

Infâncias múltiplas e desafios educacionais no chão amazônico

Jurandi Souza Xerente

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática
Instituição: Universidade Federal do Norte do Tocantins
E-mail: souzaxerente@ufg.br

Leonardo Sampaio Baleeiro Santana

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: leonardosbsantana@gmail.com

Neila Barbosa Osório

Pós-doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

Claudiany Silva Leite Lima

Doutoranda em Biotecnologia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: claudianymilk@uft.edu.br

Leila Cardoso Machado

Mestre em Linguística Aplicada
Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
E-mail: leila.machado@uems.br

Roseany Calazans Lameira da Silva

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: roseanycls@gmail.com

Valmir Fernandes de Lira

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: valmirpardal@outlook.com

Rosy Franca Silva Oliveira

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: rosyfranca@uol.com.br

Samuel Marques Borges

Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: Samuelbiologo11@gmail.com



Karinne Oliveira Meneses

Mestranda em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais

Instituição: Universidade Federal do Norte do Tocantins

E-mail: karinneoliveirameneses@hotmail.com

Ana Érita Gomes dos Santos

Especialista em Orientação Educacional

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: anagomes@professor.to.gov.br

Vanessa Hatxu de Moura Karaja

Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais

Instituição: Universidade Federal de Goiás

E-mail: vns.hatxu@gmail.com

Elizabeth de Souza Santos Batista

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: fabianoebete@gmail.com

Caio Graco Santos Flor

MBA-Executivo em Gestão Pública

Instituição: Universidade de Gurupi

E-mail: caiogracos1@gmail.com

Marilene Stachak Schmitt

Especialista em Neuropsicopedagogia

Instituição: Centro Universitário Favени

E-mail: marilene.stachak@gmail.com

Denize Bernarda da Silva Simas

Especialista em Neuropsicopedagogia

Instituição: Centro Universitário Favени

E-mail: denizebernarda.to@hotmail.com

Rosimar Neres de Sousa Oliveira

Especialista em História da África da Cultura Negra e do Negro do Brasil

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: roseyato@professor.to.gov.br

Matheus Sousa da Silva Marques

Graduado em Geografia

Instituição: Universidade Estadual do Pará

E-mail: matheus.1mar@gmail.com

Karla Gisleide da Silva Araujo Saraiva

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

Instituição: Faculdade São Francisco

E-mail: saraivakarla43@gmail.com



Osiana Lustosa dos Santos

Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: Osianalustosa@gmail.com

Simone de Jesus Silva

Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: simonejsilva23@gmail.com

Marceli Ferreira Sousa

Especialista em Coordenação e Planejamento
Instituição: Universidade Estadual do Tocantins
E-mail: Ferreiramarcely31@gmail.com.br

Valci Sinã

Especialista em Cultura e História dos Povos Indígenas
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: valci.sina@gmail.com

Rairan Wasde Marinho Xerente

Graduado em Geografia
Instituição: Universidade Estadual do Tocantins
E-mail: rairanxerente89@gmail.com

Dalayne Lopes dos Santos

Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins
E-mail: dalaynelopesdosantos@gmail.com

RESUMO

O estudo investiga as infâncias amazônicas, enfatizando a ludicidade, a família e as redes de proteção no cotidiano ribeirinho, analisando suas implicações para o cuidado e o desenvolvimento infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, buscou compreender como o brincar, os vínculos de parentesco e o compadrio estruturam práticas educativas formais e não formais, contribuindo para a preservação cultural e para a coesão comunitária. Os resultados apontam que a ludicidade, além de recurso pedagógico, é expressão cultural e instrumento de fortalecimento identitário, enquanto a família ampliada atua como eixo de proteção e transmissão de saberes. A investigação reforça a importância de políticas e práticas que valorizem a diversidade cultural e territorial, evitando modelos homogêneos e desconectados da realidade local.

Palavras-chave: Infância Amazônica. Ludicidade. Família Ampliada Redes de Proteção. Comunidades Ribeirinhas.

1 INTRODUÇÃO

A infância, nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, carrega especificidades históricas, culturais e socioeconômicas que desafiam modelos tradicionais de análise e intervenção educacional. Trata-se de um



espaço geográfico e simbólico em que a vida cotidiana se estrutura em torno de redes ampliadas de parentesco, do compadrio e de práticas comunitárias que articulam trabalho, cuidado e transmissão de saberes. Essas infâncias não se limitam a reproduzir padrões nacionais de desenvolvimento infantil; elas os reinterpretam a partir de vivências marcadas pela interação direta com o território, pela valorização das tradições e pela presença de múltiplos agentes educativos.

A relevância de estudar as infâncias amazônicas e suas redes de proteção justifica-se diante da necessidade de compreender como se estruturam os processos de aprendizagem e cuidado em contextos de vulnerabilidade social e isolamento geográfico. Essa análise contribui para ampliar a discussão sobre políticas públicas e práticas pedagógicas, permitindo que se considerem as singularidades culturais e territoriais como elementos constitutivos, e não como obstáculos à formação integral das crianças. Além disso, o reconhecimento da importância da ludicidade e da família ampliada como eixos formadores possibilita pensar em intervenções educativas que dialoguem com a realidade local e valorizem seus saberes.

O problema que orienta esta investigação parte da constatação de que políticas educacionais e sociais, frequentemente concebidas em contextos urbanos, têm dificuldade de incorporar as especificidades das comunidades ribeirinhas, resultando em ações desarticuladas ou pouco efetivas. Assim, pergunta-se: de que maneira a ludicidade, as famílias e as redes de proteção influenciam a formação e o cuidado das crianças ribeirinhas, e como essas dimensões podem ser incorporadas em práticas educativas mais adequadas ao contexto amazônico?

O objetivo geral é analisar as infâncias amazônicas, com foco na ludicidade, na família e nas redes de proteção no cotidiano ribeirinho, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar as práticas culturais e pedagógicas vinculadas ao brincar no contexto local; descrever a estrutura e o funcionamento das redes de parentesco e compadrio; e discutir as implicações dessas dinâmicas para a educação formal e não formal.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos sociais em seu contexto real. Tal abordagem é justificada pela necessidade de captar nuances, significados e interações próprias das comunidades estudadas, algo que dificilmente poderia ser apreendido por métodos puramente quantitativos. Como fundamentam Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa qualitativa é adequada quando se busca compreender relações e processos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, permitindo um olhar mais sensível e situado sobre as realidades investigadas.

2 INFÂNCIAS AMAZÔNICAS E SEUS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E CUIDADO

As infâncias vividas no chão amazônico são moldadas por um entrelaçamento profundo entre território, cultura e relações sociais. Longe de serem apenas fases biológicas, representam modos de estar



no mundo que carregam a marca de práticas comunitárias, tradições orais e interações cotidianas com a natureza. As margens dos rios, as trilhas na mata e as pequenas comunidades formam um cenário que não apenas abriga, mas educa, e que, ao mesmo tempo, desafia as concepções hegemônicas de infância. Nesse ambiente, o saber é construído tanto na escola quanto fora dela, no roçado, na pescaria, nas festas comunitárias e nas redes de parentesco que estruturam a vida social (Andrade, 2019).

O espaço familiar, embora central, não se limita ao núcleo restrito de pai, mãe e filhos. A configuração relacional da Amazônia envolve uma família ampliada que incorpora tios, avós, primos, afilhados e vizinhos como figuras de cuidado e referência. Essa complexa teia de vínculos, sustentada por relações de compadrio e reciprocidade, constrói um modelo de proteção social que é, ao mesmo tempo, afetivo e funcional. Ainda que a função do compadrio tenha raízes na escolha de padrinhos influentes como estratégia de segurança e prestígio, ele também se mantém como mecanismo de acolhimento e transmissão de valores, especialmente em comunidades onde a presença estatal é rarefeita (Vilar, 2021).

No cotidiano, essa rede de cuidado não opera de maneira abstrata. Ela se materializa no compartilhamento de tarefas domésticas, no acompanhamento das crianças a eventos comunitários e na proteção mútua diante de crises ou doenças. Esse formato relacional também influencia diretamente os processos de aprendizagem, já que a criança interage e aprende com múltiplas figuras adultas, recebendo orientações, histórias e exemplos de conduta. Em um território em que a escola muitas vezes enfrenta dificuldades de acesso e permanência, essas interações ampliadas assumem papel central na socialização e na educação não formal (De Amorim Santos Andrade e Amorim dos Santos, 2024).

A dimensão lúdica é igualmente estruturante, funcionando como elo entre a tradição cultural e a formação integral da criança. Estudos realizados em escolas amazônicas mostram que a ludicidade, quando adaptada ao contexto local, se converte em uma estratégia pedagógica poderosa, capaz de despertar o interesse e promover aprendizagens significativas. Jogos tradicionais, narrativas orais e brincadeiras coletivas são integrados de forma natural às atividades escolares e comunitárias, resultando em experiências que estimulam a criatividade, a criticidade e a capacidade de cooperação (Beltrão et al., 2015).

O brincar, nessas comunidades, não se restringe a um momento de descanso ou recreação. Ele é também espaço de produção simbólica, em que objetos simples (como pedaços de madeira, sementes e folhas) se transformam em brinquedos que carregam memórias e significados coletivos. Essa capacidade de ressignificar recursos do ambiente em instrumentos de diversão e aprendizagem evidencia não apenas a inventividade infantil, mas também a profunda relação entre criança e território (Mangieri e Rodrigues, 2024).

Ao lado dessas potências, persistem desafios históricos que afetam o direito à infância plena. A sobreposição de responsabilidades, como a participação em atividades produtivas desde cedo, marca a vida de muitas crianças amazônicas. Em comunidades onde o trabalho familiar é essencial para a subsistência, a



escolarização pode ser fragmentada, alternando períodos de estudo com tarefas de pesca, coleta ou agricultura. Essa condição, longe de ser apenas uma escolha, é frequentemente resultado de desigualdades econômicas e da ausência de políticas eficazes de proteção social (Azevedo, 2017).

A sobrecarga de funções impostas a muitas crianças da Amazônia não significa ausência de desejo ou valorização da escolarização. Pelo contrário, em diversas comunidades o acesso à escola é visto como um instrumento de transformação, ainda que a realidade imponha interrupções ou dificuldades na continuidade dos estudos. Relatos de professores da região apontam que, mesmo diante de condições adversas, há um esforço coletivo para manter as crianças matriculadas, seja organizando transportes comunitários, seja ajustando os horários escolares às marés e aos ciclos de trabalho familiar (UNICEF, 2018). Essa flexibilidade, no entanto, nem sempre é reconhecida pelas políticas educacionais nacionais, que ainda se baseiam em modelos urbanos pouco adaptáveis à vida ribeirinha.

Essa desconexão entre as diretrizes oficiais e as práticas locais se expressa também nos índices de desenvolvimento educacional. Levantamentos apontam que, em grande parte da Amazônia, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam um desempenho inferior à média nacional, especialmente em áreas isoladas (Brasil, 2022). Esses números, embora relevantes, não traduzem a complexidade das aprendizagens vividas fora da escola, que muitas vezes são invisibilizadas nas métricas oficiais. O desafio, portanto, está em reconhecer e valorizar a educação que acontece nos múltiplos espaços de interação comunitária, sem subestimar a necessidade de garantir infraestrutura e formação docente adequadas.

A perspectiva crítica sobre as infâncias amazônicas exige compreender que o corpo da criança carrega marcas da realidade social e política. Arroyo (2012a) problematiza o conceito de “corpos precarizados” para se referir àqueles expostos a negligências estruturais, à violência simbólica e à exclusão sistemática. Na Amazônia, isso se manifesta não apenas na falta de serviços básicos, mas também na invisibilidade que recai sobre essas infâncias no debate público e nas prioridades de investimento. Reconhecer o corpo infantil como território de direitos implica questionar práticas que naturalizam a desigualdade.

No campo educacional, há experiências que demonstram a potência de uma abordagem culturalmente situada. Projetos que incorporam saberes tradicionais, histórias orais e práticas de manejo ambiental no currículo escolar têm mostrado resultados expressivos na motivação e no engajamento dos alunos (Andrade, 2019). Tais iniciativas rompem com a lógica de um conteúdo descolado da realidade e possibilitam que as crianças percebam a relevância prática daquilo que aprendem, fortalecendo sua identidade e autoestima.

Ao preservar brincadeiras ancestrais e adaptá-las ao contexto atual, as comunidades reafirmam sua continuidade histórica, pois as pesquisas evidenciam que, quando o brincar é reconhecido como parte do



planejamento pedagógico, ele potencializa o desenvolvimento socioemocional e contribui para a aprendizagem de forma integrada, ao invés de segmentada por disciplinas (Beltrão et al., 2015).

Essa visão integrada contrasta com práticas escolares que ainda reproduzem um modelo rígido e centralizado, pouco aberto a adaptações. Em escolas urbanas da Amazônia, onde a influência externa é mais intensa, observa-se o risco de perda de elementos culturais que sustentam a ludicidade comunitária. A homogeneização curricular, imposta por padrões nacionais, tende a reduzir a diversidade de experiências, afastando a escola do cotidiano das crianças (Mangieri; Rodrigues, 2024).

Por outro lado, a família ampliada mantém sua relevância como eixo formador, ainda que enfrente os impactos da migração, do avanço de tecnologias e da precarização econômica. Em muitos lares, o uso de dispositivos digitais substitui parte das interações tradicionais, modificando o modo como as crianças constroem vínculos e percebem o mundo. Esse fenômeno não é exclusivo da Amazônia, mas adquire nuances específicas quando se considera a velocidade desigual de acesso à internet e a exposição seletiva a conteúdos culturais externos (Vilar, 2021).

O vínculo entre família e escola, quando fortalecido, é capaz de criar condições mais estáveis para a aprendizagem. Experiências de articulação entre professores, lideranças comunitárias e familiares mostram que a educação infantil se torna mais efetiva quando há um diálogo contínuo sobre as necessidades e potencialidades de cada criança (UNICEF, 2018). Essa aproximação, no entanto, demanda tempo, confiança e respeito aos ritmos locais, aspectos muitas vezes desconsiderados em programas de intervenção padronizados.

Em paralelo, a necessidade de incluir crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento nos processos educativos desafia ainda mais os sistemas escolares da região. Estudos sobre a política educacional inclusiva em Manaus revelam avanços na criação de salas de recursos multifuncionais, mas também apontam carências significativas em formação de professores e infraestrutura (Sadim, 2012). A ausência de políticas adaptadas à realidade amazônica torna o desafio ainda maior, especialmente em áreas remotas.

A abordagem intersetorial se mostra indispensável para enfrentar os múltiplos fatores que afetam as infâncias amazônicas. A articulação entre saúde, assistência social e educação é fundamental para garantir direitos e prevenir situações de vulnerabilidade extrema (De Amorim Santos Andrade; Amorim dos Santos, 2024). Programas isolados, por mais bem-intencionados que sejam, tendem a perder eficácia quando não dialogam com as demais políticas e com as especificidades territoriais.

Apesar dos desafios, há experiências bem-sucedidas que indicam caminhos possíveis. Iniciativas comunitárias de educação ambiental, por exemplo, não apenas transmitem conhecimentos ecológicos, mas também reforçam valores de cuidado e responsabilidade coletiva. Ao envolver as crianças em atividades de reflorestamento, limpeza de igarapés ou monitoramento de espécies, essas ações promovem aprendizagens



significativas que dialogam diretamente com a vida cotidiana e com a preservação do território (Andrade, 2019).

Essas experiências comunitárias demonstram que a educação, quando pensada a partir do território, consegue integrar conhecimentos escolares e saberes locais de forma orgânica. A presença da criança como protagonista, e não apenas como receptora de conteúdos, transforma o processo de ensino em um exercício de autonomia e corresponsabilidade. Ao cuidar da floresta, dos rios ou da produção de alimentos, as crianças não apenas aprendem conceitos científicos, mas internalizam valores de preservação e cidadania que dificilmente seriam transmitidos apenas por livros ou aulas expositivas (Andrade, 2019).

Nesse contexto, a ludicidade deixa de ser entendida como atividade acessória e passa a ocupar um lugar de centralidade na pedagogia amazônica. As brincadeiras, adaptadas às condições locais, cumprem função de socialização, resolução de conflitos e experimentação criativa. Brincar de puxar rede, construir pequenas canoas de madeira ou organizar competições de nado são atividades que mobilizam habilidades motoras, cognitivas e afetivas de forma integrada. A relação com o meio ambiente, portanto, se constrói também por meio do prazer e da curiosidade, e não apenas por discursos normativos (Beltrão et al., 2015).

Ainda que essas práticas revelem potência, elas convivem com uma realidade de restrições severas. A falta de materiais, a ausência de bibliotecas e a carência de recursos pedagógicos específicos comprometem a continuidade de iniciativas que dependem de apoio institucional. Em algumas localidades, professores improvisam com o que têm, produzindo recursos a partir de elementos encontrados na própria comunidade. Essa criatividade, embora admirável, evidencia a desigualdade de condições em relação a outras regiões do país (Brasil, 2022).

O trabalho infantil, embora formalmente proibido, persiste em determinadas áreas, muitas vezes mascarado como ajuda familiar. A necessidade de garantir a sobrevivência da casa leva crianças a participar de atividades pesadas, como carregar lenha, ajudar na pesca noturna ou no plantio. Essas práticas não são necessariamente percebidas como exploração pelas comunidades, mas a sobrecarga física e a redução do tempo para estudo e lazer comprometem o desenvolvimento integral (Azevedo, 2017).

A invisibilidade estatística dessas situações contribui para a manutenção do problema. Indicadores oficiais raramente captam a complexidade das jornadas infantis, que mesclam trabalho, estudo e cuidado de irmãos menores. Políticas públicas que não consideram essas especificidades correm o risco de aplicar soluções padronizadas, incapazes de lidar com a realidade multifacetada da infância amazônica (De Amorim Santos Andrade; Amorim dos Santos, 2024).

Apesar desse cenário, há movimentos locais e regionais que se empenham em criar redes de proteção mais efetivas. Organizações comunitárias e associações de moradores têm atuado na promoção de atividades extracurriculares, muitas vezes voltadas à música, ao esporte e ao artesanato, como forma de afastar crianças de situações de risco. Esses espaços funcionam também como territórios de convivência intergeracional,



onde idosos transmitem histórias, cantos e técnicas tradicionais às novas gerações (Mangieri; Rodrigues, 2024).

O fortalecimento do vínculo intergeracional é um ponto-chave para a preservação cultural. Nas margens dos rios, a criança aprende observando e repetindo gestos de pesca, de cultivo ou de preparo de alimentos. Essa aprendizagem, embora informal, cria uma base sólida de saberes práticos que dialogam com a vida escolar. O problema surge quando a escola ignora ou desvaloriza esse repertório, tratando-o como irrelevante ou atrasado, reforçando assim uma dicotomia artificial entre saber popular e conhecimento científico (Arroyo, 2012a).

Em contrapartida, experiências que valorizam esse conhecimento têm potencial de transformar o ambiente escolar. Projetos pedagógicos que incluem aulas no rio, visitas a áreas de cultivo e oficinas de saberes tradicionais fortalecem a autoestima das crianças e o sentimento de pertencimento. Ao perceberem que a sua cultura tem espaço na escola, elas passam a enxergar o aprendizado como algo útil e conectado à vida real (Andrade, 2019).

Essa aproximação, contudo, depende da disposição das políticas educacionais em flexibilizar currículos e práticas avaliativas. A centralização normativa e o foco em exames padronizados acabam por reduzir a possibilidade de uma educação mais situada e participativa. As crianças da Amazônia, assim, são muitas vezes medidas por parâmetros que não refletem sua realidade, gerando índices que reforçam a imagem de déficit e inferioridade (Brasil, 2022).

Ao tratar da inclusão de crianças com deficiência no contexto amazônico, as dificuldades se multiplicam. A ausência de transporte adaptado, de materiais específicos e de profissionais capacitados limita a efetividade das políticas de inclusão. Casos de abandono escolar por falta de atendimento adequado ainda são relatados, revelando que a universalização do acesso não garante, por si só, a qualidade e a permanência (Sadim, 2012).

No entanto, há experiências inspiradoras em que a inclusão vai além do cumprimento legal e se torna prática cotidiana. Escolas que reorganizam o tempo pedagógico, adaptam atividades e envolvem colegas no apoio à criança com deficiência criam um ambiente mais acolhedor e colaborativo. Nessas situações, a comunidade escolar aprende a lidar com a diversidade como valor e não como obstáculo, algo que reverbera também fora dos muros da escola (UNICEF, 2018).

O desafio central, portanto, é construir uma política educacional que reconheça e valorize a singularidade das infâncias amazônicas, garantindo-lhes o direito de aprender sem abrir mão de sua identidade cultural. Isso exige romper com a lógica de homogeneização e assumir a complexidade como ponto de partida, não como problema a ser corrigido. É nesse encontro entre cultura, território e direitos que reside a possibilidade de uma educação realmente transformadora para a região.



2.1 LUDICIDADE COMO EXPRESSÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA SOBRE A LUDICIDADE

A ludicidade, quando situada no contexto amazônico, revela-se como um fenômeno que transcende a mera recreação para tornar-se um elemento estruturante do processo de aprendizagem e da preservação cultural. Em comunidades ribeirinhas e rurais, o brincar se entrelaça com práticas tradicionais, atividades econômicas e formas de sociabilidade, configurando-se como um campo de conhecimento onde o saber popular e o saber escolar se encontram. É nesse espaço que as crianças aprendem a manejar o ambiente, a cooperar com os pares, a respeitar ritmos coletivos e a ressignificar elementos do território como instrumentos de aprendizagem e diversão.

A compreensão da ludicidade como recurso pedagógico não pode ser limitada à noção de ferramenta auxiliar no ensino formal. A perspectiva defendida por Beltrão et al. (2015) remete a um entendimento mais profundo:

“[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto reconhecido como uma das atividades mais significativas senão a mais significativa pelo seu conteúdo pedagógico social” (Beltrão et al., p. 4 2015 apud Oliveira, 1985, p. 74).

Essa definição coloca o brincar no centro da experiência educativa, não como um adorno metodológico, mas como núcleo de desenvolvimento integral. A espontaneidade aqui mencionada não é sinônimo de improviso, mas o resultado de um ambiente em que a liberdade criativa é orientada por valores culturais e objetivos formativos.

O valor cultural da ludicidade na Amazônia é evidente quando se observa a relação entre as brincadeiras e as tradições orais. Muitas cantigas, jogos e narrativas transmitidas entre gerações carregam memórias coletivas, ensinamentos morais e conhecimentos sobre o território. Brincar de “canoa” com troncos improvisados ou participar de corridas no igarapé são atividades que, ao mesmo tempo, fortalecem habilidades motoras e reafirmam a identidade comunitária. Esses momentos não apenas desenvolvem competências físicas e cognitivas, mas também reforçam um sentido de pertencimento que dificilmente seria alcançado por métodos de ensino descolados da realidade local.

A escola, quando se abre para integrar essas práticas, consegue estabelecer um diálogo entre currículo oficial e saberes comunitários. O desafio está em romper com a visão de que o brincar é “tempo perdido” ou apenas compensação para o esforço intelectual. Ao contrário, a ludicidade pode servir como eixo articulador do processo educativo, conectando disciplinas e conteúdos a experiências concretas. Isso requer que professores reconheçam e valorizem o repertório cultural das crianças, criando oportunidades para que jogos e atividades lúdicas sejam incorporados de forma planejada ao cotidiano escolar.

Essa incorporação, no entanto, não deve significar domesticar a ludicidade para que se encaixe nas exigências curriculares. A riqueza do brincar está justamente em sua flexibilidade e capacidade de



adaptação. Em áreas amazônicas, onde os recursos materiais podem ser escassos, a criatividade das crianças e da comunidade supre a ausência de brinquedos industrializados. Isso não apenas estimula a imaginação, mas também fortalece a consciência ambiental, já que o reaproveitamento de materiais naturais ou reciclados faz parte do próprio ato de brincar.

Além de mediar relações intergeracionais, o brincar também cumpre função de integração comunitária. Jogos coletivos, festas populares e atividades esportivas organizadas em datas específicas criam momentos de coesão social, nos quais crianças, jovens e adultos compartilham o mesmo espaço e objetivo. Nesses eventos, o lúdico ultrapassa as fronteiras da infância e se torna parte do tecido social, reforçando laços e fortalecendo redes de solidariedade que têm impacto direto na proteção e no cuidado com as crianças.

No âmbito escolar, a incorporação da ludicidade exige um olhar pedagógico atento às possibilidades de transversalidade. Atividades lúdicas podem ser articuladas ao ensino de matemática, ciências, história e geografia sem perder sua natureza criativa e prazerosa. Jogos de tabuleiro adaptados, dramatizações, brincadeiras de contagem com elementos da natureza e experimentos simples realizados em grupo são exemplos de como o lúdico pode dialogar com os conteúdos curriculares. Esse uso planejado, longe de engessar a ludicidade, a potencializa como instrumento de aprendizagem e engajamento.

Ao contrário de métodos de ensino excessivamente padronizados, as atividades lúdicas permitem que cada participante experimente, erre, descubra e tente novamente sem o peso de avaliações formais imediatas. Isso é particularmente importante na Amazônia, onde a heterogeneidade de experiências e conhecimentos prévios entre os alunos é bastante acentuada devido às diferenças de acesso escolar e vivências familiares.

O papel do professor, nesse contexto, é o de facilitador e articulador das experiências. Mais do que “permitir” o brincar, ele precisa criar condições para que a ludicidade floresça como prática pedagógica legítima. Isso envolve reconhecer que jogos e brincadeiras não estão à margem do conhecimento, mas constituem uma via de acesso privilegiada a saberes complexos. Quando bem trabalhadas, as atividades lúdicas desenvolvem pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas e competências socioemocionais que dificilmente se consolidam apenas por meio de exercícios tradicionais.

A afirmação de que a ludicidade é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural” ganha ainda mais força quando observamos sua aplicação no cotidiano escolar amazônico. O ambiente natural favorece o uso de espaços abertos, a interação com elementos do ecossistema e a mobilização de recursos locais, criando situações de aprendizagem que fogem ao formato engessado da sala de aula. Nessas condições, a espontaneidade não é sinônimo de falta de planejamento, mas resultado de uma intencionalidade pedagógica que respeita o modo como as crianças se relacionam com o mundo (Beltrão et al., 2015 apud Oliveira, 1985).



Portanto, pensar a ludicidade como expressão cultural e pedagógica na Amazônia significa também defendê-la como direito. Trata-se de assegurar que cada criança tenha oportunidade de viver plenamente sua infância, explorando, criando e aprendendo por meio de experiências significativas. Essa defesa exige políticas públicas que reconheçam o brincar como parte integrante do currículo e que garantam condições materiais e formativas para que ele seja efetivado nas escolas, valorizando as práticas culturais locais e fortalecendo a identidade das novas gerações.

2.2 FAMÍLIA E REDES DE PROTEÇÃO NO COTIDIANO RIBEIRINHO

A estrutura familiar nas comunidades ribeirinhas da Amazônia se diferencia amplamente dos modelos urbanos ou dos arranjos patriarcais tradicionais observados em outros contextos históricos do Brasil. Mais do que uma unidade nuclear restrita, a família ribeirinha é uma rede ampliada que inclui múltiplos graus de parentesco e vínculos de compadrio. Esse arranjo não se define pela coabitação constante, mas pela manutenção ativa de laços de apoio e reciprocidade. Assim, mesmo quando não residem sob o mesmo teto, os membros dessa rede se reconhecem e se mobilizam para auxiliar uns aos outros, seja em situações cotidianas, seja em momentos de crise.

Essa configuração tem raízes profundas nas dinâmicas sociais e econômicas da região, onde a dispersão geográfica das moradias e a necessidade de mobilidade em função das atividades produtivas (pesca, agricultura de subsistência, extrativismo) impõem formas de organização distintas das famílias dos centros urbanos. A descrição de que

“a família, na Amazônia, constituía um vasto grupo de parentesco, porém diverso ao da família patriarcal dos engenhos de açúcar e fazendas de café. Em geral, os parentes não moravam juntos, nem trabalhavam juntos. As casas eram mesmo pequenas, mas o parentesco era sempre lembrado e levado em consideração. Incorporava pai, mãe, irmãos, tios, avós, sobrinhos, primos, cunhados e sogra, além de afilhados e crias da casa. O compadrio era uma instituição importante. Padrinho e madrinha tinham uma função protetora para com o afilhado, na ausência dos pais. De preferência escolhia-se como padrinhos pessoas importantes: um chefe político, um líder, uma autoridade, o patrão etc” (Vilar, 2021, p. 60 apud Costa, 2000, p. 179)

Evidencia que essa rede familiar ultrapassa o âmbito biológico e se fundamenta também em escolhas estratégicas e simbólicas.

O compadrio, nesse contexto, assume relevância singular. Para além do rito religioso, ele se constitui como uma aliança social que garante amparo material e moral, funcionando como mecanismo de proteção para a criança e sua família. A escolha dos padrinhos, frequentemente associada a figuras de prestígio e influência, revela não apenas a importância cultural do vínculo, mas também seu papel como estratégia de sobrevivência e inserção social. Esse aspecto político do compadrio não diminui seu valor afetivo, mas o inscreve em um cenário mais amplo de relações de poder e reciprocidade.

A rede de proteção familiar ribeirinha opera de forma descentralizada e adaptativa. Não se trata de



uma estrutura formalizada por políticas públicas, mas de uma trama relacional sustentada pela confiança e pelo compromisso comunitário. A presença de afilhados e de “crias da casa” amplia o círculo de cuidado, incorporando crianças que, por diferentes razões, passaram a viver ou a depender do suporte de outra família. Essa prática, longe de ser incomum, responde a necessidades emergentes, como a orfandade, a migração temporária ou dificuldades econômicas enfrentadas por algum núcleo familiar.

Ao longo de toda a vida, o pertencimento a uma família ampliada e a uma comunidade interligada oferece suporte emocional e material em situações como doenças, deslocamentos ou dificuldades financeiras. Essa característica é particularmente relevante em regiões onde o acesso a serviços públicos de saúde, educação e assistência social é limitado e irregular. Nessas circunstâncias, a família e a comunidade não apenas complementam, mas muitas vezes substituem o papel do Estado.

A força dessas redes de parentesco e compadrio, entretanto, também pode reproduzir desigualdades. A escolha de padrinhos com base em critérios de poder político ou econômico pode reforçar hierarquias locais e consolidar relações de dependência. Ao mesmo tempo, o respeito às figuras mais influentes da rede garante certo equilíbrio nas relações comunitárias, funcionando como mediador em conflitos e como ponto de articulação em decisões coletivas. Essa ambivalência entre proteção e reprodução de desigualdades é parte intrínseca do funcionamento das redes familiares amazônicas.

A rede familiar ribeirinha também se apresenta como espaço privilegiado para a transmissão de saberes e práticas culturais. As crianças crescem observando e participando de atividades cotidianas (desde a preparação de alimentos até a confecção de instrumentos de pesca) aprendendo por imersão em um ambiente onde o ensinar e o aprender se misturam ao fluxo natural da vida. Essa aprendizagem não é formalizada, mas estruturada por uma lógica própria, em que o conhecimento é incorporado pela repetição, pelo exemplo e pela participação ativa. Nesse sentido, a família não apenas protege, mas forma, garantindo que tradições e técnicas permaneçam vivas ao longo das gerações.

A influência dessa rede na educação formal é igualmente significativa. Em comunidades onde a escola pode estar a horas de distância, é comum que familiares se organizem para acompanhar crianças no trajeto, muitas vezes utilizando embarcações compartilhadas. Além disso, a própria decisão de manter a criança frequentando a escola frequentemente depende do consenso e do apoio da rede ampliada, que assume responsabilidades quando os pais precisam se ausentar ou se dedicar ao trabalho. Essa cooperação entre parentes e vizinhos mostra que, para além da função afetiva, a família ribeirinha atua como agente ativo na garantia do direito à educação.

Avós, tias e madrinhas assumem funções centrais na criação e cuidado das crianças, especialmente em casos de ausência paterna ou de divisão do trabalho que exige a saída dos homens para atividades sazonais. Essa presença feminina, combinando afeto e disciplina, constitui um pilar fundamental para a manutenção da vida comunitária, articulando dimensões materiais, emocionais e educativas do cuidado.



A relação entre família e comunidade é reforçada por rituais e celebrações, que funcionam como marcos de reafirmação dos vínculos. Festas religiosas, mutirões e comemorações locais fortalecem a identidade coletiva e reafirmam a importância das alianças construídas ao longo do tempo. Nessas ocasiões, o compadrio e a rede de parentesco se tornam visíveis em sua função de integrar e mobilizar pessoas em torno de um objetivo comum, seja ele festivo, espiritual ou de necessidade prática.

Mesmo com a chegada de novas dinâmicas sociais e econômicas, como o acesso à internet, a ampliação das rotas comerciais e o contato mais frequente com centros urbanos, a estrutura de parentesco e proteção das comunidades ribeirinhas mantém-se resiliente. Essas mudanças influenciam hábitos, valores e modos de interação, mas a rede familiar continua sendo o eixo que organiza a vida social, ainda que adaptada às novas demandas.

No entanto, é importante reconhecer que essas redes também enfrentam fragilidades. Migrações motivadas por trabalho, pressões econômicas e a própria fragmentação geracional podem enfraquecer os laços tradicionais. Em alguns casos, a dispersão geográfica dificulta a reciprocidade cotidiana, criando brechas que, se não forem supridas por políticas públicas de apoio, podem comprometer a proteção integral de crianças e adolescentes.

Ainda assim, a família ribeirinha continua a ser referência de pertencimento e identidade, garantindo não apenas a sobrevivência física, mas a preservação de uma forma específica de viver e de aprender. Ela é, simultaneamente, espaço de cuidado e de transmissão cultural, ponte entre passado e futuro, e escudo contra as incertezas de um contexto marcado pela distância do Estado e pela proximidade entre as pessoas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e as redes de proteção no cotidiano ribeirinho revelam uma lógica de organização social que vai muito além do cuidado imediato. Elas constituem uma verdadeira infraestrutura de vida, onde afetos, responsabilidades e saberes se entrelaçam para sustentar o coletivo. Nesse arranjo, cada vínculo, seja de sangue ou de compadrio, carrega consigo uma função social e simbólica que assegura a continuidade cultural e a coesão comunitária, mesmo diante das pressões externas e das mudanças impostas pelo tempo.

Mais do que uma estrutura de parentesco, essas redes representam uma forma de resistência e de adaptação. Sua força está na capacidade de transformar o cotidiano em espaço de aprendizagem e de apoio mútuo, preservando valores e práticas que mantêm viva a identidade ribeirinha. Ao reconhecer e valorizar essa dinâmica, abre-se espaço para compreender que o cuidado e a formação de uma criança não se limitam ao âmbito doméstico, mas se expandem por todo o tecido social que a envolve.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simei Santos. A infância da Amazônia Marajoara: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas. Curitiba: CRV, 2019.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012a.

AZEVEDO, Nádma. Infância e Trabalho na Amazônia: O Paradoxo do Cotidiano, 2017. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Amazonas, AM, 2017

BELTRÃO, Glenda et al. A ludicidade no contexto da Educação Básica: Um relato acerca do atendimento às crianças em uma escola no município de Parintins -AM. Artigo Científico. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica e Índice de Desenvolvimento da Educação. Brasília: INEP, 2022.

DE AMORIM SANTOS ANDRADE, S.; AMORIM DOS SANTOS, R. Infâncias na Amazônia Legal: o retrato da vulnerabilidade social e da violação de direitos: Infancias en la Amazonia Legal: el retrato de la vulnerabilidad social y de la violación de derechos. Revista Cocar, [S. l.], n. 25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9058>. Acesso em: 01 Ago. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Título: Fundamentos de Metodologia Científica Edição: 8. ed. Editora: Atlas, 2017

MANGIERI B. H.; RODRIGUES T. C. Criança, Infância e Amazônia, uma análise bibliográfica.

Cadernos da Pedagogia, v. 18, n. 42, p.70-87, setembro-dezembro/2024. Disponível em:

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2183/1032>. Acesso em: 03 Ago. 2025.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Agenda pela infância e adolescência na Amazônia.

[S. l.]: UNICEF, 2018. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda_pela_infancia_e_adolescencia_na_Amazonia.pdf. Acesso em: 3 Ago. 2025.

SADIM, Geyse Patrizia Teixeira. Política educacional inclusiva: o atendimento da criança autista em salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus. 2012. Relatório (Graduação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012

VILAR, Fabíolla. A Microfísica das relações familiares: Infância, mulher e família nos contos de Vera do Val. Tese, Universidade Federal do Amazonas, 2021