



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO



ASSIMILAÇÃO CULTURAL DE CRIANÇAS CABOCLO-RIBEIRINHAS NA
AMAZÔNIA POR MEIO DA BRINCADEIRA

MANUELA DE QUEIROZ CRUZ

RECIFE
2024

ASSIMILAÇÃO CULTURAL DE CRIANÇAS CABOCLO RIBEIRINHAS NA
AMAZÔNIA POR MEIO DA BRINCADEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Karine Porpino Viana

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Cruz, Manuela de Queiroz.

Assimilação cultural de crianças caboclo-ribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira / Manuela de Queiroz Cruz. - Recife, 2024.

126f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024.

Orientação: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.

Coorientação: Karine Porpino Viana.

1. Criança caboclo-ribeirinha; 2. Cultura de pares; 3. Interação social; 4. Grupo de brinquedo. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho. II. Viana, Karine Porpino. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MANUELA DE QUEIROZ CRUZ

ASSIMILAÇÃO CULTURAL DE CRIANÇAS CABOCLO RIBEIRINHAS NA
AMAZÔNIA POR MEIO DA BRINCADEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Universidade da Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Psicologia.

Aprovada em: 30/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Juliana Maria Ferreira de Lucena
(Examinador/ a Externo/a)
Universidade de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Yumi Gosso
(Examinador/ a Externo/a)
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Sintria Labres Lautert
(Examinador/ a Interno/a)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Renata Lira dos Santos Alessio
(Examinador/ a Interno/a)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho às crianças ribeirinhas da Amazônia; aos meus pais, Manuel Cruz e Jacqueline Cruz, incansáveis e presentes (mesmo longe fisicamente em alguns momentos); ao meu avô, Darcy Gomes de Queiroz (*in memoriam*), ao meu irmão de quatro patas “Negão” (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e Nossa Senhora pelo caminho trilhado desde o processo seletivo até a conclusão deste trabalho. Minha fé me manteve de pé mesmo nos dias mais difíceis!

A todas as crianças da Amazônia, sempre generosas e dentro do seu espaço, permitiram que adentrássemos seu mundo de fantasias, diversão e construção cultural de forma leve e suave.

À minha madrinha e segunda mãe, Jaiza Fraxe, pelo apoio e incentivo desde o início desta jornada, em momentos difíceis e nos mais vitoriosos aos quais pude vivenciar neste período de aprendizado acadêmico e emocional como ser humano, servindo-me sempre de inspiração.

À minha orientadora, Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (Bel Pedrosa), que atuou incansavelmente desde a minha acolhida durante minha chegada no Recife, bem como me apresentou os melhores caminhos acadêmicos na Psicologia, sendo essencial na conclusão deste trabalho, no meu crescimento não apenas profissional, mas também enquanto ser humano.

A Karine Porpino Viana, minha coorientadora que sempre esteve me apoiando de forma brilhante nas orientações regadas a cafés e na vida de intercambista na Noruega, além da vida acadêmica durante minha estada na University of Oslo (UiO).

Ao meu orientador de mestrado Antônio Carlos Witkoski e minha coorientadora Therezinha de Jesus Pinto Fraxe pelos ensinamentos e *insights* para a etapa do Doutorado.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pelo apoio burocrático e carinho por parte de seus servidores e corpo docente.

Ao Laboratório de Interação Humana (LabInt) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pelo acolhimento, trocas acadêmicas e afetivas e todas as amigas que foram sempre tão encorajadoras neste percurso, bem como ao grupo CNPq ao qual estou vinculada por este laboratório.

À University of Oslo (UiO), pelo acolhimento e respeito frente ao meu trabalho durante o período do Doutorado Sanduíche. Este local me permitiu não apenas trocas acadêmicas, mas também afetivas. No período de fevereiro a julho de 2022, pude realizar interações que me proporcionaram amigas as quais quero sempre lembrar com carinho, em especial ao Mestre Francisco Pons que me recebeu de forma brilhante e aconchegante com seus ensinamentos.

Às crianças norueguesas, tão leves e lindas em suas brincadeiras ao ar livre, mesmo nos dias mais frios e chuvosos, mas também na primavera florida, permeando as lindas paisagens

com seus corações inocentes e cheios de esperança e inspiradoras neste trabalho, em especial Lia.

Ao meu padrinho Ricardo Nogueira pelo incentivo desde o início desta caminhada, com gestos e palavras de carinho e apoio, mesmo à distância.

Ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), em especial à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), pelo carinho e incentivo junto a minha pesquisa ainda quando se tratava de um sonho, em especial às pessoas de Aline Souza, Leandro Amorim, Simone Tavares e José Fernandes, Neiva.

À ANPEPP (Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia) pela acolhida com a minha pessoa e ao meu trabalho junto ao GT “Contextos sociais de desenvolvimento: aspectos evolutivos e sociais”.

À minha tia Maria do Céu Queiroz e meus primos Khátia Amélia e Daniel Wieser pelo incentivo e apoio, principalmente durante o estágio Sanduíche na Noruega.

À amiga e irmã de vida e da academia Winnie Gomes e em especial ao Heitorzinho (meu afilhado e presente), pelo apoio, palavras de aconchego, cafés nos dias de solidão no Recife.

Aos colegas de turma do Doutorado, em especial Cynthia Campelo pela amizade e carinho durante os períodos de aulas e em especial durante a pandemia de Covid-19.

Ao amigo de grupo de laboratório e de tantas trocas sejam acadêmicas, de vida Augusto Lira, que sempre me apoiou e me incentivou nos dias difíceis.

Ao amigo e colaborador Anderson Gomes pelo apoio nas correções gramaticais e incentivo perante meu trabalho nos momentos mais solitários.

Aos colaboradores Arenilton Serrão e Marcos Castro pelas contribuições com alguns desenhos que ajudaram na finalização deste trabalho.

À Universidade Estadual do Amazonas (UEA) pelo acolhimento e espaços aconchegantes de estudo na reta final deste trabalho.

Ao Estado de Pernambuco pela acolhida e pela diversidade de espaços, cultura e principalmente alguns cafés, onde pude trocar e realizar escritas produtivas.

À Comunidade São Francisco de Assis (AM) pelas lindas paisagens, trocas e vivências enquanto pesquisadora e ser humano, em especial a pessoa de Ana Cristina do Nascimento que proporcionou a possibilidade desta pesquisa junto ao seu lugar de moradia, afeto e vivências.

Estatuto da criança ribeirinha amazônica, em homenagem a Thiago de Mello (In memoriam)

“Fica decretado que a infância deve ser respeitada em qualquer lugar do mundo.

Fica decretado que a criança ribeirinha possa brincar na natureza amazônica livremente.

Fica decretado que as águas, pedras, galhos, lama, folhas, animais são brinquedos dos ribeirinhos.

Fica decretado que a criança ribeirinha em sua inocência possa fazer da floresta suas fantasias para o que sonhar.

Fica decretado que a criança ribeirinha possa ser o boto, a anaconda, o saci, a cobra grande quando quiser.

Fica decretado que a criança ribeirinha tem na sua essência a floresta, os animais, os rios, a Mãe Natureza.

Fica decretado que ninguém pode destruir a fauna e flora que as crianças brincam.

Fica decretado que a criança ribeirinha é protagonista de sua própria estória”.

Texto autoral

RESUMO

O brincar é considerado uma atividade crucial para vários aspectos do desenvolvimento infantil, principalmente para aprendizagens socioculturais, com trocas de informações, negociações, apreciações estéticas e criação de valores morais e simbólicos. Estudar as rotinas lúdicas de um agrupamento de crianças é aprender mais sobre sua cultura, sobre a comunidade em que vivem e sobre a diversidade de formas de sociabilidade. Assim acontece com as crianças caboclo-ribeirinhas da Amazônia, região conhecida por suas florestas, rede hidrográfica e diversidade biológica e social. A maior parcela de sua população rural é constituída por ribeirinhos – populações tradicionais, que vivem em ecossistemas de várzea, organizados em comunidades. Partindo desse cenário, o objetivo geral desta tese foi compreender o processo de assimilação do entorno cultural de crianças ribeirinhas na Amazônia por meio de suas brincadeiras e por influência das crenças e expectativas parentais. Participaram da pesquisa trinta crianças entre 5 e 10 anos, bem como trinta pais/responsáveis, moradores da comunidade São Francisco de Assis-AM. Para o estudo com as crianças foram videogravados episódios de atividades lúdicas enquanto brincavam livremente com materiais da própria natureza. Para o estudo com os pais foram feitas entrevistas semiestruturadas a respeito de suas crenças e expectativas. Realizou-se uma análise qualitativa microgenética de oito episódios selecionados e transcritos. Os resultados revelam: aprendizagens culturais propiciadas por instrução ativa dos pais ou trocas entre parceiros; transformação de lugares da comunidade em lugares de crianças, efetivada pelo próprio protagonismo lúdico; assimetrias nas relações das crianças; universalidade de brincadeiras *versus* singularidades no modo de brincar. Em relação aos pais, foi utilizada a análise temática e identificados aspectos positivos quanto ao brincar; emoções de alegria e medo; mas também preocupação com o uso frequente de equipamentos eletrônicos substituindo o contato com a natureza. As brincadeiras infantis revelam que o ambiente circunscreve e influencia o comportamento, instigando as crianças a desenvolverem habilidades e (re)criarem significados.

Palavras-chave: criança caboclo-ribeirinha; cultura de pares; interação social; grupo de brinquedo.

ABSTRACT

Playing is considered a crucial activity for several aspects of child development, especially for sociocultural learning, with information exchange, negotiations, aesthetic appreciations and the creation of moral and symbolic values. Studying the playful routines of a group of children is to learn more about their culture, the community in which they live and the diversity of forms of sociability. This is what happens with the caboclo-ribeirinha children of the Amazon, a region known for its forests, hydrographic network and biological and social diversity. The largest portion of its rural population is made up of riverine people – traditional populations, who live in floodplain ecosystems, organized in communities. Based on this scenario, the general objective of this thesis was to understand the process of assimilation of the cultural environment of riverine children in the Amazon through their plays and the influence of parental beliefs and expectations. Thirty children between 5 and 10 years old participated in the research, as well as thirty parents/guardians, residents of the São Francisco de Assis-AM community. For the study with the children, episodes of playful activities were videotaped while they played freely with materials from nature. For the study with the parents, semi-structured interviews were conducted regarding their beliefs and expectations. A qualitative microgenetic analysis was conducted of eight selected and transcribed episodes. The results reveal: cultural learning provided by active instruction from parents or exchanges between partners; transformation of community places into children's places, effected by the playful protagonism itself; asymmetries in the children's relationships; universality of plays versus singularities in the way of playing. In relation to the parents, thematic analysis was used and positive aspects of playing were identified; emotions of joy and fear; but also concern about the frequent use of electronic devices replacing contact with nature. Children's plays reveal that the environment circumscribes and influences behavior, encouraging children to develop skills and (re)create meanings.

Keywords: caboclo-riverine child; peer culture; social interaction; play group.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	População da Comunidade São Francisco de Assis- AM.....	44
Quadro 2 -	Participantes da pesquisa.....	50
Quadro 3 -	Síntese dos episódios de brincadeira videogravados que foram analisados.....	56
Quadro 4 -	Episódio “A rabetá”	58
Quadro 5 -	Episódio “Brincando de futebol”	62
Quadro 6 -	Episódio “Cambalhota n’água”	66
Quadro 7 -	Episódio “Brincando com lama”.....	69
Quadro 8 -	Episódio “Manja pega n’água”	74
Quadro 9 -	Episódio “Trotando um cavalinho”.....	80
Quadro 10 -	Episódio “Brincando de jogar pedrinha na água”	83
Quadro 11 -	Episódio “Jogando bola com o cachorrinho”	92

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Imagem da Comunidade São Francisco de Assis no período da enchente/cheia.....	41
Imagem 2 - Mapa da Comunidade São Francisco.....	42
Imagem 3 - Perfil Esquemático da Área de estudo - Várzea Amazônica.....	43
Imagem 4 - Imagem de chegada na Comunidade São Francisco de Assis para a coleta de dados no período da enchente/cheia (julho, 2023).....	44
Imagem 5 - Escola Prof. Francisca Góes no período da enchente/cheia.....	46
Imagem 6 - Escola Prof ^a . Francisca Góes no período da enchente/cheia, vista de um ângulo mais distante, proporcionando a imagem da região alagada.....	46
Imagem 7 - Crianças na Igreja durante a celebração católica de “Corpus Christi” na Comunidade São Francisco de Assis.....	47
Imagem 8 - Crianças brincando de dar leite a um bezerro no terreiro.....	48
Imagem 9 - Croqui da Comunidade São Francisco -AM – recurso visual utilizado na coleta de dados com os pais/responsáveis.....	52
Imagem 10 - Ilustração das crianças brincando de “rabetá”.....	59
Imagem 11 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “A rabeta”.....	60
Imagem 12 - Rabeta – Canoa com motor na popa.....	61
Imagem 13 - Ilustração do episódio “Brincando de futebol”.....	63
Imagem 14 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Brincando de futebol”.....	64
Imagem 15 - Ilustração do episódio “Cambalhota n’água”.....	67
Imagem 16 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Cambalhota n’água”.....	68
Imagem 17 - Crianças na plataforma (porto) se preparando para pular na água.....	69
Imagem 18 - Ilustração do episódio “Brincando com lama”.....	70
Imagem 19 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Brincando com lama”.....	72
Imagem 20 - Aterro para o plantio de culturas de ciclo curto, próximo à casa de moradia que aparece ao fundo. As crianças brincam de correr, descer e subir no barranco da área aterrada.....	73
Imagem 21 - Ilustração do episódio “Manja pega n’água”.....	75
Imagem 22 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Manja pega n’água”.....	76
Imagem 23 - Ilustração do episódio “Trotando um cavalinho”.....	80
Imagem 24 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Trotando um cavalinho”.....	81
Imagem 25 - Botas infantis utilizadas para ajudarem seus pais nas atividades de extrativismo e agricultura.....	82
Imagem 26 - Ilustração do episódio "Brincando de jogar pedrinha na água".....	84
Imagem 27 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Jogando pedrinha no rio”.....	85
Imagem 28 - Ilustração do episódio “Jogando bola com o cachorrinho”.....	93
Imagem 29 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Jogando bola com o cachorrinho”.....	94
Imagem 30 - Desenho de M.P.A, 6 anos, denominado de “O jacaré ruim”.....	95
Figura 1 - Mapa temático mostrando os três temas principais de acordo com as crenças parentais.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFÂNCIA(S)	19
2.1.1	Desenvolvimento humano como processo dialógico perene.....	20
2.1.2	O processo interativo e o campo social de interações.....	25
2.2	CULTURAS INFANTIS: SIGNIFICADOS CRIADOS E COMPARTILHADOS.....	28
2.2.1	O brincar e a criança ribeirinha na várzea amazônica.....	28
2.2.2	A criança amazônica como (re)produtora de cultura.....	34
3	MÉTODO.....	38
3.1	DESENHO METODOLÓGICO.....	39
3.1.1	O lugar da pesquisa: a Comunidade São Francisco – AM.....	40
3.1.2	Participantes.....	49
3.1.3	Instrumentos, materiais e procedimentos de coleta.....	51
3.1.4	Procedimentos de análise.....	53
3.1.4.1	A identificação dos episódios.....	54
3.1.4.2	Os episódios: as brincadeiras analisadas.....	55
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.	57
4.1	CULTURAS INFANTIS: CONSTRUINDO BRINCADEIRAS A PARTIR DE DIFERENTES PAISAGENS NA ENCHENTE E VAZANTE DO RIO AMAZONAS.....	58
4.1.1	A criança e a floresta: aprendizagem cultural a partir de um passeio nas experiências vividas na infância ribeirinha.....	58
4.1.2	Lugar para criança versus lugar de criança: brincando entre terra e água.....	65
4.1.3	A brincadeira e a microcultura local: universalidade e singularidade do brincar.....	74
4.1.4	O faz de conta: a brincadeira a partir do imaginário caboclo-ribeirinho....	79
4.1.5	Simetrias e assimetrias nas relações sociais das crianças varzeanas.....	83
4.1.6	Paisagens do medo no brincar amazônico.....	91
4.2	CRENÇAS E VALORES PARENTAIS DAS CRIANÇAS.....	96
4.2.1	Emoções em relação ao brincar.....	97
4.2.2	Criança e natureza.....	99
4.2.3	Brincadeira e Tecnologia.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)	119
	APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121
	APÊNDICE III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS)	123
	APÊNDICE IV – MAPEAMENTO DE CRENÇAS PARENTAIS SOBRE O BRINCAR.....	125
	ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	126

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que será apresentada foi se revelando ao longo do processo que integrou o Mestrado e se constituiu como tema de grande interesse e de questionamentos na etapa do Doutorado. Seu ponto de partida ocorreu na escrita dos resultados e conclusões da dissertação, durante os anos de 2016 – 2018, quando se focava a mesma área geográfica pesquisada agora, porém sob o enfoque da Psicologia Ambiental. Assim, esta pesquisa tem o propósito de ampliar os estudos já realizados, bem como adentrar a Psicologia do Desenvolvimento Humano e contribuir com a relevância científica e social das pesquisas com crianças em ambientes rurais no Brasil.

A fim de situar os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa, é importante salientar que se optou por utilizar aportes de abordagens sociointeracionistas na área da Psicologia do Desenvolvimento Humano, bem como suas interligações com as áreas da Sociologia da Infância e da Geografia, no sentido de orientar algumas interpretações do fenômeno estudado a partir de episódios lúdicos de crianças ribeirinhas. Abordagens teóricas sociointeracionistas também basearam a análise das entrevistas com os pais.

De acordo com Gosso, Resende e Carvalho (2018) a Antropologia brasileira fornece informações sobre muitos grupos, mas estudos focando a infância e principalmente a atividade lúdica como meio de assimilação cultural ainda são escassos. A brincadeira é um espaço ecologicamente relevante para a criança porque é nele onde se efetiva sua participação cultural – o brincar é atividade própria da criança (Bichara; Lordelo; Magalhães, 2018; Gosso; Resende;

Carvalho, 2018; Otta, 2017; Menezes, 2020). Corsaro (2011) propõe que as crianças, por meio das brincadeiras, jogos imaginários, preocupações do grupo, conflitos, rotina, entre outros momentos, criam uma cultura que pertence a elas. Em coletivo, elas conseguem tomar decisões, resolver situações e ser protagonista de sua história.

Para Silva e Santos (2009), a criança se desenvolve por meio das interações que estabelece com adultos e coetâneos desde muito cedo. A sua experiência sócio-histórica inicia-se na interação com adultos e com o mundo criado por eles; quando os pais estimulam seus filhos durante a brincadeira, tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento. Assim, podemos dizer que a brincadeira é uma reprodução do mundo real pela ótica infantil.

Segundo Carvalho e Pontes (2003), a cultura infantil, da qual fazem parte suas atividades lúdicas, não só é influenciada pela cultura adulta, mas é influenciadora desta cultura, o que realça ser a brincadeira um importante meio de transmissão e de modificação cultural. A brincadeira se realiza em um contexto físico, social, histórico e cultural, contextos que circunscrevem o brincar e lhe fornecem instigamentos de conteúdo (fragmentos de significações culturais); suportes do ambiente (elementos de uma ecologia, quer sejam materiais ou simbólicos); crenças, regras morais e valores estéticos (aspectos da cultura que se efetivam por meio de rotinas, procedimentos e artefatos) etc. Mas esses contextos não limitam o brincar; a imaginação e criação instigam essa atividade, propiciando incitamento mental e afetivo, próprios do ser humano.

Neste sentido, conhecer a diversidade lúdica existente no extenso território brasileiro pode contribuir para compreender modos específicos do processo de assimilação cultural com diferentes nuances e matizes, ou seja, com seus aspectos singulares, porém, integrados a características comuns do que é ser criança e do que é o processo ontogenético humano (Otta; Morais, 2003). Assim, estudar a infância ribeirinha na Amazônia é abrir uma possibilidade para se investigar a efetivação desse processo em um contexto ecológico diferenciado com água, fauna e flora em abundância, ao alcance da criança.

A criança caboclo-ribeirinha amazônica está inserida em um ambiente repleto de estímulos diferenciados da criança urbana, decorrentes dos grupos culturais nos quais ela está inserida (Cruz, 2018). Esses aspectos justificam o interesse em pesquisar as brincadeiras infantis de crianças ribeirinhas amazonenses, que têm experiências em uma região diversa, ampla e rica de elementos naturais e simbólicos. De especial relevância são as particularidades geográficas da Amazônia, mais especificamente, do Rio Amazonas e seus afluentes, que desenham e recortam área extensas de terra, bem como as características

sociais, históricas e culturais dos moradores que ali vivem.

A criança ribeirinha amazônica vivencia dois momentos diferentes em seu ambiente natural: um período de vazante/seca quando se forma uma “praia” que se estende por parte de suas margens; e outro completamente diferente, marcado pela enchente/cheiadas águas. Isto refletirá em todo o processo comportamental da população não só adulta, mas também infantil, inclusive no lúdico, pois com paisagens completamente diferentes, é necessário que as crianças tenham de recriá-las e ajustá-las às suas práticas.

A ilha do Careiro é uma planície de inundação – conhecida como várzea – que proporciona duas paisagens: período de terras emersas e terras submersas, respectivamente cheia e seca (Sternberg, 1998). Como este estudo ensejou investigar processos sociais amazônicos, várias razões determinaram a escolha das crianças da região do Careiro da Várzea, no Estado do Amazonas, como foco de pesquisa: (1) face as práticas de pesquisa realizadas durante o Mestrado nos anos de 2016 e 2017, nesta mesma localidade, e pelo fato da pesquisadora ser natural e moradora deste Estado; (2) por se tratar de uma região onde as referências bibliográficas ainda se encontram escassas nessa temática, assim permitindo destacar a relevância desta pesquisa pelos campos de investigação da Psicologia e sua interface com os campos de investigação das Ciências Sociais. Mesmo com particularidades em suas investigações, esses campos podem oferecer valiosa contribuição às possibilidades de se pensar acerca de desenvolvimento infantil, assim como acerca da atuação da Psicologia como campo de saber em constante construção; (3) por ser uma região dinâmica em que o universo ambiental (terras, florestas e águas) exerce influência sobre seus moradores, especificamente o ciclo hidrológico que consiste em um período de enchente/cheia, bem como período de vazante/seca; logo, as crianças desta localidade vivenciam mudanças em suas atividades rotineiras, inclusive em suas rotinas lúdicas.

Diante de um cenário tão rico por sua fauna, flora e cultura diversificada, pergunta-se: como ocorrem as rotinas lúdicas das crianças ribeirinhas do rio Amazonas? Como estas crianças apropriam-se de modos culturais de seu entorno por meio de suas brincadeiras? Como as crianças elaboram elementos culturais e os ressignificam a partir da cultura de grupo e quais as estratégias utilizadas em suas rotinas lúdicas? Como crenças parentais sobre o brincar, sobre brincadeiras, sobre riscos de estar ao ar livre, sobre mitos da floresta e dos rios interferem em suas brincadeiras? Em síntese: qual a relação entre brincadeiras de crianças caboclo-ribeirinhas do rio Amazonas e o processo de assimilação de seu entorno cultural?

Os estudos da infância vêm se constituindo no Brasil como área de intercâmbio entre disciplinas como Educação, Psicologia, Sociologia, Antropologia, dentre outros. Esse campo

concebe a infância como grupo geracional (Alanen, 2001) e as crianças como sujeitos sociais ativos que estão em interdependência com sujeitos de outros grupos geracionais (Wyness, 2013).

Historicamente, os estudos da infância têm se debruçado mais sobre as infâncias urbanas (Silva; Silva; Martins, 2013). Apenas recentemente, as crianças moradoras da zona rural vêm ganhando notoriedade e pesquisas empíricas dentro do referido campo. Nos últimos anos, os estudiosos têm focado sua atenção em como o ambiente natural oferece possibilidades e desafios para as crianças explorarem suas próprias habilidades para exercícios, jogos e domínio motor (Fjørtoft, 2000; Grahn *et al.*, 1997).

As particularidades da Amazônia, principalmente geográficas, mais especificamente do rio Amazonas e seus afluentes, desenham e recortam diversas áreas territoriais, assim como características sociais, históricas e culturais dos moradores que ali vivem. Adentrar esse território no que tange a seus aspectos lúdicos, permite-nos compreender um cenário diferente do urbano ao qual estamos habituados a ler em pesquisas atuais. Além de que pesquisas atuais mostram que populações indígenas foram ignoradas ou excluídas em pesquisas de desenvolvimento infantil (Shepherd; Zubrick, 2012; Thompson *et al.*, 2012). Acreditamos que esta discussão seja de extrema relevância, pois engloba a discussão sobre os impactos da pandemia global (Sandoiu, 2020; Urbatsch, 2020).

A criança ribeirinha amazônica, que vive às margens do Rio Amazonas, região do Careiro da Várzea, no Estado do Amazonas, é um sujeito “singular”, uma vez que é imbuída de processos sociocognitivos que estão imersos nas suas rotinas lúdicas de acordo com a cultura de cada grupo ao qual está inserida (Cruz, 2018). Estudar a infância amazônica é abrir uma possibilidade para se investigar a efetivação desse processo em um contexto ecológico diferenciado com água, fauna e flora em abundância, ao alcance da criança, que “[...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido a sua existência” (Loureiro, 2007, p. 11). Assim, entender como ocorre o processo de assimilação vivenciado por estas crianças é extremamente necessário para que possamos compreender como elas representam o meio em que vivem, principalmente através do brincar, que se constitui prática universal das crianças de qualquer cultura (Cruz, 2018).

Assim, foram formulados os seguintes objetivos gerais e específicos como orientadores da presente investigação:

Geral

- Compreender o processo de assimilação do entorno cultural de crianças ribeirinhas na Amazônia por meio de suas brincadeiras e por influência das crenças e expectativas parentais.

Específicos

- Analisar a construção de brincadeiras de crianças ribeirinhas na Amazônia, ou seja, suas etapas, composição social do grupo de brinquedo, regras de participação no brincar, conteúdo das brincadeiras, articulações com elementos simbólicos que perpassam à microcultura da comunidade, espaços ocupados etc.
- Indicar os tipos de brincadeiras que ocorrem entre crianças ribeirinhas na Amazônia com idade de 5 a 10 anos, em relação ao ciclo hidrológico: período de enchente/cheia; e período de vazante/seca dos rios.
- Identificar crenças e expectativas parentais sobre o brincar, a brincadeira, as emoções de crianças, os riscos de brincadeiras ao ar livre em contato com os aspectos geográficos da região, mitos e medos.

Em 2020 fomos acometidos pela pandemia de Covid-19 que assolou o mundo inteiro. Diante deste fato, mesmo as comunidades mais distantes do urbano também foram afetadas, inclusive esta pesquisa, que precisou aguardar a possibilidade de contato com a comunidade para coletar os dados. Durante a pandemia, as atividades lúdicas ao ar livre, bem como na escola, foram substituídas por atividades *indoor*, de forma que as crianças que estiveram sempre em contato com a natureza (fauna e flora), foram atingidas e vulnerabilizadas no seu convívio social e ambiental.

O estado do Amazonas foi um dos mais acometidos no Brasil por casos de Covid-19, principalmente no ano de 2021 com a crise de oxigênio que atingiu também suas comunidades ribeirinhas. É importante ressaltar que a pandemia marginalizou alguns povos e assim estes puderam estar à mercê de negligências não apenas sanitárias, mas também sociais.

A coleta de dados para a tese foi iniciada após um longo período de espera de modo a atender as recomendações dos órgãos de saúde. Tão logo foi autorizada, a pesquisadora buscou seguir todas as recomendações de cuidado de modo a contribuir com o controle dos riscos de infecção da comunidade, ao mesmo tempo que pôde coletar os dados de sua pesquisa.

Esta tese está dividida em quatro capítulos, organizados de forma a permitir ao leitor seguir todos os passos da construção do trabalho. O primeiro capítulo corresponde a esta Introdução que apresenta o tema de investigação, o objeto de estudo – a assimilação cultural de crianças através do brincar – e subsidia a proposta, apresentando as perspectivas que foram adotadas para nortear o leitor sobre as escolhas teóricas. No capítulo 2, exporemos a fundamentação teórica adotada com concepções acerca do processo interativo, do brincar, da cultura e criança caboclo-ribeirinhas, na qual partimos do pressuposto de que a criança é atora e (re)produtora de suas próprias histórias.

No capítulo 3, mostraremos o Método, descrevendo os caminhos percorridos de forma detalhada utilizados para alcançar as informações analisadas nesta pesquisa desde a coleta de dados, bem como a descrição do local de pesquisa, apresentação dos participantes, instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e de análise, incluindo a escolha, recorte, identificação e por fim como se deu o processo de transcrição dos episódios de brincadeiras selecionados, possibilitando compreendermos os objetivos de uma forma minuciosa e assim realçar seus resultados.

No capítulo 4, apresentaremos os Resultados e Discussão que estão organizados em dois grandes tópicos; o primeiro se intitula: Culturas infantis: construindo brincadeiras a partir de diferentes paisagens na enchente e vazante do rio Amazonas. Este primeiro tópico se divide em seis subtópicos: 1) a criança e a floresta: aprendizagem cultural a partir de um passeio nas experiências vividas na infância ribeirinha; (2) lugar para criança *versus* lugar de criança: brincando entre terra e água; (3) a brincadeira e a microcultura local: universalidade e singularidade do brincar; (4) o faz de conta: a brincadeira a partir do imaginário caboclo-ribeirinho; (5) simetrias e assimetrias nas relações sociais das crianças varzeanas; e, por fim, (6) paisagens do medo no brincar amazônico. O segundo grande tópico recebe o título de Crenças e valores parentais das crianças e se apresentará dividido em três subtópicos: (1) emoções em relação ao brincar; (2) criança e natureza; e (3) brincadeira e tecnologia. Estes dois grandes resultados possibilitam ao leitor a compreensão mais sistemática dos dados apurados no presente trabalho por dois vieses: o das crianças e os de seus pais.

Por fim, no capítulo 5, explanaremos as considerações finais desta tese a partir dos resultados e análises realizados. Ao término do trabalho constam ainda as referências utilizadas, anexos como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ainda, o apêndice com o modelo de transcrição de sessão videogravada.

O leitor é convidado a fazer uma viagem até a Amazônia e, assim, através das discussões e imagens possa observar as crianças ribeirinhas desta região, adentrando seu “mundo” e permanecendo mais próximo dos seus ricos contextos lúdicos. Boa leitura!

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa que originou o presente trabalho de doutorado foi realizada com crianças de 5 a 10 anos de idade em uma comunidade ribeirinha, denominada Comunidade São Francisco de Assis. Está localizada no município de Careiro da Várzea, às margens do Rio Amazonas, no estado do Amazonas (AM), como mencionado no tópico anterior. A investigação dos processos de desenvolvimento das crianças caboclo-ribeirinhas dessa comunidade se deu pela articulação da abordagem psicoetológica – uma abordagem sociointeracionista – com os Estudos Sociais da Infância; ambas realçam o protagonismo das crianças desde os primeiros anos de vida. A observação das crianças em situação de brincadeira livre com seus pares prenuncia importantes aspectos do nosso compromisso teórico-epistemológico.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFÂNCIA(S)

No estudo do desenvolvimento psicológico, a identificação de produtos, etapas, fases e/ou estágios somente é possível quando os concebemos como tributários de um processo (Lyra; Seidl-de-Moura, 2000). Para Carvalho (1987), o estudo do desenvolvimento não se define pelo sujeito focalizado ou pelo objeto específico da atenção do pesquisador, mas por uma pergunta que instiga uma investigação sobre um processo de transformação. O foco recai sobre as vicissitudes do fenômeno ao longo de um intervalo de tempo. Sendo o desenvolvimento

psicológico um fenômeno de mudança contínua, necessitamos de “uma unidade de análise que possibilite integrar a emergência de novas formas a partir da história de evolução ou construção dessas formas antes que elas existam ou na sua emergência” (Lyra; Seidl-de-Moura, 2000, p. 220).

2.1.1 Desenvolvimento humano como processo dialógico perene

A ênfase no desenvolvimento como processo advém, como nos lembra Lyra (1998), da influência do estudo da evolução da espécie. A aparente contradição nessa assunção, *onto versus* filogênese, é tão somente superficial. O processo de hominização ocorreu, predominantemente, em um ambiente cultural, que desenhou as condutas típicas da nossa espécie (Bussab; Ribeiro, 1998; Otta; Yamamoto, 2009). Desse modo, a seleção natural produziu sensibilidade/susceptibilidade diferencial e tendências motivacionais aos nossos parceiros sociais, aspectos que circunscrevem o curso da nossa ontogênese (Bussab, 2003). Outrossim, *onto* e filogênese se retroalimentam, sem que colapsem uma sobre a outra.

A ontogênese humana se processa em um contexto cultural. Quando do seu nascimento, as pessoas não herdam apenas um conjunto de características anatomofisiológicas, mas, também, o meio típico de sua espécie, ao passo que o transformam continuamente (Bjorklund; Pellegrini, 2000). Na filogênese dos *Homo sapiens sapiens*, a transmissão de informações e tecnologias foi (e é) central para que as pessoas enfrentem os desafios do meio, o que requereu a emergência da cultura (Yamamoto; Valentova, 2018). Segundo Bussab e Ribeiro (1998), a cultura não somente modificou o curso da evolução da espécie por permitir a transmissão social das informações; mais que isso, ao emergir por meio da seleção natural e propiciar a sobrevivência, a cultura tornou os nossos antepassados dependentes dela. Nós também dependemos, aliás. Embora ainda intrinsecamente dependente da cultura, o desenvolvimento psicológico na contemporaneidade se dá em um contexto distinto do Ambiente de Adaptação Evolutiva (AAE) da espécie.

As disposições cognitivas e motivacionais humanas foram adaptadas para resolução de problemas enfrentados por pequenos grupos nômades de caçadores-coletores (Bjorklund; Pellegrini, 2000). Reconhecer as discrepâncias entre o AAE humano e o contexto contemporâneo de desenvolvimento nos traz implicações conceituais e metodológicas importantes: as investigações precisam colocar em perspectiva os seus achados em via de se

alcançar a sua validade. O contato interrompido com as figuras de apego, a configuração nuclear da família, o estilo de vida sedentário, a institucionalização do ensino e a convivência intensificada com coetâneos e adultos de fora da família nuclear são aspectos que fazem com que o contexto contemporâneo difira do AAE (Bussab, 2003; Bussab; Ribeiro, 1998; Otta; Yamamoto, 2009; Yamamoto; Valentova, 2018). Reconhecer essas discrepâncias não equivale a dizer que o ser humano “escapou” do curso da evolução, mas nos permite dar sentido a aspectos incongruentes na contemporaneidade. Tais considerações são próprias de uma abordagem psicoetológica dos processos do desenvolvimento (Ades, 2018; Carvalho, 1987).

No esforço em reconhecer a adaptação do comportamento animal, mesmo quando do seu estudo experimental, Ades (2018) propôs o estudo dos *comportamentos ecologicamente relevantes* para cada espécie. Isto significa que, ao invés de um mecanismo geral de aprendizagem que independe do organismo, os comportamentos se tornam objeto de investigação pela sua relevância funcional na relação do organismo com o seu meio de adaptação. Para além de assumirmos a existência de tais processos de adaptação, o próprio planejamento das situações experimentais e de observação se dá a fim de torná-las modelos mais concretos ou mais abstratos do AAE da espécie, do que é tributário o grau de validade ecológica da investigação (Ades, 2018). Dizendo de outro modo, quão mais abstrato o modelo, reduzido, às características essenciais do meio, mais se requer a validação dos achados comportamentais por investigações naturalísticas. A essa integração das contribuições da psicologia da aprendizagem e da etologia, Ades (2018) nomeou *Psicoetologia*. No caso dos animais sociais, como os seres humanos, a sociabilidade é ecologicamente relevante para a investigação de sua natureza e seus processos de desenvolvimento, dado seu valor adaptativo para a sobrevivência dos organismos (Carvalho, 1987).

Partindo de uma abordagem etológica dos vínculos entre crianças e cuidadores, Bowlby (2001) argumenta que, desde a mais tenra idade, os seres humanos são sensíveis às manipulações que experimentam, assim como apresentam padrões comportamentais com a função de evocar a responsividade do outro – o choro, o sorriso, o estender de braços podem, segundo o autor, ser assim compreendidos. Não obstante, Carvalho (2021) nos aponta um mito ainda pervasivo acerca do desenvolvimento nos anos iniciais: o futurismo, que concebe esse período como um mero prelúdio da idade adulta. Segundo a autora, o mito do futurismo é baseado em um modelo de causalidade – em que um aspecto *x* nos anos iniciais leva a um futuro produto *y* na idade adulta – e em procedimentos insuficientes para o estudo do desenvolvimento como processo – baseados em dados correlacionais. Ao rejeitar essa noção, ela propõe uma concepção interacionista das relações de determinismo, em que é enfatizada a inseparabilidade

da pessoa do seu meio na avaliação do valor adaptativo dos aspectos do desenvolvimento inicial. *Pari passu* a isso, concebe as crianças como seres ativos em sua ontogênese, como seres sociais competentes que fazem parte de um sistema sociocultural (Carvalho, 2021; Carvalho; Pedrosa, 2002).

Acordando às concepções comentadas, Bjorklund e Pellegrini (2000) sugerem que diferentes pressões adaptativas atuam sobre os diferentes momentos do ciclo vital das pessoas. Os autores propõem que alguns aspectos do desenvolvimento nos anos iniciais não são meras preparações para a idade adulta, mas têm valor adaptativo para esse período particular do desenvolvimento, desaparecendo ou sendo reorganizados posteriormente. Em seu exemplo, a imitação de expressões faciais por recém-nascidos parece ter a função de facilitar a comunicação e as trocas sociais, desaparecendo por volta do segundo mês de vida. Essa função difere da reportada para a imitação em crianças mais velhas. Nessa perspectiva, a imaturidade cognitiva nos anos iniciais de vida parece ter especial valor adaptativo, o limite da capacidade da memória de trabalho das crianças parece facilitar a aquisição da linguagem, de modo que estimulações fora do conjunto típico de estímulos do AAE da espécie podem ter efeitos deletérios (Bjorklund; Pellegrini, 2000). Em suma, se consideramos que nossos ancestrais se desenvolviam para alcançar a idade adulta, temos boas razões para pensar que a evolução também selecionou aspectos adaptativos para o desenvolvimento inicial. Nesse ponto há duas conclusões a que somos compelidos: (1) mais que um mero produto da filogênese, o outro (o meio sociocultural) é essencial para a sobrevivência das pessoas; e (2) os seres humanos vêm ao mundo equipados com as potencialidades advindas de sua história filogenética.

Apesar de assumirmos aqui a ação da seleção natural sobre os aspectos psicológicos do desenvolvimento nos anos iniciais, a infância é aqui concebida como uma categoria social. Nisso, também, não há contradição. A infância não é uma categoria aprioristicamente definida por um conjunto definitivo e único de pressões seletivas, uma vez que o desenvolvimento se processa, assim como as diferentes pressões seletivas atuam, ao longo de todo o ciclo vital das pessoas. Sarmiento e Pinto (1997), em sua concepção da infância como categoria social autônoma, por suas relações próprias com as ações e estrutura social, propõem a seguinte distinção entre crianças e infância: as crianças são referentes empíricos que se distribuem de modo heterogêneo na estrutura social, a partir de sua classe socioeconômica, sua etnia, seu gênero e sua cultura; por outro lado, a infância caracteriza um grupo definido pela idade dos seus componentes e seu status social, inferior em relação a um grupo dominante (adultos). Os limites da infância são, assim, estabelecidos pela definição de “criança” e tributários dos

contextos sociais e tradições (jurídica e educacionais) nos quais esse tensionamento ocorre, embora os dois conceitos não se confundam.

Qvortrup (2010) também distingue crianças e infância e, ampliando a discussão, propõe que a última seja considerada como um segmento permanente da estrutura social. Para o autor, tratar a infância como um período limita esse conceito aos planos de vida pessoais das crianças e, assim, pela ênfase pervasiva na mobilidade pessoal de uma fase etária a outra, objetiva as aquisições da vida adulta como forma de superar com sucesso a imaturidade. Ou seja, as crianças somente são entendidas como integrantes da sociedade quando a infância acaba e, conseqüentemente, os aspectos da adultez são efetivamente conquistados. A sua concepção, por outro lado, é de que a infância é uma forma da estrutura social, que resulta da pressão exercida por vários parâmetros de natureza socioeconômica e política durante um dado período histórico. Nessa perspectiva, a infância é o espaço social, em constante mudança, no qual as crianças conduzem suas vidas. Ao envelhecer, as crianças se tornam jovens/adultos, deixando de fazer parte desse segmento da sociedade. Apesar disso, esse segmento se mantém, alterando-se apenas quando da modificação da relação entre os parâmetros que o possibilitam (Qvortrup, 2010).

Entretanto, a ênfase dada às relações que possibilitam a infância como forma da estrutura social não nos diz da importância do reconhecimento da infância como categoria social/segmento da sociedade para o estudo do desenvolvimento nos anos iniciais. Qvortrup (2010), por exemplo, argumenta que a investigação histórica e geracional¹ da infância não requer que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas, distanciando-se do estudo do desenvolvimento das crianças – os referentes empíricos. Ora, a delimitação da infância constitui uma arena de disputas e negociações políticas e sociais. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), a controvérsia da relatividade dos limites é, ela própria, constitutiva da infância como categoria social, existindo em seu tensionamento contínuo na dialogia das relações das pessoas. Evidencia-se, assim, a interdependência entre fatores sociais transversais, elementos de homo (status social) e heterogeneidade (raça, etnia e classe), na constituição da experiência da infância. Como consequência disso, segundo os autores, o estudo das realidades da infância é conduzido desde uma investigação focalizada nas crianças e em seus processos de agenciamento, considerando-se seus lugares sociais.

¹ No sentido da coexistência entre diferentes gerações/grupos etários, *e.g.* infância, adultez e velhice, reconhecendo a diferente distribuição de meios, recursos e influência entre eles (Qvortrup, 2010).

A título de exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança, inaugurando uma tradição jurídica, considera pessoas de até 18 anos como crianças, ao passo que a Organização Internacional do Trabalho limita a condição infantil aos 16 anos de idade, quando da entrada das pessoas no mercado de trabalho. Já a escolaridade, por sua vez, estabelece os limites da infância pelos níveis/ciclos de escolaridade ou término da escolaridade obrigatória (Sarmento; Pinto, 1997).

Conceber a cultura como propiciadora e produto da evolução, por si só, diz-nos pouco sobre como o desenvolvimento psicológico se processa. Se nos lançamos ao estudo do que pressupomos como uma natureza humana (Otta; Yamamoto, 2009; Yamamoto; Valentova, 2018), de mecanismos psicológicos adaptados pela seleção natural, investigamos uma natureza que é discursiva e um processo de constituição de caráter semiótico (Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva, 2004). Dizendo de outro modo, somos adaptados e compelidos para criação de signos. Desse modo, concebe-se que o desenvolvimento humano se processa circunscrito por uma rede de elementos semióticos, articulados na dialogia das relações com a outridade. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), desde o nascimento o ser humano é inserido em contextos e posições sociais pela mediação dos outros com quem interage, em contextos social e culturalmente organizados. Na negociação das posições e papéis/contra papéis, somos dialogicamente transformados, mas também transformamos os nossos parceiros sociais. Mesmo a individuação é resultado da relação com a alteridade uma vez que a “singularidade se expressa pela impossibilidade de outros ocuparem um mesmo lugar espaço-temporal e discursivo” (Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva, 2005, p. 28).

Nessa perspectiva, o contexto não é mero plano de fundo, mas o meio de aplicação de condutas e a condição/o recurso de desenvolvimento dessas. O contexto define e é definido pelas pessoas que o frequentam em determinado momento sócio-histórico. Ademais, essas relações processuais e contextualizadas são *impregnadas por e mergulhadas em* uma matriz sócio-histórica, que emerge na dialética entre os elementos ideológicos e as condições socioeconômicas e políticas nos quais as pessoas se inserem. Dessa articulação de elementos semióticos nas relações dialógicas das pessoas, em contextos social e culturalmente organizados e impregnadas em uma matriz sócio-histórica, emergem os significados (Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva, 2004). Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), as configurações dinâmicas possíveis que a rede de elementos semióticos adquire nessas articulações, em situações específicas, ao favorecer a emergência de um conjunto de significados, impulsiona determinadas direções e aquisições e impede ou interdita outras. Ou seja, as configurações da rede circunscvem o processo de desenvolvimento, que se dá ao longo de todo o ciclo vital das

peessoas, propiciando alguns caminhos e não outros. Torna-se relevante examinar os processos interacionais com mais acuidade, uma vez que a construção de significações ocorre com o outro e por meio do outro, no processo de interação social.

2.1.2 O processo interativo e o campo social de interações

A investigação da interação social e sua importância para a Psicologia têm se modificado ao longo das décadas. Inicialmente, o foco majoritário das investigações era as relações adulto-criança, mais especificamente, mãe-bebê. Desse modo, pouca importância era dada às relações crianças-crianças no estudo do desenvolvimento nos anos iniciais. Carvalho e Rubiano (2004) apontam que a palavra interação designava uma área ou situação de investigação, mas não um fenômeno psicológico, quando do início de suas investigações no final dos anos 1970. A socialização era definida de modo valorativo (mais ou menos “sociável”) pelo número de parceiros com quem os indivíduos estabeleciam trocas. Interação era compreendida operacionalmente, por exemplo, dizia-se que dois indivíduos interagiam quando A reagia a B, em um intervalo de 5 segundos.

Os estudos conduzidos à época evidenciaram que as crianças eram, desde tenra idade, “sociáveis”/“amigáveis” com seus pares tanto quanto o eram com suas mães. Mesmo partindo de uma classificação valorativa, a investigação das ações “amigáveis” apontava-as como consequência de uma influência social mútua, não da busca das crianças pelos objetos/brinquedos que a outra manipulava: elas interagiam mais na ausência desses objetos e, quando os possuíam, tendiam a manipulá-los de forma semelhante (Eckerman; Peterman, 2004). A partir da investigação da sociabilidade da criança, Carvalho e Rubiano (2004) propõem um conceito teórico de interação com relevância para a Psicologia. Sociabilidade é a característica de ser social; e um ser social interage com seus coespecíficos. Interação social é, pois, um fenômeno que possibilita regular o outro e ser regulado por esse outro e somente interage quem é dotado de sociabilidade. Para essas autoras, interação social é um fenômeno que se dá em um espaço psicológico interindividual emergente, de modo que o recorte não está circunscrito a um indivíduo ou outro, mas ao que os agentes constroem conjuntamente.

Os *interagentes* são, necessariamente, seres sociais, ou sejam, são seres dotados de sociabilidade. Interação é, nesta perspectiva, o potencial em ser regulado pela ação do coespecífico (Pedrosa; Carvalho; Império-Hamburger, 2020). Dizendo de outro modo, os seres

sociais são dispostos a agir socialmente, efetivando o potencial de regulação (interagindo). Associando-se essa disposição a recursos teórico-conceituais e técnicos, podemos alcançar fenômenos que evidenciam as leis e os princípios do ser social (Império-Hamburger, 1990). Essa concepção psicoetológica de sociabilidade aponta diferentes graus e/ou tipo de contato em diferentes espécies. Dada a diversidade e especificidade das formas de vida social, os procedimentos de análise e conceitos devem ser adequados às especificidades da espécie (Carvalho, 1987). Nesse sentido, a análise de contatos interpessoais isolados não é suficiente para investigação da sociabilidade humana, de modo que a abordagem ao comportamento social de Hinde (1976, 1983) e a definição de interação social e seus princípios (Carvalho, Pedrosa e Império-Hamburger, 2020) tornaram-se instrumentos teórico-epistemológicos extremamente profícuos.

É importante destacar que a distinção dos níveis, como reitera Carvalho (1987), é um recurso que nos permite reconhecer as especificidades dos fenômenos investigados, assim como suas propriedades e princípios (Hinde, 1976). Não há, com isso, uma radical separação, nem o estabelecimento de uma relação causal entre os níveis: os três níveis influenciam-se mutuamente. Isso implica a possibilidade de a estrutura social ser caracterizada pelos seus componentes, ou seja, pela padronização das interações e das relações. A padronização das interações requer a esquematização da dinâmica de interações de dois indivíduos, com base em suas categorias de interação (alimentação, cuidado etc.), reconhecendo que as interações estabelecidas pelo indivíduo com os seus parceiros sociais influenciam-se umas às outras. Ou seja, saber se a catação (*grooming*) vem antes ou depois de uma interação agonística modifica a caracterização da relação entre dois primatas. No caso de crianças, uma interação agonística não vai, necessariamente, fazer com que o vínculo entre elas se rompa. Do mesmo modo, a padronização das relações requer a esquematização das relações em um grupo, as relações possíveis entre as crianças de uma creche.

Entende-se que a interação social é um processo presente durante o brincar. Em suas atividades lúdicas com os parceiros de idades similares (coetâneos) ou em grupos multietários, desde muito pequenas, as crianças constroem juntas, rotinas compartilhadas, exibem códigos comunicativos não verbais e verbais, empreendem esforços conjuntos no sentido de se ajustarem umas às outras em uma determinada tarefa/brincadeira, constroem e transformam significados, negociam interesses, personagens, temas e enredos das brincadeiras, especialmente o faz de conta; e, ainda, resistem juntas às regras estabelecidas pelos adultos (Carvalho; Carvalho, 1990; Pedrosa; Carvalho, 1995; Delvan; Cunha, 2010; Gomes; Menezes,

2018; Lucena; Pedrosa, 2014; Marcolino; Mello; Folque., 2017; Menezes; Bichara, 2015, 2016; Pereira; Pedrosa, 2016; Viana; Pedrosa, 2014).

Desde o nascimento a criança encontra um mundo social objetivado, ou seja, representações, valores, crenças e papéis concebidos e assumidos pelos membros de seu grupo nas diferentes posições que ocupam em relações assimétricas de poder. Esses membros do grupo explicitam suas crenças e valores nas práticas sociais, nas regras e normas que seguem, na organização de seus rituais, na maneira como se expressam etc. A criança leva para a brincadeira os modelos de comportamentos e significados construídos nos diversos espaços interacionais do tecido social. Ao reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima (Pedrosa; Santos, 2000).

Nos espaços lúdicos das interações de crianças acontecem complexas relações que integram e articulam comportamentos socioculturais diversos nos quais estão implicados a percepção, a vivência e o aprendizado da alteridade. Aproximando um pouco mais o olhar, vê-se a interação criança-criança como instigadora do uso de habilidades importantes, tais como compreender o outro como agente intencional ou sintonizar-se com o parceiro, uma capacidade exclusivamente humana (Tomasello; Carpenter, 2007; Herrmann *et al.*, 2007; Moll; Tomasello, 2007; Pereira; Pedrosa, 2016; Tomasello, 2003; Tomasello *et al.*, 2005; Viana; Pedrosa, 2014).

Rasmussen (2004) explicita que a vida cotidiana das crianças ocorre em espaços físicos concretos e ainda complementa que essas fluem porque as crianças vivem em um fluxo de tempo que desliza à medida que encontram outros lugares. Discutir essa pulsação do tempo na vida cotidiana das crianças leva-nos ao conceito de “lugares de criança”. Eles podem ser descritos como cantos do triângulo institucionalizado que circunscreve a vida cotidiana no Estado, composto por: casa, escola e espaços recreativos. Estes ambientes, especialmente escolas e instituições recreativas são em alto grau concebidos e designados por adultos como “lugares para crianças”. Os lugares são institucionalizados na medida em que são projetados para serem lugares “especiais” para as crianças. A partir de sua pesquisa com crianças dinamarquesas entre os 0 e os 10 anos, onde crianças fotografavam seus lugares preferidos de brincadeiras, constatou-se que os “lugares para crianças” nem sempre são os mesmos para elas. As crianças elegeram outros lugares, diferentes dos projetados: lugares que tiveram experiências especiais, ao qual se atribui um significado especial e ainda lugares que despertam determinados sentimentos (sensação de lugar), como por exemplo: uma árvore, caixa de areia, o escorrega. Logo, estes lugares foram denominados por Rasmussen (2004) de “lugares de criança”. O autor ainda salienta e diz que às vezes “lugares para crianças” são diferentes de

“lugares de criança” e assim chama atenção para a relação entre lugares que os adultos criam para as crianças e os lugares que as crianças consideram importantes e significativos.

O tom afetivo das interações é observado desde muito cedo, pois os seres humanos demonstram sensibilidade e responsividade a expressões emocionais-comunicativas do outro. Essa característica está presente nas relações de adulto-criança, mas também são demonstradas nas interações de coetâneos (Carvalho; Pedrosa; Rosseti-Ferreira, 2012).

Eckerman e Perterman (2004), por sua vez, comentam que – para se ajustar à intencionalidade do outro e agir de forma coordenada para realizar uma atividade junto com o parceiro, deve existir uma negociação de significados como uma forma de se estabelecer um entendimento conjunto do objeto sobre o qual o par pode interagir. Quando engajadas em ações coordenadas cooperativas, as crianças se apropriam e manipulam o objeto de uma forma similar àquela do parceiro, estabelecendo com ele um tipo de ação comum que coopera para um tema de brincadeira. Estes diferentes temas de brincadeira, a partir da realidade cultural das crianças caboclo-ribeirinha serão exemplificadas e analisadas nesta tese.

2.2 CULTURAS INFANTIS: SIGNIFICADOS CRIADOS E COMPARTILHADOS

Concebe-se a criança como agente de criação e transmissão de cultura, desde os primeiros anos, e o grupo de brincar como um dos espaços de informação em que estes processos ocorrem (Corsaro; Molinari, 1990; Pedrosa; Carvalho; Império-Hamburger, 1997; Pedrosa; Eckerman, 2000; Pedrosa; Santos, 2000). Assim, pode-se considerar praticamente consensuais na atual Psicologia do Desenvolvimento as noções da criança como agente ativo de seu desenvolvimento (Camaioni, 1980; Carvalho, 1993; Stambak; Verba, 1986; Verba, 1994).

2.2.1 O brincar e a criança ribeirinha na várzea amazônica

Carvalho e Pedrosa (2002) destacam o papel da criança como agente de criação e transmissão de cultura, desde os primeiros anos de vida, e o grupo de brincar como um dos espaços importantes em que esses processos ocorrem. Para compreender os processos de

constituição interdependente entre indivíduo e cultura, torna-se fundamental considerar a interação social como a matriz de construção do ser humano singular, como já definido no item anterior.

Otta e Morais (2003) denominam de zona lúdica o espaço que ocorre o brincar constituído pelos seguintes elementos: espaço físico propriamente dito, com suas dimensões e conteúdo, o espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira, o indivíduo com suas experiências, seus recursos, suas motivações e as pressões sociais que o cercam. Segundo Carvalho e Pontes (2003) o grupo de brincadeira é uma microssociedade na qual se constituem complexa rede de relações. Carvalho e Pedrosa (2002) discutem que o grupo de brinquedo é um espaço de informação onde a criança pode exercitar-se como agente de criação e transmissão de cultura. Para Pedrosa e Carvalho (2009), à medida que as crianças lidam com os objetos e situações de seu cotidiano, elas constroem novas significações em confronto com as significações de outras crianças. Potencialmente acrescentam informações, modificam os próprios objetos e situações, transformando-os e fazendo emergir no espaço de brincadeira um novo conhecimento compartilhado.

Entende-se a criança como um ser ativo em seu processo desenvolvimental, e assim o grupo de brinquedo se constitui como lugar privilegiado para estudo do comportamento lúdico – ecologicamente relevante –, por ser o meio no qual se dão ativamente os processos de criação e transmissão de cultura, por meio de estratégias penetrantes de regulação e estruturação de um ambiente social (Carvalho; Pedrosa, 2002; Eckerman; Peterman, 2004).

Pedrosa (2005) apresenta a brincadeira como lugar “ecologicamente relevante” para o estudo dos processos de desenvolvimento da criança com base em alguns argumentos. O primeiro é o de que a brincadeira é uma atividade de alta prioridade motivacional para as crianças e muitas estratégias são postas em ação para realizar seus propósitos lúdicos.

Viana e Pedrosa (2014) propõem no que tange às interações entre pares, que as interações sociais que promovem ao mesmo tempo, se mostram nas brincadeiras das crianças, as construções conjuntas não só ampliam ações previamente compartilhadas, mas também revelam cultura, em suas dimensões micro ou macro, como algo essencialmente dinâmico. Crianças envolvidas em ações coordenadas, ou seja, ações mutuamente reguladas são capazes de perceber um mesmo fenômeno a partir de duas perspectivas: a sua própria e a do parceiro interacional. Portanto, agir (brincar) de modo coordenado envolve negociação e compartilhamento de intenções, proporcionando modos próprios e criativos de organização social (Delvan; Cunha, 2010; Moll; Tomasello, 2007; Tomasello *et al.*, 2005; Tomasello; Carpenter, 2007; Viana; Pedrosa, 2014).

Além do mais, o interesse nas interações entre pares corresponde às características da sociedade atual, na qual crianças se inserem em cenários como creches e escolas maternas, onde convivem com coetâneos, cada vez mais cedo (Carvalho; Carvalho, 1990). Quanto ao protagonismo infantil, podemos informar como as crianças elaboram elementos culturais e os ressignificam a partir do que vivenciam na cultura ao qual estão inseridas. A interação criança-criança como instigadora com uso de habilidades importantes, tais como compreender o outro como agente intencional ou sintonizar-se com o parceiro, uma capacidade exclusivamente humana (Herrmann *et al.*, 2007; Moll; Tomasello, 2007; Pereira; Pedrosa, 2016; Tomasello, 2003; Tomasello *et al.*, 2005; Tomasello; Carpenter, 2007; Viana; Pedrosa, 2014). Vê-se ainda a riqueza do comportamento social da criança quando participa de grupos de brincadeira. O grupo de brincadeira é uma microssociedade na qual se constituem complexas redes de relações (Carvalho; Pontes, 2003).

Carvalho e Pedrosa (2002) apoiam que se percebe a presença da macrocultura no grupo de brincadeira através de papéis e valores (estereotipia de gênero em relação às brincadeiras, por exemplo), na formulação de regras com base em conhecimento social ou na recusa de papéis menos valorizados socialmente pelas crianças que lideram uma brincadeira. As mesmas autoras ainda afirmam que valores e conceitos da macrocultura expressos nas brincadeiras são oportunidades de questioná-los, reconstruí-los, transformá-los ou fortalecê-los. Para Santos e Bichara (2005), o que caracteriza a brincadeira é seu caráter universal, ao mesmo tempo acompanhado de transformações de acordo com o meio social onde a atividade lúdica ocorre, sendo que essa universalidade e especificidade não são mutuamente excludentes, mas complementares.

De acordo com Tomasello (2003), a transmissão cultural se faz de modo único, resultando em uma evolução cultural cumulativa, ou seja, as tradições, artefatos culturais são modificados ao longo do tempo de um modo muito peculiar, diferente do que ocorre em outras espécies. Podemos definir que o processo ocorre da seguinte forma: o ser humano (indivíduo ou grupo) cria algo novo (artefatos complexos ou práticas sociais, como comunicação simbólica ou instituições sociais), que pode ser aperfeiçoado por outras pessoas; durante certo tempo, por algumas gerações, esse algo novo é adotado pelo coletivo sem que haja outras modificações; depois surge uma novidade que se incorpora ao modelo, modificando-o, recriando-o e logo se aperfeiçoando, antes que ele seja outra vez modificado. Esse tempo possibilita a incorporação do modelo recém-criado no repertório instrumental ou de práticas sociais de um coletivo e é justamente esse tipo de atividade reprodutora que falta às outras espécies, muitas das quais evidenciam comportamento inventivo, mas que não permanecem.

Quando falamos de brincadeiras, especificamente na Amazônia, podemos imaginar uma diversidade interligada aos aspectos naturais da própria região que nos remetem a benefícios que a natureza nos traz como: cognitivos, sociais, físicos e psicológicos que influenciam no desenvolvimento. Assim, algumas particularidades merecem esclarecimentos a fim de compreendermos os processos lúdicos que serão elucidados. É importante situar o leitor acerca das implicações de algumas terminologias a fim de que sejam entendidos os contextos culturais, bem como os objetivos implicados na presente investigação.

Este trabalho visa dar visibilidade à criança caboclo-ribeirinha, oriunda de uma comunidade tradicional, a fim de integrá-las como sujeitos ativos de sua própria história. A descrição do termo caboclo-ribeirinho é um ponto que merece destaque. O termo vem do tupi (*kari'bora*, procedente do branco); mestiço de branco com indígena; cariboca; carijó, antiga denominação do indígena; caboclo de cor acobreada e cabelos lisos; indígena bravo, mestiço de indígena; indígena manso; em sentido pejorativo, pessoa desconfiada ou traiçoeira, conforme Ferreira (2014 *apud* Fraxe, 2021) em seu dicionário da língua portuguesa. Fraxe (2021) ainda acrescenta que a terminologia “caboclo” merece destaque para a discussão acerca da Lei de 4 de abril de 1755, editada em Lisboa, que tratava sobre os casamentos dos portugueses com as indígenas no Brasil, proibindo que seus filhos fossem tratados pelo nome de caboclo, assim demonstrando a carga pejorativa deste termo na época.

Quando destacamos a comunidade pesquisada como tradicional, precisamos definir o que seriam os povos e comunidades tradicionais, propriamente. De acordo com o Decreto 6.040/2007, inciso I Art. 3º (Brasil, 2007) são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. O uso sustentável se contrapõe à exploração indiscriminada que compromete a manutenção dos recursos naturais. O uso racional parte da necessidade de reflexão sobre as práticas do conhecimento empírico tradicional, embasados em conhecimentos e informações técnicas. A fim de valorizar as pessoas integrantes de comunidades tradicionais, os estudos do homem na Amazônia realizados por Galvão (1979) enfocam o processo de construção do caboclo e sua identidade, enfatizando a influência do meio ambiente sobre o homem e o esforço deste para adaptar-se ao ambiente. Ainda é importante citar que Cascudo (1994) acredita que deveríamos dizer *caboco* e não *caboclo*, pois é assim que a grande maioria das pessoas pronunciam no Brasil.

Ao tratarmos de crianças amazônicas, especificamente de uma comunidade rural, nos ancoramos nas crianças ribeirinhas definidas por Cruz (2018) como crianças que crescem entre o encontro dos rios, entre os peixes, entre as árvores, entre gentes. Uma criança “protagonista” de sua própria vida, de sua própria cultura. Essa é a criança camponesa amazônica. Ainda de acordo com Fraxe (2000), a criança camponesa da várzea do rio Solimões-Amazonas insere-se no processo de trabalho ao redor dos 8 anos de idade, pois, a partir desta data, ela deixa de pertencer somente a unidade de consumo e passa a ser incluída na unidade de produção. É necessário compreendermos os conceitos de Fraxe (2000) quando afirma que o camponês, apesar de ser um personagem tipicamente não capitalista, não se relaciona com a terra e com a água “como uma condição natural de produção”. Sua relação é determinada pelo fato de a terra e a água serem equivalentes de mercadoria, cuja apropriação se faz mediada pelo valor de troca.

Cruz (2018) ainda acrescenta que, como a comunidade São Francisco de Assis utiliza recursos naturais para sobreviver e seus moradores vivem em função de um ciclo sazonal das águas, esses fatores influenciam no ritmo de suas vidas e das brincadeiras. Os brincantes, desde pequenos, são inseridos nas atividades cotidianas, de maneira que parece haver uma transmissão do padrão de sobrevivência, reconstruído por crianças e adolescentes na representação de tarefas rotineiras, nas questões de gênero, na construção dos brinquedos artesanais e nas formas e no conteúdo das brincadeiras próprias do lugar. Dentre as tarefas desempenhadas por crianças e adolescentes, as meninas apareciam, preferencialmente executando aquelas mais voltadas para o ambiente doméstico, o que repercute também na preferência de brincadeira de meninos e meninas. Assim, o “trabalho” desempenha ao mesmo tempo a “ajuda” aos pais, avós, irmãos mais velhos, mas também o papel lúdico, pois as crianças aprendem as atividades rotineiras, brincando.

Assim, pensar sobre a criança ribeirinha amazônica em seu contexto lúdico, ajuda-nos a refletir acerca dos fenômenos sociais, especialmente dentro dos grupos de brincadeira e assim o ambiente ribeirinho se revela como uma composição de sistemas, incluindo escola, família, trabalho, religião, estes significativos para a formação da criança caboclo-ribeirinha, constituindo a sua formação e a sua identidade individual, grupal na significação dos contextos socioculturais destes sujeitos.

Cruz (2018) ainda ressalta que as crianças estão tão conectadas e integradas à natureza que seus brinquedos “nascem” das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio da sua imaginação, seus corpos e os ensinamentos dos pais e avós. Barquinhos, casinhas, piões, espingardas, petecas e faz de conta que reproduzem suas vidas e o universo adulto e contam quem elas são. Logo, quando estudamos crianças ribeirinhas, precisamos associar a cultura

caboclo-ribeirinha a um modo de vida com vínculo para a natureza e que os conhecimentos que advém das experiências interativas cotidianas com o ambiente natural se perpetuam da família, através da disseminação dos valores transgeracionais.

Gosso, Bichara e Carvalho (2015) afirmam que a natureza constitui o *playground* para estas comunidades. As árvores existem para serem escaladas; para jogos de esconde-esconde. Seus galhos e/ou longas raízes externas podem ser usados para deslizar, balançar. As margens do rio fornecem lama para ser moldada em animais, casas e outros brinquedo, e/ou areia para ser desenhada com paus. Diferenças sazonais também são notadas em atividades no rio. Na estação seca, quando as águas são calmas, as mulheres trabalham nos bancos de areia enquanto as crianças brincam ou as ajudam; os movimentos são mais lentos; as crianças começam a nadar, os bancos de areia são explorados mais intensamente. No período das chuvas, os rios se tornam mais profundos e lamacentos e favorecem atividades físicas mais intensas: pular na água, ser carregado pela correnteza; mergulhar para coletar objetos jogados, dentre outros.

Dender e Stagnitti (2015) argumentam que o jogo é situacional, culturalmente contextual e socialmente construído porque engloba diferentes formas, em diversas culturas. Roopnarine (2012) afirma que as crenças dos pais sobre o valor do brincar no desenvolvimento infantil variam de acordo com a cultura e isso vai transmitir à criança as habilidades sociais e cognitivas esperadas dela e, portanto, afetam a expressão de jogo e de seu significado. A forma como a criança e a infância são percebidas, seu próprio desenvolvimento, história, práticas de educação infantil, política, social e geográfica e mudanças econômicas pode ter um impacto na forma como as crianças brincam em qualquer grupo da comunidade.

A criança ribeirinha amazônica apropria-se da cultura na qual está inserida, de acordo com o proposto por Valsiner (1997); este autor destaca que as ações das crianças nas brincadeiras são circunscritas continuamente, tanto por elementos de sua cultura coletiva, quanto por elementos de sua cultura pessoal. Desse modo, ao brincar a criança imita os papéis sociais presentes nas atividades de seu grupo cultural, mas, ao mesmo tempo, reinterpreta-os de acordo com os significados pessoais que atribui às suas ações. Tanto os significados coletivos quanto os significados pessoais vão sendo, continuamente, reconstruídos e redefinidos, contribuindo para a formação de sua subjetividade.

De acordo com Carvalho e Lordelo (2002) o ambiente social de uma criança, inclui, além do adulto, outras crianças, as quais são parte essencial da rede de relacionamentos que fornecem contexto para desenvolvimento. Todos os ambientes de desenvolvimento disponibilizam oportunidades de trocas sociais com outras crianças, com ou sem a supervisão de adultos. As repercussões dessas variações estão relacionadas à ecologia do desenvolvimento

da criança, no sentido da integração entre práticas de criação, crenças sobre essas práticas e modo de vida. Em algumas comunidades as famílias delegam às crianças responsabilidades e tarefas relacionadas com a sobrevivência do grupo familiar ou da comunidade. Esse trabalho sugere que essas crianças se preparam para vida produtiva futura, ao passo que a criança de comunidades não coletivistas, o trabalho infantil cumpre outros papéis!

2.2.2 A criança amazônica como (re)produtora de cultura

Dentro da pesquisa em questão, é adotada a perspectiva da criança como um ser ativo e construtor de sua própria história, conforme mencionado anteriormente. Assim, a Sociologia da Infância, especificamente, constitui-se como chave para a compreensão e dimensão que iremos abordar ao sujeito, neste caso a criança caboclo-ribeirinha da Amazônia.

Particularmente, na espécie humana, o social possui também o sentido emergente e constitutivo: o sociocultural (ou sócio-histórico) – o sentido fortemente defendido por uma literatura sociointeracionista da Psicologia do Desenvolvimento que integra dimensões como biologia-cultura, gene-ambiente, inato-adquirido, mente-corpo opondo-se as dicotomias na compreensão dos processos de desenvolvimento e da psicologia humana (Bussab, 2003; Bussab; Ribeiro, 1998; Carvalho, 1987; Carvalho; Império-Hamburger; Pedrosa., 1998; Vygotsky, 2000; Wallon, 1979).

Lucena (2018) propõe que na Psicologia atual, observamos avanços feitos na direção de uma proposta integrada. Entretanto, não é incomum encontrarmos estudos de Psicologia do Desenvolvimento Humano que entendam, por exemplo, que o indivíduo “entra” na cultura, ou “adquire” cultura, referindo-se a aprendizagens de conteúdos específicos, aqueles da microcultura na qual o indivíduo está inserido, sem realçar sua constituição biocultural, ou seja, um ser cuja ontogênese se efetiva em um nicho cultural, que decorre do fato de a sociabilidade ser um aspecto definidor da natureza humana. Em vez dessa compreensão, encontra-se com mais frequência a de que o comportamento é consequência direta de sua genética ou, no extremo oposto, exclusivamente modelado pelo ambiente.

Corsaro (2011) afirma que a criança não é um ser que apenas absorve aquilo que lhe é imposto; ela é um ser pensante que possui opiniões, constrói conhecimento quando estabelece intervenções que configuram suas brincadeiras. E modos de produzir sua própria cultura; por isso, tem que ser compreendida e respeitada como tal. Assim, as crianças são agentes sociais,

ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas.

A socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de assimilação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (Corsaro, 1992; James; Jenks; Prout, 1998; Lucena; Amorim; Pedrosa, 2021).

Tomasello e Carpenter (2007) argumentam que a capacidade particular do ser humano para compreender os coespecíficos como seres iguais a ele, com vidas mentais intencionais iguais à dele, é decisiva para que sejam capazes de aprender artefatos culturais por meio de interações e transmitir essas informações para outras gerações de uma maneira específica ao modo humano de ser social, assim, que reconhecem a espécie humana como biologicamente sociocultural, e a cultura como nicho ontogenético dos seres humanos. A socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de assimilação, reinvenção e reprodução.

Corsaro (2009) é um dos principais autores que afirmam que as crianças criam e participam de suas culturas de pares, de forma a atender interesses próprios, por meio da apropriação de informações do mundo adulto. Através do conceito de reprodução interpretativa, o autor salienta que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural, isto é, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Cultura de pares (*peer culture*) é definida por Corsaro (2011, p. 124) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”, num determinado contexto sociocultural.

Corsaro (2011) contribui com seus estudos acerca das ações coletivas das crianças, os valores compartilhados, o lugar e a participação infantil na produção cultural, que também influencia a cultura do adulto, do mesmo modo que essa também afeta as culturas infantis. O autor ainda ressalta que a originalidade da transmissão cultural entre humanos sublinha a complexidade e a importância de mecanismos como reprodução interpretativa ou a reelaboração criativa. Desta forma, podemos pensar a criança ribeirinha da Amazônia como sendo repleta de estratégias e de significância.

Cole e Cole (2003) destacam, como característica que distingue o ser humano, o fato de o *Homo sapiens sapiens* ser uma espécie que se desenvolve em um ambiente singular que foi moldado por inúmeras gerações anteriores de pessoas em luta pela sobrevivência. Esse ambiente é composto por artefatos (como instrumentos, roupas, palavras),

conhecimento sobre como construir e usar esses artefatos, crenças e valores sobre o mundo e tudo o que guia as interações dos seres humanos com o mundo físico e, também, as interações um com o outro. A cultura é concebida como o conjunto de significações que é apropriado e produzido nas relações sociais e que afetam os artefatos, conhecimento, crenças e valores de um grupo.

Tomasello, Krugner e Ratner (1993) sustentam que os fenômenos culturais humanos, inclusive os observados na primeira infância são qualitativamente diversos dos que se observam em outros primatas por se basearem em mecanismos de aprendizagem específicos da espécie, ou seja, adaptações próprias para a vida cultural. Tomasello *et al.* (2005) nos indicam que as crianças são biologicamente adaptadas para interações sociais envolvendo intencionalidade compartilhada, compreendida como a capacidade de estar motivado, buscar, vivenciar e sustentar interações caracterizadas pela colaboração, nas quais os participantes compartilham estados psicológicos uns com os outros. Concluem que a evolução humana conduziu à emergência da evolução cultural cumulativa como um processo, envolvendo vários tipos de aprendizados culturais (por imitação, por instrução e por colaboração) e criação de artefatos, práticas, instituições.

Dessa forma, a habilidade de criar representações cognitivas de perspectivas (eu/meu-minha; o outro/do outro) transformou a cognição humana de principal empreendimento individual no principal empreendimento cultural coletivo, ao mesmo tempo assentado e expresso na realidade cultural/ institucional (Moll; Tomasello, 2007).

É válido enfatizar que a criança caboclo-ribeirinhas do Careiro da Várzea-AM, localidade da área pesquisada, torna-se cada vez mais suscetível à diminuição de alguns valores culturais repassados pelos mais velhos, uma vez que a localidade está próxima à capital (Manaus) o que facilita o contato com as novas tecnologias e a incorporação de alguns *habitus* urbanos. A modernidade está presente em todo o contexto da comunidade e assim influencia cada vez mais os comportamentos infantis, inclusive as brincadeiras (Cruz, 2018). Este ponto será explorado e discutido nos Resultados e discussão a fim de explicar como os processos psicológicos permeiam a cultura amazônica a qual nos propomos analisar.

Corsaro (1992) define que a participação das crianças nas rotinas lúdicas é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, as rotinas culturais servem como âncoras que

permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana.

A partir dessas perspectivas brevemente anunciadas, foi construído um quadro conceitual que apoia a presente investigação sobre o brincar das crianças amazônicas ribeirinhas. São ferramentas teóricas com potencial de adentrar a realidade sociocultural dessas crianças para buscar compreender a relação dessa atividade infantil com o processo de assimilação de seu entorno cultural.

3 MÉTODO

Para esta pesquisa foram analisados microgeneticamente oito episódios selecionados e registrados em vídeo (videografia) no período da vazante/seca de 2022 e enchente/cheia de 2023 do Rio Amazonas na comunidade São Francisco de Assis – AM. Em item posterior, esses episódios serão caracterizados de acordo com suas especificidades, norteados o leitor acerca dos passos direcionados neste trabalho.

A videografia é uma ferramenta muito importante para captura da dinâmica na análise da interação humana. A análise dos fluxos de interação por meio do recurso do registro em vídeo permite a captura de nuances das ações das pessoas, além disso, possibilita o resgate das situações, de modo que se torna possível elaborar um relato minucioso dos acontecimentos. Nesse sentido, entende-se que a videografia se apresenta como uma grande aliada da pesquisa das interações humanas, uma vez que possibilita a observação sistemática de vários elementos coatuantes e interdependentes (Silva; Santos; Rhodes, 2014).

Coerente com o objetivo proposto acerca das crenças e valores parentais, optou-se pelo uso da Análise Temática (AT), uma das possibilidades de abordagem qualitativa. A análise temática é um procedimento para identificar e relatar padrões temáticos no conjunto de respostas dos sujeitos (Braun; Clarke, 2006), permitindo uma organização e descrição rica em detalhes (Boyatzis, 1998). Assim, a análise temática foi usada nesse estudo para encontrar indícios verbais das crenças dos pais sobre as atividades lúdicas de seus filhos na Amazônia, especificamente, na comunidade em questão.

3.1 DESENHO METODOLÓGICO

A coleta da pesquisa é composta de duas partes: a primeira, são sessões de observações de crianças em situação cotidiana de brincadeiras coletivas (pequenos grupos); as brincadeiras são registradas em vídeo e as crianças concordam que sejam filmadas. Não havia um planejamento prévio sobre a quantidade de registros a serem feitos; eles deveriam ocorrer sempre que a pesquisadora encontrasse pequenos grupos de crianças que estivessem brincando na comunidade.

A segunda parte da coleta corresponde a uma entrevista com os pais ou responsáveis das crianças em que se buscava informações sobre crenças e expectativas parentais sobre o brincar, a brincadeira, as emoções de crianças, os riscos de brincadeiras ao ar livre em contato com os aspectos geográficos da região, mitos e medos etc.

A pesquisa foi realizada em uma comunidade rural amazônica (comunidade tradicional), situada no município do Careiro da Várzea -AM que está às margens do Rio Amazonas. A comunidade foi selecionada por conveniência da pesquisadora, uma vez que sua investigação do Mestrado já havia sido realizada no mesmo local nos anos de 2017 e 2018, assim oportunizando maiores contatos com seus membros, inclusive com lideranças locais, facilitando, desta forma, a comunicação e etapas do trabalho proposto.

A temática e objetivos da tese foram apresentados para a líder e vice-líder da comunidade que foram indicadas por meio de contatos com os comunitários. Estas, logo foram receptivas quanto à proposta, afirmando a escassez em estudos envolvendo o público infantil. A receptividade das lideranças locais foram sinalizações positivas para se conseguir com facilidade o interesse e a adesão dos comunitários e de seus filho(as) em participarem da pesquisa.

Foram realizados duas visitas exploratórias no mês de novembro de 2022 quando a pesquisadora retornou do seu estágio Sanduíche na Noruega e aguardava a autorização para iniciar a pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco. Essas visitas tiveram como objetivo o reconhecimento do campo de coleta de dados. Elas também possibilitaram estabelecer um bom relacionamento entre a pesquisadora e a comunidade. Para a coleta de dados propriamente dita, ocorreram três visitas à comunidade, no período da

vazante/cheia e, posteriormente, em junho/julho de 2023 ocorreu a segunda fase da coleta de dados (enchente/cheia) onde foram realizadas quatro visitas à comunidade.

3.1.1 O lugar da pesquisa: a Comunidade São Francisco – AM

Situar o leitor acerca da localização não apenas geográfica da Comunidade São Francisco de Assis (AM), mas também como lugar e território é de extrema validade para este estudo, uma vez que se trata de uma Comunidade tradicional da Amazônia. A Amazônia é conhecida principalmente por suas florestas, sua rede hidrográfica e sua diversidade biológica e social. A maior parcela de sua população rural é constituída por ribeirinhos, ou seja, por populações tradicionais, que vivem em ecossistemas de várzea e terra firme (rios, paranás, lagos, furos, igarapés etc.), organizados em comunidades. A comunidade é o espaço em que se solidificam as relações sociais e modos de vidas específicos, bem como, formas de gestão apropriadas dos recursos locais, apontam Lira e Chaves (2016), o que evidencia ainda mais a importância do estudo da cultura infantil nesse processo.

A Amazônia representa cerca de 50% do território do país e é amplamente banhada por uma intrincada rede de cursos de água, na sua maioria diretos ou indiretamente pertencentes à bacia do rio Amazonas (Adas; Adas, 2011). Nesse sentido, conforme o critério utilizado para sua definição (geodésico, botânico ou fisiográfico), a sua área ora se amplia, ora se reduz, de acordo com o objeto de interesse, estudo ou consideração. Assim, diante de uma diversidade de autores que descrevem a Amazônia, Lira e Chaves (2016) relembram que não podemos pensá-la somente como ambiente físico, natural ou humano, pois se constitui em uma totalidade complexa que envolve dimensões naturais, política, ideológica e sociocultural, sob o estabelecimento de relações sociais dos homens, entre si, e com a natureza.

A Amazônia é descrita como um conjunto de comunidades tradicionais, partindo do pressuposto de que elas apresentam um modelo sociocultural de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltado principalmente para subsistência, com fraca articulação com o mercado, baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto derivadas de conhecimentos tradicionais, normalmente de base sustentável, conforme Lira e Chaves (2016).

Cruz (2009) define que a Amazônia abrange dois ecossistemas que apresentam diferenças significativas entre si, porém são complementares: a várzea e a terra firme. A

primeira representa cerca de 1,5% a 2% da Amazônia brasileira. As áreas de várzea são planícies de aluviões recentes, periodicamente recoberta pelas águas dos rios barrentos da região que ali depositam uma grande quantidade de sedimentos, como a do complexo Solimões-Amazonas. No entanto, é a terra firme que domina a quase totalidade do território, pois são terrenos do baixo planalto e estão fora da ação das águas dos rios e das marés.

Neste trabalho, focaremos apenas o ambiente de várzea que apresenta uma dinâmica fluvial ativa de erosão (terras caídas) e deposição de sedimentos (aterros), bem como algumas especificidades destes micromeios existentes na várzea da Amazônia: restingas, somente alagadas pelas cheias excepcionais; presença de furos, paranás, igarapés, além de inúmeras ilhas fluviais presentes em vários trechos desse ambiente (Bahri, 1992).

Um ponto que merece ênfase, segundo Cruz (2009), é que o regime fluvial do rio Solimões-Amazonas apresenta oscilações consideráveis ao longo de todo seu percurso. Essas oscilações anuais do nível do rio fizeram com que a vida animal e vegetal, incluindo a vida do homem, produzisse uma enorme capacidade de adaptação a esse ambiente em constante alteração. Pereira (1995) reitera que estas inundações fazem da várzea uma paisagem anfíbia, ou melhor, entre os meses de março e julho, grande parte da várzea encontra-se totalmente submersa, conforme Imagem 1 fazendo, portanto, parte do ambiente aquático, enquanto nos outros meses do ano, no período das águas baixas, participa do ambiente terrestre. Nesse sentido, a fauna e a flora, assim como o próprio ser humano, foram obrigadas a desenvolver uma série de mecanismos adaptativos para permanecer nesse ecossistema. Incluímos e podemos ressaltar que as crianças caboclo-ribeirinhas fazem parte deste meio e assim re(inventam) suas diversas formas de sobrevivência.



Imagem 1 - Imagem da Comunidade São Francisco de Assis no período da enchente/cheia
Fonte: A autora (2024).

Cruz (2009) ainda contribui informando que no médio Amazonas, o rio começa a elevar seu nível em novembro e dezembro, coincidindo também, com o aumento nos índices pluviométricos, chegando a atingir a cota máxima, principalmente nos meses de junho e julho, justamente o período ao qual foi realizada a segunda fase de coleta de dados desta pesquisa no ano de 2023. Vale-se ressaltar a vazante/seca no ano supracitado foi atípica na Amazônia, atingindo 63 comunidades ribeirinhas no Estado do Amazonas, fazendo com que a prefeitura declarasse emergência no município de Manaus. O ano letivo no período mencionado das escolas ribeirinhas nesta região foi encerrado mais cedo devido ao fenômeno da vazante, uma vez que professores e alunos encontravam dificuldade na locomoção até as unidades escolares, de acordo com a líder da comunidade, em uma conversa informal.

A comunidade São Francisco de Assis, área de pesquisa, situa-se na Costa da Terra Nova que está localizada na porção ocidental da Ilha do Careiro, a noroeste do município do Careiro da Várzea-AM, domínio da unidade geomorfológica de depósitos de inundação, formando verdadeiros terraços (Fraxe, 2004). É válido ressaltar que este município é o mais próximo da cidade de Manaus, situando-se a 10km, por via terrestre, e a 29km por via fluvial, como podemos ver na Imagem 2.

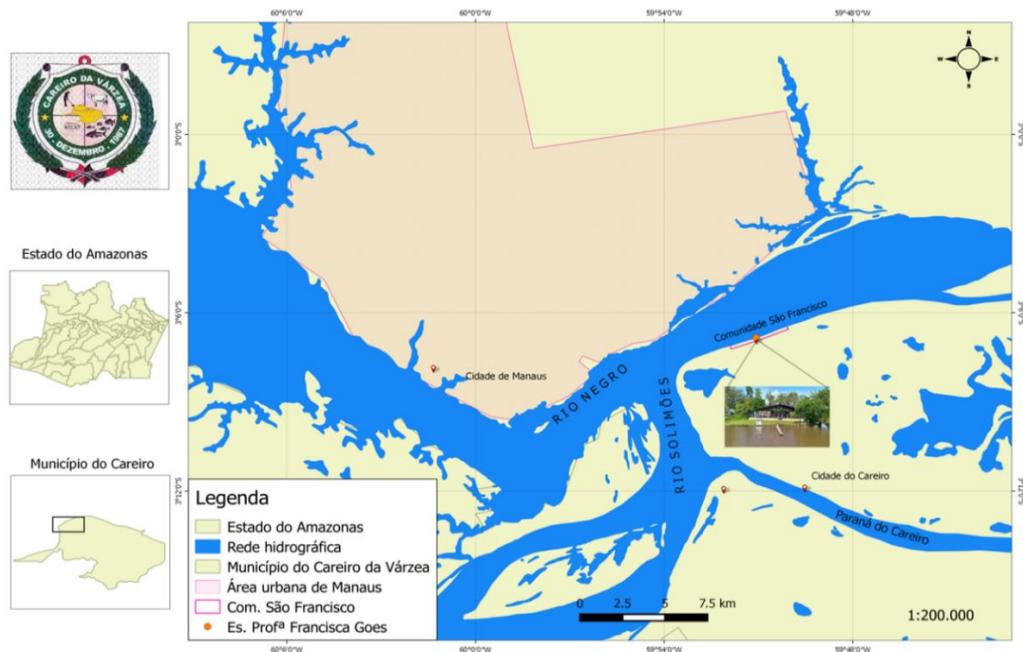


Imagem 2 - Mapa da Comunidade São Francisco
Fonte: A autora (2024).

Assim, partindo do Rio Solimões em direção à região lacustre, encontramos os seguintes micromeios na Comunidade São Francisco de Assis (conforme Imagem 3): (1) as áreas de deposição (terras novas, praias), que são usadas preferencialmente para instalação de cultivos

de ciclo curto. Esta preferência se ocorre por serem áreas mais baixas e novas onde o processo de construção predomina, e a cada enchente há novas deposições (aterros) que renovam satisfatoriamente a fertilidade do solo; (2) a restinga, onde estão instaladas as casas de moradia, as culturas perenes, principalmente frutíferas e a roça; (3) na sequência, encontra-se a floresta de várzea/igapó, com domínio das espécies arbóreas, vale ressaltar, que várias espécies das formações descritas são fundamentais para a fauna aquática, principalmente para determinados peixes que se alimentam de frutos, flores e sementes que caem na água no período das enchentes/cheias, afirma Pereira (1995).

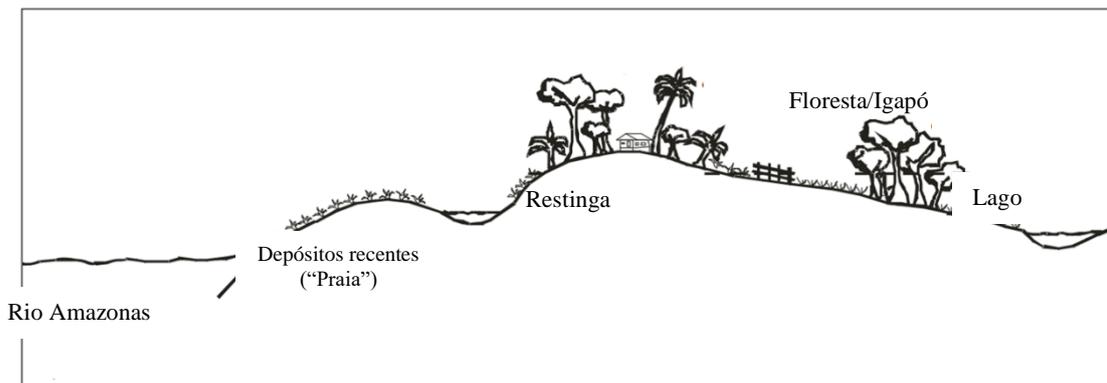


Imagem 3 - Perfil Esquemático da Área de estudo - Várzea Amazônica.
Fonte: A autora (2024)

Com relação à produção de culturas de ciclo curto, como alface, chicória, couve, coentro, entre outros, os ribeirinhos utilizam o micromeio “praia” na vazante/seca, em função da fertilidade do solo, por ser depositadas terras novas. Para continuação da produção no período da enchente/cheia, os ribeirinhos utilizam os canteiros suspensos (de madeira), na restinga próxima à casa de moradia. Esta estratégia tem sido substituída recentemente, constatada na pesquisa de campo, por “aterros”, uma vez que os canteiros suspensos por utilizar madeira na sua estrutura deterioram-se rapidamente em contato com a água no período das enchentes/cheias anuais, causando prejuízo financeiros aos moradores. Para a formação dos “aterros” os ribeirinhos solicitam junto à Prefeitura Municipal do Careiro da Várzea tratores a fim de executarem o serviço. Vale-se ressaltar que estes mesmos “aterros” se transformam em locais de brincadeira para as crianças caboclo-ribeirinhas, como apresentaremos em alguns dados adiante.

De acordo com uma Agente Comunitária de Saúde (ACS) que atende à região, a Comunidade São Francisco de Assis possui 63 (sessenta e três) famílias, tendo uma população total de 153 (cento e cinquenta e três) pessoas no total, distribuídas de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 - População da Comunidade São Francisco de Assis- AM

Famílias	Crianças	Adultos	Idosos
63	46	72	35

Fonte: A autora (2024) (com base nas informações relatadas pela ACS).

O deslocamento até a comunidade ocorre via fluvial, que pode ser realizado através do frete de “lancha”, saindo do Porto Ceasa (Manaus), ou “lanchas” que seguem para o Porto da Manaus Moderna, como podemos ver na Imagem 4. É habitual para os comunitários este tipo de locomoção diária, quando famílias “atravessam” o rio Amazonas para realizar atividades na capital, na maioria das vezes, retornando no mesmo dia. Muitas crianças da comunidade São Francisco de Assis acompanham seus pais nessa travessia, podendo permanecer nos portos, pois em alguns casos, seus responsáveis trabalham realizando esta atividade, como apontam alguns dados descritos por Cruz (2018). Na pesquisa atual, o Porto Ceasa sofreu algumas modificações quanto ao número de embarcações (diminuição) após a pandemia de Covid-19, porém a dinâmica do transporte não se alterou.



Imagem 4 - Imagem de chegada na Comunidade São Francisco de Assis para a coleta de dados no período da enchente/cheia (julho, 2023)

Fonte: A autora (2024)

Podemos considerar que o *modus vivendi* e a organização política das comunidades tradicionais ribeirinhas são marcadas e orientadas por uma identidade pautada nos valores socioculturais e na dinâmica sócio-histórica da região amazônica e, ainda, acrescenta-se que nas comunidades tradicionais predominam em sua base os saberes herdados das populações indígenas que habitam a região, bem como a influência de outros povos, principalmente os portugueses, surgindo assim a cultura dos caboclos, como afirma Morã (1990).

A cultura cabocla se iniciou com a chegada dos portugueses (1500-1850), seguida por uma fase de aculturação e uma economia extrativista, baseada no extrativismo da borracha. Chaves (2001 *apud* Lira e Chaves 2016), afirma que os ribeirinhos são uma referência de população tradicional na Amazônia, a iniciar pela forma de comunicação, no uso das representações dos lugares e tempos de suas vidas na relação com a natureza. Desde a relação com a água, seus sistemas classificatórios da fauna e flora formam um extenso patrimônio cultural. Assim, para mesma autora, os agentes sociais identificados como ribeirinhos, vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados, como o próprio termo sugere, ao longo dos rios e seus tributários (lagos) e ainda na localização espacial da várzea, aqui situadas como terras anualmente alagáveis, fato que proporciona o enriquecimento nutricional do solo.

Logo, podemos dizer que, as comunidades tradicionais ribeirinhas são o *locus* onde os ribeirinhos estabelecem as relações sociais, em que o rio traduz um significado muito grande, configurando-se como complemento de suas vidas ou até mesmo, suas próprias vidas, afirma Cruz (1999). Gosso, Resende e Carvalho, (2018) acrescenta que ribeirinhos podem ter ancestralidade indígena misturada com sangue branco ou negro, mas seu modo de vida não é indígena: são marginalizados pela pobreza da vida urbana, que só compartilham um determinado local à beira do rio. Assim como as populações indígenas, elas subsistem sobre recursos naturais, agricultura de pequena escala e pecuária e são, portanto, igualmente dependentes da preservação do ambiente natural.

Na Comunidade São Francisco, encontramos a Escola Municipal Prof^a Francisca Goes, local de importante significado para as crianças, pois, além das atividades escolares, é o lugar que celebra as datas comemorativas, como: Dia das Mães, Dia dos Pais, dentre outros, e assim constitui-se como lugar com grande significado simbólico entre os comunitários, tanto para as crianças quanto para os adolescentes, adultos e idosos da comunidade São Francisco de Assis (Cruz, 2018).

Durante a coleta de dados, podemos observar dois momentos da escola, de acordo com a sazonalidade das águas. O momento da vazante/seca, onde é possível os alunos e profissionais chegarem ao local apenas caminhando; e outro momento que seria o da enchente/cheia das águas, quando o acesso apenas é permitido através de embarcações, sendo necessário um aparato de recursos governamentais durante o período, conforme Imagens 5 e 6. É comum que no período da enchente/cheia, o calendário escolar da comunidade seja alterado algumas vezes, em detrimento da impossibilidade de alguns alunos se deslocarem até a escola. Neste período, é importante destacar que muitas crianças viajam para a capital (Manaus) para casa de

familiares ou até mesmo para outros municípios com a finalidade de espera até que as águas comecem a baixar e assim o deslocamento seja normalizado, possibilitando com que as crianças retomem suas atividades, inclusive lúdicas de forma mais favorável, principalmente para locomoção.



Imagem 5 - Escola Prof. Francisca Góes no período da enchente/cheia
Fonte: A autora (2024)



Imagem 6 - Escola Prof^ª. Francisca Góes no período da enchente/cheia, vista de um ângulo mais distante, proporcionando a imagem da região alagada
Fonte: A autora (2024)

A Comunidade São Francisco de Assis recebe este nome em homenagem ao santo cristão católico São Francisco de Assis, e tem sua população predominantemente católica, seguida da religião evangélica. Assim, é comum os festejos religiosos, principalmente nos meses de setembro a outubro em comemoração ao padroeiro que dá nome ao local. Neste período, é habitual que as crianças participem das celebrações religiosas desde pequenas, pois elas adquirem o *habitus* de rezar e conseqüentemente mantêm as tradições de gerações “vivas”, seja nos momentos das rezas em grupo ou participando ativamente dos eventos do calendário religioso (Imagem 7). Durante os festejos, a comunidade inteira se mobiliza e assim as crianças também são inseridas nos preparativos, constituindo-se um ritual durante a infância das crianças

católicas e motivo de satisfação para seus familiares. Nos dias dos festejos ocorrem as “rezas” e um arraial noturno, onde as famílias se reúnem para celebrar a data. Neste momento ocorrem diversas brincadeiras, diversão e trocas simbólicas entre os moradores, principalmente entre o público infantil, pois neste evento são ofertadas brincadeiras de tiro ao alvo, pescaria, dentre outros, conforme os dados da pesquisa de Cruz (2018).



Imagem 7 - Crianças na Igreja durante a celebração católica de “Corpus Christi” na Comunidade São Francisco de Assis
Fonte: Cruz (2018).

Podemos descrever que o caboclo-ribeirinho se apoia no trabalho familiar, da qual todos os membros trabalham coletivamente, tendo como objetivo satisfazer as necessidades da família. O trabalho não é visto como uma ocupação, mas como uma combinação de diversas atividades, nas quais se exercem diferentes tarefas: agricultura, extração, pesca, artesanato, carpintaria, dentre outras. Oliveira (1996) nos ensina que isto explica o papel do trabalho na socialização do campesinato, pois é através dele que as crianças são iniciadas, desde pequenas, como personagem da divisão do trabalho no interior da unidade produtiva; quando criança pequena, o camponês brinca como miniatura de instrumento de trabalho; quando criança crescida já trabalha com esses instrumentos.

Cruz (2018) ressalta que mulheres, crianças e idosos cuidam de tarefas consideradas leves, porém importantes para o conjunto do trabalho desempenhado na unidade. As mulheres são responsáveis pelos serviços domésticos, a criação de animais de pequeno porte (galinha, porco, pato etc.), o cuidado do sítio e das pequenas hortas. Em algumas situações participam da unidade de produção, como na lavoura. Já as crianças, desde pequenas, acompanham os pais nas diferentes atividades. Geralmente compete ao menino acompanhar o pai na roça, na pesca, na caça, enquanto a menina ajuda a mãe nos serviços domésticos e no cuidar do quintal. "Muito cedo, as crianças [meninos], entram na atividade pesqueira, quando acompanham o pai na

canoa, servindo de remadores e, daí, observam e aprendem os locais, métodos e técnicas de pesca, que mais tarde lhes serão úteis" (Fraxe, 1998, p. 84). Os pais costumam selecionar algumas tarefas que as crianças possam efetuar, de acordo com a idade. É o caso observado no Paraná do Curari, município do Careiro da Várzea-AM, onde os meninos, a partir de 8 anos, ajudam na retirada do leite pela manhã. A ilustração abaixo demonstra as crianças brincando de dar leite a um bezerro, próximo a casa de moradia, durante o período da vazante/seca do rio Amazonas, onde pode-se observar ao fundo a casa que foi construída sobre esteios, para evitar alagação durante período da enchente/cheia (Imagem 8).



Imagem 8 - Crianças brincando de dar leite a um bezerro no terreiro.
Fonte: A autora (2024).

Esse processo de acompanhar os pais nas diferentes atividades é importante para as crianças, porque possibilita o aprendizado de um conjunto de atividades, fundamentais para suas vidas quando se tornarem adultos. Em outras atividades, como na indústria, o indivíduo é preparado para desenvolver determinadas tarefas que ocorrem completamente fora do ambiente familiar. Na atividade agrícola do tipo camponesa, ao contrário, ele (o indivíduo) é preparado para executar um conjunto de tarefas, que são passadas de pai para filho, ocorrendo em bases puramente familiares, de acordo com Shanin (1984).

Assim, é possível inferirmos que a ajuda infantil ao trabalho camponês na Costa da Terra Nova ocorre de forma indispensável para a produção de cada família, proporcionando não só a troca de saberes entre pais e filhos, mas também ampliando os laços de apego entre a criança,

o meio ambiente e o mundo do trabalho, este último ainda “novo” no pensamento infantil. Os primeiros pensamentos sobre trabalho então, são criados a partir da observação que a criança realiza junto as atividades desde pequena, bem como sua execução ainda precoce e muitas vezes de forma “imitatória” junto ao adulto, aponta Cruz (2018).

3.1.2 Participantes

Os primeiros contatos com os participantes se deram em visitas às residências dos moradores, cujo propósito consistiu na habituação da pesquisadora com cotidiano da comunidade, através de um estudo exploratório. A pesquisadora realizou duas visitas à comunidade, no sentido de se familiarizar com o ambiente e com as crianças que se encontravam no espaço.

O processo de inserção na comunidade é extremamente importante e válido para o desenrolar da coleta de dados, principalmente em decorrência do período pós-pandemia, considerando que a pesquisadora já havia coletado dados entre os anos de 2017 e 2018 na mesma localidade para elaboração de sua dissertação de Mestrado. Por ser uma comunidade que sofreu um alto índice de casos de Covid-19, o local passou por algumas transformações desde o último estudo de modo a preservar a vida das pessoas, assim respeitando a integridade dos comunitários.

Uma das moradoras previamente contactadas, neste caso a vice-líder da comunidade, exerceu o papel de informante, conferindo credibilidade à pesquisadora junto aos participantes. Ela ainda reduziu eventuais dúvidas quanto às peculiaridades da cultura local (mesmo a pesquisadora sendo de origem amazonense), da linguagem utilizada pelos moradores, principalmente a infantil, assim sendo benéfico para o preparo da coleta, propiciando melhor intervenção no decorrer da pesquisa.

As crianças participantes do presente estudo encontravam-se na faixa etária de 05 a 10 anos no momento da coleta de dados. Todas estavam matriculadas na Escola Municipal Profª Francisca Goes. Os nomes das crianças foram transcritos fielmente durante a análise de dados, pois elas estavam respaldadas conforme protocolos éticos sinalizados neste item.

Como participantes do estudo também, voluntariaram-se 30 (trinta) adultos, entre homens e mulheres, com faixa etária média de 35 anos (trinta e cinco anos) e intervalo etário

de 25 a 40 anos (vinte e cinco a quarenta anos), pais ou responsáveis pelas crianças participantes deste estudo e moradores da comunidade São Francisco de Assis, conforme Quadro 2.

Todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de iniciarem suas respostas, conforme protocolo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE nº 63806122.0.0000.5208 (APÊNDICES I, II, III e IV), que incluía gravações, vídeo e utilização de imagens para fins da pesquisa.

A grande maioria dos participantes, tanto crianças como adultos, tinham fenótipo predominantemente caboclo, ou seja, a mistura do branco com o indígena, caracterizando assim cor de pele parda. Batista (2002) afirma que o processo de construção cultural da Amazônia se deu pela miscigenação entre o caboclo, o mestiço imigrado, o branco, o negro, o mulato, o indígena. Assim, a população caracteriza-se em sua maioria pela pele parda, cabelos e olhos escuros.

É importante retomar algumas terminologias a fim de caracterizar ainda mais os participantes. Do ponto de vista étnico, o termo *caboclo* serve para designar o mestiço, fruto de uma miscigenação do indígena com o branco. Porém, o termo tem outros significados como "habitantes dos sertões, caboclo do interior, terra de caboclo, desconfiado como caboclo" (Cascudo, 1954, p. 136), ou ainda de forma pejorativa, quem está isolado, quem é preguiçoso, tonto etc. Já o termo *ribeirinho*, literalmente quem mora às margens do rio, ou em alguns casos moram sobre o rio, em casas flutuantes ou palafitas. Temos ribeirinhos no campo e na cidade, no caso deste estudo os participantes vivem no campo (várzea amazônica), e além de ribeirinhos são denominados de *camponeses*.

Já o termo *camponês* é recente no vocabulário brasileiro e seu viés vem da importação política, que procurou dar conta da luta dos trabalhadores do campo que irromperam em vários países na década de cinquenta, afirma Martins (1979). Nesse plano, a palavra *camponês* designa também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico, o que justifica a terminologia do parágrafo anterior e nos embasa quanto à estrutura social desta população amazônica. Diante dos fatos expostos os participantes deste estudo são considerados *caboclo-ribeirinhos e* ainda *camponeses*.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

	Crianças	Adultos (Pais/responsáveis)
Participantes	30	30
Faixa Etária	05 a 10 anos	25 a 40 anos

Fonte: A autora (2024).

3.1.3 Instrumentos, materiais e procedimento de coleta

As brincadeiras de crianças em grupo foram registradas por vídeo com a utilização de uma câmera filmadora da marca Samsung da própria pesquisadora, bem como de um celular *smarthphone*. As crianças brincavam livremente com os materiais que dispunham (podendo ser elementos da natureza ou objetos industrializados) e criavam seus próprios enredos. Em dois momentos de visitas à comunidade, a pesquisadora sugeriu às crianças que brincassem, mas esses registros não foram analisados entre os dados da pesquisa.

Durante as observações, as crianças reconheciam que estavam sendo videogravadas; a pesquisadora buscava se aproximar delas para poder capturar aspectos relevantes das brincadeiras que emergiam de suas falas (conteúdo da brincadeira, enredo, regras que seguiam etc.), mas, por outro lado, mantinha certa distância das crianças a fim de que sua interferência fosse a menor possível.

Houve registros de brincadeiras com vários elementos da natureza tais como: gravetos, pedrinhas, água, madeira, areia, lama, galhos, dentre outros. As crianças também utilizaram materiais industrializados em alguns momentos lúdicos, tais como: vassoura, materiais de plástico, como: bola de futebol, pneus, botas, bonecos etc. Em decorrência da proximidade da comunidade com a capital (Manaus), é muito comum e fácil o acesso a materiais industrializados, o que propicia que as crianças possam diversificar suas brincadeiras. Em celebração a algumas datas comemorativas, a exemplo do Dia das Crianças, no mês de outubro, são distribuídos normalmente brinquedos de plástico por alguns adultos da comunidade, logo, é habitual as crianças possuírem brinquedos industrializados e alguns destes estão apresentados nos episódios selecionados para a análise.

No que tange ao instrumento utilizado com os pais/responsáveis durante a coleta de dados, referentes às crenças e expectativas parentais sobre o brincar, a brincadeira, as emoções das crianças e outras informações, a pesquisadora apresentou um croqui² (Imagem 9) a fim de auxiliá-los quanto à localização do que era perguntado na entrevista (“Onde seu filho costuma brincar?”). Acreditava-se que este instrumento apoiava as respostas dos adultos, uma vez que era um recurso visual de fácil manipulação e dirigia sua atenção para um local específico do entorno da casa. Em vez de lápis ou caneta, era usado um cotonete de algodão para o apontar o

² Croqui: Desenho feito a mão de como chegar à sua casa, contendo pontos de referência que facilitem a localização.

lugar específico de brincadeiras, de modo a evitar marcas ou rabiscos no croqui e necessidade de nova impressão do material (APÊNDICE IV).

Os registros das situações lúdicas na Comunidade São Francisco foram precedidos de autorização dos pais ou responsáveis. A pesquisadora apresentava a eles os objetivos da pesquisa e falava de que faria registros de situações de brincadeiras, aproveitando momentos em que encontrassem um grupo de crianças brincando. Era neste momento que os pais ou responsáveis eram perguntados sobre suas crenças e expectativas a respeito do brincar, da brincadeira, das emoções de crianças, dos riscos de brincadeiras ao ar livre em contato com os aspectos geográficos da região etc. Dessa forma, os pais sabiam bem do que tratava a pesquisa e, espontaneamente, passaram a oferecer registros feitos em seus celulares sobre as brincadeiras dos seus filhos. É importante ressaltar que a pesquisadora não tinha controle de todas as brincadeiras que estavam acontecendo em cada momento da coleta, logo, a ajuda destes pais se tornou interessante e alguns de seus registros foram usados na análise dos dados. Também é relevante indicar que não se tinha controle sobre o modo como os pais faziam seus registros. É possível que no intuito de ajudar a pesquisadora, os pais possam ter estimulado seus filhos a brincarem a fim de obterem material a ser enviado à pesquisadora.

É importante ressaltar que a pesquisadora utilizou ainda o diário de campo, onde realizou anotações valiosas, como por exemplo, falas, comportamentos que não puderam ser captados pelas câmeras ou pelos instrumentos aplicados durante a coleta de dados, principalmente pelo fato de serem dados coletados em ambientes externos na sua maioria. Estes dados foram relevantes para as análises posteriores.



Imagem 9 - Croqui da Comunidade São Francisco -AM – recurso visual utilizado na coleta de dados com os pais/responsáveis.

Fonte: Cruz (2018)

Quanto ao roteiro da entrevista, a pergunta de pesquisa é baseada em como os pais concebem as brincadeiras de seus filhos na Comunidade São Francisco-AM, revelando suas crenças e expectativas. Assim, utilizou-se um instrumento denominado de Mapeamento de Crenças Parentais, composto por cinco perguntas abertas e desenvolvido durante o Estágio Sanduíche na Universidade de Oslo – Noruega (UiO). O roteiro contém questões sobre o que é brincadeira, do que brincam as crianças, o sentimento dos pais quando o(a) filho(a) brinca em determinado lugar da comunidade, o que pensam sobre a diferença das brincadeiras na enchente/cheia e vazante/seca do rio, conforme (APÊNDICE IV). As entrevistas com os pais/responsáveis aconteceu após a coleta de dados do período da vazante/seca, pois seria um momento mais propício ambientalmente para localizá-los.

3.1.4 Procedimentos de análise

Um dos objetivos específicos da presente investigação diz respeito à análise da construção de brincadeiras de crianças ribeirinhas na Amazônia, ou seja, suas etapas, composição social do grupo de brinquedo, regras de participação no brincar, conteúdo das brincadeiras, articulações com elementos simbólicos que perpassam à microcultura da comunidade, espaços ocupados etc. Nosso pressuposto, já apresentado anteriormente, é de que as interações sociais constituem um espaço de inter-regulações no qual ocorrem os processos psicológicos (Pedrosa; Santos, 2000).

As brincadeiras de crianças em grupo, observadas e videogravadas na Comunidade São Francisco de Assis-AM (tanto no período da enchente/cheia e vazante/seca) foram posteriormente analisadas, fazendo-se recortes do fluxo interacional em episódios, de acordo com o interesse da pesquisadora. Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa, (1999) afirmam que o dado é construído, não existe independentemente do observador: é este quem o elege ao status de dado, como fruto de sua reflexão, de sua sensibilidade e, em última análise, de sua interação com os fatos observados.

Porém para melhor esclarecimento, é importante definirmos episódio. De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005) episódio é um recorte do fluxo interacional que o pesquisador descreve e analisa com o intuito de discutir processos psicológicos em estudo; esses segmentos trazem pistas, indícios ou evidências de que esses processos estão em curso e por isso eles são analisados em suas minúcias, alçados para a categoria de dados de uma investigação. Assim, Castro e Carvalho (1981); Lordelo e Carvalho (1999); e Moraes e Carvalho (1994) o apresentam

como sistema prévio de categorização, por exemplo: “episódios agressivos”, “episódios de cuidado”, “episódios de faz de conta” etc. O episódio pode ser descrito, muitas vezes, a partir do arranjo interacional que configura no grupo, destacando-se como uma sequência clara e conspícua, um trecho do registro que circunscreve o grupo de crianças a partir da atividade que realizam em conjunto. Ainda se acrescenta que no caso desta pesquisa os registros em vídeo correspondiam, predominantemente, a interações lúdicas com regulações recíprocas entre crianças, que orientavam a atenção da pesquisadora quando em visitas sistemáticas à comunidade. Houve também registros com interações de crianças com os adultos presentes que supervisionavam as brincadeiras das crianças.

Os registros foram chamados de sessões de observação de brincadeiras livres e espontâneas. Foram realizados um total de vinte e quatro (24) registros videogravados, sendo quatorze (14) na vazante/seca e dez (10) na enchente/cheia. Do conjunto de registros foram selecionados oito episódios para serem transcritos e analisados em detalhes, com base nos objetivos da pesquisa. Como já mencionado, em algumas visitas, a pesquisadora estimulou as crianças a brincarem, com receio de que não houvesse material lúdico para o presente trabalho, uma vez que as comunidades ribeirinhas não recebem visitas com frequência e havia o risco de que estas atrapalhassem a dinâmica interacional cotidiana. Entretanto, essas brincadeiras estimuladas não foram necessárias para a presente investigação.

Os episódios recortados do material videogravado foram assim identificados:

- *Episódios registrados pela própria pesquisadora*: a própria pesquisadora com a sua câmera ou celular *smartphone* realizou as videograções.
- *Episódios registrados pelos pais/responsáveis*: os pais/responsáveis pelas crianças sabendo do objetivo da pesquisa se ofereceram a ajudar no trabalho, realizando videograções (de seus próprios celulares) das brincadeiras que presenciavam e enviando para o celular (WhatsApp) da pesquisadora.

3.1.4.1 A identificação dos episódios

O nome atribuído a cada episódio foi escolhido e verbalizado pelas próprias crianças participantes do estudo. Logo após cada brincadeira videogravada, a pesquisadora reunia as crianças e as indagava acerca de como foi aquele momento para elas. As crianças eram deixadas à vontade e de forma livre falavam sobre suas brincadeiras. A pesquisadora realizava as

perguntas tais como: “De que vocês estavam brincando, conta para mim?” “Como vocês chamam essa brincadeira?” Poderia surgir outra pergunta que estimulasse as crianças a falarem acerca do enredo da brincadeira. As crianças então, nomeavam as próprias brincadeiras, como por exemplo: “brincando de lama” ou “brincando de futebol”, como veremos adiante. Este momento ainda permitiu que a pesquisadora inferisse mais pistas acerca da estrutura das brincadeiras.

Após esta etapa, a pesquisadora, em seu diário de campo, registrava os nomes atribuídos pelas crianças à cada brincadeira para serem utilizados posteriormente na análise dos episódios. O diário de campo (bloco de notas) da pesquisadora consistiu em anotar tudo que era visualizado, verbalizado pelas crianças e adultos que não estava registrado nos vídeos ou nos instrumentos de coleta de dados, o que facilitou a redação deste trabalho a partir dos apontamentos, localizando dia, mês e hora em que ocorreram, bem como na identificação dos grupos de brinquedo.

3.1.4.2 Os episódios: as brincadeiras analisadas

Os episódios desta pesquisa correspondem às brincadeiras registradas. Diferentemente de uma sessão em que a pesquisadora registra uma situação cotidiana na sala de atividades da creche ou pré-escola e, em seguida, procura segmentos do vídeo que pareçam propiciar a análise do que ela procura, nesta investigação já havia sido planejado o registro de todas as atividades lúdicas encontradas na comunidade. Assim, o registro já corresponde a um episódio. Às vezes não é possível dizer quando o episódio começou e de que forma começou; a brincadeira já ocorria quando a pesquisadora “bateu o olho” e viu as crianças brincando; outras vezes, a pesquisadora estava presente quando as mães levavam seus filhos para um local específico do entorno das casas, ofereciam lanche e disponibilizavam brinquedos. Nesses momentos, foi possível o registro do início de uma brincadeira.

O contínuo do registro foi observado, transcrito e analisado. Mas, nem sempre a análise foi até o fim do registro, uma vez que a parte examinada da brincadeira já trazia um rico material de reflexão para a pesquisa. Também ocorreu que episódios mais longos foram recortados internamente em *momentos*, de modo a esmiuçar, com mais detalhes, os aspectos que pareciam interessantes a serem exploradas; provavelmente eles seriam perdidos em uma descrição mais global.

Nas transcrições também foram acrescentadas impressões da própria pesquisadora em relação as ações das crianças, a partir de algumas inferências, promovendo facilidade no processo de construção das análises. É importante nos posicionarmos em relação a esse caráter de interpretação, uma vez que a partir deles podemos compreender melhor o episódio, já que os dados são construídos pelo pesquisador, de modo interativo. Em todos esses casos, a interpretação foi explicitada com frases do tipo “pareceu à pesquisadora”; “a ação foi interpretada como sendo uma ...”; “admitiu-se que a criança compreendeu a fala do parceiro ...”. Ao todo foram analisados oito brincadeiras, sintetizadas a seguir no Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese dos episódios de brincadeira videogravados que foram analisados.

Episódio / Nome da brincadeira	Participantes	Tempo de duração	Registrado por	Tipo de brincadeira	Período do Ciclo Hidrológico
1. Brincando com lama	João, Carlos	05min. 50 seg.	Pesquisadora	<i>Outside</i>	Vazante/seca
2. Brincando de futebol	Ícaro, Miguel e Davi	02min. 51 seg.	Pesquisadora	<i>Outside</i>	Vazante/seca
3. Manja pega n`água	Miguel, Ágata, Davi e Diogo	07 min. 03 seg.	Pesquisadora	<i>Outside</i>	Enchente/cheia
4. Cambalhota n`água	Miguel, Ágata, Diogo, Ícaro	07 min. 11 seg.	Pesquisadora	<i>Outside</i>	Enchente/cheia
5. Jogando pedrinha na água	Ágata, Ícaro	03 min. 51 seg.	Pesquisadora	<i>Outside</i>	Enchente/cheia
6. A rabetá	Samuel, Carol e Danilo	01 min. 28 seg.	Pai/ responsável	<i>Outside</i>	Enchente/cheia
7. Nadando com o cachorrinho	Bruno, Carol	01 min. 34 seg.	Pai/ responsável	<i>Outside</i>	Enchente/cheia
8. Trotando um cavalinho	Lucas	00min. 33 seg.	Pai/ responsável	<i>Indoor</i>	Vazante/seca

Fonte: A autora (2024).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo de resultados foi estruturado a partir de dois grandes tópicos: (1) Culturas infantis: construindo brincadeiras a partir de diferentes paisagens na enchente e vazante do rio Amazonas; (2) Crenças e valores parentais das crianças. No primeiro tópico serão apresentados seis subtópicos de reflexões, organizados de modo a focar com mais propriedade certos aspectos que afetam a aprendizagem cultural das crianças caboclo-ribeirinhas na própria comunidade que habitam. A organização em subtópicos é apenas didática, pois, na prática, as significações se efetivam de modo integrado, em um mesmo diálogo, revelando nuances diversas do construto estudado, como faces de uma peça de um jogo que está sendo “jogado” por diferentes sujeitos em interação. São subtópicos da análise: (1) A criança e a floresta: aprendizagem cultural a partir de um passeio nas experiências vividas na infância ribeirinha (2) Lugar para criança *versus* lugar de criança: brincando entre terra e água; (3) A brincadeira e a microcultura local: universalidade e singularidade do brincar; (4) O faz de conta: a brincadeira a partir do imaginário caboclo-ribeirinho; (5) Simetrias e assimetrias nas relações sociais das crianças varzeanas; (6) Paisagens do medo no brincar amazônico.

4.1 CULTURAS INFANTIS: CONSTRUINDO BRINCADEIRAS A PARTIR DE DIFERENTES PAISAGENS NA ENCHENTE E VAZANTE DO RIO AMAZONAS

Neste tópico as aprendizagens e significações compartilhadas por meio das brincadeiras das crianças ribeirinhas amazônicas de acordo com os diferentes cenários sazonais ganham

destaque em virtude das diversas alterações que o ciclo das águas proporciona na paisagem e nas ações do homem ribeirinho, pois além do uso da terra, os caboclos-ribeirinhos da várzea da Amazônia, também utilizam recursos da água e da floresta. No caso dos recursos aquáticos, a apropriação se dá de modo diferente de como se efetiva com a terra, pois em geral obedecem a características gerais desse ambiente. Logo as brincadeiras serão re(construídas) a partir de diferentes cenários, como veremos adiante.

4.1.1 A criança e a floresta: aprendizagem cultural a partir de um passeio nas experiências vividas na infância ribeirinha

A aprendizagem cultural constitui-se como destaque no desenvolvimento da criança a partir das transmissões e informações culturais, ou seja, integra um sistema de mão dupla, direcionando e sendo direcionado em seu desenvolvimento (Flynn *et al.*, 2013). Essa dinâmica possibilita a construção de um ambiente de aprendizagem culturalmente situado, em que crenças e práticas instigam o próprio fazer cultural.

Assim, o Episódio “A rabetá” (ver Quadro 4) traz indícios de que as crianças se utilizam dos fragmentos da macrocultura do homem ribeirinho da várzea amazônica em seus processos lúdicos. O episódio se inicia com Danilo empurrando outras duas crianças, Samuel e Carol, sobre uma “prancha” que flutua no alagado da restinga, situada próxima às suas moradias (ver Imagem 10). É importante ressaltar que a restinga, nesse trecho, só transborda nas enchentes/cheias superiores a 28 metros sobre o nível do mar. Por ocasião do registro, a área não estava completamente alagada.

Quadro 4 - Episódio “A rabetá”

Nome da brincadeira (indicação das crianças)	“A rabetá”
Tipo de brincadeira	Duas crianças, sobre uma “prancha” em um alagado, são empurradas por um parceiro.
Duração	01min28
Período do ciclo hidrológico	período da enchente/cheia. Rio a 27,42 metros sobre o nível do mar.
Brincadeira <i>outside</i>	ocorre em uma pequena região alagada, próxima ao rio Amazonas, utilizando resíduos de material de construção e mais alguns resíduos encontrados na natureza (Imagem 11).
Crianças envolvidas (idade)	Samuel (3), Carol (4), Danilo (6)
Registro realizado por pais/responsável.	

Fonte: A autora (2024).



Imagem 10 - Ilustração das crianças brincando de “rabeta”

Fonte: A autora (2024).

Três crianças, Danilo, Samuel e Carol brincam em área alagada, próxima ao rio Amazonas. Danilo empurra uma “prancha” que flutua na água (uma estrutura que parece ser um pedaço de porta ou uma janela de madeira – resíduos de material de construção) sobre a qual estão sentadas crianças menores, Samuel e Carol. Uma menina mais velha aparece rapidamente na cena, com outra “prancha”, indicando que a brincadeira é compartilhada por mais crianças do local. Danilo curva-se para empurrar a “prancha” com as duas mãos, atravessando o alagado com água que chega até o seu joelho, em algumas partes. A “prancha” alcança a ponta do alagado, e é possível ver a água muito rasa, cobrindo apenas os seus pés. O menino gira a “prancha” para retornar e recebe novamente o incentivo do adulto: “Vem, Danilo”. Este parece empregar mais força no empurrão e Samuel e Carol ficam mais equilibrados sobre a estrutura, permitindo que Danilo consiga fazer movimentos com maior velocidade. Samuel apanha da água um graveto, mas

o solta em seguida e se curva para frente, olhando-o na água. A mãe de Danilo comenta: “Quieta, Samuel!” Danilo diminui a velocidade e chega a soltar a “prancha”. Mas a mãe insiste para ele continuar: “Vai, vai, Danilo, que eu tô filmando. Vai Danilo! Empurra ele que eu tô filmando, pra parecer um rabeta!” Danilo retoma o empurrão e direciona a “rabeta” em outra direção chegando novamente em uma das bordas do alagado. Faz a volta e continua a empurrá-la. A “rabeta” pega velocidade, mas Danilo se desequilibra e cai na água, soltando-a. Sob o efeito do empurrão, a “rabeta” segue sozinha na direção de umas árvores dentro da água. A mãe ri alto; Danilo se levanta e segue na direção da “rabeta”. A mãe diz: “Puxa, Danilo, pode ter cobra aí na ...”. Danilo puxa a “rabeta”, afastando-a das árvores e o registro se encerra.

Em certo momento da brincadeira, um adulto (mãe de Danilo) nomeia a prancha de “rabeta” – uma espécie de canoa com motor na popa, bastante utilizada pelos ribeirinhos na Amazônia, por ser um transporte de baixo custo (Imagem 12). Isso ocorre quando ela orienta a atividade do filho: “Vai, vai, Danilo, que eu tô filmando. Vai Danilo! Empurra ele que eu tô filmando, pra parecer um rabeta!”

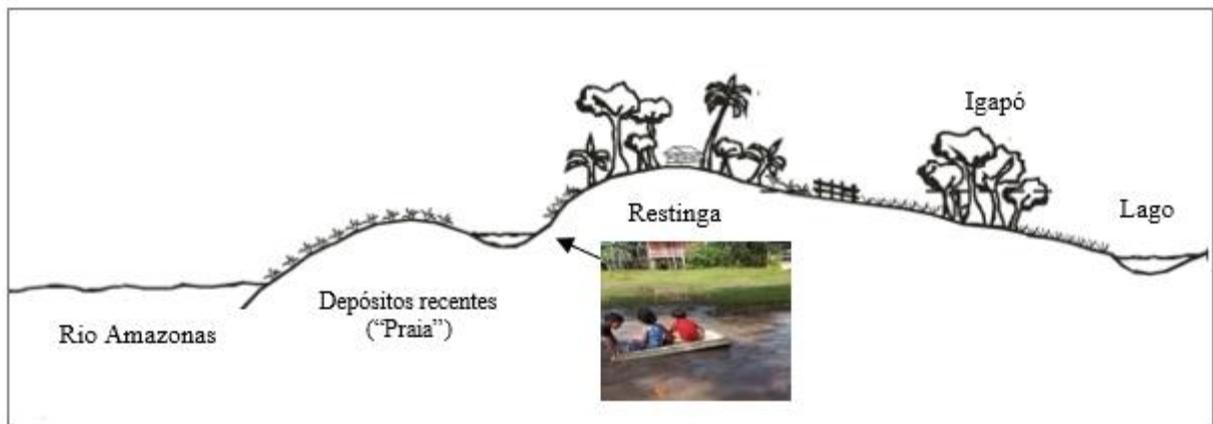


Imagem 11 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “A rabeta”
Fonte: A autora (2024).

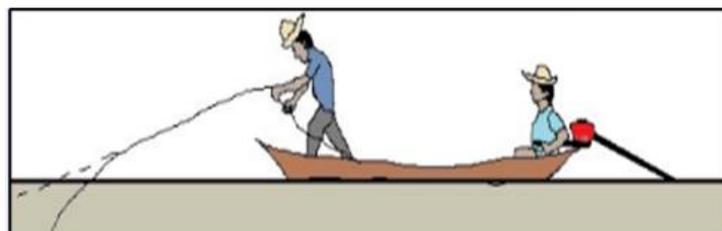


Imagem 12 - Rabeta – Canoa com motor na popa
Fonte: A autora (2024).

Ao emparelhar a “prancha” a uma “rabeta”, a mãe chama a atenção para alguma semelhança entre os dois objetos – ambos flutuam, servem de meio de transporte etc. Desta forma, a criança é afetada pela perspectiva da mãe, com potencial de transformar a brincadeira no campo da significação. Não é uma janela ou um pedaço de porta que entretém as crianças!

No faz de conta, aquele objeto é transformado em uma “rabeta”, um bem cultural frequentemente utilizado pelos adultos em suas atividades cotidianas e com o qual aquelas crianças aprendem a lidar e usufruir em suas atividades lúdicas.

Como discutido por Tomasello (2016), existem três tipos de aprendizagem cultural: por imitação; por instrução; e aprendizagem colaborativa. Na aprendizagem por instrução, o adulto ensina a criança ou lhe oferece suporte para que ele aprenda, simplificando a tarefa, chamando a atenção para aspectos relevantes a serem considerados – no caso, a prancha servia de meio de transporte para conduzir pessoas, tanto quanto ocorre com a rabeta.

As aprendizagens culturais decorrem de informações fragmentadas, que circulam em cada grupo cultural: conhecimentos, procedimentos, rotinas, valores, crenças etc. São trocas contínuas que atingem tanto quem instrui quanto quem é instruído, mesmo que não haja intencionalidade em ensinar. Quando a mãe faz a sugestão explícita do nome “a rabeta” naquele momento lúdico, ela utiliza aspectos da macrocultura amazônica ribeirinha e as crianças envolvidas no processo sociointerativo os recriam de acordo com o conhecimento que já possuem, a relação afetiva com a situação, seu nível cognitivo e, assim, os transformam de acordo com suas necessidades.

No episódio, as crianças simulam empurrar e serem empurradas em uma rabeta. Trata-se de uma situação de faz de conta, ou seja, uma experiência vivenciada em um empreendimento lúdico, incentivado pela mãe que registra a brincadeira; não se trata de uma aprendizagem sistemática, mas sim, decorrente das circunstâncias lúdicas das quais participam. De acordo com Bichara, Lordelo e Magalhães (2018), a aprendizagem cultural se dá *pari passo* às experiências vividas pela criança, às disponibilidades encontradas e aos recursos interpretativos de que dispõem em cada etapa de sua vida. Portanto, a aprendizagem cultural é um processo contínuo.

É válido ressaltar que esta brincadeira é ressignificada pelas crianças pelo fato de ser um período de enchente/cheia das águas do Rio Amazonas, o que reforça ainda mais a analogia feita a uma rabeta pelo adulto a partir do cenário que lhe é disponibilizado. As crianças usufruem, a seu modo, do cenário e dos recursos naturais e socioculturais que lhes atingem naquele lugar e período sazonal.

Desta forma, na convivência com o grupo social ao qual estão inseridas, as crianças constroem conhecimentos e compartilham suas vivências. Isso potencializa as interações de acordo com seu entorno cultural, acrescido do ambiente que compõe o cenário, proporcionando a recriação de objetos da macrocultura.

A capacidade que as crianças possuem de recriar seus espaços de brincadeiras a partir dos elementos da natureza é realçada por Gosso (2005) que descreve as brincadeiras das crianças pertencentes à tribo indígena Parakanã, da região norte do Brasil, e discute as características específicas que influenciam as brincadeiras das crianças indígenas. Ela destaca a liberdade vivida por essas crianças. Por exemplo, uma criança pode usar um arco e flecha, produzido pelo próprio pai, para abater pequenos animais de forma segura e protegida. Entretanto, isso não parece incluir uma preocupação direta dirigida ao futuro, e as crianças o fazem, de forma natural, compartilhando com os adultos sua cultura. Assim também, percebemos que a cultura caboclo-ribeirinha está intrinsecamente interligada ao modo de vida sustentável, repercutindo nos repertórios das crianças. Ao utilizar esses elementos encontrados na natureza, as crianças ribeirinhas amazônicas reforçam essa tese proposta pela autora.

Outro episódio que merece destaque no que tange a transmissões culturais é o Episódio Brincando de futebol. Na comunidade São Francisco de Assis, três crianças brincam com uma bola plástica na restinga em um gramado com bastante vegetação, na vazante/seca das águas (Quadro 5). Esta brincadeira ocorre no terreiro em frente às casas de moradia. Os habitantes da comunidade costumam manter limpa essa área da restinga para atividade de lazer, como brincadeiras, eventos de datas comemorativas, dentre outros. Este episódio foi videogravado no período vespertino, quando é comum que os comunitários, na grande maioria do gênero feminino, reúnam-se para conversar e acompanhar as crianças nas brincadeiras. Equivale a um momento de recreação, pois as mães levam lanches e alguns brinquedos – bolas, bonecos de plástico e outros que são compartilhados pelas crianças em grupo. A criança menor, Ícaro, é o goleiro e está na “barra” limitada por duas varas enfiadas no chão. Ao fundo da barra, vê-se uma canoa que funciona como uma rede, impedindo que a bola deslize para longe (Imagem 13). Essas canoas são geralmente compradas na capital e ficam próximas às casas. Os outros dois meninos maiores, jogam com dribles e arremessam a bola para o gol.

Quadro 5 - Episódio “Brincando de futebol”

Nome da brincadeira (indicação das crianças)	“Brincando de futebol”
Tipo de brincadeira	Três crianças brincam de chutar uma bola em uma barra improvisada por duas varas de madeira (simulando a trave do campo de futebol).
Duração	02min51
Período do ciclo hidrológico	Período da vazante/seca. Rio a 18,01 metros sobre o nível do mar.
Brincadeira <i>outside</i>	Ocorre em um gramado, com bastante vegetação, usando brinquedo industrializado (bola de plástico) e elementos da natureza (varas, gramado à frente da casa) (Imagem 14).

Crianças envolvidas (idade)	Ícaro (4), Miguel (6), David (7)
Registro realizado pela própria pesquisadora.	

Fonte: A autora (2024)

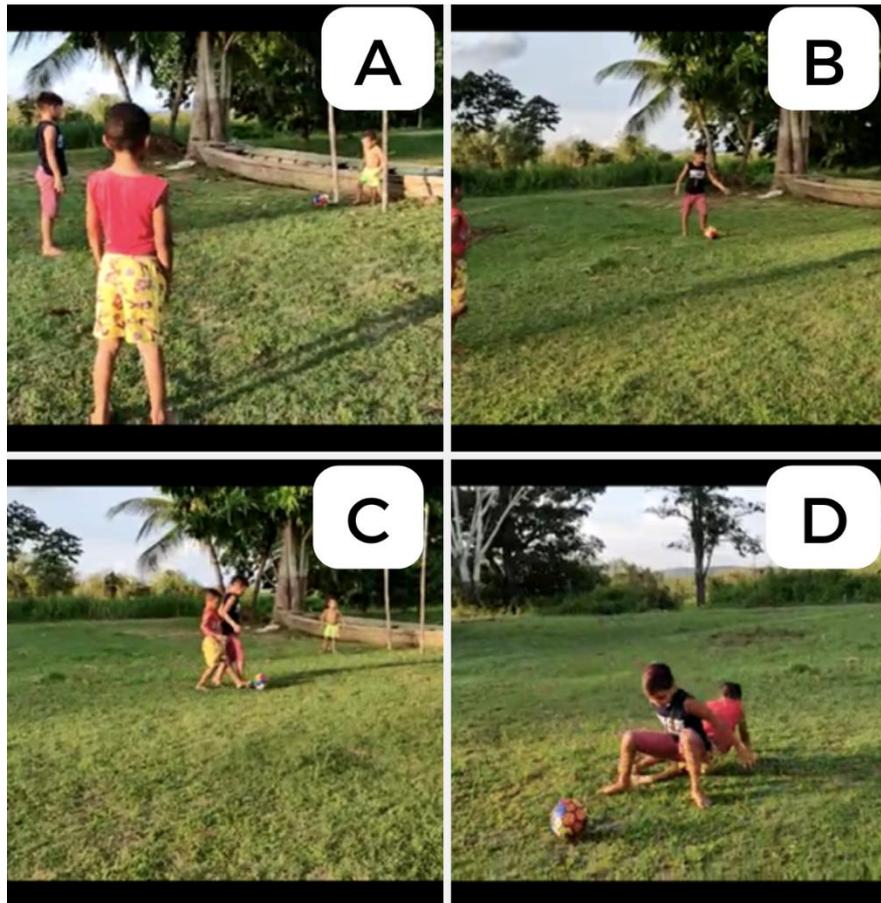


Imagem 13 - Ilustração do episódio “Brincando de futebol”

Fonte: A autora (2024)

O início do episódio ocorre com Ícaro, a criança menor, fazendo o papel de goleiro, com uma bola no chão, próxima aos pés; outras duas crianças, David e Miguel, em frente a uma “barra” improvisada com trave feita de materiais da floresta. Esta “trave” foi inserida com a ajuda de adultos, com objetivo de favorecer as brincadeiras de futebol no local. Miguel está posicionado na lateral e David está bem à frente de Miguel, de braços cruzados. Miguel diz: “Ícaro, tu chuta pro David!” E continua: “Chuta pra mim, aí eu chuto pro David”. Ícaro demonstra estar indeciso para quem chutar, mas decide chutar a bola de forma devagar para David, que a recebe ainda com os braços cruzados. David olha para a bola, enquanto Miguel o observa. David chuta a bola para Miguel que a chuta imediatamente para Ícaro. A bola bate na lateral da trave e Ícaro a pega. Ícaro grita: “Miguel, Miguel...”. Ícaro pega a bola e chuta no espaço entre Miguel e David. Miguel se vira e corre para alcançar a bola.

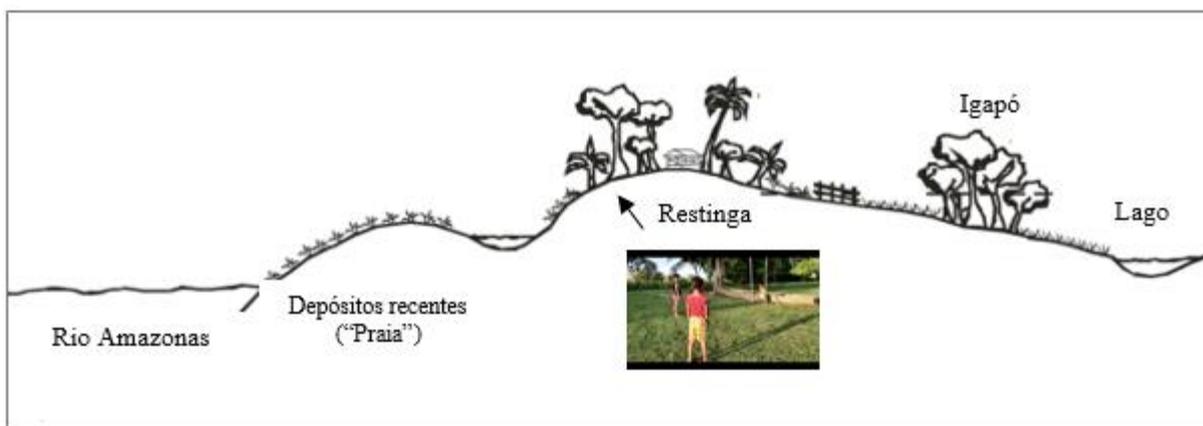


Imagem 14 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Brincando de futebol”.
Fonte: A autora (2024).

Um dos pontos que pode ser analisado a partir das observações e registros dos vídeos e do diário de campo neste episódio é a influência sociocultural dos adultos sobre as crianças pelo fato de usufruírem do espaço físico para recreação, com jogos que envolvem a bola. Muitas crianças assistem seus pais, tios, primos, irmãos executando este jogo (futebol) e assim, se apropriam e recriam o jogo com novas regras, novas perspectivas. De acordo com Pontes e Magalhães (2003), ao trazerem elementos da macrocultura para a situação de brincadeira, as crianças assumem também um papel ativo em sua transmissão aos parceiros, e isso é particularmente claro em relação às brincadeiras tradicionais, cuja dinâmica e regras são transmitidas pelas crianças mais velhas e mais experientes para os parceiros mais jovens nos grupos multietários.

De acordo com Kishimoto (2002), como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira se estrutura de acordo com suas competências, em cada momento. As crianças, neste episódio, recriaram a brincadeira de jogar futebol a partir do que conseguiam realizar do ponto de vista psicomotor, mas também intelectual (compreensão das regras e estratégias do jogar), a partir dos materiais que lhes foram oferecidos (a bola de plástico, por exemplo), bem como dos materiais presentes na situação (varas e canoa de madeira).

Pedrosa (1996) afirma que a criança desde o seu nascimento interage com um mundo de significados construídos historicamente; na relação com seus parceiros sociais, envolve-se em processos de significação de si, dos outros e dos acontecimentos de seu contexto cultural, construindo e reconstruindo ativamente significados. No episódio “Brincando de futebol” estão presentes estas reconstruções sociais, uma vez que as três crianças recriam o espaço do campo de futebol, com os instrumentos e arcabouços físicos e mentais que possuem naquele momento.

Assim, podemos inferir que a partir dos elementos naturais do ambiente em que as crianças varzeanas tinham à sua disposição, bem como a influência de saberes antepassados e

transgeracionais configurou-se o Episódio Brincando de futebol, o que nos permite pensar acerca da transmissão da cultura de um povo, através da brincadeira. Neste caso, em foco a cultura caboclo-ribeirinha amazônica.

4.1.2 Lugar para criança *versus* lugar de criança: brincando entre terra e água

Algumas brincadeiras infantis permitem inferir como os processos psicológicos estão interligados com a Ecologia do lugar, neste caso a Floresta Amazônica, não apenas pela sua diversidade, mas também em razão do dinâmico ciclo das águas. De acordo com Rasmussen (2004), tanto tempo quanto lugar são categorias centrais na conceituação da natureza transitória e comum da vida cotidiana. Assim, discutir a pulsação do tempo na vida das crianças leva-nos ao conceito de “lugares de criança”. Segundo o autor, especialmente escolas e instalações recreativas são em alto grau concebidos e designados por adultos como “lugares para crianças”, ou seja, são lugares institucionalizados construídos e projetados com a finalidade que sejam “especiais” para as crianças. Porém, alguns locais são importantes para algumas crianças, pois além de elas se reunirem fisicamente (uso do local), é um lugar onde podem ter experiências especiais (incorporadas com o conhecimento do lugar); é um local onde elas atribuem um significado especial; e, por fim, é um lugar que desperta determinados sentimentos (sensação de lugar) e assim denominados de “lugares de criança” pelo autor. Apoiando-nos nessa conceituação de “lugares para crianças” *versus* “lugares de crianças”, concebemos uma análise de modo a explorar os lugares de crianças nessa comunidade e os encontramos em espaços não preparados para elas, ou seja, em lugares de adultos. Os dois episódios que serão apresentados, permitem examinar espaços construídos pelos adultos para suas atividades de locomoção (o porto da comunidade) e de trabalho, mas também compartilhados pelas crianças em seus momentos lúdicos.

O Episódio “Cambalhota n’água” (Quadro 6) pode ser descrito como um processo de apropriação de um desses “lugares de criança” no mundo ribeirinho da Amazônia e, assim, adentrar as perspectivas regionais que envolvem a escolha dos grupos de brinquedo no contexto da comunidade São Francisco de Assis. Neste episódio (Imagem 15), três crianças brincam de mergulhar no rio, usando a plataforma do porto como um trampolim. Essa plataforma está localizada em frente às casas de moradia na restinga antiga. Este episódio se inicia quando a criança mais velha, Diogo, embeleza seu salto (“salto ornamental”), fazendo uma cambalhota

no ar antes de atingir a água. Miguel tenta imitá-lo e contorce o corpo, mas não chega a uma cambalhota. Ágata salta apenas pulando e caindo em pé na água. Em meio a essa brincadeira surge uma outra, a brincadeira de pega-pega, e as duas atividades lúdicas se entrelaçam. Uma quarta criança, Ícaro, também está dentro do rio e aparece na cena em alguns momentos, mas ela não se inclui no grupo, provavelmente por ser mais nova e não conseguir realizar as atividades compartilhadas pelas mais velhas, conforme veremos adiante.

Quadro 6 - Episódio “Cambalhota n’água”

Nome da brincadeira (indicação das crianças)	“Cambalhota n’água”
Tipo de brincadeira	Três crianças brincam de saltar de trampolim
Duração	07min10
Período do ciclo hidrológico	Período da enchente/cheia. Rio a 27,46 metros sobre o nível do mar
Brincadeira <i>outside</i>	Três crianças brincam de mergulhar no rio, usando a plataforma do porto como um trampolim. Essa plataforma está localizada em frente às casas de moradia na restinga antiga (Imagem 16).
Crianças envolvidas (idade)	Miguel (6), Ágata (6), Diogo (9)
Registro realizado pela própria pesquisadora.	

Fonte: A autora (2024)

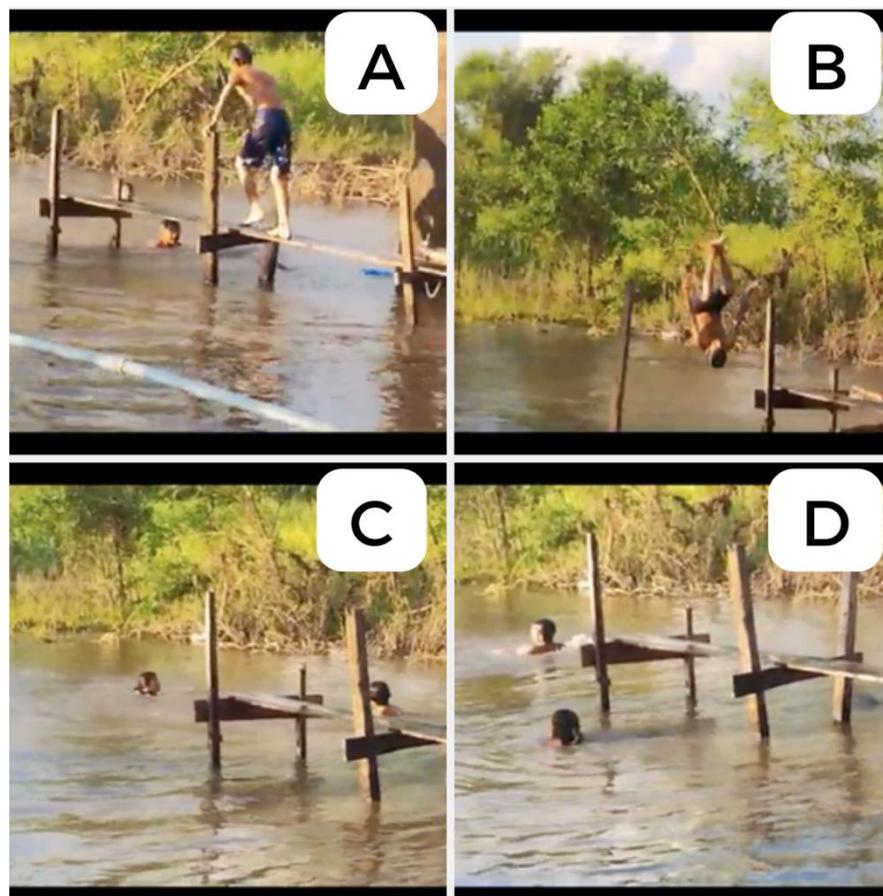


Imagem 15 - Ilustração do episódio “Cambalhota n’água”

Fonte: A autora (2024)

As três crianças nadam, dirigindo-se para a plataforma. Diogo a alcança primeiro, apoia as mãos sobre ela e, com um salto, senta-se na plataforma; rapidamente se põe em pé. Miguel grita: “Já. Já. Já. Vai. Vai. Joga pra trás!” Diogo corre sobre a plataforma na direção de sua extremidade e salta para água, dando uma cambalhota! Miguel sobe na plataforma, apoia primeiro o tronco e impulsiona o corpo; Ágata busca uma parte da plataforma onde pode se segurar na ripa vertical e apoiar os joelhos sobre o tablado. Miguel grita: “Bora ver quem nada? Bora ver quem vai mais longe?” Ele pula sobre a plataforma e a estrutura de ripas balança. Diogo, que emergiu da água após o mergulho, volta-se para a plataforma onde estão os seus parceiros. Miguel o chama: “Vai! Vem, Diogo! Vem, Diogo. Bora ver quem vai mais longe!” Diogo aproxima-se da plataforma. Miguel olha para traz e vê Ágata bem próxima aguardando a vez para mergulhar. Então ele diz para ela: “Espera!” E continua falando alto: “Bora, Diogo. Vai! Dá o primeiro [mergulho]”. Diogo sobe na plataforma, à frente de Miguel e Ágata, e logo em seguida mergulha na água, sem dar cambalhota. Ícaro aparece rapidamente em cena, nadando ao lado da plataforma, mas sai do foco. Miguel e Ágata o observam. Depois, Miguel volta-se para Diogo, já dentro d’água e gesticula, apontando com veemência na direção dele: “Oh!” E continua: “Pera aí; agora eu!” Corre e pula na água. Ágata, então, aproxima-se da ponta da plataforma, observa a movimentação dos parceiros dentro d’água, põe a mão no nariz e pula na água.

As crianças durante o período da enchente/cheia, utilizam a plataforma, que fica em frente às casas de moradia na restinga antiga, como apoio de suas brincadeiras. Essa plataforma é uma estrutura de madeira construída pelos moradores da comunidade e serve de atracação de pequenas embarcações (canoas, rabetas) – é o porto comunitário. A plataforma é utilizada também para algumas atividades domésticas, como lavar roupa e louças pelos adultos. No episódio “Cambalhota n’água”, a plataforma serve de trampolim, conforme Imagem 17

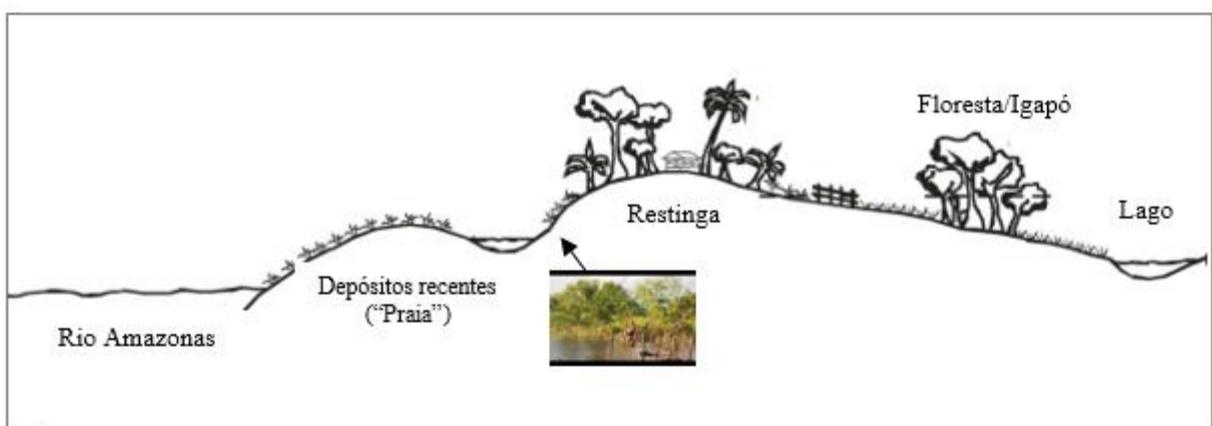


Imagem 16 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Cambalhota n’água”
Fonte: A autora (2024).

O episódio descrito revela que as crianças usam a plataforma – o “porto” dos adultos – com a finalidade de saltar na água, ou seja, a plataforma serve como um trampolim. Elas

relataram, durante a conversa realizada pela pesquisadora após a brincadeira, que este é o local preferido por elas durante a cheia. Assim, o “porto” é um “lugar de criança”, segundo Rasmussen (2004), uma vez que nele ocorrem experiências especiais de acordo com relatos das crianças. Além disso, o local abaixo do porto serve para se esconderem e brincarem alegremente, o que reforça ainda mais a significação atribuída de ser um “lugar de criança”. O uso do porto como trampolim para brincar de saltar na água é uma ocupação lúdica da paisagem da enchente, quando o rio transborda e alaga as casas de palafita. É um lugar de brincar, segundo o autor mencionado. Espaço e ludicidade ajustam-se mutuamente e as crianças usufruem do que a natureza lhe disponibiliza e do que o ambiente lhe oferece. São modos peculiares de ocupação de espaços com características que se renovam a cada período do ano. Assim como os adultos se ajustam às condições climáticas e geográficas que se alteram a cada etapa do ano, as crianças também tiram proveito dessas transformações sazonais e elaboram atividades próprias a cada estação.



Imagem 17 - Crianças na plataforma (porto) se preparando para pular na água.
Fonte: A autora (2024)

Buscaremos em seguida apresentar um segundo episódio que permite aprofundar a discussão sobre “lugar de criança” em outro ambiente da comunidade São Francisco – o episódio “Brincando com a lama” (Imagem 18). Este se inicia quando duas crianças brincam na água empoeçada em um local onde há sedimentos depositados pelo rio quando do período da enchente/cheia que ocorre anualmente no Rio Amazonas. Este registro, entretanto, foi realizado no período da vazante/seca. É importante considerar que nesse trecho do rio Amazonas esses sedimentos são depositados à frente da comunidade. Quando foi realizada a coleta de dados da

pesquisa, em novembro de 2022, os moradores aproveitavam esse material depositado para formar aterros na restinga antiga, próxima às casas de moradia, de acordo com Imagem 18.

É válido ressaltar que os aterros são estratégias recentes encontradas pelos camponeses ribeirinhos para continuar produzindo e comercializando seus produtos de culturas de ciclo curto no período de águas altas quando transborda a restinga onde estão as casas de moradias e a lavoura. Para tanto, eles costumam solicitar tratores à Prefeitura Municipal do Careiro da Várzea para a execução dessa tarefa. A restinga antiga é um micromeio existente na várzea da Amazônia, somente alagado pelas cheias excepcionais.

As crianças aproveitam para brincar com esse material depositado (lama/barro), tanto no lugar de onde foram retirados esses sedimentos (buraco), quanto na área aterrada. Essas brincadeiras consistem em entrar na água, jogar lama um no outro, bem como subir e descer os barrancos, formados a partir da dinâmica fluvial ativa de depósito de sedimentos (aterros), conforme Imagem 20.

Quadro 7 - Episódio “Brincando com lama”

Nome da brincadeira (indicação das crianças)	“Brincando com lama”
Tipo de brincadeira	Duas crianças brincam de jogar lama uma na outra.
Duração	05min50
Período do ciclo hidrológico	Período da vazante/seca. Rio a 17,88 metro sobre o nível do mar.
Brincadeira <i>outside</i>	Ocorre na água empoçada em um local onde há sedimentos depositados pelo rio no período da enchente/cheia (Imagem 19).
Crianças envolvidas (idade)	João (6), Carlos (7)
Registro realizado pela própria pesquisadora.	

Fonte: A autora (2024)



Imagem 18 - Ilustração do episódio “Brincando com lama”

Fonte: A autora (2024)

(Momento 1)

Duas crianças brincam em uma grande poça de água. João mais ao centro da poça, movimentando-se na direção de Carlos como se estivesse fingindo nadar; mesmo andando dentro d’água, ele curva as costas e “dá braçadas” na água. Carlos está na borda do alagado, escavando a lama/barro. Ao aproximarem-se, os dois conversam, mas se discrimina pouco o que dizem, porque a filmagem está distante. João começa a cavar um buraco próximo ao do seu parceiro; então, os dois juntos “cavam” na lama. Decidem colocar água nos buracos que fizeram; João usa uma só mão, mas Carlos junta as duas mãos, fazendo-as de concha, para transportar a água. João convida Carlos para adentrar o alagado: “Vamo (Vamos) pra água?” Carlos segue o parceiro e apanha lama ao fundo da água e a joga na direção de João. Faz isso algumas vezes. A lama não bate em João. Este saltita e se vira novamente para Carlos, que apanha um graveto no fundo da água e o leva para a borda. Acocora-se e coloca o graveto no seu antigo buraco. João volta em direção ao alagado e caminha lentamente com um pouco de lamas nas mãos. Carlos se vira novamente; desta vez, ele está em pé e lança alguns montes de lama nas costas do parceiro que o provoca dizendo que não doeu. Carlos toma impulso maior e joga um monte com mais lama e com mais força nas costas de João. Este último faz uma expressão de choro e olha diretamente para a câmera, reclamando que doeu; ele pega no próprio braço. Carlos corre para a parte oposta, que é mais plana e com lama mais baixa, comparando-a com a parte

que estavam brincando. Carlos se deita de bruços em direção oposta ao parceiro e diz: “Ah, mas aqui nem desliza...!” João se deita de bruços e desliza levemente na lama, dizendo: “Eu consigo!” As duas crianças passam a deslizar de barriga pela lama. Riem e interagem de forma harmoniosa. Os dois parceiros se sentam na borda do alagado e brincam de formar personagens com os montes. Carlos diz: “Olha, eu formei um robô!” João diz que Carlos tem um monte maior do que o dele. João sugere colocar mais água nos montes de lama e se levanta em direção a água.

Nessa parte inicial do episódio, a brincadeira com a lama parece bem prazerosa apesar do pequeno incidente ocorrido quando Carlos joga um punhado de lama nas costas de João, depois que este o desafiou, ao dizer que a lama jogada em suas costas antes (punhados pequenos) não tinha doído. Sujar-se de terra, molhar-se com água, melear o parceiro com qualquer outro produto sempre são atividades que fazem parte do repertório das crianças! No caso destas crianças da comunidade de São Francisco, isso não é diferente: o material disponível é lama/barro, e a água faz parte da paisagem da várzea mesmo em período de vazante/seca da região. Em lugares de clima frio, são bolas de neve que crianças (e até adultos) jogam umas nas outras! Em cenários de praia, à beira mar, são porções de areia molhada que uma criança arremessa na outra ou usa para “confeitar” bolos de areia ou “bordar” com arabescos seu próprio corpo. Além disso, nestes locais, a água do mar, com suas ondas, naturalmente enche o buraco cavado, ou a água é carregada em baldes de brinquedo para formação de pequenas “piscinas construídas” pelas crianças. Água, terra, areia, lama, gravetos etc. são ingredientes manipulados com frequência, em um contato direto da criança com a natureza, rica em disponibilizar uma variedade de recursos.

No episódio “Brincando com lama”, as crianças iniciam o momento lúdico em um aterro formado em frente às moradias da comunidade e se utilizam da lama/barro como material de manipulação. O episódio emerge diante de uma combinação de elementos, como: palavras, gestos, risos e se constituem em uma sequência de brincadeira. De início, Carlos, a criança mais velha, cava a lama com as mãos. Muita movimentação é realizada pela dupla: acocoram-se, ajoelham-se, deitam-se na lama e deslizam. Também utilizam diversos recursos do ambiente, como gravetos e água. Frost (1992) introduziu o conceito “*playscape*” para descrever diferentes ambientes de jogo. Ele argumentou que os recursos naturais são qualidades importantes dos *playgrounds* e que os recursos naturais permitem uma ampla gama de oportunidades de aprendizado não disponíveis em outras opções de ambiente.

(Momento 2)

Na subida íngreme de um barranco, em um dos aterros, as crianças começam a correr e é possível então ver uma casa de moradia à direita, bem como uma região de plantio. As crianças se preparam para descer o barranco. Na parte inferior da paisagem as crianças brincam em uma região com lama entre a região de plantio e a casa de moradia. Carlos está de cócoras na borda da região enlameada e cava com as duas mãos. João fala a Carlos: “Cava aí! Cava aí!” Depois ele se direciona para a parte com um pouco mais de água, dizendo: “Olha eu vou pegar a lama aqui...!” Neste instante, com as duas mãos em formato de concha, o menino carrega uma quantidade de lama para junto de Carlos e a despeja no “monte” que já estava sendo escavado. Carlos está sentado no chão, com as pernas abertas, enquanto continua a escavação. Ele bate com as duas mãos o amontoado de lama enquanto João em pé ao seu lado o observa. Neste instante, João diz: “Cava, cava...” Ele sugere que Carlos continue a cavar. João se coloca de costas e retorna para o centro do alagado.

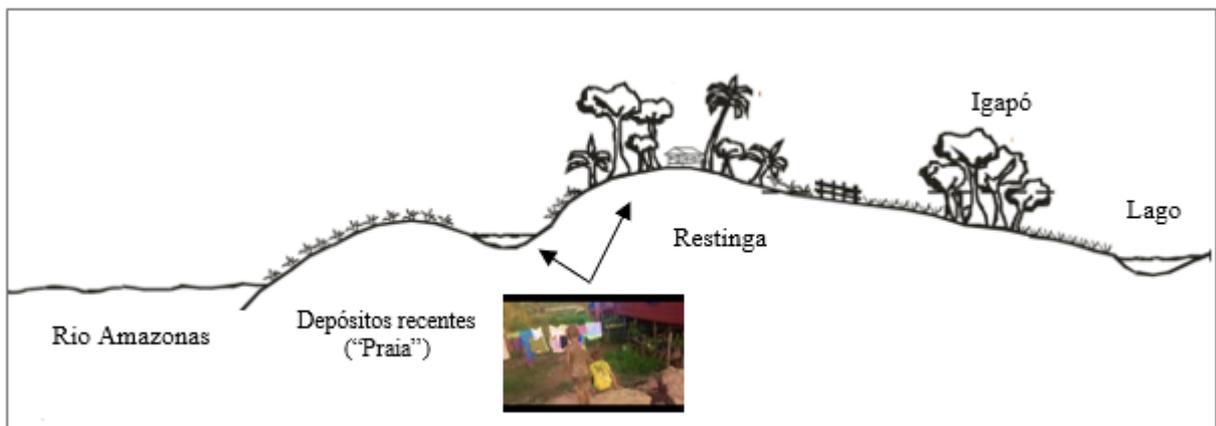


Imagem 19 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Brincando com lama”
Fonte: A autora (2024).



Imagem 20 - Aterro para o plantio de culturas de ciclo curto, próximo à casa de moradia que aparece ao fundo. As crianças brincam de correr, descer e subir no barranco da área aterrada
Fonte: A autora (2024).

A diversidade das paisagens está relacionada a possibilidades de brincar com impacto no desenvolvimento psicomotor das crianças (Fjørtoft; Sageie, 2000). É importante ressaltar que elas usufruem de um cenário de possibilidades de ação, como correr, deslizar, saltar, pular,

subir, escalar, dentre outros comportamentos e, desta forma, podem experimentar uma diversidade de atividades.

O Episódio em questão sugere que as crianças recriam um espaço já criado pelo homem, no caso pelo camponês ribeirinho, que utiliza o aterro como uma alternativa frente à sazonalidade das águas com objetivo de garantir seu plantio durante as cheias. As crianças então, criam rotinas específicas de brincadeiras, primeiramente utilizando o produto desta intervenção do adulto, bem como elementos naturais diversos e, assim, (re)criam sua rotina de pares.

Os obstáculos, tanto naturais (subida do barranco), bem como os artificiais (varal com roupas), influenciam diretamente a atenção de cada criança, exigindo um maior esforço cognitivo e físico para que as brincadeiras sejam reinventadas, ajustando-as a cada momento, a cada paisagem que muda no transcorrer da sequência interativa. Assim, nos aterros, as crianças caboclo-ribeirinhas não só utilizam aquele espaço físico, mas lhe atribuem significado especial: o que aprenderam sobre aquele lugar (dimensão, profundidade, temperatura, texturas, cores etc.) são dimensões integradas a suas emoções, experiências vividas, valores, crenças, regras e possibilidades. De suas aprendizagens culturais decorrem o conhecimento do lugar, uma afetividade e um pertencimento – sou daqui, gosto daqui e posso brincar aqui! Assim, podemos inferir que os aterros se tornam “lugares da criança caboclo-ribeirinhas”.

4.1.3 A brincadeira e a microcultura local: universalidade e singularidade do brincar

Muitas brincadeiras que ocorrem na comunidade São Francisco de Assis são brincadeiras conhecidas em outros locais. Entretanto, como já apontou Corsaro (2009), as crianças “brincam do seu jeito”, ou seja, constroem versões ajustadas às suas microculturas. Vejamos uma versão da “brincadeira pega-pega” entre as crianças caboclo-ribeirinhas do Amazonas (Quadro 8).

Três crianças brincam de tocar umas nas outras dentro d'água. Elas correm, nadam, dão cambalhota e conversam enquanto tomam banho no canal, que dá acesso às moradias (palafitas) dos comunitários, já que a área em torno das casas é completamente inundada. É neste canal que foi construído o “porto” para ancorar as canoas e rabetas que vêm carregadas de peixes e

mantimentos, ou para lavar roupas. As crianças usufruem do canal e do “porto” em seus momentos lúdicos, como já mencionado em subtópico anterior, conforme Imagem 21.

Quadro 8 - Episódio “Manja pega n’água”:

Nome da brincadeira (indicação das crianças):	“Manja pega n’água”
Tipo de brincadeira	Três crianças brincam de pega-pega dentro d’água
Duração	07min03
Período do ciclo hidrológico:	período da enchente/cheia. Rio a 27,46 metros sobre o nível do mar.
Brincadeira <i>outside</i>	Ocorre em um canal aberto pelos comunitários na área de deposição (praia) em frente às casas de moradia, conforme (Imagem 22).
Crianças envolvidas (idade)	Miguel (6), Ágata (6), Davi (8)
Registro realizado pela própria pesquisadora.	

Fonte: A autora (2024)

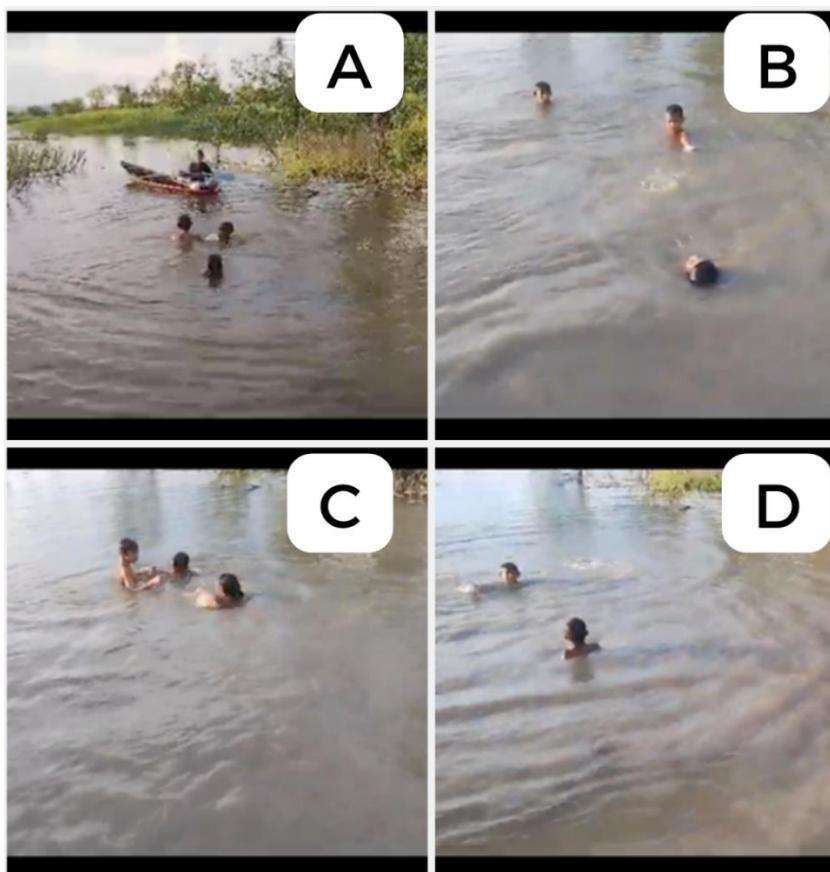


Imagem 21 - Ilustração do episódio “Manja pega n’água”

Fonte: A autora (2024)

Miguel, Ágata e Davi tomam banho no rio Amazonas; eles estão no canal que dá acesso às casas. Enquanto a câmara foca, ao longe, outra criança remando uma canoa até às margens, ouve-se a movimentação da água e conversas das três crianças, que pulam, mergulham, saltitam etc. Alguém fala: “Vai!” Logo em seguida, reconhece-se a voz de Ágata, que informa: “Aqui é o pneu, Miguel!” E Miguel pergunta: “Quem é?” Ágata insiste: “Aqui é o pneu!” E o

menino continua: “Cadê?” Ágata responde: “Tá’qui!” E ele diz: “Peguei! Peguei!” Davi dirige-se a Miguel dizendo: “Umbora! (Vamos embora!)” Ouve-se novamente a pergunta: “Quem é?” Em tom de gritinho, alguém responde: “É ela! É ela!” Em seguida, ouve-se o pedido de Miguel: “Davi, me empresta tua boia; rapidão!” Davi responde: “Não! É manja-ajuda”. Neste instante, o foco da câmara é dirigido às crianças e se vê, inicialmente, Ágata soltando a mão de Miguel e se afastando dele; o garoto se orienta para o outro menino. O foco da câmara é dirigido para essa dupla; em consequência, Ágata sai do foco. Há um diálogo entre os dois (incompreensível) que é interrompido quando Miguel grita: “Toma!” Ele aponta para Ágata, que emerge da água. E continua falando: “Ela bateu a cabeça, que eu sei”. Davi passa pelas duas crianças e se afasta. Miguel (neste instante fora de foco) continua descrevendo como Ágata bateu em um tronco de madeira: “Ela foi assim, ó (olha), Diogo (há uma troca do nome de Davi)! Ela foi assim, ó! Taum!” Ágata ri e acompanha a descrição de Miguel sobre como aconteceu o seu abalroamento no tronco. O foco da câmara volta a incluir os meninos. Miguel fala alguma coisa para Ágata, mas é interrompido por Davi que o chama: “Bora, Miguel! Vai!” Este se volta para o parceiro, nada e mergulha na direção dele. Ágata o segue; parcialmente nadando e parcialmente andando, para aproximar-se das crianças. Miguel se ergue ao lado de Davi, emergindo da água. Ágata toca nas costas de Miguel e dá um gritinho: “Ah!” (como se dissesse: “Peguei!”) e nada de costas, afastando-se do parceiro. Mas Miguel se volta para ela e responde: “Não! É manja-ajuda!” Davi retruca: “(Manja) Pega! Você vai ter de pegar!” (Manja-pega é outra modalidade da brincadeira). Miguel estende um dos braços na direção da menina e ela anda aproximando-se dele, mas Miguel bate com as duas mãos na água fazendo-a espirrar em Ágata. Mesmo assim, esta continua se aproximando dele e Davi parece querer proteger o parceiro ao falar: “Mergulha, Miguel! Então segura em mim, segura em mim (aproximando-se do parceiro para que este o alcance)! Conta até 10!” Mas neste instante, Miguel mergulhou e emergiu mais próximo de Davi, que repetiu a recomendação: “Conta de um até 10!” Ágata tenta alcançar Miguel no exato momento em que ele mergulhou e, portanto, não conseguiu tocá-lo novamente. Miguel e Davi orientam-se mutuamente, conversam e iniciam uma sequência de mergulhos contínuos. Não se compreende tudo que eles falam, mas alguns fragmentos da conversa revelam indícios de que a brincadeira de pega-pega ainda está valendo. Davi fala: “Vou pegar você” e submerge na água. Miguel também mergulha. Os meninos emergem e submergem na água algumas vezes. Reaparecem em locais próximos de onde mergulharam, ou em locais mais distantes. Em um dos mergulhos, Miguel lança-se em direção a Davi com o braço esticado, como se tentasse pegá-lo, mas este reaparece mais distante. Miguel havia emergido primeiro e, então, bate com a mão na água, jogando-a na direção de Davi, e grita: “Ah! Traidor!” Ágata grita da margem e Miguel diz: “Ai, Ágata, fica só aí assim Ah, Ah”, enquanto bate as mãos na água. “Fica só aí não, bora!” Ágata, que se aproximava dos meninos, volta-se novamente para a margem. Miguel continua: “Oh, Ágata só fica no rasiinho...”

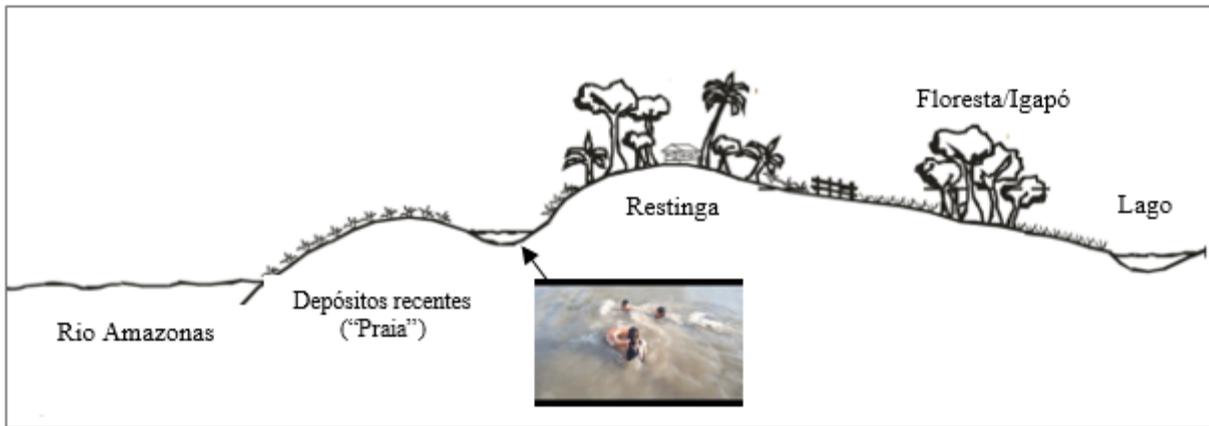


Imagem 22 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Manja pega n’água”
 Fonte: A autora (2024).

A brincadeira de pega-pega é um jogo simples em que uma criança é escolhida para ser a manja (o pegador), e as outras devem correr para fugir dela. Davi, Miguel e Ágata brincam de pega-pega à sua maneira, com nuances e recursos propiciados pelo rio Amazonas, local em que a atividade se desenrola. O episódio “Manja pega n’água” tem uma estrutura similar à de brincadeiras de aproximação-evitação.

Corsaro (2009) discute que a estrutura aproximação-evitação envolve quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. A fase de identificação é quando as crianças descobrem ou criam um agente ameaçador; na fase de aproximação, o agente ameaçador é neutralizado, não enxerga ou finge não enxergar as outras crianças; na fase de evitação, o agente ameaçador é empoderado, isto é, o grupo de crianças lhe atribui poder e depois foge, fingindo estar com medo. Na quarta e última fase a base segura é alcançada e nela, os perseguidos estão a salvo do agente ameaçador.

A similaridade da brincadeira descrita no episódio “Manja pega n’água” refere-se ao papel de perseguição atribuído à manja, criança que corre atrás das outras para tocá-las e ao fazer isso, os papéis de quem toca e é tocado se invertem: de perseguida, a criança se torna perseguidora e vice-versa. Ou seja, a manja busca aproximar-se das outras crianças, mas estas buscam evitar a proximidade para não serem tocadas. Fica evidente a estrutura aproximação-evitação da brincadeira de pega-pega.

Outra similaridade que pode ser apontada é a base segura representada pelo pique. Para iniciar a brincadeira, é preciso escolher quem vai desempenhar o papel de manja e onde será o local de proteção – o pique; estando no pique, o poder do pegador será neutralizado uma vez que nada acontecerá à criança tocada. Na versão manja-ajuda (ou pega-ajuda, como Davi prefere chamar), não existe o pique, o local para se proteger. E, por outro lado, a manja se empodera ao tocar em uma criança, porque esta passa a ser sua parceira para perseguir outras.

Em vez de os papéis de perseguidor e perseguido se invertermem reciprocamente, apenas o papel de perseguido é modificado, porque ele passa a colaborar com o perseguidor para alcançar outra criança. Antes de ser tocada pela manja, a criança recebe a colaboração das outras crianças perseguidas. A manja conta até dez (ou até outro quantitativo acordado no grupo) para dar tempo de as crianças se distanciarem dela. Em seguida, a manja corre atrás das crianças para tocá-las e quem for primeiro tocada passa a ajudá-la no papel de pegador.

A brincadeira de pega-pega também pode ser chamada de pique-pega, manja-pega e outros nomes a depender da região em que ela ocorre, além dos nomes que indicam variações criativas da brincadeira. Por exemplo: “manja-ajuda” (na qual o pegador corre atrás de uma criança e quando esta é tocada, passa a ajudar a pegar as demais); “pega-pega corrente” (as crianças que são pegadas dão as mãos umas às outras, tornando-se uma corrente para pegar mais parceiros); “pega-pega gelo” (criança que é pega fica congelada até que outra venha em seu auxílio para tocá-la e, assim, poder correr outra vez)³. Além dessas versões, existem outras; são muitas variações possíveis que revelam o caráter inovador da cultura de pares. No episódio descrito – Manja pega n’água –, a brincadeira se realiza dentro d’água e é interessante acompanhar como ela foi construída e ajustada ao local em que as crianças brincavam (dentro do rio), como também observar as negociações das crianças nessa construção! Pode-se dizer que o próprio ambiente disponibiliza recursos diversos que instigam o caráter inovador do grupo.

O rio Amazonas de águas turvas (barrenta) escondia a criança que mergulhava e esse aspecto foi bem explorado no episódio Manja pega n’água. Ao se distanciar da manja, a criança perseguida podia mergulhar na água e isso dificultava a manja seguir seu itinerário. São inúmeras passagens do episódio em que isso acontece. Em uma delas, Miguel mergulha e se lança em direção a Davi com o braço esticado, como se tentasse pegá-lo, mas este reaparece mais distante.

A estrutura base aproximação-evitação se mantém ao longo de toda a brincadeira de pega-pega, mesmo em sua versão manja-ajuda. O ajudante, aquele que ao ser tocado pela manja muda do papel de perseguido para o de perseguidor, em colaboração com a manja, aproxima-se de outra criança perseguida para tocá-la e esta, por sua vez, tenta evitar o contato físico com a manja e seu colaborador. Desse modo, permanece a tensão lúdica mantenedora da dinâmica da brincadeira. As estratégias utilizadas pelas crianças caboclo-ribeirinhas, moradoras das

³ Na Wikipédia encontram-se descritas uma variedade de versões da brincadeira de pegar: pique-altinho; pega-vírus; pega-zumbi; o rei e o ladrão; rio vermelho; pique-pega do Saci; polícia e ladrão; pega-pega congela; mãe da rua; pega-pega aranha; cada macaco no seu galho; e pega-chiclete.

margens do rio Amazonas, incluem uma diversidade de ações: mergulhos, “bananeiras dentro da água”, rodopios etc. gerando enredo inovador, com disputas, alianças, negociações, acordos de cooperação, dentre outros. Mas, por outro lado, a brincadeira instaurada foi capaz de gerar tensão, excitação de ameaça, alegria da fuga, como discutido por Corsaro (2009) ao caracterizar “a estrutura base aproximação-evitação” em brincadeiras infantis. O autor admite a universalidade dessa estrutura base, presente em todas as culturas de pares até agora estudadas. A cultura caboclo-ribeirinha incorpora os recursos naturais disponíveis, como as águas do rio, e assim, recria de modo inovador uma rotina de pares.

Singularidade e universalidade estão presentes neste episódio, reforçando a necessidade de superação de um olhar dicotômico: singularidade no jeito próprio de brincar de pega das crianças caboclo-ribeirinhas, usando o rio de águas turvas, por exemplo, para se livrar do manja; universalidade revelada pela estrutura de aproximação-evitação, característica das diferentes versões do pega-pega. São aspectos que não se excluem; são dimensões presentes na mesma brincadeira, instando multiplicidade de ações e significações: a universalidade que se revela na singularidade, no aqui e no agora.

4.1.4 O faz de conta: a brincadeira a partir do imaginário caboclo-ribeirinho

Este subtópico retrata o faz de conta presente nas brincadeiras amazônicas, em que a criança do episódio usa materiais domésticos, típicos da cultura caboclo-ribeirinha para dar imaginação a criação de uma brincadeira. Leslie (1988) conceitua brincadeira de faz de conta como uma atividade em que um objeto ou ação representa um outro objeto ou ação com distorção deliberada, da maneira como a situação é compreendida. Trata-se de um jogo imaginário (Alves; Dias; Sobral, 2007) que demanda da criança a possibilidade de descentrar-se da realidade concreta, para operar numa realidade paralela imaginária. Para estes autores, o jogo imaginário é uma atividade cultural portadora de significações sociais, contribuindo para a inserção da criança no compartilhar dos signos e possibilidades sociais. Ainda acrescentam ao dizer que a brincadeira infantil vivenciada no jogo de faz de conta tem um lugar social de atividade que permite criar, fantasiar, imaginar, e quando há parceiros de jogo, compartilhar o

produto destas atividades com o outro. Nesta forma de interação emergiriam novas formas de entendimento da realidade. Além disto, quando brincam com parceiros, também surge a necessidade de compartilhar com o outro esta realidade paralela construída no jogo.

O episódio (Quadro 9) acontece na varanda da casa de Lucas, que é uma moradia de palafita bastante utilizada pelos ribeirinhos da Amazônia. De acordo com Cruz (2018), na parte frontal, existe uma sala espaçosa, com uma parede que demarca o restante da residência. O outro cômodo da casa engloba o quarto e a cozinha que, na maioria das vezes, estão interligados. Geralmente são casas médias com “varandas” extensas, constituindo importante local para brincadeiras infantis e o trabalho durante o período da enchente do rio, mas essa brincadeira de Lucas com “o cavalinho” ocorreu durante a vazante das águas (Imagem 23). No período da enchente/cheia não é possível transitar para fora das moradias sem a ajuda de embarcações. Assim, as crianças aproveitam o período da vazante/seca para realizarem brincadeiras em que essa mobilidade é possível. A maioria das crianças utiliza botas típicas para se locomoverem facilmente na comunidade, o que facilita sua mobilidade neste período do ciclo das águas (Imagem 25). Quando a mãe de Lucas enviou, gentilmente, esta filmagem para a pesquisadora, decerto, ela conhecia o objetivo da pesquisa, uma vez que foi informada sobre o trabalho para decidir se consentia a participação do filho; também, a mãe viu a pesquisadora fazendo os registros das brincadeiras. O que não podemos saber é se a mãe aproveitou um momento de brincadeira espontânea de Lucas, ou se ela pediu a ele para brincar daquele jeito a fim de filmá-lo.

Quadro 9 - Episódio “Trotando um cavalinho”

Nome da brincadeira (indicação da pesquisadora)	“Trotando um cavalinho”
Tipo de brincadeira	Uma criança brinca de faz de conta com a vassoura que é seu cavalo.
Duração	0min33
Período do ciclo hidrológico	Período da vazante/seca. Rio a 18,01 metros sobre o nível do mar
Brincadeira <i>indoor</i>	Ocorre na varanda da casa da criança, localizada na restinga (Imagem 24).
Criança envolvida (idade)	Lucas (5)
Registro realizado por pais (responsáveis)	

Fonte: A autora (2024)

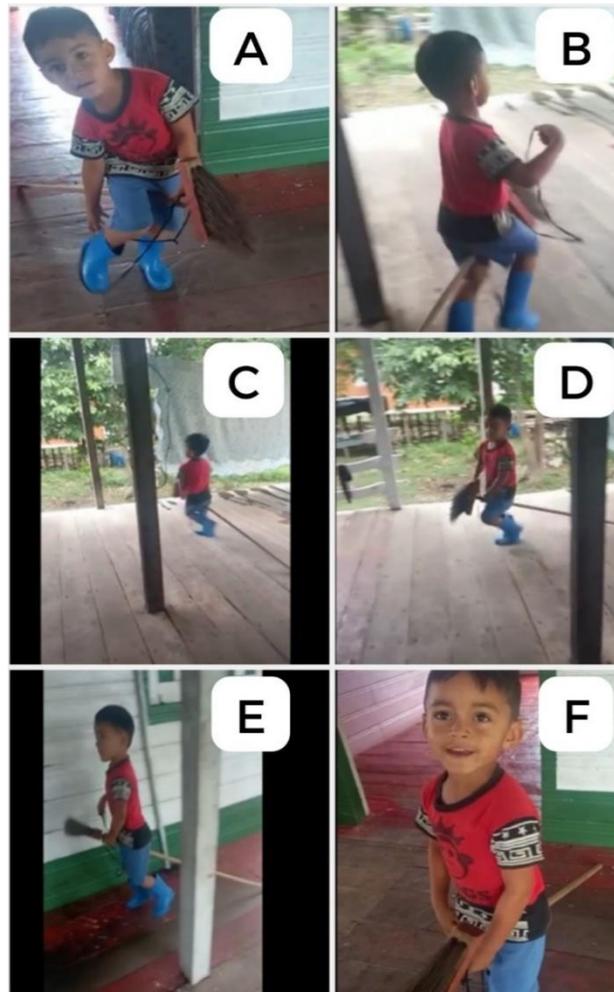


Imagem 23 - Ilustração do episódio “Trotando um cavalinho”
 Fonte: A autora (2024)

Lucas chega à varanda de sua casa com uma vassoura entre as pernas como se estivesse trotando – o feixe de fibras de piaçava corresponde à cabeça do cavalo, e o cabo da vassoura, ao dorso. Existe um cordão amarrado no “pescoço do cavalo” – as duas extremidades do cordão estão presas no mesmo local do cabo, configurando-se assim uma alça que Lucas sustenta, ao mesmo tempo que segura o cabo da vassoura neste mesmo local. Sua mãe filma a brincadeira do “cavalinho”. Lucas para, logo que chega na varanda, e tenta desvencilhar o cordão que passou por trás de sua bota (Lucas usa uma bota azul de cano longo). Sua mãe pergunta: “O que [ele] tá fazendo?” Lucas responde: “Aqui, oh!” (referindo-se ao cordão que tenta desvencilhar). A mãe continua: “O que é isso aí?” (referindo-se à alça do cordão). Lucas responde: “É o cabresto!” Sua mãe continua: “O cabresto... E essa vassoura, é o quê?” Lucas responde: “É! A vassoura...”, coçando a cabeça e olhando para a mãe. Ela insiste: “É o que que tá fazendo essa vassoura?” O menino diz: “É o cavalo!” A mãe continua: “Teu cavalo?! Qual o nome dele?” Lucas não responde, mas bate os pés no chão e faz um barulho, como se tentasse imitar um relincho, e volta a “trotar”, dessa vez em círculos, em torno da varanda. Ele para na frente da mãe e ela diz: “Bonito teu cavalo, né?!” Lucas diz: “Deixe-me ver” (referindo-se à filmagem que sua mãe fazia).

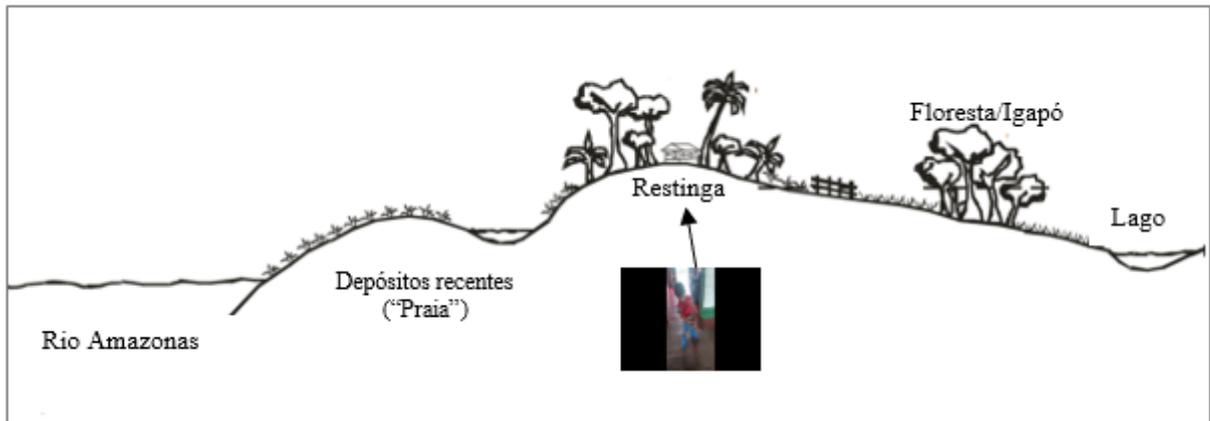


Imagem 24 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Trotando um cavalinho”
 Fonte: A autora (2024).

Neste caso, a brincadeira de Lucas é individual, porém a linguagem e as operações mentais em curso (atenção, percepção e memória), usadas na comunicação (não falada ou falada) propiciam condições necessárias para desenvolver a atividade lúdica. A brincadeira “Trotando um cavalinho” nos permite inferir que a criança utilizou um arcabouço de imagens da televisão, seja por desenhos animados ou ainda narrativas para imaginar a presença do animal cavalo na brincadeira, uma vez que não há criação de equinos na comunidade São Francisco, portanto presume-se que a escolha pelo cavalo no enredo da brincadeira de faz de conta ocorreu seja por influência da mídia ou influência de outras comunidades próximas.

Assim, o episódio em questão ainda nos enseja acerca do acordo comunicativo que acontece entre mãe e filho, em que juntos negociam o enredo da brincadeira, os personagens incluídos, assim presentes pelas falas: “Teu cavalo?! Qual o nome dele?” Quando o adulto (mãe) conversa com a criança durante a brincadeira de faz de conta parece gerar o que chamaremos de um acordo comunicativo em que junto com o outro se negocia o enredo da brincadeira (que situação imaginária fundamentará a brincadeira? Que personagens serão incluídos?) Ao chamar isto de um acordo comunicativo não estamos considerando que ele ocorre sempre verbalizado ou combinado entre mãe e criança, ou entre criança e qualquer outro participante. Este pode ser produzido a partir de pistas contextuais, tais como olhares, fala da criança ou da mãe e seus personagens (Bretherton *et al.*, 1984).

No episódio selecionado, a mãe dá um sentido ao cavalo (faz de conta) e a partir daí são realizados ajustes até que Lucas e sua mãe compartilham a brincadeira dentro das regras do *script* negociadas e estabelecidas por ambos. Um último aspecto a ser destacado é que, na situação da brincadeira, Lucas imita o barulho do animal, e a mãe interage com a imaginação,

assim baseada na compreensão da criança, nas pistas que esta oferece, assumindo um ponto de vista de Lucas e sua adesão à história que o filho encenou.



Imagem 25 - Botas infantis utilizadas para ajudarem seus pais nas atividades de extrativismo e agricultura
Fonte: (Cruz, 2018)

Outras brincadeiras de faz de conta foram registradas entre as crianças da comunidade e emergiram de modo espontâneo. Um dos faz de conta ocorreu em meio ao episódio Manja pega n'água (Quadro 8). Em um dos momentos do episódio, Miguel saltita e dá três rápidos mergulhos sequenciais com um braço para cima e Davi o observa e fala: “Miguel! Salva, o Miguel!” Davi simula uma performance de salvamento interpretando os mergulhos de Miguel como um afogamento: ele nada rápido em direção ao amigo e tenta pegá-lo ainda submerso na água. Entre um mergulho e outro, Miguel vê o amigo chegando e tenta desvencilhar-se dele. Em tom de brincadeira, rindo, Miguel grita: “Não!” Não!” Mas Davi abraça-o pelas costas, suspende-o um pouco e o afunda junto com ele próprio. Essa encenação que corresponde ao “salvamento de Miguel”, que fingia estar se afogando, ocorreu em meio à brincadeira de manja-pegas, quando Miguel se afastou de Ágata, tentando evitar ser tocado pela menina que era a manja da brincadeira.

A encenação até pareceu que a brincadeira de manja-pegas tinha sido finalizada. Entretanto, ela logo é retomada: oportunisticamente, quando os dois meninos emergem da água em seguida ao “salvamento”, Ágata, que assistia à cena, aproxima-se rapidamente de Miguel com os braços abertos, para tocá-lo. Miguel, ao observar que a menina se aproximava, espirrou água no rosto de Ágata, e mergulhou. Mas Ágata o alcançou e disse: “Eu peguei, Miguel!” Observa-se que, mesmo com uma duração curta, emergindo em meio ao enredo de outra brincadeira, como foi o caso desse “salvamento”, o faz de conta está presente entre as crianças e é construído com os recursos disponíveis por elas, nos cenários que lhes são familiares.

4.1.5 Simetrias e assimetrias nas relações sociais das crianças varzeanas

A análise microgenética do material videogravado na comunidade São Francisco de Assis, Careiro da Várzea, possibilitou-nos uma reflexão sobre diferentes aspectos das relações sociais que envolvem as crianças em uma comunidade ribeirinha do rio Amazonas. Neste subtópico será realçada a dimensão hierárquica das relações presentes em vários grupos de brinquedo, a fim de aprendermos mais sobre a ontogênese infantil em um contexto de desenvolvimento que tem especificidades. Iniciaremos nossa reflexão com o Episódio Brincando de jogar pedrinha na água (Quadro 10), que retrata uma brincadeira coordenada cooperativa entre duas crianças caboclo-ribeirinhas, utilizando pedrinhas que se acumulam próximo às palafitas no período da enchente do rio.

Duas crianças, Ágata e Ícaro, brincam de jogar pedrinhas no rio. Inicialmente, as duas estavam sobre a plataforma de madeira, que serve de porto aos barcos, mas, em um dos arremessos de pedrinha, Ágata se desequilibra e cai no rio. É um acidente divertido, porque as duas crianças riem com o que aconteceu. Essa parte do rio é rasa e a água cobre um pouco mais do que a altura da cintura da menina. Ágata continua jogando pedrinhas na água, apanhando-as do saco plástico que ela alcança com facilidade sobre a plataforma. Ícaro compartilha a atividade lúdica com Ágata, mas ele continua sobre a plataforma, segurando-se em uma das ripas, sempre cuidadoso para não cair dentro da água. O episódio “Jogando pedrinha no rio” (Imagem 26) retrata mais uma escolha das crianças da Comunidade São Francisco de Assis em utilizarem o “porto” como apoio às suas brincadeiras. Este local é sempre muito apreciado por elas.

Quadro 10 - Episódio “Brincando de jogar pedrinha na água”

Nome da brincadeira dado pelas crianças (indicação das crianças)	“Jogando pedrinha no rio”
Tipo de brincadeira	Duas crianças brincam de jogar pedrinhas no rio.
Duração	03min51
Período do ciclo hidrológico	Período da enchente/cheia. Rio a 27,46 metros sobre o nível do mar
Brincadeira <i>outside</i>	Ocorre no porto, construído pelos comunitários, bem próximo às margens do Rio Amazonas (Imagem 27)
Crianças envolvidas(idade)	Ágata (6), Ícaro (4).
Registro realizado pela própria pesquisadora.	

Fonte: A autora (2024)

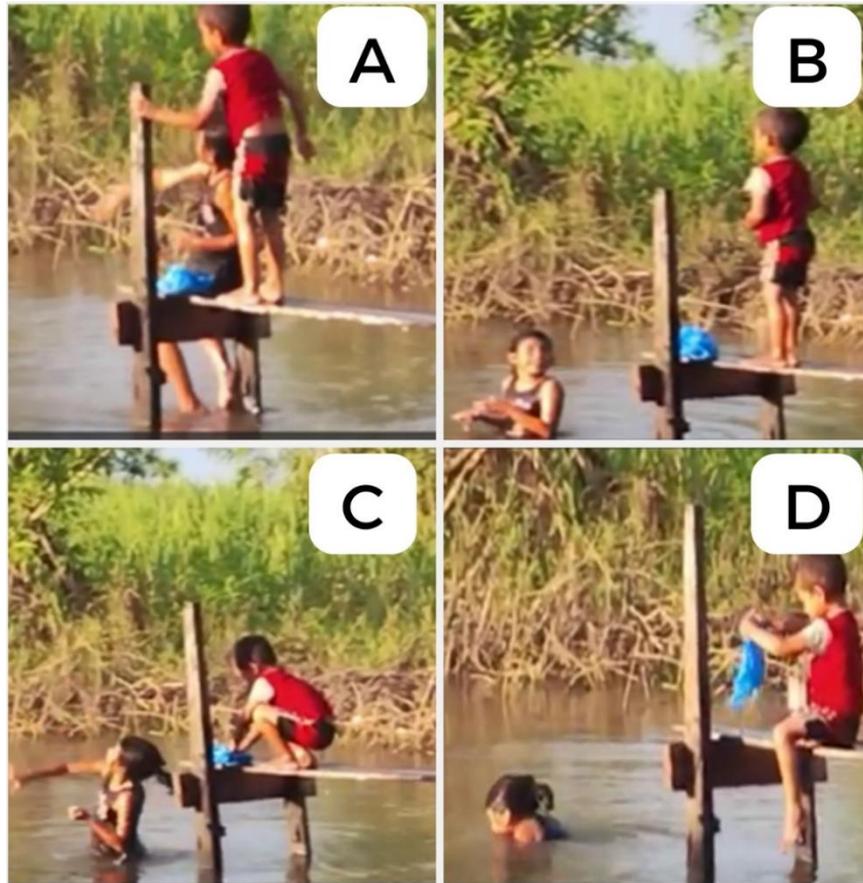


Imagem 26 - Ilustração do episódio "Brincando de jogar pedrinha na água"
 Fonte: A autora (2024)

Ágata, sentada na ponta da plataforma de madeira sobre o rio (plataforma que serve de porto à comunidade), arremessa pedrinhas dentro do rio. Atrás dela, em pé, está Ícaro, que compartilha a tarefa de arremesso. As crianças pegam as pedrinhas de um saco plástico que está ao lado de Ágata. A menina apanha um punhado de pedrinhas com a mão esquerda e as joga na água, uma a uma, com a mão direita, esforçando-se para arremessá-las à distância. No caso de Ícaro, ele se abaixa para apanhar as pedrinhas, uma por vez e repete cinco vezes essa sequência: segura-se com a mão esquerda em uma coluna de madeira (uma ripa de sustentação da plataforma) e, com a mão direita, apanha e arremessa uma pedrinha, jogando-a também à distância. Depois de alguns arremessos, mesmo sentada, Ágata se desequilibra ao arremessar uma pedrinha e cai no rio. As crianças riem. Ícaro abaixa-se, segura o saco de pedrinhas e o suspende, como se tentasse arrumá-lo (deixando as pedrinhas mais ao fundo do saco). Ágata continua a brincar, mas permanece dentro do rio; sempre que precisa de mais pedrinhas, ela se aproxima da plataforma para alcançar o saco que ficou lá: agarra um punhado de pedrinhas com uma mão e volta a arremessá-las com a outra. Ícaro passa a fazer do mesmo jeito que a menina: pega um punhado de pedrinhas com a mão esquerda e as atira na água com a direita; ele não mais segura na ripa para se abaixar e se levantar. As duas crianças se revezam em pegar as pedrinhas no saco cada vez que termina as pedrinhas da mão. No intuito de jogá-las longe, Ágata se movimenta, impulsionando o corpo para frente, a cada jogada, e vai se afastando da plataforma; quando acabam as pedrinhas de sua mão, ela volta para apanhar

mais pedrinhas, nadando ou andando. Em meio aos arremessos, vez por outra, ela olha e ri para o parceiro, como se compartilhasse a alegria de brincar juntos. Ícaro, sempre que precisa, abaixa-se para pegar mais pedras do saco, sobre a plataforma; na maioria das vezes, ele se segura na ripa com uma mão, tanto para se abaixar, quanto para se levantar, mas também para arremessar a pedrinha. Entretanto, algumas vezes, ele consegue realizar essa sequência sem precisar se segurar na ripa. Não se pode verificar a orientação do olhar nem a expressão fisionômica de Ícaro, mas ele coopera com Ágata: segura o saco de pedrinhas para ajudá-la a apanhar mais, ajeita o saco para evitar que pedrinhas caiam do saco e espera sua vez de apanhar mais pedrinhas. Em uma das vezes, Ícaro se abaixa, pega uma pedra e diz: “Assim, ó [olha], aumentando o volume da sua voz e se colocando de pé para o arremesso: “Ó! Ó!” Ágata se vira em direção a Ícaro, que atira a pedra na água. Depois de reabastecer a mão várias vezes com pedrinhas apanhadas no saco, e de inúmeros arremessos de Ícaro e de Ágata, o menino se abaixa, suspende e balança a bolsa (o saco plástico) com as pedras; em seguida ele diz: “Ó, tá acabando!” Mas a sequência lúdica continua: Ágata nada até a plataforma e ambas as crianças manipulam a bolsa. A menina pega algumas pedras e volta a jogá-las na água. A menina submerge na água, mantendo somente a cabeça para fora, volta-se em direção à plataforma e depois mergulha. Ícaro balança o saco, segurando-o pelo fundo, como se conferisse que não havia mais pedras; depois, balança-o vigorosamente. Ágata emerge próximo à plataforma, dizendo algo que não se pode compreender. Ícaro olha à distância e fala: “Vó, acabou, vó!”

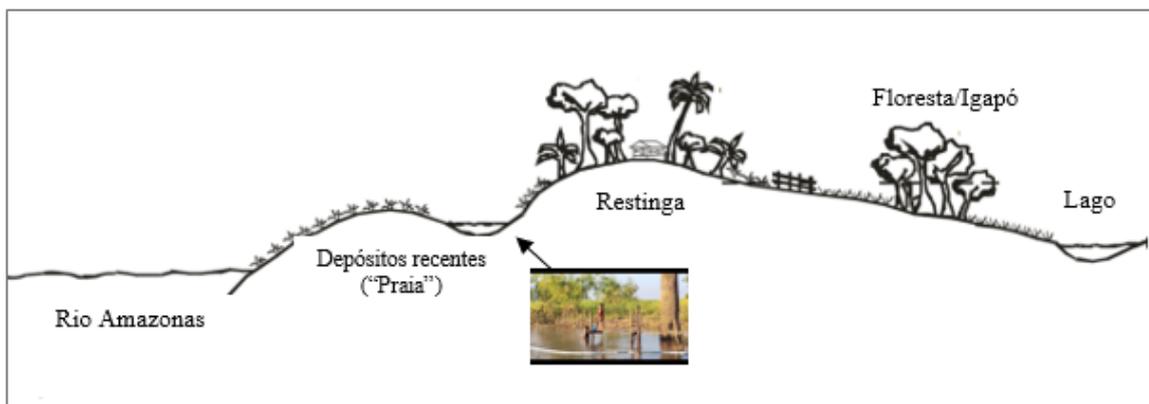


Imagem 27 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Jogando pedrinha no rio”
Fonte: A autora (2024)

O registro videogravado se inicia quando as duas crianças, Ágata e Ícaro, já estavam na ponta da plataforma (uma das extremidades do porto), brincando de jogar pedrinhas na água. Não se sabe como a brincadeira começou, se foi uma iniciativa das crianças, ou se foi sugerida por um adulto. Esta dúvida surge por causa de dois aspectos que chamaram a atenção: (1) as pedrinhas, em grande quantidade, estavam armazenadas em um saco plástico; (2) ao final, quando o saco ficou esvaziado, Ícaro olha para a avó, que lavava roupa na beira do rio (a avó estava fora do alcance da câmara), e comenta: “Vó, acabou, vó!” Em seguida, as crianças vão para casa, tomam banho e recebem a refeição. A avó informa à pesquisadora que essas pedrinhas se acumulam próximo às palafitas e seu filho (o pai das crianças) costuma apanhá-

las e armazená-las no período da vazante. As crianças sabem que podem brincar com as pedrinhas.

A atividade de jogar pedrinhas, tal como ocorreu, enquadra-se no que a literatura chama de uma ação coordenada cooperativa: um segmento de interação relativamente longo, com regulações recíprocas entre os parceiros na construção de um enredo comum – no caso, jogar pedrinhas na água do rio, uma a uma, esforçando-se para atirá-las distante. A construção de um enredo comum implica negociações de significados e compartilhamento de intencionalidades. Há revezamento de ações – ora é Ágata, ora é Ícaro quem arremessa (Eckerman; Peterman, 2004; Tomasello, 2003; Viana; Pedrosa, 2014). Além disso, há sinais de uma atividade prazerosa, com olhares e risos, bem como uma fala de Ítalo que chama a atenção da parceira sobre sua própria performance ao jogar a pedrinha: *Ó!* [Olha!]

Podemos também dizer que se trata de uma parceria simétrica, pois a díade realiza atividades sem que se possa identificar uma hierarquia de uma criança sobre a outra apesar de serem de idades diferentes. Ícaro, a criança mais nova, com quatro anos, mantinha-se cuidadoso para não cair no rio: segurava na ripa na maioria das vezes que se baixava e se levantava; ainda se sustentava quando jogava a pedrinha na água, pois precisava de um impulso para jogar a pedrinha o mais distante possível. Nem por isso, mesmo com menor habilidade do que sua parceira de seis anos, a díade deixou de brincar simetricamente e de modo cooperativo! Ágata permaneceu dentro do rio e Ícaro sobre a plataforma, mas o acesso ao saco de pedrinhas era tranquilo; cada um segurava o que sua mão conseguia apanhar. Mesmo que tenha demonstrado receio de que as pedrinhas iriam acabar (em certo momento Ícaro disse: “Ei, tu vai pegar tudo?”), a dupla continuou dispendo das pedrinhas sempre de forma amistosa.

No episódio Manja pega n`água, já descrito anteriormente (Quadro 8), foram exibidos aspectos da negociação de papéis e hierarquia de gênero, que demonstram uma relação assimétrica na interação das crianças, envolvendo Ágata, que participou do episódio de jogar pedrinhas na água. No episódio da Manja, foi possível observar Davi colaborando com Miguel para que este se livrasse da manja, papel que estava sendo desempenhado por Ágata. Em um momento do episódio, Davi chama Miguel:

- Bora, Miguel! Vai!” Este se volta para o parceiro, nada e mergulha na direção dele. Ágata o segue [...]. Miguel se ergue ao lado de Davi, emergindo da água. Ágata toca nas costas de Miguel e dá um gritinho: “Ah!” (como se dissesse: “Peguei!”) e nada de costas, afastando-se do parceiro. Mas Miguel se volta para ela e responde: “Não! É Manja-ajuda!” Davi retruca: “(Manja) Pega! Você vai ter de pegar!” (Manja-pegar é outra modalidade da brincadeira). Miguel estende um dos braços na direção da menina e ela anda aproximando-

se dele, mas Miguel bate com as duas mãos na água fazendo-a espirrar em Ágata. Mesmo assim, esta continua se aproximando dele e Davi parece querer proteger o parceiro ao falar: “Mergulha, Miguel! Então segura em mim, segura em mim (aproximando-se do parceiro para que este o alcance)! Conta até 10!” Neste instante, Miguel mergulhou e emergiu mais próximo de Davi, que repetiu a recomendação: “Conta de um até 10!” Ágata tenta alcançar Miguel no exato momento em que ele mergulhou, mas não conseguiu tocá-lo novamente. [...] Davi nada em direção oposta ao da menina. Miguel olha para Ágata que se aproxima dele. Davi fala: “Corre bem rápido, Miguel!

Realça-se nessa passagem que Ágata não parecia segura sobre a regra da brincadeira – ao tocar no parceiro, ela nada de costas, afastando-se de Miguel. Este chama a atenção de que se tratava da brincadeira manja-ajuda. Cria-se, portanto, a expectativa de que ele passaria a ajudar a manja, já que foi alcançado por Ágata, interpretação que se adequa ao esticar o braço em sua direção. Mas a reação de Ágata não foi clara – ao observar o braço estendido em sua direção, ela, que antes havia se afastado depois de tocar em Miguel, busca agora aproximar-se dele. E nesse momento Miguel bate com as duas mãos na água fazendo-a espirrar em Ágata, um movimento contraditório em relação à regra que acabara de anunciar. É como se ainda existisse um espaço de dúvida sobre o tipo de brincadeira de pega que estava valendo e, assim, Miguel, espertamente, tira proveito da situação ambígua.

Outro aspecto que podemos discutir a partir desse excerto é o fato de que Ágata não parecia segura de que competia em pé de igualdade com os dois parceiros meninos, um dos quais mais velhos do que ela. Miguel recebe a colaboração explícita de Davi que lhe orienta para evitar ser alcançado por ela. Há uma aliança entre os dois meninos, ou por serem parceiros preferenciais ou por se alinharem por meio de um mecanismo de cumplicidade de gênero, o que nos possibilita pensar em posições assimétricas no grupo de brinquedo marcadas por este aspecto. Davi acabara de sugerir a brincadeira, de “Manja Pega” e assim, Miguel passaria a ser o pegador: *(Manja) Pega! Você vai ter de pegar!* Mas, contrariando a sua sugestão, logo em seguida, Davi sugere ao parceiro que: (1) mergulhe (aparentemente para se livrar de Ágata); (2) segure nele (aparentemente como se ele fosse o pique, o porto seguro); e (3) conte de um até 10 (como se ele devesse reivindicar o seu tempo de distanciamento do manja). Essas sugestões correspondem a regras diferentes da indicação que ele fizera no momento anterior. Elas apontam que, apesar da indicação, Davi apoiou o parceiro que agiu como se o toque de Ágata não tivesse valido. Houve dúvidas e estas são tomadas pelas crianças como espaços de novas decisões; os “novos arranjos” decorrentes – como uma nova regra estabelecida na brincadeira – podem acomodar vantagens da criança que inova, tirando proveito da situação! Na dúvida de Ágata saber qual a regra da brincadeira que estava valendo, Miguel continuou como se o

primeiro toque não tivesse valido, pois era preciso reafirmar a versão da brincadeira que estava sendo seguida e para isso ele teve o apoio de Davi.

Em outra passagem do episódio Manja pega n' água (Quadro 8), vê-se negociações da própria regra da brincadeira entre os dois meninos.

Ágata aproxima-se rapidamente de Miguel com os braços abertos, na tentativa de tocá-lo. Miguel olhou para a menina e viu que ela se aproximava; então, espirrou água, com as mãos, no rosto de Ágata, e mergulhou em seguida. Mas Ágata o alcançou e disse: “Eu peguei, Miguel!” O menino retruca: “Fui eu que trisquei em ti, não tu. Bam, Bam!” Davi argumenta: “Mas vale, sim. Não Miguel! Tu vai ter ... Se tu triscou ela, tu vai ter que ajudar ela”. Sem perder tempo, Miguel se lança em direção a Davi, mergulhando com o braço esticado para alcançá-lo. Ao emergir, Davi diz: “Tu vai ter de contar de um até dez também”. Miguel mergulha e coloca apenas uma das mãos para fora e mexe os dedos, como se estivesse contando, e emerge da água gritando: “Deeeez! Aaaah”. [...] Miguel e Davi orientam-se mutuamente, conversam e iniciam uma sequência de mergulhos contínuos. [...] Davi fala: “Vou pegar você” e submerge na água. Miguel também mergulha. Os meninos emergem e submergem na água algumas vezes. Reaparecem em locais próximos de onde mergulharam, ou em locais mais distantes. Em um dos mergulhos, Miguel lança-se em direção a Davi com o braço esticado, como se tentasse pegá-lo, mas este reaparece mais distante.

Quando Ágata afirmou que pegou Miguel, este quis se safar, justificando que foi ele quem triscou a garota. Mas imediatamente Davi argumentou que o triscado dele valia como toque: “Mas vale, sim. Não Miguel! Tu vai ter ... Se tu triscou ela, tu vai ter que ajudar ela”. Desta vez, Davi não cedeu ao parceiro; ele criança de maior idade, ele reafirmou a regra da microcultura. E Miguel acede. Sem perder tempo, ele se lança na direção de Davi, mergulhando com o braço esticado para alcançá-lo. Ao emergir, Davi diz: “Tu vai ter de contar de um até dez também”. As duas observações de Davi explicitam regras do Manja-ajuda que estavam brincando: (1) não importa se foi a manja quem tocou na criança perseguida ou se foi esta quem tocou na manja; as duas possibilidades implicam a necessária ajuda de uma à outra; e (2) a contagem de um a dez, se faz necessária para só depois a perseguição ser deflagrada. As brincadeiras seguem regras, mas essas precisam ser acordadas entre os integrantes do grupo. Desta vez, Miguel não duvidou de que seu parceiro, com mais idade, detinha a regra da brincadeira; quando ele a seguiu, automaticamente validou a regra e se posicionou em assimetria ao parceiro.

No episódio Brincando de futebol já mencionado (Quadro 5), podemos destacar que a brincadeira se inicia com as crianças presentes na área gramada compartilhando uma bola. Existe uma parceria entre elas, mas o desempenho de David, no jogo, é nitidamente superior ao

de Miguel e ao de Ícaro. David dribla com mais destreza e detém a bola sob seu controle durante mais tempo. Por ser mais velha (David), possivelmente tem mais força física, mais treino e maior propriedade sobre as regras da brincadeira. Em decorrência de seu melhor desempenho e maior tempo com a bola ocorre um tensionamento entre as crianças, o que reforça algumas ideias acerca da discussão do aspecto da assimetria das relações sociais no grupo de brinquedo, neste caso provocada possivelmente pela diferença etária.

David consegue driblar Miguel e chuta ao gol, acertando. Ícaro se vira, agacha pegando a bola e chuta para Miguel. Novamente, David consegue alcançá-la e retirar dos pés dele. Os dois disputam a bola. David domina a bola e faz um giro no gramado com ela sob seu domínio. Miguel tenta alcançá-la, até que David cai, mas consegue se levantar e manter a posse da bola. Os dois então caem e Ícaro grita: “David, pega, pega David!” David consegue se equilibrar e pegar a bola. A brincadeira recomeça com David tendo a posse da bola e driblando Miguel por alguns segundos. Ícaro que está no gol, grita: “David”, “David...”, pedindo para que a bola seja também compartilhada com ele.

Conforme Pontes e Magalhães (2003), dificilmente um grupo apresenta entre os seus integrantes o mesmo nível de habilidade; os sujeitos mais experientes organizam, distribuem papéis em uma determinada brincadeira e apresentam, no geral, uma postura mais ativa no grupo e se pode dizer que a aprendizagem do iniciante depende, em parte, das oportunidades proporcionadas pela criança mais hábil. Os autores ainda complementam afirmando que uma parte do contato com a cultura mais elaborada da brincadeira depende então do comportamento do mais experiente, como uma certa tutoria. Logo, as oportunidades proporcionadas ao aprendiz podem, como já visto, estar previstas, em algumas brincadeiras, no entanto, elas se realizam efetivamente quando as crianças mais hábeis assim o permitem.

É importante ressaltar que as mães dessas crianças acompanhavam a brincadeira desde o momento em que ela se iniciou, pois já se encontravam neste espaço para o lazer vespertino. Uma delas interfere e diz:

Ôoo, joga para ele...! Ela pede que David jogue a bola para Ícaro e David responde: “Eu tô tentando fazer o gol, mas o Miguel não tá deixando!” [...] David chuta para a lateral da trave e então Miguel e Ícaro correm em direção à bola. Ícaro consegue alcançar a bola e chuta para David que está na sua frente. David chuta a bola bem devagar e Ícaro consegue segurá-la. Neste momento, mais uma vez, uma das mães interfere na brincadeira e grita: “Vai Ícaro!” Este chuta a bola para David, que a mantém nos pés enquanto Miguel novamente tenta conseguir a bola. David é mais rápido e a segura nos pés. David e Miguel então se chocam. A brincadeira de domínio da bola continua com David que consegue chutar ao gol de forma fraca e Ícaro então a alcança.

Miguel diz: “Não foi gol!” Ícaro chuta para Miguel. Miguel segura a bola nos pés no canto da canoa. David dribla e consegue retirá-la de Miguel.

Nota-se a interferência da mãe em alguns momentos do episódio, com objetivo de reforçar alguns comportamentos de Ícaro, a criança menor, para que ela tenha mais oportunidades no grupo de brinquedo. Ela age no sentido de corrigir as assimetrias das relações, neste caso, decorrentes da maior habilidade com a bola da criança mais velha (Davi, 7 anos) comparada às habilidades de Ícaro e Miguel (4 e 6 anos, respectivamente). David, com maior coordenação motora, domina a bola, dificultando tanto Miguel quanto Ícaro de chutarem, driblarem etc.

No Episódio Brincando com lama (Quadro 7), também já mencionado, podemos dar destaque o aspecto da imitação. No episódio, a imitação da criança mais nova frente aos comportamentos da criança mais velha. Como exemplo, temos o trecho do episódio em que João diz: *“Eu consigo!” As duas crianças passam a deslizar de barriga pela lama. Riem e interação de forma harmoniosa*”, na tentativa de repetir o comportamento do parceiro (mais velho) de se jogar no chão, deslizando de barriga sobre a lama. Outro trecho que nos permite inferir a imitação neste episódio é quando a criança mais velha também imita a mais nova, quando esta usa a mão como uma concha para levar água para o buraco, como no exemplo: *“...começa a cavar um buraco próximo ao do seu parceiro; então, os dois juntos “cavam” na lama. Decidem colocar água nos buracos que fizeram.* Ainda há um outro trecho que transcreve o aspecto da imitação neste episódio, quando Carlos diz: *“Olha, eu formei um robô!” João diz que Carlos tem um monte maior do que o dele. João sugere colocar mais água nos montes de lama.* Ao colocar mais lama João tenta se igualar ao parceiro na tentativa de formar algum boneco também.

Para Wallon (1979), a imitação ocorre quando orientado para o outro – um modelo –, a criança faz o que o modelo faz. No momento que João imita o comportamento de Carlos utiliza a mesma postura corporal do parceiro de brincadeira, a exemplo disto, temos o momento em que ele fica de cócoras e se curva de forma similar à outra criança. O autor ainda ressalta que quando a criança observa ativamente os outros que a atraem, há uma tendência de se unir a eles numa espécie de participação efetiva.

Segundo Nadel e Baudonniere (1981) repetir o papel do outro, suas atitudes, sua atividade, seria, para aquele que é imitado, um sinal do interesse do imitador pelo modelo. Seria, tanto para o imitador quanto para o imitado, a origem de uma reação emocional forte, comum, a todas as situações em que se partilham sensibilidades ligadas à partilha das mesmas atividades. Ainda é possível, de acordo com os mesmos autores, que a imitação pode ter tido

anteriormente, funções, notadamente ligadas à fusão emocional. Mas, neste período, em que a linguagem ainda não é um instrumento privilegiado de comunicação entre crianças, o intercâmbio se estabeleceria, necessariamente, por meio dessa imitação imediata, repetição de papel entre parceiros, precedendo o momento em que as crianças atingirão, em suas relações, a repartição dos papéis. Pedrosa e Carvalho (2006) também argumentam que, imitando o comportamento do coetâneo, a criança parece sinalizar a intenção de brincar junto a seu par; pelo menos é assim que a imitação repercute neste, tornando possível o estabelecimento de uma ação coordenada.

Desta forma, podemos tirar por conclusão de que ao imitarem uma à outra, as crianças se sentem como efetivos membros da brincadeira, consolidando uma parceria, logo sendo considerado um momento em que contribui para o desenrolar do ato lúdico de forma amistosa, como podemos considerar, pois assim assumem e repartem papéis.

4.1.6 Paisagens do medo no brincar amazônico

É necessário compreendermos que a percepção ambiental é um fator influenciador da vida humana através do comportamento, da sociabilidade e do bem-estar. Assim, Tuan (1980) aborda o conceito de *topofilia* definindo-o como elo afetivo entre a pessoa e o lugar. O autor explora a percepção com bases nos atributos sensoriais humanos e na postura formada por uma longa sucessão de percepções.

Tuan (2005) destaca que os medos são experimentados por indivíduos e, nesse sentido, são subjetivos; alguns, no entanto são, sem dúvida, produzidos por um meio ambiente ameaçador, outros não. E ainda afirma que em todos os estudos sobre o indivíduo e a sociedade, o medo é um tema, esteja implícito ou explícito. Porém, ninguém (que se saiba) tem procurado abordar o tema “Paisagens do medo” como um tópico digno de ser sistematicamente explorado por si mesmo e pelos esclarecimentos que possa trazer sobre as questões de interesse permanente. Nesse subtópico exploraremos algumas paisagens do medo a partir das análises dos episódios selecionados no contexto varzeano ribeirinho amazônico.

O episódio “Jogando bola com o cachorrinho” (Quadro 11) foi registrado pela mãe de Bruno e Carol, que se ofereceu para realizar algumas filmagens das crianças brincando, usando o próprio celular, conforme Imagem 28. Ela havia autorizado a participação dos filhos na pesquisa e, portanto, conhecia o objetivo do trabalho, informado no Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido. O pai tinha observado a pesquisadora fazendo alguns registros em outros momentos lúdicos.

Quadro 11 - Episódio “Jogando bola com o cachorrinho”

Nome da brincadeira (indicação das crianças):	“Jogando bola com o cachorrinho”
Tipo de brincadeira	Jogo de bola dentro d’água entre duas crianças. Há presença de um cachorro nadando entre elas.
Duração	01min34
Período do ciclo hidrológico:	Período da enchente/cheia. Rio a 26,46 metros sobre o nível do mar
Brincadeira <i>outside</i>	ocorre em uma pequena região alagada ao rio Amazonas (Imagem 29).
Crianças envolvidas (idade)	Bruno (7), Carol (8)
Registro realizado por pais (responsáveis).	

Fonte: A autora (2024)



Imagem 28 - Ilustração do episódio “Jogando bola com o cachorrinho”

Fonte: A autora (2024)

Duas crianças – Carol e Bruno – entram na água; um cachorro os acompanha. [...] Carol diz: “Umbora (Vamos embora), Bruno”, adentrando o alagadiço e aproximando-se de Bruno. Este se volta para trás, olhando para a menina e fala: “Tem que ir até aqui, ó (apontando para a bola que está mais adiante!)” Carol ultrapassa o menino, que o acompanha e pega em sua mão; ela alcança a bola e um adulto adverte: “Tá bom aí; lá tem jacaré!” O cachorro nada atrás das duas crianças. [...] Depois ela (Carol) joga a bola mais distante e diz para o cachorro: “Vai buscar, [não se entende o nome do cachorro]”. O cachorro nada em torno das crianças, mas não vai buscar a bola. Bruno diz: “Eu vou!” Carol replica: “Calma aí, deixa eu ver até onde dá pra chegar”, indo em direção à bola. Carol pega a bola. As crianças voltam-se, olhando para a margem, e a

menina diz: “Vem, pai, aqui, com nós”. Ela parece dirigir-se à pessoa que faz o registro. [...] Carol pergunta outra vez: “Mãe, pode ir mais?” Ela segura a bola na mão. Não se ouve a resposta, mas Carol continua: “Pra cá?” apontando para o lado que tem menos planta. O pai diz: “Aí tem buraco! Aí! Aí mesmo. Jacaré pode estar dentro do buraco.” E ouve-se a mãe dizer: “Cuidado!” Carol, continua, voltada para a margem: “Vem, pai, com nós, para ver onde é.” Ela segura a bola, e Bruno continua voltada para ela, em pé, olhando-a de longe; ele se movimenta, mas não avança no caminhar. [...] Bruno continua: “Eu vou te ensinar a saber nadar”. Carol replica: “Eu sei”, ao mesmo tempo que joga a bola em direção a ele. [...] Bruno agarra a bola, diz: “Eu vou jogar lá longe” e atira a bola, que não vai longe, mas acerta no cachorro. O cachorro nada em direção à vegetação novamente. Carol diz: “Coitado.. É que tem muito mato aqui!” Ela apanha a bola e continua, “Vem com nós, mãe, pro rio. Até aqui”. [...]

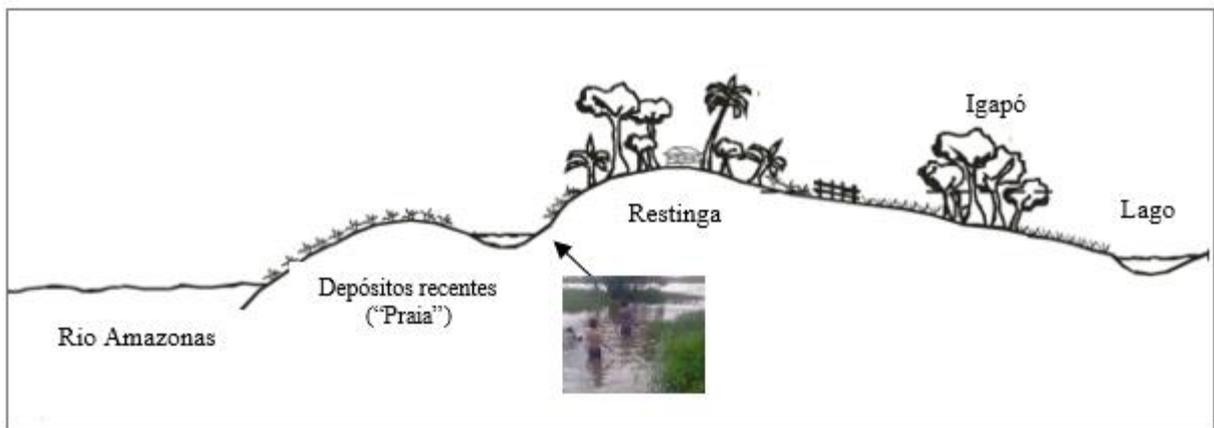


Imagem 29 - Perfil Esquemático da Várzea Amazônica – Episódio “Jogando bola com o cachorrinho”
Fonte: A autora (2024).

Neste episódio é possível observarmos que tanto as crianças quanto os adultos (pai e mãe) têm receio deste ambiente de brincadeira – em um alagado com vegetação dentro d’água. Podemos inferir que esta pequena região alagada que se formou próximo à restinga durante o período da enchente/cheia do rio é considerada uma paisagem do medo, logo topofóbica pela população da Comunidade São Francisco de Assis. Este aspecto é destacado diversas vezes pelos pais das crianças que acompanhavam a brincadeira. Elas são representadas pelas falas: “*Tá bom aí, para lá tem jacaré*”; “*Aí tem buraco! Aí! Aí mesmo. Jacaré pode estar dentro do buraco*”.

À medida que avançam com a brincadeira mais para o fundo do alagadiço, os pais alertam seus filhos acerca dos perigos do lugar. Assim, as crianças, a todo instante, checam a possibilidade de se distanciarem da margem, pois existe um provável buraco com presença de animais, segundo os pais, o que gera uma tensão e sinal de alarme em todo episódio para que as crianças continuem avançando com a brincadeira de bola. A presença de vegetação também pode ser considerada um fator que instiga mais suspense diante da região, podendo dificultar a vista de animais e se constituírem locais de esconderijo para eles.

Cruz (2018) traz em sua pesquisa que em alguns relatos coletados, tanto de adultos, mas principalmente infantis, foi de extrema relevância a exteriorização do medo em relação aos constantes ataques de jacarés que já ocorreram e ainda ocorrem na comunidade São Francisco de Assis. Pelo fato de ser uma comunidade de várzea, a quantidade populacional deste animal é considerável. Vários ataques ocorreram de forma fatal ou muito grave entre moradores, o que gerou certa repulsa a estes animais, assim sendo considerado como um aspecto topofóbico. Ainda na pesquisa de Cruz (2018), no imaginário local infantil das crianças no município do Careiro da Várzea – AM, estão presentes diversas histórias de ataques de animais, na maioria por jacarés e cobras, o que resulta em aspectos topofóbicos apresentados em alguns desenhos. Um dos exemplos trazidos pela autora, é um desenho com predominância da cor vermelha, simbolizando o sangue, na Imagem 30, seguido pela fala da criança:

“O jacaré mordeu a perna da vovó lá no rio, ela usa perna de mentira, sabia? Eu tenho muito medo, muito medo, medo, medo...a mamãe disse que não era prá toma banho na praia mais não”. “O jacaré grandão mordeu a vovó, ela ficou só sangue... eu não brinco mais aí não. Tenho medo dele.”



Imagem 30 - Desenho de M.P.A, 6 anos, denominado de “O jacaré ruim”
Fonte: Cruz (2018)

No episódio A “rabetá” já mencionado, podemos ainda identificar mais uma paisagem do medo das crianças da Comunidade São Francisco de Assis. Ao final do episódio, a mãe sugere que as crianças não cheguem até as árvores dentro da água, explicitado: “*Puxa, Danilo, pode ter cobra aí na...*” Podemos observar que a mãe utiliza de suas vivências, do seu conhecimento da geografia do lugar e outros elementos para expor seu cuidado com as crianças. Por ser uma área não limpa e com presença de uma vegetação arbustiva e arbórea da que se deu a maior parte do episódio, este local possui maior propensão a ter cobras ou jacarés, o mesmo

caso do episódio “Jogando bola com o cachorrinho”, o que fez com que a mãe expressasse sua orientação na brincadeira, instruindo o filho a se afastar do local.

Tuan (2005) nos fala que muitos medos são específicos, aprendidos e diferem de cultura para cultura. Ainda promove um questionamento sobre as características gerais do ambiente natural que são responsáveis por ativar o senso de perigo de uma criança e responde que estes são: os animais e a escuridão. Complementa ao dizer que as crianças menores de dois anos podem olhar cobras sem sentir medo, mesmo quando se arrastam, cruzando o solo em sua direção. Elas se tornam apreensivas à medida que vão crescendo. O medo das cobras se manifesta intensamente aos quatro anos de idade e aumenta aos seis. Depois disso, observa-se um pequeno declínio, mas permanece forte durante toda a idade adulta. Tuan (2005) cita um levantamento com crianças inglesas (de quatro a quatorze anos) para exemplificar uma lista dos animais que elas menos gostavam: as cobras ocuparam facilmente o primeiro lugar. Ao passo que feras peludas, de sangue quente, ainda que ferozes, facilmente passam a ser admiradas e atraentes nas lendas e histórias de crianças. Répteis e anfíbios resistem à glamorização. As pessoas os evitam, não tanto porque podem ser venenosos, mas porque têm aspecto repulsivo e maldoso. O preconceito contra as criaturas sem pelo, de sangue frio, que se locomovem sobre a terra, é profundo.

Este ponto é de suma relevância quando analisamos as crenças e expectativas parentais, próximo grande tópico a ser analisado que constitui um dos objetivos deste trabalho, uma vez que aspectos ambientais da região possuem forte influência nas falas destes pais e mães quando os associam às rotinas lúdicas das crianças caboclo-ribeirinhas da região pesquisada.

4.2 CRENÇAS E VALORES PARENTAIS DAS CRIANÇAS

Neste tópico foram investigadas as crenças parentais em relação ao brincar de crianças que vivem na Comunidade São Francisco de Assis. Geary e Flinn (2001) afirmam que a parentalidade tem se tornado cada vez mais frequente nas investigações acerca do desenvolvimento humano, pois a ampliação do interesse por essa temática justifica-se nas evidências de sua centralidade para promover competências infantis que sejam apropriadas à ecologia local, onde se inserem crianças e cuidadores.

Santos e Moreira (2012) entendem que as crenças dos pais acerca de seus filhos são concebidas com bases na interpretação de distintos aspectos que envolvem a vida infantil. Mais uma vez realçam o papel das crenças na configuração de um conjunto organizado de

expectativas e valores, que estão implícitos nos julgamentos, nas escolhas e nas ações que os pais adotam em relação aos seus filhos.

Considerando a perspectiva da AT, foi possível organizar os dados em três temas apresentados na Figura 1 e discutidos a seguir em formato de subtópicos.



Figura 1 - Mapa temático mostrando os três temas principais de acordo com as crenças parentais
 Mapa temático mostrando os três temas principais de acordo com as crenças parentais
 Fonte: A autora (2024)

4.2.1 Emoções em relação ao brincar

No que diz respeito ao tema – *Emoções em relação ao brincar* – os resultados da pesquisa mostraram que o sentimento dos adultos quanto ao brincar está intrinsicamente relacionado a emoções positivas e associadas à alegria, diversão e satisfação. Destacamos nesta análise, algumas contribuições dos pais proporcionando uma ideia ao leitor acerca dessas impressões:

Entrevistadora: Para você, o que é brincadeira?

Pai/ mãe: É tudo. Todas as crianças têm que ter seu dia de brincar. É comunicar, viver feliz. Era assim na minha época.. (suspira) (E.2.30⁴).

Pai/ mãe: [...] para mim, brincar é ser feliz...brincadeira é melhor que qualquer outra coisa para o meu filho. Até eu me sinto feliz vendo as crianças brincando (E.4.30).

Pai/mãe: Brincadeira é algo que não levamos a sério, mas para a criança é um divertimento, é um lazer, é algo que satisfaz as crianças (E.22.30).

⁴ Os códigos utilizados referenciam as respostas dos responsáveis (podendo ser pai ou mãe), onde o primeiro número significa a ordem da entrevista de acordo com o n = 30 de entrevistados.

Destaca-se ainda o conceito de brincadeira atrelado ao de compartilhamento e de trocas, sendo presente em algumas entrevistas como fator relevante, como podemos ver abaixo:

Pai/ mãe: É ficar feliz, é diversão, sabe? Compartilhar brinquedos, viver bem a infância. Dá para ver a alegria estampada quando vejo eles brincando (E.3.30).

Pai/ mãe: Além de ser um ambiente onde as crianças extravasam as energias, elas criam momentos divertidos e lembranças com seus coleguinhas da vizinhança dividindo os brinquedos. Porque a criança precisa interagir com os outros, isso influencia tanto no seu desenvolvimento social, quanto para a sua imunidade. Brincando, se sujando, adquire anticorpos e assim se forma uma criança mais divertida, expressiva e mais feliz (E.4.30).

Pai/ mãe: É uma diversão boa para socializar o conhecimento; para mim é novas amizades. Troca de brinquedos e de amigos. Quando a gente brinca tem mais amigos (E.11.30).

Estes resultados coincidem com a discussão de Viana e Pedrosa (2014), ao analisarem as interações sociais de crianças e proporem que estas promovem, nas brincadeiras, construções conjuntas; não só ampliam ações previamente partilhadas, mas também revelam cultura, em suas dimensões micro ou macro, como algo essencialmente dinâmico.

Ainda podemos inferir um sentimento de nostalgia de algumas respostas dos pais sobre o que é brincadeira. Algumas repostas remeteram a histórias de suas brincadeiras na infância, principalmente às mudanças que ocorreram entre o passado e o presente com a geração de seus filhos(as) atualmente.

Pai/ mãe: [...] brincar na minha época era brincar de boneca; diversão era ouvir piada, brincar com os amigos de queimada, “pular macaca”, boca de forno. Isso sim era brincar! Hoje vejo pouco...(suspira). Tenho saudades (E.8.30).

Pai/ mãe: Quando eu era criança eu brincava muito feliz, brincava de esconde-esconde, barra bandeira na praia. Quando eu era criança brincar era estar com os colegas rindo (E.10.30).

Pai/ mãe: Brincadeira é alegria. Por exemplo, quando eu era pequeno, eu brincava de bola todo dia, manja pega e de jogos. A gente usava as coisas que encontrava para brincar, jogos da natureza, educativos. Eu acho diferente, hoje (E.12.30).

Observamos que os pais ou responsáveis, em sua maioria, ou seja, vinte e quatro respostas citam o sentimento de felicidade em suas repostas sobre brincadeira. Eles também mencionam que a brincadeira promove a cooperação e isto corrobora a perspectiva de Morais

(2004) ao dizer que a brincadeira contribui, de forma bastante efetiva, para o relacionamento social das crianças, visto que oferece uma forma livre e autônoma de interação. Por meio da brincadeira, a criança é capaz de resgatar valores e sentimentos, como a responsabilidade, além de aprender a importância de negociação, da conquista, de conviver com regras e resolver conflitos. O aspecto afetivo da brincadeira permite a possibilidade de a criança se conhecer melhor, tendo assim, oportunidade, de encontrar nos outros atitudes e habilidades que causem admiração, que combinem com a sua maneira de pensar, que causem vontade de conhecer melhor o outro.

4.2.2 Criança e natureza

Em relação ao tema Criança e Natureza, devido à diversidade ambiental do lugar de pesquisa conjecturamos que a conexão entre o brincar e a natureza seria marcante nas narrativas dos pais. É válido e notório ressaltar que o ciclo das águas influencia esse processo, uma vez que durante a enchente/cheia, a comunidade fica completamente inundada e as práticas lúdicas precisam ser realizadas dentro das casas, especificamente nas varandas⁵. Porém, mesmo durante a vazante/seca, os pais/responsáveis informaram pouca adesão de seus filhos(as) aos ambientes externos, conforme mostram alguns de seus relatos.

Assim, menos da metade das respostas foram associadas ao tema criança e natureza propriamente (11 respostas de 30 entrevistados). Mas quando questionados se acreditavam ser importante o contato com a natureza e o motivo de sua crença, os pais expressaram um desejo de que seus filhos brincassem ao ar livre em contato com o ambiente externo. A pergunta abaixo vinha após os pais mostrarem em um mapa simplificado da comunidade (Apêndice IV), já detalhado no item Método, onde seus filhos brincavam. Podemos verificar alguns dessas respostas abaixo:

Entrevistadora: Você acha importante seu filho(a) brincar neste lugar? Por quê?

Pai/mãe: Sim, fico muito feliz porque vejo que ele cria outras brincadeiras a partir do seu imaginário, na mata mesmo já vi isso. Ele imita o avô quando

⁵ Compõem a parte da frente das palafitas (casas típicas das regiões ribeirinhas), geralmente extensas e se constituem em um lugar importante de brincadeiras infantis e trabalho durante o período da cheia, principalmente.

roça o quintal, eu gosto de ver ele brincando assim. Eu amo quando as crianças vão para o piquenique na várzea (E.5.30).

Pai/mãe: Eu acho que sim, está em contato com a natureza e aprende cuidar dela, sabe? O pai dele faz e ele imita. Eu acho importante, mas às vezes ele fica muito dentro de casa. Eu fico muito feliz quando ele convive com a natureza (E.6.30).

Pai/mãe: Sim, pois está em contato com a natureza e aprende a cuidar dela, sabe? O pai dele faz e ele imita. Fico satisfeito que ela brinca nos lugares que mais gosta que é dentro de casa com suas bonecas, no máximo no terreiro, mas para correr e pular, isso às vezes (E.7.30).

Ainda foi explicitado o valor da fauna e flora e sua importância dentro do processo cultural passado de pais para filhos. Estes achados vão ao encontro do que é defendido por Fjørtoft (2004) quando afirma que as oportunidades de interação com a natureza enquanto brincam trazem importantes benefícios para o desenvolvimento das crianças. Alguns autores afirmam que o uso que elas fazem dos espaços abertos e a presença de certos elementos da natureza também estão relacionados aos tipos de brincadeiras que desenvolvem. A presença de vegetação tem sido relacionada a brincadeiras do tipo construtiva, turbulenta e simbólica (Fjørtoft, 2004; Jansson, 2008; Samborski, 2010). A areia é um elemento muito presente em áreas de parques infantis e brincadeiras construtivas estão relacionadas à presença desse elemento (Czalczyńska-Podolska, 2014). A topografia como declives e rochas, por exemplo, proporcionam brincadeiras que envolvem maior vigor físico, como subir e escorregar (Fjørtoft, 2004). Elementos soltos como pequenas pedras, gravetos, folhas e frutos também são utilizados pelas crianças em brincadeiras de construção e de faz de conta (Kernan, 2010; Kuh, Ponte; Chau, 2013; Malone; Tranter, 2003; Refshauge *et al.*, 2013; Schäffer; Kistemann, 2012). A relação da criança com a água foi investigada por Said (2008), que identificou 83 tipos de atividades de natureza física, cognitiva e social em crianças que utilizavam rios e riachos de uma região tropical.

Quando a criança brinca, além de conjugar materiais heterogêneos (pedra, areia, madeira, papel entre outros) ela faz construção sofisticada da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transforma a função dos objetos para atender a seus desejos. Assim, um pedaço de madeira pode virar um rabetá; com lama, pode-se fazer bonecos; a água pode ser o esconderijo; a vassoura pode ser um cavalo, segundo Benjamin (2002).

Outro aspecto que merece ênfase é o sentimento de medo presente em algumas falas dos pais nas entrevistas ao associar as crianças com a natureza, uma vez que a Comunidade São Francisco, durante o período principalmente da enchente/cheia, vivencia um número grande de

ataques de animais, principalmente de jacarés e cobras, como discutimos no subtópico 4.1.6 desta seção. Assim, algumas respostas fizeram menção a este sentimento, como podemos observar:

Entrevistadora: Como você se sente quando ele(a) brinca neste lugar?

Pai/ mãe: Quando meu filho brinca no rio, fico preocupado, mas quando brinca em casa fico feliz, mesmo com a bagunça, às vezes chateado porque bagunçam tudo, mas ficam livre do perigo (E.9.30) - O lugar no mapa escolhido foi a casa.

Pai/ mãe: Muito feliz, segura, pois é ambiente seguro, quando brinca dentro de casa, pois não tem muita ameaça não (E.25.30) - Os lugares escolhidos foram: casa, igreja e quadra de esporte.

Pai/ mãe: Feliz, alegre, coração cheio de alegria, e paz no coração, pois eu acho que estão completamente seguros quando brincam dentro de casa (E.27.30) – Os lugares escolhidos foram escola e quintal de casa.

Podemos inferir que o ambiente interno das palafitas se relaciona com sentimento de segurança, em contraponto com o sentimento de medo gerado pela exposição a alguns ambientes externos em razão de ameaças naturais. Ao relatarmos que as crianças brincam na região *indoor* (ambiente fechado) das casas de moradia (varandas e terreiros) ou dentro da escola, é suposto um menor perigo, principalmente no período da enchente/cheia quando ocorre maior ataque de animais, o que justificaria então, algumas falas de pais de que seus filhos estivessem mais seguros ao escolherem brincar dentro delas.

Essas respostas, entretanto, denotam ambivalência de sentimentos quanto ao contato de seus filhos com a natureza. Ao mesmo tempo que valorizam o contato direto com a mata, com a várzea etc., os pais se sentem mais seguros quando os filhos brincarem em ambientes internos (em casa e na escola), porque nestes locais eles estão mais seguros do ataque de animais. Essa ambivalência é demonstrada na resposta da E.7.30, quando a mãe responde à pergunta se ela acha importante o filho brincar no lugar apontado (um lugar *outdoor* - ambiente aberto): “Sim, pois está em contato com a natureza e aprende a cuidar dela, sabe? O pai dele faz e ele imita. Fico satisfeito que ele brinca nos lugares que mais gosta que é dentro de casa com suas bonecas, no máximo no terreiro, mas para correr e pular, isso às vezes.”

4.2.3 Brincadeira e Tecnologia

O tema Brincadeira e Tecnologia versa sobre atividades lúdicas que incluem a tecnologia, seja pelo uso de celulares, *tablets* ou televisão na comunidade São Francisco de Assis. Durante a coleta, chamou-me a atenção a ênfase dada por muitos pais ao relatarem o intenso uso de tecnologia pelos filhos, algumas vezes, sendo até maior que as rotinas lúdicas que incluem elementos da natureza, como: pular na água, subir em árvores, brincar com animais, dentre outros. Essas falas foram mais evidentes quando relacionadas ao período da enchente/cheia, pois é quando as crianças permanecem mais tempo dentro de casa. Ainda assim, durante o período da vazante/seca, existem falas que associam o uso de tecnologia a brincadeiras. Foram selecionados alguns excertos que permitem ao leitor um panorama do que discutimos neste subitem:

Entrevistadora: Você acha que as brincadeiras mudam na vazante e na cheia?

Pai/mãe: Sim, a zona rural dá possibilidade de estar perto da natureza, o que estraga as crianças é a *tecnologia*. Tem criança que tem mais de dois celulares e passa o dia nesses joguinhos. Na cheia não sai do celular. Mesmo na vazante, tem isso hoje de ficar no *celular, tablet e tv* (E.8.30, grifo nosso).

Pai/mãe: Pra mim mudam e muito [...] eu mesma já presenciei inúmeras brincadeiras que eles criam ali (aponta para a praia), sem precisar de nenhum *negócio eletrônico*; então pra mim é importante sim, pular na água, correr para se desenvolver (E.17.30, grifo nosso).

Pai/mãe: Muda, na cheia; não saem de casa. Na nossa infância, a brincadeira era diferente e não *online*. É compartilhar a alegria com os outros. Tirar o *celular* de perto, porque é o que mais prende as crianças hoje (E.15.30, grifo nosso).

É possível inferirmos a ligação que este item possui com o anterior. Tendo em vista que, foi percebido a diminuição da conexão das crianças com a natureza nos últimos anos, e neste mesmo período, também foi notado o aumento das brincadeiras “*online*” e “com o celular”, de acordo com os entrevistados. Esses resultados permitem corroborar com Stefenon (2021) ao afirmar que o período da pandemia, sem dúvidas, trouxe para muitas crianças o aumento substancial do uso de telas, já que tanto a escola quanto as atividades extracurriculares passaram a ser mediadas por esses dispositivos. O autor ainda complementa seu comentário ao dizer que o mesmo ocorreu com as chamadas de vídeo através de celulares e computadores. É provável que o agravamento da pandemia no Brasil e o conseqüente uso prolongado dos aparelhos eletrônicos e das telas pelas crianças puderam contribuir para mudanças no padrão lúdico, deixando as crianças mais “paradas” e com tempo de permanência mais prolongado no

ambiente interno das casas. Não se sabe ainda a repercussão dessa mudança nos padrões cognitivo, linguístico, socioemocional das crianças.

As respostas dos pais às entrevistas permitem refletir sobre os aspectos apontados por Turkley (1997) ao dizer que as crianças nascidas na era tecnológica percebem com naturalidade estas "máquinas maravilhosas", considerando-as parceiras de suas vivências lúdicas e de suas aprendizagens. Apropriam-se delas a partir das mesmas estratégias que utilizam para apreender outros elementos de seus universos de socialização, sejam objetos, pessoas ou animais de estimação, agindo, apropriando-se e estabelecendo diálogos e relações.

Ainda, acrescenta-se o debate frente ao uso das mídias digitais e o debate de como utilizá-las. Acessar a tecnologia digital e tê-la como mediadora pode trazer inúmeros elementos para o processo criativo e imaginativo das crianças, mas também pode as expor a conteúdos inapropriados para sua idade. Por isso, “o encorajamento de boas práticas – e sobretudo práticas compartilhadas e/ou criativas – é efetivamente a melhor maneira de se opor às que favorecem o isolamento e a exclusão social” (Tisseron, 2016).

Em um estudo realizado nos anos de 2016 e 2017 na mesma localidade (Cruz, 2018), a modalidade da brincadeira tecnológica não era citada como tipo de brincadeira, apesar de haver equipamentos tecnológicos presentes, o que nos permite inferir que a pandemia de Covid-19 potencialmente trouxe como consequência o uso excessivo de telas, mesmo em comunidades ribeirinhas. Pelo fato de esta comunidade ter proximidade com a capital, os sinais de internet e TV são captados com boa qualidade, o que por fim, acaba facilitando este processo de inserção ao plano tecnológico.

Diante dos dados apresentados, podemos pensar no exposto por Hanaver (2005) quando menciona que a tecnologia substitui silenciosamente os hábitos tradicionais que envolvem a interação física com as pessoas e o meio ambiente. Cada vez mais o uso de telas se torna rotineiro nas atividades lúdicas das crianças ribeirinhas da Amazônia e se tornam instrumentos de consumo e de ludicidade.

Assim, os resultados encontrados a partir das entrevistas com os pais na Comunidade São Francisco, permitem-nos articular algumas mudanças ocorridas no padrão lúdico das crianças ribeirinhas, segundo os pais, com o período pandêmico. Eles enfatizaram o aumento do uso de tecnologia nas atividades lúdicas das crianças ribeirinhas do Amazonas. Como a coleta de dados foi realizada imediatamente após o período do distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19, é possível refletir sobre os impactos deste período diante das mais diversas populações, em especial a deste estudo, mesmo diante de um rico cenário ambiental propício a brincadeiras *outdoor*.

Estes resultados nos indagam acerca da repercussão do uso de tecnologia permeando os processos lúdicos. Este tema ainda precisa ser mais investigado de modo a orientar pais e responsáveis visando ao cuidado e à estimulação das brincadeiras físicas em ambientes abertos, em contato com a natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo com crianças ribeirinhas da Amazônia buscou relacionar o processo de desenvolvimento, especificamente o de assimilação cultural, ao seu nicho ontogenético, compreendido tanto em seu conjunto ecológico, como em seu conjunto de crenças e expectativas parentais, ou seja, adultos que lidam diretamente com as crianças e que constroem e transmitem simbologias, ritos próprios da cultura inerente.

Após o término desta pesquisa podemos destacar alguns aspectos que permitiram o avanço deste trabalho. Um destes aspectos foi o de possibilitar maior visibilidade sobre contextos de desenvolvimento e brincadeira na região norte do Brasil com pouca notoriedade, inclusive no mundo, a partir da contribuição social em explorar a temática de brincadeiras ao ar livre, assunto este de grande repercussão nas Ciências Sociais, principalmente durante o contexto pandêmico. Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) enfatizam que somos participantes de uma matriz sócio-histórica onde o cenário atual afeta a in(acessibilidade) das crianças às áreas externas e natureza de modo que apesar de todos os aspectos ambientais e riqueza climática, bem como patrimônio cultural relacionados à natureza no Brasil, as gerações mais jovens experimentem cada vez menor tempo ao ar livre (Dowdell; Gray; Malone, 2011).

Outro aspecto que mereceu destaque durante o processo de construção da tese foi o da escolha metodológica. Destacamos em primeiro plano a forma harmoniosa como ocorreu o processo de aliança formado entre a pesquisadora e as crianças. Ao longo das sessões de brincadeiras videogravadas, elas puderam expressar de forma genuína e livre suas motivações,

onde ressaltamos: (1) a escolha dos brinquedos pelas próprias crianças (podendo ser os elementos dispostos na natureza ou elementos industrializados); e (2) o fato de as brincadeiras terem sido videogravadas sem nenhuma interferência direta da pesquisadora, o que proporcionou maior dinamicidade e liberdade durante os jogos, ou seja, possibilitando que as crianças mostrassem seu protagonismo ao longo das sessões.

A maioria das brincadeiras videogravadas ocorreram em grupos, o que sugere ser um espaço produtivo para observação e com propósitos de investigação, uma vez que é uma atividade de alta prioridade, elas participam da situação proposta com relativa espontaneidade mesmo percebendo que estão sendo observadas e registradas (Bichara; Becker, 2016; Corsaro, 2009; Gosso; Resende; Carvalho, 2018; Otta, 2017; Pedrosa; Carvalho, 2005; Pellegrini, 2013).

Ao trazerem elementos da cultura para as situações de brincadeira durante os episódios, as crianças caboclo-ribeirinhas da comunidade São Francisco de Assis nos permitem inferir que: (1) a geografia do lugar juntamente com o ciclo das águas atuou como circunscritores da macrocultura que se refletiram nos grupos de brinquedo; grande parte das brincadeiras registradas teve como “pano de fundo” o ciclo das águas do Rio Amazonas, seja no período da enchente/cheia e vazante/seca; (2) os elementos da natureza estavam presentes em todos os episódios selecionados, demonstrando a expressiva importância do contexto ambiental nos padrões lúdicos das crianças ribeirinhas.

Profice, Santos e Anjos (2016) enfatizam a presença generalizada da natureza na brincadeira das crianças como uma grande diferença das crianças ribeirinhas comparadas às das áreas urbanas. Discutem que a consciência ambiental parece estar intrinsecamente relacionada a esta questão. Sugerem que a interação contínua com todos os elementos naturais ao longo do desenvolvimento possibilita maior envolvimento com o tema da sustentabilidade. Dentro da pesquisa realizada, pôde-se inferir esta relação entre as crianças caboclo-ribeirinhas. A disseminação transgeracional dos valores pela natureza pôde ser observada, inclusive nos atos lúdicos e pôde ser percebida no cuidado com os elementos naturais, com a preocupação em preservá-los. Cruz (2018) corrobora ao dizer que as crianças da várzea amazônica estão conectadas e integradas à natureza e que seus brinquedos “nascem” das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio dos ensinamentos dos pais e avós, possibilitando a aprendizagem cultural.

Os relatos dos pais/ responsáveis nos dão importantes indícios de quanto o avanço da tecnologia, principalmente no período pós-pandêmico, puderam refletir nos mais diferentes locais do mundo, inclusive nas comunidades tradicionais da Amazônia. A presença de celulares, tablets e televisão, bem como a facilidade do acesso à internet na comunidade pesquisada

impulsionaram a disseminação de brincadeiras tecnológicas, alterando alguns contextos lúdicos do passado.

Os pais ainda puderam expressar suas preferências pelos locais de brincadeira dos filhos(as) e assim constatamos que estas estão intimamente relacionados às emoções que sentem, como segurança e medo. Apesar de indicarem que a natureza é importante para seus filhos e valorizarem às vivências deles fora de casa, em campo aberto, os pais se sentem mais seguros quando elas estão dentro de casa ou dentro da escola. Eles informam aos filhos os locais de brincadeira que são mais e menos perigosos. Suas apreensões ocorrem prioritariamente no período da enchente/cheia dos rios quando há presença de perigo (ataque de animais) na comunidade.

Nos países escandinavos, como tivemos oportunidade de constatar em um estágio Sanduíche realizado na Noruega, a temperatura muito baixa, em muitos períodos do ano, não impede que as crianças sejam levadas para brincarem ao ar livre; as condições climáticas não interferem na programação de atividades externas. Esse contato com a realidade cultural escandinava permitiu observar que as brincadeiras das crianças urbanas aconteciam com frequência em contato com a natureza, na maioria das vezes brincadeiras *outside* (fora de casa), estas condições se assemelhavam às brincadeiras das crianças das zonas rurais brasileiras, aqui neste caso, às ribeirinhas amazônicas.

É possível inferirmos que na convivência com o grupo social ao qual estão inseridas, as crianças caboclo-ribeirinhas constroem conhecimentos e compartilham suas vivências: elas negociam as regras de suas brincadeiras (episódio manja pega n'água); ajustam o movimento do corpo para “saltar de trampolim” (visando imitar o salto da mais velha que pulava em cambalhota); distribuem oportunidades de ações do brincar com as crianças menores (direcionando a bola para o jogador menos hábil no jogo de futebol); compartilham o material de brincadeira (no jogo de atirar pedrinhas na água); aprendem a evitar locais mais perigosos (a rabeta não deveria encostar na área da planta dentro d'água, ou a bola não deveria ser jogada perto das plantas também dentro d'água); manuseiam e experimentam materiais diversificados disponíveis na natureza (vivências de molhar ou sujar o corpo com lama, gravetos para cavar ou “riscar” a água); e tantas outras.

Ainda é possível destacar no presente trabalho, o procedimento da videogravação para o estudo das interações criança-criança na Psicologia do Desenvolvimento. Esta forma de registro tem propiciado discussões acuradas sobre os processos de aquisição e aprendizagens infantis. Muitas transformações ocorrem nesse período de vida e, com frequência, são imperceptíveis mesmo para o observador atento. Poder parar; poder conferir certas posições

esboçadas pelas crianças quadro a quadro; ter a oportunidade de assistir a uma cena em câmara lenta ou em câmara mais veloz; poder assistir a mesma cena ou a mesmas ações inúmeras vezes; etc. são recursos permitidos pela videogravação, extremamente úteis quando se observa crianças em situação natural. As negociações para a construção da brincadeira de manja pega n'água, por exemplo, puderam ser esquadrihadas apenas com o auxílio da videogravação. Foi uma construção negociada em que um dos meninos, diante da dúvida sobre a regra que valia, buscou tirar vantagem sobre a menina, escalada para ser a manja da brincadeira (a criança que corria para pegar as outras). Não fosse o recurso de assistir quadro a quadro ou poder voltar inúmeras vezes para dirimir dúvidas da transcrição, a construção da regra da brincadeira não teria sido acurada possibilitando evidenciar inúmeros detalhes.

Em nosso estudo sobre a assimilação cultural no contexto infantil amazônico, procuramos promover um encontro entre a Psicologia do Desenvolvimento Humano, com foco nos estudos da infância, e a Geografia humanista debruçando-nos sobre a compreensão ativa de significados culturais nos grupos de brinquedo, de um local específico, com características ricas em diversidade ambiental. O diálogo entre os diversos estudos nos deu embasamento para consolidar nossas reflexões, ao mesmo tempo abriu um leque de possibilidades para novos estudos e para um diálogo mais efetivo entre áreas de conhecimento.

Assim, podemos relacionar o conceito de cultura em relação à microcultura dos grupos de brinquedos das crianças caboclo-ribeirinhas, concebendo-as como agentes de criação e transmissão de cultura a partir da estrutura sociocultural da sociedade mais ampla onde elas estão inseridas. Nos episódios lúdicos livres selecionados e analisados, pudemos perceber a criação, elaboração e transmissão de conteúdos culturais na interação criança-criança. Existem, ainda, muitas possibilidades de aprofundar a temática aqui estudada, dentre elas: a exploração de novas possibilidades de usos dos recursos naturais; a descrição de rituais lúdicos novos que podem se tornar parte da microcultura do grupo; a discussão sobre aculturação, ou seja, a ocorrência e assimilação de aspectos da micro e macro da cultura do grupo, dando-nos maiores presunções acerca da espécie humana como biologicamente sociocultural e suas adaptações para esse ponto já reveladas durante a infância.

A partir destas colocações e do grau de diversidade das experiências citadas na cultura lúdica das crianças caboclo-ribeirinhas, sejam elas na escola, nos ambientes de brincadeira na enchente/cheia e vazante/seca, nos rituais transmitidos de geração em geração, dentre outros, fazem com que a criança promova as transições culturais, atreladas a dimensões afetivas, ambas tão significativas para sua constituição enquanto ser biologicamente sociocultural e para compreensão da especificidade da evolução humana.

Este trabalho é um manifesto acerca da valorização das brincadeiras infantis na natureza no contexto brasileiro, na luta por mais locais públicos que possam permitir que as crianças usufruam da natureza e, assim, tenham melhores experiências no que tange o seu desenvolvimento de forma plena!

REFERÊNCIAS

ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições geográficas**. São Paulo, Moderna, 2011.

ADES, C. Uma perspectiva psicoetológica para o estudo do comportamento animal. *In*: IZAR, P.; GOMIDE, P. I. C. (Org.) **Para além da dicotomia inato-aprendido**: contribuições de César Ades à Psicologia Brasileira, Ribeirão Preto, SP: SBP, 2018.

ALANEN, L. Explorations in gerational analysis. *In*: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Org.). **Conceptualizing child-adult relations** London: Routledge, 2001. p. 11-22.

ALVES, A. C. S.; DIAS, M. G. B. B.; SOBRAL, A. B. C. A relação entre a brincadeira de faz de conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. **Psicologia em estudo**, v. 12, p. 325-334, 2007.

BAHRI, S. **L'agroforesterie, une alternative pour le développement de la plaine alluviale de l'Amazone**: l'exemple de l'île de Careiro. 1992. 277 f. Tese de doutorado em ecossistemas florestais tropicais, Université de Montpellier II, Travaux et Documents Microédités (TDM) 103, Institut Français de Recherche Scientifique pour le Développement en Coopération (ORSTOM), Paris, França. 1992.

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

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense. 2002.

BICHARA, I. D.; BECKER, B. Com a palavra, as crianças: um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 03, n. 01, p. 03-08, 2016.

BICHARA, I. D.; LORDELO, E.; MAGALHÃES, C. M. C. Por que brincar? Brincar para quê? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. *In*: YAMAMOTO, M. E.; VALENTOVA, J. V. (Org.). **Manual de psicologia evolucionista**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 448-463.

BJORKLUND, D. F.; PELLEGRINE, A. D. Child Development and Evolutionary Psychology. **Child Development**, v. 71, n. 6, p. 1687–1708, 2000.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOYATZIS, R. E. **Transformando informações qualitativas**: análise temática e desenvolvimento de código. Nova Iorque: Sage, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2007. BRASIL.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRETHERTON, I. *et al.* O efeito da variação contextual no desenvolvimento do jogo simbólico de 20 a 28 meses. *In: Jogo simbólico*. Academic Press, 1984. p. 271-298.

BUSSAB, V. S. R. **Afetividade e interação social em crianças**: perspectiva psico-etológica. 2003. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BUSSAB, V. S. R.; RIBEIRO, F.L., Biologicamente cultural. *In: Souza L, Freitas, M. F. Q., Rodrigues, M. M. P. (Orgs.). Psicologia: Reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1998. p. 175-193.

CAMAIONI, L. **Lí interazione tra bambini**. Roma: Armando Armando, 1980.

CARVALHO, A. M. A. O estudo do desenvolvimento. **Psicologia**, São Paulo, Ano13, v.02, p.1-13, 1987.

CARVALHO, A. M. A. **Seletividade e vínculo na interação entre crianças**. 1993. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARVALHO, A. M. A., Psicologia do Desenvolvimento: há questões novas? Psicologia desenvolvimental: questões persistentes. **Cadernos de Psicologia**, v. 1, n. 1, p.1-8, 2021.

CARVALHO, A. M. A.; CARVALHO, J. E. C. Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 117-126, dez. 1990.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. Dados e tirados: teoria e experiência na pesquisa em Psicologia. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 205-212, 1999.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interaction, regulation and correlation in the context of human development: conceptual discussion and empirical examples. *In: LYRA, M.C.D. P.; VALSINER, J. (Eds.). Construction of psychological processes in interpersonal communication*. Stamford: Ablex, 1998. p.155-180.

CARVALHO, A. M. A.; LORDELO, E. R. Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. *In: LORDELO, E.; CARVALHO, A.M.A E KOLLER, S. H. (Org). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. Casa do Psicólogo, 2002. p.231-258.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, p. 181-188, 2002.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A. Revendo conceitos e princípios para a análise da dinâmica interacional de crianças. *In: CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. (Org.). Física e psicologia: um ensaio de interdisciplinaridade*. Edicon. 2020. p. 43-70.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T. **Aprendendo com a crianças de zero a seis anos**. Cortez, 2012.

- CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. *In:* CARVALHO, A.M.A; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.15-30.
- CARVALHO, A. M. A.; RUBIANO, M. R. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. *In:* ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CASCUDO, L. C., **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Livro, 1954.
- CASTRO, M. F.; CARVALHO, A. M. L. Incidentes agressivos na pré-escola. **Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 51-83, 1981.
- COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORSARO, W. A. Interpretative reproduction children's peer culture. **Social Psychology Quarterly**, Albany, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In:* Muller, F.; Carvalho, A.M.A (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, p. 31-50, 2009.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. A.; MOLINARI, L. From seggiolini to discussion: The generation and extension of peer culture among Italian preschool children. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 3, n. 3, p. 213-230, 1990.
- CRUZ, M. J. M. Campesinato e meio ambiente na várzea da Amazônia. *In:* Rosa Maria Vieira Medeiros; Ivanira Falcade. (Org.). **Tradição versus tecnologia: novas territorialidades do espaço agrário brasileiro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. 1, p. 296.
- CRUZ, M. M. Sítios agroflorestais na várzea do Careiro. **Revista de Geografia da Universidade do Amazonas**, v. 1, n. 1, p. 105-122, jan./dez.1999.
- CRUZ, M. Q. **Brincadeira é coisa séria: o papel das práticas lúdicas na construção das representações socioambientais das crianças na Ilha do Careiro da Várzea (AM)**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- CZALCZYNSKA-PODOLSKA, M. The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. **Journal of environmental psychology**, v. 38, p. 132-142, 2014.
- DELVAN, J. S.; CUNHA, M. P. A criação de uma cultura de grupo na brincadeira: Um estudo com crianças entre 2 e 4 anos. **Interação em Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 53-60, 2010.
- DENDER, A. M.; STAGNITTI, K. Children's play in the Australian Indigenous context: the need for a contemporary view. **International journal of Play**, v. 4, n. 1, p. 3-16. 2015.

DOWDELL, K; GRAY, T; MALONE, K. Nature and its influence on children's outdoor play. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, v. 15, p. 24-35, 2011.

ECKERMAN, C. O.; PETERMAN, K. Peers and infant social/communicative development. *In*: BREMNER, G.; FOGEL, A. (Eds.). **Blackwell handbook of infant development**. Oxford, UK: Blackwell, 2004. p. 326-350.

FJØRTOFT, I. Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. **Children Youth and Environments**, v. 14, n. 2, p. 21-44, 2004.

FJØRTOFT, I.; SAGEIE, J. The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. **Landscape and urban planning**, v. 48, n. 1-2, p. 83-97, 2000.

FLYNN, E.; LALAND, K.; KENDAL, R.; KENDAL, J. Target article with commentaries: Developmental niche construction. **Developmental science**, v. 16, n. 2, p. 296-313, 2013.

FRAXE, J. **O ecofeminismo na Amazônia**: relato de experiência da comunidade São Francisco de Assis, Careiro da Várzea, Amazonas, Brasil. EDUA-UFAM. Manaus, 2021.

FRAXE, T. J. P. **Homens anfíbios**: terra e água - uma etnografia do campesinato da várzea do rio Solimões-Amazonas. 1998. Dissertação de Mestrado (Sociologia)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 1998.

FRAXE, T. J. P. **Homens anfíbios**: uma etnografia de um campesinato das águas. São Paulo: Annablume, 2000.

FRAXE, T. J. P. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. Annablume, 2004.

FROST, J. L. **Play and playscapes**. Albany, N.Y: Delmar Publishers. 1992.

GALVÃO, E. **Encontro das sociedades**: índios e brancos no Brasil: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEARY, D. C.; FLINN, M. V. Evolution of human parental behavior and the human family. **Parenting**, v. 1, n. 1-2, p. 5-61, 2001.

GOMES, S. T.; MENEZES, S. A. Play and early education: The construction of childhood by the children themselves. *In*: BICHARA, I.D., MAGALHÃES, C.M.C. (Orgs.). **Children's play and learning in Brazil**. Switzerland: Springer. 2018

GOSSO, Y. **Pexe oxemoarai**: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOSSO, Y.; BICHARA, I. D.; CARVALHO, A. M. A. Brazilian children at play: reviewing relationships between play and culture. *In*: ROOPNARINE, J. L., PATTE, M. M., JOHNSON, J. E.; KUSCHER, D. (Orgs.). **International Perspectives on Children's Play**, Open University Press, 2015. p. 23-35.

GOSSO, Y.; RESENDE, B. D.; CARVALHO, A. M.A. Play in South American Indigenous Children. *In*: SMITH P. K.; ROOPNARINE, J.L. (Org.), **The Cambridge Handbook of Play: developmental and disciplinary perspectives**. New York, NY: Cambridge University Press, 2018. p. 322-342.

GRAHN, P.; MARTENSSON, F.; LINDBLAD, B.; NILSSON, P.; EKMAN, A. Ute pa dagis [Outdoors at daycare institutions]. **Stad and Land**, v. 145, 1997.

HANAVER, F. **Impacto da informática nas relações humanas**. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242147036_Impacto_da_Informatica_nas_Relacoes_Humanas>. Acesso em: 07 ago. 2023.

HERRMANN, E *et al.* Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. **science**, v. 317, n. 5843, p. 1360-1366, 2007.

HINDE, R.A. On describing relationships. **Journal of Child Psychology**, 17.1-19. 1976.

HINDE, R.A. **Primate social relationships**. Oxford: Blackwell Scientific Publications. 1983.

IMPÉRIO-HAMBURGER, A. Na física e na psicologia: Recuperando a ciência da mecânica não mecanicista? **Publicações**, São Paulo: IFUSP. p. 1-10. 1990.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. Theorizing childhood. *In*: JENKS, C (Org.). **Childhood: critical concepts in sociology**. Routledge. 1998. p. 195-218.

JANSSON, M. Children's perspectives on public playgrounds in two Swedish communities. **Children, Youth and Environments**, v. 18, n. 2, p. 88-109, 2008.

KERNAN, M. Outdoor affordances in early childhood education and care settings: Adults' and children's perspectives. **Children, Youth and Environments**, v. 20, n. 1, p. 152-177, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, Pioneira - Thomson Learning, 2002.

KUH, L. P.; PONTE, I.; CHAU, C. The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. **Children Youth and Environments**, v. 23, n. 2, p. 49-77, 2013.

LESLIE, A. M. Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. *In*: ASTINGTON, J.; HARRIS, P.; OLSON, D. (Eds.), **Developing theories of mind**. Cambridge: University. 1988. p. 19-46.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunautés riveraines de l'Amazônia: organisation socioculturelle et politique. **Interações (Campo Grande)**, v. 17, p. 66-76, 2016.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Um estudo naturalístico do comportamento de cuidado entre crianças pré-escolares. **Biotemas**, v. 12, n. 1, p. 7-30, 1999.

LOUREIRO, J. J. P. **A conversão semiótica: na arte e na cultura: Edição trilingue**: Belém: EDUFPA, 2007.

LUCENA, J. M. F. **Sociabilidade, brincadeira e compreensão social**: um estudo psicoetológico em crianças pré-escolares. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.47.2018.tde-01112018-113419.

LUCENA, J. M. F.; AMORIM, K. S.; PEDROSA, M. I. Aprendizagem cultural por crianças de dois anos em seu grupo de brinquedo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 3, 2021. doi:10.12957/epp.2021.62712.

LUCENA, J. M. F.; PEDROSA, M. I. Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, 3, 2014.

LYRA, M. C. D. P. Reflections on the dynamics of meaning making: Communication process at the beginning of life. **Construction of psychological processes in interpersonal communication**, v. 4, 1998, p. 225-242.

LYRA, M. C. D. P.; SEIDL-DE-MOURA, M. L. S. Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n.2, p. 217-200, 2000.

MALONE, K.; TRANTER, P. Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. **Children youth and environments**, v. 13, n. 2, p. 87-137, 2003.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A.; FOLQUE, M. A. Brincar juntos na escola da infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Playing together in the School of Childhood: the play between children of different ages in the proposal of the movement of the modern Portuguese school). **Crítica Educativa**, v.2, 2, p. 123-135, 2017.

MARTINS, J. S. Terra e liberdade: a luta dos posseiros na Amazônia Legal. **Reforma Agrária**, v. 9, n. 1, p. 10-19, 1979.

MENEZES, S. A. **Interações criança-criança em um pátio escolar**: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2020.

MENEZES, S. A.; BICHARA, I. D. A construção de “lugares de crianças” no contexto escolar. In: In: Sodré, L.G.P. (Org.), **Crianças, infâncias e educação infantil**. Curitiba: CRV. 2015

MENEZES, S. A.; BICHARA, I. D. Observação de situações do cotidiano: Brincadeiras espontâneas na escola. **Rev. Bras. Psicol**, v. 03, 1, Salvador, Ba. 2016.

MOLL, H.; TOMASELLO, M. Cooperation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, v. 362, p. 639 – 648, 2007.

MORAIS, M. L. S. **Conflitos e(m) brincadeiras infantis**: diferenças culturais e de gênero. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2004.

MORAES, M. L. S.; CARVALHO, A. M. A. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. **Bol. psicol**, v. 44. N. 100/101, p. 21-30, 1994.

MORÁN, E. F. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1990

NADEL, J.; BAUDONNIERE, P. Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares, durante o terceiro ano de vida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 39, p. 26-31, nov. 1981.

OLIVEIRA, A. U. **Modo capitalista de produção e agricultura**. Ática. São Paulo, 1996.

OTTA, E. Brincar na perspectiva psicoetológica: implicações para pesquisa e prática. **Psicologia USP**, v. 28, n. 3, p. 358-367, 2017.

OTTA, E.; MORAIS, M. L. S. Entre a serra e o mar. *In*: CARVALHO A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Org.), **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca Casa do Psicólogo.**, 2003, p. 127-157.

OTTA, E.; YAMAMOTO M. E. **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. 2009

PEDROSA, M. I. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. **Investigação da criança em interação social**, v. 1, n. 4, p. 49-68, 1996.

PEDROSA, M. I. A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO, 2005, Vitória. **Anais...** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 37-42.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 60–65, 1995.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 18, p. 431-442, 2005.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Construction of communication during young children’s play. **Revista de Etologia**, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2006.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. **Psicologia USP**, v. 20, p. 355-373, 2009.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A. From disordered to ordered movement: Attractor configuration and development. *In*: FOGEL, A.; LYRA, M.; VALSINER, J. (Orgs.), **Dynamics and indeterminism in developmental and social processes**. Mahwah: LEA. 1997. p. 135- 151.

PEDROSA, M. I.; ECKERMAN, C. Sharing means: How infants construct joint action from movement, space, and objects. *In*: International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) (Org.), **Abstracts of the XVIth Biennial Meetings**. Pequim: ISSBD, 2000. p. 438.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. D. F. Ontogeny of social representations in young children. In: DORÉ, F. Y. (Org.), *International Journal of Psychology. Abstracts of the XXVII International Congress of Psychology*, Psychology press, Vol. 35, p. 161, 2000.

PELLEGRINI, A. D. **Observing children in their natural worlds: a methodological primer**. 3a ed. New York: Psychology Press, 2013.

PEREIRA, H. S. **Dialogando com a Paisagem: uma análise ecológica da agricultura familiar da várzea do complexo Solimões-Amazonas**. Manaus: [s.n.], 1995.

PEREIRA, M. C.; PEDROSA, M. I. Brincadeiras de casinha e significações de gênero. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 50-63, 2016.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 117-124, 2003.

PROFICE, C.; SANTOS, G.; ANJOS, N. Children and Nature in Tukum Village: Indigenous Education and Biophilia. **Journal of Child & Adolescent Behavior**, Londres, v. 1, n. 6, 2016.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

RASMUSSEN, K. Places for children—children's places. **Childhood**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.

REFSHAUGE, A. D.; STIGSDOTTER, U. K.; PETERSEN, L. S. Características de brincadeira e comportamento em relação ao design de quatro playgrounds públicos dinamarqueses. **Crianças, Jovens e Ambientes**, v. 23, n. 2, p. 22-48, 2013.

ROOPNARINE, J. L. What is the state of play? **International of Play**, v. 1, n. 3, p. 228–230, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Org.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 23-33.

SAID, I. Avaliação de Affordances de Riachos e Rios Pertinentes ao Funcionamento de Crianças em Ambiente Natural. **Journal of King Saud University - Architecture and Planning Division**, v. 20, p. 50-65, 2008.

SAMBORSKI, S. Biodiverse or barren school grounds: Their effects on children. **Children, Youth and Environments**, v. 20, n. 2, p. 67-115, 2010.

SANDOIU, A. The effects of COVID-19 on the mental health of Indigenous communities. **Med. News Today**, 2020.

SANTOS, A. K.; BICHARA, I. D. Brincadeiras e contextos: alguns pressupostos para o estudo desta relação. **Temas pertinentes à construção da Psicologia Contemporânea**, p. 277-297, 2005.

- SANTOS, M. P.; MOREIRA, P. A. Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos fatores determinantes do rendimento académico dos seus filhos. **Journal of Child and Adolescent Psychology**, v. 3, n. 1, p. 15-38, 2012
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, p. 7-30, 1997.
- SCHÄFFER, S. D.; KISTEMANN, T. Reconceptualizing school design: Learning environments for children and youth. **Children, Youth and Environments**, v. 22, n. 1, p. 270-279, 2012.
- SHANIN, T. **Chayanov e a questão do campesinato**. Programa de pós-graduação em Sociologia Rural da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Textos de Estudos, n. 7, 1984.
- SHEPHERD, C. C. J.; ZUBRICK, S. R. Social gradients in the health of Indigenous Australians. **American journal of public health**, v. 102, n. 1, p. 107-117, 2012.
- SILVA, A. F. F.; SANTOS, E. C. M. **A importância do brincar na educação infantil**. Monografia do Curso de Especialização em Desafios do Trabalho Cotidiano - A Educação das Crianças de 0 a 10 Anos de Idade, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Mesquita, 2009.
- SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências. *In*: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 33-38
- SILVA, N. M. V.; SANTOS, C. V. M. S.; RHODES, C. A. A... Do vídeo para o texto escrito: implicações para a análise da Interação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 20, n. 3, p. 513-528, 2014.
- STAMBAK, M.; VERBA, M. Organization of some social play among toddlers: An ecological approach. *In*: MUELLER, E.; COOPER, C. R. (Orgs.), **Process and outcome in peer relationships**. New York: Academic Press, 1986. p. 229-247.
- STEFENON, E. Aumento do tempo de exposição dos filhos às telas é alternativa para pais em trabalho remoto. **Jornal da Universidade**, v. 28, 2021.
- STERNBERG, H.O. **A água e o homem na várzea do Careiro**. 2ª ed. Belém: Emilio Goeldi. 1998
- THOMPSON, N. L.; WHITESELL, N. R.; GALLIHER, R. V.; GFELLNER, B. M. Desafios únicos da pesquisa de desenvolvimento infantil em nações soberanas dos Estados Unidos e do Canadá. **Perspectivas de desenvolvimento infantil**, v. 6, p. 61-65. 2012.
- TISSERON, Serge. **3-6-9-12: diventare grande all'epoca degli schermi digitali**. Editrice La Scuola, 2016.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

TOMASELLO, M. Cultural learning redux. **Child development**, v. 87, n. 3, p. 643-653, 2016.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M. Shared intentionality. **Developmental science**, v. 10, n. 1, p. 121-125, 2007.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A. C.; RATNER, H. H. Aprendizagem cultural. **Ciências comportamentais e cerebrais**, v. 16, n. 3, p. 495-511, 1993.

TOMASELLO, M, *et al.* Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and brain sciences**, v. 28, n. 5, p. 675-691, 2005.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Y. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

TURKLE, S. **A vida no ecrã**: a identidade na era da internet. Lisboa: Relógio d'água. 1997.

URBATSCH, R. The social desirability of rallying 'round the flag. **Political Behavior**, v. 42, 4, p. 1223–1243, 2020.

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

VERBA, M. The beginnings of collaboration in peer interaction. **Human Development**, v. 37, n. 3, p. 125-139, 1994.

VIANA, K. M. P; PEDROSA, M. I. Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 27, n.3, p. 564-572, 2014.

VYGOTSKI, L. S. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique, p. 265-285, 2000.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**: Ensaio de psicologia comparada. trad. de J. Seabra Dinis, Lisboa: Moraes editora, 1979.

WYNESS, M. Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. **Childhood**, v. 20, n. 4, p. 429-442, 2013.

YAMAMOTO, M. E.; VALENTOVA, J. V. **Manual de Psicologia Evolucionista**. Tradução: Monique Bezerra Paz Leitão e Wallisen Tadashi Hattori. Natal: EDUFRN, 2018.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) - 7º Andar
Recife – PE - CEP: 50740-550
Email: secretariappgpsi@gmail.com
Fone: (81) 2126-8271

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ para participar, como voluntário (a) da pesquisa: Assimilação cultural de crianças cabocloribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Manuela de Queiroz Cruz (endereço: xxxxxxxx, Recife– PE CEP: xxxxxx Contato: xxxxxxxx) e está sob a orientação de Maria Isabel Patrício Carvalho de Pedrosa, e-mail: maria.cpedrosa@ufpe.br.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

OBJETIVO: Sou aluna do curso de Doutorado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estou realizando a seguinte pesquisa com objetivo de estudar as brincadeiras das crianças da comunidade São Francisco. Para que a pesquisa possa acontecer é necessário que seja utilizado uma câmera para filmar o momento em que brincam com as outras por alguns minutos. Logo após as filmagens, serão realizadas algumas perguntas sobre o que brincaram, de quê e como.

RISCOS: Como possíveis riscos, pode ocorrer de a criança se sentir desconfortável, envergonhada, em participar. Caso isso ocorra, será identificado e não será necessário que a criança permaneça na atividade.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa poderá ajudar a conhecer melhor as brincadeiras das crianças daqui da região ribeirinha da Amazonas e aprender sobre o que gostam de fazer, sobre como compreendem a natureza e saber mais sobre suas experiências.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão realizados através de videografações e ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço Avenida Conselheiro Aguiar, 2419 – Boa Viagem, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo como “Assimilação cultural de crianças caboclo-ribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira” como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Impressão Digital (opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) - 7º Andar
Recife – PE - CEP: 50740-550
Email: secretariappgpsi@gmail.com
Fone: (81) 2126-8271

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Assimilação cultural de crianças caboclo-ribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Manuela de Queiroz Cruz, com endereço em xxxxxxxx e CEP xxxxxxx, telefone: xxxxxx e e-mail: xxxxxx (inclusive ligações a cobrar).

Também participam desta pesquisa os pesquisadores: Karine Porpino Viana, Telefones para contato: xxxxxxxx e está sob a orientação de: Maria Isabel Patrício Carvalho de Pedrosa, Telefone: xxxxxxxx e e-mail: maria.cpedrosa@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

OBJETIVO: Sou aluna do curso de Doutorado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estou realizando a seguinte pesquisa com objetivo de saber o que os pais/ responsáveis pensam sobre as brincadeiras de seus filhos (as) na Comunidade São Francisco. Para que isso ocorra é necessário que você mostre com o cotonete no croqui (desenho) onde seu filho brinca, respondendo a algumas perguntas que farei. A coleta de dados ocorrerá na própria comunidade São Francisco, preferencialmente em lugares públicos, de forma individual, feita em apenas uma vez, com duração de 30 minutos no máximo para cada participante.

RISCOS: Como possíveis riscos, pode ocorrer que o adulto se sinta desconfortável em responder a alguma questão. Caso isso ocorra, você pode a qualquer momento, interromper a pesquisadora e solicitar que ela finalize as perguntas.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa poderá ajudar a conhecer melhor as brincadeiras das crianças daqui da região ribeirinha da Amazonas e aprender sobre o que gostam de fazer, sobre como compreendem a natureza e saber mais sobre suas experiências.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver

necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Assimilação cultural de crianças caboclo-ribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão
digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS)



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) - 7º Andar
Recife – PE - CEP: 50740-550
Email: secretariappgpsi@gmail.com
Fone: (81) 2126-8271

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais (ou dos responsáveis legais) para participar como voluntário (a) da pesquisa: Assimilação cultural de crianças caboclo-ribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Manuela de Queiroz Cruz (endereço: xxxxxx, Recife–PE CEP: xxxxxx; Contato: xxxxxx e está sob a orientação de Maria Isabel Patrício Carvalho de Pedrosa, e-mail: xxxxxx. Também participam desta pesquisa: Karine Porpino Viana, Telefone: xxxxxx e e-mail: xxxxxx e Juliana Maria Ferreira de Lucena, Telefone xxxxxx e e-mail: xxxxxx.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

OBJETIVO: Sou aluna do curso de Doutorado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e estou realizando a seguinte pesquisa com objetivo de estudar as brincadeiras das crianças da comunidade São Francisco. Para que a pesquisa possa acontecer é necessário que seja utilizado uma câmera para filmar o momento em que vocês brincam. Logo após as filmagens, serão realizadas algumas perguntas sobre o que vocês brincam, de quê brincam.

RISCOS: Como possíveis riscos, pode ocorrer de a criança se sentir desconfortável, envergonhada, em participar. Caso isso ocorra, será identificado e não será necessário que a criança permaneça na atividade.

BENEFÍCIOS: Esta pesquisa poderá ajudar a conhecer melhor as brincadeiras das crianças daqui da região ribeirinha da Amazonas e aprender sobre o que gostam de fazer, sobre como compreendem a natureza e saber mais sobre suas experiências.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão realizados através de videograções e ficarão armazenados em

computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço xxxxxx, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**).

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, (se já tiver documento) abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Assimilação cultural de crianças caboclo-ribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira”, como voluntário. Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu e meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE IV – MAPEAMENTO DE CRENÇAS PARENTAIS SOBRE O BRINCAR



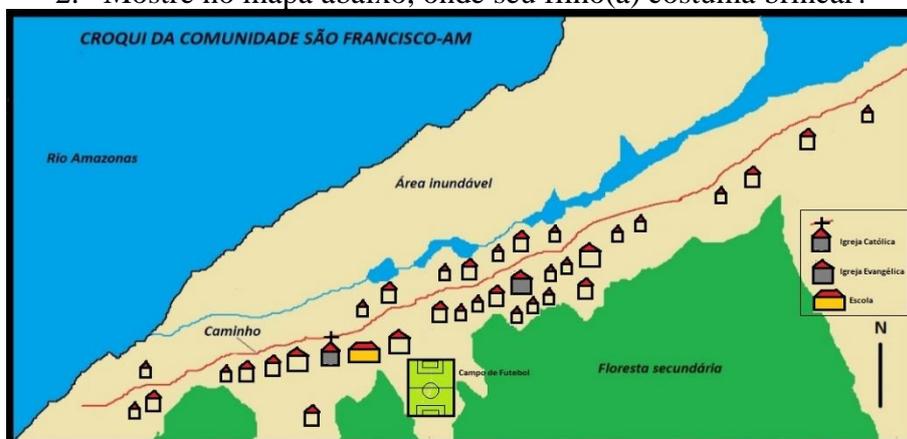
Programa
de Pós-Graduação
em Psicologia-UFPE

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) - 7º Andar
Recife – PE - CEP: 50740-550
Email: secretariappgpsi@gmail.com
Fone: (81) 2126-8271

Abaixo, temos algumas perguntas sobre as brincadeiras que seus filhos realizam na comunidade. Não há respostas certas ou erradas. Caso não compreenda, pode pedir ajuda que repetirei a pergunta.

Obrigada pela sua participação!

1. Para você o que é brincadeira?
2. Mostre no mapa abaixo, onde seu filho(a) costuma brincar?



3. Como você se sente quando ele brinca neste lugar?



4. Você acha importante seu filho (a) brincar neste lugar? Por quê?
5. Você acha que as brincadeiras mudam na vazante e na cheia?

ANEXO A – FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Assimilação cultural de crianças caboclo-ribeirinhas na Amazônia por meio da brincadeira

Pesquisador: MANUELA DE QUEIROZ CRUZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63806122.0.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.839.824

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado do PPG em Psicologia da UFPE

MESTRANDA - Manuela de Queiroz Cruz

ORIENTADORA - Maria Izabel Patrício de Carvalho Pedrosa

COORIENTADORA - Karine Porpino Viana

DESENHO DO ESTUDO - Abordagem qualitativa numa perspectiva sociointeracionista.

LOCAL DA PESQUISA - Comunidade São Francisco, no município do Careiro da Várzea, no Amazonas.

AMOSTRA DE PARTICIPANTES - Trinta crianças de 3 a 8 anos moradoras da Comunidade São Francisco, do município do Careiro da Várzea no AM e trinta adultos (seus pais ou responsáveis).

RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES - O trabalho de campo será realizado pela pesquisadora principal com o apoio dos líderes da comunidade São Francisco. A pesquisadora ressalta a importância de estabelecer um "bom relacionamento com a comunidade, fazendo-se conhecer, em diferentes momentos, sem perder oportunidade de informar às pessoas o objetivo de seu trabalho e de sua presença na comunidade. Daí a necessidade de contatar, o mais possível, os adultos e crianças, aprendendo os seus nomes e se interessando pelos aspectos cotidianos da comunidade".

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br