

# Travessias e infâncias em territórios amazônicos:

## Configurações das e as pesquisas com crianças e a Educação do Campo



Organizadoras

Maria Natalina Mendes Freitas  
Eliana Campos Pojo Toutonge

 Pedro & João  
editores

**Travessias e infâncias em territórios amazônicos:  
configurações das e às pesquisas com crianças  
e a Educação do Campo**



CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E  
TECNOLÓGICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA



GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO DE *BUBÚIA AMAZÔNICA* –  
INFÂNCIAS, TERRITÓRIOS RURAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS E  
CULTURAIS



NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA EM INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E  
CULTURA NA AMAZÔNIA PARAENSE



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS CRIANÇAS AMAZÔNICA E  
FORMAÇÃO DOCENTE

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS ETNOS DO XINGÚ  
GEPPEX

**Maria Natalina Mendes Freitas  
Eliana Campo Pojo Toutonge  
(Organizadoras)**

**Travessias e infâncias em territórios amazônicos:  
configurações das e às pesquisas com crianças  
e a Educação do Campo**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Maria Natalina Mendes Freitas; Eliana Campo Pojo Toutonge [Orgs.]**

**Travessias e infâncias em territórios amazônicos: configurações das e às pesquisas com crianças e a Educação do Campo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 199p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1531-0 [Impresso]**

**978-65-265-1532-7 [Digital]**

1. Infâncias. 2. Amazonia-Brasil. 3. Educação do Campo. 4. Pesquisas com crianças. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Zaira Mahmud

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	7
Maria Natalina Mendes Freitas	

<b>PREFÁCIO</b>	11
Álida Angélica Alves Leal	

### **PARTE I – CRIANÇAS EM SUAS INFÂNCIAS NAS AMAZÔNIAS PARAENSE: GRAMÁTICAS SOCIAIS, EXPERIÊNCIAS, FRONTEIRAS, TERRITÓRIOS E APRENDIZAGENS**

<b>1. PESQUISAR EM TERRITÓRIOS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE: PARTICIPAÇÃO, SUJEITOS-CRIANÇAS E DESAFIOS</b>	
Maria Natalina Mendes Freitas	19

<b>2. <i>MORO NO RIO TAUERÁ</i> - GRAMÁTICAS SOCIAIS E/DE CRIANÇAS RESIDENTES EM UMA COMU- NIDADE QUILOMBOLA DE ABAETETUBA (PA)</b>	41
Eliana Campos Pojo Toutonge	

<b>3. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS DA/NA AMAZÔNIA PARAENSE: POSSIBILIDADES E APRENDIZADOS</b>	75
Léia Gonçalves de Freitas	
Marcos Marques Formigosa	

**PARTE II - PESQUISAS, CRIANÇAS E CONTEXTOS  
DIVERSOS DA/NA AMAZÔNIA PARAENSE**

- 1. AS CRIANÇAS NO TERRITÓRIO EDUCATIVO  
DAS ÁGUAS, COMUNIDADE QUILOMBOLA DO  
RIO TAUERÁ-AÇU, ABAETETUBA (PA)** 99  
Eliana Campos Pojo Toutonge  
Ivone Barbosa de Vilhena
- 2. VIDAS DE CRIANÇAS EM TERRITÓRIO PRAIANO  
AMAZÔNICO: PRÁTICAS SOCIAIS E SABERES  
CULTURAIS INFANTIS** 129  
Maria Esmeralda Batista da Silva  
Maria Natalina Mendes Freitas
- 3. BRINCARES, BRINCADEIRAS E SABERES  
OUTROS DE CRIANÇAS DO XINGU** 153  
Adrielly Cunha Mota dos Santos  
Maria Lucilene Sales de Barros  
Léia Gonçalves de Freitas  
Marcos Marques Formigosa
- 4. O SILÊNCIO QUE FALA: A AUSÊNCIA DE  
SOCIABILIDADE DAS CRIANÇAS EM UMA  
ESCOLA DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE** 175  
Marcos Marques Formigosa  
Dayse Leite Pereira  
Renan Rodrigues do Vale  
Léia Gonçalves de Freitas
- AUTORAS E AUTORES** 197

## APRESENTAÇÃO

Um uirapuru que sonha  
Sou muito mais  
Eu sou  
Amazônia (Nilson Chaves - Amazônia)<sup>1</sup>

Este *e-book* traz como conteúdo registros e escrituras que contam das andanças, navegações, travessias e caminhadas pelas margens de rios, mangues, praias e vicinais. Espaços geográficos que compõem a cartografia dos territórios amazônicos no estado do Pará, especificamente algumas comunidades ribeirinhas dos municípios de Abaetetuba, Bragança e Altamira, os quais se localizam em uma das regiões: Tocantins, Caeté e Xingu.

Como *um uirapuru que sonha*, navegamos, atravessamos e caminhamos, e às vezes, nos banhamos nas águas desejando ficar meio que à deriva, na tentativa de (re)organizar táticas aos atravessamentos necessários as pesquisas, e assim fomos margeando rios, igarapés, manguezais, vicinais, florestas e praias. Ainda, no *Sou muito mais* com as crianças buscamos o ancoradouro seguro para aportar em alguma comunidade, içando as âncoras e, junto delas e por elas passamos a escutar suas vozes, suas expressões e seus gestos corpóreos, seus saberes, seus modos de vida, suas vivências traduzidas no que estamos identificando como gramáticas sociais de águas por elas produzidas. Gramáticas essas que surgem das manifestações e práticas culturais, ganhando sentidos e significados propiciados pelas interações e relações sociais tecidas entre seus pares, sua família e a comunidade em que vivem.

As travessias, os atravessamentos e os caminhantes se juntam com a aprovação do projeto de Pesquisa “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense” pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº

---

<sup>1</sup> In: Chaves, Nilson. **Amazônia**. CD em Dez anos, 1991.



18/2021 – Faixa A – Grupos Emergentes/Universal 2021, com aprovação pelo Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado CEP 6201408), e a partir de então passam não só a realizar pesquisas, mas, fundamentalmente, aprender/aprender desde a cultura infantil de crianças habitantes de contextos beira-rio. Assim, as/os pesquisadoras/es neste *e-book* socializam produções advindas dessas movências pelas águas amazônicas sob múltiplos olhares, escutas, situações de vida – comungam registros de inúmeras incursões nos territórios de águas –, computando narrativas de existências e resistências, de simbolismos e duras realidades, de espaços lúdicos e de memória aquática, principalmente das crianças, coautores em nossa pesquisa regional. Foi preciso convergir esforços em várias frentes, tentando dar visibilidades aos modos de vida das crianças envolvidas. Exigiu apurar o olhar, “caminhar e parar” (Careri, 2017)<sup>2</sup> e às vezes ficar à deriva, para pensar/criar outras táticas de navegação/travessia/caminhada, mais adequada a esta pesquisa em contexto de regiões distintas e com relações socioculturais complexas, definindo estratégias metodológicas mais viáveis para a realização.

O *E-book* “Travessias e infâncias em territórios amazônicos: configurações das e às pesquisas com crianças e a Educação do Campo” traduz um pouco de nossa contribuição e intenção de alinhar, vagarosamente, o que estamos considerando como uma Pedagogia da Infância Amazônida, a partir dos percursos e construções teóricas adensados por pesquisadores amazônidas, embebidos da contribuição dos estudos sociais da infância, em que se afirma ser necessário, a consolidação de um diálogo interdisciplinar que incorpore os processos identitários das crianças em suas infâncias amazônicas. Se credite uma educação pautada nessa matriz formativa, visando a construção de metodologias e materiais pedagógicos que atendam às especificidades das crianças

---

<sup>2</sup> *In*: Careri, Francesco. **Caminhar e Parar**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini. Editora Gustavo Gili, 2017.

no exercício de práticas educativas de qualidade, imersas e advindas das gramáticas sociais produzidas por elas.

Desejamos que este *e-book* contribua para o diálogo com todos aqueles que estão na luta para garantir os direitos das crianças, de modo muito especial, o direito à educação pública que respeite as crianças e as infâncias dos territórios amazônicos. Canoando e remando seguimos à deriva ou a favor da maré, em contramaré, outras, tendo o vento a nosso favor! A letra de Ronaldo Barbosa diz muito de nossas rotas de navegação pelos territórios amazônicos!

Vai um canoeiro/Nos braços do rio  
Velho canoeiro vai/Já vai canoeiro/  
No murmúrio do rio/No silêncio da mata vai  
Já vai canoeiro/Já vai canoeiro  
Nas curvas que o remo dá/Já vai canoeiro/Já vai canoeiro  
No remanso da travessia  
Já vai canoeiro/Enfrenta o banzeiro nas ondas do rio  
E nas correntezas vai um desafio  
Já vai canoeiro/Da tua canoa o teu pensamento  
Apenas chegar/Apenas partir  
Já vai canoeiro/Teu corpo cansado de grandes viagens  
Já vai canoeiro/Tuas mãos calejadas do remo a remar  
Já vai canoeiro/Das tuas viagens de tantas remadas  
Já vai canoeiro/Um porto distante o teu descansar/Eu sou, eu sou/ Sou, sou,  
sou/Sou canoeiro/Canoeiro vai (Saga de um canoeiro / Ronaldo Barbosa)<sup>3</sup>.

### **Maria Natalina Mendes Freitas**

Coordenação Geral do Projeto *As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense* (UFPA/CNPQ).

---

<sup>3</sup> In: Barbosa, Ronaldo. **CD Regional Vermelho e Branco**, 1996.



## PREFÁCIO

Navegar [outros rios] é preciso.  
Ouvir [as vozes dos territórios] também!  
Visibilizar [as crianças e infâncias], só se for sem improviso.  
Pesquisar no Xingu, Baixo Tocantins, Caeté e além!  
Navegar, Ouvir, Visibilizar e Pesquisar com crianças e infâncias  
para Amazonizar a Educação e o mundo: JÁ!

O mês era outubro; o ano, 2023. Foi durante o anunciar do inverno amazônico, impactado pela seca histórica causada pela crise climática que nos assola, que saí de Minas Gerais e *aportei no trapiche* de uma pesquisa-vivência de pós-doutorado na Universidade Federal do Pará (UFPA)<sup>1</sup>. Na ocasião, queria me aproximar e conhecer um pouco mais, *de perto e de dentro* (expressão de José Magnani), a Educação do Campo nas/das Amazôniaas. Buscava vivências junto a territórios amazônicos diversos – com suas *confluências* de gentes, bichos, lendas, plantas, fogo, terra, sangue e águas –, por acreditar que seriam capazes de dar ainda mais sentido ao movimento de luta do qual faço parte. Defendo uma Educação que respeita os modos de ser e de viver dos povos do campo, das águas e das florestas em nosso país e sei, cada vez mais, que não estou sozinha!

Nestas incursões amazônicas, em busca de diálogos para além das fronteiras, encontrei respostas para algumas interrogações que desenhei desde a partida do *meu porto* (nem sempre seguro). Por outro lado, também me deparei com outras perguntas e inquietações, que nasceram de *encontros das águas* outros, desconhecidos, plenos de mistérios e *encantarias*. Foi neste contexto, no município de Bragança, Nordeste do Pará, após participar da

---

<sup>1</sup> *Campus* Guamá, na cidade de Belém/Pará.

*Chegada de São Benedito da Praia*<sup>2</sup>, manifestação cultural e religiosa com mais de 200 anos de tradição, que ganhei de presente o convite para prefaciar esta publicação, intitulada “Travessias, infâncias em territórios amazônicos: configurações das e às pesquisas com crianças e a Educação do Campo”.

Por não ser meu tema habitual de pesquisa, embora dele se aproxime, e, ainda, por ser a primeira vez que escreveria um Prefácio, confesso que tive medo do *navio naufrágio*. Contudo, tendo em vista que água é, ao mesmo tempo, perigo e dádiva, comecei a leitura da obra com um *aquático desejo* de me deixar levar pelo *balanço do barco*. Preparei-me dando *um nó bem forte em minha rede*, no aguardo do sussurro do *banzeiro*.<sup>3</sup>

*Paisagem vai, paisagem vem* foi diante de *um rio grávido do fluxo da vida* que me encontrei ao ler o material/este *e-book* “Travessias, infâncias em territórios amazônicos: configurações das e às pesquisas com crianças e a Educação do Campo”. A obra está inscrita em um cenário no qual pesquisas sobre crianças e infâncias na/da Amazônia, especialmente em territórios de águas, ainda são incipientes. Ela é fruto de um trabalho coletivo, teórico-metodologicamente consistente e sensível, desenvolvido por um grupo de pesquisa vinculado à UFPA a partir da aprovação de

---

<sup>2</sup> As Comitivas da Colônia, dos Campos e da Praia peregrinam e realizam a “esmolação” durante o ano (abril a início de dezembro) em diferentes regiões do Rio Caeté, um ritual religioso de condução das imagens de São Benedito às casas de devotos/as e recebimento de ofertas diversas. No mês de dezembro, as imagens confluem para as proximidades da igreja do padroeiro para a Festa da Marujada de São Benedito, que ocorre em Bragança/Pará, no dia 26 de dezembro. Dia 08 de dezembro marca o retorno da Comitiva da Praia.

<sup>3</sup> Segundo o geógrafo José Camilo, este “é um termo regional que se refere ao movimento das águas ocasionado pelas forças naturais, no caso, o evento. Porém, se falar o termo fora da Amazônia, a maioria não vai entender, porque em outros Estados o fenômeno se chama onda”. Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia/portal-amazonia-responde-o-que-sao-os-banzeiros/>, Acesso em: 24 jun. 2024.

Projeto junto ao CNPq/MCTI/FNDCT<sup>4</sup>. Sinais da *fecundidade de suas águas* podem ser avistados desde que a Apresentação da obra *surge na linha do horizonte*. Nas palavras de Maria Natalina Mendes Freitas, Coordenadora Geral do Projeto, ao lançar “múltiplos olhares e escutas” para “situações de vida” amazônicas, o grupo não apenas começou a realizar pesquisas após o necessário (e ainda tão escasso) aporte de recursos à investigação, “mas, fundamentalmente, [passou a] aprender/apreender desde a cultura infantil de crianças habitantes de contextos beira-rio” (p.06).

Partindo do pressuposto de que crianças são sujeitos sociais e históricos protagonistas e coautores da investigação, a obra faz *emergir das águas* a proposta de construção de uma “Pedagogia da Infância Amazônida” (p. 07). Nas duas partes da publicação, com os sete capítulos que a compõem, o trabalho parte de “percursos e construções teóricas adensados por pesquisadores/as amazônidas, embebidos/as da contribuição dos estudos sociais da infância”, rumo à construção de um diálogo interdisciplinar capaz de incorporar “processos identitários das crianças em suas infâncias amazônicas” (p.07).

Os diferentes capítulos do livro são co-habitados pelos *meandros das palavras* de autoras e autores como Paulo Freire, Conceição Evaristo, Carlos Rodrigues Brandão que, entrecruzados com dados cuidadosa e eticamente produzidos em campo, dão base para fecundas interpretações. Neste *terreno fertilmente alagadiço*, ganha destaque a (re)construção e (re)apropriação de uma importante chave analítica que perpassa e sustenta toda a obra, dando uma preciosa contribuição para o campo de estudos sobre crianças e infâncias no Brasil. Nela, as “gramáticas da vida” (p.26) ou “gramáticas sociais do humano” discutidas por Brandão (p.38) são, de certo modo, transmutadas em “gramáticas sociais (e culturais) de águas produzidas crianças e suas infâncias nas Amazônias”. Em

---

<sup>4</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Fundo Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT).

outros termos, uma “gramática das águas”, conforme escreve Eliana Pojo (p. 38), que ganha robustez à medida que *atravessamos* a obra, da *nascente à foz*.

Diversos trechos do livro nos permitem compreender que esta é uma gramática que não diz respeito à “linguagem falada”, mas “trata da cultura e saberes da vida das crianças”, que “criam e recriam sentidos e significados” (p. 100). “Linguagem de rio” (p. 29), “Linguagem da vida amazônica” (p. 33), “Linguagem própria e política” (p. 38), “Linguagem do povo” (p. 40), “Linguagem dos rios/das águas” (p. 48), “Linguagem cabocla” (p. 88), “Universos produtivos e simbólicos das águas” (p. 80). O rio, território educativo, é *percorrido*, lido e escrito como “uma linguagem própria, narrada, transmitida/ensinada, desenvolvida, em contexto de diversidade sociocultural” (p. 34). A obra nos apresenta, pois, uma gramática composta por *poéticas do viver infantil* em territórios de águas; espaços heterogêneos e complexos, dado que a pesquisa foi realizada em regiões de integração da Amazônia paraense com cartografias próprias, uma “geografia multiterritorial e multicultural”: Baixo Tocantins, Caeté e Xingu.

Por oferecer à leitora e ao leitor uma perspicaz tessitura teórico-empírica, esta é uma obra que, ao sabor das *marés*, nos convoca e encoraja ao movimento. Nas minhas *travessias pessoais entre uma margem e outra* do livro, senti que meu *baú de memórias sobre crianças e infâncias amazônicas* foi totalmente revirado e, agora, encontra-se entreaberto. Na medida que a leitura foi *deslizando* de uma página a outra, minhas lembranças – registradas em fotografias, bordados, reportagens, músicas etc. – foram sendo ressignificadas porque passei a vê-las por meio dos olhares de quem *é o território*. Pessoas que, *durante o mergulho, sabem a hora de abrir os olhos para enxergar debaixo d’água*. São mães, avós, estudante-moradora, pesquisadoras/es e, especialmente, crianças que, em trânsitos geracionais, cada um/a à sua maneira e a partir de seus *lugares de vida e de fala* – comunidades, casas, terreiros, beiras de rio-mar e universidade –, se constroem *por entre as águas*.

Por ser assim habitada, a obra nos ajuda a repensar não apenas nossos (des)conhecimentos sobre o *bubuiar, o anadar e o atravessar* de “rios, manguezais, água, muitas águas, vicinais, ramais e floresta” por crianças; mas também a (re)pensar sobre as “lutas, culturas, conhecimentos e realidades sociais” destes sujeitos, que vivem, residem, existem, resistem e (re)existem no e com o território amazônico (p.10; 97). É crucial lembrar, como alertam as Marias (Esmeralda e Natalina), que os desafios enfrentados pelas crianças amazônicas são enormes. Abarcam, dentre outros, a ausência de condições mínimas de subsistência de famílias inteiras (incluindo falta de acesso à água), a exploração sexual e o trabalho infantil, a falta de educação escolar desde a mais tenra idade, a oferta educativa precária e descontextualizada, além do criminoso fechamento de escolas situadas no campo, tudo isto emoldurado por ações predatórias do agro-hidro-minero-negócio, que avança violentamente sobre as comunidades camponesas e os territórios dos povos tradicionais. Infâncias e Amazônias sob várias ameaças!

É neste contexto que esta obra faz *emergir* crianças e infâncias amazônicas que, ao *anadar, mergulhar e enfrentar as tormentas* do caminho – “sabenças” estas construídas na relação com os outros e com a natureza (p. 87) –, “sonham enquanto remam em seus barquinhos”. Assim diz a canção “Ribeirinhozinho”, da Banda quilombola paraense Toró-Açu. Aliás, foi cantarolando esta música que li diversas passagens do livro. Sua letra nos conta sobre um garoto ribeirinho que, enquanto brinca com seu corpo-território, desenha seus caminhos dando um salto e “rompendo o rio, feito lágrima que escorre no peito vazio”. É com esta imagem, que tão bem simboliza a autonomia corporificada nas/com as águas pelas crianças e infâncias pesquisadas, que finalizo este texto, recomendando a leitura da obra.

Que seja fortalecida nossa luta pelos direitos das crianças e infâncias das Amazônias às condições de vida dignas e justas, *encharcadas* de bem viver. Que a Educação Infantil do Campo possa contar com políticas públicas que possibilitem a permanência das crianças em seus territórios, respeitando suas especificidades e em



diálogo com seus textos e contextos, suas *correntezas*. Que escolas amazônicas possam *espelhar em suas águas* os sons, as cores e os movimentos da floresta: uma “educação das/pelas águas” (Pojo e Vilhena, p. 71). Que crianças e infâncias amazônicas não precisem enfrentar a sanha capitalista que, com sua herança colonizadora e europeizada, lembrando a canção de Nilson Chaves, mata tantos “*sonhos de rio*”<sup>5</sup>. Que possamos *Amazonizar a Educação e o mundo*, para mantermos as crianças “dando seus saltos” e “remando seus sonhos”. Que deixemos a floresta viva e de pé!

De repente, ele dá seu salto  
Apesar de menino, já conhecia o traslado  
Fazia brincando o danado, com respaldo,  
Não tinha maré cheia que o deixasse assustado  
Nem castigo de mãe que o fizesse ficar parado  
- *Mar moleque é assim mermo!* -, dizia o pai, sossegado.  
Enquanto isto, ribeirinhozinho subia mais alto  
e do galho de um mari saltava o curumin, rompendo o rio,  
feito lágrima que escorre no peito vazio!  
Ô Ribeirinhozinho  
Noite a sonhar, remando em seu barquinho  
Ô Ribeirinhozinho  
E na maré vai desenhando o seu caminho  
(Ribeirinhozinho. Banda Toró-Açu)<sup>6</sup>

### Álida Angélica Alves Leal

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG

---

<sup>5</sup> CHAVES, Nilson. **Olho de boto**. Composição: Cristóvam Araújo/Nilson Chaves. LP Interior, 1986. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nilson-chaves/217031/>, Acesso em: 24 jun. 2024.

<sup>6</sup> Toró-Açu. **O caminho das Pedras**. Composição: Paulo Otas Maia Rodrigues. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OW7SoXwNp\\_c&list=OLAK5uy\\_k6ZcT88iOEBZpHYAPqyt52uRLz2yMzKJM&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=OW7SoXwNp_c&list=OLAK5uy_k6ZcT88iOEBZpHYAPqyt52uRLz2yMzKJM&index=5), Acesso em: 24 jun. 2024.

# **PARTE I**

**CRIANÇAS EM SUAS INFÂNCIAS NAS  
AMAZÔNIAS PARAENSE: GRAMÁTICAS  
SOCIAIS, EXPERIÊNCIAS, FRONTEIRAS,  
TERRITÓRIOS E APRENDIZAGENS**



# PESQUISAR EM TERRITÓRIOS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE: PARTICIPAÇÃO, SUJEITOS- CRIANÇAS E DESAFIOS

Maria Natalina Mendes Freitas

## Introdução

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia, e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos (Fernando Pessoa, **Tempo de Travessia**).

A pesquisa “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense”, exigiu de seus pesquisadores, muita astúcia para atravessarmos três regiões de integrações da Amazônia paraense: Xingu, Baixo Tocantins e Caeté. Cada região possui uma cartografia múltipla em conformidade com seu território que contemplam perfis amazônicos - *as amazonidades* (terra, águas e florestas) plurais a depender das singularidades de seus habitantes que vivem imersos nas margens de um rio-mar (Mendes, 2001). Diante de desafios e diversidades múltiplas, Fernando Pessoa com seu poema *Tempos de travessia*, nos ajuda a pensar/refletir acerca de nossas travessias por entre rios, manguezais, água, muitas águas, vicinais, ramais e floresta.

Nem sempre nas margens/fronteiras, pudemos lançar nossas âncoras. Nas andanças e movências vividas pelos territórios, fez-se necessário parar, lançar as âncoras em portos nem sempre estratégicos, ficar à deriva para encontrar saídas que apontem para outras margens, para que a atracção fosse segura. É sobre a

escrevivência<sup>1</sup> dessas travessias, que este texto trata, adentrar no território amazônico, é estar preparado para experimentar o manejo de barcos ora em marés mansa, ora em maresias, dirigir motos e carros e poder vislumbrar práticas sociais de crianças eivadas de culturas, saberes, experiências e assim, aproveitando os tempos e espaços para desinvisibilizarmos (Santos, 2004) o que outrora estava invisibilizado.

Diante da tela descrita, pesquisar nos territórios amazônicos frente a diversidade social, cultural e biológica, nos impõe e exige um olhar, um sentir e um modo de navegação ao sabor das correntezas, singrando os rios, ramais, vicinais e aprumando o olhar, ora remando em barcos sem velas, diante da exuberância de uma natureza que às vezes chora, pede socorro em tempos de exploração exacerbadas pelo capitalismo cada vez mais selvagem, em que vidas não importam, o que está em jogo é a ganância, o ter e o poder do mais forte frente a abundância de recursos florestais, minerais e hídricos, despertando os mais diferentes interesses, em especial os que dizem respeito às dimensões econômicas, políticas e ambientais, como se pode acompanhar no cenário político do cotidiano das mídias brasileiras e internacionais.

O Pará, segundo estado brasileiro, com uma extensão territorial de 1.245.870.704 km<sup>2</sup>, costuma-se dizer, que neste estado concentra-se as Amazônias, dentre estas, estão as regiões do Xingu, Caeté e Baixo Tocantins. Segundo dados do Plano Plurianual 2024-2027/Pará, a região do Xingú, possui 70% de sua área ainda preservada distribuída entre os 10 municípios que compõe a região, com uma extensão territorial de 250.793 km<sup>2</sup> e uma população de 389.874 habitantes. As regiões do Caeté e Baixo Tocantins são consideradas as áreas mais antigas de colonização do estado do

---

<sup>1</sup> Termo emprestado da escritora Conceição Evaristo, que ao brincar entre as palavras “escrever”, “viver”, “se ver” cunhou a palavra “escrevivência”. Diz Evaristo, “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. Entrevista para Tayrine Santana/Itaú Social e Alecsandra Zapparoli/Rede Galápagos-São Paulo, em 9 de novembro de 2020.

Pará, intensificadas a partir da construção da Estrada de Ferro de Bragança (1883-1908). O Baixo Tocantins é formado por 11 municípios, destaca-se pelas atividades provenientes da agricultura, indústrias e o artesanato produzido pela palmeira do miriti, esta região é a maior produtora de dendê do estado. Com uma extensão territorial de 31.989 km<sup>2</sup> e uma população de 856.496 habitantes. A região do Caeté é formada por 15 municípios, ocupando uma área de 16.665 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 532.257 habitantes, com taxa de pobreza de 69,8% e de Extrema Pobreza de 52,1%. Nesta região, o campo da agricultura se destaca pela produção de fumo (100%), malva (40%) e feijão (29%).

Nesses territórios onde realiza-se as pesquisas, há um potencial hídrico que atrai os setores produtivos na região com um enorme ativo energético para alimentar a exploração e a extração de minérios, como vem ocorrendo na região do Xingu. As lutas e resistências se intensificam por parte da população, dos ambientalistas e dos movimentos sociais frente aos danos provocados pela obra da Usina de Belo Monte. No entanto, esses projetos das grandes barragens são colocados na ordem do dia, causando grandes impactos ambientais, econômicos e socioculturais, poluindo rios e desestruturando os modos de vida de populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas, comprometendo a existência das populações e a sustentabilidade do ecossistema (Freitas; Reis; Hage, 2019).

Situações como essas causam impacto na vida das crianças e na própria região, visto que nas águas dos rios e dos igarapés amazônicos, estão escondidos muitos “achadouros de infâncias e raízes crianceiras” (Barros, 2003). Se por um lado, elas têm a possibilidade de usufruir desse manancial ambiental que é fonte de vida e de saber, por outro, essas crianças vivem situações que violam seus direitos, ao invés de estarem nas escolas, muitas vezes dada a necessidade, elas acabam sendo envolvidas

em atividades que prejudicam sua aprendizagem e ameaçam a sua existência e desenvolvimento, como: a extração da madeira, do palmito e do fruto do

açaí, as práticas de mendicância, nas quais as crianças esmolam em seus pequenos cascos, e a exploração sexual em troca de alimento, sabão, querosene ou outros produtos necessários à sobrevivência, por ocasião da passagem de navios e embarcações nas proximidades de suas comunidades (Freitas; Reis; Hage, 2019, p. 772).

Essa pequena descrição demonstra a dimensão desses territórios e os desafios que emergem ao se lançar fazer pesquisas em realidades tão diversas, complexas e plurais. Nas margens ou nas beiras/beiradas dos rios, das estradas, das vicinais, deparamo-nos com cores, cheiros, sabores, que contam de suas gentes, de suas histórias, das lutas e resistências e de suas (re)existências, seus saberes. É preciso caminhar e parar (Careri, 2017), para ir ao encontro com o Outro, saber aproveitar as derivas, para tecer boas relações que serão capazes de nos ajudar a construir travessias e chegar no caminho que se deseja investigar.

Cotejar as experiências com e junto de quem conhece as manhãs e as manhãs das águas barrentas, das horas adequadas em que a maré permitirá chegar do outro lado da margem, ou caminhar nas trilhas, vicinais, ramais na busca do território que se pretende conhecer, por isso, é importante manter o contato com a comunidade, com a liderança, tecer boas relações, para não caminhar solitários. É preciso ousarmos atravessar, nem sempre há boa receptividade, é preciso uma boa conversa, tomar um café na soleira da porta e não recusar, pode ser um mote para adquirir a confiança de quem vai te acolher, quando bem tecida as relações, há um acolhimento generoso, coletivo, há interações solidárias indicando onde habitar, em que casa se pode ficar, em que pousada é possível se hospedar. De posse desses contatos, é içar a âncora, porque o porto estará seguro.

A pretensão neste texto é discutir caminhos a partir dos desafios que são apresentados pelos territórios amazônicos para quem se dispõem adentrar para pesquisar com e junto às crianças e sua comunidade, que conta, com uma geografia multiterritorial e multicultural. Conhecer/saber a abrangência e complexidade da

diversidade e da heterogeneidade que constituem os territórios camponês da Amazônia paraense, assim como os povos tradicionais, as crianças e infâncias, seus modos de ser, viver, sentir e agir como sujeitos sociais do campo nos ajudam a compreender e analisar as gramáticas sociais produzidas pelos brincar e pelas práticas culturais de sua comunidade, o atendimento das crianças que vivenciam ou não, a Educação Infantil do Campo e, encaminhar processos formativos contextualizados e sintonizados com as realidades desses povos, uma vez que os resultados indicam que é preciso agir especialmente, no campo de implementação de políticas públicas nesses territórios rurais.

### ***Caminhar, viver, sentir, viver*<sup>2</sup> o território amazônico: explorando possibilidades metodológicas**

De maneira substancialmente o campo de estudos sobre criança e infância no cenário brasileiro e estrangeiro floresceu bastante, influenciado pelas perspectivas sociológica e antropológica das últimas décadas, que realiza pesquisas acerca da criança e da infância, contribuindo dessa forma com o debate epistemológico, teórico e metodológico a partir de seus campos teóricos. Hoje, é possível, encontrar variados trabalhos acerca da temática criança e infância, nos mais diversos campos multidisciplinares das ciências sociais e humanas, no entanto, em relação as crianças e as infâncias amazônicas, a produção ainda é ínfima, como o é a educação infantil do campo.

O interesse pela temática das crianças e infância da Amazônia aguça-se a partir das discussões em 1998 do novo paradigma da educação do campo, fruto das mobilizações e das lutas sociais desencadeadas por todo o Brasil, opondo-se à educação oferecida

---

<sup>2</sup> Prefiro unir as palavras por estas estarem entrelaçadas e significar que a vida das crianças circula em meio as amazonidades do território, ora por água, ora em meio a flora, fauna e terra estando em permanente movências, impossíveis de separá-los, são saberes, experiências e modos de vida vivenciado no cotidiano dos sujeitos.



aos sujeitos do campo, tratada como atrasada, desvalorizando os saberes das experiências populares, desqualificando-as, enaltecendo a educação delegada a sociedade capitalista, centrada em uma concepção urbanocêntrica de educação, que definia quais conteúdos, currículos e práticas pedagógicas deveriam nortear o trabalho pedagógico na escola do campo. Somado a este movimento, os anos de 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei Federal nº 8.069/1990, na perspectiva legal de garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. O ECA é mais um instrumento de luta e garantia desses direitos.

Mas o interesse mesmo pela temática das crianças e infância da Amazônia ganha maior força e expressão a partir de 2009, que entre as lutas se dizia da necessidade de se conhecer as crianças e infâncias camponesas. Atento aos apelos, o Ministério da Educação (MEC) firma um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para realizar uma pesquisa, denominada de “Pesquisa Nacional: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural”. Pela primeira vez, realiza-se uma pesquisa nacional que trouxe informações reais sobre o atendimento das crianças na Educação Infantil do Campo brasileiro. No entanto, era preciso esmiuçar mais a especificidade das crianças que residem nos territórios rurais brasileiros.

A partir de 2009, os estudos e pesquisas começam a se intensificar acerca da temática da infância do campo, ampliando-se para os territórios da Amazônia. Pesquisa realizada por Freitas (2022; 2023) e Alcantara (2022; 2023), no período compreendido entre 2010-2020, apontam um quantitativo de produções acadêmicas na região norte, que totalizam um montante de 73 trabalhos, destes, 59 dissertações e 14 teses e têm como foco as crianças amazônidas. Esses trabalhos procuram compreender as especificidades socioculturais das crianças ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros e buscaram destacar os aspectos culturais do brincar, outras se ocuparam em desvendar o que é ser crianças frente aos desafios que convergem os territórios amazônicos. Esses estudos

assentam-se na base teórica dos estudos sociais da infância (Sociologia, Antropologia das crianças) e na História da infância.

Um dos entraves observado para se realizar pesquisas nos territórios amazônicos, trata-se da complexidade em que estão assentados os territórios, por sua geografia ser atravessada por rios, igarapés e entrecortadas por uma vegetação densa de floresta, águas e terras, exigindo altos custos econômicos que oneram a realização de tais pesquisa nesses territórios.

Para quem se aventura e insiste adentrar nesses territórios, é preciso vencer alguns obstáculos o que exige astúcia, táticas e ter um bom planejamento com e junto as comunidades em que se vai realizar a pesquisa, principalmente, saber explorar os pontos de encontros para tecer vidas ribeirinhas a partir de seus modos de vida. Ser ribeirinho é estar as margens, as beiras dos rios e igarapés, na cidade, vilas ou pequenos povoados (Loureiro, 1992), e para compreendê-los é “preciso desvendar seu cotidiano, é necessário considerar o contexto contraditório no qual estão inseridos suas manifestações e práticas culturais” (Fraxe; Witkoski; Miguez, s/d).

Assim, perspectivando *Caminharverpararsentiroiver*, é preciso narrar o jeito de como registramos as ações, linguagens, práticas sociais e culturais do território onde realizamos as pesquisas, no sentido de refletir acerca das possibilidades metodológicas utilizadas nas incursões de pesquisa com crianças. As potencialidades são múltiplas, a participação dos sujeitos é sempre envolvente, principalmente se esses sujeitos são crianças, elas querem fazer parte, se oferecem e muitas vezes criam situações para que se chegue junto delas e das pessoas com quem se quer dialogar.

O lugar de escrita deste texto refere-se ao território praiano região Caeté, formada por municípios que fazem parte de duas microrregiões: Bragantina e Salgado, ocupando uma área de 16.665 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 532.257 habitantes, com taxa de pobreza de 69,8% e de Extrema Pobreza de 52,1. De modo geral, a região necessita de políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento de suas atividades econômicas, que são regidas

pela agricultura, pesca empresarial e artesanal e a pecuária, sendo que estas são movidas por uso de pouca tecnologia, dificultando o escoamento de sua produção. Dentre os 15 municípios, optamos em realizar a pesquisa na Vila do Perimirim, município de Augusto Correa.

Esta vila, localiza-se as margens do Rio Urumajó, faz parte de uma área de proteção ambiental/APA, costa do rio Urumajó. Sua população é formada por famílias de pescadores que vivem do manejo dos recursos naturais através de sua atividade produtiva, a pesca. Seus moradores são receptivos e nos contam muitas histórias. Muitos destes moradores possuem uma veia artística formidável, desde a escrita de mitos, produção de artesanatos e pintura de telas, que são verdadeiras obras de arte. No período da realização da pesquisa na vila (agosto-setembro, 2023), participamos em alguns momentos das discussões da temática que vinha sendo trabalhada nas escolas de todo o município de Augusto Corrêa, cujo foco é o amazonizar a Escola Urumajoense, o objetivo é a reafirmação de seu pertencimento, seu território e sua história.

Houve um intenso trabalho, discussão sobre o território, os rios, igarapés e muitas outras temáticas foram sendo abordadas, culminando com a pintura de um conjunto de telas que registraram seus olhares sobre a vila em que residem. As crianças na faixa etária de 4 e 5 anos participaram ativamente dessa atividade e essas mesmas crianças, faziam parte de nossa pesquisa. Ao socializarem suas produções, iam falando os detalhes de seus desenhos e o que representavam aquelas imagens/desenhos, com esta tela do pequeno Davi (5 anos).

**Figura 1** - Pintura em tela - Meu território



Fonte: Arquivo Pesquisa. Autor: Davi da Silva (2023).

A tela expressa as vivências, o cotidiano em que estão imersos, refletindo o modo de viver da vila. A riqueza de detalhes acerca da realidade, o rio, a praia, os instrumentos de trabalho, sem esquecer da paisagem em sua relação com a natureza. A tela retrata as singularidades próprias em consonância com seus modos de vida e a geografia local que emana paisagens convidativas banhadas pelas águas do mar, onde é possível conviver em meio aos guarás, caranguejos, peixe, estar em sintonia e completo convívio com a natureza, o que nos aproxima de Silva e Pasuch (2010) ao apresentar o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”. Nesse documento, as autoras apontam que as “crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias” (Brasil, 2010, p. 01). De fato, as crianças da vila em suas redes de sociabilidade, conflitos, modos de vida, o ir e vir da escola, constituem-se naquilo que dá sentido em sua vida e no de seu povoado. Para Davi da Silva (5 anos), faz diferença o modo como o interpreta e valoriza a sua comunidade, como dá sentido e significado ao desenhar a vila e tudo o que o cerca. O Davi é agente e produtor de cultura, forjando outros modos de entender o lugar em que vive.

## Mosaico de inspiração: a Vila Perimirim através dos desenhos de crianças

Há uma imensa diferença entre ver uma coisa  
sem o lápis na mão e vê-la desenhando-a.  
(Paul Valéry, Degas dança desenho)

Nas últimas décadas muitos pesquisadores têm optado em suas metodologias de pesquisas, utilizar desenhos de crianças. Essa técnica “permite que nos aproximemos das crianças, teçamos redes de interação, ao mesmo tempo em que acessamos os seus pontos de vista” afirma Sousa *et al.* (2023, p. 13). Os desenhos nos dão acesso as representações da vida social e ajuda-nos a compreender a comunidade pesquisada.

A epígrafe acima é reveladora do quanto um lápis na mão de uma criança pode fazer a diferença. Ao nos aproximar da comunidade, observando e trocando algumas informações a respeito da vila, percebemos que nesta comunidade tem muitos artistas plásticos, a começar pelas crianças. Aproveitamos essa oportunidade para utilizar como técnica na coleta das informações no decorrer da pesquisa.

Na oficina Vila Perimirim é o meu território, a menina Adriana (11 anos) desenhou e pintou um quadro em que descreve sua percepção de viver na vila. Sua pintura revela a beleza do lugar num fim de tarde. “Fiz essa pintura para mostrar o quanto é bonito sentar-se no banco da pracinha e ficar olhando a beleza desse lugar. Desenhei o rio, o barco de pesca, as árvores, os bancos e o balanço, porque é assim que ficamos quando viemos brincar na pracinha no fim de tarde”. A desenvoltura e expressão de sua face, ao relatar seu desenho, demonstra afeto, bem querer e carinho ao território de pertencimento.

Ao olhar para os desenhos das crianças, vimos o quanto a imaginação esta impregnada por sua cultura, porque, “É no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que

se constituem os mundos culturais da infância” Sarmiento (2003, p. 55). O mundo da cultura infantil na Vila Perimirim, esta eivada de práticas sociais que elucidam viveres em harmonia com a natureza, trocas entre as crianças e principalmente a cultura brincante. Assim, compreende-se com base nos estudos de Sarmiento (2003), que as culturas infantis é “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (2003, p. 54), ou seja, é capacidade que elas encontram para produzir e significar suas elaborações advindas de suas vivências por meio do desenho.

As atividades desenvolvidas com as crianças estavam os desenhos temáticos sobre o território e o brincar, rabiscados pelos menores (4 e 5 anos), e mais objetivos pelos mais experientes (7 a 10 anos), que pintavam com cuidado, combinado as cores, o que colocar na paisagem, que expresse a vida no território, seguida da explicação na roda de conversação. Na oficina Vila Perimirim é o meu território, pedimos que expressassem seu sentimento e como percebiam a vida aquele espaço. Essa oficina foi bastante movimentada pelas crianças que queriam fazer o melhor. Com lápis de cor, giz de cera, lápis grafite, guache e pincéis, produziram um mosaico de cores por meio da paisagem retratada. Sobressaíam nesses desenhos a vida, contada de muitas formas. Das crianças maiores a ênfase foi a vida de pescador, os desenhos traziam as redes de pesca, os barcos no mar, peixes variados, a água sempre azul, muito sol, pássaros voando, principalmente os guarás e as andorinhas. Outros desenhos caracterizavam a feitura do avoado, destacando a presença dos caranguejos, ostras, o estilo de casas, entre outras representações.

Os desenhos das crianças menores enfatizavam suas casas, árvores carregadas de frutos, flores, banho no rio, peixes, o céu com o sol, nuvens e pássaros. Esses elementos presentes nas produções das crianças tentavam expressar o sentimento de viver na vila. Mesmo que enfrentando algumas dificuldades, como a falta de

transporte, estradas sem condições de trafegar, principalmente no período do inverno que praticamente ficam isolados, tendo muitas vezes de ir de barco para o município de Augusto Corrêa, tornando a viagem mais cansativa e perigosa pela força das águas do mar e o vento que é sempre intenso. Vejamos como as crianças expressam o sentimento e a percepção da vida em seu território:

#### **Vila Perimirim pelo olhar e vozes das crianças**

➤ *Coloquei tudo que sinto: amor, alegria...(pensativa) tristeza de quando perdi meu avô. Desenhei o barco de pesca, o mar e meu pai indo pescar (Jeandeson Wesley da Silva Sousa, 10 anos).*

➤ *Desenhei a Vila com tudo que tem aqui. Muito verde, as árvores, os guarás, o rio, porque gosto muito daqui. Não sei se vou me acostumar morar fora daqui. Aqui é tão bom! (Eike Noan Silva de Amorim, 8 anos).*

➤ *Fiz minha casa com as árvores e as flores (Valentina de Sousa Fernandes, 5 anos).*

➤ *No meu desenho coloquei as árvores, o rio, o barco que fica aqui na praia. O céu que é tão azul. Amo morar aqui (Maria Clara de Sousa Martins, 6 anos).*

➤ *Não sei desenhar. Fiz os peixinhos nadando e os passarinhos (Pedro Henrique Reis Brito, 5 anos).*

➤ *Tentei desenhar o aoadado. É muito gostoso comer aoadado (Lucca Gabriel Sousa Nascimento, 6 anos).*

➤ *Desenhei como brinco aqui. De boneca com minhas amigas. As vezes em casa, outras vezes na casa de minhas primas (Jamilly Brito Pinheiro, 9 anos).*

➤ *Amo morar aqui. Tem muito peixe, açaí. Por isso desenhei as árvores, o céu e o rio. No rio tomo banho e brinco com meus amigos (Cairo Henrique Amorim da Conceição, 10 anos).*

Os desenhos das crianças são inspirações advindas do espaço em que vivem, cercados por uma paisagem em que a relação homem-mundo-natureza, está em permanente comunhão, dando conta de uma amazonidade que os inspira criar obras artísticas por contemplar a

paisagem que os leva ao devaneio, elemento tão necessários à criação mediado pelo convívio sociocultural do território.

É elucidativo o sentimento expresso pelo grupo de crianças, um sentimento de afeto, carinho e atenção pelo território. Significa que o espaço que eles ocupam permite que vivam em completa liberdade e em contato com a natureza tendo a brincadeira como valor fundamental de suas vivências. Os desenhos expressam que são sabedores dos conhecimentos vividos e que estão em movências na vila e na vida. Por isso podem contar as histórias do lugar com naturalidade, “muito gostoso comer avoadó” Jeanderson (10 anos). Nas rodas de conversa entre os moradores, muitos contam histórias a respeito do lugar, como nos relata o senhor Benedito Brito (56 anos). “Morava na croa, lá do outro lado. Quando começou a terra cair, meu pai nos trouxe para cá. Aqui me casei, criei meus filhos e todos são pescadores, dando continuidade ao que meu pai me deixou” (Caderno de campo 2023).

Os desenhos produzidos pelas crianças são formas privilegiadas de ver, sentir, imaginar e compreender os modos de vida dos moradores da vila, ou seja, são imagens sociais, ou ainda, representações, registradas através de seus desenhos que transmitem valiosos significados. Afirma Hall (2016, p. 34), “é a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos, ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios” (2016, p. 34). Essa conexão é decorrente dos modos de vida que nos constituem, pois, nossas representações mentais carregam e envolvem sujeitos, objetos e acontecimentos, sem essa conexão, “jamais conseguiríamos interpretar o mundo de maneira inteligível” como reflete Hall (2016, p. 34). O fluir da imaginação nas crianças, abre possibilidades para criar, conforme Gobbi apud (Robert Nisbet, 2000 e Herbert Read 2005), “mundos compostos de contradição, sonhos e fantasias, representações da experiência oriunda da contemplação das manifestações de diversas naturezas com as quais crianças e adultos entram em contato (2016, p. 16).



O desafio de utilizar os desenhos com as crianças aponta que:

não se trata de afirmar o que as crianças *devem* apreender ou fazer, mas de destacar suas capacidades e inventividades; a emergência de gestos, olhares, palavras, sons, movimentos e ações capazes de abrir espaços e tempos próprios do convívio, complexificando percepções, tornando-se matriz de movimentos e pensamentos, da qual poderão nascer diversas situações, interesses e acontecimentos (Gobbi, 2016, p. 17).

As crianças, ao produzirem seus desenhos, construíram uma cartografia social que retrata claramente o território em que vivem, assim como, seus modos de vida e as movências infantis que circulam nesse lugar. O brincar, nas águas dos rios, igarapés, subindo nas árvores para apanhar e comer goiaba, manga, ingá ou pitomba, os desenhos registram a captação do que lhe é peculiar e significativo, a partir de sua vivência e experiências com os artefatos com que mobilizam suas tarefas no cotidiano da vila, são tarrafas, redes, cestos, canoas, pipas, bola, bonecas, enfim, são artefatos que investem na criação de seus brincares ou ajudando na lida dos afazeres de seus pais. Essa cartografia social construída “ao longo das muitas trilhas que compõem um território, ao longo das quais as pessoas vão e vem na vida prática”, exigindo uma “vista nativa” Ingold (2005, p. 87). As crianças em suas criações, souberam delimitar o espaço para elaborarem seus desenhos “concreta, simbólica e relacional com base em códigos de conhecimento, experiências, padrões e comunicação compartilhados entre os que nele habitam” (Idem).

A experiência com os desenhos mostrou-se relevante ao provocar a criatividade, a imaginação a partir do que trazem de suas vivências, dos espaços onde circulam, respeitando suas histórias ao longo de sua vida. Na verdade, foi um desafio ao raciocínio lógico de cada criança, que puderam criar com poesia, mesmo diante das adversidades e desigualdades sociais em que se encontram. Trazer os lugares de movências e experiências cotidianas, tendo o desenho como uma das linguagens para aproximar o real dando sentido e significado.

Assim, as gramáticas sociais abrem possibilidades para realização de leituras a partir de seus modos de vida contribuindo para “compreender as crianças como agentes e produtoras de cultura capazes de forjar outros modos de entender suas relações” (Gobbi, 2022, p. 140). Nesta perspectiva, vamos conhecendo os pontos de vistas das crianças por meio de suas vozes, desenhos autorais, ajudando-nos a aprofundar reflexões ao longo da realização da pesquisa “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense”, no desejo e compromisso de elaborar uma Pedagogia das infâncias Amazônicas, assentadas nas gramáticas sociais por elas produzidas, respeitando seus traços identitários de ser crianças e ter uma infância em qualquer território da Amazônia pluridiversa.

Os desafios são numerosos. Adentrar e pesquisar no território do tamanho e grandeza da Amazônia, exige um caminhar e parar Careri (2017), percorrer trilhas, rios, mangues, ramais, viajando de barco, rabetá, ônibus, motocicleta, mas na certeza de que se encontra um povo que conserva sua ancestralidade cabocla por meio de saberes, modos de vida e acima de tudo “não é um espaço, mas uma região concatenada pelos movimentos, de um lugar para outro, de seres humanos, animais, espíritos, ventos, corpos celestes etc.” (Ingold, 2005, p. 88).

Ser crianças e ter infância na Vila Perimirim significa viver e conviver com a “heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos” (Rocha, 1997, p. 21), que constroem sua identidade em comunhão com seus modos de vida, seus brincar e percepções de seu mundo “e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam”, como assevera Arroyo, (1994, p. 88). Os desenhos mobilizaram emoções e por vezes direcionaram nosso olhar para ver coisas que ainda não tinham sido vistas, trazendo para nossas reflexões o deslumbre na produção do conhecimento emergindo um universo de possibilidades para ampliar os campos epistemológicos e teóricos acerca da criança e infância amazônica. Escutar as crianças, perceber seus olhares, gestos e silêncio quando indagadas sobre determinados temas, foram fundamentais para afirmarmos que a

pesquisa deve ser junto e com elas para decidir a partir de seu protagonismo e do viver cotidiano o que realmente interessa saber. Que nas escolas da região do Caeté, a educação das crianças as ensine a partir das palavras de seu mundo, das gramáticas sociais produzidas por meninos e meninas, estimulando a curiosidade para estimular a produção de conhecimento a partir de seus saberes locais.

### **Considerações Finais**

Como povo da floresta, desde cedo aprendemos *Caminharoverpararsentirviver*. Atravessar um rio, pode ser fascinante para quem vem apreciar a região, mas para o caboclo desse território, os cursos das águas constituem parte de seu cotidiano familiar, assim como para as crianças que desde a mais tenra idade tem de aprender a lidar com as águas que fluem e confluem em longas ou pequenas travessias entre os rios e igarapés, por vezes margeados por espaços fronteiros, como água, floresta, rios, matas, manguezais, praias, ramais, estradas e mar. A pretensão é discutir caminhos a partir dos desafios que são apresentados para quem se dispõem adentrar para pesquisar com e junto às crianças do território amazônico, que conta, com uma geografia multiterritorial e multicultural.

Neste artigo, traçamos reflexões sobre o adentrar em territórios da Amazônia paraense, vivendo a experiência e o desafio de pesquisar, tendo como interlocutores as crianças de uma comunidade, Vila do Perimirim, município de Augusto Corrêa. Procurou-se através de suas vozes valorizar a participação destas como sujeitos potentes e (re)existentes diante de realidades tão distintas, mesmo que algumas vezes, encontrem-se em desvantagens sociais, e que, por isso, seja uma das tarefas dos pesquisadores a partir de sua produção científica, conhecê-las e escutá-las para apontar quais as suas necessidades, tanto no plano teórico, social, econômico e cultural, quanto no âmbito das políticas públicas na garantia de seus direitos.

Pesquisar na Amazônia é ter ousadia para fazê-la, ir ao encontro do outro que tem um saber e que pode nos ajudar a produzir outros e novos conhecimentos. Assim, nos territórios amazônicos, navegar e caminhar é preciso, como é preciso saber a rota da navegação para aprender os caminhos, as trilhas, o melhor horário da travessia e principalmente, “saber onde parar, fundear, desembarcar e como falar com os “nativos”, ensina-nos Careri (2017, p. 33).

Como nos aproximar, de modo especial das crianças? Por onde começar? Quais as táticas utilizadas para chegar nas comunidades onde residem essas crianças e seus familiares? Esses e outros questionamentos moveram cada região e seus pesquisadores/as, que foram encontrando formas de chegar, bem como, metodologias e instrumentos adequados para registrar, escutar e principalmente, dar voz e vez aos verdadeiros protagonistas desta pesquisa, as crianças.

Como foi dito acima, a pesquisa “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense” exigiu uma rota de navegação por regiões de integrações da Amazônia paraense: Xingú, Baixo Tocantins e Caeté. Em cada porto na imensidão das águas ou nas vicinais e ramais, procurou-se estreitar relações estéticas, éticas, amorosas e humanas, uma vez que, nesses territórios, há homens, mulheres, jovens e crianças vivendo em múltiplos contextos em conformidade com seus perfis amazônicos, ou no dizer de Mendes (2001) – *as amazonidades* (terra, águas e florestas) plurais onde se situam por viverem imersos nas margens de um rio-mar.

Ao traçar a rota de investigação à Vila de Perimirim, o primeiro embate diz respeito em como chegar até a vila. Não há transporte coletivo para se chegar. Os horários dos carros lotação são imprevisíveis e geralmente no período da tarde, a condução encerra-se às 15 horas e, sábado e domingo, só é possível chegar à comunidade de carro particular. No período do inverno amazônico, torna-se complicado pelas estradas e ramais não serem asfaltados e sim chão de terra batida, passa-se longas horas para se chegar ao local e se a ponte ou outro ponto da estrada estiver comprometida,

o tempo de viagem é muito mais demorado. Ao realizar a pesquisa, vivenciamos estas situações, mas esta não é realidade apenas desse município, mas de toda a região amazônica, que não conta com infraestrutura mínima para sua população usufruir, o que é uma negação de seus direitos. Assim, realizar um trabalho de campo na Amazônia é um dos maiores desafios, o que compensa são os frutos colhidos, as relações sociais que são tratadas, a hospitalidade de quem te recebe, o carinho das crianças que passam a te acolher, como se pertencêssemos aquela comunidade, como nos ensinou Brandão (2007, p. 12), “o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico [...] um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam”.

Vivência construída no respeito mútuo, em que trocas de saberes, práticas culturais, foram sendo tecidas, dialogadas, construídas por nós, pesquisadora, mas principalmente pelas crianças e moradores da Vila Perimirim, ajudando-nos a refletir, elaborar e produzir conhecimentos acerca das gramáticas sociais das crianças vivenciadas, experienciadas pelas trocas, companheirismos, cooperação com quem ainda não sabe ler e escrever, ou nas brincadeiras organizadas pelos grupos.

A pesquisa vem mostrando que as crianças dos territórios amazônicos devem ser visibilizadas tanto pelas produções acadêmicas científicas, quanto pelas políticas públicas do Estado brasileiro. Mergulhar nas vivências e escutas das crianças torna-se uma experiência necessária para propor uma Pedagogia da Infância Amazônica, centrada nas gramáticas sociais produzidas nos territórios rurais, com a autoria e o protagonismo de crianças cidadã de direito.

## Referências

ALCANTARA, M. M. **Pesquisas com crianças na Amazônia:** uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região Norte. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/5997>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Rev. Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, jan. /jun. 2007. p. 11-27.

CARERI, Francesco. **Caminhar e Parar**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. Editora Gustavo Gili, 2017.

FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.

FREITAS, M. N. M. **Relatório Final de Pesquisa Crianças, infâncias e Amazônia:** mapeamento de produções acadêmicas em programas de pós-graduação em educação da região Norte do país. Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2023. (Mimeo).

FREITAS, M. N. M.; REIS, M. I. A.; HAGE, S. A. M. Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 4 p. 768-789, out./dez. 2019.

GOBBI, Marcia. Desenhos entre mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir de seus pontos de vista. In: **Revista Política e Trabalho**. Vol. 1, n. 57. jun./dez. João Pessoa. 2022. 275p. On line.

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. Apresentação Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. **Proposições**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 15–20, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643257>. Acesso em: 29 abr. 2024.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC Rio, Apicuri. 2016.

INGOLD, Tim. Jornada ao longo de um caminho de vida: mapas, descobridor-caminho e navegação. **Religião e sociedade**, v. 25, n. 1, p. 76-110, 2005.

LOUREIRO, V. R. **Amazônia**: estado, homem, natureza. Belém: CEJUP, 1992. Coleção Amazoniana, n. 1).

MENDES, A. D. **Amazônia**: modos de usar. Manaus: Editora Valer. 2001.

PESSOA, F. **Livro do desassossego** - composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (Org.). 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, USP, 2007.

PPA - **Plano plurianual 2024-2027 Pará**. RI Rio Caeté. <https://www.fapespa.pa.gov.br/publicacao-01-ppa-plano-plurianual/>.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez 2004. p. 777-823.

SARMENTO, M. J. Imaginários e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas: Editora da UFPel. n. 21. Jul./dez. p. 51-69, 2003. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467/19438>.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo. Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais. **Anais**, Belo Horizonte. 2010.

SIMÕES, P. M. U.; BARBOSA, D. V.; FERREIRA, M. M. Etnografia nos estudos das infâncias: contribuições ao debate epistemológico, teórico e metodológico. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 19, set. 2023, pp. 01- 20 ISSN 1984-5987. Disponível em: [http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-59872023000100110&lng=pt&nrm=iso](http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872023000100110&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUSA, E. L.; PIRES, F. F.; MULLER, F.; AMORAS, M. Dossiê Os desenhos das crianças nos estudos da infância. **Revista Política e Trabalho** / Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Vol. 1, n. 57 (jun./dez. 2022). João Pessoa, 2022. 275p.





# MORO NO RIO TAUERÁ - GRAMÁTICAS SOCIAIS E/DE CRIANÇAS RESIDENTES EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABAETETUBA (PA)

Eliana Campos Pojo Toutonge

## Introdução

*Moro no rio Tauerá*<sup>1</sup>, disse um menino da comunidade quilombola Santa Ana, situada nesse rio. É uma frase política e identitária, pois de certa forma, na Amazônia, o rio dita a linguagem da vida, e cujos sentidos vão além das palavras, dizem de um simbólico amazônico e, para as crianças, do deleite corpóreo com as águas. Assim, *moro no rio* encena a vida de dezenas de meninos e meninas molhados nas águas correntes que atravessam suas infâncias. Relaciona-se com a gramática social do lugar, associada a esferas e dimensões da cultura e de contínuas vivências-saberes desses sujeitos. Logo, parto da premissa, que a cultura é uma dimensão essencial dos processos educativos e de resistências locais.

Apoiando-se em Brandão (2015a), o texto focaliza o regime do rio por meio de gestos do corpo e das mãos, isto é, da aprendizagem das técnicas de lidar com o ecossistema aquático dos quais as pessoas fazem parte, no sentido de que “[...] aprendemos as gramáticas da língua dentro da sala de aulas, mas aprendemos as gramáticas da vida entre ela e outros cenários de interações [...]” (Brandão, 2015a, p. 116), como a dos espaços interágua desta comunidade quilombola (Pojo, 2021). Quilombola beira-rio, isto é, de aproximação ribeirinho-e-quilombola<sup>2</sup> cujas práticas sociais e de

---

<sup>1</sup> Autoria de Alessandro de Vilhena Bararúa (08 anos), morador da comunidade.

<sup>2</sup> O uso do termo ribeirinho-e-quilombola é devido a convivência desses dois grupos nessa área geográfica, cujos rios, furos e igarapés estacionam suas práticas

convivência são ditadas pelos cursos d'água, das terras, das matas/florestas; possuem, nesta comunidade, uma vida situada/atravessada pelo cotidiano ribeirinho. *O rio é ponte de ligação com tudo*. No caso das crianças existem significações aproximadas e, ao mesmo tempo, distintas para os termos água/rio, conforme tratado aqui.

As águas atravessam múltiplos contextos e, textos, praticados por amazônidas na convivência, produção e saberes como mencionamos. Nos escritos acadêmicos sobre a região amazônica paraense a interação com as águas é destacada, devido sua influência no modo de vida das populações – o *ethos*<sup>3</sup> do rio Tauerá-Açú. Assim, constituem-se povos ou comunidades tradicionais que estabelecem uma “[...] relação com os cursos d'água – rios, igarapés e furos – sendo os portos um lugar de trabalho, de trocas de mercadorias, de circulação de informações e de outros valores simbólicos entre os que vivem nas cidades e aqueles das regiões do entorno, de áreas rurais, de povoados [...]” (Castro, 2006, p. 30-31). Nas ideias de Furtado e Neto (2015, p. 163, grifos do autor), a “[...] *vida de beira-rio* corresponde, assim, a uma profunda articulação com a natureza, onde o rio e seu entorno assumem uma importância capital para a existência dos grupos sociais que nele habitam”. Para Pojo (2021, p. 73) essas comunidades tradicionais possuem “[...] saberes específicos produzidos por habitantes margeados às águas, enquanto produções de existência, sinalizadores de seus processos identitários, e que dizem de uma territorialidade e temporalidade marcadamente regidas pelas águas”.

Na região do Baixo Tocantins onde situa esta investigação, a vivacidade dos rios, furos e igarapés conforma o “excesso de águas”

---

sociais, econômicas e culturais e, dessa forma, constroem seus processos identitários e de existir.

<sup>3</sup> Brandão (2005, p. 29) associa a cultura, isto é, trata-se do mundo humano que passou a ser produzido por “gestos do corpo e das mãos”, gerados na mente humana. Produtos, produções, modos de pensar e agir, “transformados em uma forma de saber e, assim, transmitidos de uma pessoa a outra por meio de alguma forma de linguagem”.

na vida dos caboclos da Amazônia como disse Euclides da Cunha (1999). “No município de Abaetetuba<sup>4</sup>, o rio Tocantins recebe águas do rio Meruú (também chamado Maratauíra), pela margem direita. O rio Meruú (Maratauíra) é encortado pelas águas do rio Abaeté, passando a constituir um só rio a partir desse ponto, vão desaguar na baía do Marajó” (Machado, 2008, p. 09). *É rio onde eu moro*, disse-me uma moradora, reafirmando a especificidade dos termos.

Sobre a comunidade do rio Tauerá-Açú, *lócus* da pesquisa, a moradora e estudante de Pedagogia da UFPA, Ivone Vilhena, afirma que:

O contorno das águas tem grande influência na vida da comunidade. Os rios banham a vida dos sujeitos do lugar, desde o lazer até a sobrevivência de quem busca o alimento. No rio dominam o *buiar*, o pescar, o andar por cima das águas em embarcações nos seus cursos, sabem mergulhar e fazer travessias.

O rio e a água possuem diferenças entre si. O rio é entendido como caminho de ligação, meio de locomoção/circulação. As águas transmitem o sentido de utilidade para fazer as coisas do dia a dia e, também, de diversão praticada por crianças e adultos. A água, nesse sentido, é uma forma de refúgio porque causa alegria, felicidade e, até mesmo, conforto no sentido de as famílias buscarem viver plenamente não só uma infância amazônica, mas a cultura amazônica extremamente ligada à natureza do rio, das águas, do mato, do campo (Entrevista realizada em março de 2023).

Viver às margens imprime relações sociais sob a lógica da territorialidade e temporalidade das águas. Nesse sentido, nos parece adequado o termo *ribeiridade* posto por Furtado e Neto (2015), como expressão do modo de vida dos habitantes das margens dos rios, mas também diz da constituição identitária de um grupo

---

<sup>4</sup> Abaetetuba é um município marcadamente rural, com prevalência da agricultura e do extrativismo familiar. A cidade é conhecida pelos moradores a partir da seguinte divisão: sede (cidade), estradas, ramais e ilhas (contexto rural). A área urbana corresponde a uma porção mínima do território, e o contexto rural a maior parte. Ocupa “uma área de 1.610,75 Km<sup>2</sup>, situada pelo estuário dos rios Pará e Tocantins, na zona tocantina. É constituída por uma população estimada em 160.439 pessoas (dados estimados de 2021), sendo que 45 mil habitantes do total vivem na região das ilhas” (Pojo, 2021, p. 228).

especial que permanece invisibilizado, embora os habitantes estejam em contínuas intervenções e lutas em defesa de seus territórios. Em condições concretas:

Os moradores que habitam as margens dos rios também condicionam o seu comportamento seguindo essa relação dialética, na medida em que preenchem a natureza de sua cultura, ao mesmo tempo que são naturalizados pelas influências que a natureza imprime nas suas relações sociais e de trabalho, no lazer, nas suas simbologias e no seu imaginário marcados pelo rio [...] (Neto; Furtado, 2015, p. 173).

Nessas comunidades contornadas pelas águas as crianças<sup>5</sup> circulam em muitos espaços, porém, há restrições. Nos seus primeiros anos de vida, os adultos, redobram a atenção nas situações que as ponham em perigo, por vezes, reprimindo-as. Nos territórios rurais de Abaetetuba, Pojo (2017) observa que as crianças, mesmo as menorzinhas quando acompanhadas de algum irmão maior, têm permissão dos pais para deslocarem-se em distintos lugares como as casas de vizinhos e espaços como o quintal, ramal, campo de futebol ou caminho. Também foi observado por Carvalho (2010, p. 36), que “Pelo fato de as crianças ribeirinhas viverem numa região, em que predomina a floresta e os rios, desde cedo elas entram em contato com este universo, e tudo isso passa a fazer parte de sua vida”. Nesse tipo de contexto, segundo Soares (2017, p. 58) o “[...] beira-rio e a floresta são espaços referenciais da infância, compondo um cenário que lhes assegura bem viver e autonomia no cotidiano”. Complementando a ideia da autora considera-se que nos espaços abertos e, os corpos, livres do olhar dos adultos, a criança começa a lidar com as coisas do lugar e, assim, vai se integrando/aprendendo da/na cultura. Aprende e (re)produz a gramática social quilombola.

Crianças e seus processos infantis já foram questões marginais nas Ciências Sociais. Embora elas não sendo, potencialmente, os sujeitos das pesquisas (Martins, 2014; Brandão, 2015a, Gusmão,

---

<sup>5</sup> A referência aqui, são crianças na faixa etária de 0 a 06 anos de idade, o chamado ciclo da primeira infância.

2012). Tomando a sociologia a partir da visão de Martins (2014, p. 54), o sujeito tem que ser aquele que fala e não o que se cala; o que demandou, segundo o autor, modificações nas técnicas de investigações e o desafio ou avanço em ouvir “[...] os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos”. A partir dessas observações e reflexões, o autor em investigação na Amazônia, opta por ouvir/colher as falas das crianças na construção de seu estudo à época, atribuindo a elas o papel de atores sociais. Na antropologia, “[...] o espaço para as discussões sobre as crianças e as infâncias têm se ampliado e consolidado [...]” (Cohn, 2013, p. 222).

Atualmente, alguns trabalhos tratam de crianças amazônidas que vivem em áreas ribeirinhas, enfatizando suas produções infantis nesses contextos. Correa (2018), por exemplo, em sua dissertação aborda as vivências das crianças e suas infâncias em duas comunidades pesqueira de Bragança (PA), destacando os processos interativos desses sujeitos na pesca em seus sentidos e subjetividades. Carvalho (2010) estudou o imaginário e a ludicidade de crianças de comunidades ribeirinhas, localizadas na Ilha do Mosqueiro (PA), abordando os diversos simbolismos e significados. As pesquisas empreendidas por Pojo (2017, 2021) tratam de práticas endoeducativas de crianças quilombolas-e-ribeirinhas de Abaetetuba (PA), cuja imbricação água e terra dizem da constituição formativa de tais sujeitos. Não encontramos, entretanto, na literatura, pesquisas sobre a gramática social das crianças ditando sociabilidades e/ou aprendizados na e com as águas. Nesse caso, considera-se nesse estudo, a gramática das relações sociais infantis, mediada pelas configurações familiares e políticas do grupo a que pertence, logo, percorre, embora transversalmente, pela afirmação da identidade quilombola. Nesse entendimento, constituem os *rios* e as águas espaços da ação do sujeito *amazônico*; e esse cotidiano sendo parte das relações humanas forja processos identitários em contextos relacionais pré e extraescolar, e por entre lições de vida. Assim, a base desses processos se dá na interação entre as coisas do rio, afinal *a vida aqui está entrelaçada com a terra e com o rio, porque dependemos*

*disso para tudo* (Caderno de campo, 2022). Água e terra são vistos como elementos essenciais à vida, parte da realidade local.

Na Amazônia paraense existe concretamente uma gramática do viver sob o regime das águas, com modos próprios nos diferentes territórios ribeirinhos, quilombolas, agroextrativistas, do campo e, também, em áreas urbanas. Existe toda uma gramática das águas, de potencial amazônico característico, sendo esta parte do patrimônio cultural de povos e comunidades tradicionais. Neste caso, como já dito, o ponto de partida é a linguagem do rio por quilombolas da comunidade Santa Ana.

Três seções integram este texto. Além desta introdução, consta dos itens que versam dos aspectos metodológicos; da gramática social das águas utilizando-se, para isso, de aportes teóricos e empíricos; de modo incipiente, práticas infantis pelo viver margeado e; as considerações finais.

### ***Olhando de longe, dando uma vista. Sedimentando travessias metodológicas***

Este trabalho integra práticas de pesquisa que articulam educação e cultura, permitindo pelo cunho etnográfico, conhecer, observar e analisar as produções de crianças residentes no mundo rural paraense. Então, a investigação percorre às vivências das crianças nos espaços interáguas (Pojo, 2021, 2017), para isso foi necessário realizar um denso trabalho de campo (Brandão, 2007), no qual a construção dos dados robustece a pesquisa desenvolvida na região do Baixo Tocantins acerca da gramática social das águas por crianças de territórios ribeirinhos, em curso, nos anos de 2022-2025<sup>6</sup>. O intuito é dar visibilidade as experiências de meninos e meninas como sujeitos/as ativos/as, e que correspondem à expressão cultural de grupos conforme já dito. Trata-se de olhar desde a educação a antropologia e, um outro olhar, desejoso, em aprender a pesquisa

---

<sup>6</sup> Antes, porém, outras pesquisas foram desenvolvidas em contextos similares por meio de projetos e de extensão.

antropológica que envolve o campo, o que, como nos mostra a etnografia de Brandão (2007), existe uma estreita relação estabelecida entre pessoas, em dimensões social e afetiva. Especialmente, nesta pesquisa na comunidade Tauerá-Açu, significou conhecer o rio que ensina pelo olhar interativo das crianças, de como se tornam capacitadas às regras sociais do ambiente. Isso, por sua vez, permite aos habitantes participar de um viver em mediação com a natureza, construindo dessa forma “[...] uma maneira de ser, agir e pensar muito íntima a esse meio natural” (Furtado; Neto, 2015, p. 159), ou seja, um jeito amazônico de construir territorialidades infantis em dimensões geográfica, aquática, ecológica, social.

Os dados de campo e o fazer antropológico (Gusmão, 2012; Brandão, 2007) como processos educativos a respeito do grupo e suas realidades tem indicado que a vida social no rio e adjacentes, de meninos e meninas, inicia desde tenra idade, consubstanciado pelas oportunidades/necessidades que colocam seus parentes/responsáveis, acompanhando-os em situações rotineiras como a de uma viagem até a cidade. Entretanto, as crianças, não experimentam os afazeres e nem participam de todas as outras atividades da mesma forma, muito menos, ficam livres<sup>7</sup> para estarem sozinhas nos espaços interágua, que, em última instância, possibilitam a construção da pessoa, sua participação no território e como parte de um coletivo.

Do problema assim proposto e entre as possíveis construções desse debate, a temática é recortada por aspectos que dialogam entre si, quais sejam: práticas do nado ou *anadar*, como práticas sociais usuais dessa e, de outras comunidades próximas. Pela interação, processos educativos e demais produções infantis, buscou-se investigar: que processos educativos permeiam as vivências das crianças com/no rio Tauerá-Açu? Como as crianças lidam com a

---

<sup>7</sup> A partir das observações em campo, o sentido de livre refere-se as crianças obedecerem regras estabelecidas por seus responsáveis e, também, serem liberadas para circularem em determinados lugares.



linguagem do rio? Inicialmente, as respostas se relacionam com as águas, com os espaços das *beiras*<sup>8</sup> e com o convívio desses sujeitos com o rio.

Pôr em diálogo a gramática social das águas a partir da vida concreta das crianças implica, para um e para o outro, reconhecer a heterogeneidade social, e sob diversas experiências. Reconhecer como importante o ato educativo permeando a vida de todos que habitam o território, porquanto, as aprendizagens das crianças em seus mundos sociais. Desta maneira, o saber das águas é condição de acesso e de circularidade nos espaços sociais bem como mobiliza para outras aprendizagens daquele modo de vida, como remar. São grupos infantis que criam e recriam modos de socialização<sup>9</sup> e comungam processos educativos inerentes à vida social, entre tantas outras criações culturais (Brandão, 2015, 2015a).

O estudo do tipo exploratório, na abordagem qualitativa, engendra o mapeamento social da comunidade e da vida social de meninos e meninas na faixa etária de 04 a 11 anos. No trabalho inicial de adensamento do *corpus* etnográfico da pesquisa foi privilegiado a observação participante, com a materialidade do caderno de campo, entrevistas e registros fotográficos junto de moradores. Ainda, a investigação foi norteadada pelo arcabouço teórico das noções de gramática social e de relações de ensinar-e-aprender (Brandão, 2015, 2015a, 2014).

De fato, o que sobremaneira fez diferença foi a contribuição na pesquisa da estudante moradora, como voluntária além de deter-se nos estudos, atuou como rabeteira nas travessias até a localidade, e demais tarefas realizadas como remar, *gapuiar e disbulhar* o açai.

---

<sup>8</sup> Estar na beira é ficar nas rabetas atracadas na margem do rio, nos trapiches ou pontes; é sentar-se nas malocas onde ocorre lavagem de roupas, vasilhas e onde as pessoas tomam banho. *Beira*, também, se refere ao berço da colonização do município de Abaetetuba, conhecida como feira, onde são comercializados a produção agrícola, pesqueira, artesanal, extrativista.

<sup>9</sup> Colocamo-nos na inversão de socialização como domesticação através da inculcação da cultura, ao contrário, a compreendemos como modos relacionais, e assim, tomando as crianças como seres sociais no mundo e de suas vidas.

Os dados foram gerados, junto dos espaços sociais onde circulam as crianças em momentos lúdicos, recreativos, brincantes e de convívio familiar, logo, evidenciam formas de mobilidade, de territorialidade, de espacialidade, de habilidade corpórea nas águas (Brandão, 2007; Pojo, 2017). Especialmente, nesta comunidade o trabalho de campo ocorreu nos anos de 2021-2022, contemplando os períodos de verão e inverno amazônico, até porque o contato das pessoas com as águas é frequente o ano inteiro, ainda que o nível máximo das águas ocorra nos meses de janeiro a abril.

Pontualmente, além das obras de C. R. Brandão mencionadas, são referenciais os de Gusmão (2012) e de Freire (1982, 1967, 1996) os quais consideram a prática social comportando processos educativos, isto é, relações de ensinar-e-aprender em meio à vida vivida.

A pesquisa segue o protocolo ético no que se refere a comunidade tradicional e sujeitos-crianças, por isso consta dos atos declaratórios de consentimento, em que os coautores ou participantes diretos manifestaram concordância e autorizaram o uso de seus nomes no texto, crianças e os adultos<sup>10</sup>. Destaco ainda que, no decorrer do texto aparecem destacadas em itálico as categorias locais ou expressões em frases curtas, por moradores da comunidade. Esta opção respalda o saber do povo e, ao mesmo tempo, busca dar visibilidade a gramática sociocultural, produzida na comunidade, lócus da investigação.

A comunidade quilombola Santa Ana ou, como é conhecida, rio Tauerá-Açu, é uma das dezenas de localidades da região de ilhas do município de Abaetetuba. Localiza-se próxima da *Costa Maratauíra*, e possui área de várzea e de terra firme. Seu território abrange três áreas denominadas de: rio Tauerá-Miri (entrada mais estreita da ilha), Beira da Costa (costa da ilha, situa-se na parte de fora do rio) e rio Tauerá-Açú (entrada mais larga e principal). O acesso à comunidade pode ser pelo rio ou ramal, porém, os moradores usam os rios com mais frequência. Sua paisagem dispõe de grandes áreas verdes com diversas espécies de árvores, vários adjacentes de rio.

---

<sup>10</sup> Pesquisa validada: cep 6201408/2023.

Além disso, a comunidade espalha-se com casas, comércios, campos de futebol, igrejas, espaços interágua, as instituições públicas: a escola e o posto de saúde (Pojo *et al.*, 2022).

O espaço da terra firme, os moradores identificam como *centro*, onde a *maré não alaga*. Há, também, uma parte de *terra à beira do rio*, a várzea. Segundo Machado (2008, p. 11), Abaetetuba possui “florestas de terra firme e florestas de várzeas”, como consta na comunidade do Tauerá-Açú. “As florestas de terra firme, ou matas, caracterizam-se por contarem com árvores de grande porte próximas umas das outras e emaranhadas por cipós e trepadeiras”, que fazem fronteira com o rio e contornam as estradas, os ramais e os caminhos. “As florestas de várzea ou mata de aluviões fluviais são sujeitas a inundações periódicas, pois as terras marginais são muito baixas e facilmente inundáveis por ocasião das cheias” (idem, p. 11). A área de várzea segue o curso dos rios e as margens de seus lagos e lagoas.

Levando em conta esses termos, conceitos e especificações sociogeográficas navega-se por possibilidades de uma gramática social das águas, atravessada pelas práticas sociais, sob a paisagem do rio em interface às crianças escovando os dentes e, mães, lavando roupas na *cabeça das pontes* ou *espionando* o movimento; por embarcações a bordo. Ao entardecer nos trapiches, pessoas põem-se a *iscar* o matapi para a pesca do camarão; crianças passeiam, remam ou se banham brincando. O rio manifesta-se como uma espécie de linguagem da vida amazônica (Pojo, 2017).

Na Amazônia por volta do século XIX, houve a chegada maciça da população negra em situação de escravidão (Salles, 1971), e tomando esse dado presume-se que o rio Tauerá-açú, onde desenvolve-se o estudo, foi ocupado em torno desse período ou um pouco mais, até porque a mesorregião do nordeste paraense é considerada uma das mais antigas no processo de colonização (Nahum, 2011). Sobre isto, contam alguns moradores (os antigos) que a comunidade se organizou a partir de um grupo de pessoas vindas do Alto-Moju da localidade de Catauaçu, desbravando

matas, atravessando cursos de águas até chegarem nesse rio, que significa “terra de matas grandes”. Contam que, na localidade, vivia uma tribo indígena que os acolheu, e com o passar do tempo houve casamentos entre negros e indígenas mesclando/envolvendo ainda mais os habitantes, assim também prosperou o aumento da produção agrícola local. Os moradores se consideram descendentes das famílias Sena, Barbosa, Maciel, Santos, Maués e são originários dos povos indígenas, africanos e portugueses. Por necessidade de escoar os produtos, maciçamente agroflorestais, até o mercado mais próximo (*feira/beira*), naquela época realizado somente pelos rios e igarapés, os negros/indígenas cavaram e alargaram o rio que era uma espécie de cascata, formado por pedras, e quando a maré vazava dava para atravessá-lo caminhando. Dessa história, os moradores de hoje, conseguiram provar que a luta, a história, a ancestralidade amazônica os legitimam como remanescente de quilombos, sobressaindo a organização social, o valor de suas terras, os cursos de água, as embarcações, os saberes, as produções artesanais, agroextrativas e de pesca (Caderno de campo, 2022).

A organização política desta e, de tantas outras comunidades, contou com a contribuição da igreja católica, ajudando no processo de reconhecimento de diversos territórios quilombolas nos municípios dessa região. São territórios constituídos normalmente com agrupamentos de famílias por relações de parentesco e compadrio (Pojo, 2017).

No caso do município de Abaetetuba, a primeira titulação definitiva dos territórios como quilombolas foi deferida no processo nº 2001/274.554 de 05 de junho de 2002, publicada pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), dada em nome da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), neste processo são contemplados, além da comunidade Tauerá-Açu, as do Campompema, Alto e Baixo Itacuruçá, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João e Arapapu (Pojo, 2017).

Ressalta-se que, atualmente, tem ocorrido um movimento de revitalização da cultura na comunidade Santa Ana por meio das ações

que encerra com o protocolo de consulta. Esse protocolo se sustenta no processo histórico e de defesa dos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais. Na comunidade, os moradores possuem dinâmicas sociais e produtivas comuns bem como contam com lideranças locais que dirigem demandas comunitárias, como a construção do protocolo de consulta como mencionado. Existem aproximadamente 264 famílias, com uma população, aproximada, de 487 habitantes. Desse total, em média, são 127 crianças e adolescentes, desses 45 são crianças na faixa etária de Educação Infantil<sup>11</sup>.

### ***Águas do meu dia a dia, afirmadoras de gramáticas sociais e da vida infantil***

Conceitos são dinâmicos e situados historicamente. Desse modo, por gramática social considera-se um feixe de entendimentos, de conceitos-chave, formas de olhar e associar atribuído ao termo. Neste escrito, diz respeito a geografia do lugar, a espaços-tempos fronteiriços, ao enraizamento *amazoniáguas*, enquanto expressões materiais e simbólicas. Uma gramática social, situada pelas relações comunitárias e identitárias de uma realidade dinâmica e temporalmente amazônica, dita, portanto, aspectos culturais, sociais, educativos, territoriais. Mais especificamente, em torno dos desafios do vivido no rio Tauerá-Açú, considerando uma linguagem própria, narrada, transmitida/ensinada, desenvolvida, em contexto de diversidade sociocultural. De um mergulho ao “mundo da criança”, em/nas suas linguagens de rio. Ser capaz de ver, eu diria, a criança que rola no remanso da corrente do rio como criança-água, criança que nada e age com movimentos corporais e de corpo inteiro.

Assim se traduz uma descrição/análise da gramática social com base nos autores mencionados, mas especificamente, trazendo à baila algumas das palavras, conexões ou associações que a caracteriza ou diz das nuances construídas e mobilizadas em práticas sociais pelo povo do Tauerá, utilizando-se, para isso, dos

---

<sup>11</sup> Dados informados pelas Agentes Comunitárias de Saúde (ACS), em 2022.

processos humanos, notadamente, relações praxiológicas com as águas como exercício, no texto.

Os trabalhos de Brandão (2015, 2015a) no tocante a gramática social corrobora para a existência de um social pela cultura tecendo uma pedagogia nativa/local/patrimonial. A cultura, nesse caso, encena um tipo de processo educativo construído, isto é, se produz uma gramática social temporal, histórica, pedagógica. Para exemplificar, o autor, explica como se dá, pelo saber dos ritos por mais velhos (agricultores), servindo às crianças<sup>12</sup>:

Imersa nos diferentes trabalhos do viver o cotidiano da cultura: aparentemente espontâneas e desorganizadas, as situações de brincadeiras de meninos, as tropelias de adolescentes e as trocas do amor entre jovens são momentos de trocas de condutas e significados, regidas por regras e princípios que, aos poucos, incorporam à pessoa de cada um os códigos das diferentes outras situações da vida social (Brandão, 1997, p. 11).

E, assim, em modos de usar as palavras e enunciados, sobre o que entende ou se refere a gramática social somam-se termos e, ao mesmo tempo, especificações que explicam/informam do social, regido “[...] por regras e princípios que, aos poucos, incorporam à pessoa de cada um os códigos das diferentes outras situações da vida social” (Brandão, 1997, p. 11), ou seja, trata-se de um social dentro de uma linguagem e prática. No caso, a linguagem sociocultural do contexto, que figura no próprio senso comum. Assim, para o autor, a palavra social é apresentada em associação a diversas outras, entre elas: cotidiano, construção, meio, vida, convivência, classe, realidade, grupo.

Seguindo, são úteis algumas observações sobre os usos do social ligados a gramática social nos referenciais mencionados, melhor, norteados pelo viés socioantropológico e educativo. O social é tomado aqui como elemento da cultura, no sentido de ser um aspecto construído na vida social conforme assevera Brandão e no âmbito das ciências sociais, de um modo mais amplo. A vista disso,

---

<sup>12</sup> Diz respeito a obra “*O que é educação popular*”, cuja primeira versão é de 1983.

a maioria dos conceitos/pressupostos, do ponto de vista teórico e de pesquisa do autor, o social corresponde a multiplicidade de trajetórias, ciclos, narrativas, saberes, processos do viver cotidiano na e pela cultura, em suma “de uma interação socializadora” e aprendente (Brandão, 2015a, p. 114).

Outra vez, com base em Brandão (2015a, 2015, 2002, 1997) mais do social. Como predicado, a palavra social é usada a propósito de um “ser”, ou talvez mais propriamente, um “cenário”. Nesse caso, refere-se a teia, espaço, lugar, humano, citando alguns exemplos. Estas outras associações ao social remetem contingenciamentos espaço-temporais, isto é, o social caracteriza lugares e processos, por assim dizer ou, em outros termos, ser e cenário social remete a situações localizáveis geograficamente, culturalmente. Remete a produções/processos antrópicos.

Nesta perspectiva, as aplicações da palavra social pelo autor, buscam afirmar seu tratado de “educação como cultura” (Brandão, 2002), que tem sentido semelhante/aproximado ao que afirma Freire (1967, 1996) acerca da leitura de mundo, na sua proposição de educação libertadora. Trata-se do direito de falar, do direito de também ditar a ordem do mundo social, torna-se, portanto, construções de mundos sociais onde o ofício de pronunciar a palavra é tido “como poesia e pensamento da vida coletiva sem a desigualdade, e da experiência da solidariedade através das diferenças”, entre e por todos e todas (Brandão, 1997, p. 02).

Paulo Freire, foi “um menino que aprendeu a ler e a escrever riscando palavras no chão” (Brandão, 2014, p. 04). Pautado em sua experiência de vida e de educador, Freire (1982, 1967), em muitos dos seus escritos, afirma que as palavras são potências presentes na vida cotidiana, portanto, tem força criadora. São *palavramundo*, e funcionam como palavras contextos, palavras geradoras, palavras sementes que conduzem temas, assuntos, conteúdos instigadores de processos educativos, políticos. Em obras como “Pedagogia do Oprimido” e a “A importância do ato de ler”, Freire articula vida e pensamento na expressão: “A leitura do mundo precede a leitura da

palavra". O autor se refere ao conteúdo cultural construído pelos sujeitos ao longo da vida, dessa forma, linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Na obra "Pedagogia da Autonomia", o autor nos sugere "experimentar com intensidade a dialética" as duas, a leitura do mundo e a da palavra em situações mútuas de ensinar-e-aprender (Freire, 1996, p. 33).

Esses elementos da gramática da vida cotidiana apontados pelos autores estão em consonância com as dinâmicas desse *interior* da Amazônia e de seus mecanismos de socialização, constituição e reprodução do modo de vida, no sentido do caráter aviltante das crianças com suas leituras de mundo, isto é, elas têm um saber tão bem desenhado sobre as suas experiências e conhecimento sobre a comunidade e a realidade vivida. Sabem dizer, escrever, distinguir árvores, a mata, a casa, o boto, o rio, os pássaros, o sol e a nuvem, exatamente, como as veem diariamente. Dominam o social, representado e explicado em relação a diversas outras palavras, entre elas: espaço, localização, natureza, mundo, realidade, humanos e não-humanos. Sabem que sabem, por isso, dão solidez a pedagogia nativa/local/patrimonial consoante as induções de Brandão (1997).

A pretexto de uma problematização sobre o social com base nos autores referidos, o indicativo são interpretações ou aproximações pontuais com o gramaticalmente do povo, as leituras/elementos do mundo vivido. Tomando-a, precisamente, sobre a gramática social em dimensões específicas, quais sejam: cultural e educativamente por crianças do Tauerá-açú.

Aqui interessa lembrar o rio/a água na plenitude da vida das crianças. Deste modo, a escolha pelo artigo "Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura" (Brandão, 2015a), no qual são enfatizados aspectos da vida social e, cujo filtro, é a condição de meninos e meninas com garantia de direitos e por afirmações de projetos imbuídos das realidades locais. No artigo, o autor acentua as vivências infantis mobilizadas entre a



escola e a comunidade, numa abordagem socioantropológica, refletindo acerca das possíveis leituras de mundo por tais sujeitos/as.

Na visão do autor, as crianças constroem um mundo à parte e conector ao mundo dos adultos, para isso, fazem uso da imaginação, da criação e do seu entendimento, visando construir relações de convivência, principalmente, com seus pares. Nesse sentido, ele afirma:

[...] temos um conhecimento ainda bastante pequeno do que são as crianças e de como vivem propriamente, nos intervalos em que, no interior das culturas em que vivem e aprendem, as suas vidas nas frágeis e sábias sub-culturas que inventam para serem, em cada momento de seus ciclos pessoais e sociais de vida, aquilo que devem e desejam ser [...] (Brandão, 2015a, p. 11).

Ainda, trata dos ciclos de vida e círculos de cultura na realidade das infâncias vividas (ou negadas?). E, em um cotidiano próprio:

[...] nos e através dos ciclos de vida e dos círculos de cultura onde grupos, turmas e equipes infantis criam e partilham teias e tramas dos arranjos possíveis dos símbolos e dos saberes-valores apropriados de fragmentos da cultura adulta e reinventados em suas endiabradas e encantadoras culturas infantis [...] (Brandão, 2015a, p. 11).

Tais afirmações têm como prerrogativa outra percepção, de crianças como sujeitos sociais e membros de um grupo como mencionamos. Ou seja, semelhante aos adultos, os bebês, as crianças pequenas e as pequeninhas vivenciam formas comunitárias de ensinar-e-aprender, cujo objetivo principal é a socialização. Se tomarmos essas premissas do autor, eles e elas exercitam trocas sociais ou endoculturais, participando/interagindo com a cultura e na experiência como o mundo e o outro. Tal experiência endoculturativa é criadora. Possibilita construir normas sociais específicas de/para um determinado grupo. Protagonizam um tipo de gramática social articulado às águas.

Portanto, a miríade das práticas sociais de todos os cantos são geradoras de gramáticas sociais do humano, o que na expressão cunhada por Brandão (2015, 2015a) trata de uma linguagem

específica, como expressão/produto da cultura, conforme consta em várias de suas obras. Concordando com o autor, existindo em diversos lugares e tempos as gramáticas da vida precisam ser conhecidas e valorizadas para que continuem sendo expressões de (r)existências. No caso da pesquisa, evidencia a diversidade sociocultural do contexto aquático, como linguagem própria e política. A gramática social das águas.

Mais um pouco da gramática social por Brandão (2015, 2015a). Ele associa o termo a relacionamentos, preceitos e regras, relações entre grupos, vida social, individual e coletiva, etiqueta, possibilidades e interdições, atribuição de identidades e de orientação de condutas identitárias, intercâmbios humanos, trocas. No artigo, precisamente, há dois parágrafos relativo à gramática social, que chamam atenção para a vida concreta da criança e do bebê em ciclos de sociabilidade e de aprendizagem na comunidade bem como no âmbito escolar. A seguir, os parágrafos referidos:

Afinal, aprendemos as gramáticas da língua dentro da sala de aula, mas aprendemos as gramáticas da vida entre ela e outros cenários de interações: *da escola, na escola, entre a escola e a comunidade, fora da escola*, inclusive nos pequenos, médios e grandes “paraísos da vida escolar”, chamados fins-de-semana, feriados e férias. E também contra a escola (Brandão, 2015a, p.116). Crianças e adolescentes podem ser motivadas a saírem da escola em direção a lugares comunidade onde vivem, para fazerem algo mais do que um exercício coletivo ao estilo “tarefa pra casa”. Podem criar com suas professoras os termos inteligentes e confiáveis de uma pequena pesquisa sobre a “história do lugar onde vivemos”. Podem aprender desde cedo (e isto vale bem mais do que as “regras de gramática” ou as datas notáveis da colonização português do Brasil ou da guerra dos farrapos) a reinventar círculos concêntricos e interligados da verdadeira história que se deve aprender e saber [...] (Brandão, 2015a, p. 130-131).

Como vimos nos parágrafos, sobressaem processos de educação no campo formal e não-formal (informal), mediados por relações de ensinar-e-aprender. Sobressai os deslocamentos humanos vividos nos diversos ambientes sociais/naturais e, ainda, a indicação de que a pedagogia escolar construa uma prática educativa articulada com o

mundo social, melhor com a vida social, com a realidade de uma comunidade. Uma intersecção entre a gramática da língua e a social, na direção do valor do ser humano dizer a sua palavra, concordando assim que “Na verdade se dizer a palavra é transformar o mundo...” (Freire *apud* Brandão, 1997, p. 01).

Nos parágrafos, Brandão (2015a) aponta para dimensões relevantes como as histórias e os arquivos vivos da experiência cotidiana, isto é, os dados, as ‘coisas’ nomeadas com outros nomes, as práticas de transmissão, os jeitos de fazer, os linguajares, os ritmos corporais como formas gramaticais do lugar. Ao tratar dessas possibilidades, o autor reitera sua centralidade teórica, a educação-e-a-cultura, em que as gramáticas (da língua e a social) estão dinamicamente associadas na/à vida cotidiana e são essas leituras de mundo e da palavra que alimentam o viver de homens e mulheres, das crianças. Para o autor, importa nesse embate que a criança seja respeitada na sua potência criativa, de “fazer por conta própria”. “De inventar as escondidas ou, pelo menos, longe do controle que incentiva, julga e avalia” (Brandão, 2002, p. 180).

A gramática social também é trazida no livro “Nós, os Humanos: do mundo à vida, da vida à cultura”. Nesta obra, o autor discute o ser humano no geral e, menos, a criança.

O livro organizado em sete capítulos acentua questões fundamentais do humano. Trata-se de uma obra densa destinada a quem deseja compreender a respeito das origens da humanidade, sob o legado teórico, antropológico e educativo outorgado pelo autor. Inicia, fazendo a distinção entre a espécie humana e animal, e sob esta vertente, afirma o domínio do simbólico e da linguagem pelos primeiros coletivos humanos, ou seja, a capacidade humana mediada nas “[...] interações carregadas de sentido, de sentimento, de sociabilidade, de motivação e de aprendizado” (idem, p. 22), assumindo uma análise substancial do humano e seu processo evolutivo. Adiante, enfatiza os processos educativos em movência cultura-natureza, desde a nossa existência no planeta. Destaca o autor que a produção advém também da interlocução com mestres

que o ensinaram (professores e demais pessoas), assim “[...] Tudo o que aqui está escrito, mesmo quando adquire alguns de seus saberes na fonte de alguma “alta-ciência”, está destinada a mulheres e homens que convivem os seus dias entre o “chão da escola” e outros tantos “chãos da luta em nome da pessoa e da vida” (Brandão, 2015, p. 06). De modo sintético, mais alguns excertos de gramática social nesta obra.

Tabela 01 – **Sobre gramáticas Sociais**

Enfoques	Aspectos Significativos para caracterização do conceito
Somos o que somos, a partir do mundo físico e social	<p>“Há códigos de conduta, há <b>gramáticas de relacionamentos entre as diferentes categorias de sujeitos sociais</b>” (p. 44).</p> <p>Aprendemos a conviver “[...] entre pessoas que associam às leis biológicas do código genético de nossa espécie, a sistemas de códigos e <b>gramáticas de regras sociais</b>” (p. 62-63).</p>
Sociedades e Culturas	<p>“[...] E nos impomos <b>códigos e gramáticas de preceitos e regras</b> para podermos viver no único mundo [...]” (p. 65).</p> <p>“Em termos mais ou menos restritos ou alargados, dependendo <b>das gramáticas sociais de cada cultura</b>, elas tendem a se expandir [...]” (p. 67).</p> <p>A cultura vista como produção, mas também como processo, inclusive, das “tessituras de <b>palavras, de regras, de códigos e de gramáticas sociais, de imagens e de ideias</b> partilhadas que em nós tornam possível o viver e o conviver [...]” (p. 72).</p> <p>O certo é que “[...] eu me integro e participo de uma teia de intercâmbios regida por uma <b>gramática de relações entre grupos humanos</b> através da troca recíproca de bens, de pessoas, de símbolos e de significados [...]” (p. 79-80).</p> <p>Criamos, assim “[...] princípios de interações, códigos de conduta, <b>gramáticas de etiqueta</b>, preceitos jurídicos ou mandamentos divinos, para tornar possível, desejada e compreensível a vida humana em comunidade [...]” (p. 81).</p>
Ciências Sociais	<p>Nesta, também nasce a reciprocidade, significando “[...] aquilo que nos leva a criarmos <b>regras, princípios e gramáticas sociais de atribuição de identidades e de orientação de condutas identitárias</b> [...]” (p. 83).</p>

---

<b>Território Social</b>	“[...] sem ser exatamente o território de uma realidade social”. [...] Ou como <b>a gramática da língua que se fala, mas também a dos gestos</b> que devem ser feitos aqui e ali, e está diversa e semelhantemente escrita e inscrita nas roupas que se veste, nas comidas que cada categoria social de pessoas pode e deve comer, e na maneira como semanalmente se reúnem para comê-las [...]” (p. 101).
--------------------------	--

---

Fonte: elaboração da autora, com base na obra.

A gramática social na visão de Brandão (2015) torna evidente aspectos de socialização, de processos endoeducativos, melhor, do caráter englobante do social anteriormente discutido, e nesse sentido são demarcações os relacionamentos, a intersecção mundo físico e social, as culturas, as tessituras de *palavrasmundos*, os códigos e etiquetas de vida por um determinado grupo.

Sua gramática social, sem ser exatamente, constitui-se “território de uma realidade social”, isto é, conforma imagens e autoimagens do lugar e de pessoas, códigos e gestos que o representam, maneiras e rituais de criar, fazer e viver de uma coletividade, entre tantos outros aspectos.

Seguindo, tomando novamente mais algumas afirmações de Paulo Freire, pode-se pensar a gramática da vida como uma linguagem cabocla amazônica, uma forma de resistência. Na obra “Educação como Prática da Liberdade”, Freire (1967), novamente, reafirma as palavras e a construção da linguagem do povo como saber, cosmovisão. Para ele, ler o mundo, escrever palavras é também mergulhar num processo de consciência, portanto, são modos de ser, de agir, de pensar. Nesta obra, o autor também assevera que por esses processos de viver/dizer a sua palavra ocorrem “atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural” (idem, p. 104). Assim, mesmo o autor não tratando de gramática e, menos ainda, de gramática social, anuncia o poder da palavra, como sujeito que aprende e cria. A linguagem assumida como aspecto da cultura é crucial ao/a homem/mulher, visto que por meio dela aprendemos, desaprendemos e reaprendemos continuamente.

Logo, tais elementos apontados pelo autor nos induzem a compreensão da gramática social como categoria relacional. Como palavras, dinâmicas de produção e de auto reprodução, carregadas de experiência, portanto, de pertencimento e alteridade. Neste aspecto, o menino expressa seu conhecimento fluente, do cotidiano tauerense: *moro em terra, mas perto do rio* como expressão de ser e viver naquele lugar.

Para ilustrar acerca do social ou da leitura de mundo de Paulo Freire, Brandão (2014, p. 08) explica o tempo das crianças, quando desde esse tempo Paulo aprendera a vida e a escrever “[...] no chão do quintal de sua casa, a sombra das mangueiras, com palavras de seu mundo e não do mundo de seus pais. O chão foi seu quadro negro, e os gravetos seu giz”. Apesar de repetido, o trecho reafirma o mundo da criança diferente do mundo dos adultos. Mais uma vez, os processos culturais são geradores de aprendizados e de formulação de uma gramática de relações entre grupos humanos, nesse caso de Paulo com a natureza, familiares, amigos-pares.

Encerrando este item, reafirma-se a vida concreta de uma criança como elemento de uma grafia especial e a ser priorizada. Para ilustrar quando um/a menino/a, de quatro anos, é inserido/a na escola, ele/ela já “sabe da vida beira-rio ou como faz para apanhar o açai que come diariamente. Domina, em grande medida, a “gramática da vida”: a das práticas do fazer, as da ética do agir e, em menor escala, as da lógica do pensar local” (Pojo, 2017, p. 215). Significa dizer que suas gramáticas de relações, seus circuitos interativos e suas territorialidades infantis situada pelos territórios precisam constituir o composto fundante das práticas endoeducativas familiares e/ou comunitárias, mais ainda nas/das escolas ribeirinhas/quilombolas (do campo), mesmo não sendo o foco do texto.

Estabelecida algumas associações entre gramática social, crianças e os espaços d’água, cadenciado por punhados teóricos e as dinâmicas sociais no/do lugar, agora, a ênfase recai para os corpos no território-água.

## ***A gente fica de molho, quando a maré está grande: ensaio de servir-se dos corpos e dos saberes***

Os espaços interáguas dão existência a esse território quilombola, sendo o convívio com o líquido elemento dessa geografia e modo cultural. Onde acontece também as experiências corpóreas das crianças e, dessa forma, lidam com sua formação identitária de sujeito do campo (quilombola/ribeirinho). Nesse sentido, o rio junta, dinamiza, espacializa, atravessa e é atravessado por suas gentes, pois o contato com cursos d'água ditam formas de mobilidade, de convivência, de produção. Porém, nas águas acontecem divergências. Conflitos, nos espaços e tempos do rio<sup>13</sup>.

No território quilombola do rio Tauerá-Açú há um ciclo temporal de verão com chuvas estacionadas, geralmente, de maio a dezembro, e o período de chuvas intensas, de janeiro a abril. A sazonalidade das águas oferece condições para o trabalho na agricultura, na pesca e no extrativismo; para o lazer e a brincadeira de adultos e crianças; para o convívio comunitário dos moradores etc.

Esta temporalidade/territorialidade das águas, esta movência dos leitos d'água, esta espacialidade/travessia em suas margens também influencia o processo de socialização das crianças nas *águas do meu dia a dia*. Em ambos os períodos, verão e inverno, as crianças praticam suas traquinagens brincantes e lúdicas ou suas pequenas tarefas domésticas, no entanto, no período do verão, elas, além de aproveitarem as marés cheias, utilizam os pátios das casas, os quintais, árvores e embarcações que ficam nos terrenos para seus brincar e demais ciclos de vida, pois nesse período a área de várzea fica mais ressecada devido ao intenso sol. No período de águas grandes e de correntezas, chuvas intensas e com o friozinho gostoso, os adultos, de um modo geral, veem o perigo tanto para as crianças que sabem nadar quanto para as que não sabem por conta disso tudo. Nesse tempo, os espaços interáguas se modificam, e as águas

---

<sup>13</sup> É o caso da construção de um porto fluvial privado em território tradicional no município.

*chegam a beirar as casas, a terra vai toda no fundo, invade os trapiches e pontes. Em contrapartida, essas águas volumosas instigam bem mais os pequenos à navegação e à recreação, à criação brincante e sua memória de infância, aproveitando as malocas e demais espaços inundados ao redor das casas; aproveitam os destroços vindos com a maré como brinquedos, são garrafas pet, pedaços de paus, sementes; servem-se de seus corpos n'água colados em pranchas de miriti ou troncos de aningueira<sup>14</sup>. Tornam-se momentos de “[...] extraordinária capacidade infantil de criar e compartilhar com outros, seus iguais em imaginação e fantasia, mundos de finge (Brandão, 2015a, p. 113), como fez Emanuel Carvalho (07 anos), ao inventar uma moto d'água com um pedaço de madeira, trazido pela maré (figura 01). Esse tempo possibilita a criança ter maior contato com a água pela facilidade de beirar os espaços, mais acesso para elas estarem interagindo, brincando, pulando da ponte, tomando banho, virando carambolas e, até mesmo, os adultos acompanham essas práticas (Caderno de campo, 2023).*

**Figura 1** – Meninos brincam com moto d'água



Fonte: Arq. da pesquisa, 2022.

---

<sup>14</sup> Planta herbácea que cresce na água, presente nos rios amazônicos.



Por conta desse ciclo/tempo das águas, o aprendizado do nado pelas crianças acontece desde cedo, visando estarem no rio/água com mais segurança, e quando não sabem são impedidas por seus responsáveis de entrarem na água, mesmo *que seja na beirada*. Com frequência vemos crianças interagindo com a paisagem e demais elementos da natureza. Normalmente, em grupos elas correm, sobem nas árvores, exploram os diversos espaços como o das canoas e das pontes. Sob o ritmo dos seus corpos brincantes, sociabilidades e a construção compartilhada de conhecimentos misturam-se com bolas, galhos, gravetos, remos, elementos comuns delas. No entanto, como afirma Pojo (2017), os pais impõem limites não somente devido os riscos do/no rio, mas em relação as normas, as condutas ditadas por adultos e aos papéis das crianças no cotidiano familiar – os pais solicitam ajuda das crianças para que colaborem em tarefas como ir ao comércio, levar ou buscar recados na casa de vizinhos ou, acompanhá-los na pesca, numa viagem. Essa norma familiar funciona, como exemplo, pela ordem de um pai ao filho de 09 anos: *fica aqui no apoio, pra jogar o caroço fora*.

Como se percebe, a socialização ocorre de diversas maneiras, desde uma prática laboral até momentos recreativos que mistura gênero e gerações; muitas dessas sociabilidades também se dão por meio de alguma programação religiosa aos domingos, na igreja católica e nas evangélicas.

Na rotina de adolescentes, jovens, crianças e alguns adultos a recreação/diversão tem local e tempo, o *campinho da moinha*<sup>15</sup>, nesse local diariamente realizam jogos de futebol. As crianças, saindo da *moinha* e, noutros tantos momentos se divertem na dupla ação: *anadar* ou *tomar banho no rio*, são vivências comuns, e a depender da maré está grande/cheia.

Até mesmo por compartilharem da rotina dos adultos, o contato das crianças com as águas é frequente, seja para se locomover até a casa de um parente e nas comunidades, *no banho que brinca* e na presença da mãe durante a lavagem de roupas e utensílios, ou em

---

<sup>15</sup> Identificação usada pelas crianças, o *campinho* é feito com serragem da madeira.

momentos de lazer na companhia dos primos ou irmãos de mais idade. Para Carvalho (2010, p. 36) “[...] As crianças ribeirinhas por vivenciarem uma relação direta com o rio e a floresta adquirem saberes herdados de seus avós, pais e pessoas próximas. E, trata-se de uma educação informal entre as gerações e no ambiente natural, adquirido dia a dia”. Estar nas águas ocorre praticamente todo dia, devido, também o percurso casa-escola-casa no transporte escolar, utilizado pela maioria das crianças do rio Tauerá e, pontualmente, no período de cheias (janeiro a abril), quando as águas invadem os múltiplos espaços das margens como já dito.

Desde que começam a andar lhes é permitido circular noutros espaços fora do ambiente doméstico da casa e do quintal, elas vão mais longe na companhia de crianças maiores. Mas, *anadar* é uma aquisição de saber essencial por situações prementes, haja vista poder circular por diferentes espaços de modo independente, em especial nas *beiradas*, mareando o rio. Assim, saber nadar é condição de excelência na vida das crianças. Com o saber do nado há, de certo modo, emancipação, sem contar no alargamento de interações de uma criança com outros grupos domésticos ou de interesse (Brandão, 2015a).

Adolescentes e crianças são os que mais *gostam de água*, estão sempre achando brechas para *pular n’água* e o fazem de lugares específicos, da *cabeceira ou de cima da ponte, de cima do barco, do balanço pendurado na árvore, que fica bem lá*. Praticamente, em todas as frentes de casas possuem os espaços interáguas. E, são nesses espaços que se desenvolvem o entretenimento do *banho mais à vontade na beira*, além do brincar, conversar e realizar alguns afazeres para os pais, mães, avós. Nesse caso, tomar banho no rio não é o mesmo que *pular n’água*, pois o banho, mesmo sendo algo prazeroso, é uma ação mais rápida e de higiene pessoal. Pular na água é servir-se do corpo nas *águas do meu dia a dia*, como bem disse Emanuel, no sentido de *brincar pulando n’água*, ou seja, envolve ludicidade, assim como brincar de *pira n’água, vôlei na água ou rei da ponte*. A pira praticada na terra e conhecida em outras regiões como *pega-pega* ou *pira em todo lugar*,

como disse-me um menino quando tomava banho no igarapé Tracuateua (Moju), possui variações nas formas, nas regras e nos espaços de brincar. Na terra, acontece com o *corpo correndo* e, na água, com o *corpo anadando*. Pira pega na água: *a gente conta até dez ou vinte, pega mergulha e anada atrás deles. Tem que pegar todos, aí aquele que pegamos primeiro, vai ser a mãe na próxima rodada*. Esta pira que acontece no rio é praticada somente por quem sabe nadar, porque exige que a criança ou o adolescente se movimente dentro da água, no escape da “mãe”. O *rei da ponte* acontece no rio, onde o principal é ser ágil nas peripécias n’água como nadar de uma margem à outra do rio ou ficar mais tempo embaixo d’água.

Na comunidade, o espaço físico onde se *pula n’água* é nas frentes das casas ou num lugar comum para atividades de água como é caso da cachoeira, na parte principal do rio, *lá pra baixo*. Na frente das casas, como já dito, jovens, adultos e crianças se encontram e ficam horas, até que se cansem ou que os pais solicitem que saiam d’água. Apesar de não haver horário estabelecido para pular na água, nos dias de semana, normalmente, acontece próximo do horário do almoço e aos finais de tarde. *Não é todo o tempo que que elas estão na água, no rio. É mais quando chega da escola e com o sol mais frio*” (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2002). Também, invertem o horário obedecendo o horário da maré.

Nos finais de semana ficam mais livres para os *tibuns*, banhos, brincades e interações nas águas, adensado por grupos e em espaços definidos por eles, sendo a cachoeira um dos preferidos. A cachoeira não é escolhida por acaso, ao contrário, é porque fica no finalzinho do rio e o espaço seca e enche com a maré, além das coisas existentes o *balanço*, pedras e a água, assim usufruem do espaço as crianças que sabem nadar *um pouquinho*, isto é, têm pouca resistência e precisam sentir, rapidamente, seus pés na terra ou na pedra. Ficam juntas dessas, as de mais idade e com maior domínio do nado e as que não sabem nadar, essas sob o cuidado de adultos garantindo-lhes segurança.

Trata-se de uma sociabilidade utilizada para aperfeiçoar o nado, onde, de forma indireta e por meio do brincar, meninos e meninas, habilitam-se cada vez mais nas técnicas corporais do nado e do mergulho, aspectos fundamentais para viver no lugar. O aperfeiçoamento do *anadar* também ocorre na frente das casas e quando da companhia as mães, como já dito. No espaço da cachoeira, local que as crianças e adolescentes embrenham-se nas águas, acontece, ao mesmo tempo, a sincronia de brincadeiras e o divertir-se a seu modo. Assim, meninas e meninos se divertem pelo nado, pois se jogam nas águas, com a liberdade de fazer o que quiserem. Também, em duplas ou trios dialogam entre si, exercitando maneiras diversas de nadar bem como treinam outras habilidades corporais, afundam, brincam de *pira* e, dessa forma, utilizam do espaço como partilha de vida. Os adultos observam, banham-se e se divertem, a sua maneira.

### **Considerações finais**

Nadar, remar, viver sob a lógica das águas é uma questão sociocultural na comunidade. Especialmente, aprender *anadar* envolve experiências práticas das crianças e sob o cuidado de um adulto, envolvendo interagir com o outro, exercitar vivências lúdicas e se conectar com aspectos do cotidiano. Tal aprendizado ocorre na própria comunidade, sendo gestado o ano todo e em associação as dinâmicas das marés (enchentes e vazantes). Ademais, o tempo de inverno amazônico fica mais propício para aprender a nadar, pois é quando as águas invadem diversos espaços ao redor das casas. Em suma, trata-se de um aprendizado também *para o futuro quando crescer mais*, conforme constata Pojo (2017) ao abordar a temática da infância na Amazônia.

Mais, no dizer *moro no rio*, existe uma riqueza que indicia a identidade e o pertencimento da criança ao contexto, e cuja materialidade da linguagem nos permite perceber um tipo de gramática social.

Nesse sentido, os resultados iniciais apontam todo um processo educativo envolvido na prática do nado que legitima as crianças circularem nos espaços do território, além de navegar para outros aprendizados como as atividades de pilotar embarcações, da pesca e do extrativismo do açaí. Pesquisas que tematizam de forma direta e indireta a socialização aprendente de crianças na/da Amazônia (Carvalho, 2010; Pojo, 2017; Soares, 2017) destacam principalmente o convívio delas em atividades produtivas, como processo educativo informal e de tornar-se apto naquela realidade. Para Carvalho (2010, p. 36) “Ao conversar com as crianças, diversos saberes se revelam. Contam as histórias de seus pais, tios e vizinhos, vividas durante a pesca, a caça, e seu cotidiano” e o da convivência com a natureza, e nesse sentido as crianças também são do todo dessa Amazônia. Ainda, Soares (2017) afirma com base nas falas dos pais de crianças em idades de educação infantil, que os pequenos possuem um conjunto de saberes oriundos das experiências diárias nas famílias e na comunidade, os quais são fontes das vivências, dos valores e das especificidades do contexto ribeirinho. Trazendo para o objeto investigado, pode-se dizer que nadar, além de constituir uma atividade habitual como integrante daquele modo de vida, faz parte da própria constituição do sujeito ribeirinho.

As crianças residentes de contextos de águas vivem processos educativos próprios, de imersões práticas e experimentais, assim desde pequenas são inseridas no ciclo comunitário e familiar de diferentes formas. Por tais feixes culturais seus corpos vão se tornando ágeis, hábeis e acostumados nos circuitos cotidianos que envolve a pesca, a agricultura, as viagens e o nado. Atividades que as habilitam saber ocupar o espaço e pertencer ao território. Domínios de termos, costumes, palavras carregadas de experiência vivida, fazendo com que estejam o tempo todo envolvidas em um aprender-e-ensinar que acontece de diversas maneiras, até porque cada ser humano é único e uma fonte original de saber (Brandão, 2015, 2015a). Tais sujeitos possuem ritmos e ações corpóreas diferenciadas, em estreita relação com as águas. Das águas, extraem lições. Sedimentam

a existência de um sistema cultural próprio, denominado de culturas infantis e, cuja brincadeira e interação com esse líquido, unificam diferenças e auxiliam na construção de uma tal identidade ribeirinha e de ser criança ali. São socializações infantis que dizem de suas especificidades locais e culturais, pondo em cena sua classe social, sua ancestralidade, suas linguagens entre outros.

A água é considerada pelos moradores como perigosa e aliada da vida ribeirinha, por isso também as crianças são treinadas a desenvolver habilidades no rio e igarapé, possibilitando seu acesso e a circulação delas nos espaços da comunidade e além dele, com autonomia. Nesta comunidade de prática endocultural e de relação com a natureza amazônica, as crianças constroem formas próprias de ensinar-e-aprender, desenvolvendo seus corpos em plena imbricação com códigos ribeirinhos, porquanto, sabem dos espaços a serem escolhidos, considerando a subida ou descida d'água. Os aprendizes em interação com os experientes do nado vivem momentos ricos de ludicidade e corporificação nas/com águas. Os pequenos passam por diferentes progressos até que sejam reconhecidos pelos pares, como alguém que sabe nadar, bem como se sentem seguros para explorar as águas, habilidosas ao nado. Com domínios da linguagem do rio, sua gramática social.

Dentre os ensinamentos dos adultos está *o jogar* a criança n'água, para que aprendam de forma *imediata*. Essa atitude que pode parecer impositiva e abrupta, coloca a criança no/a universo/lógica dos adultos e nas dinâmicas da comunidade de forma mais efetiva. Fazem assim diante do risco de um afogamento, e tem sido uma prática usual, configurando um espaço-tempo de aprender-e-ensinar como modo de formação da pessoa, na medida que se mostra como uma norma da/na comunidade. Isso porque, como nos ensina Brandão (2014, p. 07) com base nos ensinamentos de seu mestre Paulo Freire, a criança aprende, muito e desde muito cedo. Aprende “a ler-o-mundo em que se vive” e, dessa forma, os medos vão desaparecendo.

Na verdade, o processo educativo que envolve o nado é relevante para o modo de vida ribeirinho, sendo a própria linguagem do rio/das águas. Para uma criança, *anadar* significa tornar-se ribeirinha, significa estar habilitada a transitar nos espaços próximos de sua casa, ou seja, é uma condição de vida margeada, para além da infância. Logo, esta análise inicial desse processo traz possibilidades de um entendimento da infância nessa região, reverberando para discussões no âmbito das ciências sociais sobre o ser criança na Amazônia rural e paraense. Ao mesmo tempo, põe em pauta a matriz hegemônica na qual a infância tinha (e tem?) um status de inferioridade e negatividade face às outras categorias geracionais. Afinal, a criança do Tauerá como a de todo o mundo, também testemunha a história. Melhor, na relação com os outros nos constituímos seres históricos e pessoas singulares.

No mais, identificamos outras interfaces de pesquisa e análise para a temática, como por exemplo, uma possível mudança no modo de aprender-e-ensinar nadar ou na *educação para o nado* (Mauss, 2003) se visto sob o aspecto intergeracional. Ou, para pesquisar acerca de aspectos da geografia territorial, a partir dos ambientes de várzea e de terra firme.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2ed. Brasília: MMA, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os humanos**: do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, Vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Rev. Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, jan. /jun. 2007. p. 11-27.

BRANDÃO, Rodrigues, Carlos. **O processo geral do saber** - A educação popular como saber da comunidade. *In*: Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1997, p.14-26.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Saberes do Cotidiano da Criança Ribeirinha. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 33–38, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/50>. Acesso em: 9 mar. 2024.

CASTRO, Edna. Terras de preto entre rios e igarapés. *In*: CASTRO, E. **Belém de Águas e Ilhas**. Belém: CEJUPA, 2006.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil Caleidoscópio do Imaginário Ribeirinho Amazônico. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v.16, n.2, jul. /dez., 2014.

CORRÊA, Jéssica do Socorro Leite. **A criança e o Mar**: saberes e infâncias em dois contextos de pesca, Bragança-PA. Dissertação (Mestrado), Programa de Mestrado Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia, Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2018.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURTADO, Lourdes Gonçalves; NETO, Francisco Rente. A Ribeiridade Amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 24, p.158-182, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.

MACHADO, Jorge. **O município de Abaetetuba**: Geografia Física e dados estatísticos. Abaetetuba: Edições Alquimia, 2008.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. 2ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

POJO, Eliana Campos Toutonge *et al.* Sobre o brincar e o interagir de crianças da comunidade do Tauera-Açú, Abaetetuba-PA. In: **Anais do VI Encontro dos Estudantes de Pedagogia** [recurso eletrônico]. Abaetetuba: Ed. Universitária Campus de Abaetetuba, 2022.

POJO, Eliana Campos Toutonge. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA**. 243 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas-SP, 2017.

POJO, Eliana Campos Toutonge. Os saberes margeiam os espaços dos rios, furos e igarapés na comunidade Campompema, Abaetetuba-PA. In: POJO, Eliana Campos Pojo Toutonge; FREITAS, Maria Natalina Mendes; PEREIRA Rosenildo da Costa. **Saberes das águas na Amazônia**: conhecimentos tradicionais, processos

educativos e culturais de ribeirinhos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.73-104.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. Universidade Federal do Pará. 1971, p. 336.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da educação infantil**. 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

### **Entrevistas**

BARARÚA, Alessandro de Vilhena. **Entrevista a Eliana Pojo**. Abaetetuba, [agosto. 2022]. 1 arq. mp3 (2 h).

VILHENA, Ivone Barbosa de. **Entrevista a Eliana Pojo**. Abaetetuba, [agosto. 2022]. 1 arq. mp3 (3 h).



# QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS PESQUISAS COM CRIANÇAS DA/NA AMAZÔNIA PARAENSE: POSSIBILIDADES E APRENDIZADOS

Léia Gonçalves de Freitas  
Marcos Marques Formigosa

## Introdução

Pesquisar sobre e com as infâncias da região Norte brasileira é um desafio devido a diversidade geográfica e cultural, logo é preciso cuidado ao escolher os caminhos metodológicos. Quando há necessidade de permanência longa do pesquisador em campo, por vezes, a pesquisa pode ficar comprometida, já que no Brasil pouco se tem valorizado as pesquisas no campo da infância, especialmente se a intenção é dar visibilidade e voz às crianças, quase sempre esquecidas historicamente e politicamente.

Outro desafio situa-se no campo das diversidades dos estudos da/na infância diversa, com ritos, saberes e fazeres, permeado por olhares e percepção somente delas. Freitas (2019) aponta na sua tese de doutoramento que os campos de estudos da infância, apesar de pontuar questões específicas acerca das teorias que embasam os estudos, eles se articulam, pois se referem quase sempre a problematizar a situação da criança, saberes e fazeres, vivências cotidianas e culturas, além das políticas públicas, voltadas para assistência, proteção e educação. De modo mais detalhado, os campos de estudos com maior evidência nas produções científicas, segundo Freitas (2019) correspondem a:

- 1) Psicologia da infância – nesse campo de estudo as pesquisas voltam-se para o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem nas diversas etapas – aspectos cognitivo, emocional e social. Essas teorias podem ser divididas em teorias psicanalíticas,

discutidas por Sigmund Freud e Erik Erikson; Perspectiva da Aprendizagem que se subdivide em condicionamento clássico, condicionamento operante e teoria da aprendizagem social; e a Perspectiva Cognitiva de Piaget e Vygotsky. Apesar dessa divisão conceitual Freitas (2019) nos lembra de que esses estudos estão imersos em cultura e estas influenciam no desenvolvimento infantil, sendo necessário a escuta como ferramenta metodológica para inibir o silenciamento da criança e seu processo de socialização – baseada em um modelo de desenvolvimento e cooperação.

2) Sociologia da Infância – fundamentado nos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento, esse campo investigativo discute a capacidade de produção simbólica das crianças e a constituições das representações e crenças sistematizadas e organizadas culturalmente. Como sujeito sociocultural produz cultura e o pesquisador dá voz às crianças, sujeito concreto, que para além da pertença ao grupo etário é protagonista da sua história e cultura, integrando uma etnia, raça/cor, condição social, gênero, dentre outros critérios que as diferenciam em seus modos de ser e estar no mundo.

3) História da Infância – nesse campo de estudo a criança é um sujeito historicamente situado e ao pesquisador cabe resgatar a memória da infância, bem como, os elementos culturais, socioeducativos e políticos que a constitui, pois como categoria de análise, as infâncias são múltiplas e cheia de dificuldades e carências, estrutural, social e cultural, evidenciada pela falta de políticas públicas. Pensar a criança no contexto da História da Infância significa perceber que são concretas na sua materialidade, desde o nascer. Na vivência expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos, no processo histórico complexo mais do que uma “equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 32). É preciso então considerar a infância como condição das crianças, ou seja, suas experiências vividas em diferentes lugares e tempos além das vivências sociais e políticas; representar as crianças em sua condição concreta de existência e

localizá-las em seu próprio mundo. E, mais, precisamos reconhecê-las como produtores de conhecimento, saberes, culturas e histórias.

4) Geografia da Infância – esse campo estuda a infância como uma construção, dimensão e relação social e cultural. Segundo Lopes (2008), no Brasil, esse diálogo fundamenta-se na perspectiva “histórico-cultural de Vigotski e demais colaboradores, especialmente ao abordar a unidade entre meio e desenvolvimento humano” (Lopes, 2017, p. 64). Aqui a infância é compreendida na relação com espaço social, e ao se apropriar dos espaços as crianças dão a eles outros significados, ao mesmo tempo em que (re) criam situações relacionais diversas. Esse binômio agrega formas e traços simbólicos “destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades” (Lopes, 2008, p. 66). Esses estudos são carregados de sentidos e significados, pois a criança (re) constrói pela dimensão simbólica e física mediada e perpassada por singularidades, tensões, conflitos, relações de proximidade e distanciamento. Os territórios infantis são também categorias de análises, pois a constituição espacial destinada a um determinado grupo social com traços específicos de identidade cultural compartilhada coletivamente ao longo da história (Lopes; Vasconcellos, 2006) incorpora dimensões de acordo com suas redes de significações. As crianças estão “territorializadas a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas” (Lopes; Vasconcellos, 2005, p. 118). Além disso situa-se nesse campo de estudos a questão da *geograficidade e o lugar*, sob o olhar da criança – refere-se ao ser e estar no mundo como condição espacial de existência e protagonização em *lugares* vividos e percebidos e com significância afetiva.

5) Antropologia da Infância – aqui os estudos se voltam para a compreensão da criança como sujeito falante de si, do seu lugar de pertença e dos sentidos, que dão às vivências e experiências únicas, movente e complexas; que conhecem seu mundo em confluência com sua identidade, ora confrontando-a, ora produzindo-as;

constrói seu mundo como parte de um conhecimento social, cultural e político, por vezes, naturalizado, exigindo delas a transgressão que ocorre por meio das “múltiplas linguagens do social, inscritas nas dimensões ocultas do cotidiano, num trânsito entre o real instituído e o real instituinte” (Gusmão, 2016, p. 161). Por fim, a Antropologia da Infância reconhece a “criança como sujeito social ativo e atuante, produtor mais que receptor de cultura” (Cohn, 2005, p. 42).

Essas divisões conceituais acerca dos campos de estudos nos levaram a problematizar sobre os desafios e as múltiplas possibilidades de pesquisa com e sobre criança na Amazônia Norte do Brasil, em especial a paraense. Desse modo, o artigo objetiva identificar na perspectiva da Sociologia da Infância, os protocolos teóricos e metodológicos mais utilizados nas pesquisas da/na infância. Trata-se de um estado do conhecimento realizado no acervo disponível no Portal da Biblioteca da Universidade Federal do Pará – UFPA, categoria Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCC; e no Google Acadêmico e o aplicativo do Portal de Periódico da CAPES, categoria artigos científicos.

Sobre o estado do conhecimento assevera Morosini; Fernandes (2014, p. 155):

é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para esse estudo usamos a identificação, o registro e a categorização da produção acadêmica acerca das múltiplas possibilidades e os desafios de pesquisa com e sobre criança na Amazônia Norte do Brasil e Amazônia Paraense no recorte temporal de (2018 a 2023). A pesquisa tomou a orientação de:

1) seleção dos bancos de dados, sendo eles o Google Acadêmico e o aplicativo do Portal de Periódico da CAPES, bibliotecas virtuais que dá acesso a produções científicas em âmbito nacional, podendo ser baixado pela tecnologia *mobile*, *Play Store (Google)* ou usado *on-*

*line*, permitindo acesso aos artigos qualificados, referências bibliográficas com resumos, dissertações, teses normas técnicas, livros, e outros conteúdos audiovisuais e o portal da Biblioteca Central da UFPA;

2) categoria do tipo de trabalhos selecionados, sendo decidido por TCC e artigos científicos com o recorte temporal entre o período (2018 a 2022) e estar disponível em domínio público;

3) reunião de consenso para a seleção dos descritores aplicado – infância, Amazônica-Norte do Brasil, Amazônia paraense e sociologia da infância;

4) os critérios de análises dessas produções acadêmicas foram no tema e resumo buscando identificar os descritores da pesquisa, objetivos, campo teórico e metodológico do trabalho, instrumentos de coleta de dados e os resultados.

Durante as pesquisas localizou-se: 1) 355 TCC, após seleção resultou em 10 trabalhos, desses somente 09 pautava seus estudos na Sociologia da Infância; 2) a busca sobre os artigos apontou aproximadamente mais de três mil trabalhos que relatavam a infância, após a aplicação dos critérios de inclusão Infância na Amazônica-Norte do Brasil e na Amazônia paraense, chegou-se ao total de 27 artigos científicos, abordando os mais diversos campos da infância sendo eles Sociologia, História, Geografia e Antropologia da Infância e suas especificidades, resultando em discussões e análises das múltiplas formas de pesquisas com e sobre crianças na Amazônia. Optamos então por triangular os dados sob a ótica da Sociologia da Infância, restando somente 05 trabalhos, que estão sendo discutidos individualmente na seção dois.

### **Caracterização e estudo do *corpus* de pesquisas acadêmicas acerca das infâncias amazônicas (2018 – 2022)**

Após leituras do tema e do resumo identificamos traços comuns nas produções acadêmico-científica dentre elas citamos a preocupação com as infâncias, seja em relação ao acesso à educação,



desigualdade, alimentação e modos de ser e estar em diferentes lugares; problemas e realidades sobre a assistência, proteção e educação em seus diversos tipos – infâncias, ribeirinhas, do campo, das florestas e crianças com deficiências.

Apontamos nas análises individuais das produções científicas o mapeamento das fontes e métodos das pesquisas que mais se evidenciaram, pois compreendemos que essas informações possibilitam aos leitores problematizar e conhecer por meio do estado do conhecimento, um determinado campo investigativo e de ensino, bem como identificar os saberes e fazeres da infância na Amazônia – Norte do Brasil e a Amazônia Paraense.

### **Constituição do *Corpus* de pesquisa realizado na Biblioteca Central da UFPA – TCC**

Nos resultados do mapeamento feito no site de busca da Biblioteca Central da UFPA, apresentamos os achados dos Trabalho de Conclusão de Curso – TCC dos autores Matos (2022), Cavalcante (2021), Lopes (2020), Ferreira (2019), Novaes (2019), Santos (2019), Oliveira (2019), Castro (2018) e Ribeiro (2018), descritos e analisados, respectivamente sob a ótica da Sociologia da Infância, a saber:

#### a) Matos (2022)

Na pesquisa “Identidade das crianças quilombolas na Comunidade de Bela Aurora no Nordeste do Pará” a autora faz um estudo de abordagem qualitativa, com foco na pesquisa etnográfica, sobre as infâncias quilombolas vivenciados nas práticas históricas e socioculturais. Registra por meio dos vestígios da memória as festividades, religiosidade e produção cultural das crianças em seus territórios de pertença, utilizando para isso, referenciais nacionais e regionais sobre a participação das crianças nas comunidades quilombolas.

No levantamento dos dados, a autora lança mão da observação participante, rodas de conversas e grupo focal, para registrar os

discursos infantis, cujas análises fundamentou-se em Bakhtin a partir do conceito de dialogismo e polifonia, revelando que as identidades das crianças no quilombo são construídas dentro do território, resultado das relações coletivas e sociais em meio a natureza e a cultural local.

Os resultados apontados pela autora é de que a identidade é mutável porque está em constante transformação. Por fim, concluem afirmando que a identidade das crianças se forma em meio aos aspectos socioculturais do quilombo ligado aos saberes dos seus ancestrais e dos elementos naturais, dentre eles o rio Gurupi.

#### b) Cavalcante (2021)

No TCC intitulado “Infância e criança: um estudo no reassentamento urbano coletivo (RUC) São Joaquim, Altamira – PA”, a autora por meio da etnografia qualitativa realizou uma pesquisa com cinquenta crianças de seis a doze anos de idade, no Reassentamento Urbano Coletivo São Joaquim, bairro oriundo do processo de construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE Belo Monte), um megaempreendimento do Governo Federal que trouxe significativas mudanças sociais e culturais no município e alterou a vida das crianças que viviam em áreas classificadas como zonas de risco e vulnerabilidade social.

Disso, resultou o remanejamento das crianças, juntamente com suas famílias, implicando em alterações dos seus modos de ser e de viver a infância. A pesquisa teve como objetivo analisar como as crianças (res)significam a infância nesse novo cenário habitacional, apontando que nessa mudança obrigatória das moradias, as crianças tiveram seus vínculos familiares, comunitários, religiosos e escolares quebrados, bem como suas experiências e vivências cotidianas diversificadas, levando-as a reorganizar novos arranjos espaciais e, sobretudo, novas formas de convivências e brincadeiras, evidenciando a existência dialógica entre a dimensão social e cultural de forma singular e significativa para os aspectos subjetivos, afetivos e de interação humana.

c) Lopes (2020)

Os achados da pesquisa “Educação e direitos humanos: diálogos em comunidades pesqueiras a respeito da vulnerabilidade social de crianças na Amazônia bragantina”, evidenciou as narrativas dos sujeitos de comunidades pesqueira sobre a vulnerabilidade social das infâncias nas ações do Projeto de extensão “Educação e Direitos Humanos”, para o combate da violência e do abuso infantil na Vila do Bacuriteua.

A metodologia utilizada pelo autor foi a pesquisa ação-participativa com a abordagem qualitativa, indicando que o projeto foi importante no estreitamento da relação comunidade, escola e universidade durante as oficinas pedagógicas, a escuta e orientação dos pais e familiares. Nesses encontros, era problematizado a questão da violência doméstica, a violência contra crianças na comunidade e as contribuições familiares para romper com esse ciclo; o desconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças e a ausência de políticas sociais mais amplas envolvendo a comunidade.

Ainda, identificou-se que na comunidade a Escola é entendida como espaço principal da escolarização, luta contra o trabalho infantil, exceto como ato educativo. Por fim, o autor discorre sobre a necessidade de mais ações da Universidade na proposição de projetos com cunho formativo para os conselheiros tutelares, para os pais e responsáveis e para a formação continuada de professores, bem como a proposição de ações mais pontuais para o enfrentamento à violência infantil, com o envolvimento da comunidade, escola, universidade e setores da sociedade civil e política da Amazônia bragantina.

d) Ferreira (2019)

Os estudos sobre a “Infância sobrecarregada: excesso de estudos e atividades extracurriculares na vida da criança” problematizou as consequências da sobrecarga de estudos e atividades extracurriculares para o desenvolvimento das crianças.

Utilizando-se de uma investigação bibliográfica de abordagem qualitativa, a autora afirma que a lógica capitalista de educação, famílias e escolas impõem às crianças uma rotina de atividades focadas na preparação para o mercado de trabalho e da vida em sociedade, estas atividades prever a qualificação das habilidades e competências formativas, inculcadas nas crianças a ideia da excelência ao longo da formação.

Com referenciais teórico e metodológico que criticam a educação na lógica neoliberal, a autora discute as pressões sociais e as consequências da sobrecarga de atividades para a vida da criança de forma indicativa de que esse excesso compromete as vivências lúdicas e interfere no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

e) Novaes (2019)

O trabalho sobre “a influência da leitura na formação crítica e construtiva da criança” propõe-se a investigar qual a importância da leitura para a formação de caráter e desenvolvimento intelectual na infância e de que forma deve ser incentivada.

Direcionada pela metodologia da pesquisa bibliográfica que discutem a leitura como instrumento de desenvolvimento oral, escrito e de comunicação social, a autora tem como objetivo compreender as principais concepções que norteiam o processo de leitura e escrita na infância, assim após discussão e análise dos dados, conclui que na primeira infância a leitura e a escrita são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social da crianças, contribui para a construção do conhecimento científico, aprimorando suas capacidades.

Aborda ainda que a escola e as famílias são núcleos sociais formadoras do indivíduo e responsáveis por inculcar nas crianças o hábito de leitura, desconstruindo o discurso de que ler é chato, ao contrário, o ato leitor da criança pode mudar sua história, contudo é preciso uma política pública educacional que incentive e apoie essas vivências infantis.

f) Santos (2019)

As pesquisas sobre o “Trabalho infantil e relação família-escola, vila Belo Monte, Anapú – Pará” analisou o trabalho infantil e suas implicações para o desenvolvimento escolar dos estudantes na concepção dos pais, alunos e professoras do Ensino Fundamental Menor. Por se tratar de uma temática relevante na educação das crianças de comunidades da vila de Belo Monte, município de Anapu - PA, o estudo por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, acrescido de questionário apresentou os resultados: 1) o trabalho infantil segundo os pesquisados é uma forma de explorar e desrespeitar o direito da infância ao pleno desenvolvimento escolar e sua integridade física e mental; 2) os pais defendem a participação das famílias no trabalho, pois segundo eles é garantia de renda familiar, não reconhecendo, portanto as condições de vulnerabilidade; 3) as professoras pontuaram a necessidade da escola planejar estratégias pedagógicas considerando as especificidades infantis.

g) Oliveira (2019)

Na pesquisa “Crianças, pesca artesanal, trabalho e escola no contexto da Comunidade da Pontinha do Bacuriteua da Amazônia bragantina – PA”, o autor analisa os discursos infantis sobre a pesca e os artefatos pesqueiros, trabalho e escola em Comunidade Tradicional da Amazônia bragantina. Trata-se de uma pesquisa tipo etnofotográfica, acrescida de observação participante, roda de conversa, painel do trabalho, atividade de leitura e escrita e registro fotográfico. Os dados foram discutidos e analisados fundamentados em Bakhtin e sob a ótica da polifonia. Os sujeitos foram onze crianças com idades entre 08 a 12 anos alunos/as da rede municipal de Bragança. Os resultados apontaram que na comunidade pesqueira há uma intensa produção das culturas infantis, em razão da interação das crianças com as atividades de pesca artesanal, trabalho e a escola. Nesse processo elas aprendem por meio da alegria, da interação e da brincadeira formas diferenciadas de

vivências e existências permeadas por um contexto formativo concernente à pesca artesanal, articulando saberes pesqueiros e conhecimentos científicos e escolares como aspectos da formação social da Comunidade da Pontinha do Bacuriteua.

h) Castro (2018)

A autora no trabalho “A conscientização ambiental como ferramenta escolar na casa familiar rural de Senador José Porfírio”, problematiza e descreve o tratamento dado à temática na Casa Familiar Rural – CFR, do município de Senador José Porfírio - PA, apresentando suas experiências durante as aulas, oficinas e palestras promovidas durante os estágios supervisionados. Trata-se de uma pesquisa participante com os alunos da escola-campo, pontuando a dificuldade em defender uma educação ecológica, sem conhecer a realidade dos sujeitos e da comunidade, mas com esses conhecimentos é possível florescer uma cultura ecológica.

i) Ribeiro (2018)

O trabalho “Consequências da construção da Transamazônica na educação escolar em Altamira-PA (1968-1974)” discutiu as consequências da construção da Rodovia Transamazônica – BR 230, na educação escolar no município de Altamira. A metodologia utilizada foi entrevista e relatos de memórias, bem como uso de documentos escolares, que evidenciando as mudanças escolares e suas implicações na educação da região, a partir da implantação deste grande empreendimento.

### **Levantamento dos artigos científicos mapeados no aplicativo do Portal de Periódico da CAPES**

As buscas realizadas no Google Acadêmico e no aplicativo do Portal de Periódico da CAPES retornou com os dados de 27 artigos científicos abordando os mais diversos campos da infância, após aplicação os descritores infância, Amazônia – Norte do Brasil,

Amazônia paraense e sociologia da infância, resultou 05 trabalhos, sendo, portanto, discutido individualmente, visando melhor compreensão das abordagens teórica e metodológica dos dados, conforme apresentado:

a) Formigosa e Giongo (2019)

Os autores no artigo “As práticas etnomatemáticas de alunos ribeirinhos do Rio Xingu como sinais de resistência à hidrelétrica de Belo Monte” refletem a partir dos diferentes campos de ação dos povos e comunidades tradicionais o uso da Etnomatemática nas práticas socioculturais, problematizando as formas de resistências, bem como os jogos de linguagens analisados a partir das concepções filosóficas de Wittgenstein e Foucault sobre o regime de verdade presentes na escola. A metodologia apoia-se na perspectiva Etnomatemática, entendida como uma caixa de ferramenta aportada nas como possibilidade analítica do discurso. Os resultados indicaram que essas formas de resistência presentes nos jogos de linguagens, oriundos das suas práticas cotidianas, são para os ribeirinhos formas próprias de resistência e permanência em suas comunidades, ao mesmo tempo em que buscar a manutenção da escola e a garantia à educação pública.

b) Toutonge; Mendes Freitas (2022)

No artigo “As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos”, as autoras problematizam a relação criança e natureza nos contextos rurais do município de Abaetetuba-PA, a partir da etnografia. O recorte temporal da pesquisa se deu nos anos de 2018 e 2019, abarcando as entrevistas e observações com as crianças, sujeitos sociais e produtoras de conhecimentos, resultando no entendimento de que as crianças têm conexão com as águas, matas e florestas de forma direta, pois vivenciam e reinventam conteúdos socioculturais permeado por brincadeiras, brinquedos e brincades infantis convertidos em processos educativos.

c) Freitas e Pinho (2019)

“Crianças e infância: desde o cotidiano a educação infantil do campo no território Transxingu” traz reflexões sobre a educação de criança do campo em idade pré-escola e suas formas de partilha cotidianas como possibilidades de aprendizagens diferentes, considerando nesse processo o desenvolvimento e a formação socioeducativa das crianças. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo com abordagem qualitativa que identificou que as crianças se desenvolvem nos percursos e deslocamentos dos espaços e nas formas de organização ambiental propostas, por meio disso, reconhecem seus direitos e produz práticas mais amplas de ampliação biopsicossocial.

d) Pastore (2021)

O objetivo do artigo “Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos?” foi refletir sobre a infâncias e as crianças no contexto da pandemia da Covid-19, com foco no distanciamento social e suas consequências socioeconômicas e culturais para as crianças, dialogando com a pluralidade e as vulnerabilidades infantis debatendo o lugar e a invisibilidade das crianças. Além disso, o texto propõe reflexões sobre ações dos terapeutas ocupacionais, bem como a proposição de práticas e ações contextualizadas e transformadoras. A metodologia utilizada foi a pesquisa on-line de âmbito nacional com o levantamento de palestras, cursos, falas e publicações cujas abordagens direcionava-se para os estudos sobre crianças e a pandemia nas áreas da educação.

e) Andrade e Reis (2018)

O estudo sobre a “Amazônia marajoara: as crianças ribeirinhas e o trabalho infantil na Vila do Piriá - Currealinho/PA discute a produção da infância em um contexto de trabalhos pesados, sob o rótulo de aprendizagens doméstica e problematiza a exploração de crianças e a negação dos direitos sociais. O objetivo foi analisar a concepção de 25 crianças de 5 a 11 anos sobre o trabalho infantil



vivenciado por elas. Os caminhos metodológicos foi a pesquisa qualitativa tipo etnográfica triangulados a partir dos Estudos Sociais da Infância em diálogo principalmente com a Sociologia da Infância. Utilizou-se como técnicas de pesquisa a observação participante, conversas informais, bilhetes e desenhos, que após analisados apresentou a exploração e a negação dos direitos das crianças e a presença de trabalhos pesados, sob o rótulo de “ajudantes”.

Ao total analisarmos 14 pesquisas (TCC e artigos), com resultados de investigações no campo da Sociologia da Infância, com os mais variados tipos de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, *locus* da pesquisa, procedimento de análise, temáticas e ano, organizado na tabela 1:

**Tabela 1 – Organização do *corpus* da pesquisa**

Ordem	Temáticas	Tipo de pesquisa	Instrumentos de coleta	Lócus da pesquisa	Procedimento de análise
1	Identidade das crianças quilombolas na Comunidade de Bela Aurora no Nordeste do Pará”	Etnográfica	Observação participante, rodas de conversas e grupo focal	Comunidade de Bela Aurora no Nordeste do Pará”	Análise do discurso fundamentado no conceito de dialogismo e polifonia de Bakhtin.
2	Infância e criança: um estudo no reassentamento urbano coletivo (RUC) São Joaquim, Altamira – PA	Etnográfica	Observação participante, rodas de conversas e oficinas brincantes	RUC São Joaquim, Altamira – PA	Estudos Sociais da Infância
3	Educação e direitos humanos: diálogos em comunidades pesqueiras a respeito da vulnerabilidade social de crianças na Amazônia bragantina.	Pesquisa ação-participativa	Oficina e narrativas	Vila do Bacuriteua em Bragança – PA	Estudos Sociais da Infância
4	Infância sobrecarregada: excesso de estudos e	Pesquisa bibliográfica	Bibliografias diversas	Brasil	Estudos Sociais da Infância

atividades  
extracurriculares  
na vida da  
criança

5	A influência da leitura na formação crítica e construtiva da criança”	Pesquisa bibliográfica	Bibliografias diversas	Brasil	Estudos Sociais da Infância
6	Trabalho infantil e relação família-escola, vila Belo Monte, ANAPÚ – PARÁ	Pesquisa de campo	de Questionário	Vila de Belo Monte, município de Anapu –PA	Estudos Sociais da Infância
7	Crianças, pesca artesanal, trabalho e escola no contexto da Comunidade da Pontinha do Bacuriteua da Amazônia bragantina – PA	Tipo etnofotográfica,	Observação participante, roda de conversa, painel do trabalho, atividade de leitura e escrita e registro fotográfico	Comunidade da Pontinha do Bacuriteua da Amazônia bragantina – PA	Bakhtin e sob a ótica da polifonia
8	A conscientização ambiental como ferramenta escolar na casa familiar rural de Senador José Porfírio	Pesquisa ação - participante	Oficinas, aulas e palestras	Senador José Porfírio - PA	Estudos Sociais da Infância
9	Consequências da construção da Transamazônica na educação escolar em Altamira-PA (1968-1974)	Pesquisa de campo	de Entrevista e relatos de memórias	Não aponta	Estudos Sociais da Infância
10	As práticas etnomatemáticas de alunos ribeirinhos do Rio Xingu como sinais de resistência à hidrelétrica de Belo Monte	Perspectiva Etnomatemática	Produção de desenhos com mapas da comunidade	Rio Xingu	Jogos de linguagens fundamentado em Wittgenstein e Foucault
11	As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos” as autoras	Etnografia	Entrevistas e observação	município de Abaetetuba-PA	Estudos Sociais da Infância

	problematizam a relação criança e natureza nos contextos rurais do município de Abaetetuba-PA					
12	Crianças e infância: desde o cotidiano a educação infantil do campo no território Transxingu	Pesquisa de campo	de	Entrevista	Comunidade Espírito Santo no município de Porto de Moz – PA	Estudos Sociais da Infância
13	Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos?	Pesquisa bibliográfica		Pesquisa online sobre as palestras, cursos, falas e publicações	Brasil	Estudos Sociais da Infância
14	Amazônia marajoara: as crianças ribeirinhas e o trabalho infantil na Vila do Piriá – Curralinho/PA	tipo etnográfica		observação participante, conversas informais, bilhetes e desenhos,	Vila do Piriá – Curralinho/PA	Estudos Sociais da Infância

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nessas 14 produções acadêmicas, identificamos os tipos de pesquisas – etnográfica, pesquisa de campo, pesquisa-ação participativa, bibliográfica, etnofotográfica e etnomatemática, acrescidas das técnicas de observação participante, rodas de conversas, grupo focal, entrevistas, relatos de memórias, narrativas, oficinas pedagógicas, painel de trabalho, atividade de leitura e escrita e registro fotográfico. Além de pesquisas on-line sobre palestras, cursos, falas e publicações, envolvendo a infância nos rincões da Amazônia – Norte do Brasil e a Amazônia Paraense.

São pesquisas no campo da Sociologia da Infância que articula teoria e empiria a partir de um olhar mais atento aos contextos socioculturais das crianças, seus saberes, fazeres e brincades expressos nas dinâmicas de relações e interações que busca valorizar e dar voz às crianças, como sujeitos produtores de cultura e história de vida.

A expectativa desses pesquisadores e estudiosos da infância é a partir dos Estudos Sociais da Infância problematizar a múltiplas realidades infantis nos territórios rurais e da cidade com estreita

ligação com as águas e com as florestas, compreendendo a necessidade e especificidades de uma região tão emblemática e com carências de toda ordem.

Esses estudos apontaram que a criança é um ser sociológico, “resgatando-as das perspectivas biologistas, que a reduzem a uma perspectiva maturacional de desenvolvimento, e que interpretam as crianças como sujeitos que se desenvolvem independentemente da construção social, das condições de existência” (Alves, 2018, p. 46).

Como forma de subsidiar políticas públicas para as crianças e suas infâncias residentes no campo e do campo, esses pesquisadores apontam resultados significantes para se pensar a criança como objetivo de investigação que tem suas próprias características, necessidades e especificidade para além da educação. É preciso acolher, ouvir, dar voz, cuidar, assistir, proteger e cuidar, contudo, isso só é possível à medida que elas são concebidas como protagonistas das suas vivências. Sujeitos-crianças constituídas por uma rede de significados com imbricações sociocultural.

De modo mais específico, esses pesquisadores caminham na tentativa de investigar as crianças em seus contextos e cenários, buscando identificar a partir delas próprias a sua identificação pessoal e social de quem são elas, o que fazem, como aprendem, se socializa, quais suas preferências, como vê o mundo e si mesmas a partir de narrativas, falas, memórias, interpretações e ações que indicam para uma nova realidade amazônida, visando revelar os modos de ser, de sentir, agir e de estar no mundo.

### **Considerações finais**

Os estudos da produção científica na/da Amazônia paraense acerca da infância evidenciaram a imensidade das bases sistêmicas que sustentam esse campo de pesquisa. Também mostrou a complexidade e a exuberância dos apontamentos teóricos e metodológicos utilizados pelos autores a partir de revisão de literatura, de forma sistêmica, triangulada com as pesquisas

empíricas. Tais questões contribuíram para o alargamento investigativo e para o aperfeiçoamento das pesquisas de forma mais amplas de modo a se pensar a formação desses pesquisadores que imerso às bases sistêmicas e epistemológicas dialogaram com cada campo/tema/objeto investigado fundamentado em métodos investigativos diferenciados.

Essas pesquisas apresentaram temas e objetivos que reforçam a invisibilidade da produção acerca das múltiplas infâncias na região e revelaram referenciais fundamentais registrados na memória coletiva dos bancos de dados de buscas científicas.

É preciso além dos estudos sobre as produções, pensar formas e estratégias para uma interlocução das políticas públicas para o atendimento à infância amazônica. Isso implica na proposição de novas formas analíticas construídas com a memória coletiva dos autores pesquisados.

Cabe questionar então: quem são esses pesquisadores? Como dialogam com seus achados? De que criança e infância se falam nessas produções? Como nos relacionamos com o que já sabemos sobre o campo de pesquisa e o que se tem consolidado sobre ele na região antes, durante e depois das pesquisas?

Enfim, são questões que apontam para uma qualificação das pesquisas nesse cenário, ao evidenciar as diferentes posições e compreensões epistemológicas e metodológicas sobre o conhecimento da área, ancorada em diferentes campos teóricos de estudos sobre a infância: Sociologia, História, Antropologia, Geografia e outros encontrados nos dados.

Apesar de uma separação conceitual, os 14 autores dialogam de uma forma ou de outra com dois ou mais desses campos, expressando suas compreensões de crianças, infância, saberes, fazeres, educação e relações sociais e de pares, dependendo dos pressupostos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa. Trata-se estudos híbridos, que se apropriam dos campos de estudos de forma articulada para analisar as diversidades das crianças e suas infâncias nos territórios de águas e rios, terras e florestas da

Amazônia, promovendo o reconhecimento das necessidades de assegurar políticas de assistência, proteção e educação à criança nos seus mais diversos espaços e lugares de pertença, campo ou cidade.

## Referências

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Estudos da infância no Programa de Pós-Graduação em educação da UFPA: levantamentos de temas, fontes, métodos nas pesquisas acadêmicas (2005 – 2017). *In: História da Educação na Amazônia: múltiplos sujeitos e práticas educativas*. Curitiba: CRV, 2018.

ANDRADE, Simeia Santos; REIS, Magali dos. Amazônia marajoara: As crianças ribeirinhas e o trabalho infantil na vila do Piriá-Currallinho/PA. **Revista labirintoissn** 1519-6674ano XVIIIvolume 28(jan-jun)2018p.15-27.

CASTRO, Elenice Ramos de. **A conscientização ambiental como ferramenta escolar na casa familiar rural de Senador José Porfírio**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Altamira, Jun-2018

CAVALCANTE, Taynara Aparecida de Sousa. **Infância e criança: um estudo no reassentamento urbano coletivo (RUC) São Joaquim, Altamira – PA**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Altamira, 10-Set-2021

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREITAS, Léia Gonçalves de. **Políticas de assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações da Prelazia do Xingu no município de Altamira-Pará (1970-1979)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FERREIRA, Ana Paula Maia. **Infância sobrecarregada: excesso de estudos e atividades extracurriculares na vida da criança**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. 24-Jun-2019.

FORMIGOSA, Marcos Marques. GIONGO, Ieda Maria. As práticas etnomatemáticas de alunos ribeirinhos do Rio Xingu como sinais de resistência à hidrelétrica de Belo Monte. **MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Cidades, Identidades e práticas educativas**. Versão Digital – ISSN: 1982-5374 VOL.13. N. 21. Dez 2019. (p. 124-139).

FREITAS, Léia Gonçalves de; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância na transamazônica na década de 1970: os impactos socioculturais na educação da criança. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 17, n. 36, p. 109-119, jan.- jul., 2017.

FREITAS, Léia Gonçalves de; PINHO, Vilma Aparecida. Crianças e infância: desde o cotidiano a educação infantil do campo no território Transxingu. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 2, p. 8-27, mai./ago., 2019.

GUSMÃO, Neusa Maria Mende de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 161-178, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642893>. Acesso em: 11 maio. 2023.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *In: Revista Contexto & Educação*. Editora Unijuí Ano 23 nº 79 jan. /jun. 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades. *In: Revista Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOPES, Yan Ramon da Costa. **Educação e direitos humanos: diálogos em comunidades pesqueiras a respeito da vulnerabilidade social de crianças na Amazônia bragantina**. Bragança, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. 15-Set-2020.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MATOS, Damaris da Silva. **Identidade das crianças quilombolas na Comunidade de Bela Aurora no Nordeste do Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Altamira. 27-Jan-2022.

NOVAES, Naiara Correa. **A influência da leitura na formação crítica e construtiva da criança**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. 18-Jun-2019.

OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa de. **Crianças, pesca artesanal, trabalho e escola no contexto da Comunidade da Pontinha do Bacuriteua da Amazônia bragantina**. Bragança, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC 14-Ago-2019.

PASTORE, Marina Di Napoli. Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos? Artigo de Reflexão/Ensaio. **Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional**. 29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN2116> .

PINHO, V. A., & FREITAS, L. G. (2019). Crianças e infância: desde o cotidiano a educação infantil do campo no território transxingu. **Momento - Diálogos Em Educação**, 28(2), 4–20. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i2.8986>.

RIBEIRO, Elica Né de Oliveira. **Consequências da construção da Transamazônica na educação escolar em Altamira-PA (1968-1974)**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Altamira, 16-Jul-2018.

SANTOS, Camilla Carvalho Salgado. **Trabalho infantil e relação família-escola, vila Belo Monte, Anapú - Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, Altamira, 8-Jul-2019.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da educação infantil**. 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de



Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; MENDES FREITAS, Maria Natalina. As Crianças e a Natureza em contextos Rurais Amazônicos. ISSN 2237- 9460. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 -25, e022005, 2022.

## **PARTE II**

### **PESQUISAS, CRIANÇAS E CONTEXTOS DIVERSOS DA/NA AMAZÔNIA PARAENSE**



# AS CRIANÇAS NO TERRITÓRIO EDUCATIVO DAS ÁGUAS, COMUNIDADE QUILOMBOLA DO RIO TAUERÁ-AÇU, ABAETETUBA (PA)

Eliana Campos Pojo Toutonge  
Ivone Barbosa de Vilhena

## Introdução

As crianças do rio Tauerá-Açú brincam de pira pega n'água; fazem corridas de canoas ou de quem nada mais rápido etc. Atravessam de uma margem à outra do rio e disputam para ver quem fica mais tempo no fundo. Guilherme (05 anos) diz que o momento mais feliz, é quando ele vai tomar banho no rio, por dar *cambalhotas n'água*. Quando perguntei para a menina Alice (05 anos) sobre seu sentimento de estar pulando da ponte dentro d'água, ela me respondeu *porque eu gosto, a água bate no corpo*. Pois bem, a pesquisa evidencia a importância do território pelo saber, como se vivem essas crianças e as narrativas das *águas do meu dia a dia* (menino, 7 anos; estudante Emanuel Carvalho, 2022). Nesses termos, são crianças amazônicas que convivem com a sociedade e a cultura, dialeticamente (Brandão, 2015), são transmissoras informais da Amazônia sem excessos, como a natureza, as comunidades tradicionais e os povos originários.

Sob o balanço das marés do aguatório<sup>1</sup> amazônico paraense e, de um modo singular nas ilhas de Abaetetuba-PA que as crianças dessa comunidade produzem suas infâncias. Por sua vez, tais processos culturais infantis e experiências historicamente vivenciadas estiveram/estão invisibilizadas por nós, amazônicas-adultos.

---

<sup>1</sup> Os termos aquabilidade/aguatório tratam da vida estuarina, considerando o conjunto de práticas e saberes como condição de viver na beira d'água (Miranda; Gomes, 2019).

Em paralelo, não temos como falar das culturas infantis na Amazônia, sem reafirmar os desafios da vasta extensão territorial da região amazônica e tocantina, somando-se a isso as realidades que afetam diretamente as crianças (Pojo; Freitas, 2022). Ainda, a infância não é igual para todas as crianças, conforme asseveram autores da temática em tela (Brandão, 2015; Pojo; Freitas, 2022; Gusmão, 2012). É a partir dessa Amazônia heterogênea e complexa, em diferentes aspectos como o geográfico, o territorial, o cultural, o fronteiriço, que vivem as crianças ditando suas infâncias, embora saibamos que nem sempre o direito à infância vigora. As que vivem a infância à beira d'água são conhecedoras desse território amazônico, vivem a cultura das águas e possuem um comportamento social de quem mora na beira do rio, permitindo-nos refletir sobre (re)existências.

Somos sabedores que as crianças agem no mundo a partir de seus próprios mundos (Brandão, 2015). Nesse sentido, sua incorporação na coletividade ocorre na mediação com os adultos, por vezes acatando e, por outras, contrariando-os. À luz dessa discussão, o autor afirma que as crianças vivem:

[...] Formas próprias de realizações da vida como sistemas de símbolos e de significados, de gestos e de estruturas de interação que [...] recriam e experimentam dentro do mundo de vida e de culturas que são as nossas, as dos mundos sociais do poder dos adultos, e que oferecemos ou impomos a elas (Brandão, 2015, p. 111).

Nesses termos, as crianças produzem narrativas de vida, suas culturas infantis atravessam a identidade quilombola em curso, e conhecer mais a fundo envolveu observar o cotidiano, seus dizeres e fazeres como potência que abarcam um conjunto de significações, representações, linguagens, modos de pensar e agir, a partir de práticas sociais em condições histórico-culturais situadas.

Estivemos atentas ao ciclo social das águas pelas crianças, para isso nos debruçamos sobre suas vivências, rotinas e tarefas nesse ambiente e recursos naturais na busca de apreender suas habilidades técnicas, sua corporeidade pulsante e conecta à

natureza, seus experimentos n'água, sua ludicidade/corporeidade aquática, sua condição sociocultural de matizes afro-amazônicas<sup>2</sup>, nesse caso, reafirmando, em certa medida, a perspectiva de Brandão (2015, 1989) no que tange as relações entre cultura e natureza bem como o caráter educativo, social e de saberes oxigenados pelo território de águas (Barreto, 2019). Outrossim, as trocas e escutas de suas narrativas ocorreram por meio de encontros e em horários diversos das aulas, semanalmente. Acompanhamos suas interações vivenciadas nos intervalos entre a escola e a família, na circularidade dos corpos no cotidiano comunitário como momentos úteis à captação das ocorrências do brincar, suas movências no rio e nas águas, gapuiando<sup>3</sup> sua gramática de vida, isto é, tessituras socioculturais no território educativo de quilombolas beira-rio.

Partimos da premissa que a socialização das crianças também acontece nos rios, furos e igarapés, mira-se o território educativo, também, como agregador das narrativas de vida e de divertidas criações infantis. Pelos caminhos e ramais enlameados e de sol, por permissões e fugas vividas pelas crianças sedimentam um tipo de convívio com a natureza amazônica e, em especial, com a cultura das águas. Constituem-se, assim, narrativas gramaticais das águas como elementos que integram o patrimônio cultural desta comunidade, são exemplos os brinquedos criados pelas crianças e adultos, como um balanço feito de aro de bicicleta pendurado em uma árvore à beira do rio, evidenciando o quanto elas tornam-se participantes ativos desse ambiente aquático.

Nesse cenário existe concretamente o território das águas, na perspectiva de uma convivência íntima por parte das populações tradicionais, habitantes de territórios distintos e com itinerário do

---

<sup>2</sup> Parto do entendimento, que a Amazônia contemporânea comporta uma configuração plural, com legados e contradições próprias. Em si, possui por meio de saberes, práticas, simbolismos condicionantes de uma condição sociocultural de matizes afro-amazônicas, isto é, travessias de contato estabelecidas por grupos étnicos diversos que, em sua maioria, têm origens indígenas e/ou afro-descendentes (Porto-Gonçalves, 2015).

<sup>3</sup> Derivação de gapuia. **Gapuiar** é um tipo de pesca no igarapé ou furo.

viver imbricado à essa fonte, habilitando-os, por isso, a um tipo (re)produção simbólica e sociocultural forjada nas relações estabelecidas nesse cotidiano ribeirinho.

O cotidiano no território educativo das águas se legitima a partir das construções endoeducativas<sup>4</sup> dentro e fora do espaço interáguas. Tais construções alimentam a ideia de uma educação das/pelas águas, sedimentada pelo modo de viver das comunidades frente as inúmeras contradições, com os saberes e as formas de intervivências dos sujeitos na natureza das águas e adjacentes. As crianças em diversas movimentações e relações captam da ancestralidade quilombola, sendo a conexão com as tradições, costumes e rituais transmitidos ao longo das gerações.

Tal qual as muitas coisas que rodeiam o rio Tauerá reportamos-nos as águas, no plural. Considerando-a como “elemento”<sup>5</sup> sociocultural, identitário e constitutivo das práticas socioespaciais, territoriais e políticas. São águas calmas, fronteiriças e de ondas revigorante, águas que abrigam fazeres e corpos, simbolismos e economias, travessias e convivências, funciona como a casa de todas as pessoas – unidade socializadora. Nos cursos de águas estão ofícios dos habitantes das margens, como os barqueiros, atravessadores, marreteiros, pescadores, agricultores, mestres da natureza amazônica derivado da diversidade no laboratório vivo das terras, florestas e águas, isto é, seu trabalho de aprender-ensinar socialmente. Nessa lógica “Estamos diante da água em estado vivo, enfim, um outro estado da água que, assim, não é somente líquido, sólido e gasoso como nos ensinaram nas escolas” (Porto-Gonçalves, 2015, p. 73).

O estudo ocorreu nos anos de 2022 e 2023, mediada por uma metodologia de natureza teórico-bibliográfica a partir de

---

<sup>4</sup> Diz respeito a memória, produção e ao imaginário dos quilombolas, difundido por meio da cultura local, e ocorre a informalidade dos processos de ensinar-e-aprender (Brandão, 1989).

<sup>5</sup> Estamos tratando águas em uma semântica ampliada, como elemento da composição do ambiente natural, de vital importância a vida no planeta e de valor cultural de largo alcance social. Portanto, não reduzida ao capital e a único conceito.

referenciais sobre crianças, infâncias na Amazônia, águas amazônicas etc. Concomitante, a pesquisa empírica de base etnográfica reconhecendo as interações, brincades e vivências como necessárias e o ponto de partida para a compreensão da leitura de mundo da criança e, sob esta perspectiva utilizamos a observação *in loco*, o uso do caderno de campo, registros fotográficos e, principalmente, as falas e as formas de convívio das crianças nas beiras d'água. Nesta etapa, os dados foram construídos por meio do trabalho de campo, pensado como “[...] uma vivência, ou seja, o estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem [...]” (Brandão, 2007, p. 12).

Embarcamos rumo ao rio Tauerá-Açú, tendo como guia a questão: como é a infância à beira d'água, considerando suas práticas sociais e narrativas de vida? A importância do estudo é nítida no atual momento, pois a Amazônia encontra-se sob várias ameaças, logo as crianças e o território quilombola na mesma proporção, além dos ínfimos estudos, associado ao processo identitário desse tipo de grupo social na história brasileira. Nesse sentido, a investigação poderá vir a colaborar, de algum modo, com a comunidade local, disseminando e gerando conhecimento científico acerca de crianças amazônicas em múltiplos contextos socioculturais.

O artigo se subdivide em duas sessões: discorreremos sobre o território quilombola e educativo das águas, acentuando o processo investigativo e a gramática social das águas pelas crianças da comunidade em tela. Nesse ínterim, são profícuas as significações e experiências de brincar e relacionar-se com as águas, pela imersão e registro no/do cotidiano infantil.

### **As águas do território quilombola e o território educativo das águas narradas pelas crianças**

A viagem da beira de Abaeté<sup>6</sup> até a comunidade leva em torno de quarenta minutos, em rabetas que são embarcações com motores

---

<sup>6</sup> Carinhosamente, os munícipes a nomeiam assim.



de baixa potência, podendo esse traslado ser feito nos freteiros<sup>7</sup>, em rabetas maiores. Nas embarcações as crianças têm jeitos corporais e práticas para entrar na embarcação sem cair na água, para circular dentro dela ou para fazer pequenas tarefas para os mais velhos, tipo tirar água da embarcação ou empurrá-la para sair. Com as menorzinhas (até 04 anos) e pouco domínio do nado, os adultos demonstram cuidado redobrado, estão por perto segurando-as pelas mãos para que não se desequilibrem e caiam n'água.

De um grupo de 20 de meninos e meninas em suas experiências pessoais compartilhadas durante a pesquisa, somente duas não sabiam nadar propriamente, isto é, estão em processo de aprendizado, cujo medo as impede de ficarem soltas/sozinhas dentro d'água, essas têm idades entre dois e quatro anos e, as demais, são bebês de até um ano de vida. Com cinco anos de idade, a maioria das crianças já sabem nadar. Algumas de mais idade (seis, sete anos) que não sabem, os adultos justificam que é devido a criança ficar pouco na comunidade porque há uma rotatividade das famílias em permanecer no lugar ou por impedimento dos responsáveis que consideram ser perigoso. O certo é que a partir dos dois anos de idade (algumas até antes) as crianças são colocadas em contato com a água para as primeiras sensações de banho, nado ou de entretenimento e, aproximadamente, com quatro anos de idade em diante os moradores consideram um tempo apropriado para esse aprendizado. Como dizem, não tem como inibir porque *faz parte da nossa lógica de vida*, embora varie de acordo com a família e a criança. A esse respeito, no período de águas grandes, assisti uma menina de quatro anos nadando na frente da sua casa, e sua mãe afirmava que realmente ela sabia nadar e, a menina, manifestava-se como alguém que domina o nado, ela se largava n'água, saltava, dava todos os sinais dessa prática (Caderno de campo, 2023).

---

<sup>7</sup> Freteiros são moradores da comunidade que pilotam rabetas fazendo o deslocamento/transporte de pessoas até a cidade. Atualmente, são dois moradores, Bacu e o Chocalho, como são conhecidos. Cobram R\$ 10,00 por viagem nos horários de 06h (saída) e, o retorno, é de 12h em diante.

Percebemos que as crianças têm contato com as águas o ano inteiro, embora no período das cheias fique o ambiente das casas propício para estimular o aprendizado das primeiras habilidades no nado. Portanto, não há um tempo determinado para os pais introduzirem os comandos e orientações às crianças quanto ao aprendizado do nado, porque água grande e com correnteza fortíssima representa mais perigo. Não à toa, a preocupação e o cuidado dos adultos com as crianças em relação as águas, porque como costumam dizer *a água tem suas vantagens e, também, seus perigos*.

Às crianças que sabem nadar, as limitações são menores. Elas, sozinhas ou em pares, podem pegar uma canoa, seguir o rio pela redondeza até a cachoeira ou a praia, por exemplo. Podem banharem-se sozinhas na *cabeceira da ponte*, ou ainda, acompanhar a vó na pesca do *matapi na beirada*. Ou seja, nadar é um ato/exercício social gerador de outras possibilidades às crianças, como a de participarem nos espaços produtivos e de lazer. Assim, saber nadar é uma condição que garante a meninos e meninas autonomia para circular em diversos locais, sem tanta vigilância/controlado dos adultos. Significa dizer que até então, as crianças circulam na comunidade, porém, sempre junto de adultos num grau acentuado de proteção e cuidado. Desse momento em diante, ficam mais livres ainda que sob a égide da norma familiar, isto é, as crianças obedecem e são vigiadas pelos pais constantemente, porém a forma de preocupação muda.

As crianças que não sabem nadar, mas encontram-se no processo de aprender com o auxílio de adultos ou crianças de mais idade, normalmente ficam apenas na beira d'água. Somente quando alcançam o domínio do nado é que tem permissão para outras camaradagens e podem circular de forma mais livre e autônoma. Uma mãe explicou assim, *quando a gente sabe nadar o risco é menor, embora quem saiba nadar morra também* (Caderno de campo, 2023), ou seja, naquele cotidiano, as crianças saberem nadar significa segurança para as mães, ao mesmo tempo, as próprias crianças

passam a sentir-se mais seguras, conseqüentemente ficam “mais livres”, digamos assim, para os deslocamentos no espaço.

É comum as crianças estarem acompanhadas de adultos no espaço-paisagem do trapiche e do rio-território, mais as coisas d’água: canoas, remos, varas. Coisas e pessoas constantemente presentes no ambiente aquático, compõem às práticas sociais e o aprender das/nas águas.

### *Sobre corpos no/do nado e a remar*

O corpo, posto como primeiro e mais natural instrumento técnico do humano (Mauss, 2003) é reiteradamente exercitado nas águas, conseqüentemente, no aprendizado do nado. O ensinar-e-aprender do nado envolve sujeitos em diálogo, no qual o aprendiz interagindo com o outro, o que sabe, exercita o jeito de bater os braços e as pernas na água, além de, durante o mergulho, ter cuidado com a entrada súbita de água nos olhos, nariz e boca. O aprendiz precisa de atenção aos gestos corporais específicos, treinando técnicas importantes e de aprendizado do corpo. Assim, o aprender-e-ensinar inicia *tirando o medo da criança em várias tentativas* e, paulatinamente, na água vai se *adaptando dando os primeiros passos, assim aprende* (mãe, 35 anos; dona de casa Maria Edileuza, 2023). Considera uma mãe que é parecido com aprender a andar, primeiro começa a engatinhar, depois são os primeiros movimentos, *anadar* é a mesma coisa, *devagar e treinando, praticando*. E, esse saber as envolve intensamente pelo desejo de estar n’água fazendo com que, muitas vezes, uma criança aprenda logo na primeira tentativa. No contexto observado, sem dúvida nenhuma, o ensinar-e-aprender do nado não é um processo linear e muito menos formal, por ser uma condição do próprio contexto. Logo, as crianças constantemente são estimuladas e inseridas em testes informais, isto é, diariamente convivem com diversas situações que as oportunizam e a seus corpos habituarem-se com/nas águas. Quando estão sozinhas na água, porém, sob *vistoria*, as crianças vão progressivamente

ensaiando o mergulho pela cabeça, até porque trata-se de uma habilidade aprendida com a prática, por repetições cuidadosas. Enquanto isso, aproveitam do líquido de outros modos *bubuiando*, molhando-se com as mãos, entre as coisas d'água, como podemos interpretar nesses momentos de rio (Caderno de campo, 2023).

Figura 1 - Momentos de rio



Fonte: Elaboração da autora a partir do banco de fotografias da pesquisa, 2022.

Acompanhando este ensinar-e-aprender nas fases que o compõe, foi possível identificar que, primeiro, as crianças brincam na/com água nas partes baixas das beiras da escada ou da ponte, onde deslizam, pulam e, em alguns momentos, exercitam batidas das pernas na água, apoiando-se com as mãos em alguma madeira, pau ou canoa. Mas, não mergulham. Após esta fase, elas passam a interagir com crianças de mais idade, adolescentes e até mães ou pais que as conduzem, segurando-as e devagar, a criança se lança ao fundo d'água escorando-se em alguma coisa, são orientadas a baterem pernas e braços, bem como a mergulhar (a criança submerge com uma das mãos tampando o nariz, seguradas por alguém mais experiente ou se segurando, a própria criança, em alguma vara, por exemplo). Outras vezes, seguram as crianças pela barriga e girando pedem para que batam os braços e as pernas. Após, inúmeras repetições, e já dominando um punhado de técnicas, as crianças são desafiadas a nadarem sozinhas, mas sempre sob o olhar de alguém que saiba nadar. Elas batem pernas, braços e mergulham. Em todos os momentos, pode ocorrer de uma criança se afogar, por isso, nadar naquele contexto é algo importante. *Aquela*

*criança pode ficar, por exemplo, batendo o pé na escada sem saber necessariamente nadar, mas consegue ficar ali batendo o pé com a vistoria de alguém que fica olhando de longe, dando uma vista* (Caderno de campo, 2023).

Estamos diante do que Brandão (1989) considera a “educação como fração da experiência endoculturativa”, porque envolve a prática dos sujeitos no cotidiano. Cotidiano com ações diversas de socialização. No entanto, para que haja interação é necessário existir uma comunidade aprendente, no sentido de que “[...] estamos sempre aprendendo e reaprendendo a ler as outras *linguagens do nosso mundo*”, isto é, a linguagem sociocultural das águas (Brandão, 2014, p. 08). Nesse caso, a linguagem do rio possui toda uma gramática social, gramática dos relacionamentos, justificando assim sua constituição de território educativo, também como lugar da “gratuidade infantil” (Brandão, 2015, p. 112).

Nesta comunidade, os moradores carregam memórias de dinâmicas territoriais e sociais, de tempos e espaços dos aprendizados do nado, geralmente, por trocas feitas no interior desta cultura ribeirinha e endoeducativa. E, os próprios aprendizes mirins informam seus modos: *Eu aprendi me empurrando de um varal para outro. Mamãe me colocava e, falava, bate o pé e a mão, ao mesmo tempo* (menina, 10 anos; estudante Olivia, 2022). Descrevem, com propriedade, como ocorreu esse saber, situando fatos marcantes de receio e de contentamento.

*Anadar* ocorre naturalmente por iniciativa da criança, outras vezes, por iniciativa do seu responsável que ensina. E, observando crianças que dominam o nado, ficou claro que o processo do saber é diferente, pois pode-se pensar aptas, habilidosas, entusiasmadas com/no mergulho (Mauss, 2003) e, conseqüentemente, na prática do nado. As crianças aprendizes são treinadas, corrigidas e incentivadas a exercitar os gestos e manobras corporais que são parte do nado naquela cultura. Assim, “Outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E, quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois

abri-los dentro d'água. Hoje a técnica é inversa". Conclui-se que, "[...] Toda técnica propriamente dita tem sua forma. Mas o mesmo vale para toda atitude do corpo. Cada sociedade tem seus hábitos próprios [...]" (Mauss, 2003, p. 402-403).

Este autor indica que as técnicas de educação para se nadar sofrem mudanças com o tempo e com o contexto. Na comunidade observada, as crianças são orientadas por outras crianças ou jovens que já sabem nadar, com formas distintas e nem tanto, talvez por isso, o termo *anadar* seja mais apropriado porque traduz um aprender necessário, de existência, diferente da técnica do nado como habilidade estetizada, a exemplo do nado *crawl*. *Anadar* é parte da vida, constitui valioso significado de um corpo social, e concordando com Mauss (2003) trata-se de uma demonstração de que como nossas técnicas corporais são tradicionais e nossos gestos nada têm de naturais, mas são produzidos por normas coletivas, regras sociais. Significa deixar-se navegar na canoa, percebendo a criança vivendo uma espécie de gramaticalidade da cultura ribeirinha amazônica.

Uma outra expressão que ouvimos foi a seguinte: *Aqui costumamos ensinar as crianças desde cedo a saber anadar e remar, por causa do perigo que tem de morarmos nas proximidades dos rios. E, depois que eles aprendem pronto, é cabeça fria* (avô, 65 anos; agricultor Luiz Henrique Vilhena, 2023), ou conforme a narrativa abaixo. Estas histórias contadas se entrelaçam a risos, olhares, gestos e conversas, ao mesmo tempo, enfatizam a preocupação com o risco principalmente por parte das mães. Porque, como dizem é uma *lei daqui, principalmente, depois que começam a estudar*, sem contar com a criança desejante, de conviver com outros grupos. A esse respeito, a mãe de Alessandro relata que:

Ele aprendeu a nadar praticamente sozinho. Ele já conseguia nadar só que tinha muito medo de se soltar de um varal pro outro, e ir a uma posição mais longe no rio. Ele ficava na escada, se segurando no varal. No caso dele, não tinha envolvimento com outras crianças para brincar porque as crianças já tinham mais idade e, conseguiam ir mais longe nadando, e ele tinha medo de se juntar com elas *anadando* no rio. Um dia o pai dele vendo que ele já

conseguia nadar por conta própria, se movimentar na água, levou-o na costa até mais longe e soltou ele. Disse para ele nadar por conta própria até chegar na beira. Assim: ou tu nadas até a beira ou tu ficas aí se batendo na água. Ele veio nadando até chegar na beira sozinho, foi uma felicidade enorme pra ele, porque ele mesmo não acreditava que já tinha esse domínio. Mas, a gente já percebia que ele sabia, porque a criança a partir do momento que ela começa a se bater, a bater o pé e a mão na água, a se puxar ela já tem esse domínio do nado. Ele perdeu o medo. Hoje ele vai longe no rio, consegue nadar qualquer distância (Ivone, entrevista em março de 2023).

No geral, as técnicas de nado, pelos que sabem nadar, são com batidas leves e puxadas para frente com os braços, há também batidas das pernas, porém as pernas não saem da água, diferente dos braços que são postos para fora da água, inclinados para frente e impulsionados a puxar a água com as palmas das mãos. A cabeça não fica totalmente imersa na água, há um revezamento do rosto dentro e fora d'água, inclinando-se para os lados. Mesmo não sendo regra geral, as meninas se colocam mais contidas na água, gritam menos, deslocam-se por mais perto do trapiche ou da casa, estão em menor quantitativo nos banhos e brincadeiras. Há diferença de habilidades entre meninas e meninos, bem como, por vezes, meninos nadam separados das meninas e, ora, ocupam os mesmos espaços, compartilham conversas, gestos e mergulhos entre si. Dados os limites deste trabalho, não foi possível aprofundar essa questão.

Nadar desde tenra idade é condição para viver naquele cotidiano, estando aptas a participar de outros momentos de socialização nos espaços do território, como ir até a casa de um amigo na outra margem, de canoa. O que se quer enfatizar é que o processo educativo informal atua também como transmissão do saber e, como consequência, na (re)produção dos modos de viver na Amazônia. Nesse sentido, o processo educativo inclui modos próprios de criar, fazer e viver dos sujeitos na prática social. Para Brandão (2014), o aprender é parte da vida, cuja efetividade se dá em processos educativos múltiplos e em lugares diversos. Desse ponto de vista, Gusmão (2015, p. 21) lembra que os “[...] processos educativos ocorrem em meio à vida vivida, como parte das relações humanas”.

Aprender-e-ensinar como processo educativo diverso envolve o corpo inteiro, varia de acordo com a sociedade e com o tempo. As considerações de Gusmão (2015, 2012), de Mauss (2003) e de Brandão (1989) relativas ao processo educativo e a educação se aproximam, vão na direção de que o sujeito deseja aprender porque por esse caminho, começa a entender tudo que o envolve, logo, pressupõe o envolvimento com o mundo social. O engajamento nas práticas sociais também é reconhecido por Gusmão (2012, 2015), como parte de um conjunto de diversos processos educativos intrínsecos à vida social, do humano. Assim, as relações humanas estão marcadas por experimentos, experiências e a formas de estar no lugar, possibilita o que foi dito com Brandão (1989) de uma “educação como fração da experiência endoculturativa” – um processo relacional vívido e de transmissão cultural entre uns e outros, em processos de ensinar-e-aprender, exemplificado aqui pela prática do nado, do remar, os brincares e as intervivências das crianças com as águas, assim tais sujeitos protagonizam uma educação da infância, entre e a partir delas.

Saber nadar relaciona-se com uso e apropriação do espaço, pois podemos considerar que é a partir dessas relações com o espaço em condições ambientais, sazonais, ecológicas, que as crianças desenvolvem habilidades individuais, porém integradas ao contexto cultural, e com base na circulação intergeracional e em conexões com saberes, crenças, coisas e pessoas. Como observa (Mauss, 2003, p. 405) “[...] a criança imita atos bem sucedidos que ela viu serem efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela”.

Tais aprendizados explicitados refletem corpos movendo-se nas águas como território educativo porque constitui-se um espaço-tempo informal de socialização-formadora através de cenas culturais aprendentes e livres, sempre com o auxílio de outras pessoas (crianças, adolescentes, mãe ou pai, avó), circuitos culturais que não só treinam gestos e formas corporais como também são corpos *bubuiando* liberdade e movimento. São corpos ancestralizando a cultura quilombola da comunidade. Tais



aprendizados acontecem em ambientes específicos, os espaços das beiras e rasos, bem como de forma interativa entre crianças e na presença de um adulto. Saber nadar é uma questão de sobrevivência nesse contexto, por isso constitui-se uma habilidade que confere à criança um comportamento autônomo e de domínio acerca da vida ribeirinha. Gusmão (2012) elege então a possibilidade de experienciar o mundo, descobri-lo em seus elementos, captados na comparação entre o que sabe, vê, ouve e observa e, nesse sentido, considera no aprendizado o prazer da descoberta e a efetiva aprendizagem, tal como acontece na vida.

Saber nadar pode ser visto como um diferencial, na medida em que a criança que domina o nado é reconhecida na experiência como tal e como sujeito coletivo, em relação aos seus responsáveis e para circular no lugar. Ademais, uma criança que *anada* vive um processo de legitimação, muda de *status* junto dos moradores e na comunidade como um todo, pois se constitui como sujeito que domina um aspecto central de uso, naquele espaço. Nesses termos “[...] a criança estabelece um conhecimento de si mesma, do outro, do mundo no qual está. O processo, em si, consiste numa aprendizagem [...]” (Gusmão, 2012, p. 170).

Viver sob o signo das águas implica aprender diversas habilidades, como remar por exemplo, que segue a mesma lógica do nado, nessa comunidade de prática endocultural. Remar é um aprendizado prático, com envolvimento intergeracional e na navegação. Meninos e meninas são iniciados nessa habilidade desde pequenos, fazem curtos deslocamentos dentro ou ao redor da comunidade. Mas, a permissão dos adultos para os pequenos circularem sozinhos e, até para tranquilizá-los, na rotina cotidiana, acontece quando sabe nadar.

Na investigação mais a fundo, foi sendo clarificada e tornou-se parte do registro de campo os sentidos e desafios de um corpo-água explorando o rio remando.

Na boca do rio, ancorada na maloca de dona Tonha, observei por um tempo, o menino Emanuel na companhia de duas primas vindas da cidade. Ele

passou a ensinar às primas a remar. A bordo, uma delas, dentro da canoa se deitava no banco e batia o pé na água. A outra, ensaiava remar. Essa trajetória fora repetida pelo menos cinco vezes na frente da casa, vinham e iam. Dessa forma, também brincavam, parecia relaxante, se divertiam, além de uma sadia conversa acompanhada de risadas, entre eles. O principal acontecia vagarosamente, Emanuel, ensinava suas primas a remar. Ele falava assim: tem que colocar o remo desse lado e desse outro, porque senão o casco não vai na direção certa e a gente pode entrar no meio da mata. Um das primas, executava os comandos e, afirmava: olha eu já tô conseguindo e ficava numa felicidade só. Era um remar inicial sem estarem devidamente treinadas naquilo, mas elas estavam felizes com aquele pouquinho que conseguiam fazer. Segurar o remo. E Emanuel demonstrava prazer em ensinar (Caderno de campo, 2023).

Do mesmo modo, com outra narrativa de Flávia contando passo a passo da condução da canoa.

*A gente tem que remar desse lado pra atravessar pro outro lado. Aí quando vai muito pra lá, a gente rema ao contrário, e vai indo reto. Quando vai dobrando pro outro lado a gente rema desse e assim vai.*

Os dois excertos tratam do aprender a remar no território de águas. São narrações eivadas de significâncias e significados, ditam o caminho das águas com curvas e desvios, das coisas de rio transformadas em brinquedos. Canoa, rio, água e criança na dinâmica ribeirinha própria do lugar, cujo aprendizado começa pela observação de tudo que se passa em uma canoa em trânsito, os gestos, os modos dos adultos, o exercício de tarefas como tirar água da canoa ou carregar o remo. É um ser criança que se especializa especializando-se corporalmente no território educativo das águas, desde olhar a navegação diária no/do rio Tauerá. Em seguida, sob uma prática lúdica, entram numa canoa atracada e ensaiam remar. Noutra ocasião, pedem que o adulto deixe-as remar, e por meio dessas duas ações brincar e treinar, aprendem. Meninos e meninas são inseridas nesse cotidiano aprendente, *brincando de fazer travessia de uma margem a outra, indo na casa do vizinho ou passeando em frente de casa sob um adulto dando uma vista*. Geralmente, os pequenos de seis anos em diante já são inseridos neste processo.

É comum os pequenos acompanharem os adultos, porém apenas em atividades que não subtraia o tempo da escola e nem façam esforços, além do que um corpo infantil suporta. Também os acompanham quando não há outro adulto com quem deixá-los em casa. No discurso dos adultos, as crianças precisam aprender da beira d'água e da natureza, pois a formação do homem/da mulher para aquela comunidade leva em consideração dominar os universos produtivos e simbólicos das águas.

Por meio do trabalho de campo, foi possível observar crianças pilotando rabetas ou remando nos cascos ou canoas, prática em grupo ou individual. Emanuel assim comenta: *eu remo sozinho. E remo com meus primos quando estão aí.* A mãe contou sobre a circulação das crianças remando canoas, no momento que vai comprar alguma coisa no comércio a pedido da genitora e nesse trajeto, além de remar elas vão juntando coisas do rio: resíduos sólidos, sementes e frutas *boiadas*. No caso da criança que sabe nadar e remar *ela tem uma maior circularização na água*, como confirma outra mãe, servindo, como vimos, para brincar, e não necessariamente que vá fazer alguma coisa. As próprias crianças contam dos usos do remo e da canoa.

*A vovó não gosta que eu vá fazer compra com o Alessandro no comércio porque a gente demora muito. Demoramos porque vamos brincando na canoa. Às vezes, eu vou remando e, o Alessandro, secando água, ou então, acontece o contrário. A gente para na beira, se joga água ou apanha alguma fruta ou pega algum brinquedo pra brincar (menina, 09 anos; estudante Flávia, 2022).*

*A gente anda de canoa no rio. Não pra fazer alguma coisa, só pra ficar passeando, pra lá e pra cá (menino, 05 anos; estudante Guilherme, 2022).*

*Eu vim contigo porque quando passei aqui perto da casa da Doraci, tinha uma canoa velha toda quebrada e quero ela pra mim fazer um barco pra brincar, igual ao do papai (menino, 07 anos; estudante Emanuel, 2022).*

Atravessamentos e canoas na extensão ou nas margens do rio são momentos práticos de iniciação dos pequenos com o remo. Tal prática acontece desde cedo quando participam dos traslados junto com os pais nas constantes viagens.

Durante uma travessia na companhia de adultos parentes, as crianças ajudam *secar a água da canoa, vão mexendo com aquele utensílio que o pai utiliza para pescar* ou mesmo cuidando de si contra os lances de água jogada pela maresia. Adiante, nas beiras d'água experimentam segurar o remo e lançá-lo n'água com movimento específico, e assim vão interagindo progressivamente com este fazer. Porém, somente quando já sabem nadar, são autorizados a brincar de remar e/ou deslocar-se pelo rio, embarcado.

Remar canoa é uma habilidade praticada por todos na comunidade, ainda que utilizada em menor escala se comparada com a pilotagem da rabeta ou do *rabudinho*, porém, é frequente até porque mesmo na rabeta por vezes, se utiliza o remo, como numa situação de empurrá-la para a água. Como mencionamos remar é uma ação corporal bastante utilizada em percursos curtos, é o caso de colocar o matapi, ir à casa do vizinho ou no comércio. Instaura, um processo educativo e um saber legitimado, pois garante autonomia para pegar a canoa e sair sozinho ou em par infantil. Como diz Gusmão (2012, p. 212), estamos a “resgatar as diferenças que marcam as vivências de cada um” e assim [...] “resgatam-se as potencialidades instauradoras” de uma outra educação.

Valida-se, assim, o processo de socialização numa comunidade de prática endocultural. Porém, até que sejam condutoras aptas ao nado ou a remar, as crianças passam por diversas fases desse ciclo aprendente, construindo uma experiência individual e coletiva.

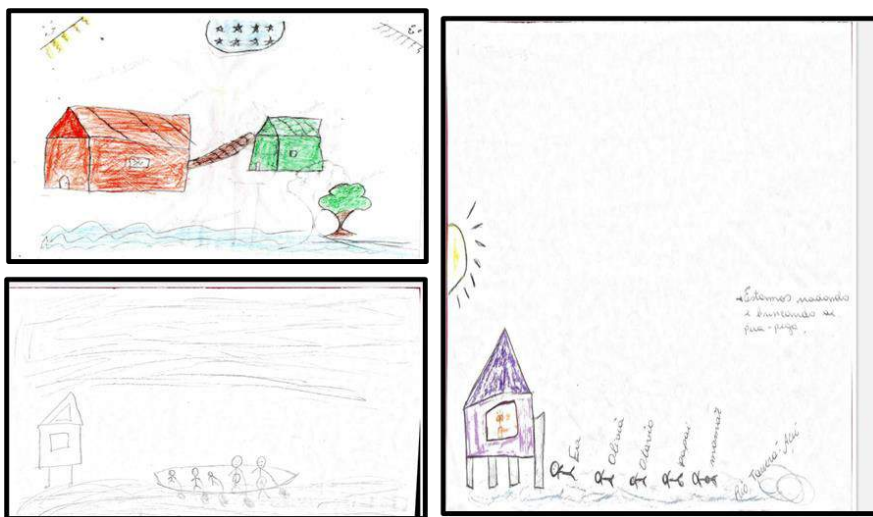
### **Outros brincares e a circularidade no espaço interáguas**

Crianças desejam viver ao ritmo do seu corpo e na banalidade do cotidiano são “regidas pela vocação cultural do brincar” (Brandão, 2015, p. 112). São seres humanos que praticam as próprias brincadeiras com uma criativa seriedade que, se observada com atenção e amorosidade, nos revitalizam e as nossas memórias infantis. São práticas brincantes e de socialização espontâneas entre si e com o mundo, fazendo-as se conectarem com diversos

aprendizados, emoções e afetos. Esse território de gratuidade brincante, funciona como levante de sentidos à sua existência.

Partindo desta visão com coisas, memórias, construções sociais e narrativas existenciais, no território educativo das águas as crianças produzem culturas e a defesa do território, na medida em que são autoras, aprendentes/ensinantes e intérpretes do contexto vivido, convivendo com as pessoas e com a natureza. Movimentam-se e, porque não, sensibilizam, adultos sobre as muitas infâncias possíveis, quando pensadas a partir de suas gramáticas sociais, conforme assevera Brandão (2015).

Ponte, marau, corda e a maloca são outras coisas presentes no espaço interáguas. E, as crianças, escutadas durante a pesquisa na comunidade, narraram as águas nesse espaço de socialização, de beiras e travessias, situada entre a casa e a área externa, tal qual se observa nos desenhos.



Fonte: Elaboração da autora, a partir de desenhos produzidos durante a pesquisa<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> As autorias são, respectivamente da esquerda para a direita, de Mayellem (10 anos) e Olívia.

Os desenhos são significações do lugar e o entorno no conjunto de seus elementos, ao mesmo tempo são oportunidades vivas de criação de imagens acerca das águas amazônicas, situadas dentro de contradições existentes quando se pensa outras formas simbólicas que possam ser representadas ou das mídias como conhecimento.

Como já dito, as formas brincantes acontecem em diversos lugares/espacos. *Estamos brincando nessa árvore de faz de conta, a gente imagina que ela seja um prédio e temos que escalar com nossos superpoderes igual o homem aranha faz* (menino, 06 anos; estudante Otávio, 2022). Seu irmão menor completa: *Ele tem que conseguir trazer a fruta que está lá em cima pra mim, eu ajudo pra conseguir* (menino, 04 anos; estudante Joaquim, 2022). Outro espaço é a ponte e o marau que ficam atrelados à casa e a beira, onde entre eles, meninos e meninas circulam, nadam, conversam ou embarcam nas canoas atracadas, como explica Guilherme: *eu brinco dentro do casco do papai que fica no quintal, eu brinco de secar a água com um caco*.

Há outros brincares com suas respectivas formas e regras, sempre atravessado pelos ditames do ambiente e da cultura rural-ribeirinha-quilombola, como os brincares de chão nesse banzeiro de águas: bandeirinha, cabo de guerra, as piras, dentro e fora, cinco pedras etc. Esses jogos e brincadeiras traduzem toda uma produção coletiva e enraizada nessa cultura, são exemplos o jogo da garrafa, o bacuri e o bebleide artesanal, e apresentados pelas crianças.

*O jogo da garrafa, a gente pega uma garrafa e enche um pouquinho de água, pela metade, e joga a garrafa. Quem conseguir deixar a garrafa em pé ganha um ponto, e aquele que chegar em vinte primeiro, ganha* (menino, 9 anos; estudante Alessandro, 2022).

*Se o cara falar “poxa”, “égua”, “me deixa eu quero escrever” na escola, a gente pega e dar um tapão na costa do outro até ele falar “bacuri”. Essa, nós inventamos na escola* (menina, 9 anos; estudante Diana, 2022).

*A gente pega a sandália velha corta ao redor, do tamanho da tampa da garrafa e coloca o prego. Enfia e roda, fica rodando. Quem parar primeiro perde. Ai tem esses outros que eles fazem, compram, mas nós fazemos esses* (menina, 9 anos; estudante Flávia, 2022).

Enquanto nas águas, a brincadeira preferida é a pira-pega n'água e o *pular na água* com a especificidade dos saltos, dos espaços e das coisas, inclusive, adultos também praticam. Brincam assim: Um grita *1, 2, 3 e lá vou eu*, depois disso, só se ouve o barulho estrondoso nas águas. Esses pulos são identificados pelas crianças de *pulo flecha, mortal e pomba*, conforme narra Alessandro.

*O pulo flecha, é um pulo na água que a gente fica reto assim, igual uma flecha. Que a gente pula na água e vai boiar lá longe, igual uma flecha. A flecha é reta, e tu vais reto, e vai parar lá longe.*

*O pulo mortal, o nome já diz, mortal. A gente pula, dá uma cambalhota e cai na água. Mas tem que botar força na perna porque senão a gente cai de costa e dói. Ou de barriga, sentindo dor também.*

*O pulo pomba é só pular, juntar as pernas e bum na água, voa água lá longe, por isso que o nome é pulo bomba, parece uma bomba caindo na água pooh.*

As crianças transitam com frequência em toda a extensão do rio, brincando e mareando seus modos infantis vão intermediando a dimensão individual de suas vidas com o tornar-se um ser social assim como incorporam modos próprios de pensar, sentir e agir que elas não aprenderiam espontaneamente. Logo, a brincadeira livre é apreciada, vivida e potencializada pelas crianças.

*A gente sobe em árvore, pula de cima da árvore no rio. Às vezes a gente brinca de espada na água, assim 'tim-tim'. A gente mata um ao outro, e 'fap é fap' na água. A gente brinca no quintal. Eu pulo de cima da ponte 'é bei' pra dentro do rio. Quebra o galho do ajuruzeiro. A gente já pegou uma queda da mangueira. Outro dia eu quase quebrei a perna, a gente tava brincando de homem aranha. Fomos pular de cima da parede. Eu disse, sou mulher do homem-aranha, e pulei lá de cima, caí assim e quase saquei a perna (menina, 09 anos; estudante Flávia, 2022).*

A narrativa exposta é um emaranhado de histórias que nascem na beira d'água, talvez, possa nos servir para perspectivar uma outra pedagogia da infância que precisa *buiar* das profundezas dessas águas e travessias, sendo transgressora, gestada junto, com e para as crianças amazônidas, assim como a partir dessa e tantas outras

infâncias. Então, “[...] se trata de ir ver e procurar compreender quem são as crianças onde, como e quando meninas e meninos – às vezes juntos, às vezes separados – experimentam entre eles próprios e para eles próprios [...]”, seus ciclos de vida e cultura (Brandão, 2015, p. 109).

Essas crianças habitantes das margens são observadoras da natureza das águas, assistem à navegação das embarcações, conversam com as águas, admiram a paisagem da floresta. Segundo o menino Alessandro, *o rio faz parte da natureza, porque vem da natureza e é uma paisagem natural. À tardinha nos sentamos na beirada das pontes e ficamos conversando e olhando as movimentações que acontecem nele*. Outras crianças afirmam que a água além de *servir para as brincadeiras, serve também para fazer compras, andar, passear* (Caderno de Campo, 2023), elas atualizam o valor do rio na vida de quem mora ali, pelo fato de ser *fonte de vida*, pois as pessoas, como as crianças, a utilizam não só para brincar, mas também fazer as coisas do dia a dia como já dito. Novamente a menina Flávia, expressa o rio como lugar de ser feliz, de coletividade. *Eu gosto do rio porque dá pra gente se divertir, pra gente ir pro campo, pra gente sair pra algum lugar, ir pra cidade e, também, tomar banho e fazer várias brincadeiras*. Vê-se, então, fluidez corpórea e refúgio nessa relação íntima da criança com a água. Como refúgio queremos dizer do tempo entre a rotina familiar e da escola, quando fogem para estar na inteireza corpo-água.

Foram muitas narrações ouvidas e vividas a partir do diálogo com os autores-atores mirins, resultando nesse esquema, que dizem de seus corpos-água em exploração no ambiente natural.



## Esquema 1 – Brincadeiras de águas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no trabalho de campo, 2022.

São criações incríveis, associadas ao tempo das águas, ao jeito de brincar-existir, ao saber-fazer ribeirinho situado aqui, com o nado e a canoa, sob regras de convívio social atuais. E as crianças, aviltantes, afirmam que tais brincades foram *inventados por nós*, evidenciando a infância que *brinca com e no território*. Segundo Brandão o brincar para criança constitui-se “[...] o eixo central de sua experiência pessoal, familiar (entre irmãos) e grupal (dentro de grupos de idade e de grupos de interesse) de vida [...]” (Brandão, 2015, p. 113).

Nesses termos, tornam-se as águas um território educativo de crianças, genuinamente, especializadas, territorializadas, localizadas, vivendo uma infância que ainda brinca nesta comunidade embaixo ou em cima dos trapiches, nos quintais, nas árvores; ainda, sobressai o treino da pesca, os banhos de chuva, o empurra-empurra em poças d’água e na lama da várzea. Além da cachoeira, nesse cenário de águas.

As crianças utilizam as coisas da natureza para suas invenções. *Eu, a Olívia e a Nayara juntamos folhas no quintal para brincar de*

*comidinha* (Caderno de Campo, 2022). Outro menino reitera: *Quando a maré está seca, eu saio para ajuntar brinquedos que ficam encalhados na beira como pedaços de pau, garrafa e tampinha para fazer arco e pião* (menino, 9 anos; estudante Alessandro, 2022). Tais usos mostram o quanto a cultura infantil tem relação direta com o território e seus espaços da terra, da mata e da água, atestando uma corporeidade em movimento que acontece como dissemos na canoa, na maré, na beira do rio, com os pés no chão e dentro d'água.

Somos testemunhas de uma invenção patrimonial, das águas do brincar, de se educar mutuamente e ficar na memória. Como explicar o fato de muitas crianças aprenderem a nadar sozinhas nesse contexto? O menino Emanuel *virou peixinho logo cedo* no dizer de sua vó e com seu próprio depoimento. Filho de pescador, mesmo um pouco envergonhado durante os encontros da pesquisa, nos agraciou com seu sorriso e mostrou por meio de gestos suas *braçadas* iniciadas, ainda, quando tinha 3 anos, após ficar apreciando o pai na beira d'água.

*Meus pais não precisaram ensinar. Eu ficava olhando pequenininho e consegui sozinho. Primeiro eu boiava, depois fui batendo as pernas no rasiño com ele do lado. Foi fácil. Gosto de brincar aqui, jogar futebol, nadar e pescar com meu pai e meus tios, eu me sinto bem assim. Prefiro sempre tá fazendo essas coisas do que ficar na casa assistindo televisão.*

O livre acesso ao brincar, a pescaria, o corpo n'água, as crenças e os costumes fazem parte da vida das crianças, como na vida de Emanuel. De outra parte, as águas abundam e fundam o modo de ser quilombola beira-rio, do habitante de ilha, do ribeirinho, do caboco, do embarcado. Pojo e Alves (2021, p. 51), em pesquisa com crianças de comunidades ribeirinhas em Abaetetuba, no Pará, afirmam que:

Existe uma cultura das águas – para além do brincar e banhar-se preferidos das crianças e, até de adultos, nesse espaço-tempo existe uma forma de interagir que perpassa o espiar e apreciar aquela paisagem margeada por águas, quando da rotineira forma de sentar e contar histórias à beira do rio.

Que perpassa preferir viajar fazendo percurso pelo rio do que pela estrada ou ramal.

Vem desse redemoinho cultural, a sentença da menina Flávia: *eu atravesso o rio*. De uma infância no espaço sagrado das *águas do meu dia a dia*, de um corpo que *bubua* nas águas, como dono de si e do mundo. Acontece, como relataram alguns moradores do rio Tauerá, *essas crianças já nascem predispostas a serem íntimas das águas* (Caderno de campo, 2023).

Rio e criança, e nas águas brincam. São encontros de troca de saber e de brincar de *pega-pega*, *pira-pega*, *luta*, *quem demora mais no fundo*. *Mergulho*. Do corpo nas águas. De um corpo-água. Nessa trama em torno do rio, percebemos que a vida das crianças dessa comunidade assume distintas dimensões: pela escuta aprendida no convívio com a natureza, pela utilização de elementos naturais no brincar, pela forma de agrupamentos que misturam tempos geracionais, pela capacidade de reinventar as regras das brincadeiras d'água. Assim, sentir a água *bater no corpo*, como indicou Alice, na conversa informal, emite referenciais afetivos, ancestrais, territoriais e de estreitamento com formas de pertencimento, de construção identitária e de socialização. Tudo isso estrutura um processo endoeducativo almejado pelo coletivo quilombola, sem que esta palavra seja requerida. Tudo isso esculpe infâncias plurais, e que são vividas e recriadas a partir das noções de água/águas e rio/furo/igarapé, cultura-natureza, corpo-água etc. Diante disso, podemos afirmar também que o cotidiano ribeirinho-quilombola e o convívio com as beiras d'água e a natureza constituem-se mútuos cenários e territórios culturais no interior da formação sociocultural dessas crianças.

O existir da criança, tecido pelo aguatório presente neste território quilombola, possui como característica central a experiência<sup>9</sup> de meninos e meninas que nascem, crescem e agem a

---

<sup>9</sup> Usamos aqui o termo experiência sob a égide do pedagogo Jorge Larrosa. Para o autor a experiência é “o que nos acontece” (Bondia, 2002, p. 21).

partir do signo das beiras, margens, cabeceiras e furos de rios que formam a região abaetetubense. Crianças em bando participando de experiências afroamazônidas (e indígenas) tecem a existência das cidades-*amazôniágua*<sup>10</sup> e pensam/desejam uma Amazônia que irrompe as fronteiras do proposto (na lógica colonizadora) de única territorialidade amazônica.

### **Alguns pontos para continuar a conversa!**

A pesquisa evidenciou um ambiente natural/social amazônico rico de aprendizagem, das sabenças de crianças quilombolas. Fez-se notar os saberes e as invisibilidades das crianças diante da rica diversidade do lugar, bem como foi sendo explícito um aprender informal a partir dos espaços, do território, do movimento e cotidiano das águas. Neste ambiente amazônico somos privilegiados pelas águas que nos banham e as crianças em suas existências, embebidas de histórias e simbolismos.

Espraiada na linguagem cabocla este grupo camponês de tradição quilombola-ribeirinha produz seu modo de vida pelo verter das águas, reinventa-se o regime *amazoniágua*, que com suas enchentes e vazantes faz pulsar a vida social, a economia local e o ciclo produtivo. Sendo o território das águas todo o conjunto espacial interáguas e o modo beira-rio de povos das águas.

Esse espaço território das águas presente na comunidade investigada, pode ser caracterizado sob uma visão totalizadora no sentido do ciclo social das águas. Portanto, sua amplitude abarca outros territórios epistêmicos, fronteiriços, étnicos, dada as subjetividades, as relações entre os sujeitos e a natureza amazônica;

---

<sup>10</sup> Trata-se de um conceito em construção (Pojo, 2021), a expressão cidades-*amazôniágua* remete a contextualidade das águas fazendo parte da urbanidade e do mundo rural nesse pedaço da Amazônia paraense. Águas das chuvas e dos rios, espaços de furos e igarapés, constantes travessias em fronteiras territoriais e geográficas, práticas e saberes todos esses elementos compõem o regime de águas no cotidiano dessa região, estacionam a um só tempo águas-terras, águas-matas-florestas, a circularidade de pessoas e produtos nas águas, ditando a vida.

por nutrir fronteiras de valores, lógicas, de conhecimentos que, referencialmente, sintonizados com o regime das águas, justifica a opção por outras formas de fazer pesquisa, incluindo metodologias que estejam alinhadas com o todo desse território.

De outra parte, assim se estabelece um complexo de relações que partem de dentro das casas, atravessam a floresta e o rio, passam pelas roças e os retiros, e chegam até a escola processando todo um conjunto de saberes aprendidos de forma espontânea ou motivada (Brandão, 2015, 1989). Territorialidades infantis que contribuem para que crianças, adolescentes e adultos quilombolas/ribeirinhos vivam alinhados, entre outros aspectos, ao movimento da vida que acompanha o ritmo sociocultural do lugar.

Nesse sentido, o repertório lúdico, corpóreo e de convívio na beira d'água é exercido de diferentes formas com brincares, fazeres, saberes, travessias e mobilidades que atravessam ações corporais que se dão, em grande medida, espontaneamente como pular, saltar, chutar, subir, arremessar, balançar, correr. Tais ações dizem da construção cognitiva e social da criança, bem como essas intervivências forjam narrativas de vida sob a égide do contexto beira-rio.

Ainda, tornou-se essa experiência da pesquisa um (re)olhar os territórios vivos, de águas, em movências de corpos crianceiros, plurais; nos deixando claro que suas histórias estão sendo narradas/editadas/construídas por elas mesmas. Assim, o corpo-água é um "território em disputa" (Arroyo, 2011), dada sua luta por tornar-se legítima, em grande medida, para os adultos, para a escola e na Amazônia. Luta, frente a legitimação da contextualidade rural-ribeirinho-quilombola em suas relações fronteiriças de comunidades, territórios, cursos d'água, ciclos culturais, afinal sob essa égide sedimenta-se a produção e a reprodução da vida, material e imaterial.

## Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, Vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Rev. Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, jan. /jun. 2007. p. 11-27.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 44, p. 19-37, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i44.4463. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4463>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MIRANDA, Daniel; GOMES, Carlos Valério Aguiar. Existir sobre as águas: refletindo 'territorialidade' amazônica a partir do viver estuarino da 'aquabilidade'. **Agricultura Familiar** (UFPA), v. 13, p. 145-162, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/8713>.

POJO, Eliana Campos Toutonge; FREITAS, Maria Natalina Mendes. As crianças e a natureza em contextos rurais amazônicos. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022005, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1693. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/169>.

POJO, Eliana Campos Toutonge; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). Brincades nas águas. *In*: POJO, Eliana Campos Toutonge; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.) **Água na Amazônia paraense**: território educativo de crianças (livro eletrônico). Manaus: Ed. dos autores, 2021. p. 45-62.

POJO, Eliana Campos Toutonge. Diversidade cultural que vem das matas e da terra. *In*: POJO, Eliana Campos Toutonge; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). **Água na Amazônia paraense**: território educativo de crianças (livro eletrônico). Manaus: Ed. dos Autores, 2021. p. 29-45.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: Uma contribuição para a ecologia política da região. *In*: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 107, p. 63-90, setembro, 2015.

## **Entrevistas**

BARARÚA, Alessandro de Vilhena. **Entrevista a Eliana Pojo**. Abaetetuba, [agosto. 2022]. 1 arq. mp3 (2 h).

VILHENA, Ivone Barbosa de. **Entrevista a Eliana Pojo**. Abaetetuba, [agosto. 2022]. 1 arq. mp3 (3 h).

VILHENA, Luiz Henrique Correa de. **Entrevista a Ivone Vilhena**. Abaetetuba, [abril. 2023]. 1 arq. mp3 (2 h).

VILHENA, Maria Edileuza dos Santos de. **Entrevista a Ivone Vilhena**. Abaetetuba, [março. 2022]. 1 arq. mp3 (2 h).

NASCIMENTO, Flávia Gabriele Ferreira do. **Entrevista a Eliana Pojo**. Abaetetuba, [março. 2022]. 1 arq. mp3 (1 h).

SANTOS, Emanuel Rocha dos. **Entrevista a Ivone Vilhena**. Abaetetuba, [março. 2022]. 1 arq. mp3 (1 h).





# VIDAS DE CRIANÇAS EM TERRITÓRIO PRAIANO AMAZÔNICO: PRÁTICAS SOCIAIS E SABERES CULTURAIS INFANTIS<sup>1</sup>

Maria Esmeralda Batista da Silva  
Maria Natalina Mendes Freitas

## Introdução

A *escrevivência*<sup>2</sup> desse texto busca caracterizar e refletir sobre as redes de saberes e fazeres elaboradas no cotidiano vivido e aos processos de interações socioculturais tecidas no ambiente praiano da Vila dos Pescadores-Bragança/Pa, envolto com as águas que circundam seus espaços.

Na região amazônica, conforme apontam os estudos do Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef, 2018), em que a população de crianças e adolescentes é mais de 9,1 milhões, distribuídos em 808 municípios de nove estados que compõem a Amazônia Legal, não basta garantir apenas os direitos, é preciso enxergar, “conhecer e entender a região a partir de sua diversidade cultural, social, econômica e ambiental” (Unicef, 2018, p. 5). Mais que conhecer e entender a região, é preciso o exercício de uma escuta sensível pelas vozes das crianças e dos adolescentes, para saber: “[...] meu modo de viver e sobreviver; conhecer a fundo as coisas nas quais eu creio e às quais me agarro nos momentos de solidão; precisa saber e entender as verdades, pessoas e fatos aos quais eu atribuo

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso defendido por uma das autoras, em dezembro de 2023 (Silva, 2023).

<sup>2</sup> Empristo este termo da grande escritora Conceição Evaristo, que ao brincar entre as palavras “escrever”, “viver”, “se ver” cunhou a palavra “escrevivência”. Diz Evaristo, “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. Entrevista para Tayrine Santana/Itaú Social e Alecsandra Zapparoli/Rede Galápagos-São Paulo, em 9 de novembro de 2020.

forças superiores às minhas e aos quais me entrego quando preciso ir além de mim mesmo” (Didonet, s/d).

As reflexões, apontadas na poesia de Didonet (s/d), sinalizam que estudar e pesquisar a infância na Amazônia demandam partir da escuta de seus principais protagonistas, as crianças. É preciso conhecer suas infâncias em seus contextos de vida como no ir e vir à escola, no brincar, nos saberes que possuem a partir de suas experiências e vivências no lugar em que se encontram.

O texto trata de uma pesquisa em andamento, cujo *locus* é a Vila dos Pescadores, localizada a 33 km da sede da cidade de Bragança-Pa, situa-se dentro dos limites da Reserva Extrativista (Resex) Marinha Caeté-Taperaçu, estado do Pará para preservação de sua fauna e flora, patrimônios da região do Caeté<sup>3</sup>. Esta vila ocupa um espaço cercado por águas do mar e estradas de areia, onde os barcos de pesca se encontram a vista e uma igreja católica que tem como santo padroeiro São Pedro. Na vila não há escola, as crianças e suas mães se deslocam a pé ou de bicicleta até a Vila do Bonifácio, onde se encontra a única escola que atende as populações dessas duas comunidades. A situação socioeconômica das famílias baseia-se, em sua maioria, na venda de pescados ou dos programas federais, como o Bolsa Família. As casas em estilo palafita diz muito da realidade em que estão imersas as crianças e adolescentes. O lazer se reduz sobretudo a banhos de mar, brincades na areia, estrada ou quintais.

Diante das possibilidades investigativas do objeto de estudo proposto neste recorte do projeto pesquisa<sup>4</sup>, tem como objetivos geral: compreender como as crianças do território praiano Vila dos Pescadores-Bragança/Pa, processam as redes de saberes e práticas sociais em seu cotidiano. Assim como, os demais processos de

---

<sup>3</sup> Região banhada pelo Rio Caeté na zona costeira, onde a atividade econômica pesqueira é fortemente presente. Possuindo festividades regionais socioculturais como a Marujada de São Benedito, Festival Junino, Círio de Nossa Senhora de Nazaré, entre outros.

<sup>4</sup> Projeto de Pesquisa “As Gramáticas Sociais de Crianças e suas Infâncias em Territórios de Águas de Regiões da Amazônia Paraense”, aprovado pela Chamada Universal - CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021.

interações e relações tecidas no ambiente praiano envolto com as águas que circundam seus espaços na produção de uma gramática social de território praiano, e que o conhecer destas culturas infantis possa acarretar relevância na pesquisa das infâncias da Amazônia paraense. Cabe indagar sobre algumas questões norteadoras do processo investigativo: o que as crianças da vila dos pescadores sabem/dizem sobre os espaços-tempos da praia e das águas? Que interações são parte do cotidiano das crianças nos espaços da comunidade? Como se desenvolvem os brincarés das crianças e suas relações nos espaços e em mediação com a natureza? Esses questionamentos nos instigaram a adentrar no universo praiano caeté amazônico, para desvelar pelas vozes das crianças as regras de sua gramática social do território chamado Vila dos Pescadores.

Metodologicamente, a investigação advém de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica e trabalho de campo. Quanto a pesquisa bibliográfica, o estudo pautou-se em três eixos: Gramáticas sociais e culturais; Etnografia com crianças; e Criança do campo, mediado pelos seguintes autores: Brandão (2015; 2015; 2007), Sarmento (2004; 2007; 2008), Furtado (2003), Kramer (2019), Silva (2005), Freitas (2019; 2020), Toutonge (2018; 2021), Brasil (2010; 2009; 2008), entre outros. Para a coleta de dados fez-se uso de instrumentos, tais como: diário de campo, observações, desenhos; fotografias e gravações audiográficas ocorridas por meio de uma oficina e rodas de conversas durante as visitas na comunidade, com a participação de 10 crianças na faixa etária de 5 a 10 anos de idade. A pesquisa qualitativa fornece subsídios essenciais para melhor compreensão da realidade pesquisada. Para Godoy (1995, p. 21) é preciso que o pesquisador vá “a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”.

Para assegurar a ética na pesquisa com crianças, foram elaborados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, direcionado às crianças de 4 e 6 anos e de 7 a 10 anos e, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estes assinados por seus

responsáveis, assegurando-nos a permissão para uso de imagens, falas e publicações. Esses cuidados éticos na pesquisa, conforme sinaliza Kramer e Pena (apud Buber, 2003), traduz-se por ações concretas orientadas pelo reconhecimento do outro, o que implica engajamento responsável do pesquisador, ato ético singular e irrepetível.

Desse modo, a partir das reflexões teóricas acumuladas no percurso deste estudo, o texto assenta-se em três subseções: Ser criança na Vila dos Pescadores, refletimos a partir das observações participantes realizadas juntos às crianças e das rodas de conversa para conhecer o meio em que as crianças vivem suas infâncias e compreender seu olhar e o papel que ocupam em seus espaços de convivência. A seguir discorreremos sobre as culturas infantis experienciadas nas vivências cotidianas da vila, elaboradas a partir das práticas culturais que envolve as diferentes formas de brincar, viver e conviver na vila dos pescadores. A terceira subseção discute acerca de uma Gramática social, produzida pelas crianças em interações com os espaços, convivência e intertrocas com adultos ou mesmo com seus pares, perpassando por palavras, gestos, desenhos e muita imaginação, e por fim, as considerações finais em que sinalizamos as aprendizagens tecidas no percurso da pesquisa com vistas a consolidação de um campo de conhecimento e a elaboração de uma Pedagogia da Infância Amazônica.

### **Ser criança na Vila dos pescadores**

A aproximação com as crianças na vila dos pescadores foi uma tarefa árdua, elas precisavam sentir-se seguras com a nossa presença sendo necessárias muitas idas e vindas à vila para que se conquistasse a sua confiança. Num primeiro momento, nos aproximamos de sua família, de modo especial as mães, para explicar nossa intencionalidade de por que pesquisar naquela vila e de modo especial ter como sujeito, as próprias crianças. Ao perceberem essa aproximação, elas também passaram a nos cercar, mexendo nos

lápiz, nos papéis, em nossas sombrinhas, e ao sentir-se mais próximas, podemos, então, realizar as oficinas. Essa questão vem ao encontro do que Pires (2007) aponta ao relatar sua experiência ao pesquisar com crianças:

Precisava me aproximar das crianças, a fim de trocar experiências de vida. Precisava ouvir as crianças, suas opiniões sobre o mundo, sobre a religião, sobre os fatos do cotidiano. (...) Se as crianças confiam no pesquisador, provavelmente vão confiar nos instrumentos de pesquisa que ele propuser (Pires, 2007, p. 234).

Nesses encontros, percebia-se o quanto as crianças dessa vila são sujeitas ativas, ávidas por aprender, movimentando-se nos diversos espaços, entre estes, os espaços educativos. É perceptível neste território, a multiplicidade de sujeitos que circulam pela vila, expressando saberes e produzindo culturas múltiplas. Assim, as crianças habitantes desses contextos carregam uma bagagem cultural diversa e conhecimentos plurais advindos da convivência diária com os comunitários, e as demais crianças. Daí, que “precisamos compreender que criança e infância são coletivas interconectados com seus contextos, com as culturas, com suas histórias, com seus saberes” (Freitas; Tuveri, 2020, p. 13).

Desse modo, conhecer o meio em que as crianças vivem suas infâncias se faz importante para poder compreender seu olhar e o papel que ocupam em seus espaços de convivência. Conforme Sarmiento (2018, p. 64):

[...] as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos, mas também como sujeitos que se socializam entre si e que reconstróem significações para as situações de vida em que vivem.

Nesse direcionamento apontado pelo autor, fomos nos movendo na assertiva de compreender o contexto das vidas crianceiras existentes na vila dos pescadores. Esta vila faz parte do município de Bragança, distante a 33 quilômetros, região do Caeté,

banhada por águas salgadas do mar e uma exuberância praiana de areias finas, pescados e um sol a brilhar fortemente no céu.

Na assertiva de conhecer quem são e como vivem as crianças da vila dos pescadores, o primeiro passo foi realizar uma visita, para observar, perceber, conhecer e analisar o lugar, assim como também estabelecer contato com os moradores, tarefa necessária antes de qualquer ação a ser desenvolvida, logo:

[...] o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, como talvez pudesse ser um trabalho de laboratório, no caso de um psicólogo experimental, ou a pesquisa de gabinete de um economista. [...] é uma vivência, ou seja, é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem, realizam (Brandão, 2007, p. 12).

Ao caminhar pela vila, paramos às “margens” da praia e fomos nos reunir junto aos moradores que se encontravam à vista perto dos barcos. Aproximamo-nos e iniciamos uma conversa com alguns residentes do local, os quais relataram suas origens, trabalhos que desempenham para sustentar sua família e algumas adversidades que enfrentam como moradores da comunidade. Diante disso, é relevante citar que esses problemas enfrentados se relacionam com a educação, saúde, trabalho e acesso à água, que influenciam fortemente no seu modo de vida. Logo, para melhor compreendermos a vida cotidiana de um povo, faz-se necessário ir até eles, como escreve o Val Milhomem e Joãozinho Gomes (2004) “Quem nunca viu o Amazonas. Nunca vai entender a vida de um povo”. Diante de tal perspectiva, adentramos por muitas idas e vindas à vila para conhecer de fato o espaço e as crianças com as quais iríamos dialogar.

Os problemas que enfrentam os moradores não afetam apenas o modo de vida dos adultos, mas de seus filhos e netos e de toda a comunidade. Para muitas crianças, começa bem cedo o enfrentamento com as adversidades da vida, como nos diz sentado em seu barco um pescador, *sobre a escola aqui as crianças devem ir acompanhadas das mães, a coordenação manda por causa do caminho né! E*

*tem que passar na ponte. Quando é época de cheia a água cobre tudo isso aqui até na ponte, eles vão por dentro da água mesmo, levam garrafas de água para lavar as pernas e o sujo de seu corpo* (Pescador B, 2023).

Num contexto tão adverso, o que é ser criança na vila dos pescadores? Responder essa pergunta, partimos para ouvir as crianças, por serem estas as principais protagonistas desta pesquisa. É preciso conhecê-las através dos seus olhos, da escuta sensível de suas vozes, deixando espaço para seus registros e não tentar falar por elas. Uma vez que:

[...] a maneira como as pessoas das comunidades populares vivem o seu cotidiano e o avaliam, tem sido limitado quase sempre ao ponto de vista dos adultos. Pessoas adultas conversam sobretudo a respeito do mundo delas: dos adultos-norma. E conversam também sobre crianças, e pensam entre elas como as crianças são, como vivem, como interagem, como sentem, como pensam e, portanto, qual deveria ser a melhor educação para “elas” (Brandão, 2015, p. 113).

Assim, é preciso que pelas vozes das crianças, estas digam e o que pensam sobre seu lugar, mesmo tendo de enfrentar desafios, no entanto, percebemos que a praia faz parte de seu cotidiano como nos diz Gabriela (10 anos): *a vila é bacana pra morar, a gente pode ir tomar banho na praia e brincar as vezes lá*. A convivência com a água e o mar, é um dos motivos que levam as crianças a gostarem de viver na vila, apesar dos desafios, *gosto daqui por que posso tomar banho na praia, mas só quando vai mais gente, é perigoso ir sozinha* (Luane, 10 anos). Falam do lugar com carinho, expressando sempre um sorriso no rosto, com a alegria de poder dizer que são crianças da praia, porque neste lugar em meio as águas e areias encontram suas famílias, sua cultura, seu prazer de correrem livre e seus amigos, *gosto de morar aqui por que tem tudo de bom! Todas a minhas amigas estão aqui* (Dalila, 8 anos). Apesar da vila apresentar suas dificuldades, as crianças, em seus diálogos, expuseram apreço por seu território falando do mar e de suas marés, da areia, de suas casas de palafitas, de seus brincares, dos amigos e de sua escola, mesmo que esta encontre-se distante da vila.



A infância no cenário amazônico consiste em estarem cercadas por grandes extensões e volumes de águas, seja por rios ou igarapés, pois elas ditam as regras do viver margeados e refletem nas experiências de saber manejá-las. Assim, as crianças na vila dos pescadores aprendem desde cedo como driblar as marés altas ou baixas, vão adquirindo habilidades na convivência diária com os mais velhos, sejam seus pais, primos, avós ou até mesmo os vizinhos.

Dependendo do dia e da maré (re)significam seus brincares, correm, pulam, jogam bola mantendo um imaginário rico e inventivo. Afinal, “sabemos que o brinquedo e o brincar são vistos enquanto movimento de libertação da criança, na medida em que possibilitam por esse fazer e instrumento reinventar seu mundo, ao mesmo tempo, que constrói e reproduz uma vida social” (Toutonge, 2018, p. 48-49). Como elas dizem, seu território *tem tudo de bom!*, e é notório que na vila são livres para ser criança. Contudo, ser criança e ter uma infância na vila dessa região do Caeté não se resume apenas ao brincar, a pesca está presente no cotidiano de todos por ser a principal atividade de subsistência das famílias, onde a maioria sendo filho de pescador entende a importância do trabalho desde cedo, no qual os meninos, apesar de terem pouca idade, a vida de pescador no momento parece um caminho a seguir. No diálogo com as crianças, elas sinalizam o trabalho de seus pais pescadores, *o nosso pai trabalha como pescador, ele tem um barco dele!; Ha é muito legal ir pescar no mar [...] É bom demais ir no barco, eu quero ser pescador também* (Diário de campo, 2023).

Uma infância em meio as águas praianas aprimoram experiências que amadurecem essas crianças ainda muito novas. O trabalho de pescador para os meninos é uma solução para ajudar suas famílias, alguns acompanham seus pais nas pequenas pescas quando já começam a compreender o manuseio do barco e da rede. Deste modo, Freitas e Tuveri (2021, p. 19-20) nos faz refletir:

A vida de muitas meninas e meninos na Amazônia tem sido marcada pelo trabalho infantil, pela violência e pela exploração sexual, maus tratos

intrafamiliares e casos de extrema pobreza, o que exige deles e delas acordarem cedo para ir trabalhar antes de ir à escola ou depois dela [...].

Trabalho e infância se entrelaçam, seus conhecimentos sobre a maré não servem apenas para tomarem banho na beira da praia com seus amigos, mas como um saber que caso a necessidade surja trará subsistência para sua família. Apesar do trabalho estar presente na vida das crianças, estas anseiam realizar seus sonhos, procurando uma maneira de segui-los apesar das dificuldades. O caminho indicado, elas apontam, é a escola. Neste sentido, a escola “necessita ser um ambiente de indagação, favorecendo meios para que o sujeito faça suas descobertas, relacione conteúdos sistematicamente elaborados ao cotidiano vivido” (Pereira *et al.*, 2021, p. 7), assim, as crianças caminham sob sol e chuva ou até mesmo por dentro da água, e dizem *há eu gosto da escola, eu já sei ler e escrever* (Agatha, 10 anos), e entendem que futuramente precisarão fazer mudanças para buscarem seus sonhos, *a escola aqui é legal, quando eu acabar se não tiver ensino médio aqui vou estudar para Bragança mesmo, é o jeito!* (Luane, 10 anos).

Estar lá e registrar aqui o que é ser criança na Vila de Pescadores, mostrou-nos que nos contextos da Amazônia paraense, as crianças e suas infâncias, estão sempre cercadas por diferentes lutas, culturas, conhecimentos e realidades sociais. Na vila, as crianças demonstram apego ao lugar com amorosidade, mesmo sabendo por meio de seus pais e comunitários, que é preciso muita luta para garantir seus direitos essenciais, como o direito em ter uma escola no lugar em que residem, falas, que estão presente em todo diálogo que se trava com os moradores desta vila. As formas de brincar são criativas, pois constroem seus brincades a partir dos elementos da própria natureza. Esse convívio lhes possibilita liberdade e autonomia para decidir do que vai brincar, com quem brincar e do que brincar. Ludicidade, interação e imaginação estão presentes a todo momento na vida e no convívio destas crianças. Ser criança na vila dos pescadores constitui-se por movimentos culturais e territoriais em contexto pesqueiro amazônico, fundamentado em relações entre criança-adulto e criança-criança, geografia e o contexto escolar. A

seguir abordaremos as culturas infantis das crianças da vila a partir de suas experiências e convívio.

### **Culturas infantis das crianças na Vila dos Pescadores**

Na vila dos pescadores as infâncias se ressignificam de acordo com sua realidade. As interações com o lugar, adultos e com pares formam sua identidade, culturas e reinventam brincades. As crianças acabam por desenvolver práticas culturais em seus brincades tradicionais e reinventados no cotidiano. Brandão e Brito (2018, p. 123) destacam que:

Ao observar a realização de um jogo, é possível perceber que a criança exterioriza suas vivências, os acontecimentos que fazem parte de sua rotina e isso é um fator preponderante em todas as culturas, destacando a cultura lúdica da população ribeirinha, onde essas experiências cotidianas são fortemente representadas em seus jogos, brinquedos e brincadeiras.

As crianças da vila dos pescadores nos ajudam repensar nossos conhecimentos sobre a praia e o cotidiano que se vive ali. Viver, residir e existir neste território, nem sempre significa ter vida fácil, muito pelo contrário, os desafios são gigantes, mas que não desistem de seus sonhos. “O saber do lugar traduz formas culturais expressas por meio da linguagem, da oralidade, do desenho, de gestos, todo conhecimento e sabedoria que crianças aprendem desde a mais tenra idade” (Toutonge, 2021, p. 35).

Apesar de viverem perto do mar, poucas vezes podem tomar banho na maré, formam grupos com pelo menos um adulto, para ficar cuidando de todos. Os banhos acontecem mais nos finais de semana pela tarde, explicam a partir de seu conhecimento, logo, dizem *a gente pode ir tomar banho na praia e brincar as vezes lá, mas tem que ir acompanhado porque é perigoso. Às vezes eu e minha amiga brincamos de vôlei, pegamos uma rede velha e estica para separar* (Gabriela, 10 anos). Esse banho não ocorre necessariamente na maré, mas na “batida”, de acordo com as crianças é quando a maré está

baixa/seca, com ondas fracas e não oferecem riscos por estarem na parte mais rasa da praia.

As práticas culturais das crianças da vila, entrelaçam-se desde o tecer da rede de pesca, a construção do tipo de barco quando parte para o mar. Além de brincarem na “batida” as crianças possuem brincares tradicionais, alguns conhecidos de nossa infância, *brinco de pular corda, jogar bola, pira pega e de taco-bol* (Joiciane, 10 anos). As crianças se unem para realizar seus brincares com os amigos, seja na estrada ou em suas casas *vou brincar na casa dos meus amigos as vezes as 16 h da tarde e saio de lá as 18:00 h. A gente brinca de taco, pira se esconde, sete pecados, jogar bola e queimada* (Luane, 10 anos). Na observação em meio as atividades e conversas as meninas gostam bastante de brincar de vôlei, em que a arena de jogo é a frente da casa ou quintal e a rede é uma rede de pescador velha de seus pais, às vezes com apenas duas jogadoras fazem sua diversão. Conforme Toutonge e Alves (2021, p. 48):

[...] os brincares estão diretamente relacionados a fatores socioambientais e socioculturais. Assim, quando uma criança que reside na margem do rio utiliza-se das águas como meio e como instrumento de diversão, e pratica brincadeiras nesses espaços, a criação do brincar é influenciada por suas dinâmicas, seus pares, seus tempos e seus atos. Ocorre que os brincares sempre se transformam e se adequam, como qualquer expressão cultural.

Para compreender esse mundo da cultura dos brincares foi realizada a oficina de desenhos. As crianças relataram suas brincadeiras, trazendo elementos de sua vida cotidiana na vila, como suas casas, praia, céu e o sol, explicando os detalhes da natureza e a si mesmo enquanto sujeitos protagonistas, e descrevem *desenhei minha casa, o sol e nuvens. E aqui sou eu também brincando na praia* (Dalila, 8 anos). Percebe-se que a vida praiana com sua família é um elemento essencial na construção de saberes culturais no seu modo de ver e viver nesse território amazônico, logo, *desenhei minha mão, um barco com um homem dentro pescando. A bola que eu gosto de brincar, uma janela aqui e esses aí são meus pais, tenho dois pais e duas mães* (Mikael, 5 anos).

Mikael reside com seus pais e avós, por isso diz ter dois pais e duas mães. Os desenhos em sua maioria, retratam o olhar das crianças a respeito do local em que vivem. São desenhos como disse Mikael, *um barco com um homem dentro pescando*, dizem de seu cotidiano, seu pai é pescador são, portanto, desenhos temáticos que dizem a respeito do seu território.

Sobre este processo realizado pelas crianças entendemos, conforme Mota (2016, p. 25):

A infância precisa ser compreendida como uma construção social, portanto, não constitui uma característica natural ou universal das sociedades e grupos culturais, mas um componente específico estrutural e cultural de vários grupos humanos. As crianças devem ser vistas como ativas na construção de suas realidades socioculturais.

A prática cultural dessas crianças é construída por suas vivências e experiências, por essa relação entre os moradores e com outras crianças, no saber que adquiriram sobre a maré, a hora certa e com quem ir tomar banho, como reinventam uma partida de vôlei com os materiais disponíveis, e nesse processo se reencontram enquanto sujeitos sociais.

A cultura deve ser compreendida como algo estruturado no ambiente social da qual cada sujeito faz parte, conseqüentemente, as práticas socioculturais na vila dos pescadores partem da realidade dos sujeitos, de tradições de gerações e do mar e assim, produzem uma gramática própria da cultura da infância (Sarmiento, 2003). As práticas culturais na vila são constituídas de saberes lúdicos em brincadeiras, interações sociais, por chamados de outros em apelidos, projeções em desenhos sobre o lar e suas brincadeiras, bem como relações familiares.

### **Gramática cultural para além das palavras**

Conhecer os saberes das crianças sobre o lugar em que vivem contribui para a compreensão de sua formação enquanto sujeitos sociais. As gramáticas culturais das crianças da vila de pescadores

oportunizam aprender sobre seu estilo de vida à medida que são cercadas pelas águas praianas e a pesca. Não se trata de uma gramática da linguagem falada, trata da cultura e saberes da vida das crianças praianas que criam e recriam sentidos e significados.

Sarmiento (2004, *apud* Mollo-Bouvier, 1998), assenta que as culturas das crianças não se reduzem aos elementos linguísticos, antes integram elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e normas e valores. Assim, a gramática social das crianças da vila de pescadores perpassa por expressões variadas desde as palavras, os sorrisos, os gestos, a imaginação, conversas, brincadeiras e desenhos. Esses artefatos elucidam os elementos da cultura do lugar, pelo contar da tradição e, substancialmente, descrevem e captam os diversos simbolismos amazônicos (terra-água-praia), como a beira, o bubuia; entrecortado pelo brincar das crianças em seus movimentos do ciclo de vida.

No decorrer da pesquisa, observou-se que os pilares da gramática social das crianças praianas da Vila dos Pescadores, assentam-se nos brincares; água/mar, areia/mangue e o rico imaginário social experienciado nos modos de vida da comunidade. A riqueza que se espraia nos pilares dessa gramática reafirma o que Mota (2016, p. 55), expressa:

Os infantes amazônicos não podem ser considerados como não pensantes ou improdutivos, vivendo eternamente à margem da sociedade, por não ter as capacidades iguais ao do adulto, em meio à ideia conservadora de que só os adultos é quem produz a ideia de infância. As crianças vão construindo outros meios, desenhando seus mapas, contribuindo significativamente para a produção de suas infâncias, em seu ambiente social.

Compreender as gramáticas sociais das crianças deve ser levando em consideração, seus princípios e regras que são uma construção teórica e epistemológica que estamos a realizar, constituindo-se um desafio científico, conforme orienta Sarmiento (2004), e que deve seguir quatro eixos estruturantes da cultura da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Neste sentido, as gramáticas culturais das crianças na

Vila dos Pescadores vêm sendo construídas por meio da interação, do brincar e da imaginação, retratados em seus desenhos, nas expressões, gestos e diálogos, do ver e dizer sobre o lugar por meio de suas próprias vozes.

As crianças são curiosas, capazes de decidir suas ações e escolhas *fui eu que fiz, então quero meu nome!* (Ágatha, 10 anos). Essa decisão da criança rompe com a ideia que por muito tempo perdurou na história da infância, de que criança era um ser não falante, assim “A visão da criança como “não falante” passou a confrontar com a visão de que ela é um sujeito social, dotado de capacidade de fala, de interpretação e ação” (Trindade, 2019, p. 97), e que por isso pode decidir, ter opção de escolher.

Ao realizar as oficinas, a estrutura de sustentação teve como base, a observação participante, as conversas informais, as rodas de conversação e os desenhos que foram construídos pelas crianças e na interação com elas, procurando “entender as crianças e seu mundo a partir do ponto de vista delas” e, em “seu contexto social e cultural” (Cohn, 2005, p. 8-9). Entendendo que as crianças são produtoras de culturas, atores sociais plenos e atuantes em suas relações sociais e, como seres inconclusos, estão em processo de formação.

Nos desenhos de Luane e Joiciane, (10 anos), são visíveis a compreensão do lugar em que vivem. Destacam o estilo palafitas em que são construídas as casas da praia, o mar, com ênfase aos barcos de pescas, chamando a atenção para o formato geométrico das embarcações, em estilo característico próprio com que são construídos tais embarcações para o enfrentamento com as águas do mar e que serão utilizadas na captura do pescado. Outro detalhe é a presença muito constante dos elementos da natureza, como as próprias crianças enfatizam: *Fizemos o céu com o sol e muitas nuvens e guaras voando* (Joiciane, 10 anos); *Desenhei minha casa, a praia com vários barcos e com muitos peixes* (Luane, 10 anos).

Esses elementos do cotidiano presentes nos desenhos das crianças “incita a transgressão criadora que envolve a imaginação”, diz Gusmão (2012, p. 162). Nos desenhos é possível ver registrados

as marcas das amazonidades e o ritmo das práticas sociais da vila dos pescadores, vivenciados pelas crianças. Gusmão, referenciando Vidal (1992, p. 284), afirma que:

as imagens revelam a experiência cotidiana, unida aos valores do social cujos significados, numa forma de linguagem visual compartilhada, falam da vida em sociedade, do modo como os indivíduos são classificados e de como podem ou devem relacionar-se entre si, com a natureza e com o cosmo.

Conectados a essa reflexão, os desenhos das crianças trazem a percepção das relações tecidas no seu contexto cultural, asseverando o que Freire (1982, p. 20) expressou “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois esta está encharcada ao movimento do cotidiano em que vivem as crianças da vila dos pescadores.

As crianças fazem questão de trazer os elementos de sua convivência como a praia, os detalhes da natureza, com o mar azul cheio de barcos e peixes, do sol que brilha fortemente no céu, suas casas de palafitas e o banho na água salgada do mar sendo um de seus afazeres preferidos, dizem da realidade vivenciada no trabalho de seus pais, a pesca sempre presente em suas falas, e sua relação com a natureza se faz presente no conviver dessas infâncias.

Nos desenhos é possível ver a representação da vila que se constitui pela paisagem em que estão presentes os pássaros, as águas, os peixes, a realidade social de seus pais pescadores. Vemos nesses desenhos um imaginário social rico em sentidos e significados do que seja viver na vila. Em suas exposições, expressavam gestos de alegria, apresentando um sentimento de pertencimento daquela realidade, o contexto de vida que levam tem beleza, observou-se no momento das produções, quando cada um queria fazer o mais bonito, mais elaborado compondo um sistema de sentidos (Cohn, 2022).

Os desenhos dizem sobre o tempo de ser criança em meio a essas águas praianas que não significa apenas correr livre nas areias finas da praia, todavia suas famílias tiram desse mar o sustento na pesca de peixes. É interessante notar essa concepção que as crianças detêm do lugar, isso demonstra uma produção carregada de sentido



a partir de seu contexto social e as vivências experienciadas. A vila de pescadores “atrai pescadores de várias cidades do norte e nordeste brasileiro que procuram esta vila como uma opção de moradia e trabalho” (Pereira *et al.*, 2006, p. 133). Uma convivência múltipla carregada de experiências, linguajares diversos e modos de viver bastante diversificado. Assim, as gramáticas culturais das crianças apontam para um cenário amazônico paraense carregado de uma diversidade sociocultural dessas vidas praianas, possibilitando autoria, significado e ressignificado a partir de sua interação com o meio, construindo suas inter-relações com a natureza e com as pessoas.

Essa perspectiva, vem somar-se ao pensamento de Sarmiento (2003a), em que este afirma que as culturas infantis são plurais e diferentes, mas destaca que há marcas singulares que constituem uma gramática cultural própria da infância. Esta gramática diz das “regras de estruturação simbólica” (Sarmiento, 2003b, p. 10), consoante a afirmativa do autor, se expressa a partir de três dimensões: semântica, sintaxe e morfologia. A dimensão semântica contribui para que a criança possa expressar de forma autônoma sua capacidade de atribuir sentidos e significados. A dimensão sintaxe, referenda a associação desses sentidos e significados, enquanto que, a morfologia, versa sobre a versatilidade dos elementos que constituem as culturas infantis assumida pelas próprias crianças. No entanto, para uma compreensão da gramática das culturas infantis, é necessário considerar sua interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração, eixos estruturantes das culturas infantis, defendidas por Sarmiento (2003a).

Podemos aqui matutar que as gramáticas sociais poderiam ser trazidas através do falar e do dizer, mas quando se pesquisa a infância queremos uma gramática social que seja vista, analisada e exposta conforme a sua realidade, nesse caso nos desenhos foi possível entender um pouco do viver dessas crianças da Vila dos Pescadores. Suas vozes se fazem ouvidas, suas gramáticas culturais partem da construção de seus saberes e fazeres socioculturais do território Caeté,

do imaginário do brincar, da sua identidade enquanto sujeitos praianos que conhecem o período das águas grandes, quando o sol não está mais tão quente, que o mar pode fornecer diversão e alimento, que o futuro depende de sua luta para ir e vir da escola. Essas movências em meio as águas salgadas do mar escrevem as gramáticas culturais dessas infâncias que produzem e trocam conhecimentos ímpares sobre si e o mundo que as circundam a partir de objetos culturais, assentados em elementos gramaticais da sociedade das crianças, como semântica, sintaxe, morfologia e os eixos estruturantes das infâncias, como interatividade, ludicidade, fantasia do real e interação. Essa é a gramática do território costeiro da região do Caeté, em suas interfaces com o mar, a praia, os artefatos culturais de sua comunidade, a ludicidade e outras movências inscritas nas infâncias amazônicas.

### **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos refletir sobre as práticas sociais e culturais que constituem a gramática cultural das crianças do território amazônica praiano vila dos pescadores, região do Caeté. Na vila, a imensa extensão de mar e areia, parafraseando Manuel de Barros (2015), é possível afirmar que o quintal das casas, é o maior do mundo. É ali que vidas criancieiras de várias idades, podem desfrutar de espaços para brincar, pular, correr, pescar, viver.

A vida na vila não se resume apenas ao mar e a praia, sem dúvida que exerce forte influência no contexto de vivências e experiências das crianças. Os falares próprios das crianças, os gestos para expressar a alegria, tristeza, raiva quando não é aceito naquela brincadeira, ganham singularidades, como na brincadeira dos *setes pecados*, os banhos na *batida*. Ali se fez presente um dos legados deixados por Freire (1982), de que a linguagem é um modo de compreender e transformar a realidade em que vivemos, por isso mesmo, um ato criador. Vimos refletido nas diversas trocas, as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças: gestos, palavras,

desenhos e um corpo que fala, grita, chora, reclama das regras, do transporte que não tem para ir à escola, do saneamento básico que não atende as demandas da vila e, é nesses movimentos de tensões, tristezas, mas também transgressores, que são geridas suas gramáticas sociais e culturais para expressarem seus modos de vida, seus saberes e suas experiências.

É a partir do convívio da cultura da pesca, das movências da praia e das águas do mar que os sujeitos crianças se reconhecem, logo, são crianças em casas sem muros, que crescem brincando no mar, na areia, tendo “uma infância livre e sem comparamento” (Barros, 2015, p. 15), não precisam ir muito longe para sentir a areia da praia nos pés, nem a brisa mansa no rosto ou até para ver os guarás voando, brincar livremente com seus amigos, brincar de boneca, ou de uma partida de vôlei com uma rede velha de pescador, assim como também, entendem os afazeres que a pesca requer para manter a subsistência familiar, tendo como foco a necessidade de ir à escola, valorizando a educação escolar nos dias atuais.

Entretanto, as circunstâncias de vida na vila dos pescadores portam adversidades. O brincar na água sozinho pode ser perigoso, o acesso a água para beber e cozinhar possui um preço, o caminho para a escola nem sempre é fácil, mas seja por entre a água e sob um sol forte do verão, mães e crianças caminham em terra de chão batido até a EEFM Domingas de Sousa Melo, escola mais próxima, situada na Vila do Bonifácio, localizada na mesma estrada que liga a vila à praia de Ajuruteua, pela inexistência de transporte escolar e, por não haver garantia por parte do poder público de seus direitos humanos básicos para terem vida mais digna. Portanto, faça chuva ou faça sol, mães e crianças caminham, param e refletem *porque não constroem uma escola para as crianças, aqui na Vila dos Pescadores*, nos disse a mãe Amália, ou ainda, *Se tivesse pelo menos o transporte já facilitaria para nós*, reflete dona Amália.

Os saberes expressos em seus desenhos e diálogos advém de aspectos socioculturais, das relações com adultos e pares, como também com seu espaço natural. Conservam saberes tradicionais,

mas ressignificam outros sobre sua vila, através de seus brincades, do trabalho de seus pais e da escola. Em consonância aos estudos de Sarmiento (2003a), pode-se afirmar que o estudo proposto em analisar as culturas infantis, atravessadas por sua gramática social, constitui-se de grande relevância para se compreender os territórios amazônicos, a complexidade que é pesquisar nesses territórios, mas que sinaliza futuro e esperança na sociedade contemporânea em que vivemos, para que as crianças vivam com mais intensidade e tendo seus direitos de fato garantidos.

Os estudos da Sociologia da Infância, Antropologia e Educação contribuem para que seja ampliada a fronteira não somente geográfica em que estão imersos os territórios amazônicos, seu povo, sua gente e as amazonidades cobiçadas pelo poder capital das últimas décadas, mas as diferentes fronteiras, na assertiva de desvendar seus rincões que contam da vida, dos conflitos, da violência, exploração a que são submetidas as populações amazônicas, como a apontada por (Martins, 2009), “fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, “fronteira do humano” (Martins, 2009, p. 11). Diante de tais perspectivas, ensejamos a necessidade da superação epistemológica e teórica que por muito tempo dominou o estudo da criança e da infância. Os novos estudos sociais da criança e da infância apontam para o protagonismo das crianças, uma vez que estas encontram outras formas para se expressar e dizer o que sentem, o que os angustiam, dando sentido e significado ao mundo que os cerca.

Deste modo, é essencial reconhecer a infância não meramente pelo brincar, mas pela vontade de derrubar fronteiras na esperança de adquirir novos conhecimentos e do reconhecimento de seus saberes e fazeres garantindo o direito de ser criança. Portanto, escrever sobre as infâncias na Amazônia paraense significa adentrar contextos de vidas que engendram gramáticas sociais a partir de sua amazonidades advindas dos saberes de sua ancestralidade e na

convivência de seus espaços, quer a beira de um rio, quer na floresta, ramais, vicinais, braços de rios, igarapés. Elas expressam suas especificidades e daí ser uma gramática que tem suas dimensões próprias: semântica, sintaxe e morfologia, que revelam seus modos de viver ressignificando suas experiências a partir do lugar em vivem e, em consonância com a ludicidade, imaginação e interatividade, características marcantes do ser criança.

## Referências

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é o maior do mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva 2015.

BRANDÃO, C. R. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, Vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Rev. Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, jan. /jun. 2007. p. 11-27.

BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento; BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. A cultura infantil ribeirinha: ou brincar e os brinquedos no cotidiano da comunidade de Arraiol/Bailique-AP. **Macapá: Fronteiras e Debates**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

COHN, Clarice. O desenho das crianças e a antropologia: reflexões a partir das crianças Xikrin do Bacajá. **Revista Política e Trabalho / Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Vol. 1, n. 57 (jun./dez. 2022)**. João Pessoa, 2022. 275 p.

DINDONET, V. **Para você me educar**. Disponível em: <https://salesolucoes.wordpress.com/2014/06/30/para-voce-me-educar-vital-di-donet/>. Acesso em: 29 out. 2023.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; TUVÉRI, Ana Célia da Silva. Infâncias e Crianças da Amazônia Paraense. *In*: TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). **Água na Amazônia Paraense: Território educativo de crianças**. Manaus, AM: Editora dos Autores, 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-19, mai./ jun. 1995.

GOMES, Joãozinho; MILHOMEM, Val. **Jeito Tucujú**. CD Grupo Senzalas. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.

KRAMER, Sônia; PENA, Alexandra. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

MOTA, Marinete Lourenço. **A criança na fronteira amazônica**: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2016.

PEREIRA, Laura Belém *et al.* A educação como prática de cultura na Amazônia. **Research, Society and Development**, Amazônia, v. 10, n. 3, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13605>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PEREIRA, Luci Cajueiro Carneiro et al. **Dinâmica socioambiental na Vila dos Pescadores (Amazônia Oriental, Pará, Brasil)**. Brasil:

Desenvolvimento e Meio Ambiente, Editora UFPR, n. 13, p. 125-136, jan./jun. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/290293653\\_Dinamica\\_socioambiental\\_na\\_Vila\\_dos\\_Pescadores\\_Amazonia\\_Oriental\\_Para\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/290293653_Dinamica_socioambiental_na_Vila_dos_Pescadores_Amazonia_Oriental_Para_Brasil). Acesso em: 10 nov. 2023.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, USP, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Pelotas: Cadernos de Educação, n. 21, 2003b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SARMENTO, Manuel José. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003a. (texto digitado). Disponível em: <https://docplayer.com.br/11165-As-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade.html>.

SARMENTO, Teresa. A criança entre-lugares: na família e na escola. *In: FILHO, Altino José Martins; DORNELLES, Leni Vieira (orgs.). Lugar da Criança na Escola e na Família*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/57854>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVA, Maria Esmeralda Batista da. **As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em território praiano amazônica – Região Caeté**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará. Bragança – PA, p. 52. 2023.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. Diversidade cultural que vem das águas, das matas e da terra. *In: TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). Água na Amazônia Paraense: Território educativo de crianças*. Manaus, AM: Editora dos Autores, 2021.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. O cotidiano das Águas no brincar de crianças ribeirinhas e quilombolas do baixo Tocantins -

PA. **@rquivos Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, mai. – ago., 2018.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva. Brincades nas Águas. *In*: TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; ALVES, Eliene da Silva; FREITAS, Maria Natalina Mendes (orgs.). **Água na Amazônia Paraense**: Território educativo de crianças. Manaus, AM: Editora dos Autores, 2021.

TRINDADE, Marileia Pereira. **Representações Sociais Sobre Crianças e Infâncias em Teses e Dissertações da Amazônia**. 2019. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

UNICEF. **Uma agenda para crianças e adolescente na Amazônia**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 15 out. 2023.

### **Roda de Conversação (2022 - 2023) – vídeogravação (3hs)**

Crianças que participaram da Roda de Conversação: Àgatha Brito, Gabriela do Rosário, Luane Sousa de Brito, Mikael Brito, Joiciane Sousa de Brito, Dalila Sousa Sousa.

### **Entrevistas**

BRITO, Amália. **Entrevista a Maria Natalina Mendes Freitas e Maria Esmeralda Batista da Silva**. Vila dos Pescadores/Bragança-Pa, [outubro. 2022]. 1 arq. mp3 (1h: 30).

BRITO, Benedito. **Entrevista a Maria Natalina Mendes Freitas e Maria Esmeralda Batista da Silva**. Vila dos Pescadores/Bragança-Pa, [outubro. 2022]. 1 arq. mp3 (3hs).





# BRINCARES, BRINCADEIRAS E SABERES OUTROS DE CRIANÇAS DO XINGU

Adrielly Cunha Mota dos Santos

Maria Lucilene Sales de Barros

Léia Gonçalves de Freitas

Marcos Marques Formigosa

## Introdução

Os estudos e pesquisas com e sobre as infâncias nos distintos territórios, com vistas ao mapeamento e caracterização sobre as especificidades das distintas gramáticas mobilizadas por elas, são fundamentais para subsidiar a construção de políticas públicas de educação e proteção, por exemplo. Além disso, possibilita fortalecer profissionais que atuam direta ou indiretamente com essas infâncias, pois o descaso, a desvalorização e o abandono das crianças são visíveis e, por vezes, contam apenas com a ‘sorte’ para sobreviver, pois para muitos não são vistas enquanto sujeitos de direitos, especialmente em territórios amazônicos.

São variados os problemas que afetam diretamente a qualidade de vida dessas crianças, entendido aqui como o não acesso ao lazer, aos brincares, às brincadeiras, à moradia, à saúde, ao transporte, à mobilidade urbana e rural. No entanto, as infâncias amazônicas possuem especificidades que se constroem a partir das interações cotidianas nos espaços-tempos da floresta, das águas e da terra; na comunidade e na escola que rompem com outras lógicas de e sobre a infância de outros territórios. Para tanto, é preciso ouvir as crianças, a partir de uma escuta sensível, rompendo com a lógica clássica, de submetê-las a entrevistas maçantes, ‘gastando’ seu tempo enquanto elas poderiam estar fazendo uma das coisas que mais gostam: brincar.

Por esse prisma, optamos por conhecer suas vivências, seus territórios, suas moradias, seus espaços de sociabilidade, suas subjetividades a partir do brincar. Assim, neste texto, trazemos, em forma de relatos de experiências, o ambiente em que as crianças do Xingu estão inseridas que influenciam na construção de suas subjetividades.

A relação com a natureza, moradia, moradores, seus pares, vegetação, fauna, animais, transporte e demais construtos acerca do brincar não se desenvolve linearmente, mas pela tessitura do cotidiano, que possibilita intervenções práticas, imaginárias, sociais e culturais para além das matrizes estabelecidas. No Xingu, por exemplo, onde a diversidade cultural das comunidades, dos povos e dos grupos são marcadores de pertença, ocupam e usam seus territórios de acordo com sua organização social, recursos financeiros, religiosidade e condições de (re)sistência. Desse modo, os conhecimentos, saberes e práticas são repassados às crianças como forma de permanência e continuidade de sua cultura local.

Acreditamos que as crianças ressignificam os espaços, a partir dos seus territórios do brincar, atribuindo novos sentidos a eles, que se distingue daqueles construídos pelos adultos, sem “caixinhas” opressoras ou atalho performaticamente definido. É no brincar que as crianças também desenvolvem diferentes habilidades, personalidade, responsabilidades e autonomia, bem como outras potencialidades, que perpassam pelos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, motor (Machado, 2020).

Além disso, o ato de brincar, as relações com as outras crianças, e com a comunidade são importantes fatores na criação da subjetividade das crianças, através da brincadeira e dos diálogos a criança compartilha e adquire conhecimentos – aprende (Kishimoto, 2011).

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi investigar os brincares, brincadeiras e os saberes outros de crianças ribeirinhas no município de Altamira, Pará, visando identificar como o ambiente interfere em suas subjetividades brincantes, pois compreendemos que as

infâncias nas comunidades pesquisadas, possuem uma diversidade de saberes a respeito do lugar onde as crianças vivem.

Dessa forma, além desta introdução, este capítulo está organizado da seguinte forma: na seção 2 discorremos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa; na seção 3 tratamos sobre o processo de criação, imersão e saberes outros que surgiram nas brincadeiras e rodas de conversas com as crianças e, por fim, as considerações finais.

### **Os caminhos vivenciados com muitos brincares**

A metodologia utilizada nas atividades se deu com imersão em campo, realizada através de oficinas brincantes que ocorreram quinzenalmente durante os anos de 2022 e 2023, às sextas feiras, das 14h às 17h na Comunidade Sol Nascente, gleba Assurini, área rural de Altamira e aos sábados, das 9h às 11h no Reassentamento Urbano Coletivo (RUC) Laranjeiras, em Altamira.

Inicialmente o planejamento foi organizado por meio dos encontros entre os responsáveis pelo projeto juntamente com a direção das escolas, onde foi definido que as atividades seriam realizadas com as turmas de 4º e 5º anos, com faixa etária de 09 a 11 anos.

Definido o público foram realizadas reuniões com os pais/responsáveis legais das crianças onde foi apresentado e assinado por eles o termo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, também foi utilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Por meio desses termos de autorização foi possível a realização e registros (fotos, vídeos, áudios) das atividades lúdicas realizadas, definidas como Oficinas do Brincar (Kishimoto, 2011), momento criado com e para as crianças cujo objetivo é proporcionar o contato e a manipulação de objetos, histórias, brinquedos, recursos diversos não linear, permitindo a elaboração e realização do fazer pelo processo que

exige movimento presente e futuro conectados buscando alterar as vivências e as ações coletivas.

### **Criação, imersão e saberes outros no ato de brincar**

As crianças possuem subjetividades, saberes, costumes que são adquiridos através da relação com o ambiente que vivem. Dessa maneira, quando falamos das crianças que residem na comunidade do Sol Nascente e no RUC Laranjeiras, identificamos traços em comum entre alguns brincareis. No entanto, diferem-se em suas vivências, rotinas e saberes, ratificando que as infâncias se modificam de acordo com as relações e o meio em que vivem, conforme veremos a seguir.

**a) Oficina do diálogo** - nessa atividade foi feita uma roda de conversa objetivando mapear as produções culturais das crianças. A partir dos diálogos, as crianças foram instigadas a escreverem pequenos bilhetes com desenhos ilustrativos e falas sobre o espaço em que vivem e suas vivências, destacando as suas brincadeiras preferidas ou outra que gostariam de realizar em seus tempos livres, nos mais diversos espaços. Na figura 1, temos o registro de uma das brincadeiras que a criança desenvolve:

**Figuras 1** – Registro das brincadeiras infantis na comunidade Sol Nascente



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Após esse momento, pedimos às crianças que relatassem sobre o que haviam desenhado. Ana Laura (2023) retrata: *“Eu gosto de pular corda, pega-pega e outras brincadeiras; eu desenhei eu mesmo, pulando corda lá em casa, que é rodeada de árvores e fica cheio de sombra. Na minha casa tem três açudes, às vezes brinco lá, quando vou com meus pais e os meus primos”*. Na narrativa da Ana, percebemos que ela está inserida em um espaço onde a relação com o meio ocorre inclusive por meio das brincadeiras, seja próximo a sua casa, ou mesmo em outro espaço da propriedade da família.

Para Cardoso, Lago e Santos (2021, p. 6), “[...] a criança que, não brinca ao ar livre e não se movimenta com frequência, pode em algum momento em seu desenvolvimento apresentar dificuldades” não somente psicomotoras, mas socioculturais, pois não criou vínculos consigo ou com os pares.

**b) Oficina tinta invisível** - o objetivo foi despertar a curiosidade e a imaginação das crianças. No primeiro momento, aconteceu a mistura dos recursos naturais, extraídos da propriedade rural das crianças (água e açafrão); depois, cada criança desenhou livremente o que gostavam (alimentos, brincadeiras, espaços, flora, fauna etc.), utilizando sua mistura em papel comum. Após alguns minutos, a mistura secou e foi possível visualizar a arte final.

Por meio desta oficina, as crianças exploraram os sentidos através das texturas, ao mesmo tempo em que construíram repertórios de “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela” (Moraes; Lima, 2023, p. 9), como apresentado na imagem da figura 2:

**Figura 2** – Representação de crianças na comunidade Sol Nascente



Fonte: Acervo dos autores (2023).

A mesma oficina foi feita no RUC Laranjeiras e seguiu o mesmo roteiro de atividades, no entanto, foi desenvolvida na quadra da escola, onde as crianças foram deixadas à vontade para usarem a imaginação e criarem seus próprios desenhos. No início, demonstram indiferença à atividade questionando que o desenho não aparecia.

No andamento da atividade, percebemos um envolvimento de todos: houve conversas, trocas de ideias, de recursos, diversão, alegria, experimentação, imaginação, com maior participação ativa do que na escola anterior.

**Figuras 3** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras



Fonte: Acervo dos autores (2023).

O uso da imaginação para construir desenhos, histórias, pinturas e outros é fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, pois segundo Ramos, Souza (2020, p. 8) “[...] desenvolve a atenção, a memória, criatividade e propicia o amadurecimento de capacidades de socialização”.

Mariana (2023) retratou o que havia desenhado: *“desenhei um coração, um lago, um pato e um monte de borboleta e nuvens”*, como podemos verificar na figura 4:

**Figura 4** –Representação de crianças na comunidade Sol Nascente



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Pela narrativa e desenho da Mariana percebemos a sensibilidade do olhar ao desenhar algo que lhe representava como criança: o amor à vida, a fauna e a flora. Essa sensibilidade, possibilita o desenvolvimento de outros aspectos cognitivos como a criticidade e a reflexão. É uma infância marcada por tempos, “para experimentar, brincar e sentir os diversos sabores e cores que a vida tem” (Rodrigues, 2015, p. 12).

**c) Oficina pinturas com as mãos** - teve como objetivo principal estimular a criatividade, a sensibilidade e a comunicação assim como a capacidade de concentração e expressão das crianças. Na atividade foi oferecido às crianças um modelo para que escolhessem o que desejava fazer, na atividade foi utilizado tinta e papel A4, e com auxílio das professoras foi feito a pintura nas mãos das crianças onde começaram a surgir as criações, patinhos, peixes, centopeia foram algumas das obras. A utilização de pinturas sejam elas com as



mãos ou com lápis de cor despertam a imaginação e sentimentos das crianças e fazem com que elas vejam a imensidão de cores que existem ao seu redor e no mundo.

Ferreira (2012, p. 54) afirma que “a criança é naturalmente criativa e sensível. Sua criatividade é espontânea até que consiga por meio de práticas conservadoras e desrespeito à arte infantil tornar a criança um ser incapaz de se expressar espontaneamente”. Na figura 5, registramos uma cena dessa oficina:

**Figuras 5 – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras**



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Após fazerem o molde com o formato das mãos, as crianças iniciaram o processo de criação dos desenhos com pincéis e misturas de cores. A atividade chamou atenção, porque apesar de todos os desenhos partirem de um mesmo molde, houve uma diversidade de criações, conforme a imaginação de cada uma, mostrando as habilidades que as diferenciam entre si nas formas de imaginar e criar. Assim, “as produções artísticas das crianças não são meros rabiscos feitos ao acaso. São a concretização de um trabalho mental por elas elaborados. Esta elaboração se dá por meio da leitura que ela faz do mundo em que vive e de si mesma” (Rodrigues, 2015, p. 30).

**d) Oficina de observação do cotidiano e sua produção cultural**  
- realizada no RUC Laranjeiras teve como objetivo observar os mais

diversos espaços existentes que são frequentados pelas crianças. Os espaços vivenciados mais destacados pelas crianças foram: a quadra de esportes, a área de atividades físicas coletivas, e o igarapé Pannels, que passa pelo fundo do bairro. Na figura 6, apresentamos um mosaico desses ambientes observados:

**Figuras 6** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras



Fonte: Acervo dos autores (2022).

As crianças relatam não haver muitas opções de ambientes brincantes no bairro, mas criam possibilidades de brincadeiras nos espaços existentes. Aos finais da tarde costumam frequentar a quadra de esportes do RUC, no entanto, relatam que os “grandes” (referindo-se aos adolescentes e adultos), muitas vezes, não dão espaço para que joguem, obrigando-as a ficarem apenas observando. Apesar das ausências dos espaços brincantes, as crianças reinventam seus próprios territórios crianceiros, pois o brincar ao ar livre tem

um papel fundamental para elas, pois desenvolvem sua criatividade, vínculos de amizade, coordenação motora, empatia, limites, percepção e seu circuito social, como verificamos em outro momento de visitação, materializado nas figuras 6 e 7:

**Figuras 7 – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras**



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Nas representa es, vimos as crianças circulando, conversando, brincando, reforçando a ideia de que a criança   um ser criativo, que produz e reproduz seus brincar e possibilidades, adaptando-se às situa es que estão vivenciando no tempo presente.

Para Cardoso (2018, p. 14):

o brincar livre   o interjogo – a palavra   a junção de inter, que vem do latim, que significa entre, e jogo, também do latim, jocus, que quer dizer brincadeira. Portanto, o termo designa tudo aquilo que se situa entre a experiência e o ato da brincadeira, manifestando a própria cultura nas performances do cotidiano.

Além dessas brincadeiras e formas de brincar, as crianças retratam que um dos maiores entretenimentos e espaços de

brincadeiras acaba sendo o ambiente escolar onde elas encontram os colegas, brincam nos intervalos das aulas, jogam futebol na quadra da escola, sendo está uma das atividades preferida realizada por elas. Percebemos nos relatos a importância que a escola tem no processo de construção de sociabilidade entre as crianças que está para além da sala de aula: é possível aprender fora da sala.

Ainda nos relatos e da nossa imersão com as crianças pelo RUC, fomos levados a conhecer o igarapé Panelas, um outro ambiente presente nos diálogos das crianças.

**Figuras 8** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras



Fonte: Acevo dos autores (2022).

As crianças falam com autonomia sobre o igarapé que corta o RUC onde vivem. Relatam as idas ao igarapé, trazendo histórias a respeito de pescarias e de brincadeiras realizadas nesse espaço.

Apesar de não irem com frequência a ele, possuem saberes diversos a respeito, como o seu nome, por exemplo.

Indagados sobre o assunto, houve várias sugestões dos motivos sobre o nome de “panelas”: uns acreditam ser por conta que há muito tempo vivia ali próximo uma comunidade indígena e as mulheres lavavam as louças à beira dele e, por isso, recebeu esse nome; outros pensam que seja por conta da argila existente no lugar, matéria prima para a produção de panelas; alguns acreditam que seja simplesmente pelo fato do igarapé ter o formato de uma panela. Percebemos a partir das narrativas que as crianças vão se apropriando e reelaborando as histórias sobre o seu lugar de pertencimento, apontando que estão sensíveis à escuta.

Quanto à frequência com que vão ao igarapé, as crianças afirmaram que sempre vão em dias ensolarados, quando faz muito calor, e quando falta água no bairro. Esse último fator chama atenção porque algumas crianças ficam muito felizes quando falta água no bairro, pois é a certeza que precisam ir para o igarapé, acompanhado de algum responsável que vão para o local fazerem atividades da casa, como lavar roupa, louça e tomar banho, por exemplo.

As crianças narraram muitas coisas quando estão no igarapé: *“eu tomo banho, brinco de pega, jogo pedrinha, atravesso para o outro lado, nado* (Jennifer, 2022). Além disso, demonstram conhecer bem o espaço: *“lá tem muita riqueza, peixe, caranguejo, camarão, argila, areia, pedra, o problema é que a gente se machuca nas pedras se não tomar cuidado”* (Iarla, 2022); algumas delas brincam com os materiais presentes no igarapé, como a argila, por exemplo: *“eu faço tudo - bolinhos, bichinhos, essas coisas”* (Anielle, 2022).

Essa interação criança/natureza também é importante em seu processo de desenvolvimento, conforme aponta Damasceno (2019, p. 53): *“o contato com a terra, brincar com a natureza, tocar as plantas, cheirar as flores e ouvir os sons dos pássaros, possibilitam à criança a construção de sentidos acerca do que ela representa para a natureza e do que a natureza representa para ela”*.

**e) Oficina brincadeiras populares** - essa oficina objetivou identificar as brincadeiras e demais interações com e nas águas, enquanto parte constitutiva da produção cultural local e, do protagonismo das crianças por meio da expressão verbal, reflexão e capacidade de argumentação lógica. Antes da elaboração dessa oficina, em uma das rodas de conversa, havíamos percebido em suas narrativas que elas demonstravam conhecer e praticar brincadeiras estritamente relacionadas com meios eletroeletrônicos, como uso do celular e internet, praticando “dancinhas do Tik-Tok”.

Assim, propusemos a elas que elencassem brincadeiras que elas gostariam de brincar, mas que não praticam atualmente. A partir disso, desenvolvemos as seguintes: Pular corda; Amarelinha; Pião; Queimada; Batata quente; Pega-pega; Bolinha de gude; passar anel. Outros, como mostrado nas representações presente na figura 9:

**Figuras 9:** Brincadeiras infantis na comunidade Sol Nascente



Fonte: Acervo dos autores (2022).

Segundo Cardoso, Lago e Santos (2021, p. 5) “[...] a criança é um ser da natureza, produtora de culturas que por meio do brincar, do movimento com seu corpo, da fala e da criação, estabelece contato direto com o mundo”. Nesse entendimento, inferimos que a atividade contribuiu para que as crianças retomassem vivências infantis, trabalhando com memórias e ampliando a interação.

Outro momento da oficina foi a brincadeira das cadeiras e do vivo/morto, cuja finalidade era desenvolver o equilíbrio, espaço, visão e audição. Na figura 9, temos capturamos essas ações:

**Figuras 10 – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras**



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Na brincadeira do vivo/morto, o objetivo era observar a agilidade das crianças, buscamos trabalhar a concentração, atenção e corpo. Para Santos (2017, p. 2), “Os jogos simbólicos, as brincadeiras de faz de conta, as cantigas de roda e o contato direto com a natureza proporcionam às crianças a vivência da realidade de seus pais e avós”.

Durante a oficina, observamos algumas brincadeiras trazidas pelas crianças que, até então, não faziam parte do planejamento inicial: campo minado, anjinho da perna torta, mímica. A partir disso, deixamos que fossem livres para que escolhessem outras brincadeiras, para que mapearmos. Assim, surgiram: polícia e ladrão; pega-pega; e o futebol.

De maneira geral, as brincadeiras influenciaram no entrosamento e interação entre as crianças, onde tinham a liberdade de brincar com as brincadeiras que gostavam e interagir com outros colegas da turma. A partir disso, passamos a deixar as crianças interagindo entre si antes do início das atividades programadas.

**Figuras 11** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras e na comunidade Sol Nascente



Fonte: Acervo dos autores (2022/2023).

Segundo Tiriba (2010, p. 7), as brincadeiras em espaços externos à sala de aula,

[...] podem constituir fonte de sentimento de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário constitui espaço de convivência amistosa, prazerosa.

Outro registro feito demonstra as crianças brincando, enquanto os meninos jogam futebol, as meninas brincam de “babalu” uma brincadeira antiga que se faz em dupla, utilizando as mãos de frente, juntas e cruzadas repetindo os gestos cantando uma música até o final. Veja figura 13:

**Figura 13** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras



Fonte: Acervo dos autores (2023).



Segundo Meyer (2004, p. 38), “enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”.

Na brincadeira de passar o anel, o objetivo foi problematizar as articulações dos elementos constitutivos das culturas da infância e suas intersecções. A criança que errasse deveria “pagar prenda” escolhida entre os demais participantes. A brincadeira foi aprovada pelas crianças e as prendas geraram muitos sorrisos, promovendo segurança às crianças para se expressarem se soltando ao longo das brincadeiras. Nessa atividade, observamos que ao se concentrarem, as crianças possuem agilidades para aprenderem as regras das brincadeiras. Na figura 14, capturamos esse momento lúdico:

**Figuras 14** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras e na comunidade Sol Nascente



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Para Ramos; Souza (2020, p. 5) “as crianças, enquanto brincam não se limitam a apenas reviver emoções passadas, mas as reelaboram de forma criativa. O ato de brincar acontece em alguns momentos do cotidiano da criança”. E concordância, ao exposto, consideramos necessário permitir às crianças episódios em que se materializam o brincar, suas variadas formas de expressão, movimento, gestos, fazeres e saberes, pois são elas a manifestação da cultura infantil complexa, coletiva, construtiva.

Segundo Machado (2020, p. 2) “[...] o brincar é muito importante e fundamental para que as crianças se desenvolvam e desenvolvam suas principais habilidades, sendo um mundo de descobertas e é através disso que elas irão aprender os limites e respeito para com o próximo”, assim em todas as brincadeiras planejadas ou propostas pelas crianças, ficou evidente a necessidade que elas têm de se afirmarem, ser protagonistas de suas produções, relações e experimentos que a demarcam como sujeitos sociais e culturais. Machado (2020, p. 2) afirma que “[...] a criança se desenvolve pela experiência social, pela experiência e vivência com os adultos e com outras crianças do seu meio, desta forma, o brincar é uma atividade humana, sociocultural e educativa, onde recriam experiências, inventam, criam histórias, memórias e se desenvolvem no geral”.

**f) Oficina pé de galinha** - a finalidade foi identificar o processo cognitivo, coordenação motora, agilidade e a memória. Para a execução dessa brincadeira foi utilizado barbante de aproximadamente 50cm. Após essa divisão, foi pedido que as crianças dobrassem o barbante ao meio, dando um nozinho de maneira que juntassem as duas pontas, formando um círculo. Com isso, deu-se início a brincadeira, algumas crianças apresentaram certa dificuldade na hora da execução da brincadeira, porém no final com a explicação, e auxílio da equipe do projeto, todos conseguiram realizar como apresentado nas imagens da figura 15.

**Figura 15** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras e na comunidade Sol Nascente



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Nessa oficina inferimos que observando umas às outras, as crianças aprendem novos brincares ao mesmo tempo em que ensina: regras, posturas, saberes e fazeres que são articulados em uma teia formada por intervenções e práticas que passam por exercício de liderança e a serem lideradas, ou seja, preparando-se “para controlar suas atitudes e emoções” (Ramos; Souza, 2020, p. 2).

Vale salientar que as brincadeiras e as formas de brincar vão se modificando com o tempo. As novas gerações vão renovando, sendo inventadas e reinventadas, em outros contextos, ambientes, integrantes. Na figura 16, registramos as crianças brincando com cartinhas, adaptadas em função da copa do mundo de 2022.

**Figura 15 - Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras**



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Na imagem temos as crianças Darlison; Wellyton; Matheus (2023), que gostam muito de futebol e compartilham desse brincar. Com a criação das cartinhas dos jogadores do mais diversos times e países, denominada “bafão” a brincadeira é praticada tanto por meninas quanto por meninos. A finalidade é completar a coleção de cartinhas com todos os jogadores, já que quando brincam ocorrem as trocas de cartinhas, além dessas, a brincadeira possui várias regras como carta rara, valores de troca, entre outras. A representação nos lembrou os dizeres de Machado (2020, p. 6) ao afirmar que “[...] com as tecnologias avançadas que chegam todos os dias ao mercado, tomam conta e fazem as crianças se interessarem pelos brinquedos e brincadeiras com maior frequência e curiosidade”.

Além das brincadeiras que se modificam, as formas de entretenimento também mudam, pois são as mais diversas, que são aprendidas no âmbito familiar ou não.

**Figura 17** – Brincadeiras infantis no RUC Laranjeiras



Fonte: acervo particular dos autores (2023).

Na figura 17, vemos Samuel, uma das nossas crianças, construindo pulseirinhas com miçangas. Segundo ele, e relatos dos próprios coleguinhas, ele gosta muito, sendo uma das suas atividades preferidas. Isso demonstra que as brincadeiras infantis são modificadas de acordo com o ambiente em que estão inseridas ou com o convívio familiar. É sabido que apesar de estarmos em uma mesma sociedade, possuímos uma cultura diversificada, surgindo assim os mais variados brincares e fazeres como o ‘bafão’, campo minado, anjinho da perna torta e miçangas “[...] as crianças inventam o seu brincar, decidem as regras dos jogos e ressignificam a natureza conforme a necessidade das brincadeiras, criando brinquedos diversos” (Peres; Carvalho, 2018, p. 108).

### **Algumas considerações**

Através das atividades realizadas compreendemos que as crianças produzem suas subjetividades a partir dos ambientes e das experiências vividas por elas. As brincadeiras, os brincares, os espaços e os diálogos entre elas e com as demais pessoas de seu meio familiar e comunitário são fatores que contribuem nessa formação. Por meio dos diálogos a criança não só partilha conhecimento como também se apropria de informações sobre o mundo ao seu entorno. As crianças são passivas e observadoras, ao instigar a criança, ela se torna ativa, quando ela é ouvida ela se torna uma criança falante,

que nos apresenta os mais diversos saberes, trazendo com autonomia sobre uma vastidão de assuntos.

As brincadeiras também são fatores que impactam no desenvolvimento infantil, quando uma criança brinca, ela trabalha os mais diversos sentidos (imaginação, criatividade, interação, raciocínio). Dessa forma, a brincadeira é fundamental e indispensável, pois trabalha a sensibilidade do olhar e constrói subjetividades. Por esse motivo os brincares infantis, nas mais diversas formas de expressão, devem ser praticados com mais frequência nas escolas ou fora dela, explorando pátios, quadras, espaços coletivos de lazer, igarapés e outros, criando momentos para que as crianças tenham contato com a natureza, sendo partícipes da sociedade.

## Referências

CARDOSO, Marilete Calegari; LAGO, Fernanda Kelly Barros; SANTOS, Crislaine Dias dos. A magia dos brinquedos da natureza: a potência dos quatro elementos - terra, água, ar e fogo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 6, p. 1-17, out./dez. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 28 mar. 2024.

HUNGRIA, Ticiania Maria Dantas. **Contribuições pedagógicas das brincadeiras populares na pré-escola**1. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, São Luís de França, 2016.

KISHIMOTO, TizukoMorchida(Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Carolina dos Santos. O brincar na era antiga e moderna. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, v. 03, p. 05- 11, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/antiga-e-moderna>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MEDEIROS, Blenda Carine Dantas de; SOUZA, Karolline Alves de; FREITAS, Suyanne Araújo; FELIX, Shenia Maria Felicio. Formação continuada sobre o brincar na infância: relato de um projeto de extensão. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 05, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade/seinovacao/article/view/7760>. Acesso em: 01 abr. 2024.

MORAES, Ana Cecília Silva de; LIMA, Laís Leni Oliveira. Pintando, bordando e melecando: a arte no maternal II: arte na educação infantil. 2023. **Anais da XIX Semana de Licenciatura**. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/download/1066/862/3366>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PERES, Erica de Sousa; CARVALHO, Nazaré Cristina. Os saberes e fazeres das crianças quilombolas Marajoara-Salvaterra-Pará. **Cadernos de Pós-graduação**, v.17, n.2, p.99-119, jul./dez. 2018.

RAMOS, Dara Luana de Souza; SOUZA, Maria de Fátima Proença de. As brincadeiras na educação infantil no contexto da BNCC. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**. n. 2, 2020. Disponível em: [http://www.fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/VNEjnoMM5dyWqs4\\_2020-12-14-17-24-43.pdf](http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/VNEjnoMM5dyWqs4_2020-12-14-17-24-43.pdf). Acesso em: 30 mar. 2024.

RODRIGUES, Alinimark Aparecida. **Pintando o sete: Práticas de Pintura na Educação Infantil**. Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Rodrigo Ribeiro dos. **Os avanços da tecnologia e as formas de brincar na atualidade**. 2017.

# O SILÊNCIO QUE FALA: A AUSÊNCIA DE SOCIABILIDADE DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE

Marcos Marques Formigosa  
Dayse Leite Pereira  
Renan Rodrigues do Vale  
Leia Gonçalves de Freitas

## **Introdução**

Este artigo foi produzido a partir das vivências dos autores no território do Xingu, mais precisamente em uma escola situada no meio rural do município de Altamira, estado do Pará. Nesse processo de campo, ocorrido por quatro semestres, desenvolvemos diversas atividades com um grupo de crianças que estudavam no 4º ano do Ensino Fundamental, como parte integrante do projeto que desencadeou neste livro, como narrativas, brincadeiras e desenhos, que ocorriam na sala de aula e em outros espaços da escola, como a quadra. Nesse período, além da análise dos desdobramentos dessas atividades, tivemos outras percepções que ocorriam no interior da escola, que passaram a ser objeto de investigação do projeto, dentre elas o convívio silencioso e, aparentemente, harmônico instalado na escola.

Esse silêncio chamou nossa atenção, pois a escola onde a pesquisa se desenvolvia tem uma estrutura díspare do que, convencionalmente, encontramos no meio rural brasileiro e, particularmente, no contexto amazônico como apontam Hage (2005; 2014) e outros autores que têm se debruçado em estudos acerca da temática. Trata-se de uma escola toda em alvenaria, com dois blocos de sala de aula, uma quadra coberta, refeitório, sala de professores, secretaria e direção. É um espaço arborizado, parte do chão é coberto por uma grama verde e é rodeada por árvores frondosas. No que tange a acessibilidade, nós a consideramos minimamente acessível,



pois tem rampas de acesso para pessoas cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

Entretanto, observamos a ausência de espaços para brincar como um parquinho com balanços, escorregador, artefatos de infância que favoreçam a brincadeira, um lugar em que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes. O fato de não ser um espaço tão apropriado para o brincar, também comunica uma mensagem, talvez a escola não tenha sido projetada, considerando a necessidade das infâncias, haja vista que nessa escola também há estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, faz-se necessária adaptações e adequações para que a escola se torne mais inclusiva, um espaço que as crianças camponesas merecem e que pode refletir diretamente nas suas aprendizagens e, conseqüentemente, em seu pleno desenvolvimento.

Outrossim, para além da estrutura da escola, observamos que há naquele espaço, assim como em outros, certas limitações para que as crianças se desenvolvam plenamente, o que pode ser um dos desencadeadores desse silenciamento. Nesse sentido, nos interessou investigar as formas de silenciamento que influenciam na sociabilidade das crianças de uma escola do campo na Amazônia paraense.

Assim, além desta introdução, o texto está organizado da seguinte forma: na seção 1, fazemos uma discussão sobre os referenciais teóricos em torno da estrutura silenciadora das infâncias presentes na escola; na seção 2, discorremos sobre os procedimentos metodológicos; na seção 3, trazemos a análise dos dados que apontam para as formas de silenciamento vivenciados na escola e, por fim, as considerações finais.

### **A escola que silencia a infância**

A escola tradicional é considerada um espaço em que as relações de poder estão bem delimitadas, há o que detém e determina como acontece todo o processo educativo e o que tem a

função de receptor das ordens. Desse modo, ao se tratar de uma instituição de ensino infantil, dever-se-ia considerar a criança como um ser histórico, social e político, que está envolvido no processo educacional, de forma dialógica, em que se espera uma interação flexível entre o estudante e as autoridades da escola, uma mediação. Outrossim, essa seria a postura esperada de uma escola mediadora, entretanto, o que se vê no contexto tradicional é o estudante não ser reconhecido como dotado de poder, uma vez que a autoridade escolar exerce esse poder de modo unilateral.

De acordo com Holloway (2012), essa relação de poder é definida como o poder-sobre em uma postura mais orientada à coerção.

O poder-sobre é a ruptura do fluxo social do fazer. Aqueles que exercem o poder sobre a ação dos outros e eles negam a subjetividade, negam a parte que lhes corresponde o fluxo do fazer, os excluídos da história. O poder-sobre rompe o reconhecimento mútuo, aqueles sobre os que se exerce o poder não são reconhecidos e aqueles que exercem o poder não são reconhecidos por ninguém a que reconheça o valor suficientemente para outorgar reconhecimento, priva-se o fazer os fazedores de sua validação social nós e nosso fazer nos tornamos invisíveis. A história se converte na história dos Poderosos, na história dos que dizem aos outros o que fazer, o fluxo do fazer se converte em um processo antagônico no que se nega a fazer da maioria em que alguns poucos se apropriam do fazer da maioria, o fluxo do fazer se converte em um processo fragmentado (Holloway, 2012, p. 51).

Esse poder tem como objetivo a dominação, pois não reconhece a subjetividade do outro, o que o torna invisível na estrutura social. Dessa forma, é notório na escola tradicional que a disciplina é imperativa, uma força coercitiva sutil e invisível que tem como objetivo formar corpos dóceis como aponta Foucault (1997). Nesse sentido, a definição de que as pessoas obedecem sem pensar é aplicável à educação bancária, que é denunciada por Freire (1986), que concebe o estudante como um ser que recebe os conhecimentos nas cadeiras enfileiradas da sala de aula, em que o professor desempenha o papel de depositário.

Ao se referir à infância na escola no Brasil, é importante considerar como essas instituições de ensino têm sido moldadas por uma visão homogênea de educação, um modelo que serve ao capital. Há um adultocentrismo vigente, são espaços que não estão preparados para receber uma criança que pula, grita, brinca, socializa, corre, sorri, nesse sentido, concorda-se com Arroyo (2018, p. 33) quando diz que “não se avançará para outras pedagogias sem avançar para outras epistemologias, imagens, modos de ver, ser essas outras infâncias”. Assim, compreende-se que essa escola tradicional e vigilante está fadada ao fracasso, as crianças sofrem uma infantilização que não é a delas, e tem-se a escola parecida com as prisões em uma perspectiva de controle do corpo (Foucault, 1997).

A escola tradicional é também a escola do senso comum, que delimita quem tem a função de ensinar e aprender, um manda e o outro obedece. Ela é permeada por dualidades, dicotomias, sem a possibilidade de uma alteração das práticas mediante uma resposta da criança à estrutura pré-estabelecida (Paro, 2010). Em uma escola onde a seriedade do conteudismo é prioridade, não há lugar para a brincadeira, porque ela não é considerada algo essencial na formação do estudante.

Nesse sentido, concorda-se com Sarmiento (2009, p. 22) quando diz que:

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta.

O ambiente escolar é responsável pela socialização secundária da criança, pois é nesse ambiente que ela pode se relacionar com outras crianças, expressar-se e adquirir o hábito de viver em sociedade. Contudo, é relevante pensar em qual infância essa escola está “formando”. É a criança que fica horas sentada em uma cadeira

enfileirada, sempre com o uniforme perfeito, que, na hora do recreio, faz seu lanche em silêncio, não corre, não faz barulho? Talvez seja essa a criança ideal, o adulto em miniatura, que corresponde à noção de infância naturalizada, da criança boa e obediente.

Em contrapartida, tem-se o ideal de infância na contemporaneidade que segundo Sarmento (2005, p. 365) diz que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas, dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

A infância contemporânea revela uma geração influenciada pela cultura vigente, pelo espaço-tempo em que se desenvolve e pelas políticas públicas de que desfruta. Ela não apenas reproduz o que é passado, mas também repensa as ações dos adultos, criando suas próprias culturas, ritos e dinâmicas de ser e experimentar o mundo.

A partir desse pressuposto, concebe-se que a escola tradicional está desprovida de contexto para a realidade dessas diversas infâncias. Dessa forma, é preciso que haja uma alteração nessa lógica do silenciamento, da invisibilidade infantil, da criança como um ser, num lugar em que o brincar não tem vez, em que as vozes, muitas vezes, são ignoradas, justificadas com um argumento de proteção e segurança das crianças. Considerando isso, é possível concluir que:

A construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância [...], que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças (Sarmento, 2005, p. 369-370).

A sociedade tem uma noção preconceituosa de que as crianças estão em uma posição de subserviência, de que precisam ser reprimidas, de que não contribuem com a estrutura social, não possuem conhecimento, e de que estão em uma fase de submissão. Isso é especialmente relevante no ambiente escolar, onde a dominação e a unicidade são uma realidade prevalente.

É exatamente este o modelo de escola que se configura para suprimir a infância. A escola que silencia a infância não conversa com as crianças, não valoriza o que elas têm a contar, sequer as ouve, por estar subentendido que elas não têm nada a dizer, a colaborar com o processo educativo, quiçá com as questões paralelas a isso.

### **O recreio como momento de outras aprendizagens**

O período do recreio é crucial para as crianças, pois é nele que elas aprendem sobre as tradições infantis. Através da interação com seus pares, as crianças desenvolvem suas noções de valores e acordos, estreitam-se laços de amizade e aprimoram o senso de coletividade. Nesses breves quinze minutos, coisas mágicas acontecem é um momento desejado por elas, em que podem extravasar suas energias sem tanta vigilância e imposição dos adultos.

É possível correr, brincar, dividir o lanche com os colegas, viver muitas possibilidades de infância nesse rito escolar. Mas e se esse recreio, que é tão vital para elas, fosse negado? Sim, pois ele tornou-se moeda de troca, na ocasião em que, sabe-se o quão importante é para a criança participar, então se não se comportar, não terá acesso a esses preciosos minutos. No entanto, se estamos discutindo um recreio em que não se pode correr, gritar ou brincar, sob a justificativa de uma "segurança", isso significa que devemos evitar acidentes e oferecer um espaço adequado para a interação entre os estudantes. Dessa forma, é perceptível que a inexistência de liberdade durante o intervalo escolar possa afetar a cultura infantil, uma vez que é nesse período que elas experimentam a espontaneidade e as peculiaridades da infância, que se evidenciam

ao brincar, imaginar, conversar e jogar. Dessa maneira, concorda-se com Juliani (2019, p. 39-40) quando diz que:

O recreio é considerado, também, como um momento do ócio, de atividades espontâneas da criança, de prática de liberdade corporal, de contato com as crianças de outras turmas, visto que elas não ficam restritas ao espaço de sala de aula, o que lhes permite realizar atividades em espaços amplos, com liberdade, mesmo que estejam sempre sob o olhar atento de professores e auxiliares de pátio.

A cultura do recreio é algo inerente a infância, em que os adultos não participam ativamente das brincadeiras, esse ócio é parte da infância e desconectado da realidade adulta que está debaixo das imposições do capital, a criança não trabalha, não tem esse lugar de produção que o capital exige e elas ali transgressoras vão buscando viver esse tempo ocioso preenchido com o brincar e com a produção de culturas.

Uma escola que priva as crianças de ter esse momento de liberdade, prejudica toda uma cultura infantil que se dá nessas lacunas de tempo propiciando a interação. Mas por que essa privação? Uma hipótese é considerar o recreio improdutivo e incômodo (barulhento), além de considerar a segurança física das crianças que podem cair e se machucar. Sendo assim, para evitar o incômodo aos adultos e preservar essa segurança, o recreio é restrito a lanchar e conversar enquanto se come. A presente hipótese repercute a questão do poder, uma vez que a autonomia das crianças em relação ao uso do pátio e à prática do recreio está sendo cerceada devido à imposição do poder das autoridades escolares. Dessa forma, é possível notar uma relação horizontal e hierárquica entre elas.

Neste sentido, pondera-se pensar em qual seria a escola que amplifica, reverbera, ecoa a voz das crianças? Porque a que silencia e desconsidera suas necessidades já é conhecida. A instituição de ensino que amplifica essa voz, adapta suas práticas de acordo com as interações com os estudantes, os ouve e leva em conta suas questões, permitindo que expressem suas subjetividades, exercendo seu direito de ser um ser humano interativo que se movimenta

corporalmente. Essa escola ainda precisa ser construída, não no sentido de prédios, mas sim na sua ideologia, no seu currículo, na formação de seus professores e na forma de olhar a crianças como seres que produzem cultura e tem muito a que acrescentar.

### **Procedimentos metodológicos**

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de Estudo de Caso, visando analisar o silenciamento infantil em uma instituição escolar específica, uma vez que, tal método possibilita uma imersão na realidade, uma análise minuciosa de um determinado contexto e das situações que motivaram a pesquisa (Gil, 2021). Assim, a pesquisa de campo na escola ocorreu nos anos de 2022 e 2023, os encontros aconteciam com uma frequência quinzenal, no horário da tarde, em alternância com as atividades desenvolvidas em outra escola na área urbana do município de Altamira (PA).

Essas idas ocorriam tanto em veículo da instituição a qual pertencemos quanto no transporte escolar utilizado pelos estudantes, momento em que foi possível conhecer espaços outros de convivência fora do ambiente escolar e observar as relações construídas entre eles com alguns adultos que compõe o sistema escolar local como por exemplo: a monitora que os acompanhava no trajeto casa-escola e o motorista do ônibus, figuras essas que faziam parte do cotidiano vivenciado por eles.

Os dados aqui compilados foram analisados em uma perspectiva qualitativa (Chizzotti, 2017), pois ela nos permite uma maior liberdade ao pesquisador para lidar com as subjetividades dos sujeitos, assim como, refletir sobre os porquês e trilhar uma esteira de interpretação sobre o fenômeno a ser estudado. E foram obtidos a partir das vivências dos autores no ambiente escolar, utilizando como instrumentos metodológicos: a observação participante, conversas formais e informais, as rodas de conversas com as crianças, recursos de gravação audiovisual, o diário de campo.

Os participantes foram as bolsistas de iniciação científica (identificadas por P1 e P2) e as crianças (identificadas por C1, C2, ... Cn), visando preservar a identidade das crianças, mesmo que tendo autorização consentida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA) das crianças.

Por se tratar de um estudo de caso, remete-se a uma questão específica que foi observada nos relatos que remeteram ao silêncio, brincadeira e interação, percebeu-se um número expressivo de relatos nesse sentido o que sinalizava a importância de dar atenção ao tema, realizando um estudo aprofundado sobre o silenciamento ali denotado.

### **O silêncio das crianças fala**

A dinâmica da escola inicia ainda no transporte escolar, feito por vans e micro-ônibus provenientes de diversas comunidades menores que estão próximas à escola, *locus* da pesquisa. Cada um desses veículos tem, além do motorista, uma monitora que coordena/orienta/acompanha as crianças no trajeto até a escola e no retorno até suas residências, ao final de cada turno.

Desde a primeira ida à escola, que ocorreu por meio do transporte escolar, junto com as crianças, percebemos alguns comportamentos que nos chamavam atenção: as crianças acomodadas nas poltronas e com cinto de segurança, não podiam pular, andar, pôr as mãos e cabeças para fora da janela. Não havia conversas paralelas ou atitudes descontraídas e, qualquer criança que não cumprisse isso, era chamada atenção pela monitora que os acompanhava. Havia uma pertinência no cuidado com o deslocamento dessas crianças.

Num primeiro momento, imaginávamos que esse comportamento era em virtude da nossa presença, porém com as idas regulares e as vivências na escola por meio das atividades do projeto, outros elementos emanaram e os quais passaram a constituir essa análise: um ambiente escolar centralizado com um



controle permanente e visível desde o ingresso das crianças no transporte escolar, tanto na ida quanto na volta quanto nos demais momentos na escola.

Ao chegarem à escola, as crianças seguiam diretamente para a sala de aula. A professora os recebia nas suas respectivas salas, cada estudante tomava seu assento (organizado em fileiras) e iniciava as atividades do dia com uma oração do dia. Após esse momento, as crianças tinham 5 (cinco) minutos para encherem suas garrafinhas de água no bebedouro que ficava no corredor e para fazerem uso do banheiro, pois caso não o fizessem neste momento, só poderiam ir ao banheiro no horário do intervalo (recreio), ou se for indispensável. De volta a sala, todos ficaram em silêncio até na hora do recreio.

*Durante esse tempo de projeto, desde a primeira atividade, a gente já percebeu que a Escola Sol Nascente é diferente. Não é porque se tratava de uma escola na zona rural, mas pelo comportamento das crianças (P2).*

Com o andamento do projeto, passamos a observar que quando as crianças nos viam pelo ambiente da escola, elas expressavam alegria, pois sabiam que naquele dia, as atividades na escola seriam diferentes das demais. Nossa presença na sala de aula, deixava as crianças mais à vontade, percebíamos que elas ficavam com maior liberdade e começavam a conversar entre si sobre as atividades que fariam naquele dia. No entanto, em poucos minutos a professora os repreendia, solicitando que fizessem silêncio.

*[...] quando a gente estava em sala, fazendo as atividades, era um momento que a gente tinha liberdade de conversar com as crianças. Teve uma situação que uma aluna foi perguntar para gente qual seria a atividade daquele dia. A professora ficou em pé e disse: “Volte e fale normalmente. Não pode falar gritando, você está falando gritando”. Mas, a criança não estava falando gritando. E aí pronto, ela [a criança] não falou mais; aquilo ali a bloqueou, ela até esqueceu o que ela ia falar, não perguntou mais (P1).*

*No ano de 2022, a nossa primeira turma, dentro da sala de aula a professora ficava presente, sempre que ela falava eles obedeciam, e se acontecia alguma situação eram corrigidos (P2)*

A presença da professora, por mais que bem-vinda fosse para participar das atividades, ainda representava a figura de uma autoridade dentro da sala de aula, o que interferia nas observações, nas relações espontâneas, nas interações as quais as atividades se destinavam. Notamos que as crianças eram impedidas de participarem das atividades se não fossem convidadas diretamente para se manifestarem. Quando os estudantes faziam sem permissão eram imediatamente reprimidos por ela sob ameaças de que a diretora seria chamada para vir até a sala.

*[...] No momento que estão ali com a professora da escola, não se vê eles conversarem com ninguém e se eles pelo menos olharem para outro colega, dando a entender que vão conversar entre si, a professora pede silêncio em forma de ameaça: “silêncio! já vou chamar a diretora”. Então, tudo é a diretora, até entre eles mesmos: “olha, se você não me der isso eu vou chamar a diretora”; “olha, se você continuar falando isso eu vou chamar a diretora”. Percebemos que entre eles não têm esse diálogo em sala de aula, digamos assim, conversas paralelas, não tem, de jeito nenhum (P1, grifos nossos).*

*às vezes durante as nossas atividades a professora tinha que se ausentar da sala de aula para fazer um planejamento ou outra atividade, então, o vice-diretor ia para sala, ele não falava nada, mas ficava observando as crianças e a gente (P2, grifos nossos).*

Percebemos que a representação da direção da escola como também da professora impõe simbolicamente a presença do poder e, portanto, a necessidade de manter a ordem, exigida pelas autoridades daquele espaço. Essa relação reproduzida na interação entre professora e estudantes se alinha com aquilo que Foucault (2008) denomina de relações de poder, carregados de discursos que regulam aquilo que pode ou não ser dito ou feito, influenciando diretamente no comportamento das pessoas, obtendo delas um controle. Dessa maneira, o filósofo considera que o discurso é um construtor do poder, “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (Foucault, 1996, p. 10), ou seja, vai construindo suas verdades e, no caso da escola, as crianças devem sempre atender as ordens impostas pelos

adultos que na condição de professores representam um figura que não deve ser questionada apenas atendida, a figura do poder.

Essa ordem se estendia para a forma como as crianças se reportavam às “autoridades”: para falar com a professora, por exemplo, também existiam regras: a criança não chamava a professora pelo nome; ela levantava a mão e aguardava a professora perceber que alguém estava chamando-a e ela sinalizava com a mão para aguardar e só atendia ao chamado da criança, quando finalizava o que estava fazendo, dirigindo-se até ela, ou seja, não havia comunicação verbal; a opção era pelo silêncio sempre, pois caso houvesse atos das obediências, imediatamente havia alguma ameaça. *Com frequência a professora falava que eles iam ficar sem recreio” (P2).*

Esse tipo de declaração, ainda muito habitual nas escolas do Brasil, representa um instrumento de punição exercido em muitas práticas de ensino. Seguindo a lógica da ameaça e punição por mau comportamento: “nas escolas, existe todo um sistema de regras que contribuem para determinar o comportamento das crianças e o conjunto desses deveres constitui aquilo a que se chama disciplina escolar” (Picado, 2009, p. 3), com vistas a se obter uma disciplina, perpassando pelo entendimento, de acordo com o autor, de que “Se o comportamento que é reforçado positivamente tende a repetir-se, então o comportamento que é punido tende a desaparecer. Partindo deste princípio, o professor ao impor o castigo estará a contribuir para a diminuição de comportamentos indesejáveis” (Idem, p. 5).

Nessa lógica, o castigo apenas representa um instrumento de controle para má conduta de educandos que fogem à regra imposta pela escola reforçando, dessa forma, a compreensão que nesse espaço ainda prevalecem práticas pedagógicas tradicionais arraigadas na centralidade das tomadas de decisões. No entanto, tal prática segue mascarada de outras formas, mas sempre com a perspectiva de se construir a figura do bom estudante e a desenvolver neles a postura do “estudante ideal”. Por esse prisma, visualizamos uma proposta bancária da educação questionada por

Freire (1986): um estudante que não conversa, não interage, não questiona, não pergunta e apenas responde quando é solicitado, ou seja, acaba tornando-se um verdadeiro recipiente a ser depositado, preenchido.

*[...] dentro da sala de aula, a maioria do tempo os alunos eram silenciosos, quando um se levantava para ir pra cadeira do outro e começavam a conversar, a professora chamava atenção e voltavam para a sua cadeira. E se tivessem alguma atividade que estavam fazendo ainda, eles deveriam terminar. Sempre que acontecia qualquer coisa a professora já falava e aí apaziguava. (P2, grifos nossos).*

Ainda é possível destacar dois dispositivos utilizados nesse processo de implantação/execução do poder para Foucault: a vigilância e a punição. Para o filósofo, para que o ato de vigiar ocorra com certa eficiência criam-se formas de controle, dentre eles o olhar, da vigília, como forma de controlar todos para que não descumpram as regras e aqueles que não as cumprem precisam ser corrigidas. E essa vigília não está incumbida apenas aos profissionais da escola, mas entre os próprios estudantes:

*Então, tudo é a diretora, até entre eles mesmos: olha, se você não me der isso eu vou chamar a diretora; olha, se você continuar falando isso eu vou chamar a diretora (P1, grifos nossos).*

Percebemos que as crianças acabam sendo propagadores dessa relação de poder. Então, em certa medida, as crianças acabam exercendo esse poder umas sobre as outras:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 1998, p. 183).

Nessa perspectiva, temos como uma das consequências dessa desobediência às regras, a punição legitimada pelo sistema. As regras do silêncio estendem-se para a área externa da sala de aula. Quando alguma criança precisa buscar água no bebedouro ou ir ao banheiro, ela não pode correr e nem olhar para dentro de outras salas que tem no percurso. Para garantir que isso não ocorra, as monitoras do transporte escolar estão distribuídas ao longo da escola acompanhando diretamente esse deslocamento. Aliás, um fator que nos chamou atenção no final de 2023 foi a instalação de bebedouros em cada bloco de sala de aula, impossibilitando com que os estudantes saíssem da sala de aula.

Na hora do intervalo, mesmo com o pátio e a quadra da escola, as crianças brincam pouco, mas sempre em alerta com a diretora:

*[...] na hora que eles brincam, o que eu observei, eles correndo só na hora do recreio. E aí tem um pátio lá, também tem a quadra, né, mas é bem pouco também. E eles ficam correndo e já ficam dizendo assim: “olha a diretora” (P1, grifos nossos).*

*[...] Durante o intervalo geralmente as crianças brincam, né, correm. E lá não correm, elas vão merendar ou comprar merenda. Ao terminar o intervalo voltam para sala. Eu nunca vi uma criança correndo ou brincando mesmo, assim conversando com outras crianças, normalmente você ouve gritos, algumas coisas assim. Lá não! isso não acontece (P2, grifos nossos).*

Os espaços da escola no momento do intervalo (recreio) esperávamos que fossem de interação. No entanto, era um momento de pouca ou nenhuma interação, pois a busca pela ordem era permanente, desde a sequência da saída para o intervalo quanto na forma de organização das turmas durante o intervalo no espaço destinado para isso.

*Na hora do intervalo, as turmas não saiam juntas como costumamos ver. Lá na escola cada turma tinha um horário específico, uma ordem para cada ano/turma. A nossa [referindo-se à turma em que o projeto era executado] era a quarta a sair. Depois de um tempo batia a campainha para os alunos maiores [anos finais do Ensino Fundamental], nesse horário sim, todas turmas saiam juntas, menos as turmas das crianças menores (P1, grifos nossos).*

*Na hora da merenda eles eram organizados em filas, todos nas cadeiras e mesas distribuídas no pátio. Havia certas conversas entre as crianças, mas não era algo fora do normal, eram conversas curtas em tons baixos* (P2, grifos nossos).

Observamos que a escola adotava um sistema de organização em que as turmas dos anos iniciais saíam antes dos maiores, cada turma com um tempo específico de intervalo. Retornando à concepção da vigilância de Foucault (1997), a relação de poder estava arraigada explicitamente nas práticas pedagógicas escolares, enraizadas na necessidade de controle e fiscalização, estrategicamente planejado para que as crianças de um nível (anos finais do ensino fundamental) não interferissem nas aulas das crianças do outro nível (anos iniciais do ensino fundamental) e vice-versa.

Não havia naquele espaço o “momento do ócio”, momento de mais fluidez das interações e quando havia, tinha que ser em um tom de voz quase inaudível. Mas, por que a conversa das crianças tem que ser em tom de voz tão baixo?

Conforme Juliani (2019) enfatiza, o recreio é momento em que além de se alimentar as crianças não ficam restritas ao espaço da sala de aula, desta forma lhe é permitido realizar atividades em outros espaços da escola, mesmo que estejam sob o olhar vigilante de professores e auxiliares. Portanto, para o contexto *locus* da pesquisa, a interação das crianças na cantina limitava-se apenas entre elas, sem brincadeiras, sem correrias. Não saíam desse espaço para explorar outros existentes na escola.

Para Juliani (2019), podemos pensar a escola como um espaço no qual a criança realiza sua socialização de maneira mais habitual, na medida em que aprende a conviver e a compartilhar laços sociais. Os relatos acima descrevem uma outra escola, uma escola descaracterizada de um espaço que acolhe instiga o educando a aprender. Normalmente o recreio é o momento em que os estudantes mais esperam, além da possibilidade de alimentar-se, beber água é o momento de interagir com outros colegas da turma e de outras de maneira livre, correr mesmo que por pouco tempo, essas ações são comuns nesse momento, “O recreio é um dos

espaços-tempos que constitui a rotina diária da escola. Como espaço sociocultural e de interação com o outro” (Juliani, 2019, p. 15). No entanto, percebemos a partir das observações realizadas que essa interação entre elas não ocorre de forma espontânea resultando, assim, em uma forma de controle.

Esse silenciamento nos incomodava, pois percebíamos que ao lado da professora as crianças nada falavam, mas em outros momentos, em conversas paralelas com elas, sempre eram muito evasivas nas respostas, antenadas onde a professora delas estava. Sentíamos que elas tinham medo de falar, como se houvesse uma proibição imposta:

*Não! Mas a gente não pode dizer isso, porque a escola é muito legal, muito legal! A gente não pode dizer isso que a gente não brinca. A gente brinca sim, tem a educação física que a gente brinca (C1, grifos nossos).*

Observamos que o brincar para as crianças estava atrelado às atividades de educação física, pois esse era o momento que elas iam até a quadra da escola. Mas, as atividades desenvolvidas naquele espaço limitavam-se à prática do futebol, especialmente pelos meninos. Para as crianças, aquilo era uma brincadeira.

*[...] a quadra e o futebol se tornaram algo muito importante para eles, porque é o que eles podem fazer. Eles não podiam fazer outra coisa fora do dia da educação física. Então, assim, o dia da educação física para eles era muito importante (P1).*

Era na quadra que víamos e parecia que elas se sentiam crianças de verdade. No entanto, era um local utilizado apenas nas aulas de educação física e, cada turma tinha um dia e horário específico para isso, portanto a quadra não estava ocupada todos os dias, e essas aulas não eram fatores impeditivos para que outras atividades fossem desenvolvidas nela.

E mesmo que fosse, a escola possui outros espaços que poderiam ser utilizados como locais de sociabilidade, de aprendizagem, inclusive as crianças falavam da escola e que gostariam de desfrutar mais dela, dos outros espaços.

*[...] porque a escola é grande e muito bonita e eu gostaria de desfrutar mais, conhecer mais o espaço da escola; poder passear mais na escola, andar mais na escola. [...] conhecer as outras salas, outras turmas, outras professoras* (C2, grifos nossos).

*Percebi que as crianças não conheciam a escola, porque elas não podiam sair para conhecer a escola, para andar na escola* (P1, grifos nossos).

Notamos que as crianças tinham limitações de circulação e de interação social: a cantina, mesmo por um período curto na hora do recreio e a quadra, destinada para as atividades relativas às aulas de educação física e mesmo nesses dois espaços sempre tem alguém que as observa, dentre eles os monitores do transporte escolar. Assim, para algumas crianças, a escola era um local desconhecido.

Tuan (2013) infere sobre a diferenciação de conceitos entre espaço e lugar. Para ele, o primeiro é de uma percepção mais abstrata ainda não definida e o segundo, por sua vez, é resultado concreto carregado de simbolismo e memória. Deste modo, a escola pode ser considerada por um espaço que se torna um lugar, esse lugar é pensado pelas crianças a partir de suas experiências ora negativas que carregadas de traumas, outras positivas cheias de afeto e carinho. E quais são as memórias que estão sendo construídas pelas crianças da escola?

**Figura 01** - Escola Sol Nascente



Fonte: Os autores (2024).



Para melhor compreensão do espaço, a figura acima apresenta o espaço escolar, o número 1 (azul) sinaliza a entrada da escola; O número 2 (preto) dois blocos de salas de aulas; o 3 (vermelho) rampa de acesso a cantina, local de recreio e alimentação escolar; número 4 (azul escuro) bloco administrativo, coordenação, direção, secretaria, sala de professores, banheiros, biblioteca; 5 (amarelo) Cantina escolar; 6 (branco) quadra esportiva coberta.

Este último, em especial, é carregado de simbologias pelas crianças, como já sinalizamos, e onde grande parte das atividades do projeto foram desenvolvidas, apontando formas outras para as crianças aprenderem que ultrapassa a sala de aula.

*[...] a gente percebia a diferença de quando estávamos na sala de aula e quando estávamos na quadra [fazendo as atividades]. As crianças se sentiam mais livres. [...] então elas tinham essa liberdade! Elas corriam, brincavam, conversavam, gritavam. Então elas se expressavam, diferentemente dentro da sala de aula, que tinham que ficar sentadas, não podiam interagir muito (P2, grifos nossos).*

Dado entendimento, as atividades ao ar livre oportunizam as crianças a externalizar toda sua euforia, ansiedade, de interagir sem restrições ou ordens, era momento de extrapolar todas as suas forças e brincar. Notavelmente, o espaço da quadra era visto como único lugar de diversão, dando lugar ao sentimento de liberdade para poder correr, pular, conversar sem proibições como as tidas em sala de aula.

*Lá na quadra tanto a professora, quanto a equipe do projeto não conseguiam controlá-los, era realmente esse o momento em que se soltavam, que de fato eram crianças, brincavam, conversavam entre si. Era o momento em que eles aproveitavam realmente [...]eles sentiam essa falta de ir para quadra. Eles tinham um pouco de liberdade naquele espaço (P2, grifos nossos).*

Krul e Alberti (2022, p. 21) advogam que, “Na medida em que se conhece melhor este espaço, dotando-o de valor, ele é assumido de forma afetiva, fazendo com que aquele espaço, antes indiferente, torna-se lugar”. Assim, é possível considerar a escola como um espaço que pode ser pensado por meio de lugares, em específico

preenchidos de sentimentos representados, a exemplo, a quadra esportiva da escola é atribuída por um “lugar” de liberdade ressignificada pelas crianças pelo ato de correr, conversar, brincar, divertir-se, pular de modo expor para fora toda sua energia.

Inseridos em um lugar ressignificado de apresentações, o qual também contribuem para o seu desenvolvimento em diversos aspectos as crianças, por meio da interação uma com as outras oportunizam uma troca de conhecimento, valendo-se da concepção da teoria do interacionismo, defendida por Vigotski (2008), infere que as concepções sobre o desenvolvimento infantil as brincadeiras possibilitam criar uma zona de desenvolvimento iminente, proximal, nos sujeitos que contribuem para sua aprendizagem, portanto se a quadra é o lugar em que “brincam e conversam” sem a vigilância do silêncio, é nele em que os estudantes interpretam e dão o atributo de diversão.

Ainda percebemos o quanto a escola ainda amarra os estudantes sobre a conduta de não correr, não gritar, sair em silêncio e em filas. Visto isso foi possível compreender a necessidade de as crianças extravasarem toda sua energia.

Diferente do contexto interno da escola, o lugar e o momento em que as crianças demonstravam felicidade era quando saíam da escola e se deslocavam para seus respectivos ônibus.

*[...] quando termina a aula deles, lá frente da escola é totalmente diferente, você vê crianças brincando correndo, andando de bicicleta conversando. Então acho que tem um controle muito grande lá na escola, na minha opinião, assim muito exagerado”. Dada compreensão, havia muito mais interações entre os alunos da escola quando se encontram fora dela, no seu espaço externo não havia regras e nem um adulto para impô-las, ou seja, só valem para dentro da instituição (P1, grifos nossos).*

Nesse contexto, observou-se que sem o controle e a fiscalização dos adultos, temos crianças sendo crianças: conversando, correndo, brincando... Essa construção se insere nas diferentes possibilidades de se constituir criança, do qual a escola não permite, primando por um modelo de educação que as deixas encarceradas, sob constante vigilância.

## Considerações finais

Não cabe aqui representar a escola *locus* do estudo como uma espécie de cárcere educacional, porém é plausível que nesse contexto a prática do vigiar e punir tendem a silenciar os sujeitos, subalternizando-os a práticas simbólicas de violências, que tem o campo como um local de luta contra uma ideologia hegemônica do sistema que oprime os próprios sujeitos que residem nesse contexto. Portanto se os estudantes não brincam, não interagem, não dialogam dentro da escola e estão a todo tempo vigiados por outros sujeitos tal situação revela a necessidade de atenção a tais questões.

Diante disso, concebe-se o cerceamento do direito de ser criança, vivenciar a infância na escola, justificando uma proteção, segurança das crianças, nota-se que essa proteção, segurança não parece ser de fato das crianças e sim dos adultos que veem na liberdade do brincar uma afronta a autoridade instituída.

Entretanto, vê-se as crianças ali, nos momentos dessa pesquisa de campo, extravasando sua energia, na aula de Educação Física na quadra, na hora de ir embora no transporte escolar, elas aproveitam qualquer oportunidade de vivenciar essa infância, de brincar, de transgredir as regras instituídas que as silenciam em um ato de resistência ao sistema.

Conclui-se que urge uma reforma nessa escola que respeite o sujeito criança, que valorize a sua subjetividade, e espera-se que essa reforma ajude a construir um lugar agradável para a infância, em que sejam estimulados a desenvolver sua criticidade, participando ativamente das aulas, em que possam pular, correr, brincar, conversar no recreio livremente, exercendo o direito de serem quem são: crianças vivenciando a infância na escola do campo. É necessário também outras pesquisas sobre as percepções dos professores, pais e direção sobre a forma como essa escola hoje se organiza, a fim de termos outros olhares sobre esse processo, pois a escola também é construída (ou deveria ser) por eles.

## Referências

ARROYO, Miguel. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. In: SANTOS, S.; CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri, SP: Atlas, 2021.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ed. Belém: M.M.Lima, 2005.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.** [online]. v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>. Acesso em: 15 dez. 2018.

HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2012.

JULIANI, M. **As crianças e o seu recreio escolar**: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância. Tese de Doutorado. Cuiabá, UFMT, 2019.

KRUL, J. M.; ALBERTI, E. R. Lugares da infância: a escola como espaço de formação sócio-histórico-cultural. **Horizontes**, v. 40, n. 1. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/1031>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PICADO, L. A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. **Psicologia.pt**: publicações em língua portuguesa, v. 4, n. 7, 2009. disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SANTIAGO, F.; BARREIRO, A.; MACEDO, E.; FARIA, A. L. (Org.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**. Por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: EDUFAL, 2018, p. 27-58.

SARMENTO, M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. (Tradução: Lívia de Oliveira). Londrina: Eduel, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, 2008. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

## AUTORAS E AUTORES

**Adrielly Cunha Mota dos Santos.** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Altamira. Bolsista PIBIC/UFPA - Projeto Gramáticas Sociais das Crianças e suas Infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia Paraense. E-mail: [adrielly.santos@altamira.ufpa.br](mailto:adrielly.santos@altamira.ufpa.br). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8680-8926>.

**Dayse Leite Pereira.** Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pedagoga da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Altamira. E-mail: [dayseleite@ufpa.br](mailto:dayseleite@ufpa.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8236-7639>.

**Eliana Campos Pojo Toutonge.** Pedagoga. Mestra em Educação e Doutora em Ciências Sociais. Iniciou a docência lecionando para crianças pequenas e como técnica pedagógica pela SEMEC (Belém). Exerceu a função de Coordenadora de Educação das Ilhas de Belém pela SEMEC/Belém (2007-2011) e da Divisão de Extensão no *Campus* de Abaetetuba/UFPA (2012-2014). Professora Associada da UFPA (*campus* de Abaetetuba-PA). Responsável pelo Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica* – infâncias, territórios rurais e processos educativos e culturais. Estuda e pesquisa em Comunidades/Povos Tradicionais, especialmente com/sobre/para crianças. E-mail: [elianapojo@ufpa.br](mailto:elianapojo@ufpa.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7466-3996>.

**Ivone Barbosa de Vilhena.** Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mãe e quilombola, moradora da Comunidade quilombola do rio Tauerá-Açú, Abaetetuba-PA. E-mail: [ivonepedagogia2018@gmail.com](mailto:ivonepedagogia2018@gmail.com).

**Léia Gonçalves de Freitas.** Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Crianças Amazônica e Formação Docente. Integra o projeto Gramáticas Sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense. E-mail: leiafreitas@ufpa.br. <https://orcid.org/0000-0003-1852-1106>.

**Maria Natalina Mendes Freitas.** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Bragança. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infância, Educação e Cultura na Amazônia Paraense. E-mail: mnfreitas@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0034-5618>.

**Maria Lucilene Sales de Barros.** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Altamira. Voluntária - Projeto Gramáticas Sociais das Crianças e suas Infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia Paraense. E-mail: marialucilene1988@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5496-2941>.

**Marcos Marques Formigosa.** Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Altamira, atuando na Faculdade de Etnodiversidade e do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETno/UFPA). E-mail: mformigosa@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6279-1459>.

**Maria Esmeralda Batista da Silva.** Graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Pará /UFPA – Campus Universitário de Bragança. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa, Infância, Educação, Cultura na Amazônia Paraense. Bolsista do Projeto de Pesquisa *As Gramáticas Sociais de Crianças e*

*suas Infâncias em Territórios de Águas de Regiões da Amazônia Paraense* (CNPq/Brasil/2021/2022). E-mail: [esmeralda19batista@gmail.com](mailto:esmeralda19batista@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1535-7746>.

**Renan Rodrigues do Vale.** Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus Altamira*, atuando na Faculdade de Etnodiversidade. E-mail: [renanvale@ufpa.br](mailto:renanvale@ufpa.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0276-3848>.



Neste livro são socializadas produções advindas das movências pelas águas amazônicas sob múltiplos olhares, escutas, situações de vida de crianças amazônicas de distintas regiões paraense, que traduzem narrativas de existências e resistências, de simbolismos e realidades de violação de direitos, de vivências lúdicas e momentos memoráveis a partir dos espaços interágua. São escritos retratando uma espécie de mapeamento sociocultural de comunidades rurais-amazônicas pelas vozes, linguagens, fazeres das crianças, coautores de uma pesquisa regional.

