

# PESQUISAS COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS DA AMAZÔNIA: O *LOCUS* E TEMÁTICAS DOS ESTUDOS

Tânia Regina Lobato dos Santos (UEPA)\*

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)\*\*

## RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa *com* crianças no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). As produções analisadas, no período de 2007 a 2015, são *com* as crianças, considerando serem as mesmas sujeitos das investigações. A questão investigada é: quais *locus*, estratégias metodológicas e principais temáticas estão sendo analisadas nas pesquisas com crianças realizadas pelos mestrandos do PPGED-UEPA no contexto amazônico? Consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental e um estado de conhecimento. Na análise dos dados foram construídas categorias temáticas. Os principais referenciais teóricos são: Oliveira e Teixeira (2010); Sarmiento (2005); Corsaro (2011); Kramer e Santos (2011). Entre as temáticas destacam-se: as vivências lúdicas por meio de brinquedos e brincadeiras, saberes e dizeres das crianças sobre infância e escola e representações sociais sobre a creche e a escola.

**Palavras-chave:** Pesquisa *com* crianças. Estado de conhecimento. Pós-graduação em educação da UEPA.

## ABSTRACT

### RESEARCHES WITH CHILDREN IN AMAZONIAN CONTEXTS: THE LOCUS AND THEMES OF STUDIES

The objective of this paper is to present the research with children in the scope of the Post-graduation Program in Education of Pará State University- UEPA (PPGED-UEPA). The analyzed productions, from 2007 to 2015, are related to children who are the subjects of the researches. The question investigated is: Which *loci*, methodological strategies and main themes have been analyzed in the researches with children carried out by the master students of PPGED-UEPA in the Amazonian context? It consists of a research of bibliographic and documental type, and a state of knowledge. In the data analysis, thematic categories were constructed. The main theoretic references are: Oliveira & Teixeira (2010); Sarmiento (2005); Corsaro (2011); Kramer & Santos (2011). Among the themes are: playful experiences with toys and games, the children's

---

\* Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/CCSE/UEPA). E-mail: tanielobato@superig.com.br

\*\* Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/CCSE/UEPA). E-mail: ivanilde.apoluceno@enpq.pq

knowledge and words about childhood and school, and social representations on day care and school.

**Keywords:** Research with children. State of knowledge. Education post-graduation of UEPA.

## RESUMEN

### INVESTIGOS CON NIÑOS EN CONTEXTOS DE LA AMAZONIA: EL LOCUS Y TEMÁTICAS DE LOS ESTUDIOS

El objetivo de este artículo es presentar la investigación con niños en el ámbito del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Pará - UEPA. Las producciones analizadas, en el período de 2007 a 2015, son con los niños, considerando ser los mismos sujetos de las investigaciones. La cuestión investigada es: ¿qué locus, estrategias metodológicas y principales temáticas están siendo analizadas en las investigaciones con niños realizados por los mestrados del PPGED-UEPA en el contexto amazónico? Consiste en una investigación bibliográfica, documental y un estado de conocimiento. En el análisis de los datos se construyeron categorías temáticas. Los principales referenciales teóricos son: Oliveira y Teixeira (2010); Sarmiento (2005); Corsaro (2011); Kramer y Santos (2011). Entre las temáticas destacan: las vivencias lúdicas por medio de juegos y bromas, saberes y palabras de los niños sobre infancia y escuela y representaciones sociales sobre la guardería y la escuela.

**Palabras clave:** Investigación con niños. Estado de conocimiento. Postgrado en educación de la UEPA.

## 1 Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar a pesquisa *com* crianças no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como foco o tipo de estudo e as estratégias metodológicas, o *locus* de estudos e as temáticas analisadas. Estes aspectos são relevantes de serem pesquisados na produção acadêmica de um Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, considerando a diversidade de *locus* geográfico: cidade, quilombo, comunidades indígenas e ribeirinhas, nos estados do Pará e Amapá; e educacional: creches, escolas, socioeducacionais, envolvendo, também, uma diversidade de crianças que convivem nestes diferentes espaços sociais e culturais.

Na Amazônia existe uma diversidade e pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, entre outros, que vivem em um contexto geográfico biodiverso e complexo (terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos minerais etc.), demarcado tanto pelo enraizamento

cultural quanto por situações sociais, culturais e educacionais diferenciadas (OLIVEIRA, 2008).

Por que pesquisar crianças e infâncias na Amazônia? Essas pesquisas apontam para situações de como vivem as crianças nos diferentes contextos socioculturais amazônicos e como desenvolvem a sua formação como ser criança nestes espaços. Desta forma, as produções analisadas são *com* as crianças e não *sobre* as crianças, considerando serem as mesmas sujeitos das investigações, que dialogam com os pesquisadores e apresentam suas percepções de vida e de mundo.

Segundo Sarmiento e Pinto (1994), são pesquisas emergentes que dão vozes às crianças, desvelam e reconhecem os seus conhecimentos como ser criança. Nesta perspectiva, a concepção de criança e infância é social e histórica, sendo as crianças vistas como sujeitos socioculturais. Os autores ainda destacam que essas pesquisas precisam levar em conta os elementos sociais, históricos e culturais vivenciados pelas crianças pelo fato de possibi-

litarem compreender tanto o jeito de ser criança como de viver a infância, não de forma isolada, mas atrelada ao seu contexto social.

Assim, o interesse deste estudo é para as pesquisas *com* crianças que vivem na Amazônia em seus diversos contextos socioculturais.

A questão que levantamos para investigação é: quais *locus*, estratégias metodológicas e principais temáticas estão sendo analisadas nas pesquisas com crianças e infâncias realizadas pelos mestrados do PPGED-UEPA no contexto amazônico?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de levantamento da produção dos mestrados, cujas dissertações foram realizadas *com* crianças, sendo utilizadas informações do site e da Secretaria Acadêmica do Programa da UEPA. Nesta investigação foi levantado o número de dissertações defendidas no período de 2007 a 2015, que tem como sujeitos as crianças e a infância amazônica. Procedeu-se, também, por meio dos relatórios do PPGED o levantamento documental sobre o histórico, a organização administrativa do Programa.

Consiste, também, em um estado de conhecimento por mapear e discutir produções acadêmicas, isto é, dissertações de mestrado, em diferentes temáticas do campo da educação.

Romanowski e Ens (2006) explicam que os estudos sobre estado de conhecimento visam à sistematização da produção de uma determinada área de conhecimento, mas que aborda apenas um setor de publicação sobre o tema em estudo. Neste caso, apenas as dissertações serão foco dos estudos. Morosini (2015) destaca que no estado de conhecimento é preciso levar-se em conta não só a pessoa do pesquisador, que produz a pesquisa e que envolve interesses e motivações pessoais, mas também a influência da instituição e do país que faz parte o pesquisador, estando vinculada ao contexto social e cultural no qual o investigador está inserido. Neste caso, as pesquisas *com* crianças são as que fazem parte do contexto amazônico, no campo educacional brasileiro.

Para elaboração deste artigo, realizou-se, ainda, pesquisa bibliográfica sobre o estado de conhecimento e o debate teórico das temáticas das produções dos mestrados. Na análise das produções foram construídas categorias temáticas.

Este trabalho foi efetivado a partir da leitura e análise dos resumos e do texto integral das dissertações, cuja consulta tornou possível levantar os tipos de pesquisas e estratégias metodológicas realizadas, o *locus* de estudo e as temáticas estudadas.

Na sistematização e análise dos dados foi considerada a perspectiva plural e multicultural da realidade e sujeitos da Amazônia, com base em Oliveira Neto e Rodrigues (2008, p. 26):

[...] muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sociobiodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que vive e convive nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia. Cada uma dessas Amazônia representa um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias de cada um desses lugares.

Apresentamos inicialmente uma análise teórica sobre as pesquisas *com* crianças, trazendo os critérios éticos necessários para realizar um trabalho de investigação desta natureza; em seguida, a caracterização geral do Programa da UEPA e sua contribuição para a educação na Amazônia; e, por fim, os resultados, destacando algumas vozes das crianças nas pesquisas realizadas pelos mestrados do PPGED no contexto amazônico nos estados do Pará e do Amapá.

## 2 Pesquisas *com* crianças: análise teórica e ética

Como pesquisar envolvendo crianças e infâncias e, em especial, as crianças enquanto sujeitos de investigação?

Sarmiento (2005) explica que a principal ação do pesquisador na pesquisa *com* crianças é romper três visões: a “adultocêntrica,” porque não permite perceber a criança como centro do processo de pesquisa nem direcionar-lhe o olhar no presente; a “infantocêntrica,” porque inviabiliza perceber que a criança interage com os adultos; e, por fim, a “uniformista,” por impedir identificar a diversidade dos grupos infantis. O autor também destaca que as crianças se expressam a partir de seu cotidiano de vida social e familiar; quanto mais rica a sua

experiência, maior será a possibilidade de fomentar a sua imaginação e criação. Isso significa que as crianças, mesmo tendo uma experiência de vida menor que o adulto, podem expressar à sua maneira sua experiência e imaginação em relação ao seu contexto de vida social e cultural.

O pesquisador, que desenvolve pesquisa *com* crianças, então, precisa superar as barreiras intergeracionais que impedem a aproximação e a empatia com as crianças. A sua ação no *locus* de pesquisa pressupõe a aceitação do sujeito criança com suas perspectivas e características próprias. Em relação a esse aspecto, Corsaro (2005) ressalta, em uma pesquisa etnográfica comparativa, a importância de entrar no espaço educativo das crianças mediante autorização e aceitação. A esse procedimento denomina de “estratégia reativa de entrada em campo”. Por meio desta estratégia, o pesquisador espera que as crianças reajam à sua presença, isto é, a entrada efetiva no campo pressupõe que as crianças aceitem o pesquisador no seu espaço de convivência, e que o investigador aceite as crianças com suas indiosincrasias e particularidades.

As experiências de pesquisas *com* crianças têm apontado que, em relação à criança, há em geral uma reação de aceitação e compartilhamento. Já quando se trata do pesquisador a situação é diferente, precisando romper com algumas posturas pré-concebidas, entre as quais a adultocêntrica, a infantocêntrica e a uniformidade da sua ação de pesquisador.

Para Kramer e Santos (2011), a “compreensão de como se dá a interação entre crianças – adultos – crianças tem como requisito pensar que em termos de desenvolvimento humano não é possível considerar uma única perspectiva, pois são múltiplas as influências, e em diversas direções”. Enfatizam ainda que:

[...] o desenvolvimento humano não é linear, resulta de um complexo sistema de interações desencadeadas pelo e para o sujeito durante todo o processo. Para além dos aspectos biológicos, diversas interações ocorrem entre crianças e adultos em diversos contextos históricos, sociais e culturais, o que significa dizer que a construção do conhecimento é mediada pelos símbolos e significados sociais compartilhados por meio de múltiplas e complexas interações dos sujeitos. (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 27).

Desta forma, é papel do pesquisador compreender as crianças (e os adultos) como sujeitos do processo, integrantes e participantes, não só da pesquisa, mas também das práticas na escola, na família e em outras instituições em que estão inseridas ou que frequentam, percebendo-as nas suas dimensões pessoal, social, cultural, histórica, e em seus diferentes papéis e significados. A linguagem, as trocas discursivas em variados momentos do cotidiano são posturas imprescindíveis para favorecer este processo. Isto significa que estudar e conhecer as crianças superam os parâmetros de classificação utilizados como faixa etária, perfis ou características de diferenciação em relação aos adultos, porque requer clareza das múltiplas e complexas relações estabelecidas no contexto histórico e social (KRAMER, 1982). Pressupõe valorização da infância, respeito aos seus conhecimentos sociais e culturais, aos seus afetos, sentimentos e valores, aos seus modos de brincar, falar, se expressar, e o reconhecimento das diversas influências e modificações políticas e econômicas que mobilizaram as estruturas sociais em determinados períodos históricos. Assim, a ideia da criança a-histórica e abstrata, precisa ser superada (KRAMER, 1982).

Ao pesquisador caberá aproximação com a realidade das crianças, buscando identificar: quem são as crianças? Como vivem? Como se dá sua educação nas instituições escolares? Que significados e valores são atribuídos à infância e às crianças? Qual a concepção de educação das famílias e instituições (creches, pré-escolas, escolas) que frequentam? Que ações são constitutivas da cultura infantil e como são percebidas pelos adultos? Quais significados circulam? O que dizem os adultos sobre as crianças e suas famílias? Essas, entre outras questões, devem se encontrar presentes na prática do pesquisador que tem como sujeito crianças e infâncias.

Para Sarmento e Pinto (1994), as crianças sempre existiram e a infância é uma construção social que existe desde os séculos XVII e XVIII. Dessa forma, por existir uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias. Arroyo (2008, p. 130) destaca que “as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único”. E Kuhlmann Junior (1998) explica que é preciso considerar a infância como uma condição da crian-

ça. Isso significa que, no âmbito da educação, as crianças e as infâncias que vivem na Amazônia em seus diversos contextos socioculturais devem ser visualizadas como categoria sociológica geracional (SARMENTO, 2008).

Vale ressaltar que a Sociologia da Infância é o referencial teórico-metodológico elegido pelas pesquisas apresentadas, campo teórico em ascensão no Brasil em se tratando de estudo das infâncias e crianças. Para Sarmento (2008, p. 18), a Sociologia da Infância passa recentemente “a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas”. A contribuição significativa nesta direção é abordar as infâncias e crianças a partir de suas interações e socialização com seus pares. Corsaro (2011, p. 19) afirma que “grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infâncias deriva de trabalho teórico sobre socialização”.

A escolha pela pesquisa *com* crianças, então, implica em opções teóricas e metodológicas, que propiciem a identificação das relações entre as crianças, entre os adultos e entre crianças e adultos, desvelando experiências, sentimentos expressos, percepções, atitudes, valores, comportamentos, conhecimentos, conceitos e preconceitos (KRAMER, 2009; KRAMER; ROCHA, 2011). Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser, segundo Castro, Jobim e Souza (2008, p. 53), pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador na busca da profunda compreensão da experiência humana.

Ao observar, escutar, filmar, fotografar, conversar com as crianças e compartilhar suas brincadeiras e jogos, a interação com objetos materiais e/ou simbólicos, a construção, a organização, as diversas formas com que elas se interessam e lidam com o conhecimento, a expressão de emoções e sentimentos em todos esses momentos, o olhar do pesquisador e sua sensibilidade são fundamentais para captar, identificar, conhecer e compreender as crianças.

Assim, é premissa básica na pesquisa *com* crianças compreender que há uma diversidade de

crianças, há uma diversidade de infâncias, dependendo do contexto sociocultural em que vivem. O envolvimento do pesquisador com as situações cotidianas, vivenciadas pelas crianças aproxima esse tipo de pesquisa da abordagem etnográfica, ao apontar caminhos que levam ao entendimento do não dito, do não explicitado, do não evidenciado, bem como pelo papel de desvendar e auxiliar na compreensão das especificidades que permeiam a realidade sociocultural das crianças, assim como estudar os fenômenos de forma crítico-reflexiva.

Narração de histórias, criação literária, pintura e desenhos, dramatização e expressão musical, jogos e brincadeiras, oficinas criativas, rodas de conversas, assim como ações e produções infantis, são materiais de pesquisa e precisam ser inventariados, registrados e fotografados. Constatamos que todas as pesquisas realizadas utilizaram alguns desses procedimentos teórico-metodológicos visando estabelecer interação com as crianças ao longo da realização do trabalho de investigação.

Na análise das ações infantis, o entendimento da capacidade imaginativa da criança por meio dos instrumentos simbólicos, tais como a fala, o desenho, o gesto, a imitação, se caracterizam como elementos mobilizadores de compreensão e relação com o mundo. O desenho feito pela criança, por exemplo, oferece a Vygotsky (2009, p. 62) “a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina”. O autor considera que a criança desenha “de memória”, e não apenas pela observação, assim, o desenho, na perspectiva da pesquisa *com* crianças, se constitui em instrumento importante, pois, ao desenhar, a “criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele” (VYGOTSKY, 2009, p. 108).

Macedo (2014) e Lima (2014), por exemplo, utilizaram como procedimento com as crianças o desenho, possibilitando constatar que ele representa o pensamento da criança diante do mundo e da realidade sociocultural vivenciada. Neste processo foi possível conhecer a representação social sobre a creche e a escola fundamental, bem como o imaginário cultural amazônico na perspectiva das crianças.

Vygotsky (2009) enfatiza que a criança é um ser de cultura que se constitui com os outros, principalmente pela apropriação da linguagem. Nesse

processo, os contextos social, histórico e cultural têm um significado especial. Essa concepção se aproxima da visão de Corsaro (2009), para quem a cultura infantil se expressa por meio de pensamentos e sentimentos que são transmitidos não apenas pela oralidade, mas por outras formas de expressão vivenciadas no cotidiano com seus pares mediante múltiplas relações, que dão sentido ao vivenciado, aprendido e construído.

Corsaro (2009, p. 88) compreende a cultura de pares na infância “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares”. Ele propõe o conceito de “reprodução interpretativa” para dizer que as crianças criam e participam de suas culturas de pares por vários meios, entre os quais se destacam a brincadeira de dramatização, jogos de papéis e de poder social. Contudo, podem ser identificados saltos para além dos limites da inserção cultural local de cada criança. Sarmiento (2004, p. 21) chama esse processo de “universalidade das culturas infantis” e considera um dos seus traços fundamentais a ludicidade que, no contexto das sociedades contemporâneas, se traduz pela compreensão do brincar como atividade eminentemente infantil.

Na mesma direção, Barbosa, Kramer e Silva (2008, p. 171) afirmam que “os gestos, as falas, as ações sobre cada elemento são provisórios e em constantes re-criações. Histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos”. E Brandão (1986, p. 18) destaca que “o exercício da criatividade é fundamentalmente um ato transgressivo”. Assim, ao brincarem, as crianças revelam símbolos próprios da cultura e concepções de infância, mobilizam a criatividade, o imaginário, o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso e o movimento. Para Vygotsky (2009), as relações das crianças com o meio são mais simples do que as dos adultos e constituem fatores importantes na definição de suas atividades de imaginação.

Sarmiento (2004) enfatiza que na ação do pesquisador entra em cena a criatividade e seu poder imaginativo, ao adaptar seus instrumentos e explorar elementos imprevistos, considerando os traços distintivos da cultura da infância, tais como a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e

a imaginação. Para tanto, torna-se imprescindível estabelecer uma posição de estranhamento com o *locus* de investigação, mesmo que esse nos pareça familiar. No geral predomina o desconhecido, pois estamos em um contexto “diferente” do vivenciado, o que demarca uma postura livre de ideias preconcebidas que impedem o olhar analítico do fenômeno investigado. Nesta perspectiva, inúmeros aspectos da realidade são evidenciados nas brincadeiras e nas explorações que as crianças fazem com os brinquedos, justamente pelas convivências cotidianas e por expressar o conhecimento do mundo.

Assim, as práticas de pesquisas com crianças precisam atentar para as possibilidades que as crianças apresentam e para o seu universo cultural. Verificar a construção de suas identidades, buscando identificar se valorizam ou não a sociabilidade e a criatividade; se incentivam ou não descobertas e aprendizagens e, sobretudo, se há lugar para a expressão afetiva e o pensamento crítico-reflexivo.

Para Vygotsky (2009), as relações entre pensamento e linguagem têm dimensão social. As experiências são compartilhadas, entre outras formas, por meio da linguagem. São resultados de ações humanas que se materializam de acordo com os hábitos da cultura e a história da sociedade em que as crianças se encontram inseridas. Tal perspectiva é marcante para definir a história pessoal e vai determinar sua forma de pensar. Desta forma, as crianças expressam em sua produção discursiva a sua diversidade de ideias acerca do mundo e dizem ao mundo o que desejam. Pesquisar as crianças nessa perspectiva é reconhecer seus desejos, o que imaginam sobre o mundo, as mais variadas situações que constroem e o significado que dão à cultura e ao seu tempo. Isto significa que a brincadeira e a linguagem são instâncias de articulação do conhecimento, da ética e da estética e possibilitam uma riqueza de significados e práticas para a pesquisa. Assim, a entrevista com as crianças – em suas diversas modalidades e adaptações – parece ser um instrumento privilegiado nas pesquisas com crianças, visto possibilitar a narrativa, a expressão de ideias, sentimentos, valores.

Nessas entrevistas, o respeito à criança é um dos cuidados éticos na pesquisa com crianças. A decisão de participar é opção da criança, que não deve ser pressionada. É, também, fundamental

que, em comum acordo, sejam definidas as etapas da investigação com as crianças. Os termos de assentimentos e/ou contratos de consentimento livre e esclarecido garantem a decisão de participação e devem ser assinados pelos pais ou responsáveis e pelas crianças, que definem em comum acordo com o pesquisador, os nomes fictícios ou não, a fim de resguardar a privacidade/identificação.

Cabe esclarecer às crianças, aos pais e aos professores sobre a divulgação das informações oriundas da pesquisa. Ouvir e ver as crianças no processo da pesquisa são cuidados éticos (KRAMER, 2002). As citações mencionadas e as fotografias utilizadas na pesquisa devem ter autorização de uso de imagem. As interpretações não devem ocupar o lugar das falas, das ações, das interações infantis. Este posicionamento reflete o compromisso político e científico de garantir que a voz das crianças será ouvida, respeitando a fala, a cultura, a linguagem, o pensamento, as crenças e os valores, superando a invisibilidade em que as crianças muitas vezes são colocadas nas práticas cotidianas nas creches, pré-escolas e escolas (KRAMER, 2009).

As crianças, então, são consideradas protagonistas que entre outras formas de participação têm a possibilidade de escolher como serão denominadas e a manifestação do seu desejo de fazer parte da pesquisa.

Acrescenta-se que a diversidade de manifestações infantis precisa ser acolhida pelo pesquisador: riso ou choro; ternura ou raiva; medo ou vergonha; cuidado com o outro, carinho e respeito. A confiança, o entendimento da linguagem, a consideração pela legitimidade da expressão infantil e a concepção da criança como pessoa ativa e criativa se configuram como princípios éticos da pesquisa. Nesta perspectiva, a atenção e o cuidado por parte do pesquisador são essenciais.

Constitui, também, em dimensão ética na pesquisa, a postura adotada pelos pesquisadores diante de situações em que cabem denúncias diante de certos resultados da investigação. Um exemplo disso está relatado na pesquisa de Pamphylio (2010). Uma criança fotografou uma parede da escola e, ao explicar o significado de sua imagem, informou que era naquela parede que o professor a colocava de castigo nas situações de mal comportamento. Postura que envolve cuidados no sentido de não

expor as crianças a riscos e de protegê-las em todas e sob quaisquer circunstâncias.

Uma tendência geral, intensificada ao longo dos últimos 20 anos, tem sido a pesquisa *com* crianças que “reposiciona as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa” (CORSARO, 2001, p. 57). Nesta perspectiva, em vez de pesquisar a criança com o intuito apenas de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador na busca da profunda compreensão da experiência humana (CASTRO; JOBIM; SOUZA, 2008, p. 53). As crianças sendo os principais sujeitos da pesquisa, ainda pequenas, entendem as *nuances* do processo dialógico, que vai além do simples encontro físico de pessoas e do ato motor da fala, o que pressupõe a compreensão, a atribuição de significados e a atitude responsiva diante do enunciado. Assim, “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13).

O processo de pesquisa, dessa forma, reflete uma preocupação direta em capturar as vozes das crianças, suas perspectivas, seus interesses. As crianças, ao participarem como interpretes, dão depoimentos, conversam, interagem nas diversas situações/experiências. Por isso é fundamental que critérios éticos sejam considerados nesse tipo de pesquisa.

### 3 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA: caracterização geral<sup>1</sup>

O Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, da Universidade do Estado do Pará foi aprovado pelas Resoluções CONCEN-UEPA n° 383, de 04 de agosto de 2003 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2003a), e CONSUN-UEPA n° 892, de 24 de setembro de 2003 (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2003b), recomendado pela CAPES em 16 de março de 2005 e credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005. Visa atender as

1 Universidade do Estado do Pará (2017).

necessidades regionais, nacionais e internacionais, da Amazônia legal por meio dos seguintes objetivos: a) oportunizar a qualificação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, docentes e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior, que atuam em educação e áreas afins, na Região Amazônica; b) produzir estudos em educação relacionados à realidade educacional brasileira e, especificamente, à Região Amazônica.

Duas Linhas de Pesquisa constituem a base das pesquisas dos docentes e discentes do Programa: (1) Formação de Professores e práticas pedagógicas; (2) Saberes Culturais e Educação na Amazônia. A primeira realiza estudos e pesquisas no campo da formação e práticas pedagógicas de professores, no contexto brasileiro e amazônico, e busca o aprofundamento teórico-metodológico de políticas, saberes e práticas, tendo em vista contribuir para a construção de projetos para a formação e prática pedagógica de professores. A segunda investiga temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo sobre saberes, representações, imaginários, conhecimentos e poder inerentes às práticas socioculturais e educativas, e objetiva contribuir para a construção de práticas sociais e educacionais direcionadas ao contexto regional da Amazônia. Desta forma, os estudos das duas linhas refletem problemáticas da realidade educacional brasileira, apresentam como especificidade o olhar para o desenvolvimento social da Amazônia, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos em diferentes cenários educacionais.

É importante destacar que nas duas linhas de pesquisas há trabalhos em que o foco são crianças e a infância, contribuindo para as pesquisas educacionais nesta faixa etária no contexto social, cultural e educacional na Amazônia. Por isso é relevante o estudo sobre a produção dos mestrados no Programa de Educação da UEPA.

O Programa contou em 2017 com 19 professores doutores de diferentes áreas de conhecimento: Educação, Filosofia, Sociologia, Letras, Educação Física e Matemática, predominando a área de educação, que dá sustentação às duas linhas de investigação. Essa diversidade formativa reflete nas produções dos mestrados. O corpo discente é composto por 100 mestrados, de diversas localidades da Região Amazônica. Em sua maioria são

professores da rede pública de ensino, alguns do Ensino Superior de Universidades Públicas e Particulares, incluindo docentes da própria Universidade do Estado do Pará. A formação dos mestrados é diversificada, constituída por pedagogos, biólogos, fisioterapeutas, enfermeiros, licenciados em educação física e letras, sociólogos e psicólogos, entre outros. Há discentes oriundos de municípios do Pará e de outros estados do Norte, e conta ainda com profissionais com tempo de graduação e outros recém-graduados.

De 2007 a 2017 foram defendidas 246 dissertações, sendo que no período deste estudo, de 2007 a 2015, o número de defesas foi de 199 dissertações. Destas, oito produções apresentam foco em crianças e infâncias da Amazônia em diferentes contextos, e serão alvos deste estudo.

#### **4 A pesquisa com crianças na Amazônia: a vez e voz da infância**

Consideramos que realizar pesquisa na Amazônia é uma tarefa árdua pelo fato de seu contexto social ser diverso e plural, e demarcado pelas grandes distâncias e complexidades geográfica e cultural. Assim, as pesquisas com crianças e infâncias no contexto amazônico paraense apresentam especificidades de acordo com os espaços geográficos e culturais em que as crianças convivem, isto é, com os rios, as matas e as terras.

Oito dissertações foram analisadas: (1) Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA (NASCIMENTO, 2014); (2) Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. Tucuruí-PA (WEBER, 2015); (3) Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas (SILVA JUNIOR, 2011); (4) Cultura lúdica, conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola. Belém (GOUVÊA, 2011); (5) Os dizeres das crianças amapaenses sobre infância e escola (PAMPHYLIO, 2010); (6) Era uma vez. A Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses (LIMA, 2014); (7) Tempo e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças (NASCIMENTO, 2015); (8) Representações so-

ciais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental (MACEDO, 2014).

#### 4.1 Tipos de pesquisas e estratégias metodológicas

Nas pesquisas analisadas, os tipos de estudos identificados foram: a pesquisa de campo qualitativa, o estudo de caso e a descritiva. E os enfoques teóricos abordados foram: as representações sociais, a etnometodologia, o histórico-social e a fenomenologia.

Entre as estratégias metodológicas constam: o levantamento bibliográfico e documental; as entrevistas coletivas; as narrativas orais individuais; os procedimentos da etnografia; dinâmicas pedagógicas, envolvendo as produções das crianças, entre as quais o desenho, rodas e cirandas de conversa; as oficinas de múltiplas linguagens, com o intuito de incentivar a expressividade das crianças; a observação *in loco* e a observação participante. Em algumas pesquisas foram realizados registros fotográficos.

Todorov (2006) define as narrativas orais como narrativas da “vida”, mas se constituem também histórias de vida, porque não começam geralmente com aqueles “Naquele tempo...”, “Numa terra tão distante...” ou “E foram felizes para sempre...”; são histórias cujas personagens são os próprios contadores, ou parentes próximos (SILVA JÚNIOR, 2011).

A observação é uma técnica que possibilita descrever o fenômeno observado, isto é, como as crianças brincam e criam as normas das brincadeiras elaboradas coletivamente, por meio do registro no diário de campo e do registro fotográfico com interpretação oralizada pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Na pesquisa de Pamphylio (2010), as fotografias foram feitas pelas próprias crianças, que identificaram espaços, pessoas e ações e práticas que mais gostavam e que menos gostavam na escola. Esse procedimento revela autoria e participação das crianças como sujeitos e protagonistas da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada nas pesquisas a partir da análise de conteúdo, do discurso do sujeito coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000) e do método de Interpretação de Sentidos.

#### 4.2 Contextos geográficos e educacionais diversos

As pesquisas foram realizadas em contextos geográficos amazônicos diversos: cidade, quilombo, comunidades indígenas e ribeirinhas, em dois estados da região Norte: Pará e Amapá, e em diferentes espaços educacionais: creches, escolas e socioeducacionais.

#### 4.3 Temáticas em estudo

Entre as temáticas estão vivências lúdicas por meio de brinquedos e brincadeiras; saberes e dizeres das crianças sobre infância e escola; a cultura amazônica e o tempo e espaço do brincar; e representações sociais sobre a creche e a escola. Temáticas que envolvem *saberes e práticas* educativas que perpassam pelos processos educativos culturais da Região Amazônica.

Para apresentação dos resultados das pesquisas com as vozes das crianças, essas temáticas foram categorizadas em: (1) saberes culturais e representações sociais das crianças, trazendo os saberes de crianças ribeirinhas e as representações sociais de crianças em escola no espaço urbano; (2) vivência lúdica: brinquedos e brincadeiras apresentando o brincar no quilombo, na aldeia indígena e em creches e escolas de centros urbanos.

##### 4.3.1 Saberes culturais e representações sociais das crianças

Para Charlot (2000), o saber consiste no produto de relações epistemológicas, sociais e culturais entre os seres humanos. Neste sentido, o saber é produto das relações intersubjetivas e implica a ideia de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo e da relação do sujeito com os outros. Nesta perspectiva, o ser humano é o sujeito do saber, adquirindo-o em sua pluralidade de relações com os outros no mundo.

Os saberes culturais são aqui entendidos, conforme Oliveira (2016, p. 23-24),

[...] como os produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo, valores, imaginários e representações. Eles são diversos, multireferenciais

e constituídos por magmas de significações, de relações, de conteúdos e práticas culturais.

As pesquisas analisadas abordam os saberes dos sujeitos, o lugar e os aspectos da cultura amazônica, por meio de práticas sociais e culturais.

Para Rodrigues e colaboradores (2007, p. 36), na Amazônia há uma cultura “híbrida, formada por sujeitos e culturas de diferentes tradições, mas que resguarda, assim como a dinamicidade e a abertura à mudança, matrizes e traços de originalidade, que são a voz, a experiência, o saber, o costume, o imaginário e a poesia das populações locais”.

A constituição de saberes culturais retrata a produção teórico-prática sobre a formação de sujeitos em diferentes contextos da Amazônia e envolve saberes e práticas culturais das crianças em experiências diversas. Os estudos envolvem as práticas sociais no âmbito da escola e nos espaços sociais e retratam uma diversidade cultural significativa das crianças e infâncias do campo, quilombola, indígena, urbana, entre outras.

#### 4.3.1.1 Os saberes culturais das crianças ribeirinhas

A pesquisa de Lima (2014) foi realizada com crianças em uma escola municipal de uma comunidade ribeirinha, localizada nas margens do rio Mendaruçu-Médio-Médio/Cametá-PA. A escola oferece Ensino Fundamental 1º ciclo para crianças de 08 a 11 anos de ambos os sexos, que foram sujeitos da pesquisa. O estudo trata de narrativas orais de vida das crianças, que se apresentam como pequenos contadores de histórias, e o foco das narrativas é a Cobra Grande.

O contar histórias configura-se em um aprendizado construído por meio do imaginário infantil, envolvendo tanto o contexto escolar como a vivência na comunidade ribeirinha. Desta forma, encontra-se no estudo das narrativas orais uma forma de educar, uma vez que narrar é tecer um fio que desencadeia acontecimentos, envolvendo personagens em um lugar e em um tempo determinado. As crianças ribeirinhas têm a noção do que seja narrar, a partir de suas experiências de contadoras e ouvintes de histórias (LIMA, 2014).

Acrescenta essa autora que as crianças ribeirinhas reconhecem nas águas seu quintal de terra fértil e sólida. Os relatos sobre a Cobra Grande revelam uma faceta típica da poesia oral, porque, ao contar suas histórias, os contadores mirins empregam os seus entendimentos e suas interpretações, que constituem em tentativas para viver sua própria história de vida, sua imaginação e sua cultura, e essa tentativa constrói tempos e espaços para aprender, brincar e oralizar.

Segundo Lima (2014, p. 130), uma das crianças, no momento da narrativa, evidenciou uma imaginação esplendorosa:

[...] sentou-se na carteira que estava posicionada na ponte da escola de frente para mim e para o rio; arrumou o cabelo, puxou a blusa, e me apontou um toco de árvore que estava submerso na corrente da maré e me permitiu ouvir seus 40 segundos de narrativa, com um esplendor de imaginação de mil horas e singeleza marcante. [...]: ‘Professora, a senhora está vendo aquele toco?’ ‘Qual?’ ‘Aquele grandão.’ ‘Sim, o que tem ele?’ ‘Ele é a cobra que a senhora veio lá de Belém procurar’.

Outra criança narra sobre a Cobra Grande:

[...] eu já ouvi histórias da cobra grande. Meu avô me contava, mas a minha avó, na verdade, o que eu sei, é que ela era uma cobra encantada que aparecia de mês em mês, quando ela aparecia, ela deixava rastro na areia da praia e os moradores ficavam assustados com isso. (LIMA, 2014, p. 139).

As narrativas das crianças revelam a proporção da presença da cultura amazônica no imaginário infantil, que está presente também nos estudos realizados por Silva Junior (2011) e Pamphylio (2010).

Silva Junior (2011), em sua pesquisa, retrata o imaginário amazônico de crianças ribeirinhas e suas expressões lúdicas em comunidades do rio Trombetas, no município de Oriximiná, oeste do estado do Pará.

O imaginário e a ludicidade são percebidos como propulsoras da liberdade criadora necessária ao processo de representações simbólicas, reveladoras do imaginário social do contexto amazônico, que apresenta “uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade [...] que, por meio do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapas-

sadora da natureza que o circunda” (LOUREIRO, 2001, p. 42).

A pesquisa analisa as expressões lúdicas das crianças nos espaços e formas por elas sugeridos, resultando na narrativa de várias expressões lúdicas ativadoras de representações do imaginário social amazônico e reveladoras de interações com a educação e seus processos de construção de conhecimentos.

A concepção de criança presente na pesquisa de Silva Junior (2011) foi construída a partir da própria criança, de suas expressões, de seus momentos no brincar e no espaço da ludicidade, revelando todo o seu imaginário, e neste imaginário busca-se indícios de um imaginário peculiar, amazônico. Assim, o imaginário amazônico manifesta-se nas expressões lúdicas das crianças e aponta para um processo de aprendizagem permanente e contínuo, social e simbólico, expresso pelas narrativas orais no contexto amazônico.

Pamphylio (2010), no contexto ribeirinho, realiza pesquisa em uma escola municipal na comunidade rural de Anauerapucu, município de Santana, no estado do Amapá. A questão de investigação é: que concepções de infância e escola têm as crianças da comunidade rural de Anauerapucu? Os sujeitos foram crianças de 05 anos de idade, da educação infantil. O objetivo foi analisar como as crianças de uma comunidade rural ribeirinha concebem a escola e suas práticas pedagógicas, como vivenciam sua infância na escola e percebem na relação os adultos e seus pares.

Nesse estudo as crianças revelam que gostam de brincar de barco, carro, bola e boneca, e a maioria brinca só ou com o irmão: “Cinderela: Sozinha, porque meu irmão [de dois meses] não sabe brincar ainda, ele não pega nada.”; “Ben 10: Brinco de hot-wheels em casa.”; “Soldado: Brinco com o Pablo [irmão], ele é bebê.” (PAMPHYLIO, 2010, p. 106).

As brincadeiras acontecem nos quintais, em casa, nos rios e na rua à noite. As crianças brincam “na rua de noite de pira-mãe, pula corda” (PAMPHYLIO, 2010, p.107); brincam com os irmãos, existindo um compartilhamento das brincadeiras e um processo de socialização entre criança/criança e criança/adulto, que ocorre predominantemente no núcleo familiar.

#### 4.3.1.2 As representações sociais das crianças em escola no espaço urbano

A pesquisa de Macedo (2014) tem por base na teoria das representações sociais e trata sobre como as crianças de 6 anos, que chegam ao Ensino Fundamental de 9 anos, compartilham sua familiarização com a escola. O objetivo é compreender as representações sociais de 25 crianças, sujeitos da pesquisa, do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Belém do Pará, acerca da transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. Deste modo, adentrou no mundo social da criança que chega ao Ensino Fundamental e a visualiza como um ator social, um protagonista, que vivencia experiências e, por isso, pensa, sente e entende sobre a escola e a creche, diante da transição desses espaços educativos. Problematicizou: que representações de escola e de creche são partilhadas entre as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Os sujeitos foram 24 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Belém.

Macedo (2014) explica que depois de uma semana na escola foi possível ganhar a confiança das crianças, que contribuíram com a pesquisa, assinando o Termo de Livre Consentimento (TLC). Esta assinatura foi decisão das crianças e realizou-se após a de seus responsáveis legais, ou seja, os seus pais.

Os resultados apontam que as crianças representam a escola ancoradas em atividades centradas na leitura e escrita e no ato de estudar.

Para Macedo (2014), a escola, para a criança, está ancorada como lugar de não brincadeira, representada como lugar onde não há parque nem brinquedo. É um lugar onde realizam atividades escritas – como o cabeçalho –, de aprendizagem, de leitura, de artes, onde se aprende a ler, a escrever e a contar em sala de aula. Está associada à ideia de promoção, passar de ano, e de quem não aprende fica de castigo. Há clareza da importância da escola para o aprendizado da leitura e escrita.

Iris: A escola é um lugar que a gente aprende a ler e a escrever [...] (MACEDO, 2014, p. 93).

Bia: É aonde a gente vem aqui pra estudar o cabeçalho, aprender a escrever em inglês, capoeira e educação física [...] (MACEDO, 2014, p. 94).

Maria Cecília: Aqui a gente estuda e na creche não. Aqui na creche a gente brinca muito e aqui na escola a gente brinca menos. Na escola, a gente escreve, na creche a gente desenha, na creche a gente pinta de tinta e na escola de lápis de cor e giz de cera. (MACEDO, 2014, p. 93).

Nessas narrativas as crianças representam a escola como um lugar onde elas entram para estudar, adquirir conhecimentos científicos, por meio de leitura e escrita, e não para brincar. Entretanto, as crianças demonstraram tanto o desejo de brincar na escola quanto a expectativa em ler, escrever e estudar. Já a creche é representada pelas crianças como um lugar de brincadeiras, objetivada nas ideias de brinquedo e ancorada na sala de vídeo como lugar de aprendizagem, e nas atividades de desenho, pintura e música (MACEDO, 2014).

As crianças também representam a escola de forma diferente da creche por sua estrutura física; a creche era menor, mas eles contavam com parquinho e escorrega. Já a escola tem quadra, educação física, televisão, carros e sala de vídeo.

Villa Lobos: Há quadra, têm os carros, a gente faz pintura, às vezes, a tia ajuda a gente a fazer trabalho em equipe. E também lá na creche era bacana, mas aqui na escola é mais bacana, porque tem educação física, a escola daqui é maior do que lá que é pequeno e aqui eu estou percebendo que eu tenho amigos, aqui tem televisão, sala de vídeo. (MACEDO, 2014, p. 101).

As crianças compartilham a ideia de que há um lugar de estudo (a escola) e um espaço de brincadeira (a creche), e ao ingressarem na escola brincam menos e têm mais responsabilidade com os estudos por meio da leitura e da escrita.

Macedo (2014) destaca que a análise da cultura escolar possibilitou conhecer a vivência e interação social das crianças, assim como os rituais construídos nos espaços educativos, reafirmando os motivos das representações de escola e de creche partilhadas entre as crianças.

### 4.3.2 Vivência lúdica: brinquedos e brincadeiras

As pesquisas também se preocupam com a vivência lúdica das crianças nos ambientes culturais vivos, envolvendo brinquedos e brincadeiras. É

importante destacar que na pesquisa *com* crianças, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras são fontes reveladoras de cultura infantil.

De acordo com Sarmento (2004), as crianças são reconhecidas como atores sociais, com capacidade de produção simbólica e constituição de suas representações e crenças; deste modo, chama atenção para as produções culturais das crianças.

A linguagem da criança é vista como um sistema de significados (manifestando-se, por exemplo, por meio da escrita, das artes – cinema, música –, da oralidade, do desenho ou das suas produções de brinquedo e brincadeiras) criados ao longo da história.

#### 4.3.2.1 O brincar no quilombo

A comunidade de quilombo investigada por Nascimento (2014) foi a de Campo-Verde, localizada no município de Concórdia do Pará-PA, nas margens do rio Mendaruçu-Médio-Médio. O objetivo do estudo foi desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras de crianças remanescente de quilombo. Participaram dez crianças, sendo quatro meninas e seis meninos, com faixa etária entre seis e doze anos, moradoras de Campo Verde-PA. Todas as crianças possuem relações de parentesco e de vizinhança.

A pesquisa revelou que o quilombo é para aprender e brincar, conhecer e criar. Espaço para compartilhar, sejam meninos ou meninas, maiores ou menores, como sujeitos de um mesmo grupo, e com necessidades latentes e insistentes de vivenciarem a ludicidade: “Bernardo: Eu brinco com o Beto, com o Fernando, com o Clebson, com o Alberto, com o Carlos, com a Simone, com a Samara, com um bocado de gente por aí”; “Walter: Bernardo, Pedro [irmão], Beto, Clebson, Alberto, Simone e Samara” (NASCIMENTO, 2014, p. 108)

As brincadeiras são compartilhadas e vivenciadas em diferentes contextos, como no campo, no rio, em casa, no terreiro, no mato, embaixo de uma barraca ou retiro: “Clebson: No campo, e para ali, para a sede; acho que é só, quando eu vou pro rio com os moleques”; “Rebeca: [...] em casa, no terreiro, no mato, mas num lugar que não tem muito mato assim; embaixo de uma barraca, embaixo do retiro” (NASCIMENTO, 2014, p. 110).

Para Nascimento (2014), as crianças são sujeitos de suas vivências e criações lúdicas, as quais não estão desvinculadas da realidade vivida, dos processos de criação e da própria prática do brincar. Os saberes existentes nos brinquedos e brincadeiras estão sempre em construção e estão relacionados a uma infinidade imaginativa e criativa, peculiar às crianças e a sua ação de brincar envolve a natureza, o saber do cuidar, o respeito aos perigos contidos nos rios, nas matas, nos ramais e situações do cotidiano social.

Uma das crianças explica como é que se brinca de esconde-esconde:

Simone: O cara se esconde; aí o cara, por exemplo, assim: a senhora vai, aí, por exemplo, a senhora é a 'mãe' dela, a senhora vai para lá, para longe, e espera a gente se esconder [...] aí, por exemplo, o cara tá escondido bem ali atrás daquela pedra, se o cara aparecer lá, a senhora diz assim mesmo, a senhora tem que dizer: 'Olha ali, tal fulano!' (NASCIMENTO, 2014, p. 103).

Nascimento (2014) explica que os gritos e risadas sinalizavam a espontaneidade do brincar, e de longe fazia transparecer o quão importante era aquele momento de brincadeira. As crianças do quilombo constroem o lúdico e compreendem a brincadeira como uma diversão, e que pode utilizar diversas coisas: boneca, vasilhinha, colherzinha, osso, bola, corda etc.

Bernardo: Brincadeira é para o cara se divertir, assim, por aí.

Raquel: É boneca, boneco, vasilhinha, colherzinha de brincar, picapau, um pica-pau de mulher e um osso.

Carlos: Jogar bola e brincar. Aí eu brinco de pular corda e de quebra o touro.

Simone: Se divertir.

Rebeca: Diversão.

Alberto: Diversão.

Clebson: Brincadeira é para mim, brincadeira é diversão. (NASCIMENTO, 2014, p. 99).

Assim, nas ações de brincadeira, cada regra descoberta e contada expressava um entusiasmo ao ser descrita uma criação que vinha das crianças. Havia o orgulho em contar como jogar aquele jogo/brinquedo e as tentativas sem acertos também

eram estímulos para fortalecer a descrição e demonstração do uso daquele brinquedo que reunia não somente crianças, mas todos que quisessem ser cúmplices do lúdico. (NASCIMENTO, 2014).

#### 4.3.2.2 O brincar na aldeia indígena

Weber (2015) desenvolveu uma pesquisa que problematizou os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças indígenas da comunidade dos Assuriní do Trocará, localizada no Posto Indígena de Trocará, no município de Tucuruí, Pará, às margens do Rio Tocantins. Investigou os saberes e as práticas culturais nas brincadeiras e brinquedos que compõem a cultura lúdica das crianças indígenas, bem como a dimensão educativa dos brinquedos e brincadeiras nas práticas culturais da comunidade. Os sujeitos da pesquisa são 19 crianças Assuriní do Trocará, sendo dez meninos e nove meninas, com idades entre oito e doze anos.

A pesquisa evidenciou que *ser criança* está relacionado ao brincar e à liberdade, e que as entrevistadas se percebiam como crianças e compreendiam que o ser criança está relacionado ao brincar, ao lazer, ao jogo, ao correr, ir para a escola, ser pequeno e ficar com a mãe:

[...] 'é quando brinca' [...] É banhar no rio porque é gostoso; É jogar bola, é correr, é brincar de pipa; Ir para a escola para aprender; Meu irmãozinho é criança, então é ser pequeno; É ficar com a mãe, é brincar de carrinho, brincar de boneca e casinha. (WEBER, 2015, p. 81).

O estudo apontou, segundo Weber (2015, p. 94), que a natureza está presente na cultura e nos saberes das crianças, que criam e recriam conhecimentos a partir da observação dos adultos e da convivência com seus pares: "O brincar em grupo é uma constante entre as crianças da aldeia Trocará, e segundo elas são brincadeiras de correr, jogar bola, tomar banho no rio, empinar pipa, brincar de casinha, de pega-pega no rio, esconde-esconde, subir em árvore, cabo de guerra, boneca e carrinho".

Destaca ainda que:

[...] as crianças Assuriní reproduzem sua cultura de maneira lúdica no momento em que estão realizando os traços em seu próprio corpo ou no corpo de outras crianças. Em dia de festejos na aldeia,



ele perdeu, eu ganhei! [risos] (GOUVÊA, 2011, p. 122).

Gouvêa (2011) explica que quando há o controle sistemático das brincadeiras, a criança perde sua autonomia e liberdade sobre o brincar, mas mesmo assim brincam. As crianças demonstraram nas suas falas que nas brincadeiras infantis há um saber específico, particular inerente à sua condição de ser criança.

Nascimento (2015) desenvolve pesquisa que tem como objeto de estudo o tempo e o espaço do brincar em uma unidade de educação infantil do município de Belém-PA, a partir do olhar das crianças de creche. Os sujeitos foram 23 crianças com idade entre 4 e 5 anos que frequentavam o Jardim I. A problemática de sua investigação é: como o tempo e os espaços do brincar se constituem no contexto da educação infantil a partir da fala das crianças de uma unidade de educação infantil do município de Belém-PA?

Em termos de resultados, Nascimento (2015) afirma que a organização dos espaços e tempos são propulsores da vivência do brincar. Então, espaços e tempo precisam ser organizados para favorecer as brincadeiras das crianças na creche, visando atender às necessidades e especificidades das crianças. Ele destaca a importância da brincadeira para a formação das crianças: “a brincadeira é tão importante para a criança que ela reconfigura espaços e reinventa tempos ‘onde não tem’ para vivenciar o brincar. Joelma ao ser perguntada sobre o que gostava de brincar, me respondeu espontaneamente: ‘Eu...? Eu gosto de brincar de tudo’” (NASCIMENTO, 2015, p. 60). Informa, também, do que as crianças mais gostam de brincar: “[...] de faz-de-conta, manusear massinha, correr, pular, fazer comidinha, pintar, assistir televisão etc.” (NASCIMENTO, 2015, p. 122).

Para esse autor, a televisão no espaço da creche é um “tempo de brincadeira” um “tempo livre” entre as atividades e um “tempo de espera” dos pais. Assim, as crianças interagem com a televisão a partir dos personagens:

Joelma: Eu gosto de assistir televisão porque é legal, tem desenho lá.

Joana: Eu gosto do desenho do Chaves, eu assisti lá na minha casa amanhã.

Mariana: Sabe aquele DVD que tem da Xuxa? Eu gosto. Eu já vi um ‘bucado’ de vezes, mas a minha mãe ainda vai comprar pra mim.

Paysandu: Eu gosto de brincar de videogame na casa do meu primo. Tem de boneco que briga, tem de carro.

Flor: Eu gosto do desenho da Frozen e desenho da televisão também. (NASCIMENTO, 2015, p. 122).

Nascimento (2015) também destaca que na creche os tempos e espaços do brincar se apresentam de duas formas: impostos e opostos. O primeiro ocorre quando tempo e espaço de brincar são propiciados às crianças. Já o segundo acontece mesmo nas impossibilidades; as crianças brincam e arranjam formas de subverter a ordem; e dizem respeito às reorganizações que as próprias crianças fazem, que se constitui em uma maneira de se opor, de contrariar o instituído. Mesmo que se diga: “Aqui não pode brincar”, as crianças brincam.

Assim, as pesquisas *com* crianças na Amazônia apresentam a infância contextualizada em seu universo cultural, e o brincar e as brincadeiras fazem parte da construção dessa infância, assim como os saberes e imaginários vivenciados na cultura local, seja no campo, seja no espaço urbano.

## Considerações Finais

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, desde a sua criação, em 2005, vem consolidando suas linhas de pesquisas por meio de produções de docentes e de discentes que tratam de problemáticas da realidade educacional brasileira, especificamente no contexto socioeducacional da Amazônia, contribuindo para o desenvolvimento da educação local. Nas duas linhas destaca-se a preocupação com as práticas sociais, a diversidade cultural e a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação infantil, a educação indígena, entre outras.

As temáticas identificadas nas produções dos discentes sobre as crianças e as infâncias estão coerentes com as duas linhas de pesquisas do Programa e algumas interligam as duas áreas de investigação. Essas pesquisas têm demarcado o

compromisso com a realidade cultural local, inclusive contribuindo para modificações nos sistemas públicos de ensino.

Os resultados das pesquisas analisadas neste artigo apontam que realizar pesquisa *com* crianças é antes de tudo um desafio, independente do contexto da pesquisa, e envolve tanto o entendimento teórico acadêmico e metodológico, quanto há a necessidade de o pesquisador ter sensibilidade para entender a linguagem da criança, respeitando e compreendendo que ao mesmo tempo que brincam, expressam suas oralidades, imaginários e representações sociais, que precisam ser considerados e valorizados.

Assim, pensar em pesquisa com crianças no contexto amazônico é pensar em processo constantemente transformado, dinâmico e alternativo, no qual a flexibilidade e a abertura para novas experiências precisam ser consideradas. A criança

que olha inicialmente desconfiada, com meios sorrisos e ainda tímidas, precisa ser cativada e também necessita do afeto, da atenção e do respeito às suas próprias criações.

As diferenças de contextos culturais identificados nas pesquisas indicam o quão complexo é o cenário amazônico, envolvendo, em consequência, uma diversidade de estratégias teórico-metodológicas a fim de tracejar de maneira sólida os caminhos das pesquisas *com* crianças. Há necessidade de se considerar ainda que as crianças amazônicas são sujeitos que compartilham de uma riqueza socio-cultural, a qual faz parte de suas brincadeiras, seus imaginários e representações.

As crianças gostam de brincar, e nas brincadeiras elas convivem coletivamente, criam regras e imaginários, adquirem saberes, ensinam e aprendem, convivem com elementos e espaços da natureza e se constituem como ser criança.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARBOSA Silvia N. F.; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana P. S. Questões teórico metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção de pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CASTRO, Lúcia R.; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Sílvia Helena V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- \_\_\_\_\_. A reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Teoria e práticas na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- \_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele R. Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CRUZ, Sílvia Helena V. (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2011.
- KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 163-189.
- \_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

- \_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloísa A. C. (org.) **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloísa A. C.; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigotski para a Pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 17-36.
- KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo**. Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: Educus, 2000.
- LIMA, Kezya Thalita Cordovil. **Era uma vez... a Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses**. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas: teatro e ensaios**. São Paulo: Escrituras, 2001.
- MACEDO, Silvia Sabrina Castro de. **As representações sociais de creche e escola construídas por criança do 1º ano do ensino fundamental**. 2014. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.
- OLIVEIRA, Adolfo da Costa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. (Coleção Saberes Amazônicos, nº 1).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 9-24.
- OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa; RODRIGUES, Denise Souza Simões. O lugar de estar sendo dos sujeitos rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, Adolfo da Costa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008. p. 26-32.
- PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**, 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2010.
- RODRIGUES, Denise Simões. Et al. Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.) **Cartografia de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular**. Belém: EDUEPA, 2007. p. 21-36.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação). p. 17-39.
- \_\_\_\_\_. Crianças: educação, cultura e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 10, p. 17-40, jan./jul. 2005.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância: nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERI-SARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 09-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal: Bezerra, 1994. p. 9-30.

SILVA JUNIOR, Adélcio Corrêa da. **Rio abaixo, rio acima**: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **Relatório do Programa no Coleta CAPES**. Belém: PPGED, 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONCEN-UEPA nº 383**, de 04 de agosto de 2003. Belém, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUN-UEPA nº 892**, de 24 de outubro de 2003. Belém, 2003b.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio D'água, 2009.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.

*Recebido em: 15/01/2018*

*Aprovado em: 14/03/2018*