte inerente da vida sociocultural do indivíduo. Pela educação o indivíduo é integrado à cultura e à sociedade existente, mas simultaneamente a educação possibilita a intervenção do ser humano no processo de mudança social. Assim, a educação é contraditória, conservação (do saber e da cultura adquirida) e criação (negação e superação do saber e da cultura existente).

Todavia, e por se desenvolver no tempo humano baseado na história individual e ao mesmo tempo coletiva, a educação está diretamente relacionada ao processo evolutivo da sociedade. Ela é uma atividade estritamente humana como parte integrante da vida sociocultural do indivíduo nos seus diferentes estágios de desenvolvimento.

Através da educação os indivíduos são inseridos na cultura e na sociedade de tal forma que consegue a partir dessa inserção se apropriar dos valores, das crenças e modos de pensar. Não é uma apropriação passiva, mas

fundamentalmente construtiva, podendo favorecer as próprias mudanças nas representações sociais dos sujeitos.

Assim, percebemos que não existe um modelo único de educação e a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor, de modo que o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão em seu livro “O que é Educação” (1993), fala que a educação existe em todo lugar e que ninguém escapa desse processo, seja na casa, rua, igreja ou na escola.

Para o autor, estamos envolvidos diretamente com a educação. Isso nos leva a pensar numa educação que ultrapassa os muros da formalidade e do conhecimento sistematizado oferecido pela instituição escola. E nessa relação entre educação e cultura é possível perceber os processos educativos como constituintes do social, pois emergem das relações sociais entre os indivíduos inerentes às suas práticas diárias.

A educação, portanto, nasce da interação do homem com o mundo e se consolida através de suas práticas culturais. Essa teia de significados, trazido pela cultura, molda o homem de acordo com seus padrões culturais. Dessa forma, a educação age como intermediária da cultura:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. [...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 1993, p. 7-10).

Todos os seres vivos passam por um processo educativo. Tomemos como exemplo os pássaros. Num determinado momento, eles são expulsos do ninho para experimentarem a aprendizagem do primeiro voo, importantíssimo para sua sobrevivência. Outro exemplo são os bebês que desde sua mais tenra idade, sentem a necessidade de aprender e essa aprendizagem prioriza a socialização das

crianças na sociedade através do ensino de hábitos, costumes, e valores ora convencionados consensualmente pela coletividade, ou seja, nós seres humanos a cada dia vivenciamos todo tipo de experiência de aprendizagem ou educação ou ao mesmo tempo várias educações.

Assim, o conceito de educação apresenta na sua origem um grau de complexidade muito grande, expressando concepções de educações diferenciadas. Entendida como um processo exterior ao indivíduo na qual a transmissão do conhecimento e dos valores socioculturais é repassada aos mais novos pelos mais velhos. Ela está relacionada ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos onde o processo formativo relaciona-se com as características interiores de cada sujeito.

A educação ajuda a pensar tipos de homens, mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar uns para os outros o saber que o constitui e legitima. Produz o conjunto de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 1993, p. 11).

A educação é uma atividade constitutiva do ser humano e, de acordo com suas relações com o mundo educam-se num processo contínuo e permanente. A criança, nessa relação contínua de aprendizagem, observa, faz igual ao adulto, entende e ao mesmo tempo aprende por meio do simples gesto de fazer a coisa. Desse modo, a educação tem um propósito, trata-se de formar o ser humano levando em consideração os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

No dizer de Garcia (1977), citado por Oliveira (2006, p.26):

A palavra educação tem sua origem nos verbos latinos educãre (alimentar, criar), significando “algo que se dá a alguém”, como o sentido de “algo externo que se acrescenta ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para o seu desenvolvimento”, e educere, com idéia de “conduzir para fora, fazer sair, tirar de” que “sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona”.

Diante do conceito acima, nota-se o grau de complexidade do termo, pois como se acredita, a educação no seu sentido mais amplo vai muito além do simples



ato de repassar conteúdos sistematizados dentro da escola, ao contrário, é um instrumento poderoso para formar no indivíduo competências e características que lhe possibilitará um desenvolvimento intelectual, físico e moral, no sentido de seguir, por meio da educação, os padrões culturais estabelecidos pelo grupo social do qual faz parte.

Agindo dessa forma, damos um alcance maior para o conceito de educação, como salienta Ferrigno (2003, p.143), citando Reboul (1980), em seu livro *Co-Educação entre Gerações*, destaca que:

Pensamos na escola e, entretanto, a educação se faz, primeiro, na família, sem falar do 'terceiro meio' constituído pela rua, pelo esporte, pelos movimentos de juventude, pelos mass media, etc. Pensamos no ensino, como se a educação não fosse tanto física, estética, moral, afetiva, quanto técnica e intelectual. Pensamos na criança, mas também o adulto não tem que se educar incessantemente? 'São precisos cinquenta anos para se fazer um homem', dizia Platão. Cumpre tomar a educação no sentido total, mutilá-la é mutilar o homem.

Entendendo a educação como um processo socializador, diremos que o resultado dessas relações se concretiza através de ações modeladoras de gerações adultas sobre as mais novas. Nesse aspecto da educação, as gerações mais novas acabam sofrendo pressão da geração mais velha, resultando daí, um processo de interação e socialização entre gerações, culminando com o processo educacional.

Não obstante a isso, a educação torna-se mediadora entre o cultural e o indivíduo, pois a partir do momento que aceita essa transformação promovida pela educação e pela cultura, o homem se educa e ao mesmo ajuda outros homens a se educarem. Todas as sociedades humanas criaram seus sistemas de educação, sejam eles, institucionalizados ou não, e as formas como essa educação é desenvolvida junto aos seus pares seguem elementos característicos de suas culturas.

Assim, a educação é um amplo processo de socialização dos indivíduos numa dada cultura. Nesse sentido, ela não está diretamente vinculada a um sistema de ensino institucionalizado, nem tão pouco precisa da existência de uma língua escrita para ser repassada, uma vez que pode acontecer sem fazer uso da palavra escrita.

A família é o primeiro grupo social do qual fazemos parte e no qual aprendemos as primeiras noções de educação e de cultura. Assim, como qualquer outro ser humano, a criança é essencialmente um sujeito histórico inserido na sociedade e cultura determinada. A criança nesse sentido sofre influência do meio cultural e também o influencia, ou seja, a cultura produzida pela criança no seu meio social é resultado do processo de resignificação dos conhecimentos já existentes.

É na família que a criança encontra o ponto de referência para os primeiros aprendizados, embora exista interação com outras instituições sociais. Tudo que aprendemos ao longo da vida, de nossos pais, parentes e do grupo social, são resultados desse processo educativo que a cada dia vai sendo reinventado:

Podemos afirmar também que educação é uma prática de cultura, por ser ela mediadora de sistemas de conhecimentos, portanto, mediadora de cultura, tanto com a finalidade de formar e construir identidades sociais, quanto de reproduzir a sociedade. Assim, as crianças vão aprendendo com os adultos saberes e conhecimentos, valores e modelos de condutas que vão tornando essas crianças membros daquele grupo sociocultural. Mesmo quando crescem e se tornam adultos, depois velhos, não param de se educar e, também de participar da educação dos outros (WEIGEL in BRITO, 2006, p.61)

As práticas e condutas sociais estão diretamente ligadas à cultura do grupo ao qual pertencemos. Dessa forma, desde criança aprendemos com os adultos, saberes e conhecimentos, valores e modelos de conduta, tornando-nos membros desse determinado grupo social. A partir dessas influências conseguimos criar nossas características identitárias e ao mesmo tempo, somos capazes de reavaliar os significados produzidos pelo nosso grupo social e colocá-los em prática conforme nossa avaliação:

Mesmo que herdemos de nosso meio social, com formas institucionalizadas ou não, significados que nos ajudem a entender o mundo, reavaliamos estes significados no momento de pô-los em prática, tornando-nos assim sujeitos das e nas dinâmicas sociais. (CALEFFI, 2005, p.32).

Cultura e educação são criações humanas inseparáveis, pois só existe cultura e educação porque existe o homem. No entanto, estudos antropológicos e

filosóficos, trazem discussões sobre até que ponto pode-se entrar na cultura do outro, pois para muitos estudiosos é humanamente impossível conhecer todas as características de culturas diferentes, pois assim passaríamos a compreender o outro a partir de sua cultura, seus valores, costumes, modos de vida, em detrimento da nossa.

Embora possamos cair no equívoco de acreditar que podemos conhecer todas as características culturais do outro é, importante, termos em mente que um dos processos mais importantes que acontece com o homem, é a permanente aquisição de novas formas de agir, pensar, se comportar que ao longo do tempo vão se consolidando a ponto dos indivíduos considerarem tais comportamentos como natural, quando na verdade foram adquiridos no processo educacional e cultural.

Não menos complexo quanto definir educação é também a busca por um entendimento do que seja cultura. Essa complexidade se dá devido ao fato de a cultura apresentar características multidisciplinares, estudada por diversas áreas como lingüística, antropologia, sociologia, educação, entre outras. Cada área trabalha com enfoques e metodologias diferentes.

Para a lingüística, o termo cultura significa cultivo, logo nos vem a ideia de cultivo de algum alimento. É como se pudéssemos cultivar a mente humana e nela fazer florescer cultura. Começemos pela questão lingüística. Do latim, cultura significa cultivo, que logo nos remete ao cultivo de vegetais, animais e, também, das mentes humanas. Na língua alemã e inglesa do século XVIII, era “um nome para configuração ou generalização do ‘espírito’ que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo” (Williams, 2000, p.10).

Com esse caráter transversal a cultura perpassa vários aspectos da vida cotidiana. Nesse sentido, é comum termos a ideia de que cultura relaciona-se à concepção daquela pessoa que possui um cabedal de conteúdos e conhecimentos, ou ligada a termos como: cultura popular, cultura empresarial, cultura de massa dentre outros.

Esses conceitos, ainda que provenham do popular, não cabe nesse trabalho, pois como já falamos, cultura vai muito além do que dissemos acima, pois a entendemos como uma criação humana. Edward B. Tylor (1871) foi o primeiro a formular o conceito de cultura do ponto de vista antropológico da forma como é utilizado atualmente, enfatizando a ideia do aprendizado para a definição de cultura.

Os seres humanos são predominantemente culturais, pois conseguiram por meio da cultura sobreviver através dos séculos com um aparelhamento biológico relativamente simples. Através da cultura os homens se adaptam aos mais diferentes ambientes ao contrário dos outros animais. Com isso, o homem recebe conhecimentos e experiências acumulados ao longo das gerações que o antecederam e, se estas informações forem adequada e criativamente manipuladas, permitirão inovações e invenções.

Na verdade, ele formalizou uma idéia que vinha crescendo desde o iluminismo. John Locke (1690), afirmou que a mente humana era uma caixa vazia no nascimento, dotada de capacidade ilimitada de obter conhecimento, através do que hoje chamamos de endoculturação ou socialização, termo esse que será discutido no decorrer do trabalho.

Para os pensadores iluministas franceses, a cultura relacionava-se a instrução. “A cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (CUCHE, 2002, p.21). Consideramos com isso que o indivíduo só é humano porque possui cultura, encontrada exclusivamente junto aos seres humanos, cada um de acordo com seus modos, costumes e características próprias, fazendo-nos pensar que não existe cultura inferior ou superior, mas sim, culturas diferentes.

A diferença entre as culturas está baseada nos seus aparelhos simbólicos com sistemas de símbolos e significados partilhados pelos membros dessa cultura, estabelecendo regras sobre relações e modos de comportamento. Por mais que não conheçamos todo o nosso sistema cultural é, necessário que tenhamos um mínimo de conhecimento para convivermos harmoniosamente com os demais membros da sociedade.

Segundo Sahlins (apud Laraia 1996, p. 24),

[...] a posição da moderna antropologia é que a cultura age seletivamente, e não casualmente, sobre o seu meio ambiente, explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura.

O antropólogo Franz Boas (1858-1942), considerado o inventor da etnografia foi o primeiro pesquisador a fazer observações in loco de grupos humanos

primitivos. Seus estudos concluíram que a diferença dos grupos humanos era cultural e não determinada pelo meio físico ou racial. O comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo chamado endoculturação ou socialização.

Diante disso é pertinente pensarmos que pessoas de raças ou sexos diferentes têm comportamentos distintos não em função de transmissão genética ou do ambiente em que vivem, mas por terem passado por um processo de educação diferente um do outro. Nesse sentido, é a cultura que determina a diferença de comportamento entre os homens. O homem age de acordo com os seus padrões culturais, ele é resultado do meio em que foi socializado:

Possuidor de um tesouro de signos que tem a faculdade de multiplicar infinitamente, o homem é capaz de assegurar a retenção de suas idéias [...], comunicá-las para outros homens e transmiti-las para os seus descendentes como herança sempre crescente (TURGOT apud LARAIA, 1986, p. 27).

Isso nos leva a pensar que ao pesquisar uma determinada comunidade e seus costumes particulares é preciso levar em consideração os aspectos do contexto cultural assim como as histórias do local. Assim, percebemos o papel fundamental da cultura para a sobrevivência humana, pois através dos conhecimentos de nossos antepassados que foram transmitidos de geração a geração chegamos ao patamar de desenvolvimento atual. Hábitos, costumes, comportamentos, formas de agir e pensar são inerentes a cultura do grupo que pertencemos.

Dessa forma, podemos definir cultura como um conjunto interligado de signos e significados elaborados pelos grupos sociais. Essa produção acontece “[...] através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (BOTELHO, 2001, p. 2).

O conceito trazido por Dias (2011, p. 49) ao citar Edward B. Tylor, diz que “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crença, arte, moral, direito, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos (2006, p.24), define cultura como “tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de

grupos no interior de uma sociedade”. Desse ponto vista, fica evidente que a cultura não é transmitida de forma biológica, mas, a partir do contato do homem com o meio social.

Assim como afirma Ostrower (1987, p.16), “no homem, a biologia tornou-se inseparável da cultura, uma vez que nossos ancestrais começaram a usar ferramentas. A partir de então, a seleção natural favoreceu aqueles que puderam usar a cultura em seu melhor benefício”.

Nesse sentido, ao se conscientizar de sua existência individual o homem passa a entender sua existência no meio social e, os valores inerentes ao grupo social do qual ele faz parte, age como constituinte para suas referências culturais. Dessa forma, as múltiplas manifestações provenientes da natureza são selecionadas por meio de seus valores culturais de acordo com valores do meio social, ou seja, nesse processo de conscientização individual o homem sofre forte influência da cultura. Para Andrade (2011) a cultura caracteriza-se como um processo dinâmico, manifestado por meio das artes, da ciência, da política, da religião, da tecnologia e das relações cotidianas do homem:

[...] cultura é todo conhecimento que uma sociedade possui, sendo um processo dinâmico que se manifesta nas artes, na ciência, na política, na tecnologia, na religião, nas relações do cotidiano, e que se utiliza das idéias, palavras, teorias e práticas diversas para se expressar. Apropriando-se da linguagem, inventando códigos, signos e sinais, o homem cria o seu mundo, mostrando-se capaz de inventar uma ordem de existência que não é natural (física ou biológica) (ANDRADE apud BRITO, 2011, p. 10).

Da mesma forma, Laraia (2009), nos traz a idéia de que cultura dentro das possibilidades humanas abarca todas as suas criações, devido exclusivamente a sua capacidade de aprender o que lhe é ensinado, em contra partida ao pensamento de que cultura seria algo inato ao ser humano, transmitido, exclusivamente pelo biológico.

Podemos entender, portanto, que a cultura não se resume a herança genética, pois, o comportamento está ligado às realizações humanas, indo muito além de costumes relacionados aos genes biológicos. O resultado disso é a criação de um novo ser, sujeito às regras criadas antes mesmo de seu nascimento, usadas para nortear os objetivos coletivos com intervenção direta sobre a sociedade:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas e, assim, por diante (Laraia, 2004, p. 59).

Nesse caso, a cultura é transmitida pela herança social e não pela biológica “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (CHAUI, 1995, p. 81). Nenhum ser humano é desprovido de cultura, a não ser aquele que foi criado fora do seio social ou criado por animais. Toda criança quando nasce começa a ter os primeiros contatos com outras pessoas, ou seja, iniciam-se, assim, as primeiras aquisições dos traços culturais do grupo do qual ela pertence. Assim toda cultura humana tem elementos materiais e imateriais e, o homem, como destaca Laraia (2009) é resultado direto do meio cultural em que foi socializado, herdando todo o conhecimento e as experiências adquiridas por gerações que o antecederam:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2009, p.45).

Na citação acima duas palavras são destaques nesse processo de construção cultural e, graças à ação delas o homem pôde construir todo um complexo de conhecimento. Criatividade e, por conseguinte o patrimônio cultural foi fundamental para esse processo de construção e preservação cultural. Fayga Ostrower (1987) deixa claro na introdução de seu livro intitulado *Criatividade e Processos de Criação*, que a tese central gira em torno da criatividade, cujo ser humano para ela, é um ser criativo. “Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 1987, p. 5).

Entretanto, não podemos entender somente como criatividade os processos ligados diretamente à arte, entendida em nosso tempo como uma área privilegiada,

decorrente da atividade humana. O contexto cultural do qual esse homem faz parte torna-se fundamental para o desenvolvimento da atividade criativa humana. É nesse âmbito social e cultural que se nota a adequação de valores ligados à vida.

No mesmo sentido, entendemos que a configuração do homem está ligada diretamente às suas atuações simbólicas, transformando toda forma de comunicação numa forma de realização. Isso porque toda criação humana por mais simples que seja, pressupõe uma percepção consciente:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1987 p.09).

Tomando como base a fala da autora é pertinente fazermos uma volta ao passado remoto do desenvolvimento do homem desde a pré-história. Não por acaso, mas por considerarmos esse o período fundamental para identificarmos os processos criativos do ser humano. As artes rupestres nas paredes das cavernas podem ser um exemplo claro dessa criatividade humana. Ao pintar suas ações, os homens pré-históricos davam a essas imagens um “poder mágico”, acreditando acontecer no dia seguinte tudo o que haviam pintado na parede. Outro exemplo foram às primeiras ferramentas de pedras, - criadas ainda que involuntariamente -, ajudaram no processo de desenvolvimento humano:

Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele (OSTROWER 1987, p. 09).

Tal ação criativa justifica-se por uma necessidade de sobrevivência, ou seja, através de suas potencialidades o homem cria para manter-se vivo. Vai muito além do simples fato do querer ou porque gosta de criar, o faz porque precisa. Nessa visão, o homem torna-se um ser histórico, político e filosófico na medida em que reflete sua realidade cultural.



Levando em consideração essa premissa cultural, podemos considerar a cultura como modeladora do homem, fazendo-o agir de acordo com o seu meio cultural. A cultura, nesse sentido, apresenta-se nas formas materiais e imateriais, onde os indivíduos convivem de modo coletivo e se comunicam a partir dos elementos simbólicos que são transmitidos pela oralidade às novas gerações:

Na premissa do ser cultural, temos a ideia de que o homem é resultado do seu meio. A cultura do local no qual está inserido vai o moldando. Dessa forma, ele age baseado na cultura do seu local. Nesse sentido para a autora, “cultura são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte (OSTROWER, 1987, p.13).

Assim, ao longo da vida nossos pais e nosso grupo cultural criaram um arcabouço de conhecimentos e bens materiais e imateriais que serão herdados pelos demais do grupo. A isso podemos dar o nome de patrimônio cultural. Andrade (in Brito 2011, p. 10), conceitua muito bem esse termo:

Pois bem, o termo patrimônio, derivado do latim patrimonium, significa os bens herdados de pai (pater), tudo o que tem valor e que se herda. Significa também aquilo que se lega. O termo tem o significado coletivo, por isso não se costuma empregá-lo no plural. Pressupõe herança, legado, posse.

Tomando como base o conceito acima de patrimônio cultural, temos a ideia de bens, de objetos aos quais se agregaram valor, ou seja, coisas que foram construídas e acumuladas ao longo dos anos. Mas, o valor de cada objeto é muito relativo, pois pode ter tanto um valor econômico, afetivo e simbólico. Todavia, ao relacionar o conceito de patrimônio ao conceito de cultura passamos a entendê-lo como resultado de uma construção feita pelo homem, a partir do seu poder de criação.

A cultura é resultado de uma construção simbólica pela qual o homem dá significado à realidade. Tudo que até agora foi construído pelo homem, seja material ou imaterial, podem ser considerados como patrimônio cultural definido pela UNESCO e citado por Andrade (in Brito 2011, p. 12), como “[...] o corpo de signos

materiais artísticos ou simbólicos acumulados pelo passado para cada cultura e, portanto, para toda a humanidade”.

Assim, ao unir ao termo cultura o de patrimônio, incluímos também as dimensões do cotidiano e os elementos característicos da cultura, acervos, construções, modos de vida, comportamentos, leis, valores e religião. Nota-se, contudo, a importância da preservação do patrimônio, seja material ou imaterial, para que as novas gerações possam ter conhecimento e tê-los como expressão da identidade representativa do grupo cultural ao qual pertence.

Um dos elementos fundamentais para essa preservação, sobretudo, do patrimônio cultural imaterial é a memória, considerada importantíssima para o processo educativo, no qual os mais velhos transmitem seus conhecimentos às novas gerações. É impossível pensar um homem sem memória, pois, perderia de vista o seu passado sem condições de construção de um futuro:

Perder a memória é perder de vista não só todo o nosso passado, mas também nossa expectativa do futuro, e, com ela, lá se vão nossos projetos e desejos mais profundos. É perder de vista o próprio presente, esse instante fugido, em referência ao qual podemos falar do passado e do futuro. Perder a memória é perder de vista tudo que somos, e tudo o que guardamos do mundo (FERREIRA apud CERQUINHO, 2011, p. 18)

Partindo desse pressuposto e com base no conceito trazido pela autora, nota-se o quão importante para a preservação do patrimônio cultural é o acesso à memória daqueles que, por muitos anos, vem guardando em suas mentes fatos e acontecimentos do passado e que mantêm uma relação direta com a realidade presente.

Nossas vidas, desde o nascimento sempre esteve ligada com algum aspecto da memória. Ao ouvirmos o som da primeira palavra guardamos e começamos a dar significados àquilo que aprendemos e, conseqüentemente, começamos a reproduzir por meio de nossas falas. A memória, nesse sentido, torna-se um espaço vital para as lembranças e é por meio dela que externamos idéias, emoções, sentimentos e histórias contadas pelos mais velhos.

Fomos ao encontro dessas lembranças guardadas na memória de sujeitos conhecedores de uma infinidade de histórias de uma cultura diferente, mas não menos importante que as demais. A partir desses relatos, trouxemos à tona as

lembranças, emoções, sentimentos, pensamentos, imagens e impressões de uma cultura, extremamente, rica.

As experiências de vida e a memória individual tornaram-se fontes inesgotáveis de conhecimentos. Para corroborar com essa idéia, Meihy (2002, p.28), destaca que as histórias contadas de forma oral apresentam-se como:

Um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

Nesse sentido, Montenegro (1997, p. 211), afirma que:

Memória e identidade são [...] indissociáveis; dessa maneira, o registro oral, enquanto visita ao passado individual/coletivo remete a própria relação das experiências e significados historicamente vividos e o governo do presente e futuro.

Através deste novo viés, pode-se desempenhar a observação das representações, da cultura letrada, da cultura popular, as diversas manifestações sociais de determinados grupos, a produção cultural de sociedades, cotidianos, crenças, normas de condutas, sistemas de educação, cultura material e imaterial.

Outro ponto muito importante em se tratando dessa nova abordagem é a importância da memória para a cultura, pois é a primeira que fornece instrumentos fundamentais para sua elaboração. Então, pode-se compreender a memória, como sendo qualquer forma de pensamento, percepção ou prática que tenha o passado como principal referência.

A memória de experiências passadas está presente no saber possuído ou no saber que está sendo adquirido. Conhecer esta memória é significativo tendo em vista que:

A memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para servidão dos homens (LE GOFF, 1994, p. 477).

Este aspecto mostra a importância fundamental da memória, despertando caminhos para o seu manuseio com a finalidade de atentar para os depoimentos orais que pudessem criar fiabilidade nas reminiscências e produzir críticas, ou como ferramentas para construir e dar significados aos sujeitos partícipes dessas culturas.

Dentro deste aspecto pretende-se não formatar ou provar verdades absolutas, mas sim utilizar estas fontes e dar espaços para os sujeitos anônimos da cultura na produção e divulgação da referida, que nem sempre será uma ação saudável e positiva para quem o faz, principalmente os mais antigos, mas é essencial no sentido de construção da escrita da memória, entretanto sem cristalizar, mas, diminuir o campo das dúvidas.

Segundo Bosi, (1994, p.418) “[...] cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que permanecem como ponto de demarcação em sua história”. Tendo em vista o papel social que a memória representa na construção de um dado acontecimento, as histórias das crendices permanecem vivas na memória dos mais velhos da comunidade e são repassadas as novas gerações através da oralidade. Bosi (1994, p.107) destaca que:

Um dos aspectos mais instigantes do tema é o da construção da memória. Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros universos de discurso, verdadeiros universos de significado, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar sua imagem para a história.

Os fatos guardados na memória nos ajudaram a entender a dinâmica da relação educacional entre as crianças e os mais velhos da comunidade. Dessa forma, a educação e cultura sempre estarão relacionadas a tudo àquilo que perpassa ao homem, com destaque para os saberes, significados, símbolos, construídos por meio de um elo entre o contexto cultural e educacional.

## **2.2 EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO RURAL AMAZÔNICO**

Não se pode falar em cultura amazônica sem antes definir os dois espaços onde ela se processa com características distintas, mas que realizam entre si, trocas

simbólicas. Os espaços tradicionais onde a cultura amazônica acontece e se manifesta são: o espaço urbano e espaço rural. Nosso foco nessa pesquisa é a cultura que se processa no espaço rural, embora, em alguns momentos faremos um diálogo com a cultura do espaço urbano para entender como essas trocas simbólicas acontecem entre os dois espaços.

Nesses espaços, a cultura ganha traços peculiares com características próprias, mas que mantém uma relação de troca entre elementos de ambas as culturas. Nas grandes, médias ou pequenas cidades, que compõem o espaço urbano, as trocas simbólicas entre culturas diferentes são extremamente intensas devido aos sistemas de ensino e de comunicação serem mais estruturados, assim esses elementos culturais apresentam-se em maior número e intensidade.

No contexto rural, principalmente, no espaço ribeirinho, notamos que a cultura ainda tem características tradicionais, baseada na preservação dos valores e costumes inerentes ao desenvolvimento histórico desses locais. Ela está imersa num contexto em que predomina a cultura de tradição oral na transmissão de conhecimentos não formais, onde o imaginário se destaca decorrente da relação que o homem mantém com a natureza. De acordo com Loureiro (1995, p. 55):

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade dos seus habitantes. Aquela onde podem ser percebidas, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas tipificadoras de sua originalidade, florescentes ainda em nossos dias. Contudo, é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana. Interpenetram-se mutuamente, embora as motivações criadoras de cada qual sejam relativamente distintas.

Dentro desse complexo e rico espaço amazônico, os saberes, os valores, as crenças e os modos de vida organizaram e ainda continuam organizando o espaço social onde co-habitam os ribeirinhos. Homens e sociedade se desenvolveram juntos, ao longo da história. Tradicionalmente, o saber, o viver e o fazer na Amazônia têm traços e características indígenas. A esse conjunto de conhecimentos indígenas foram incorporados por meio da colonização, especialmente a européia, negra, novos elementos culturais, técnicas, religião e modos de vida diferentes do

indígena. “Houve, assim, encontro não apenas de valores como de culturas. Tanto a erudita, clássica e elitista exógena, como a cultura de massa primitiva, popular e nativa” (BENCHIMOL, 2009, p.17).

Na cultura amazônica onde a predominância rural-ribeirinha permanece forte, as manifestações provenientes do imaginário regulam as relações entre os homens e destes com o meio, transmitidas através da oralidade. Nesse sentido, a Amazônia é resultado da miscigenação de múltiplos grupos culturais, com marcas e características biológicas e étnicas de muitos povos, costumes e tradições. Sobre isso, Brito (2011, p. 113), destaca:

A Amazônia é assim um seguimento e produto de múltiplos grupos culturais, e a sociedade que aqui se formou traz, ainda, a marca e os insumos sociais, biológicos e étnicos de muitos povos, tradições e costumes. Por isso mesmo, é indispensável que sejamos capazes de incorporar novos valores, novas culturas e, ao mesmo tempo, manter vivas as peculiaridades regionais e nossas identidades amazônicas que enriquecem e valorizam os outros regionalismos brasileiros.

A educação ribeirinha, nesse sentido, é resultado do meio cultural no qual ela se desenvolve baseada em elementos simbólicos constituintes dessas comunidades. Assim, ela se torna a intermediária entre os saberes, os significados, os símbolos, na educação das crianças fazendo um elo entre o contexto cultural e a educação. Partindo dessa premissa concordamos com Valéria Weigel (2000), quando fala que educação está relacionada aos procedimentos práticos do indivíduo no seu dia-a-dia. Pensar a educação como prática cultural na Amazônia requer que consideremos o contexto da diversidade da região, resultado da miscigenação de índios, negros, brancos, nordestinos, entre outros.

Esse pensamento justifica-se à medida que entendemos que educação e cultura estão relacionadas a tudo que se perpassa ao homem, tornando-se uma extensão de saberes, significados, sentidos, símbolos e códigos que vão configurar as relações dos indivíduos no contexto cultural e educativo:

Assim, esse pensamento encontra-se materializado pelo fato de que, a educação e a cultura, ambas, referem-se a tudo o que se perpassa ao redor do homem, portanto, trata-se de uma dimensão composta por saberes, significados e sentidos, símbolos e códigos que

configuram esse elo de relação entre o contexto cultural e o educativo (NETO; MORAES, 2013, p.37)

Dessa forma, a educação enquanto prática cultural consolidada é resultado da interação e das relações que o homem estabelece com o mundo circunscrito a ele. O mundo no qual o homem está inserido interfere e influencia, por meio de suas práticas culturais no comportamento e nos modos de vidas do seu grupo social. Contudo, precisamos levar em consideração o contexto, a diversidade da região amazônica, sua formação populacional e suas práticas educativas enquanto formadoras de identidade.

Tais características causam profundas transformações nos seres habitantes desse universo, das quais emergem novas formas de agir, pensar, comportar, tornando-se natural do ponto de vista do aceitar-se como membro dessa comunidade. Assim para entendermos a cultura amazônica é necessário situá-la no contexto global, isso porque, ela é resultado do contato com outras culturas, que ao longo dos séculos, o caboclo ribeirinho soube adaptá-la ao seu modo de vida.

Entende-se, com isso, que os chamados caboclos, ribeirinhos ou mesmo caboclo-ribeirinho é o resultado da miscigenação de grupos sociais diferentes com os ameríndios habitantes das várzeas e terras firmes amazônicas. O contato dos índios com os negros, brancos e nordestinos criaram novas formas de organização e, por conseguinte um novo grupo social. De acordo com Rosa Brito (2011, p, 110-111), ao se referir à cultura amazônica diz que:

O encontro da cultura ameríndia autóctone com as culturas européias fez surgir a sociedade cabocla. Dessa etnodiversidade amazônica de grupos índios e ibéricos herdamos valores culturais diferenciados e contraditórios de crenças, falares, mito, lendas, labores artesanais e conhecimentos dos valores dos nossos ecossistemas florestais, fluviais e lacustres. A essa antropodiversidade foram sendo adicionados por integração, absorção ou dominação outros valores, outras culturas, outras etnias como a dos nordestinos durante o ciclo da borracha; de grupos europeus extraibéricos, entre ele, ingleses e norte-americanos; de grupos semitas; de grupos asiáticos, notadamente os japoneses.

Estamos diante de uma Amazônia plural, pois ao nos referirmos à educação, compreendemos que os processos educativos são constituições do social e parte integrante dos indivíduos. Assim, pensar a educação na Amazônia como prática

cultural é levar em conta, sobretudo, a diversidade da região com ênfase nos diferentes modos de vida, valores, práticas sociais, culturais e educativas.

A Amazônia, nesse sentido, é resultado dessa multiplicidade de grupos culturais e o resultado disso é uma sociedade que trouxe consigo marcas culturais, tradições e costumes de outros povos. É imprescindível manter vivas essas características regionais e a preservação da identidade cabocla. Os estudiosos Marcio Souza (1990) e Álvaro Maia (1943) mencionados por Rosa Brito (2011, p. 113), trazem um conceito pontual e autêntico sobre o caboclo amazônico:

Homem brônzeo, gênio das águas barrentas, provindo da fusão, principalmente de ameríndios, europeus e nordestinos, em sua faina permanente está sempre grudado às canoas nas manhãs claras ou chuvosas em busca da sobrevivência. Para ele, o rio, gigante de mil braços, possui vida e vontade: deve ser amado, respeitado e compreendido para que possam conviver em paz.

Nesse sentido, e a partir desse ponto de vista, e ao nos referirmos à cultura e à educação cabocla-ribeira, percebemos que o caboclo constrói seu universo a partir de observações da natureza e o conhecimento proveniente dessas observações, resultam num conjunto de elementos que vão ajudá-lo a construir e compreender sua realidade.

Esses conhecimentos ganham sentido a partir do momento que são compartilhados com os demais membros de seu habitat, principalmente com as crianças que ao receberem por meio da oralidade esses conhecimentos, reproduzem em suas brincadeiras e nas suas atividades do dia-a-dia, sempre com muito respeito ao rio, a mata e aos seres habitantes desses espaços.

O resultado disso é um imaginário rico em simbolismo, usado para transmitir conhecimentos. O que prevalece são explicações com características mitológicas e lendárias. Não por acaso, mas se voltarmos nosso olhar para o desenvolvimento do homem, percebemos que as primeiras formas de explicações que surgiram nas sociedades primitivas foram às mitológicas, transmitidas, todavia pela tradição oral.

Ao nos referirmos à educação nas comunidades ribeirinhas, com sua diversidade religiosa, étnica e cultural, nos deparamos com lendas, mitos, credences, superstições e visagens no cenário do caboclo amazônico originárias da mitologia indígena e preservadas pela oralidade predominante na região. Não muito diferente



dos grupos primitivos as comunidades ribeirinhas, além de transmitirem conhecimentos práticos às crianças, incluem explicações mágicas, mitológicas e religiosas da realidade.

São narrativas de histórias fabulosas, envolvendo quase sempre seres sobrenaturais ligados aos rios e matas da Amazônia. Tais narrativas surgem da criatividade do caboclo que está em contato direto com a natureza. Nessa relação, as histórias interferem na formação cultural e educacional das populações ribeirinhas, especialmente das crianças que crescem ouvindo histórias contadas por seus pais e avós, como parte do conhecimento da realidade traduzida por meio do imaginário caboclo.

As representações das crendices locais atuam para disseminar novos olhares do mundo e do modelo oficial de ensino colocado nas comunidades ribeirinhas, pondo em articulação os elementos da cultura regional como as bases definidoras da instituição escolar. A educação na região amazônica é permeada por singularidades constitutivas, envolvendo tanto as relações significantes com a natureza, as representações mitológicas dos nativos configurando “mundos”, quanto o processo de colonização da região que busca educar a população com crenças, lendas e mitos trazidos da “velha Europa”.

Nas histórias mitológicas, o enredo gira em torno de seres sobrenaturais e nessa relação os homens tornam-se objetos passivos diante das vontades dos deuses considerados como os responsáveis pela criação do mundo, da natureza e pelo controle total do destino dos seres humanos. A respeito disso, Borges (2007, p.12), fala que o mito:

É sempre uma história com personagens sobrenaturais, os deuses. Nos mitos os homens são objetos passivos da ação dos deuses, que são responsáveis pela criação do mundo (cosmos), da natureza, pelo aparecimento dos homens e pelo seu destino. [...] É sempre uma história sagrada. Comumente se refere a um determinado espaço de tempo que é considerado um tempo sagrado: é um passado tão distante, tão remoto que não sabem quando ele se deu.

No cenário amazônico os mitos sempre fizeram parte da vida dos ribeirinhos, influenciando profundamente na constituição de sua identidade e ao mesmo tempo usados para explicar a realidade. A palavra mito, deriva do termo grego *Mytos* significando, falar, dizer, contar. Desde seu nascimento até os dias atuais o mito é

entendido como fábula, estórias fantásticas, conto, geralmente associados a camadas simples da sociedade, consideradas menos esclarecidas. Contrapondo a esse pensamento, os conhecimentos produzidos pelos estudos antropológicos nos trazem uma visão diferente sobre o mito. Para a antropologia o mito associa-se a verdade, significando uma história verdadeira ligado, sobretudo as atividades humanas.

Nesse sentido, o mito é uma definição vasta dos acontecimentos acontecidos no tempo fantástico ou no princípio de tudo. No espaço ribeirinho, o mito está sempre relacionado à narrativa das atividades de seres sobrenaturais alimentando a cultura com elementos simbólicos e dando sentido de vida aos habitantes dessas comunidades.

Para os mais jovens o mito e a lenda são contatos por meio de narrativas orais para explicar e justificar a existência da comunidade, da sua cultura, da memória cultural, dos elementos simbólicos. Nesse sentido, é importante entendermos a relação que existe entre mito e lenda para o processo de organização de vida de diversas comunidades ribeirinhas garantindo a elas um espaço onde a cultura regional prevaleça como características próprias do lugar.

Em seu livro “A Lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um mesmo destino” (2017), a autora Antônia Silva Lima destaca a força da lenda quando são contadas as pessoas da região de onde são oriundos. É, contudo, uma narrativa localizada com especificidades que traduzem uma realidade constituída de diversos objetos. Lima (2017, p.53) destaca a importância da lenda na mediação entre o indivíduo e cultura:

Como temática cultural, a lenda atua na mediação indivíduo e cultura de uma determinada região, nela estando combinados a fantasia, o sonho e elementos do real. Além de recuperar os modelos arquetípos, torna-se, também, um ato criativo que sistematiza poeticamente uma narrativa de nascimento, ou seja, uma narrativa mítica, de caráter exemplar e original e, portanto, sagrado. [...] Essa importância está no fato de sua origem ser marcada por um tempo e por um espaço geográfico e cultural determinado.

Dessa maneira, no momento em que a lenda é transmitida de forma oral, ela reintegra no mesmo espaço e tempo, os acontecimentos históricos sistematizados que ordenam a realidade, configurando-se como um gesto simbólico entre quem

conta e ouvi a narrativa. Podemos considerá-la como histórias ricas em conhecimentos, pois, revelam uma totalidade cheia de experiências pessoais de homens que ao transmiti-las permite que outros homens, na contemporaneidade, tenham acesso ao acervo cultural dos conhecimentos das gerações passadas. De acordo com Jesualdo (1993, apud Lima (2017, p. 54) a lenda configura-se como uma narrativa que:

[...] constituiu o resumo do assombro e do temor do homem diante do mundo e uma explicação necessária das coisas [...]. Assim, pois, nasce a lenda da propensão do espírito humano a explicar o maravilhoso, aquilo que não compreende, do seu assombro diante dos fatos naturais que desconhece. Por isso, a lenda, em seu princípio, não é senão a história das primeiras lutas do homem, [...] e de sua ânsia por desvendar o mistério que o rodeia e aprisiona.

Com base no que a autora destaca na citação acima, mitos e lendas ao serem transmitidas às novas gerações vão orientar a vida, nesse sentido, sempre vêm trazer uma visão nova para explicar os acontecimentos da realidade. Por meio da ação de contar, ouvir, ler as narrativas, as gerações mais novas, especialmente as crianças, compreendem com mais facilidade a realidade que os circunda, possibilitando a recriação dessas histórias por meio de sua imaginação, ou seja, “uma lenda, ao ser contada ou lida, guarda seu caráter sagrado como narrativa mítica” (LIMA, 2017, p. 58).

Portanto, os mitos são histórias contados por meio da oralidade para orientar a vida com poderes religiosos, tornando-se sagrado por meio das narrativas de personagens sobrenaturais. Assim, a educação que tem como base os saberes tradicionais dos mais velhos, deve ser pensada em conformidade e respeito às características socioculturais de cada população que compõem a região em especial a educação das crianças nas comunidades ribeirinhas amazônicas.

### **2.3. A CRIANÇA NA TEIA DAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS E CULTURAIS**

Durante muito tempo as crianças não eram vistas como potenciais sujeitos para pesquisas no âmbito das ciências sociais e humanas devido aos estereótipos criados para classificá-las como tabula rasa ou objetos de manipulação dos adultos. Foi nas décadas de 1920 e 1930 que começaram os primeiros estudos

antropológicos nos quais a criança era o objeto principal de estudo. Os estudos partiram dos antropólogos norte-americanos da Escola de Cultura e Personalidade.

Esses antropólogos, dentre eles, Margaret Mead, preocuparam-se em entender o que significava ser criança e adolescente em outras sociedades diferentes da sociedade americana. Embora, ainda hoje existam poucas pesquisas que tratem do assunto, a tendência é que essa condição comece a ganhar novos olhares e as crianças tornem-se potenciais fontes para pesquisas.

A criança no mundo atual vem desempenhando papel cada vez mais importante na sociedade, estando presente em diversos setores e lugares. Tornou-se, em muitos casos, o centro da família e da preocupação dos pais, da escola e do governo. Inúmeras propagandas nas TV's, rádios, jornais e revistas, colocam as crianças como consumidores de um mercado especializado em satisfazer desejos infantis.

Diante disso, muitos especialistas afirmam que as crianças estão se tornando - devido à atenção dada a elas -, ditadores no seio familiar com mimos e excessos. Porém, apesar de todo esse cuidado, boa parte delas não tem as mesmas condições, ou seja, a realidade não é igual para todas. Realidades diferentes começam a ser descobertas devido a pesquisas que buscam entender os modos de vida, de pensar, sentir e agir das crianças, ligadas sempre às representações e práticas sociais da infância:

As pesquisas têm revelado as diferentes formas de viver a infância no tempo e no espaço. Elas têm mostrado as diferenças sociais, econômicas étnicas e culturais existentes entre as crianças, demonstrando de forma clara que não existe apenas uma, mas múltiplas infâncias (PINHEIRO, in BRITO, 2006, p.69).

Apesar da importância que a criança está alcançando em termos de pesquisas, a história nos conta uma versão diferente relacionada ao desinteresse com esse período da vida humana. A idéia de infância e criança sempre existiu de maneira diferente. A concepção desses dois termos variou ao longo da história sempre ligada aos contextos históricos diferentes.

Nas sociedades européias do período medieval, de acordo com estudos de Philippe Ariès (1981), as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, exigindo delas, comportamentos de adultos. A ignorância proveniente da falta de

conhecimento dessa fase da vida silenciava as vozes das crianças enquanto sujeitos partícipes da sociedade da época: “Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer” (RAMOS, 2013, p. 48).

O que não entendiam é que a criança era e continua sendo um ser diferente, onde a infância é um momento da vida em que as formas de pensar e ser ganham características próprias. Não existia com isso a noção de educação nesse período. Entre os 5 e 7 anos de idade, as crianças que não precisavam mais dos cuidados de suas mães ou amas eram inseridas na vida adulta prematuramente. Como bem destaca Heywood (2004, p. 23):

Elas se juntavam aos adultos em seus jogos e passatempos e, fossem cortesãos ou trabalhadores, adquiriam um ofício ao se lançar em suas rotinas cotidianas, vivendo e trabalhando com quem já houvesse completado sua formação. Segundo Ariès, a civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala.

Embora o trabalho de Ariès tenha sido o precursor no estudo sobre a infância, ele recebeu muitas críticas de historiadores, pois a fragilidade de seus métodos de análise da documentação preocupou os estudiosos da época. A crítica ferrenha a tese de Ariès concentrava-se na afirmação feita por ele de que no século XII, a infância não era retratada na arte medieval. Somente nos séculos XV, XVI e XVII a infância é descoberta e as crianças passam a ter um tratamento especial, passando por um período de preparação antes de entrar no mundo dos adultos:

Segundo Philippe Ariès (1981), identifica-se a ausência de um sentimento de infância que vai até o final do século XVII, quando se verifica uma mudança considerável nos costumes. Por um lado, a instituição educativa assume a formação da criança, que deixa de participar da vida dos adultos e não mais aprende no contato direto com a realidade física e social, passando a viver uma espécie de quarentena na escola (LIMA, 2017, p. 31).

A idéia que se tinha de infância, estava relacionada a uma construção histórica própria do ocidente, mesmo porque o conceito que hoje conhecemos de infância nem sempre existiu, seu surgimento foi sendo construído de acordo com as

mudanças ocorridas, principalmente na composição familiar, passando pelas concepções de maternidade e paternidade e principalmente no dia a dia da educação escolar.

Desde então a historiografia sobre a infância começou a avançar com pesquisas mais densas, seguindo metodologias rigorosas para entender essa fase da vida humana. Assim começa-se a compreender a infância como uma concepção e representação que o adulto tem a respeito desse período vivido pela criança, considerada aqui como sujeito real da vida. Embora pareçam sinônimas, as palavras criança e infância são diferentes:

A palavra infância evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo (KUHLMANN JR; FERNANDES in FARIA FILHO, 2004, p. 16)

Nesse sentido, é preciso entender a infância como uma invenção, pois a concepção que temos de infância muda de uma época para outra. A infância apresenta significados diferentes e não pode ser vista como algo puramente natural, único e universal. Bujus (2012, apud Pinheiro (2016, p. 26) fala que os:

Estudos comparativos revelam que existe variedade de “infância”, considerando-a como produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças.

No entanto, para que essa relação do adulto com a criança e da criança com outra criança aconteça, é necessário que tenha um processo de socialização. Magali Cecili Surjus Pereira (1998), em seu livro “Meninas e Meninos Kaingáng: o processo de socialização” define com bastante clareza esse processo. Ela se baseia nos conceitos trazidos por Berger e Luckmann (1978) ao tratarem sobre a teoria da socialização.

A aprendizagem social é condição primordial para o processo de socialização. Nesse sentido, a socialização permite que a criança torne-se parte da sociedade.

Para tanto é imprescindível a existência de um mundo social concreto com sujeitos socializadores e sujeitos a serem socializados.

Segundo Pereira (1998, p.17-23):

A socialização primária é a primeira socialização: aquela que, de modo geral, é realizada em casa, na família, através dos pais. É aí que a criança interioriza os papéis e as atitudes dos outros significativos. [...] A socialização secundária é baseada na divisão social do trabalho e, conseqüentemente, na distribuição do conhecimento. A socialização secundária envolve tanto uma diversificação de locais quanto de agentes socializadores.

No entanto, Luiz Carlos Cerquinho de Brito (2002) nos trás a ideia de que a socialização é um termo de difícil conceituação, pois nela estão imbricadas diferentes abordagens biológicas, antropológicas, sociológicas e culturais: “Na sociologia, Durkheim é o primeiro a utilizar o termo, referindo-se ao processo ao processo de transmissões culturais, de normas e valores de uma geração adulta para as gerações mais novas” (BRITO, 2002, p.70).

O autor ainda completa dizendo que:

É especialmente na chamada segunda infância, entre os sete a 12 doze anos principalmente, que a socialização mostra seus contornos mais nítidos, com formas e conteúdos que se diferenciam dos momentos precedentes. Tanto o pensamento como os modos de comunicação e relação com os outros se modificam, dando lugar à descentração sucessiva do indivíduo em relação aos objetos, situações e pessoas com as quais interage (BRITO, 2018, p. 100).

Fica claro o principal objetivo da socialização, fazer com que as crianças interiorizem os significados das instituições sociais que formam a sociedade. Entendemos com isso que o processo de socialização tem início a partir do momento em que as crianças começam a interiorizar os significados.

A criança assim como todo ser humano é um sujeito social e histórico, integrante de um grupo familiar inserido numa sociedade com cultura diferente e num período histórico específico. Ela sofre influencia do meio social em que vive. É na família, portanto, o primeiro contato entre a criança e as instituições sociais.

Os pais, nesse sentido, são primordiais para esse processo, pois, através deles é que as crianças começam a distinguir ações simples do cotidiano.

Entretanto, o sucesso da socialização depende da criação de vínculos emocionais, responsáveis nesse caso, pela identificação entre a criança e os demais membros da família para que de fato aconteça o processo de interiorização daquilo que é ensinado.

Berger e Luckmann (1978, apud Pereira (1998, p.18), destacam esse processo dizendo que “[...] a criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação.” Os procedimentos envolvidos na socialização pressupõem o processo de ensino e aprendizagem no qual os vínculos emocionais tornam-se elos para a interiorização.

Assim, “há boas razões para acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizagem seria difícil, quando não de todo impossível” (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 176). A socialização nesse caso abrange, portanto, aprendizagem social. A partir desse momento começa a se formar na criança a sua personalidade, pois os vínculos estabelecidos entre ela e o adulto ajudam na diferenciação dos papéis exercidos pelos membros da família e, ao mesmo tempo a criança começa a se auto-identificar como membro do grupo:

É a aquisição e o desenvolvimento da auto-identificação que estão na base da formação da identidade e da personalidade da criança, isto é, a formação da personalidade é concomitante com o processo de constituição da identidade. Nesse sentido, pode-se dizer que investigar a formação da personalidade da criança é fundamentalmente o mesmo que examinar o processo pelo qual se forma sua identidade (PEREIRA, 1998, p.19).

Tal qual ao processo de interiorização em relação à construção da identidade, é preciso levar em conta o fato de que esse processo não é algo oculto ou inacessível a observação. É preciso considerar os diversos fatores envolvidos na formação da identidade cultural das crianças. Elas estão imersas num sistema de representação cultural, bem como nos processos imaginários e nas relações de poder característico de cada grupo social:

A identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo que imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar identidade é participar, com os outros, de determinadas dinâmicas da vida social –



nacional, religiosa, lingüística, étnica, racial, de gênero, regional, local. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p.13)

A formação da identidade ou de uma personalidade pode ser observada quando a criança interioriza ou não um papel ou atitude definida pelo seu grupo social, nesse caso a família. Surge com isso uma reciprocidade entre identidade e interiorização. Nesse caso a identidade só vai existir quando se verificar uma simetria entre a identidade objetiva e a identidade subjetiva. Assim teremos uma relação entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva.

É importante destacar que, embora as realidades sejam simétricas elas não têm as mesmas perspectivas. Como bem destaca Pereira (1998, p. 20),

A criança não interioriza toda a realidade objetiva que existe em uma sociedade e que, em princípio, estaria disponível ao processo de aprendizagem social e subsequente interiorização. Uma outra maneira de afirmar esse mesmo ponto, é dizer que a socialização, ou processo de aprendizagem social, é sempre incompleto.

Nas palavras de Berger e Luckmann (1978), todo o conteúdo repassado durante o processo de socialização está ligado diretamente à divisão social do trabalho, e como consequência disso tem também uma distribuição do conhecimento. Para os autores, é impossível a criança aprender todo o conhecimento disponível na sociedade por meio da socialização. Isso nos leva a pensar que a socialização é incompleta e sempre ocorre com base nos níveis de complexidade da distribuição social do conhecimento da sociedade.

Assim, a socialização primária termina quando a criança já adquire subjetivamente uma personalidade e consegue criar a partir de suas interpretações o seu mundo. É, portanto, nessa fase durante a primeira socialização que os mundos subjetivos das crianças são construídos, ou seja, esse primeiro mundo torna-se para ela o seu mundo real, aquele que ela considera certo, verdadeiro e necessário. A partir do momento que a criança começa a possuir uma personalidade e seu mundo subjetivo, ela torna-se membro ativo da sociedade.

Portanto, a formação da identidade e da personalidade da criança é resultado da socialização que é incompleta, pois não se pode abarcar todo o conhecimento

disponível na sociedade, ainda que existam agentes socializadores e vínculos emocionais que selecionam aquilo que pode ou não, serem ensinadas as crianças.

### **SEÇÃO III: RELAÇÕES CULTURAIS E EDUCACIONAIS DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE**

Esta seção tem por objetivo principal analisar a cultura e a educação cabocla-ribeirinha através das representações simbólicas das crendices como processo educativo das crianças da comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá no município de Parintins/AM. Com base nessa análise caracterizamos o universo do caboclo ribeirinho e as suas produções simbólicas na Amazônia, identificando as principais crendices na cultura da comunidade, discutindo conceitos implicados na pesquisa, articulando a compreensão da educação a partir dos processos socioculturais de formação da criança.

Estudos recentes das ciências sociais trouxeram avanços importantes conectados com outras áreas do conhecimento com destaque para o estudo da criança. As pesquisas sobre a criança estão situadas numa teia de relações de produção e reprodução da sociedade com avanços significativos nos últimos trinta anos. Tornou-se evidente a necessidade de olhar para as crianças como potenciais sujeito para pesquisas, descortinando atividades do seu cotidiano, especialmente da criança ribeirinha, como: Quem são as crianças ribeirinhas?; Como brincam?; Como são educadas?; Quem cuida delas?; O que podem e o que não podem fazer?. Dessa forma, e no dizer de Nunes (2002, p. 258), “a criança simboliza a renovação e a afirmação da vida, não apenas a biológica, mas a social, cultural e espiritual”.

Os conceitos nortearam o trabalho a respeito de pesquisas sobre crianças, especialmente a criança ribeirinha. Ao longo da história, a concepção, recepção, tratamento, acerca da educação da criança sofreu profundas transformações. Os novos padrões de vida e as novas formas de educação na atualidade interferem diretamente no processo educativo das crianças, envolvidas numa teia de relação complexas e recebendo influências externas das novas tecnologias no mundo digital, deixando de lado histórias do seu cotidiano, importantes para o crescimento educacional, cultural e social.

A discussão mostra como o processo de socialização ocorre e qual sua influência na formação cultural da criança ribeirinha imersa numa realidade complexa com regras e deveres. Juntas, educação e cultura são instrumentos poderosos para o crescimento desses locais, sobretudo no que tange aos processos educacionais. Não me refiro àquela educação que tem a escola como sua principal

responsável pela transmissão de conhecimentos, mas, a educação dirigida pela tradição oral com base na cultura do grupo social.

Mesmo diante do papel inquestionável da educação escolar para a formação de cidadãos críticos e conscientes, a formação cultural, a difusão de valores, a constituição dos modos de pensar e agir das comunidades ribeirinhas da Amazônia, não depende diretamente da escola; posto que estejam envolvidas na teia de relações e significados traçados pelas práticas sociais, pelo convívio educativo dos mais velhos com os mais jovens.

É uma comunidade rural extremamente religiosa, com Igreja Católica e Evangélica, entretanto, dizem acreditar em manifestações sobrenaturais como: o Boto, Cobra Grande, a Mãe da Cabeceira, visagens e vários outros. Dentro desse contexto, o modo de vida de comunidades ribeirinhas, baseado muitas vezes numa espécie de direito consuetudinário, se converte em campo propício para os estudos sobre a relação da cultura com a formação dos sujeitos, especialmente a criança, que está em processo de desenvolvimento e socialização.

Nesse cenário as representações simbólicas das credences agem para disseminar valores culturais no modelo oficial de ensino colocado nessas comunidades, implicando a organização social, cultural e educacional, tendo a família como a principal responsável pela articulação entre os saberes tradicionais. Os elementos simbólicos da cultura se constituem como a forma de educação, baseado nas credences próprias ou não do lugar.

Percebe-se que essas histórias permeiam o imaginário dos moradores e, por conseguinte das crianças que acreditam fielmente no que é contado pelos mais velhos. Nota-se com isso, a importância fundamental da cultura para a sobrevivência humana, pois através dos conhecimentos dos mais velhos do local, as novas gerações aprendem histórias de seu cotidiano com relatos de fatos quase sempre sobrenaturais.

Os hábitos, os costumes, os comportamentos, as formas de agir e pensar são inerentes à cultura do grupo que pertencemos. Assim, comunidades ribeirinhas no Amazonas, dentre elas, a comunidade Santo Antonio do Rio Tracajá, educam suas crianças com base nos conhecimentos populares ao longo de gerações, passadas de pais para filhos.

A educação, nesse sentido, é sem dúvida um pedaço do modo de vida de muitos grupos sociais, criando-a e recriando-a, como tantas outras criações de sua

cultura. Do grupo familiar à comunidade, a educação passa a ser disseminada no meio social, tendo como base as práticas e mistérios do ato de ensinar e aprender sem classe, sem livros, sem especialistas, mas com sujeitos conhecedores do mundo e seus segredos.

### **3.1 CRENDICES, SUPERSTIÇÕES E VISAGENS: CONTEÚDO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA FAMÍLIA E NA COMUNIDADE**

Na comunidade Santo Antonio do Rio Tracajá, local da pesquisa, e em muitas comunidades ribeirinhas, espalhadas pela imensidão verde da Amazônia, os laços de parentescos são muito fortes, prevalecendo nas relações familiares, educacionais, culturais e sociais dos moradores, especialmente na relação entre as crianças e os adultos, contribuindo para a organização da comunidade.

A proximidade das crianças com os adultos promove a troca de conhecimentos e experiências das gerações passadas, ajudando no processo educacional por meio da oralidade. Outra característica das comunidades ribeirinhas é que elas geralmente são formadas a partir de famílias grandes e, nessa relação à criança encontra-se numa coletividade, aprendendo seus deveres e os deveres da comunidade para com ela através da socialização.

Ao nascer, a criança é inserida no mundo concreto que já está socialmente definido. É a família, primeira instituição social de que ela faz parte, que lhe mostra por meio das atividades mais simples, os elementos de sua cultura.

Assim, à medida que vão crescendo, as crianças aprendem nessa relação com os adultos. Começam a conhecer os valores, as normas, condutas, comportamentos, modos de ser e agir dentro do grupo sociocultural: “Podemos afirmar também que educação é uma prática de cultura, por ser ela a mediadora de sistemas de conhecimentos, portanto, mediadora de cultura” (WEIGEL in BRITO, 2006, p. 61).

A partir dessa relação da criança com os demais membros do grupo, ela passa a criar e recriar, universos irrealis, coloridos, fantásticos, por meio de sua imaginação. Essas criações infantis são fundamentais para que a criança entenda o mundo real e, por conseguinte possa transformá-lo. Sobre a interação da criança com o meio físico, Aristeu Leite Filho (2013, p.21), destaca que as crianças constituem-se como sujeitos sociais e culturais:

As crianças se constituem como sujeito na interação com o meio físico, social e cultural. Este processo interacionista se inicia desde o nascimento. Crianças são seres inseridos em contextos determinados e foram, são e serão indivíduos resultados do que o contexto nelas afetou e do que elas afetaram neste contexto. O que leva alguns autores a afirmarem que as crianças são produzidas na cultura e também são produtoras de cultura. Esta ideia é importante para a nossa reflexão sobre o mundo e a criança.

Com base nessa premissa, não podemos considerar mais as crianças como um ser abstrato e incapaz, mas, como um sujeito histórico, social e cultural. Arend (1961, apud Filho, 2013, p.22), fala que “há educação porque nascem seres humanos novos num mundo velho”. Nesse sentido, o processo educativo é o encontro entre projetos novos, nesse caso a relação das crianças com os mais velhos.

Assim, a criança nos traz a idéia de algo novo num mundo previsivelmente traçado, mas, em permanente construção. É na relação com o adulto que a criança ribeirinha, como qualquer outra criança, cria sua imagem a respeito do grupo social a que pertence. Convivendo em comunidades, nesse caso, em comunidades ribeirinhas, as crianças passam a conhecer como seus pares nomeiam as coisas do mundo e como se organizam a fim de manterem a ordem social e o controle sobre eles:

O advento da natalidade, por si só, movimenta um conjunto de práticas sociais, emoções e representações pelas quais os mais velhos recebem, cuidam e buscam garantir a sobrevivência e o crescimento do novo ser. Em outras palavras, o homem só sobrevive porque ao nascer já encontra uma sociedade estruturada, e a partir dela pode formar sua essência de ser social e, ao mesmo tempo, humanizar-se (BRITO, 2018, p. 82).

Nesse sentido, às famílias, responsáveis pela educação das crianças agregam-se funções sociais, políticas e educacionais. Isso porque, a família, instituição presente em todas as sociedades é o primeiro ambiente onde ocorre a socialização das crianças, agindo como intermediária dos padrões e modelos estabelecidos pelo grupo social.

É responsável também pela difusão dos conhecimentos culturalmente construídos, preparando um ambiente propício para a socialização, assegurando a sobrevivência e o crescimento cognitivo e afetivo dos seus membros no âmbito

social. A família exerce forte influência no comportamento dos indivíduos, principalmente das crianças, que nessa relação conseguem aprender as diferentes maneiras de existir, ver o mundo e se relacionar socialmente com seu grupo.

Dessen e Polonia (2007, p. 22), destacam muito bem sobre esse aspecto da família:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Nesse aspecto, os acontecimentos e experiências dentro da família permitem à criança a criação de um repertório comportamental. Essas experiências sejam elas individuais ou coletivas vão interferir no momento da interação social da criança com o mundo fora da família. Há sem dúvida uma via de mão dupla nessa relação. À medida que as interações familiares vão dando subsídios para as transformações sociais, as crianças também sofrem influências do meio social, fato preponderante para seu desenvolvimento enquanto pessoa.

É na família, portanto, que a criança vai aprender a lidar com suas emoções, a expressar sentimentos e ser capaz de resolver conflitos em diferentes situações. Émile Durkheim no texto *Educação e Sociologia* (1911), citado por Filloux (2010, p. 16), ressalta bem o papel da educação sobre as novas gerações:

Chegamos, portanto, à seguinte fórmula. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada. Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração.

Diante da prerrogativa, é pertinente afirmarmos que por meio da educação o ser individual, torna-se um ser social. Não resta dúvida que a educação atua sobre o

indivíduo desde seu nascimento, primeiramente, no seio familiar e depois em outras instituições sociais.

Nesse contexto, os elementos simbólicos da cultura constituem-se como formas de educação perpassadas nas práticas sociais e nos modos de socialização, os quais podem ser abarcadas pelos esquemas da vida comunitária, religiosa e das atividades realizadas nas interações dos mais velhos com os mais jovens, consistindo em processos de co-educação entre gerações, cujos conteúdos intergeracionais se pautam nas crenças, costumes, valores, compondo as bases da formação cultural da criança.

Com base nisso, entende-se a educação como resultado da ação e interação dos homens entre si, com o meio natural e com o saber constituído socialmente, seja no sentido material ou imaterial. Nesse aspecto as estruturas educativas, principalmente aquelas baseadas nos conhecimentos locais, conseguem unir os membros numa relação social que permite reproduzir a própria cultura.

O resultado disso é a criação de um ser, sujeito às regras criadas antes mesmo de seu nascimento, usadas para nortear os objetivos coletivos com intervenção direta sobre ele. Uma das formas de educação em comunidades ribeirinhas da Amazônia tem como base as lendas, mitos, credices, superstições, e visagens, que permeiam o imaginário dos adultos e, por conseguinte das crianças que acreditam no que é contado pelos mais velhos.

Com base nesses elementos míticos, Oliveira (1951, apud Azulay, 2012, p. 41), considera a região amazônica como:

Um reino de fantasmagoria que exercita a imaginação ao delírio ou a deprime à desolação. Desde logo se compreende e justifica a imaginação ardente que povoou de tantos mitos e criou tantas lendas etiológicas, a fantasia com que se procurou a origem e a explicação das coisas e o mistério que absorveu todos os seres. A incerteza e o temor geram o maravilhoso que se desdobra em idéias e sentimentos sobrenaturais. [...] A Amazônia é uma terra de lendas. Ela própria tem um caráter lendário e o guardará até que seja dominada pela ciência e disciplinada pela técnica.

A cultura amazônica, resultante em grande parte do imaginário social, torna a região amazônica diferente das demais regiões do país, graças a sua carga etnográfica e cultural extremamente consistente. Sua natureza exuberante, com uma



diversidade de fauna e flora ainda pouco conhecidas, cria uma paisagem amazônica cortada por imensos e intermináveis rios e matas, fundamentais para o surgimento de suas lendas, mitos, crenças, superstições e bichos visagentos.

Embora, o objeto de estudo nesse trabalho sejam as representações simbólicas como processo educativo das crianças, é pertinente falarmos de assuntos que estão estritamente ligados às manifestações culturais e ao imaginário amazônico para um melhor entendimento, devido a sua proximidade com o tema. Isso porque, o estudo de um dos aspectos das manifestações culturais não pode se limitar ao estudo de apenas um tema. É preciso, por parte do pesquisador, um ponto de vista metodológico diferenciado, recorrendo a novos conceitos e noções para enriquecer o tema pesquisado. Com relação a isso João Paes Loureiro (2000), faz a seguinte observação:

O estudo das manifestações de uma cultura, ainda que se pretenda circunscrever o objeto de estudo a um campo limitado, obriga o pesquisador, de um ponto de vista metodológico, a recorrer a conceitos, a noções, à classificação e a outros elementos teóricos de origens diversas (2000, p. 336).

É preciso ter cuidado para não confundirmos os conceitos, especialmente o de lenda e mito. Dependendo do posto de vista e da forma como é contada, a lenda pode ser entendida como parte da tradição popular caracterizada como uma narrativa sempre transmitida pela oralidade através de gerações. Cada povo e em cada época fez e ainda continua fazendo as modificações com base na sua realidade destacando elementos da vida cotidiana ou da história da comunidade.

É muito comum no dia-a-dia, se fazer essa confusão entre lenda e mito devido às suas semelhanças. O mito traz em sua essência uma narrativa tradicional, com elementos explicativos e simbólicos ligados à cultura, com a função de dar apoio às narrativas das crenças de determinadas comunidades. Para Eliade (1994), os mitos sempre narram e explicam os primórdios das coisas e de como o homem se tornou o que é hoje por meio das explicações míticas. De acordo com ele, somos resultado dos acontecimentos primordiais. O mito, nesse sentido, é considerada uma história sagrada e, ao se referir à realidade, torna-se uma história verdadeira.

Através da cultura da oralidade, muito presente nas comunidades ribeirinhas amazônicas, as histórias míticas dos lugares são repassadas às crianças em

conversas ou mesmo pela contação dessas histórias pelos mais velhos. A criança ao crescer e tomar consciência de sua vida adulta repassará aos seus filhos e netos as mesmas histórias ouvidas por ele no passado, isso porque, “os mitos narram os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje” (ELIADE, 1994, p. 16).

O autor ainda acrescenta que o mito fala somente daquilo que aconteceu e que se manifestou na sua plenitude com personagens sobrenaturais. Segundo Eliade (1994, p. 11), ao referir-se sobre o mito, destaca:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir... é sempre, portanto, uma narrativa de criação: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. As personagens dos mitos são os entes sobrenaturais. Eles são conhecidos, sobretudo, pelo que fizeram no tempo prestigioso dos primórdios. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a sobrenaturalidade) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas e, algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do sobrenatural) no mundo. É essa irrupção do sagrado que realimenta fundamenta o mundo e o converte no que é hoje.

Os mitos e as narrações míticas, nesse sentido, são elementos carregados de significados atribuídos pelos indivíduos. Esses elementos são partes constituintes do acervo mental do grupo que os usa como códigos sociais estabelecidos. São fundamentais para a construção do espaço de convivência dos adultos e crianças, organizando as representações imaginárias da comunidade por meio de uma percepção coletiva e individual, elaborando um conjunto de explicações do mundo que os cerca, seus valores e sua organização enquanto comunidade.

Notamos com isso, a importância dos mitos e lendas para o processo educacional das novas gerações por meio da cultura da oralidade, muito presente nas comunidades às margens dos rios amazônicos. Enquanto, narrativas de exemplaridade, os mitos são únicos, e ao acontecer da forma como é contado, não mais acontecerá de outra configuração. Os mitos, nesse caso, servem como controle e modelos de comportamento do homem, das crianças, agregando valor a sua

existência. É o exemplo da fala do professor **Wa**, quando relata o comportamento adotado pelas meninas no período menstrual e o medo em relação ao boto:

As meninas que estão no período menstrual que usam o transporte escolar, por exemplo, não vem a escola. É um respeito, não dar pra ir, por conta dessa e outra razões, então de alguma forma essas crianças que observam tem isso como princípio de respeito.

O comportamento da menina em relação ao que lhe foi contado, transforma-se no respeito àquilo repassado pelos mais velhos, nesse caso, os pais ou avós. Damos destaque, novamente, à valorização da cultura de tradição oral, extremamente, rica com diversas e diferentes histórias guardadas na memória coletiva e que são lembradas e usadas como fonte de conhecimento e de formação da consciência humana dando aos mais novos acesso a uma fonte inesgotável de herança cultural. Lima (2007, p. 69), destaca que “[...] o mito traduz-se em modelos para a conduta do homem, dando significação e valor à existência humana.”

Para a autora, mitos e lendas são:

Histórias que orientam a vida e possuem o poder religioso de serem vistos como eficazes. Uma lenda ao ser contada ou lida, guarda seu caráter sagrado como narrativa mítica, considerando-se como mitos de origem e está na mesma proporção das histórias sagradas, pois relata um nascimento, marcando, no tempo e no espaço sagrados, pela ação dos seres divinos, o surgimento de algo (LIMA, 2007, p. 69)

As lendas são parte da cultura de tradição oral. Essas histórias, foram, são e ainda continuarão sendo contadas por gerações, pois vão permanecer vivas na memória, tocando-nos de modo afetivo e socioculturalmente. É importante ressaltar que as lendas são contadas e transmitidas às novas gerações com modificações, resultado da época e do contexto. Corroborando com o pensamento de Lima (2007), Azulay (2012, p. 44), destaca em sua fala:

Diante desses pensamentos e observações, devemos ter cuidado para não confundirmos os conceitos de lendas e mitos. Lenda é uma tradição popular que pode ser definida como uma narrativa

transmitida por tradição escrita ou oral através dos tempos, compreendendo elementos fictícios pela imaginação popular ou poética, mas que se apresenta como sendo verdadeira ou fundada na realidade. As lendas são transmitidas de geração em geração com modificações conforme a época e o contexto, encontrando-se sempre associadas a um elemento preciso e centram-se na inclusão desse mesmo elemento na vida quotidiana ou na história da comunidade a que a lenda pertence.

A cultura amazônica é resultado das intensas relações do homem com a natureza, criando, nesses indivíduos, imaginários ricos em simbolismos. Diferente do homem urbano, o caboclo recorre ao mito para descobrir os segredos do mundo que o cerca, onde o homem da terra ou do rio vive e vai continuar vivendo ao ritmo da natureza. Seguem as nuances grandiosa, tanto em extensão geográfica quanto em misticismo, exigindo deles criatividade imaginativa para a criação de histórias míticas.

As credences amazônicas entram nesse contexto cultural, pois se constituem como os usos e costumes de uma determinada comunidade ribeirinha, repassados pelos mais velhos às novas gerações. Nossas credences amazônicas são heranças culturais deixadas pelas diversas tribos indígenas que habitaram nossa região. Com a colonização européia, especialmente, a portuguesa e depois com a chegada dos negros por meio da escravidão e, não menos importantes, os nordestinos que aqui chegaram impulsionados pelo segundo surto da Borracha, houve com isso, uma mistura de elementos culturais que perduram até os nossos dias.

Não por acaso, mas a maioria dos autores que pesquisam sobre as crenças amazônicas, dizem que sua origem vem dos ameríndios quase sempre de crenças e concepções de seres sobrenaturais como o Boto, a Cobra-Grande, os Bichos Visagentos que nas visões do caboclo habitam o fundo dos rios e das matas como o Curupira e Matinta-Perera. Nesse sentido, as credences só existem porque as matas e os rios são os responsáveis por esse pensamento imaginativo dos povos ribeirinhos.

Esses conhecimentos não têm base científica, mas para os adultos é fato verídico. De acordo com Azulay (2012), as primeiras informações sobre o boto surgem no século XIX. No entanto, a falta de conhecimento sobre o mamífero na época do seu descobrimento, fez surgir inúmeras estórias. Para muitos ribeirinhos o

boto era uma copia da mãe d'água, para outros, o boto tucuxi, aquele que salva os náufragos. Loureiro (1995, p.209-210) descreve essa lenda:

O Boto é um encantado da metamorfose pro excelência, expansão de uma espécie de êxtase dionisiaco, que deixa as mulheres fora de si mesmas, fazendo-as esquecerem todas as normas para seguirem somente o impulso ardoroso desse ser de puro gozo de, amor sem ontem nem amanhã. Esse ato puro de prazer que em si mesmo se encerra que é forma e conteúdo de sim mesmo e que estrutura esteticamente como mito. Momento de personificação da alegoria do amor.

A crença na lenda do boto, na lenda da cobra grande, nas visagens da comunidade, contadas pelos mais velhos, foram as que mais apareceram nos relatos durante as entrevistas, tanto pelos adultos como pelas crianças. A fala da senhora **Ma** representa a crença nas histórias da comunidade. Segundo ela: “aqui tem boto vermelho, quando ele está boiando, aqui eu já to rezando. Falo para ter cuidado, principalmente a mulher que está menstruada pra não ir pra beira”.

São elementos da cultura local usados em muitos casos para manter o controle, especialmente das meninas quando estão no período menstrual e dos meninos para não tomarem banho no rio em horários impróprio. Essas lendas são repassadas há muito tempo por gerações, quase sempre por um membro da família. Prova disso é a fala do senhor **Lu** sobre o boto: “Naquele tempo, do boto. Meu avô me contava que era justamente para fazer medo para as crianças, para as meninas de 12 anos”. A criança **An** conta que: “uma menina que foi para beira do rio lavar roupa. Quando foi dormir ela não conseguia, o boto começava a mexer nela, ela começava a ficar meio doida, ai o boto começava a judiar dela”.

Wilson Nogueira em seu livro “Festas Amazônicas – boi-bumbá, ciranda e sairé” (2008), fala sobre o encanto dos botos. De acordo com Nogueira (2008), os caboclos e índios amazônicos contam que o boto, sempre nas noites de lua cheia, quando os ribeirinhos fazem festas, geralmente, em homenagem ao Santo Padroeiro da Comunidade, transforma-se em um homem bonito, alto, forte, vestido com roupa branca e com chapéu na cabeça para seduzir a mulheres virgens nas festas realizadas nas comunidades ribeirinhas.

Demonstra muita elegância, destreza na dança, chamando a atenção das mulheres que ficam encantadas com tanta beleza. Sabendo de sua capacidade de

conquista o boto escolhe uma mulher para dançar com ele a noite toda. Outro fato interessante é que os ribeirinhos acreditam que os órgãos sexuais e o olho do animal, seja ele, macho ou fêmea, servem como amuletos para conquistas do sexo oposto, uma espécie de cagila. A carne serve para a cura da lepra (hanseníase), o cérebro, segundo os ribeirinhos é usado como alimento para cachorros para despertar o faro do animal. Ressalta-se que o Boto não é morto pelos pescadores para retirada desses elementos, isso acontece quando eventualmente o animal é encontrado morto nas redes ou armadilhas de pesca.

Com o boto preto, ou tucuxi, como é conhecido na nossa região, os caboclos ribeirinhos, mantêm uma relação amistosa, pois segundo eles, os tucuxis costumam empurrar grandes cardumes de peixes para as redes de pesca e também os ajuda durante os naufrágios salvando-os de afogamentos. Já o boto vermelho, na visão dos caboclos é aquele que apresenta um comportamento mais agressivo. Na crença ribeirinha, o Boto vermelho, considerado o Don Juan das águas, tem forte atração por mulheres menstruadas.

Nesse período as mulheres devem evitar banhar-se nos rios, lagos ou igarapés onde existam botos, pois, de acordo com as crenças, elas podem sofrer perturbações mentais. A senhora **Gi**, relata uma experiência que teve com boto quando era jovem. Ela conta que estava menstruada quando precisou ir até o rio, por volta do meio dia, buscar água para os afazeres domésticos, fato esse, que segundo ela, foi responsável pelo ataque do boto:

Aconteceu comigo. Eu fui abusar, não presta a gente abusar, não andar pelo terreno de alguém que a gente não conhece. Eu fui abusar, eu estava nos meus tempos impróprios (menstruada) de ir na beira, e eu fui, não esperei ele chegar (marido) para ir buscar água, já ia dar meio dia, aí eu fui. Quando foi de manhã pelas 6 horas da manhã ele (boto) me atacou, por isso que eu disse pra ela (neta), minha filha, a gente não pode abusar da área que a gente não conhece, eu não sabia que esse boto morava defronte da minha casa.

Um mês antes do acontecimento, segundo relatos de dona **Gi**, ela sonhou com uma velhinha (visagem), vestida de branco, característica comum de visagens, pedindo para que ela e o marido saíssem daquele local onde moravam. Mas, eles não se mudaram e dona **Gi** foi judiada pelo boto: “Na minha visão eu estava

enxergando aquele homem subindo e ele (marido), ainda estava em casa. Aí eu queria ir para banda daquele homem, para beirada, só eu enxergava”.

O boto queria completar o encantamento, levando-a com ele para as profundezas do rio. Por muito tempo o boto a perseguiu, até que um tio de dona **Gi**, considerado um curador na região, começou a tratá-la: “Eu me curei, fiz meus banhos, defumação caseira, banho que a gente compra nas yemanjás (lojas), na farmácia e pode tomar banho e também pode rezar, pode fazer a devoção mesmo”.

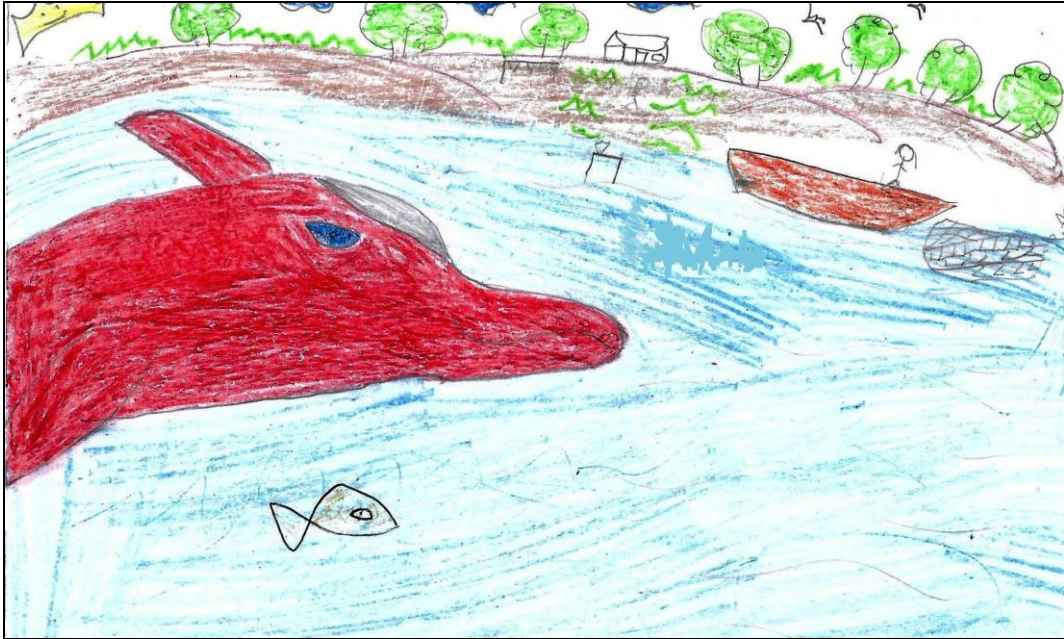
Na fala do professor **Va**:

Na Amazônia tem realmente essas coisas e hoje é muito forte a credence de benzer. A pessoa adoeceu vai ao curador mandar benzer. Às vezes até brinco com eles (crianças) que esse negócio quando a pessoa adoece tem que ir ao médico. A menina não pode ir ao rio menstruada porque o boto vai judiar, vai atacar. Então são coisas que se vê no dia a dia das crianças.

Outras superstições que as mulheres menstruadas usam para afugentar o Boto e evitar o assédio está relacionada ao alho e a faca. Para atravessar o rio, as mulheres levam alho machucado e uma faca. Quando percebem que estão sendo seguidas pelo Boto, elas jogam na água o alho e enfiam a faca na madeira da canoa para espantar o animal.

Superstições como essas demonstram que a convivência com o sobrenatural nas comunidades ribeirinhas é um traço muito forte da vida amazônica. A espontaneidade em aceitar episódios como esse é aceitar o entrelaçamento do cotidiano de dois mundos, o natural e o sobrenatural, dando suportes psicológicos para considerar os poderes mágicos do Boto sobre as mulheres. A neta de **Gi**, a criança **Ci** conta que história: “de visagem eu não conheço, mas minha avó contou para mim uma história do boto”.

De acordo com a interpretação dada pela criança sobre a história do boto contada por sua avó, uma menina estava pescando quando percebeu um homem muito bonito. Encantada com tanta beleza a menina se deixou seduzir pelo homem e não percebeu que era o boto e a levou para o fundo do rio deixando a mãe da menina muito triste porque sua filha nunca mais voltou. Como demonstra o desenho a seguir da representação da lenda do Boto feita pela criança **Ci**:



**Figura 1:** Representação da lenda do Boto em desenho  
**Fonte:** Acervo pesquisa

Os desenhos são resultados das diversas interpretações feitas pelas crianças com base nas histórias contadas pelos pais e avós. Nesse sentido, é possível afirmar que há notadamente uma influência do cultural sobre o biológico nessa relação do Boto com a mulher. Segundo a crença, é no período menstrual que o Boto engravida a mulher. No entanto, cientificamente, durante a menstruação não existe a possibilidade de gravidez. Mas, os indígenas e mesmo os caboclos dizem que nesse período a mulher recebe influência da lua e o processo de fecundação acontece. A respeito disso, Loureiro (1995, p. 213), destaca:

Os indígenas e mesmo o caboclo amazônico costumam dizer da mulher, no período menstrual que está enluada. Opera-se aí uma espécie de epifania da lua e, evidentemente, de seu sentido de fecundidade. “Donde a sobredeterminação feminina e quase menstrual da agricultura. Ciclos menstruais, fecundidade lunar, maternidade terrestre vêm criar uma constelação agrícola ciclicamente sobredeterminada”. Por outro lado, a lua morre para, horas depois, renascer. É morte que não morre. É queda que se levanta.

Dessa relação do Boto com a mulher, seja ela solteira ou casada, sem que ela tenha feito sexo com o marido, evidentemente vai nascer uma criança, sendo reconhecida e aceita como filho do Boto. Aceitar tal situação é quebrar uma regra



rígida da estrutura moral de punição da mulher solteira de ter filhos e da casada sem a participação ativa do marido.

É nesse contexto que Boto com seus poderes mágicos seduzem as mulheres que não resistem aos seus encantos e a mulher por ter um “espírito fraco” não teria culpa, cedendo às investidas do ser. Eximidas de qualquer culpa, as mulheres solteiras não são expulsas de suas casas e as casadas não são mortas por seus maridos e os filhos são aceitos pela comunidade sem discriminação ou preconceito. Para a mulher solteira, no momento do registro do filho, ela fala toda orgulhosa que o “pai da criança é o Boto”.

O autor Eduardo Galvão no livro: Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá (1995), fala que em relação ao Boto fêmea não existem relatos de sua metamorfose, pois para os ribeirinhos ela não é considerada perigosa. No entanto, se um homem encontrá-la morta boiando no rio ou numa praia, ele não resiste e acaba mantendo relações sexuais com o cadáver. A atração, o prazer e gozo são tão intensos que se o homem não for retirado à força pode chegar à exaustão e até morrer.

Outro ser que povoa o imaginário do caboclo ribeirinho é a Boiúna: *mboi*, cobra, *una*, preta, ou como a conhecemos, Cobra Grande. Cabe lembrar que existem inúmeras narrativas sobre a Cobra Grande, ora como mãe-d’água, ora como um rapaz que foi encantado. No entanto, o que interessa neste trabalho é a história mítica que envolve as encantarias e o simbolismo que ela representa para o imaginário caboclo ribeirinho.



**Figura 2:** Representação da Lenda da Cobra Grande  
**Fonte:** Acervo da pesquisa

Relatos de pescadores que dizem já terem visto a cobra grande falam que ela tem a aparência de uma sucuriju ou jibóia comum e, quando adquire um grande volume, deixa a floresta para morar no rio. Durante a pescaria ela persegue os pescadores para afundar suas canoas, como relata do senhor **Lu**:

[...] Meu tio, um filho dele e mais dois sobrinhos dele, dois primos meu, foram pescar no meio do carauçuzeiro, aí enxergaram aquele fogo lá fora no meio do rio, mas barulho de barco nada. Quando foram sair do carauçuzeiro para atravessar o rio, o banzeirão deu. Estavam perto da beira, subiram puxaram a canoa e ficaram com medo de sair, que era a cobra grande.

Conta a lenda que duas crianças, filhas de Boto, foram abandonadas as margens do rio pela mãe, pois nasceram na forma de duas cobras escuras. Honorato e sua irmã foram levados para o fundo do rio pela mãe-da-água, que os encantou, salvando a vida dos dois. Com o passar do tempo tornaram-se cobras enormes com comportamentos distintos. Honorato é conhecido por ajudar as pessoas em perigo, enquanto sua irmã, Maria Caninana, era impiedosa e cruel. Gostava de alagar as canoas e virar embarcações. Por onde passava deixava destruição. Sentia prazer em ver as pessoas sendo afogadas pelas águas dos rios.

Esse comportamento de Maria Caninana não agradava seu irmão Honorato. Ao procurá-la por diversos rios, Honorato a encontrou no momento em que ela se preparava para virar uma embarcação. Os dois travaram uma intensa luta até Honorato conseguir matá-la: “A luta foi renhida durante muitas e muitas horas, mas enfim, Honorato conseguiu matar a fera e livrar-se da fúria da endiabrada” (SERAFIM, 2001, p.57).

Por ser filho de boto, conta a lenda, Honorato tinha o poder de se transformar em homem. Assim como seu pai, gostava de freqüentar as festas realizadas pelos ribeirinhos, dançando e bebendo. Mas ao contrário de seu pai, o seu encanto durava até meia noite, quando retomava a forma de cobra e voltava para o rio.

Para Loureiro (1995), não podemos considerar que exista apenas uma cobra grande habitando os mais de 4.000 rios da Amazônia. Apesar dessa característica, todas as narrativas a respeito da Cobra Grande, fazem referencia a luz que vem de seus olhos, como se fosse um grande navio iluminado, tornando-se, a partir desse aspecto, uma história única, onde a personagem principal se destaca com seus

poderes mágicos. “Uma espécie de presença total, ritualizada pelas diversas narrativas. E não há necessidade de explicações e nem de justificativas para garantir a “legalidade” dessa atitude” (LOUREIRO, 1995, p. 223).

Como destaca Galvão (1995, p. 98):

A Cobra Grande, como o boto, identifica-se como um animal. Descrevem-na como uma sucuriju de grandes proporções. Aparece á noite, especialmente durante as tempestades, que são freqüentes na estação chuvosa. Na escuridão seus olhos brilham com a mesma intensidade de um farol de barco. Toma outras formas, porém. Pode aparecer como um “navio encantado”, barco deserto de tripulantes que singra o rio com todas as luzes de bordo acesas”.

Para o ribeirinho, ao mesmo tempo em que a lenda causa terror, ela também desperta um fascínio: “Papai contava que a cobra grande aparecia ali próximo ao cemitério, eu nunca eu vi, papai me contava, mas só que ela não judiava de ninguém, era encantada, ela era cega de um lado”, fala da senhora **Ma** ao se referir à Cobra Grande.

Nesse sentido e a partir desse ponto de vista é possível entender que no cenário rural e, ao nos referirmos à cultura cabocla-ribeira, percebemos que o caboclo constrói seu universo a partir da sua imaginação dando vida a novas personificações num novo mundo sonhado, resultado, portanto, de seus devaneios em meio à natureza:

Cada igarapé, rio, lago, tem sua Mãe e esta só aparece como uma imensa serpente. Não tem piedade nem aplaca a fome. Mata e devora que encontra. Vira as barcas, arrasta os nadantes, estrangula os banhistas, apavora todos. À noite vêem dois olhos de fogo aluminando a escuridão. Quando os índios viram os primeiros navios de vela diziam que eram metamorfoses da Cobra Grande. Agora a Cobra Grande passeia transformada em transatlântico (CASCUDO, 1983, p. 136)

A lenda, nesse sentido, é o resultado do caráter estetizado da mitologia amazônica, onde o caboclo ribeirinho convive em meio ao natural e o sobrenatural, o irracionalismo inserido no racional sempre usando sua sensibilidade e criatividade para conviver e compreender a vida.

Além dessas crenças, existe uma na comunidade que está ligada à vida cotidiana dos moradores. Uma visagem que aparece sempre à noite e que inspira medo tanto nos adultos e principalmente nas crianças. Todos os relatos fazem menção ao que eles chamam de visagem do Homem da Calça Molhada. Nesse sentido não podemos considerar essa história simplesmente como fantasia criada pela imaginação das crianças.



**Figura 3:** Representação do Calça Molhada  
**Fonte:** Acervo da pesquisa

Os relatos dizem que o Homem da Calça Molhada é uma visagem que aparece sempre à noite vindo do rio com suas roupas molhadas, anda pelas ruas da comunidade roubando roupas que ficam estendidas do lado de fora das casas e assustando qualquer pessoa que esteja tarde da noite nas ruas: “Eu sempre falo para eles, quando encontro por ali. Cuidado que estão vendo marmota (visagem) por ai. Eu vou e conto assim história para fazer medo para eles”, fala da senhora **Ed** sobre a aparição de visagem na comunidade. Corroborando a fala da senhora **Ed**, o senhor **Lu** destaca que: “ainda se fala no calça molhada, para as mulheres não estarem por ai que tinha um homem que andava com calça molhada agarrando a mulherada de noite, ai fazia medo para as meninas dormirem cedo”.

Diante dessa história, as crianças nessa relação cotidiana com os pais e avós aprendem desde cedo a temer a visagem para evitar sua malinezas. Mas é importante destacarmos que em todo padrão cultural existe uma distinção entre a

prática e a norma ideal. Comumente a isso, o caboclo não é um ser atormentado pelo medo e receio do sobrenatural.

Ele leva sua vida normalmente a cada dia, realizando suas atividades sempre com respeito e sem cometer abusos. Para Galvão (1955), o comportamento do caboclo está ligado ao seu individual, na sua maneira de agir. Para ele, muitos são ousados, outros nem tanto, o que existe é limite na sua forma de se comportar:

[...] Há muito de individual na maneira de agir, uns mais afoitos, outros, menos. É fácil, porém, sentir que existe uma norma ideal, um certo limite na sua maneira de comporta-se e essa norma, esse padrão cultural, é validado pelos “casos” e pelas interpretações de acidentes, as quais definem a atitude apropriada e asseguram a aparência de realidade do mundo sobrenatural. (GALVAO, 1955, p.111)

Consciente ou inconscientemente essas crenças exercem influência sobre as crianças e conseqüentemente em seus comportamentos diante desse mundo que se vislumbra como fantástico. Fica evidente que as crianças diante de uma situação de perigo sabem lidar com suas emoções e fatos do seu mundo real, evitando atitudes inadequadas como sair de suas casas à noite. É o que demonstra a fala da criança **Ca** sobre os conselhos dados pela sua mãe para a irmã dele: “Minha mãe conta para nós. Primeiro eu escutei da mamãe falando para Carliane, minha irmã mais velha não ir na beira porque podia ser judiada pelo boto”.

A comunidade de Santo Antônio utiliza essas crenças no processo educativo de suas crianças de maneira consciente ou inconsciente o que se evidencia nas histórias do Boto, da Cobra Grande e do Homem da Calça Molhada contadas para elas no convívio da família como demonstra a fala do professor **Wa** ao se referir ao medo das crianças do Calca Molhada, especialmente na Semana Santa, período em que as famílias ainda respeitam os preceitos religiosos da Igreja Católica. Na fala do professor: “o período da Semana Santa, por exemplo, há aqueles olhares, não vai que vai ter visagem, então a criança respeita esses momentos. A visagem na rua, o Calça Molhada que passa nas rua espantando, assustando as pessoas”.

Assim, utilizamos nessa pesquisa a noção de representações simbólicas pautadas nas perspectivas da antropologia e nos estudos das populações amazônicas, tais como em Loureiro (1995), Eliade (1994), Silva (2017), Galvão (1995), Azulay (2012). Nesse sentido, as representações simbólicas movimentam

com as noções culturais que circulam nos contextos específicos, agregando significados, valores, orientações expressos na mitologia e nas credences populares.

E nessa relação que as crianças mantêm com os mais velhos da comunidade destaca-se sempre o respeito aos seres míticos das águas e das matas. E é por meio dessa teia de relações que envolvem dentre outras coisas as crenças locais que as crianças participam de um sistema de idéias e valores agindo e vivendo em função deles quando forem exigidos. Fato esse que pode ser comprovado no processo de transmissão cultural dos mais velhos às crianças.

### **3.2 PROCESSOS DE TRANSMISSÃO CULTURAL**

As margens dos rios e matas são os locais de muitas comunidades amazônicas ribeirinhas. Esses povos construíram ao longo dos anos, modos de viver, de trabalhar, hábitos, costumes, manifestações religiosas e principalmente estratégias de educação de suas crianças. São territórios construídos com base nos seus traços culturais e na relação direta com a natureza. É muito comum se usar o termo “interior” para classificar os moradores da beira dos rios. São, contudo, sujeitos com características próprias e para compreendermos têm que associá-los a sua vida singular.

Comumente a isso, e diferente dos conhecimentos científicos, os ribeirinhos são conhecedores de formas de conhecimento que não separa objeto e sujeito, natureza e cultura, mulheres e homens, seres humanos e seres sobrenaturais. E esses conhecimentos, foram e são transmitidos de geração a geração. A construção de seus lugares está assentada na memória social que orienta suas ações. Silva (2006, p.73-74), destaca que os ribeirinhos partilham, quase sempre, uma tradição com narrativas que remetem ao passado:

Os ribeirinhos de um lugar partilham, quase sempre, uma tradição oral. As suas narrativas remetem, quase sempre, para um passado, para uma história que eles incorporam como sua, embora não a tenha vivenciada. Foi instaurada por lembranças e narrações e envolve uma rede de parentesco. No cotidiano buscam a presença divina no interior da mata e nas águas dos rios. Os ribeirinhos aprenderam com seus antepassados, construíram sua liberdade ao criarem em torno de si um espaço de movimentação. Na (re) construção da história cultural e social das práticas cotidianas dos caboclos ribeirinhas amazônidas, é possível identificar que esses grupos sociais têm ocupado lugares estratégicos para garantirem a

sua relação com o rio e com a floretas e deles retiram o necessário a sua reprodução material e cultural.

Os saberes são, nesse sentido, expressão da cultura local, quase sempre subjugada pela cultura hegemônica que só a reconhece em momentos de apresentações folclóricas, como é o caso do Festival Folclórico de Parintins, onde a cultura dos ribeirinhos é apresentada como exótica, ganhando importância aos olhos da indústria cultural de massa, midiaticizada.

Entretanto, a transmissão da educação e da cultura na comunidade Santo Antonio, acontece por meio da oralidade, especialmente no seio familiar. As crianças nessa relação de parentesco demonstram um respeito quase sagrado aos pais e avós. Ao encontrar alguém mais velho, em casa ou em qualquer lugar da comunidade, mesmo que não seja parente, tem-se o costume de pedir a benção, como sinal de respeito. A atitude das crianças caracteriza-se como uma forma de educação, pois aprendeu em casa, demonstrando o mesmo comportamento em outros ambientes sociais.

Sobre o respeito e obediência aos pais ou avós, a fala do professor **Va** demonstra perfeitamente bem esse comportamento:

Na região o povo ribeirinho ainda tem respeito pelo idoso, de tomar benção, de respeitar, de chamar o mais velho de tio ou de avô e isso é claro, diferente da cidade, você não vê mais, mas na zona rural, o povo ribeirinho tem essa característica de respeito com o mais idoso, principalmente quando vai para tomar benção, porque hoje na família moderna se toma benção mal a mal do pai e da mãe e só. Mas o povo ribeirinho ainda tem esse respeito pelo idoso, esse trato, esse carinho pelas pessoas mais idosas. Como professor a gente observa no dia a dia, esse respeito com os mais idosos, de tomar benção, isso é claro, isso não é uma fantasia mas é uma realidade a vivência com os mais idosos. A família é a formadora da criança do ser humano

Nota-se com isso que em todo tempo ou lugar, nas diversas sociedades humanas, sempre existiram mecanismos de transmissão da educação, seja por meio sistemáticos ou não. Na comunidade existe uma escola responsável pela transmissão dos conhecimentos através do ensino sistematizado, mas ao mesmo tempo existe a educação por meio da oralidade, como bem relata o professor **Wa**:

Como nós sabemos, esse processo ocorre dentro da oralidade. Essa educação acaba sendo transmitida de forma oral. As crianças já conseguem visualizar um conceito formado sobre a existência de algo e um conceito que de repente pode ser apenas o imaginário. Elas ficam nessa ansiedade, será que isso de fato que o meu pai, que o meu avô, que o meu tio está me falando, isso de fato procede ou é apenas uma forma de algo que foi transmitido pelo avô dele?. Por exemplo, não vai para a beira do rio meio-dia que o boto te pega ou a lara vai te encantar.

A transmissão do conhecimento se dá pela via não sistemática, dentro de uma estrutura complexa de ensino criado na família para a transferência do que foi produzido ao longo das gerações passadas. As crianças ao reproduzirem os conhecimentos aprendidos nessa teia de relações sociais, especialmente na família, já conseguiram incorporar os significados simbólicos do que lhes foi contado, demonstrando o resultado do processo de socialização.

Essa reprodução de conhecimentos pelas crianças acontece em atividades simples no seu dia-a-dia, como relata a criança **Si** ao falar que acredita no poder do Boto, mas, ao levar alho para beira do rio supostamente o animal será afugentado: “Acredito. Uma vez, eu minha colega saímos para tomar banho lá na beira. A gente não fica pulando, nem fazendo barulho. Nós levamos alho, porque ali minha colega me falou que tem muito boto e bicho e o alho espanta ele”. O entendimento acerca do que aprenderam pode ser notado também no relato da criança **Na**. Ele faz um relato da lenda do boto a partir de sua interpretação:

O boto é um grande peixe. Ele se transforma em um lindo homem e sai para a superfície para encantar as meninas nos dias de festas. As meninas se encantam pelo boto e são levadas para o fundo do rio. Elas engravidam e ninguém sabe quem é o pai do menino ou menina.

Brandão (2007) destaca que a educação é, entre outras formas, uma pequena parte da vida dos grupos que criam e a recriam, assim como, tantas outras invenções culturais. Ela se propaga das mais diversas formas, mesmo onde não existem escolas, acontece de forma natural dentro das relações sociais. Nas palavras da criança **Na** sobre como aprendeu as histórias: “Meu pai e minha avó contaram para mim essas histórias. Ele chama a gente. Nós aprendemos como se conta”.



Esse processo de aprendizagem se configura por meio de amplos relacionamentos que necessariamente se iniciam no ambiente familiar, mas que também acontece entre agentes sociais não parentes da criança.

Por fim, a educação pode existir entre educadores-educandos não parentes, mas habitantes de uma mesma aldeia, de uma mesma cidade, gente de uma mesma linguagem, semiespecializados ou especialistas do saber de algum ofício mais amplo ou mais restrito: artesão-aprendiz, sacerdote-iniciado, cavaleiro-escudeiro, e tantos outros (BRANDAO, 2007, p. 31-32).

Na educação não formal, baseada nos conhecimentos tradicionais nas comunidades ribeirinhas, não existe a figura de um único educador, mas vários educadores, especialmente a família, os amigos, vizinhos, velhos entre outros. Os espaços onde ocorrem os processos educativos estão associados com os fluxos de vida, criando interatividade entre os grupos e os sujeitos desenvolvendo hábitos, atitudes, comportamentos e modos vida segundo os valores do grupo.

Isso significa dizer que nenhum membro da comunidade ganha o status de professor, diferenciando-o do restante do grupo. “Minha mãe contou”, palavras da criança **Ca** ao se referir as histórias ouvidas por ele. Agindo dessa forma, a comunidade como um todo assume para si a responsabilidade pela educação das crianças. Contudo, é pertinente destacar que essa troca de conhecimentos entre pais e filhos, entre avós e netos, não se dá de forma automática como se a criança fosse apenas um objeto no qual a geração passada deposita o conhecimento proveniente de suas experiências.

Ao considerarmos a história da humanidade, percebemos que os grupos humanos sempre educaram suas crianças com o intuito de que elas se tornassem membros do seu povo. A educação, nesse sentido, age como transmissora dos sistemas de conhecimentos que envolvem valores, religião, crenças, artes, ciências, entre outros. Como destaca em sua fala Valéria Weigel (2006):

[..] começemos por considerar na história da humanidade que todo povo ou grupo social educa suas crianças e jovens, para que se tornem membros daquele povo ou grupo. Isto, ao mesmo tempo em que contribui para produzir identidade social ou étnica e socialização do novo membro, permite a sua continuidade enquanto povo ou grupo. A cultura está aqui existindo na transmissão/apropriação de

sistemas de conhecimentos (valores, religião, crenças, arte, ciência, jogos,...), de sistemas simbólicos e de pautas de comportamento [...] (WEIGEL apud BRITO, 2006, p. 60).

Dessa forma, os conhecimentos repassados de uma pessoa para outra são trabalhados na mente dos que recebem, tornando-se uma conquista para quem o acolhe. Como demonstra a fala da criança **Si** ao ouvir os conselhos do seu pai sobre como deve se comportar: “Meu pai fala que não é para ir para beira, sair daqui. Esse negócio do calça molhada, esses negócios que ele tem medo. Ele fala para não sair, porque tem essas coisas que eles ficam falando que passam na rua de noite”.

Desde os primeiros grupos sociais existe uma preocupação humana em entender a origem do conhecimento na tentativa de compreender suas ações e relações com meio circundante. Essa busca levou o homem a adquirir as primeiras informações por meio da experiência de forma empírica, muitas vezes praticando a ação sem compreendê-la na sua essência. Para Werneck (2006, p. 177), não podemos, nesse estágio, “falar em conhecimento propriamente dito ou, pelo menos, em conhecimento científico”.

Com o desenvolvimento humano e tecnológico a concepção de conhecimento mudou. Não podemos cair no equívoco de que o conhecimento está relacionado a uma grande quantidade de informações obtida por meio somente da observação. É preciso levar em consideração os mecanismos cognitivos ativados pela criança em sua estrutura mental durante a recepção das histórias contadas pelos mais velhos.

Jean Piaget (1977) traz a idéia de que conhecer significa organizar, estruturar e explicar, sempre ligado ao vivido e ao experienciado. Como destaca Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 3), citando Piaget (1977):

Conhecer tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido, do experienciado; significa dizer que conhecer não é apenas explicar e nem somente viver, mas, é algo que se dá a partir da vivência, ou seja, da ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, para que este objeto seja imerso em um sistema de relações.

Estamos diante de gerações que compartilham experiências e saberes. A esse processo de trocas José Carlos Ferrigno (2003) chamou de co-educação, ou seja, a coexistência de gerações agindo para o processo educativo e cultural por

meio da cultura de tradição oral. O que temos é a influência das gerações mais velhas sobre as mais novas, no entanto, tal influência não se dá de forma passiva. Para Émile Durkheim (1911), o processo educacional só ganha sentido por meio da ação concreta da geração adulta sobre as crianças. Entretanto, não podemos negar que existe nessa relação uma reciprocidade entre as gerações. Isso porque a geração mais nova reage de modo que aconteça, durante o processo de socialização, fundamentalmente, interação entre as gerações.

A co-educação entre as gerações pressupõe da parte daqueles que estão envolvidos o aceitação das diversidades e características impressas pelo tempo durante a formação de cada um. Há, portanto, uma convergência das relações igualitárias na qual as diferenças renovam a possibilidade co-educativa. Ferrigno (2003, p. 147), citando Oliveira (1999), exprime:

A co-educação de gerações supõe da parte dos que estão envolvidos, uma predisposição para aceitar as peculiaridades que a diversidade de tempos imprime na formação de cada qual. Aquiescer a um tal convite é muito mais que tolerância; implica o trabalho de convergir em busca de relações igualitárias, acatando (e não abolindo) as diferenças, pois, é por meio delas que se renovam as possibilidades de modificação recíproca dos participantes.

Estamos falando em co-educação entre velhos e crianças, foco principal da pesquisa em questão, mas, ela pode ser usada também em outros grupos sociais. Não obstante a isso, dentro do cotidiano, as relações interpessoais, estão imersas na co-educação. E o que caracteriza esse processo é a transmissão de ensinamentos com base no vivido, ou seja, a contribuição da geração mais velha para as mais novas. Sobre isso, a criança **Va** destaca que outras crianças: “acreditam muito. Primeiro pelo temor que eles têm, depois porque quem contou para eles foi o pai e o pai para eles é uma referência, então as crianças levam muito a sério essa questão.”

Basicamente, transmitem aos mais novos, ensinamentos, experiências e conhecimentos práticos. Para o professor **Wa** essas histórias são importantes, pois: “essa criança vai ficar adulta, vai ter uma família e vai transmitir isso para seus filhos, ganhando uma dimensão na vida deles”. Entende-se com isso que os avós exercem uma prática educativa ao contar história do cotidiano, transmitindo para as crianças a cultura, não como algo exterior a ela, dissociada de sua realidade, sem ligação

com o que é vivido por ele e a criança, tanto no ambiente familiar como no social dentro da comunidade, mas com exemplos concretos de sua realidade quase sempre explicada por meio de histórias.

Sobre isso, a criança **Ci** relata os ensinamentos transmitidos a ela pela sua avó:

Ela falou que as meninas não podem ir para a beira do rio quando viram mocinha que fica menstruada que o boto leva. Eu estava na casa da vovó Lita quando ela me chamou e minha prima Yeda. Ela mandou a gente sentar e começou a contar a história. Nós estávamos fazendo costura e ela também estava costurando. Olhávamos para ela quando contava a história.

Nas palavras de Ecléa Bosi (1983, p. 31) os avós: “[...] conversam com elas de igual para igual, refletindo sobre acontecimentos políticos, histórico, tal como chegam a eles”. Essa relação recíproca da troca de conhecimentos precisa ser destacada, pois as crianças reconhecem em seus avós, os interlocutores das mais diversas histórias. Tais conhecimentos não são ensinados na escola, gerenciada por relógios, fragmentação dos saberes e uma rígida burocracia de comportamentos exigidos como padrão para as crianças.

O convívio com os pais e avós é diferente e obedece a outro ritmo. A velha geração traz lembranças cheias de experiências de vida e afeto e, por meio delas, recompõem a arte de contar história numa conversa sem hora para acabar. É possível afirmar que os avós educam os netos e ao mesmo tempo são educados pelas crianças, ou seja, o processo de socialização não é exclusivamente dos netos, mas uma relação de reciprocidade que a todo momento constrói os sujeitos cultural e simbolicamente. Nas palavras de Paulo Freire (1975, p. 63), “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Usar como princípio educativo, a co-educação é considerar a construção de uma história de gerações em movimentos e, por se tratar de movimentos, os legados de uma geração se renovam mediante a aceitação pela nova geração. Oliveira (1999, p. 27), caracteriza esse contato entre avós e netos:

Os novos contatos que se abrem com o reencontro de avós e netos, agora para uma vida partilhada, trazem possibilidades de renovação de uns e outros, mas os ingredientes deste saber não são simplesmente transferidos como quem passa um anel entre as mãos. São trabalhados na mente de quem acolhe e ingressam na vida dessa pessoa como conquista.

Observa-se que a construção do mundo ribeirinho está diretamente ligada ao processo interpretativo cheio de sentido, símbolos, significados e conhecimentos adquiridos ao longo da vida e da vivência de gerações passadas. Por meio dos mitos e do processo de transmissão por meio da cultura de tradição oral, criam-se explicações que os orientam no mundo. Dessa forma, o mito como parte integrante do espaço é o que organiza as representações imaginárias dos ribeirinhos configurando explicações de seus valores, de sua organização.

A cultura amazônica emerge do contexto cultural e o seu processo de transmissão é o diálogo no qual os elementos simbólicos fazem parte da realidade concreta, ou seja, “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha” (FREIRE, 2004, p. 57). Ao contar essas histórias, os avós resgatam, conservam e difundem o saber. O processo educativo das crianças por meio da contação de história traz a tona aspectos da memória e o resgate do passado:

Educar é criar cenário, cenas e situações em que, entre elas, eles, pessoas, comunidade aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo (BRANDÃO, 2005, p.26).

Nesse cenário novo, as crianças estão começando sua relação concreta com os elementos de sua cultura através das narrativas orais. O conversar na família revela as crianças um mundo até então desconhecido por elas e que começa a se descortinar como um novo conhecimento que lhe dá instrumentos para entender sua realidade. A educação que floresce da relação entre avós e netos é o resultado do seu cotidiano prático e simbólico vivido e compartilhado por eles. O exemplo é a fala da criança **Ca**, sobre os horários específicos dos banhos no rio: “Eu não vou seis horas para a beira nem meio dia, diz que judia.”

A co-educação, nesse sentido acontece porque existe um movimento entre as gerações com trocas de conhecimentos. Nas palavras de Oliveira (1999, p. 26), “como não se trata de um movimento, de algo que está desdobrando, são legados que se renovam”. O autor ainda completa dizendo que:

Nessa coabitação de tempos realiza-se a co-educação de gerações. Múltiplas possibilidades se formam, pois há o encontro de medidas e andamentos de tempo, que são diversos e conflitantes entre si, com diferentes gerações que, coetâneas, podem até estar bem próximas – como aqui é o caso – mas cujos contornos de vida guardam histórias e experiências bem distintas. Velhos e crianças, avós e netos, ocupam assim posições diferentes no cenário vivido, o que não os impede de tentar construir um relacionamento pautado em notas igualitárias (OLIVEIRA, 1999, p. 40).

Corroborando com a citação acima, Brandão (2005, p. 26) destaca que “[...] a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle de aventura de ensinar-e-aprender”, ou seja, o processo de transmissão dos saberes não formais se dá através da contação de histórias feita pelos mais velhos para as crianças.

O professor **Va**, que trabalha há anos na comunidade e convivendo e mantendo uma relação ótima com os comunitários, nos fala como acontece essa transmissão de conhecimentos através das histórias contadas pelos mais velhos. Segundo ele: “esse processo (educativo) ocorre dentro da oralidade. Essa educação acaba sendo transmitida de forma oral. Famílias tradicionais transmitem para os pequenos esses conhecimentos. É cultural.”

Diante disso, é possível afirmar que as narrativas orais são partes constituintes do modelo de vida adotado na comunidade para o processo educativo das crianças. As narrativas são antes de tudo, memórias guardadas por aquele que as ouviu anos atrás contado por seus pais ou avós e hoje estão transmitindo para as atuais e novas gerações. É o caso da senhora **Ma** quando fala de sua preocupação em relação às suas filhas e netas: “[...] Eu falo porque aqui tem boto vermelho, eu tenho medo de boto vermelho, quando ele está boiando, aqui eu já to rezando. É para espantar. Assim que eu aviso, não fica só na beira minha filha. [...] Falo pra ter cuidado, principalmente a mulher que está menstruada, pra não ir pra beira”.

São histórias tecidas ao longo de uma vida e, continuam ensinando e encantando. Nas palavras do professor **Va**.

Tem muitas pessoas antigas que utilizam de alguns afazeres. Por exemplo, às vezes, as pessoas mais idosas ensinam as crianças a propagar uma história, contar uma história para uma criança mais nova. Uma história antiga. Então a criança que ouve já grava na sua mente e, aquela história vai se propagando a cada dia e daqui a um, dois, três, quatro séculos, essa criança que hoje é jovem, vai passar para outras crianças que virão no futuro. É uma forma de contar através da oralidade para não perder a essência da coisa.

É pela voz dos mais velhos que as crianças aprendem os saberes das matas, dos rios, as crendices, as superstições, histórias de visagens, elementos de sua cultura. A educação aqui em destaque é aquela que não tem a escola como sua principal responsável para transmissão, mas, sobretudo aquela educação onde a oralidade predomina como forma de transmissão do conhecimento das crendices do local. Dessa forma, as histórias contadas pelos mais velhos e ouvidas pelas crianças são à base da educação na comunidade Santo Antônio, pois se baseia nos elementos simbólicos da cultura em que as crendices têm destaque nas relações criadas entre os mais velhos com as crianças.

Reconhecemos a importância inquestionável da educação escolar para a formação de cidadãos críticos e conscientes, mas, a formação cultural, a difusão de valores, a constituição dos modos de pensar e agir das comunidades ribeirinhas da Amazônia, não depende diretamente da escola que privilegia os conteúdos estabelecidos pelo currículo escolar em detrimento de assuntos ligados à cultura da comunidade, relegando os atores sociais pertencentes a essas localidades.

No nível da cultura e da economia a educação no seu caráter ontológico e pelo seu modo de organização, está ligada àquilo que lhe agrega valor e legitimidade. Dessa forma, a dita escola moderna acaba seguindo um padrão estabelecido internacionalmente, aceito e organizado pelos Estados-Nações. No entanto, entendemos que a escola enquanto instituição eminentemente cultural é vista apenas como resultado do político e do econômico deixando de lado manifestações simbólicas e culturais inerentes ao cotidiano das crianças:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos” (SACRISTÁN apud CANDAU, 1995, p. 97).

Nesse contexto, a antropologia passa a considerar a escola como um espaço onde a cultura e as manifestações simbólicas constituintes do social expresso no imaginário simbólico tenham importância para o processo educativo das crianças. Assim, a complexidade da vida e sua pluralidade, tornam-se objetos de estudo de uma abordagem que se baseia exclusivamente no cotidiano e na organização da vida social.

Nesse aspecto é que se manifestam, ainda que de maneira reduzida, as características do social, permitindo que o imaginário torne-se um dos constituintes do real. Esse pensamento ganha importância pelo simples fato de que a educação e a cultura referem-se a tudo que circunda o homem dentro de um sistema composto por significados, saberes, sentidos, símbolos e códigos, fazendo ligação entre o contexto cultural e o educativo.

A educação, nesse caso, se consolida mediante o processo de interação que o homem estabelece a partir de sua relação com o mundo externo. E nessa relação às práticas culturais do homem se modificam devido às influências exercidas pelo mundo por meio de pessoas que exercitam a interação. Compreendemos com isso, que existe uma pluralidade de culturas convivendo no espaço da escola, todavia, são silenciadas pela cultura dominante.

Do ponto de vista político, educacional e cultural, as culturas minoritárias sofrem preconceitos e discriminações enquanto que a cultura dominante é considerada homogênea, legítima e única. Estamos diante de uma sociedade multicultural onde existem no mesmo espaço diversas culturas, pessoas com ideias diferentes que podem ser aceitas ou negadas, dependendo da relação de poder. Ao se referir sobre o multiculturalismo, Fleuri (2000, p.4) enfatiza:

O multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias.



Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias.

O reconhecimento das culturas locais perpassa pela educação multicultural através do reconhecimento e da valorização das diversas culturas, partindo do cotidiano das crianças. Entretanto, é muito difícil praticar educação do ponto de vista do multiculturalismo, pois para isso, precisa do envolvimento de toda a sociedade, ou seja, é preciso deixar de lado a visão etnocêntrica no intuito de construir um ambiente cooperativo, solidário, para a superação das desigualdades sociais.

A escola precisa pensar ações que promovam o debate em torno da diversidade cultural na educação formal, assim como sua postura mediante as necessidades fundamentais para a formação de sujeitos críticos, colaborando de forma decisiva para o processo de inclusão multicultural na educação escolar. Agindo dessa forma, a escola construirá um ambiente adequado para a coexistência de culturas diferentes. Como destaca Barreto (2008, p. 2):

Um olhar pouco cuidadoso pode considerar que a razão das tensões existentes entre educandos e educadores se origina nos comportamentos dos mestres, tomando como foco das reflexões as concepções que eles têm sobre educação, suas estratégias, suas metodologias e suas práticas. [...] outro olhar busca compreender os sujeitos com os quais os educadores trabalham para, a partir deles, avaliar o que é necessário para redefinir a própria escola e suas práticas na perspectivas dos educandos.

É preciso, contudo que a educação multicultural seja pensada como prática pedagógica transformadora que parte do cotidiano das crianças. Para tanto, é necessária a quebra de paradigmas, uma vez que a pedagogia como ciência está concentrada no estudo da educação burocratizada e de todo o processo de entendimento com normas muitas vezes inflexíveis fazendo com que vejamos a educação como algo imutável.

Esses paradigmas atrelados à educação eliminaram todas as possibilidades de diálogo provocando confusões intermináveis quando o assunto gira em torno da cultura que as crianças fazem parte. Teixeira (1990, p. 24) “propõe um novo quadro epistemológico, uma nova razão que permita a “unidade da ciência do Homem”. Um

quadro que se funde no reconhecimento da complexidade extrema e numa lógica antagonista que, a partir da função simbólica, realize a sutura entre Natureza e Cultura.

O que emerge dessa sutura entre Natureza e Cultura é um mundo social complexo como resultado de construções subjetivas do comum. Dentro desse arcabouço cultural, crendices, superstições, visagens, sonhos, imagens, fantasia, religiosidade, cotidiano, trazem uma infinidade de significados a partir das experiências concretas da realidade, ou seja, nossa vida cotidiana, nada mais é do que resultado de nossas ações diárias.

Dessa forma, a escola deveria ser entendida como instituição responsável pela preservação, criação, e divulgação do conhecimento sobre saber e cultura. Mas, o que acontece é o contrário. A escola é analisada apenas sob a ótica política e econômica, na qual impera uma racionalidade que preza exclusivamente pela eficiência:

É importante lembrar que a escola, enquanto instituição cultural é, por excelência, o domínio do simbólico, do imaginário social. No entanto, ela tem sido sistematicamente analisada, como de resto todo campo cultural, enquanto simples reflexo do político-econômico. Isto decorre do desprezo que a cultura tecnológica, dominante na sociedade contemporânea, tem devotado ao imaginário individual (TEIXEIRA, 1990, p. 47).

Dessa maneira, a escola simplesmente valoriza a racionalidade técnica em detrimento do cultural, colaborando para o extermínio do imaginário simbólico. Esse poder hegemônico emerge do currículo escolar, considerado aqui como um elemento social e cultural. Partindo dessa premissa, o que temos notado nos últimos anos é que o currículo deixou de ser apenas um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos para se tornar um artefato mais amplo no contexto social, histórico e cultural.

Ele vai além de suas determinações sociais, históricas e sua produção contextual. Não podemos e não devemos considerá-lo como um elemento inocente e neutro, uma vez que sua transmissão de conhecimentos não é totalmente desinteressada. Tomaz Tadeu da Silva (1996) deixa bem claro sua opinião a respeito das intencionalidades do currículo:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p.83).

Sua construção está ligada a relações de poder com interesses bem definidos para a transmissão de conhecimentos mantenedores do poder da classe dominante. Dessa forma, o currículo assume seu caráter ideológico através do qual os conhecimentos ora selecionados pelo poder hegemônico seriam a base de transmissão para as crianças na escola. É importante pensar numa escola, na qual a racionalidade e as ideologias sejam apenas mais um elemento dentro do aspecto cultural e, não tê-los como uma camisa de força transfigurado na forma de paradigmas absolutos.

Precisamos sim, pensar uma escola dentro de uma nova organizacionalidade com base num amplo estudo epistemológico do cotidiano escolar, percebendo-a não somente como uma instituição burocratizada com normas definidas para se chegar à eficiência, mas, numa instituição que valorize o aspecto cultural dando força e voz para grupos menores numa relação orgânica.

Por fim essas histórias refletem as experiências transmitidas pelos mais velhos para os mais novos durante as conversas e o processo educativo no cotidiano, estabelecendo um contato direto com os rios e as matas que rodeiam a comunidade. Entre uma atividade e outra, as crianças vão aprendendo sobre sua própria história de vida, sua cultura, sua educação familiar, construindo tempos e espaços para aprender, ensinar, contar histórias a partir de sua imaginação e, o brincar como mediação da apropriação cultural acontece por meio de atividades lúdicas criadas e reproduzidas pelas crianças.

### **3.3. O BRINCAR COMO MEDIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

O processo formativo das crianças sempre esteve ligado aos jogos, brincadeiras e brinquedos desde o passado mais remoto da história da humanidade como parte das práticas sociais, culturais, educacionais e corporais. Em seu livro “O jogo e a educação infantil” (1998), Kishimoto destaca que somente no século XX,

antropólogos, historiadores, psicólogos, sociólogos e pedagogos começaram a considerar os jogos, brincadeiras e brinquedos, como objetos de pesquisa e estudo:

Certamente o mundo mudou, os diferentes cenários da infância mudaram, inevitavelmente as práticas culturais infantis também se modificaram, mas o olhar da educação à criança nem sempre acompanha tais mudanças. Nesse permanente movimento de continuidades e rupturas, temos que lidar com a contradição presente nas coisas que permanecem e naquelas que se transformam. Nesse sentido, pensar as questões atuais da educação [...] significa atualizar os desafios que a contemporaneidade traz, mas também recuperar certas práticas que a tradição ensina (FANTIN, 2006, p. 10).

Na antiguidade, filósofos já discutiam a respeito da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, entretanto, a preocupação das ciências humanas com o brincar como uma particularidade da infância é muito recente. Segundo Ariès (1978), na Idade Média, entre os séculos XIII e XIV não havia a preocupação em separar as crianças do mundo adulto.

Elas participavam ativamente da vida comunitária, assim como dos jogos e festas dos adultos de diferentes classes sociais. Não muito diferente do que acontecia na antiguidade, muitos adultos da comunidade tinham a brincadeira geralmente associado a algum tipo de trabalho. O senhor **Lu** pode ser tomado como exemplo: “Eu nunca cheguei a brincar de bola, de papagaio, essas coisas. Eu brincava mais era andar a cavalo, tudo era assim na fazenda, correr atrás de bezerro, correr atrás de gado, carneiro, essas coisas assim”. Nota-se, nessa fala que o brincar do senhor **Lu** sempre esteve ligado aos afazeres da fazenda onde moravam e o tinha como obrigação, pois, precisava ajudar seu pai no trabalho.

Ao contrário do senhor **Lu**, o senhor **Co**, tinha tempos dedicados ao jogo de futebol quando criança, no entanto em alguns momentos deixava de brincar para ajudar sua mãe no trabalho da roça, muito comum nas comunidades ribeirinhas que mantêm o cultivo de alimentos provenientes da agricultura de subsistência. Nas palavras do senhor **Co**, ele “gostava muito era de jogar bola. Isso eu gostava mesmo. Mas faz tempo que não jogo mais. Ajudava minha mãe a trabalhar, ela trabalhava em roça mesmo, andar por ai nas festas das comunidades”.

Dessa forma a criança queimava etapa na sua transição para a vida adulta. Portanto, o surgimento do brincar nasce concomitante ao conceito moderno de

infância. Brougère (1998, p. 98), destaca que o jogo tornou-se expressão espontânea da criança quando:

A psicologia infantil, constituindo-se sob suas diversas formas, tendo origem no pensamento romântico e na biologia ao mesmo tempo, apossou-se do jogo, [...], construindo uma ciência do jogo que torna totalmente natural esse fenômeno, ocultando sua dimensão social para fazer dele o lugar de uma expressão espontânea da criança [...].

Não obstante a isso, a construção moderna do brincar como algo natural e espontânea da criança é moderna. Na dimensão histórico-cultural o brincar é considerado um processo em construção, tornando-se com isso um elo de interação do homem com o mundo. Desse interesse surgiram inúmeras produções sobre a infância, a brincadeira, jogos e brinquedos, com intuito de entender como as crianças dentro de seu contexto interpretam, a partir de sua relação com o adulto, a sua cultura.

Ao se referir ao jogo, Huizinga (2014, p.3), em seu livro “Homem Ludens”, nos traz a ideia de que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições, pressupõe sempre a sociedade”. O jogo, na visão do autor é uma ação natural, na qual a característica principal é a liberdade. Essa liberdade permite ao homem que experimente o que o autor chama de segunda característica a “evasão da vida real”, propondo uma separação entre a vida comum e o jogo: “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (p.10).

Como terceira característica, o jogo encontra-se limitado no tempo e no espaço. Para o autor, dentro da definição de tempo, o jogo tem o momento certo para começar e terminar, podendo, contudo ser retomado mais a frente como elemento cultural de um grupo, pois está circunscrito a um determinado local de modo material ou imaginário, onde a satisfação estaria ligada a nossa realização nos intervalos de nossas realizações cotidianas.

A brincadeira, nesse sentido, faz parte da vida da criança desde seu nascimento, pois num simples ato de responder ao estímulo do adulto de posse de um brinquedo, as crianças começam a explorar seu contexto e a ganhar experiências. Assim como o brincar, o brinquedo também tem sua grandeza histórica e cultural. Como construções sociais, os termos brinquedo, brincadeira,

criança e infância são representações criadas pelos adultos para definir coisas ou objetos. Dessa forma, a criança e o brinquedo ganharam diversas representações. A princípio os brinquedos eram usados pelos adultos como enfeites, amuletos, ou eram depositados nos túmulos dos mortos. Os brinquedos são objetos culturais e históricos sendo utilizados para diferenciar as diversas maneiras de viver a infância.

Quando as crianças começaram a manusear esses artefatos com função decorativa, descobriu-se o brincar, dando uma nova função aos objetos. Os brinquedos eram como afirma Porto (2005, p.172), “objetos de culto doméstico ou funerário, ex-votos de devotos e de peregrinos. Objetos familiares eram reduzidos e depositados nos túmulos”. O brinquedo, a partir de então, tornou-se suporte da brincadeira.

Os brinquedos mais citados pelas crianças que são utilizados em suas brincadeiras na comunidade são: bola de futebol, bonecas, bolinhas de gude ou peteca, papagaio de papel. Dentre os jogos, o mais comum entre os adultos (homens e mulheres) e as crianças é o futebol, praticado todos os dias no final da tarde no campo da comunidade. Os dias são alternados de modo que as mulheres também tenham seus dias específicos para jogarem futebol. Já as crianças, jogam num campinho atrás do campo principal ou na praia no período de seca do rio.

O jogo do futebol serve para descarregar todo o cansaço do trabalho diário dos moradores da comunidade, assim como das crianças que por meio dele aprendem o respeito às outras crianças e, sobretudo a praticar a democracia. Desse ponto de vista, concordamos com DaMatta (2006) ao se referir que o futebol é o esporte mais democrático e barato, basta apenas dois times, duas traves e uma bola para ser praticado por todas as classes sociais. Com relação a isso DaMatta (2006, p.164-5), ressalta:

O futebol nos dá uma potente lição de democracia, pois conforme sabemos, vendo nosso time jogar, as leis têm que ser obedecidas por todos, são universais, são transparentes e há um juiz que as apresenta no calor da disputa. No futebol portanto não há golpes. Tal afirmação das regras do jogo conduz a uma alternância entre vitoriosos e perdedores que, projetada na vida social, é a base da mais autêntica experiência democrática. [...] Para mim, essa é a mais bela lição de igualdade que um povo massacrado pela injustiça pode receber.

Durante as observações, as brincadeiras mais praticadas pelas crianças são: manja ou pega-pega, esconde-esconde, queimada, brincar de peteca ou bolinha de gude, brincadeira de roda e a preferida deles, pular na água. Sobre o pular na água Carvalho (2006, p.81), descreve a beleza e o prazer da brincadeira para as crianças:

O sorriso largo da criança, o olhar sapeca de quem está se divertindo, é um apelo, um olhar que conquista e seduz. As crianças brincando nas águas do rio demonstram uma enorme intimidade com esse meio líquido, inspirando uma sensação de liberdade, de voar sem sair da água. As brincadeiras no rio assumem um novo formato, quando as crianças brincam de “pegador”. O pegador, quando consegue apanhar um dos companheiros, normalmente o pega pelo pé ou pelo braço, em seguida solta e vai em busca de outro. Não é a mesma coisa de brincar de pegador na terra, cujo sentido é correr atrás; pegar nas águas do rio é arrastar, prender, puxar para o fundo.

Contudo, é consenso entre vários autores, o quanto é difícil definir e conceituar a brincadeira devido a sua infinidade de manifestações que vão desde o manipular objetos a imitar, além de ser confundida com trabalhos domésticos, alimentação e cuidado com os filhos. A respeito disso, Kishimoto (2011, p.34) ressalta que a brincadeira obedece a regras simples, implícitas ou explícitas, dependendo da conduta de quem brinca:

É a conduta estruturada de quem brinca, obedecendo as regras simples, explícitas ou implícitas. Assim, por exemplo, (o esconde-esconde é uma brincadeira tradicional, como a amarelinha, o pega-pega, o jogo com bolas de gude, com peteca, corda), que exige o cumprimento de certas regras explícitas e ações determinadas daqueles que estão brincando. Também podemos falar em brincadeiras faz- de- conta, conhecidas na Teoria Histórico-Cultural como jogos de papéis. Essas brincadeiras possuem regras implícitas, determinadas pelo papel social representado pela criança, ao brincar (médico (a), cabeleireiro (a), professor (a), mamãe, papai p. ex.).

Kishimoto (2012) defende a ideia de que a brincadeira é o lúdico em ação. Nesse sentido, a criança aprende brincando e, por meio do jogo e da brincadeira cria sua cultura, ou seja, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p.21). Somente após os cinco séculos da Idade Média, mais precisamente no Renascimento Cultural é que o brincar passou a ser especialidade da criança e considerado como ferramenta fundamental para a

transmissão de valores morais, éticos, e educacionais, tornando-se mediador entre a criança e o mundo, inserindo-a no lúdico.

A partir dessa mudança de pensamento, o brincar passa a ser relacionado à categoria criança. A visão histórica e social da Psicologia de Vygotsky (2207), a respeito do desenvolvimento infantil, considera o brincar como uma atividade de criação humana, na qual a imaginação e fantasia interagem na realidade para a construção de relações sociais com outros sujeitos, nesse caso, os adultos. É nesse período da vida da criança que o brincar torna-se fundamental, não apenas como desenvolvimento pessoal para vida adulta, mas, para o decorrer da infância. É preciso enfatizar, como destaca Borba (2006), ao dizer que o brincar tem um modo próprio de se comunicar com um pensamento que segue uma lógica permitindo às crianças ultrapassarem os espaços e tempos para transitarem no plano da imaginação e fantasia.

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal. (BORBA, 2006, p.38)

Ao interagir no seu espaço físico e social a criança conhece e constrói seu mundo, transformando-se em sujeitos atuantes para adquirir novas experiências. Na comunidade Santo Antonio, o espaço físico é o palco das brincadeiras realizadas na infância como mediação da apropriação cultural e como elemento da formação da criança dentro de sua cultura. Caracterizada como natural e voluntária e delimitada no tempo e no espaço, a brincadeira pode ser definida como uma ação construída por agentes reforçadores relacionando-se intimamente com as crianças, importantes para compreensão dos processos socioculturais.

Notam-se nesse processo a presença dos socializadores secundários, principalmente os membros da família, ajudando as crianças a interiorizarem os conhecimentos adquiridos na socialização primária. A partir dessa influência, as crianças vão construindo conhecimentos e ao mesmo tempo dialogando com os



ensinamentos da cultura tradicional, ampliando sua visão de mundo e consolidando as práticas sociais do grupo do qual faz parte.

A brincadeira como parte das experiências de socialização, ajuda as crianças a entenderem as dimensões da vida social e cultural, isso porque, a relação que elas mantêm com os mais velhos ou agentes socializadores permite um aprendizado através da observação. Nesse sentido, a educação tradicional no espaço da comunidade ensina comportamentos que serão fundamentais para o decorrer da vida adulta.

Retomando os estudos de Magali Cecili Surjus Pereira (1998), a respeito do processo de socialização, percebemos que ao aprender por meio dos significativos, a criança representa no ato de brincar concepções do contexto social que a circunda. Assim como os adultos, as crianças são sujeitos históricos, passíveis das contradições sociais, como ressalta Kramer (2007, p.15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Daí a importância do brincar para a criança como prática educativa e, sobretudo, para a fase adulta. Não obstante a isso, a brincadeira não é privilégio apenas das crianças durante a infância, ela é, contudo, parte integrante da vida adulta. Na relação que a criança mantém com o brincar, existe o envolvimento de processos complexos de articulação entre o que é dado a ela como novo e a experiência adquirida por meio das relações culturais. Machado (2003, p. 37), destaca que o “brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos.”

O brincar, nesse sentido, instiga a criança a respeitar as regras da brincadeira com influência direta na vida dela. É na brincadeira que a criança vai desenvolver as múltiplas aprendizagens. “A criança se comporta além do comportamento habitual

de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (VIGOTSKY, 2007, p. 122). Cabe lembrar que na visão desse autor, por meio da brincadeira as crianças conseguem realizar ações que ultrapassam o desenvolvimento alcançado, dando a elas condições de ações concretas sobre o mundo.

As entrevistas realizadas na comunidade com os velhos, pais e as crianças nos permitiram perceber que o brincar perpassa diferentes tempos e lugares, do passado ao presente, sendo marcados pelas continuidades e mudanças a cada nova geração. O exemplo pode ser percebido na fala da criança **Ca** que gosta de “brincar de bola, jogar peteca e pular na água”. É por meio da brincadeira que as crianças da comunidade aprendem os valores construídos e assimilados nas interações culturais que se consolidam nas relações e práticas sociais.

Dessa forma, as experiências dos mais velhos não são simplesmente reproduzidas pelas crianças, são sim, recriadas por aquilo que a criança traz de novo, imaginando, criando e reinventando sua própria cultura. Quando crianças os adultos da pesquisa relatam que suas práticas diárias alternavam entre o brincar e o ajudar a mãe ou pai em algum serviço doméstico ou no roçado. É o caso de dona **Ma**:

Eu gostava de brincar de boneca, eu brincava só com minha irmã. Vinha umas coleguinhas, aí fui crescendo, fui crescendo, aí logo comecei a trabalhar em roça, papai levava para roça, capinar, plantar, tirar, ralar mandioca, me criei assim, na roça, carregava mandioca, tudo eu fazia.

O ambiente que cerca as crianças na comunidade é rodeado de rios e uma extensa floresta e, o brincar nesse espaço faz com que a criança aprenda a se relacionar com a natureza com respeito, pois é essa natureza que desperta a imaginação, fornece matérias-primas para criação de brinquedos que se tornam objetos para as brincadeiras. Carvalho (2006, p.78) afirma que na relação simbólica as crianças criam e recriam sua realidade e ao mesmo tempo se relacionam com ela:

A criança ribeirinha no seu ato de brincar vive real e imaginariamente com o rio e a floresta, elementos permanentes na sua vida e que são

fundamentais para a sua ludicidade. Ao viver essa relação simbólica, a criança cria e recria a sua realidade, brinca e se relaciona com ela. As crianças correm e brincam com as árvores, suas vozes, seus gritos, suas risadas, se misturam ao canto dos pássaros; brincando na mata, elas são os uirapurus que encantam a floresta com sua bela melodia, são também os curupiras que a espreitam e a protegem. O brincar na mata subindo nas árvores é uma aventura lúdica, em que o companheirismo está presente, pois o lúdico se situa na esfera do simbólico, ele possui alguma mágica difícil de ser explicada, principalmente pela lógica da ciência.

As brincadeiras feitas na água e nas árvores têm características indígenas onde os mitos amazônicos estão presentes, cristalizados no imaginário dos caboclos ribeirinhos vivido no cotidiano no qual os elementos simbólicos ganham intensidade e onde as crianças vivenciam a natureza ludicamente sempre resignificando e reinventando o brincar. “O imaginário da criança ribeirinha rompe as barreiras do mundo real em suas brincadeiras. [...] A criança dialoga com a natureza, da mesma forma que a natureza dialoga com ela” (CARVALHO, 2006, p. 79-80).

Brincando, a criança vive as experiências de sua cultura num complexo processo interativo e ao mesmo tempo reflexivo, aumentando gradativamente os conhecimentos de si mesma e do mundo. Assim como as crianças do contexto urbano, as crianças ribeirinhas são sujeitos históricos influenciadas pelas incongruências da sociedade da qual fazem parte.

São, portanto, resultados da cultura em que estão inseridas e dessa forma, não estão isoladas na comunidade, fazem parte de um grupo que expressam por meio das brincadeiras sua condição de pertencimento. O acervo cultural que a criança possui, assim como suas experiências, tem como base de referência o brincar e na interação com diferentes sujeitos, adultos ou crianças, apropriando-se dos comportamentos sociais tipicamente humanos. O brincar, como destaca Machado (2003) é nossa primeira forma de cultura, mesmo não estando brincando com um brinquedo a criança brinca com seus elementos culturais.

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura. (MACHADO, 2003, p. 21)

Notamos que a infância na atualidade está sofrendo com sua precocidade, as crianças passam de uma fase a outra muito rápido. Mas, enquanto crianças, elas passam boa parte do seu tempo, brincando, ora sozinha, ora com outras crianças, em qualquer lugar, seja na casa, na rua, na escola, no campo, no rio, etc. “Nós brincamos de manja, jogar futebol, esconde-esconde, pega-pega. Tem quadrilha, tem carimbó, tem boizinho, dança cigana”, fala da criança **An**.

Compreender a importância do brincar da criança no momento em que a infância vem sofrendo por mudanças ligadas ao tempo que se desenvolve é entender essas transformações. A infância é uma construção social e cultural sendo talvez aceita por todos em diferentes sociedades. Assim a criança não pode ser considerada uma tabua rasa, algo neutro, abstrata. Dornelles e Bujes (2012, p.4) lembram que:

Pensar a infância como uma invenção, nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças, [...] Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilitou que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade.

O brincar, nesse sentido, deve ser encarado como um processo educativo pelo qual a criança vai estabelecer uma relação daquilo que ela já sabe com aquilo que vai aprender de novo nessa relação. Precisamos refletir sobre a brincadeira como possibilidade de transformar a criança num sujeito ativo, mesmo que a brincadeira não traga resultados imediatos, ou seja, “[...] brincar por brincar, simplesmente isso! Viver o jogo, participar da brincadeira e experimentar os brinquedos já justificam sua importância na vida da criança” (VASCONCELLOS, 2005, p. 107).

Sob esse ponto de vista, o brincar não tem hora nem lugar para acontecer e nem regras para ser seguida, isso porque, “[...] é inerente às crianças e que delas emana, seja o que for que elas estejam fazendo” (NUNES, 2002, p. 69). Não existe, portanto, no ato de Brincar a obrigatoriedade em produzir algo, no sentido de trabalho produtivo. É na ação de brincar que a criança constrói e desenvolve sua linguagem, seus conhecimentos, seu modo de vida, sabe seus direitos e deveres,

conhece os elementos de sua cultura e se educa na relação com outras crianças e com adultos.

Todos os elementos que envolvem o ato de brincar podem ser considerados como parte do repertório cultural que é produzido na infância, onde a criança insere aspectos de seu mundo. Isso nos leva a afirmar que cada sociedade é detentora de uma herança cultural. Assim, o lúdico, é a expressão da cultura no qual está inserido o jogo, o brinquedo e a brincadeira: “A brincadeira, quando em ambiente adequado e situação aceitável, trabalha com a inquietação, com a dinamicidade, com a incerteza, com tempos elásticos, com o compartilhar, que vêm acompanhados de diversão e prazer.” (MÜLLER, 2007, p. 5).

Portanto, é na brincadeira, nos jogos e no manuseio de brinquedos que a criança insere e apreende diversos aspectos do mundo e da realidade da qual faz parte. É imprescindível que conheçamos o universo infantil para compreendermos que as crianças são produtoras de cultura e, são resultados dessa relação entre o lúdico e seu imaginário.

Ao compreendermos a nova imagem que temos da infância na contemporaneidade como produtora de cultura, lançamos novos olhares no campo educacional para considerar o brincar, o jogo e a brincadeira como atividades lúdicas próprias da criança. Deparamo-nos com um mundo cada vez mais midiaticizado, no qual as novas tecnologias da comunicação e informação ocupam cada vez mais espaço na vida do homem e, as crianças como partes dessa realidade acabam sendo influenciadas em suas brincadeiras.

As crianças dessa nova configuração estão deixando de lado o ato de brincar, esquecendo ou desconhecendo brincadeiras tradicionais que num passado não muito remoto fazia parte do repertório de atividades lúdicas de seus pais ou avós. Isso é muito visível nos espaços urbanos das cidades. Entretanto, na comunidade ribeirinha Santo Antonio, ainda é possível observar brincadeiras tradicionais como parte das atividades realizadas pelas crianças nas brincadeiras e nos jogos, e ao mesmo tempo brincadeiras eletrônicas também ocupam espaço nessa relação, mas não com tanta intensidade.

Em contato com a cultura mais abrangente, as crianças vão criando culturas infantis de acordo com as peculiaridades dos locais, interagindo com o contexto histórico que é produzido e reproduzido pela ação humana. Nossa reflexão sobre o brincar é o ponto de partida para desdobramentos para novas pesquisas com novas

possibilidades investigativas em torno da criança enquanto sujeito histórico e produtora de cultura.

Dessa forma, jogamos por terra a ideia de que as crianças não produzem nada quando brincam, ou seja, como se o brincar, o jogar e manusear de brinquedos não fossem tão importantes como objetos de estudos de pesquisadores. Preservar a cultura lúdica e infantil é garantir que o brincar continue sendo o modo pelo qual as crianças se insiram e conheçam seu mundo e a realidade que os cerca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada na comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá no município de Parintins/AM, sobre as representações simbólicas, constatamos que os elementos da cultura da comunidade são usados pelos mais velhos, como os pais e avós, no processo educativo das crianças como práticas na educação familiar e comunitária envolvendo conteúdos culturais nas atividades das crianças dentro de suas brincadeiras e na teia de suas relações sociais.

Quando falamos em Amazônia é pertinente destacarmos a diversidade cultural muito presente nas comunidades com maneiras próprias de educar e transmitir conhecimentos por meio da oralidade às crianças. Como destaca Vasconcelos (2012, p.113):

O mesmo entendimento se aplica as escolas que funcionam nas comunidades rurais/ribeirinhas da Região Amazônica, uma vez que elas se deparam com um universo rico em manifestações culturais, como lendas, contos, formas de conviver como meio ambiente, de produzir, de cultivar a oralidade, de expressar, formas que, mesmo não sendo estáticas, guardam a história e a memória dos muitos povos que povoaram a Amazônia desde os autóctones.

As estruturas educativas não formais dentro da comunidade em especial a família, conseguem transmitir às crianças por meio da cultura oral, elementos constituintes dos aspectos culturais e educacionais de modo que os membros unem-se numa espécie de relação social que permite a reprodução dos saberes. Dessa forma, como mencionado na discussão teórica do trabalho, não existe na comunidade uma única pessoa responsável pela transmissão de conhecimentos, mas, todos estão envolvidos nesse processo educacional que envolve os mais novos.

Esse processo é uma via de mão dupla, ou seja, o adulto nessa relação de educar é também educado, pois, a educação está em todos os lugares e ninguém escapa desse processo, seja na casa, rua, igreja ou na escola. Todos estão envolvidos diretamente com a educação. Isso nos leva a pensar numa educação que ultrapassa os muros da formalidade e do conhecimento sistematizado oferecido pela instituição escola. A escola considerada como instituição de ensino, precisa vencer o desafio de integrar os conhecimentos tradicionais nos currículos das

escolas ribeirinhas, destacando as peculiaridades e características culturais e educacionais da comunidade.

Na comunidade, local da pesquisa, a educação se apresenta em diferentes contextos, transmitidas pelos mais velhos, baseada nos conhecimentos acumulados por gerações passadas sobre as crendices e, que agora são usadas para o processo educativo das crianças. Assim a educação e a cultura estão estritamente ligadas à realidade dos ribeirinhos das comunidades com significados e sentidos próprios dos locais.

Dessa união entre cultura e educação, emergem saberes e conhecimentos oriundos do contexto cultural. Nesse sentido, a educação como produto do meio social e cultural age no sentido de manter viva a cultura do local. Percebemos nas relações sociais na comunidade, nas suas práticas diárias, elementos constituintes do processo educativo. E nessa teia de significados, as crianças vão sendo educadas de acordo com os padrões culturais estabelecidos pela comunidade. Dessa forma, a educação age como intermediária da cultura e consolidação da mesma: “As comunidades rurais/ribeirinhas são heterogêneas, não só na sua constituição sócio-cultural e territorial, mas também nos processos de transformações de bens simbólicos [...]” (VASCONCELOS, 2010, p. 119).

A educação aqui em destaque é aquela que não tem a escola como sua principal responsável para transmissão, mas, aquela educação onde a oralidade predomina como forma de transmissão do conhecimento das crendices do local. Dessa forma, as histórias contadas e ouvidas pelas crianças são a base da educação, especialmente na família, primeira instituição social em que os sujeitos são inseridos. Como destaca Brandão (2007) ao dizer que a educação existe livre e em qualquer lugar, não precisa necessariamente de um espaço determinado para que ela aconteça.

Na comunidade, a educação tradicional ainda está baseada nos elementos simbólicos da cultura, onde as crendices têm destaque nas relações criadas entre os mais velhos com as crianças. Dessa forma, consideramos que a educação cabocla ribeirinha por meio das representações simbólicas das crendices age diretamente no processo educativo das crianças. E o conhecimento das crendices locais nos permitiu entender esse processo educativo usado pelos mais velhos diante das novas gerações.



Com base nessas informações e análise caracterizamos o universo do caboclo ribeirinho e as suas produções simbólicas na Amazônia, identificando as principais representações simbólicas das crendices na cultura da comunidade Santo Antônio do Rio Tracajá, discutindo conceitos implicados nas questões da pesquisa postas acima, buscando articular a compreensão da educação a partir dos processos socioculturais de formação da criança que incluem os jogos, o brinquedo, as brincadeiras e a teia de significados criados para esse processo educativo.

Ao entender a educação como um processo socializador, diremos que o resultado dessas relações se concretiza através de ações modeladoras de gerações adultas sobre as mais novas. E nesse aspecto da educação, consideramos que as gerações mais novas são influenciadas pela geração mais velha, resultando daí, num processo de interação e socialização entre gerações. Cultura e educação influenciam as formas de comportamento e, ao mesmo tempo, agem como orientadoras das estruturas psíquicas, comportamentais e na criação de um imaginário rico em elementos mitológicos.

Portanto, este trabalho trouxe discussões sobre educação e cultura como resultado da criação humana. Isso porque, não podemos pensar em Amazônia tendo como base somente os rios e as florestas. É imprescindível pesarmos a Amazônia a partir de seus grupos humanos que produzem culturas e práticas próprias de educação, ligados aos rios e as florestas com seus seres místicos e sagrados. Finalizando, podemos dizer que ao mesmo tempo em que o homem produz cultura, ele é produzido culturalmente graças à educação, principal responsável por sua propagação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Bernadete Mafra de. O que é Patrimônio, Cultura e Patrimônio Cultural. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.). **Educação patrimonial e formação cultural**. Manaus: CEFORT, FUA, 2011.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo, Moderna, 2006.
- AZULAY, Humberto Valente. **Wilson Fonseca: credices e lendas amazônicas para canto e piano**. 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o. ed., 1993.
- BATISTA, Djalma. **Amazônia: Cultura e Sociedade**. Manaus: Valer, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação Social e Cultura**. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2009.
- BERGER, P.L., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Adolescência, sociabilidade e a construção do conhecimento**. Manaus: Valer, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Formação, Socialização e Construção do Conhecimento do Adolescente**. Tese de Doutorado apresentado no PPGE da UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Educação patrimonial e formação cultural**. Manaus: CEFORT, FUA, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Sociedade Educação e Formação do Sujeito**. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.
- BRITO, Rosa Mendonça de. **Construindo conhecimentos no processo educativo**. 1. ed. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2 ed. Ver. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v15n02/v15n02\\_10.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v15n02/v15n02_10.pdf) Acesso em: 08/12/2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos** / Ecléa Bosi. -3. Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. Disponível no site: [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br). Acesso em: 10.09.2016.

CALEFFI, Paula. Educação Autóctone nos Séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha Razão? In: STEPLANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis. RJ. Editora Vozes, 2005.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Criança Ribeirinha: sua ludicidade e seu imaginário. In: **II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação do CCSE/UEPA**. Anais do II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado-Belém/Pa: Universidade do Estado do Pará: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Centro de Ciências Sociais e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. 2006.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p.71-84. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/download/8848/10400>. Acesso em: 08/12/2017

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMATTA, Roberto. **A Bola Corre Mais que os Homens: Duas copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Reinaldo. **Fundamentos de sociologia geral**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Ed. 4°. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**: culturas diferentes podem conversar entre si? Governar, planejar, educar: sociedade no plural, v. 2, n. 0 (2001). Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 08.06.2018.

FERREIRA, Lúcia Rocha. Memória e Mito: a memória do princípio dos tempos. In: Brito, Luiz Carlos Cerquinho de (org.). **Educação patrimonial e formação cultural**. Manaus: CEFORT, FUA, 2011.

FERRIGNO, José Carlos. **Co-educação entre gerações**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: SESC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FILHO, Aristeo Leite. O mundo e a criança. In: BRANDÃO, Ana Paula; EITLER, Kitta; SILVA, Priscila Pereira da. **Maleta Infância**: caderno de atividades. 5. ed. Rio de Janeiro: Futura: Fundação Roberto Marinho, 2013.

GALVÃO, E. **Santos e visagens**: um estudo da vida religiosa de Itá. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atla, 2010.

GOMES, J.V. **Socialização**: um estudo com Famílias de migrantes em bairro periféricos de São Paulo. São Paulo: USP, 1986. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia. USP, 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO (orgs.), Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LIMA, Antônia Silva. **A lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um mesmo destino**. Manaus: EDUA, 2017.

\_\_\_\_\_. As lendas amazônicas em sala de aula: proposta metodológica. In: **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, ano 14, n. 2 (2009) – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008.

\_\_\_\_\_. Mitos e lendas no livro didático. In: **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, ano 12, n. 1 – jan./jun. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LE GOFF, Jacques. “Memória”. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. – Belém: Cejup, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, Identidade e Diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade**. Portugal: Porto Editora, 2002.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

MÜLLER, V. R. et al. O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007. Disponível em: <<http://www.pca.uem.br>>. Acesso em: 01 de julho. 2018.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e Interdisciplinaridade: A Invenção do Olhar**. São Paulo: Conrad, 1997.

NETO, Jaspe Valle; MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Conversando sobre educação, cultura e multiculturalismo. In: **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, ano 18, no 1, jan./jun./2013 – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2013.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'wue-Xavante. In: **Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém-Pará: CCSE-UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, nº 01, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.

Santos, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PEREIRA, Magali Cecili Surjus. **Meninas e meninos kaingáng: socialização secundária**. Londrina: Ed. UEL 1998.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1977.

PINHEIRO, Itamar de Medeiros. **O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural**. 2016. 109 f. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas).

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. Reflexões acerca da História da Infância na Amazônia. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. (org). **Sociedade Educação e Formação do Sujeito**. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 4ª ed., p. 171-198, 2005.

RAMOS, Fábio P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das Crianças no Brasil**. 7ª ed. 1ª reimpressão, São Paulo Contexto, 2013

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genérica de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

SERAFIM, Antônio. **O broto e o boto**. Ji- Paraná: ABG, 2001.

SEPLAN. **Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico**. Perfil Econômico dos Municípios do Amazonas Centros Sub-Regionais Textos de Fundamentação 8ª Sub-Região – Parintins. MANAUS2009/2012.

SILVA, Maria das Graças. Ribeirinhos Amazônidas: saberes, biodiversidade e modos de vida. In: **II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação do CCSE/UEPA** (2006). Anais do II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado- Belém/Pa: Universidade do Estado do Pará: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Centro de Ciências Sociais e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. 2006.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do Trabalho científico**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.8.2013.tde-08082013-102213.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. **Sócio-antropologia do cotidiano e educação**: uma perspectiva paradigmática. Edu. e Filos., 8(15): 75-82, jan./jun.1994.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom. London: John Murray, 1871.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)

VASCONCELLOS, T. de **Criança do lugar e lugar de criança**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIGEL, V. **Escolas de Branco em Malokas de Índio**. Manaus: EDUA, 2000.

\_\_\_\_\_. Sociedade, Cultura e educação: uma abordagem antropológica. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org.). **Sociedade Educação e Formação do Sujeito**. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

WILLIAMS, Raymond . **Cultura**. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.