

## AS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS COM OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Rosária Jordão Dutra, Tássia Cabral da Silva, Helane Mary de Oliveira Prado

Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS, Email: [rosaria.ped@gmail.com](mailto:rosaria.ped@gmail.com), [tassia\\_bell@hotmail.com](mailto:tassia_bell@hotmail.com), [helane\\_mary@hotmail.com](mailto:helane_mary@hotmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de reflexões feitas a partir das observações em uma escola municipal e no seu entorno, com o objetivo de compreender quais os conhecimentos de ciências as crianças poderiam aprender por meio da interação com os espaços não formais da comunidade do Aninga – Parintins/Am. Discute acerca dos espaços não formais e sua contribuição para os conhecimentos de ciências, por serem adequados na construção de conhecimentos significativos, além de proporcionar novas experiências, especialmente em comunidades ribeirinhas onde o ambiente é permeado por uma diversidade de recursos naturais, onde a criança mantém uma relação direta devido às suas experiências. Nos fundamentamos em autores como: Jacobucci (2008), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Terán (2013), Kramer (2002), Carvalho (2010), e outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e por se tratar de pesquisas com crianças adotamos o método do tipo etnográfico. Os sujeitos foram dez crianças na faixa etária de 10 a 11 anos e a professora da turma. Os dados foram construídos por meio da interação com os sujeitos, observação participante com registro no diário de campo, gravador de voz e análise de desenhos. Portanto, os resultados apontam que o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos das crianças ribeirinhas possibilitam novos olhares para o seu processo de ensino-aprendizagem, e as práticas desenvolvidas nos espaços não formais permitem o contato das crianças com diferentes tipos de saberes, contribuindo com novos sentidos as suas hipóteses e novos conhecimentos, e os espaços não formais constituem-se uma possibilidade no ensino e na aprendizagem das crianças.

**Palavras-Chave:** Ciência, Espaço não-Formal, Crianças ribeirinhas.

### Introdução

O contexto amazônico possui uma diversidade de riquezas naturais, físicos e socioculturais. Por conta destas singularidades, ressaltamos que as escolas inseridas nestes espaços podem se valer dos recursos naturais existentes no seu entorno para que as crianças façam novas descobertas.

As crianças interagem em diversos espaços, com seus pares e com os adultos. Reconhecer que elas possuem conhecimentos advindo dessas relações, se configura como ponto fundamental para que as mesmas manifestem suas impressões sobre o meio em que estão inseridas.

Partindo disso, este artigo propõe uma discussão sobre a relação das crianças ribeirinhas nos espaços não formais, e como elas constroem novos conhecimentos a partir dessa afinidade com o ambiente natural.

Antes de entrarem na escola, as crianças já trazem um leque de conhecimentos, questionam sua realidade e buscam respostas para as suas indagações, e a partir desses conhecimentos construídos em sua comunidade, estabelecem relações com o que é ensinado no ambiente escolar. À medida que seus conhecimentos são reconhecidos e valorizados, as crianças ganham autonomia para participar ativamente no seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os espaços formais e não-formais de comunidades ribeirinhas apresentam características peculiares, que contribuem para o desenvolvimento de potencialidades e capacidades das crianças. Bem como entender a relação delas em seu espaço, por conseguinte, seus gestos, pensamentos e ações, pois são produtoras de conhecimentos e culturas infantis<sup>1</sup>.

A partir da pesquisa bibliográfica e de campo foi possível questionar os saberes já construído sobre o tema em foco, bem como conhecer melhor a realidade das crianças ribeirinhas, sua relação com o seu meio social e o uso dos espaços não formais para fomentar seu processo de ensino-aprendizagem. Nesta direção, a metodologia utilizada nos ajudou a caminhar para novas interpretações, olhares e compreensões das crianças como produtoras de conhecimento.

## **Metodologia**

Valendo-se das contribuições obtidas durante uma pesquisa de campo realizada na comunidade do Aninga/Parintins-AM no segundo semestre de 2016, o trabalho apresenta-se segundo uma abordagem qualitativa. De acordo Creswell (2007) a abordagem qualitativa é uma investigação fundamentalmente interpretativa, a fim de tirar conclusões sobre seus significados. Dessa forma, a pesquisa nos favoreceu a obtenção de informações que proporcionaram riqueza, clareza e direcionamento do trabalho.

Apoiados em um referencial teórico que prime por desvendar o fenômeno além da aparência. O método de procedimento que utilizamos foi a etnografia com crianças, que segundo Sarmiento (2003) *apud* Muller e Delgado (2005, p.168):

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados [...]. Nos estudos etnográficos analisamos aspectos simbólicos e culturais da ação social [...] as emoções e os sentimentos: como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida.

---

<sup>1</sup> Sarmiento (2005, 2008)

Para esse estudo contamos com a participação de 10 crianças do 4º e 5º do Ensino Fundamental<sup>2</sup> e sua professora. O estudo objetivou evidenciar as potencialidades das crianças ribeirinhas na construção de conhecimentos científicos no espaço não formal da comunidade a partir do contato com o ambiente natural.

Através dessas reflexões, o delineamento desta pesquisa se valeu dos meios bibliográficos e das observações que foram feitas no campo. A pesquisa bibliográfica ajuda na fundamentação de certo assunto para um melhor aprimoramento sobre o estudo que está sendo focado, em que vários autores contribuem com a sua opinião para, assim, se obter melhor resultado sobre o tema pesquisado.

Por meio da pesquisa de campo conhecemos a realidade, e a relação das crianças na comunidade ribeirinhas, mediante suas diversas formas de produzir conhecimento. Para tanto, utilizamos como principais fundamentações teóricas: 1) Os estudos de autores como Rocha & Terán (2010), Carvalho (2010), Jacobucci (2008) que abordam a temática dos espaços não formais; 2), que discutem a criança enquanto ser capaz de produzir conhecimentos.

Com isso, destacaremos os espaços não formais como potencial pedagógico a ser desenvolvido com e para a educação científica das crianças ribeirinhas, conhecendo assim o que é um espaço não formal, suas características e sua importância para a produção de novos conhecimentos.

A comunidade do Aninga está localizada próxima à sede do município de Parintins-Am. O nome da comunidade originou-se por conta da grande quantidade de uma planta nativa da Amazônia, a Aninga, que predomina na localidade. A localidade é rica em Recursos Naturais, banhada por três lagos: Lago do Aninga, Lago do Redondo e Lago Grande que por sua vez são afluentes do Rio Amazonas e Paraná do Limão.

### ***Os espaços formais e não Formais na educação das crianças ribeirinhas***

É relevante discutir acerca da importância de aulas práticas em espaços não formais para familiarizar os alunos aos conceitos científicos. No entanto, percebemos que essa realidade se deve a vários fatores como, a falta de domínio dos conteúdos, falta de tempo dos profissionais na elaboração dessas aulas, e até mesmo a falta de materiais, por isso acabam por adotar apenas o livro didático, o qual é descontextualizado da realidade do aluno.

---

<sup>2</sup> As turmas são agregadas de alunos das séries Iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano).

Nesse sentido, Rocha & Terán (2010) afirmam que “trabalhos realizados ao longo do tempo mostram que o Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo geral (isso quando é ministrado), acontece por meio de aulas expositivas com base no livro didático. Dessa forma, os trabalhos escolares específicos no Ensino de Ciências na maioria das vezes acontecem dissociados do cotidiano do aluno e se apresenta ineficiente no objetivo de promover uma educação científica (KRASILCHIK, 2004).

As aulas práticas são excelentes para o contato direto com os fenômenos naturais relativamente simples trabalhados nas séries iniciais, facilitado assim suas realizações, contribuindo no incentivo, envolvimento e trabalho em equipe, diante disso os espaços não formais se apresentam como uma possibilidade de desenvolver diversos conhecimentos que aproximam e despertam na criança o espírito investigativo que favorece a construção de conhecimentos científicos.

Jacobucci (2008) afirma que a educação não formal é qualquer ambiente onde possa ocorrer uma prática educativa, diferente da escola, estando dividida em duas categorias: 1) As institucionalizadas (espaços regulamentados que contam com uma equipe de mediadores ou guias que são responsáveis pelas atividades desenvolvidas - museus, planetários, zoológicos, parques ecológicos, jardins botânicos, instituto de pesquisa, dentre outros); 2) As não institucionalizadas (espaços não institucionalizados - praças, ruas, praia, área verde, campo de futebol), locais que não dispõem de estruturação institucional, mas que é possível desenvolver práticas educativas.

Vale ressaltar a importância desses espaços como uma estratégia pedagógica que possa favorecer a aprendizagem, onde por meio das visitas nesses locais os discentes possam relacionar suas vivências cotidianas com os conteúdos estudados em sala de aula.

Entretanto, é necessário destacar que não é somente retirando os alunos de sala de aula e conduzindo-os a esses espaços sem ter clareza dos fundamentos que sustentam aquela forma de ensinar, resultará no êxito da aprendizagem dos alunos, por isso a importância do planejamento na realização das atividades nos espaços não formais (CABRAL E FACHÍN TERÁN, 2011).

A educação que ocorre nos espaços não-formais, quando planejada, dialoga com vários tipos de saberes, despertando as curiosidades, capacidades, competências e emoções nas crianças, para a construção de novos conhecimentos.

Sendo assim, ao abordar a educação no contexto amazônico, enfatizamos que é importante contemplar os aspectos relacionados a uma educação

que respeite as diferenças básicas que constituem a cultura amazônica, caracterizada por vários grupos sociais (indígenas, caboclos ribeirinhos e imigrantes de outras regiões do Brasil), bem como utilizar seus espaços para mediar o processo de ensino-aprendizagem (MATOS E ALMEIDA, 2016). Isso nos remete para a necessidade de reconhecer a importância do uso dos espaços não formais e das culturas dos povos e das crianças inseridas neste, buscando desenvolver práticas educativas que deem visibilidades a esses grupos sociais.

Entendemos com isso, que a educação da criança ribeirinha deve promover a valorização dos saberes advindos da comunidade, o que pensam, sentem, uma vez que são fundamentais para a construção do sujeito, pois só assim estaremos dando a devida visibilidade social e a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos.

As crianças inseridas nas comunidades ribeirinhas aprendem desde de cedo diversos conhecimentos que perpassam de geração a geração. As comunidades ribeirinhas amazônicas apresentam grandes potencialidades para se ensinar/aprender ciências, através dos recursos naturais, que podem subsidiar os processos de ensino/aprendizagem de professores e crianças, por meio de atividades de campo em espaços naturais, proporcionando-os novas experiências.

Para isso, descreveremos sobre algumas características das comunidades ribeirinhas e as potencialidades que estas apresentam para trabalhar com diferentes temas no que tange ao Ensino de Ciências. Por isso, se torna um local privilegiado para a construção e valorização dos conhecimentos científicos pelas crianças.

### ***As comunidades ribeirinhas, as crianças e suas potencialidades***

Historicamente, a Amazônia passou a ser descrita por viajantes europeus, que se lançaram na perspectiva de explorar e conquistar seu espaço, percebemos isso na obra de Barreto (2005) quando afirma que os olhares dos viajantes europeus se encantavam com tanta beleza, enchendo as narrativas de várias descrições da terra descoberta.

Quando se fala em Amazônia, nos vem à mente a ideia de uma região rica por sua biodiversidade, recursos naturais, cortada por vários rios com características próprias, composta por diversos tipos de florestas, dentre as quais, florestas de terras firmes que cobre a maior parte da Amazônia e várzeas (ALCÂNTARA & TERÁN, 2008).

Dentre essas características, não podemos deixar de falar do homem, pois ele em suas diferentes formas de viver, construir e modificar o ambiente também são categorias relevantes de investigação. Sendo assim, “ele é o fator geográfico por excelência, e isso tanto pelas suas qualidades como pela

sua própria condição, tanto pelo que realiza pelo que é [...] (MOREIRA, 1960, *apud* DUTRA, 2013, p. 37).

Como vimos, o homem é o responsável pelas transformações do meio em que se encontra, é a partir dele que a cultura se torna elemento fundamental para se entender as transformações de determinada sociedade.

Nas comunidades ribeirinhas, o modo de viver do ribeirinho é marcado pela subida e descida dos rios da região em determinado período do ano. No ponto de vista de Barreira (2008, p.5) “este modo de vida é marcado por uma cultura diferenciada, caracterizada principalmente pelo contato com as águas, de onde retiram o sustento para eles e suas famílias”. Devido a isto, estes formam personalidade forte, que ajudam a superar os fenômenos naturais da seca e cheia dos rios.

O ribeirinho organiza seu espaço e apende através de experiências da vida no cotidiano, onde a observação é aperfeiçoada, resultando assim em saberes singulares essenciais para sua sobrevivência. De acordo com Barreira (2007) *apud* Ferreira (2008, p. 12):

[...] esta singularidade oferece uma gama complexa e rica de fatos, apresentando uma realidade preta de significados sociais. [...] Principal ancestral os “índios das águas” [...] possuidor de um capital social que torna parte de um agrupamento humano bem-sucedido nos seus processos adaptativos. A adaptação é constituída na compreensão correta da relação entre o tempo de abundancia e o da escassez principalmente, na articulação do meio ambiente com o “ciclo das águas.

O homem ribeirinho possui uma gama de conhecimentos e experiências “na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia do ambiente terra, floresta e água, onde trabalham e vivem” (IDEM, p.11). É concebido como um ser dinâmico que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. É possuidor de saberes que são vivenciados no seio familiar e que são repassados de geração a geração.

A Amazônia possui uma riqueza natural, é vista como “uma região de biodiversidade, multiculturalidade e sempre ostentando sua magnitude” (SOUZA; ALMEIDA, 2014, p. 8). Sua imensa floresta constitui-se em um potencial para a construção de saberes científicos, que o professor pode utilizar como laboratório natural de experimentação na aprendizagem.

Este recurso tem sido trabalhado nas escolas ribeirinhas de forma tradicional, onde, as crianças são apenas receptoras de conteúdo, causando, assim, uma desconexão com a sua realidade. Mas, ao trabalhar com o contexto da criança, estará criando condições para a sensibilização e compreensão dos problemas e a busca por soluções.

Concordamos com Souza e Almeida (2013, p.9) quando afirmam que “não há aplicação do “aprendido em sala de aula” com os fazeres diários dos pequenos, não há diálogo do saber escolar com o saber popular ribeirinho”. Isso porque a política de educação escolar tem se pautado em modelo urbanocêntrico<sup>3</sup>, que desvaloriza o modo de vida dos ribeirinhos.

Ao trabalhar os elementos presentes nas comunidades ribeirinhas como condutores para a produção de novos conhecimentos, a escola estará proporcionando aquisição de uma reflexão, valorização e ressignificação do conhecimento aprendido no lugar onde se vive. O que se quer aqui, é chamar a atenção para a importância de associar os saberes formais aos saberes não formais vivenciados na comunidade, através dos recursos disponibilizados por esse espaço, tais como: fauna, flora e rios.

Para tanto, o professor tem que procurar formas para o fluir do aprendizado, e atividades diárias, aproveitando o espaço da comunidade para a construção de conhecimentos científicos e a valorização dos mesmos.

As crianças ribeirinhas apresentam modos singulares de vida, em vista disso, devem ter uma educação pautada em suas especificidades. Contudo, é indispensável prezar a curiosidade da criança, é essencial para que esta se interesse por sua educação, mas isso só será possível se as valorizarmos, respeitar seus conhecimentos, escutar suas falas, responder seus questionamentos ou estimulá-las a buscar respostas em seus próprios contextos, assim, irão desenvolvendo conhecimentos que contribui para sua participação na comunidade. Portanto, podemos dizer que: “A criança produz saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas nas quais participa” (ALMEIDA, 2009, p. 70-71).

As crianças ribeirinhas são influenciadas pelos aspectos simbólicos culturais, seu modo de pensar, brincar, imaginar, é diferenciado de crianças de outros contextos. Portanto, podemos dizer “elas se encontram inseridas em um tempo e espaço, que paralelamente influenciam e sofrem influência do meio em que vivem, num processo de constante interação” (CARVALHO, 2010, p.34).

É nas suas relações com a natureza que inventam e reinventam seu imaginário por meio das brincadeiras, as quais fazem parte do mundo infantil. Nesse movimento encontram um jeito diferenciado de viver essa infância. Nesse sentido Carvalho (2010, p.34) afirma que:

As crianças correm e brincam com as árvores, suas vozes, seus gritos, suas risadas, misturam-se ao canto dos pássaros. Brincando na mata, as crianças são os uirapurus que encantam a floresta amazônica com sua bela melodia, ao mesmo tempo são os “curupiras” que a espreitam e a protegem.

---

<sup>3</sup> Souza e Almeida (2013)

Nesse processo as crianças são as próprias autoras de suas brincadeiras, em todas as ocasiões conseguem imaginar e criar novas formas de se expressar, pensar e agir, usando elementos presentes no seu cotidiano (CARVALHO, 2010).

O elemento principal que está ligado diretamente com as vivências dessas crianças é o rio, o qual tem uma relação diária, onde se configura o local de sobrevivência, dele podem retirar seu sustento, e compartilhar suas diversas brincadeiras, onde elas “vivenciam suas experiências e constroem novos conhecimentos, brincar nas águas do rio faz parte da realidade cotidiana das crianças ribeirinhas” (CARVALHO, 2010. p. 36).

Apesar desse arcabouço de riquezas individuais das infâncias, principalmente das infâncias ribeirinhas, ainda é consensual encontrarmos lacunas quando nos referíamos a metodologias relativas as crianças e suas culturas, permanecendo assim grandes dúvidas nos pesquisadores, o que muitas vezes não conseguem descentrar seu olhar adultocêntrico para saber o que as crianças pensam e sentem (COLL DELGADO; MÜLLER, 2005).

De modo geral, em nosso país a invisibilidade social das crianças é lamentável e a maioria das vezes desumana, apesar de discursos e leis que amparam essas crianças, no caso das crianças ribeirinhas além de serem invisíveis, suas vivências são desconsideradas pela maioria dos adultos, que tendem a legitimar um modelo de educação homogêneo.

A complexidade dos modos de vidas das crianças ribeirinhas propõe novos desafios para as áreas das ciências humanas e sociais, pensar e conhecer a criança para além do que a conhecemos, principalmente a partir dela mesma. Questionar os conhecimentos produzidos sobre as crianças pela ciência tradicional, torna-se um aspecto importante para desconstruirmos imagens das crianças como incapazes de construir conhecimentos.

Portanto, as crianças, mais especificamente as crianças ribeirinhas precisam serem valorizadas, pois possuem uma visão de mundo diferenciada de crianças de outros contextos culturais, e são possuidoras de uma voz própria. Elas são capazes de construir ciência na interação com seus pares, e tem direito a ter um espaço nessa sociedade que as impedem de serem crianças de verdade.

### **Análise e Discussões**

De acordo com a proposta Curricular de Ciências Naturais, buscamos compreender quais os conhecimentos de ciências que as crianças poderiam aprender por meio da interação com os espaços não formais da comunidade do Aninga.

Segundo a proposta, os professores deveriam encontrar um meio viável para o reconhecimento da importância dos vegetais como elementos indispensáveis à existência da vida, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, sendo assim:

O aluno das primeiras séries do Ensino Fundamental, principalmente na área de Ciências, não aprende conteúdos estritamente disciplinares, “científicos”. Por isso, temos de buscar conteúdos, num recorte epistemológico – isto é, dentro do mundo físico em que a criança vive e brinca -, que possam ser trabalhados nessas séries e levem os alunos a construir os primeiros significados importantes do mundo científico, permitindo que novos conhecimentos possam ser adquiridos posteriormente (CARVALHO, 1999 *apud* ALCÂNTARA & TERÁN, 2010, p. 20).

Nessa perspectiva, realizamos uma visita ao espaço não formal da comunidade do Aningá para a observação dos vários tipos de vegetação presentes na comunidade.

No trajeto nos deparamos com uma variedade de árvores existente ao entorno da escola, falamos sobre sua importância, como a mangueira, que tem mais de cinquenta anos na comunidade, e fazia parte do cotidiano das crianças.

As crianças participantes, demonstravam animação e curiosidade ao caminharem pelo lugar, observando tudo que viam. À medida que exploramos o espaço entorno da escola, dialogávamos com as crianças acerca da importância dos vegetais e sua contribuição para o equilíbrio da natureza. Destacamos alguns trechos dos diálogos registrados:

**Rosa (22 anos):** - *vocês sabem o nome desse vegetal”?*

**Girassol (11 anos):** - *é uma mangueira, professora!*

**Cravo (10 anos):** - *é a mangueira.*

**Rosa (22 anos):** - *vocês sabiam que a mangueira não é nativa da Amazônia? Ela foi exportada para cá da Índia, e chega a medir 30 metros de altura, é uma árvore ornamental, e é produtora de sombras. O que podemos fazer do fruto da mangueira?*

**Espada de São Jorge (11 anos):** *a minha avó faz remédio da casca! E tem períodos que não dá manga aqui, só quando chove muito” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).*

Diante do diálogo feito com as crianças, percebemos que ao mesmo tempo que nos respondiam as perguntas, nos indagavam também, pois as crianças mesmo que elas já tenham conhecimentos prévios aprendidos no seio familiar, ainda não conhecem o histórico de determinadas plantas que fazem parte do lugar vivido.

É necessário ensinar a ciência como um saber histórico, tentando uma aproximação das crianças para participarem de alguma forma no processo construtivo, buscando significados e interpretações e redução na aprendizagem repetitiva (POZO & CRESPO, 2009). O contato que as crianças tinham com a mangueira era marcante, pois era algo que fazia parte da sua rotina escolar, permitia que percebessem o seu tempo de frutificação.

A aproximação das crianças com o Ensino de Ciências em espaços não formais é de suma importância para seu desenvolvimento, visto que, tanto professor quanto a criança, tem a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos, gerando novos saberes.

Logo seguimos adiante para observarmos o Aningal em frente da comunidade (Figura 01), que é um lugar que muitas vezes são proibidas, as crianças caminhavam animadas e observando tudo em sua volta dialogando entre si, e escrevendo em seu caderno de campo todo tipo de vegetação que observavam. Deixamos as crianças à vontade para que pudessem interagir conosco, valorizando sempre seus conhecimentos prévios.



**Figura 01:** Observação do aningal  
**Fonte:** Dutra, 2015.

Apesar de estarmos impossibilitados de estar próximo do Aningal devido a enchente, pudemos observar de longe, como o vegetal faz parte do local vivido pelas crianças, todas tinham o contato no tempo da seca quando costumavam andar pelas proximidades. Na oportunidade, perguntamos:

**Rosa (22 anos):** - *Vocês podem me dizer o nome dessa planta aquática?*

**Cravo (10 anos):** - *É a Aninga*

**Rosa (22 anos):** - *Vocês sabiam que o nome da comunidade se originou devido a existência dessa planta aqui na frente da comunidade?*

**Girassol (11 anos):** - *Não professora! Que interessante!*

**Orquídea (10 anos):** - *O meu pai utiliza para fazer boia de malhadeira quando vai pescar, e os búfalos comem também!*

**Espada de São Jorge (11 anos):** - *e para que serve a Aninga além de boia?*

**Girassol (11 anos):** - *serve para comida de peixes!*

**Margarida (10 anos):** - *Eu não sei*

**Erva (11 anos):** - *e para que serve professora?*

**Rosa (22 anos):** - *As pessoas que moram próximas da onde existe essa vegetação, geralmente utilizam essa planta para cicatrizantes de cortes, a seiva da Aninga também serve para picadas de animais/insetos, serve para doenças no fígado, e realmente serve como alimento de peixes tartarugas, peixe-boi.*

**Cravo (10 anos):** - *Ela é daqui da nossa região mesmo professora?*

**Rosa (22 anos):** - *Sim, é da nossa região, ela é dar apenas em regiões tropicais”*  
(DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Notamos que as crianças tinham pouco conhecimento acerca da Aninga, nem todas sabiam de sua importância no meio ambiente, mas carregavam saberes adquiridos com a convivência com seus pais. Essa aprendizagem é consolidada a medida que interagem por meio de conversas, observações adquiridas no seio familiar. No ponto de vista de Souza & Almeida (2013, p. 8):

Outro aspecto dessa construção está ligado ao procedimento da experimentação diária e cotidianamente aonde a observação vai sendo aprimorada e a mente cada vez mais é exigida a manter os registros de tudo que foi visto e experienciado em cada procedimento prático de sua vida diária na comunidade.

Trabalhar com elementos do cotidiano das crianças, tornou-se significativo, pois à medida em que dialogávamos, elas buscavam em seu imaginário tudo que era vivido, ficavam atentas a tudo que era compartilhado, experienciado. Percebemos que estávamos conseguindo construir novos conhecimentos, quando demonstravam interesse no que estávamos discutindo.

Assim sendo, entendemos que a utilização dos espaços não-formais é importante, pois promovem troca e construção de conhecimentos significativos e contribuem no compartilhamento de conhecimentos entre crianças e professores de escolas rurais proporcionando assim novas experiências, essenciais para uma aprendizagem dinâmica e prazerosa.

### **Considerações finais**

São múltiplas as infâncias, o primeiro passo é desvelar o sujeito a ser estudado, tanto teoricamente como na convivência diária, em se tratar de crianças ribeirinhas, vale ressaltar o lugar em que vivem, suas características e modo de viver é diferenciado. É preciso considerar que existem diversas infâncias para compreender seus contextos.

É na relação entre criança e natureza que flui o aprendizado através dos espaços formais e não-formais, e a escola precisa valorizar esses conhecimentos que fazem parte de sua cultura.

Destinar às crianças um novo olhar, principalmente às crianças ribeirinhas para compreender que são sujeitos sociais que constroem história, é o ponto de partida para valorizarmos enquanto um ser social, que tem direitos e uma voz própria. Portanto, é preciso refletir acerca das crianças não apenas como alvo dos anseios e influência dos adultos, mas com alguém que é capaz de falar sobre o que pensa acerca do meio circundante.

As reflexões trazidas nesse estudo apontam que as práticas desenvolvidas nos espaços

não formais permitem o contato das crianças com diferentes tipos de saberes, contribuindo com novos sentidos as suas hipóteses e novos conhecimentos. Dessa forma, os espaços não formais constituem-se uma possibilidade no ensino e na aprendizagem das crianças.

### Referências

ALCÂNTARA, Maria Inez Pereira de; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **Elementos da Floresta e Ensino de ciências na Amazônia:** Proposta metodológica para ensinar ciências na área rural amazônica. Manaus: UEA/ Escola Normal Superior/ PPGEECA, 2008.

BARREIRA, César. Prefácio. In: WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho:** os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

BARRETO, M. das G. C. **O Jardim das Imagens, a Infância e suas Flautas Sagradas.** Tese de Doutorado. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2012

CABRAL, C.; FACHÍN-TERÁN, A. **A aprendizagem significativa como fundamento epistemológico para o ensino de ciências em espaços não formais na Amazônia.** 2011. Disponível em: <<http://ensinodociencia.webnode.com.br/products/artigos-cientificos/>>. Acessado em: 09 de outubro de 2017.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Saberes do cotidiano da criança ribeirinha. In **Revista Cocar.** Vol.4, n.8, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: V. 35, n 125. P. 161-179.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuição dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica.** Em extensão, Uberlândia, v. 7, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia.** 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

POZO, Juan I.; CRESPO, Miguel Ángel G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências:** do conhecimento cotidiano do ensino de ciências. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, J. C.R; ALMEIDA, R.A. Construção de saberes e lugar de vida. In: **Reflexões geográficas: Diferentes leituras sobre o urbano.** Org. RIBEIRO Filho, Vitor. Uberlândia. Edibrás, 2013.