

ASPECTOS POLITICOS E SOCIAIS NA PESQUISA COM CRIANCAS DE EDUCAÇÃO RIBEIRINHA DE MANAUS

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira – UFAM¹
Iolete Ribeiro da Silva – UFAM²

Resumo

O trabalho apresenta uma revisão dos aspectos políticos e sociais da educação infantil ribeirinha na cidade de Manaus. Integra as atividades da pesquisa intitulada *Os significados construídos pelas crianças da Educação Infantil ribeirinha de Manaus*, que tem por objetivo compreender os significados construídos pelas crianças pequenas nos processos educativos que caracterizam suas experiências na educação infantil de uma escola pública municipal ribeirinha de Manaus, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A educação infantil do campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. Reconhecendo essa característica, a Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros. Esta escrita pensa a criança para além da natureza infantil, aproximando-a de suas condições objetivas de vida, vinculando-a nas relações de produções reais. Em uma escola municipal na zona ribeirinha de Manaus, observamos as atividades promovidas às crianças da pré-escola e fazemos escuta da fala das crianças sobre essas atividades na intenção de compreendermos os significados construídos sobre elas. Essas falas são estudadas a partir dos pressupostos da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e seus colaboradores.

Palavras - Chaves: Escola; Criança Ribeirinha; Significados; Teoria Histórico-Cultural.

POLITICAL AND SOCIAL ASPECTS IN THE RESEARCH WITH RIVERSIDE CHILDREN ENROLLED IN RIVERSIDE EDUCATION IN MANAUS

Abstract

This work presents a review of the political and social aspects of riverside children education in the city of Manaus. It integrates the activities of the research entitled “The meanings constructed by the children of Manaus Infantile Education”, whose objective is to understand the meanings built by the small children in the educational processes that characterize their experiences in the infantile education of a riverside municipal public school in Manaus, from the perspective of Historical-Cultural Theory. Childhood education in the countryside includes the diversity of childhood experiences, peoples and populations living in rural areas of the country. Recognizing this characteristic, Resolution 02/2008 of the National Education Council, which establishes guidelines, norms and principles for Basic Education in the Field, defines the rural populations as: family farmers, extractivists, artisanal fishermen, riverine dwellers, agrarian reform settlers and campers, quilombo maroon descendants, caiçaras and others. This work analyses the child beyond its infantile nature, within its objective conditions of life, linking it to the real production relations.. At a municipal school in the riverside area of

¹ Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: anaamz.oliveira@gmail.com.

² Professora Associada II da Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília – UNB. E-mail: iotele.silva@gmail.com.

Manaus, we observed the activities promoted by pre-school children and listened to the children's speeches about these activities in order to understand the meanings built on them. These statements are studied based on the assumptions of the Cultural-Historical Theory of Vygotsky and his collaborators.

Keywords: School; Riverside Children; Meanings; Historical-Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa acompanha as experiências escolares oportunizadas às crianças na pré-escola da educação infantil em uma escola municipal ribeirinha em Manaus. Compreender os significados construídos por essas crianças com base nos processos educativos que caracterizam essas experiências é o desafio desta pesquisa. A primeira etapa da educação básica, em sua história de conquistas legais, conceituais, teóricas e práticas revela avanços que podem ser vislumbrados através de dispositivos legais – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabeleceu os marcos para a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino – e de construções epistemológicas próprias, que lhe garantem um lugar de atuação específico, capaz de dialogar com os outros níveis da educação e com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2011).

Ainda do ponto de vista legal, é importante ressaltar o papel que tem a Constituição Federal Brasileira de 1988, ao estabelecer esse novo olhar em relação à criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. A Educação, em geral, e a Educação Infantil, em particular, pautadas nessa concepção de criança, têm à sua frente um longo caminho de lutas a ser percorrido na direção da garantia desses direitos, dentre eles o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura e ao lazer, por exemplo.

Dez anos após as DCNEI 1999 serem homologadas, e onze anos após a ampla divulgação do RCNEI 1998, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³ foram elaboradas, reafirmando a noção de que a criança é sujeito de direitos. Este documento determina em seu artigo 4º que

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

³ Resolução CNE/CEB N° 5 de 17 de dezembro de 2009.

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009. Art. 4).

Essas novas Diretrizes inserem, pela primeira vez na política educacional para a infância, propostas de trabalho pedagógico a diversas populações. Do ponto de vista da Educação Infantil relacionada às crianças inseridas em culturas vinculadas aos diversos contextos que compõem o campo brasileiro, ela ressalta no artigo 8º, parágrafo 3º que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (DCNEI, 2009. Art. 4).

De acordo com as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo⁴, tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (artigo 3º), e, ainda, “em nenhuma hipótese serão agrupadas numa mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (artigo 3º, parágrafo 2º).

O texto dessas Diretrizes determina ainda a consideração sobre os modos de ser e viver dos bebês e das crianças pequenas de maneira vinculada à organicidade de seus mundos de pertencimento. Também as questões estruturais relativas à locomoção, à alimentação, aos espaços internos e externos, aos brinquedos e aos demais materiais e utensílios pedagógicos precisam ser consideradas.

Por experiências se entende aqui as ações pedagógicas que possibilitam um contexto fortemente educativo, o qual estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria existência. O sentido de experiência aqui

⁴ Resolução CNE/CEB Nº 2 de 29 de abril de 2008

empregado também se refere a uma troca ativa com o mundo, provocando transformações no ambiente e nos sujeitos. “Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o seu eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente” (FOCHI, 2015, p.222).

De acordo com o Parecer 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁵, o ambiente de aprendizagem deverá ser:

[...] sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009, p. 14).

A escola é o local onde a vida coletiva favorece as interações das crianças em grupo e em atividade sob a orientação do professor, sendo um ambiente que recebe influências das condições socioculturais constantemente. Uma vez compreendido que essas situações contribuem para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, é possível atribuir significados no seu espaço na escola e ressignificações da interação no processo educativo.

Pasuch destaca que:

Uma das conquistas das ciências humanas e sociais contemporâneas é reconhecer a criança como protagonista, como criadora e não como simples reprodutora de cultura. As crianças precisam dos adultos, da convivência com as pessoas de diferentes idades, necessitam de cuidados e das referências dos adultos e idosos, mas também das crianças maiores e menores do que elas próprias. Elas existem no tempo presente e não apenas como promessas de futuro (2012, p. 115).

Diante do contexto da educação infantil ribeirinha, são consideradas as vozes das crianças, enquanto cidadã de direitos constitucionais, durante as experiências planejadas e oportunizadas a elas na educação infantil ribeirinha.

Considera-se que a análise das práticas educativas para crianças pequenas ribeirinhas vai, em um sentido abrangente, em duas direções, como nos ajuda Castorina e Carretero no entendimento dessas relações:

A explicação das relações entre o desenvolvimento e as práticas culturais, tentando explicar esses efeitos e, por sua vez, a reflexão sobre esses dois últimos e em torno da inevitável carga normativa

⁵ Resolução Nº 05/CNE/CEB/2009

das práticas educativas e de seu caráter desejável ou impensado. (2014, p. 58)

O Parecer Nº 20/2009, que esclarece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), defende que para entender como as crianças constroem esse mundo de experiências vividas por elas no contexto escolar dá sentido ao agir pedagógico voltado para o seu desenvolvimento humano, respeitando o direito à dignidade, à autonomia, à participação e à felicidade, ao prazer e à alegria. E isso está para além da função sócio-política de a escola ser um lugar para a criança estar enquanto a mãe trabalha.

Nas experiências concretas do dia a dia, em que nada é banal, residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação e, ainda, no convívio no espaço da vida coletiva, nas interações com pessoas de diferentes idades (FOCHI, 2011).

Corroborando com essa visão, em nossa pesquisa desejamos ampliar as possibilidades de compreensão dos significados produzidos pela criança na escola ribeirinha, focalizando as expressões orais e os espaços das crianças na escola municipal investigada. Buscaremos analisar as relações entre o que as crianças falam e como essas vozes são consideradas mediante as propostas de atividades apresentadas às crianças.

Sobre a análise dos significados construídos, Pino ajuda-nos trazendo, primeiramente, referências vygotskianas quanto às funções mentais superiores, sendo essas “definidoras do caráter humano da natureza do homem” (2005, p. 106) e essas são relações sociais. Isso nos auxilia no entendimento das manifestações sociais sobre ser criança ribeirinha na escola. O autor ainda completa:

As funções mentais superiores não são simples transposição no plano pessoal das relações, mas a conversão, no plano da pessoa, da significação que tem para ela essas relações, com as posições que nelas ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem, e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida (PINO, 2005, p. 107).

Segundo os pressupostos vygotskianos, o conhecimento dá-se numa relação dialética mediada por signos e instrumentos. Os signos são construídos socialmente pela cultura e orientados internamente. Já os instrumentos servem como via condutora da influência humana sobre o objeto da atividade. Ao apropriar-se dos

signos, a criança expressa sua linguagem e organiza seus pensamentos. Ainda sobre o papel dos signos e instrumentos:

[...] um dos aspectos essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da interação de símbolos socialmente elaborados (tais como: valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade) em sua própria consciência (VYGOTSKY, 1994, p. 169).

Assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança não se dá em uma relação natural, mas nas relações que a criança estabelece com o meio social e cultural. O modo como vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito.

CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA EM MANAUS

A educação infantil do campo inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. Reconhecendo essa característica, a Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

Na formação social e cultural da Amazônia, Benchimol situa-a tradicionalmente como:

A Amazônia tradicional, dos povos ribeirinhos dos baixos rios e do beiradão da calha central, sobrevive em todos os pequenos sítios, povoados, vilarejos e cidades que se estabeleceram ao longo do rio Amazonas e seus afluentes (2009, p. 33).

O autor ainda completa a caracterização da população desses lugares, discorrendo:

Eram e ainda são índios puros, meio-índios, índios-caboclos, caboclos, meio-caboclos, caboclo-índios de diferentes grupos étnicos e tipos de miscigenação genética, resultado do cruzamento racial com os colonizadores, imigrantes nordestinos e outros povos. Uma herança cultural indígena aculturada pela convivência com esses novos elementos humanos portadores de outros valores, hábitos e costumes, que foram sendo incorporados pelas necessidades de

sobrevivência ao longo dos tempos e dos ciclos econômicos. (BENCHIMOL, 2009, p. 38)

Os ribeirinhos, povos que se referem à chamada população tradicional da Amazônia, assim são referenciados pela maneira como se comunicam, como representam e fazem uso dos lugares e tempos de suas vidas na relação com a natureza, sobretudo com a água (CHAVES, 2001). Para Chaves, os agentes sociais que identificam os ribeirinhos podem ser assim caracterizados:

[...] vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados, como o próprio termo sugere, ao longo dos rios e seus tributários (lagos). A localização espacial nas áreas de várzea, nos barrancos, os saberes sócio-históricos que determinam o modo de produção singular, o modo de vida no interior das comunidades ribeirinhas, concorrem para a determinação da identidade sociocultural desses atores (CHAVES, 2001, p. 78).

Apesar do que o termo tradicional pode nos remeter, não se pode pensar nos ribeirinhos como um povo isolado das dinâmicas de outras áreas da cidade. Eles interagem com outras formas de vida, para além do rio.

Fraxe, Witkoski e Miguez (2009) fazem-nos refletir na caracterização heterogênea sobre a formação dos povos da Amazônia, onde a criança está inserida:

[...] os povos da Amazônia não vivem isolados no tempo e no espaço, pelo contrário, sempre estabeleceram [...] relações de troca materiais e simbólicas entre si, com as comunidades vizinhas e com os agentes mediadores da cultura, entre o mundo rural e o urbano e a vida em escala global. [...] Suas manifestações culturais e sociais se expandam pelo mundo urbano e vice-versa, assimilando algumas práticas e rejeitando outras (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30).

A Prefeitura Municipal de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação, oferece 492 unidades de educação básica, sendo 241 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), divididos em 07 Divisões Distritais Zonais (DDZ). A sétima DDZ, denominada de Divisão Distrital da Zona Rural, trabalha com 87 unidades de ensino, contando com apenas um CMEI, na área rodoviária.⁶ Nas outras unidades, há salas de educação infantil na condição multisseriadas. Sobretudo nas áreas ribeirinhas – Rio Amazonas e Rio Negro – essa condição ocorre com mais frequência, em função da demanda das localidades na beira dos rios.

⁶ Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas. 2017.

A criança pequena ribeirinha, como toda criança em convívio social, constrói sua imagem nas relações com o seu grupo social. Saber disso aumenta a responsabilidade do professor de educação infantil ao permitir que

As crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos. Temos o desafio de construir creches/pré-escolas com a cara do campo, mas também com o 'corpo e a alma' do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados às formas de organização da vida de seus povos, sem, contudo, abrir mão dos conhecimentos acumulados e dos direitos fundamentais válidos para todas as crianças. (SILVA & PASUCH, 2010, p. 3 e 4).

No caso das crianças ribeirinhas, cujo lugar possui características heterogêneas, conhecer o processo de construção da identidade individual e coletiva torna possível o entendimento de uma educação infantil ribeirinha que desenvolva uma visão positiva do grupo ao qual pertencem, não se colocando em subalternidade, que valoriza as tradições culturais com seu grupo de referência e que considera o seu espaço como lugar de vida e produção humana.

Temas relacionados à infância e ao reconhecimento de sua importante participação na sociedade começaram a ser retratados historicamente desde o período medieval. Atualmente devem ser amplamente discutidos. Na Amazônia, há um número tímido de literaturas que fazem referências de maneira mais consistente sobre a infância nesta/desta região. Isso não significa que ela não exista. Para Barreto e Almeida:

A criança é um sujeito silenciado, particularmente na história da Amazônia. Este silenciamento termina por transformar-se em valioso instrumento no resgate das mentalidades sobre a infância na compreensão do lugar e/ou posição que ela ocupa nos espaços sociais nos vários momentos da história da Amazônia. (2007, p. 70).

Fraxe, Witkoski e Miguez (2009) colaboram com a ideia do silenciamento e invisibilidade que envolve tudo o que consiste o ser da Amazônia, no qual a criança está inserida, quando trata da construção das identidades. "Partimos do pressuposto de que o homem amazônico não está cristalizado no tempo, apesar de buscar manter suas práticas tradicionais, recebe influências diversas da sociedade urbano-industrial" (FRAXE WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 31).

METODOLOGIA

Para compreender os significados que as crianças pequenas atribuem acerca das suas experiências na escola ribeirinha, usamos como estratégia metodológica a escuta e análise na perspectiva da teoria histórico cultural sobre a fala dessas crianças, em uma pesquisa de campo, incluindo os diferentes momentos da rotina escolar. Sobre essa diretriz metodológica, Oliveira e Silveira consideram que:

Fazer pesquisa com crianças é muito mais do que “dar voz” a elas, é escutar as vozes e observar as interações e situações, sem deixar de lado a questão do olhar do pesquisador, mas sem cometer o equívoco de trazer os sujeitos para os relatos apenas a partir desse olhar (2015, p. 95).

Assim, a realização de pesquisas com crianças requer do pesquisador uma postura metodológica que considere as crianças partícipes de todo processo de investigação.

Como técnicas de pesquisa, fazemos o uso combinado da observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A observação participante é uma técnica valiosa na prática de pesquisa no contexto da escola ribeirinha por possibilitar olhar e escutar sensivelmente o desenvolvimento da pesquisa com crianças. Silva, Barbosa e Kramer (2005) esclarecem que a antropologia e seus conceitos de distância e proximidade, e familiaridade e estranhamento, contribuem com as questões metodológicas de pesquisas com crianças.

A observação em ambiente escolar leva em conta as rotinas do espaço: a recepção das crianças nos horários de chegada e saída, de intervalo, atividades internas e externas e os momentos de planejamento dos professores. Para contemplar esses momentos serão necessários três meses de visitas à escola.

Sobre a pesquisa em escola, Barbosa e Miki discutem que, como unidade mínima de análise, esse espaço

[...] é o palco das nossas relações, a base do que se possa chamar de sistema, estrutura ou função [...] mundo sensível, isto é, onde as coisas acontecem em decorrência das relações “sujeito x sujeito” [...] onde as relações são fruto de mediação pautada em normas de convivência, em regras e valores consagrados pela sociedade e pela cultura (2007, p. 28).

Na análise documental, são analisados documentos oficiais que discorram sobre o direito e a propostas pedagógicas da educação infantil para as crianças

pequenas, além dos documentos de registros de práticas pedagógicas de uma escola municipal ribeirinha, como o planejamento, diário de classe e registro de avaliação do desenvolvimento da criança.

Segundo Lüdke e André a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um item ou problema” (1986, p. 38).

Assim, os registros da ação pedagógica enquanto documentos são importantes por possibilitar diálogos em comunidade escolar sobre as vivências das crianças, sobretudo se considerarmos que a área da educação infantil ribeirinha está em processo de construção.

Além da técnica de análise documental, fazemos uso da entrevista semiestrutura para as crianças de quatro e cinco anos de idade e o (a) professor (a) da unidade de ensino ribeirinha que atende à etapa da educação infantil.

A técnica de entrevista com crianças dar-se-á em uma atividade dialógica, na intenção de apreender, a partir das falas das mesmas, os significados atribuídos às experiências educativas a elas oportunizadas na escola. Antes desse momento, é importante uma convivência prévia com as crianças e o (a) professor (a) na escola em seu dia a dia, de maneira que a atividade proposta ocorra sem estranhamentos por parte delas.

Sobre esse momento preliminar, Krogh (1996) defende que, se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento, de respeito, de intimidade, para que se crie uma abertura, não vai obter fala nenhuma. A autora coloca a necessidade de conversar muito tempo, para depois realizar as entrevistas. Todas essas relações, do antes e depois da entrevista, constitui a análise dos dados.

Demartini ainda discute os relatos dados pelas crianças partindo do princípio de que “uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída” (2009, p. 7).

Pollak (1992) mostra que essa construção de identidade se dá num espaço, dentro de um grupo, e em relação ao outro. Tudo isso deve ser pensado também em razão do outro com quem a criança convive. Esta consideração é fundamental quando se trata de pesquisa com crianças.

Sobre a análise dos significados produzidos, a pesquisa pauta-se a luz das contribuições da teoria histórico cultural, de Lev Vygotsky, quando ele define que “o desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro” (PINO, 2005, p. 66). Para ele e para a teoria histórico-cultural, as funções superiores – constituídas em pensar, falar, ter consciência etc. – “propagam-se por meio das práticas sociais” (PINO, 2005, p. 53). Assim, se a pesquisa busca significados a partir da fala das crianças, fica a necessidade de pautar essas falas na construção em caráter social das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo infantil na escola e as relações sociais que envolvem as crianças pequenas na área ribeirinha em Manaus podem ser considerados um demonstrativo para se constituir em tema para novas investigações científicas.

Por nascer em um meio cultural, a criança incorpora seus aspectos peculiares e apresenta disponibilidade para a exploração e a experimentação. Assim, as relações que ela estabelece no ambiente onde vivencia várias experiências são fundamentais para o processo de desenvolvimento de múltiplas linguagens (REGO, 2002).

Sob essa perspectiva teórico-conceitual, pensar os significados produzidos pelas crianças na pré-escola não afasta a necessidade de compreender em que realidade concreta estão situados a escola, o trabalho dos (as) professores (as), as crianças, o lugar ocupado e valor atribuído às atividades da educação infantil na sociedade de em que vivemos.

É considerando os pensamentos expostos que esta pesquisa se esforça para compreender as relações estabelecidas, na escola ribeirinha, entre as crianças pequenas e suas experiências educativas, e como essas relações configuram seus modos de se expressar e seus significados atribuídos sobre ser criança escolarizada e ribeirinha em Manaus.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Socorro Viana de; BARRETO, Maria das Graças de Carvalho (orgs.). **Crianças e jovens no Amazonas (XVI-XIX):** imaginários e representações históricas. Manaus: UEA, 2007.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Metodologia da Pesquisa.** Manaus: Edições UEA, 2007.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural.** 3 ed. Manaus: editora Valer, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, SEB, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2008. Diário Oficial da União. Brasília, 29 de abril de 2008. Seção I, p. 25. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília: MEC, SEB, 2008.

CHAVES, Maria P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia:** o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. 2001. Tese Doutorado em Política Científica e Tecnologia – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância. Pesquisa a Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FOCHI, Paulo S. *Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência.* In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. Silveira; FARIA, Ana Lúcia G. de. **Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. *O Ser da Amazônia: identidade e invisibilidade.* **Cienc. Cult.** Vol 61. No 3. São Paulo, 2009. Disponível em: http://cineciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00096725009000300012. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

KROGH, Suzanne. **Entrevistando a niños:** história, antropologia y fuentes orales. Barcelona, 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/journal/histantrfuenoral>. Acesso em: 17 de junho de 2016.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, Fabiana de; SILVEIRA, Débora de Barros. *Infância: a pesquisa com crianças*. In: ABRAMOWICZ, Anete. (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**: estudos históricos. Vol. 5. N. 10. 1992, p. 200-212.

REGO, Teresa C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DOI: <https://doi.org/10.29280/rappge.v1i2.3800>

