

A photograph of three children playing in a dirt yard. In the foreground, a girl with dark curly hair, wearing a black top and a blue skirt, is crouched down, using a stick to draw on the ground. In the background, two other children are also crouched, looking at the ground. One child is wearing a plaid shirt, and the other is wearing a pink dress. The ground is sandy with some sparse grass and a pile of dry sticks on the left.

*Eliana Campos Pojo Toutonge
(Organizadora)*

Brincar no terreiro Aprender com o outro

*Assim é minha história,
Faço meu dever e brinco*

¹ Esta imagem (1) foi feita durante uma das Oficinas brincar-saber, Comunidade se do subtítulo (3 esquerda) é do menino Marcos (05 anos), desta comunidade.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Professora Conceição Solano/UFPA-Abaetetuba-PA

B858b Brincar no terreiro aprender com os outros: assim é minha história, faço meu dever e brinco [recurso eletrônico] / Eliana Campos Pojo Toutonge (org.). — Abaetetuba: [s.n], 2024.

Acesso: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/>
ISBN 978-85-92786-25-0

1. Educação de crianças - Bibliografia. 2. Brincadeiras - Bibliografia
I. Toutonge, Eliana Campos Pojo. Título

CDD 23. ed. – 016.372

Elaborado por Luciane Silva da Silva CRB-2/1632

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
Eliana Campos Pojo Toutonge	
Naire Gomes de Sousa	
PREFÁCIO	08
Isabell Theresa Tavares Neri	
SOBRE VIDAS, BRINCARES E BRINCANTES	10
Eliana Campos Pojo Toutonge	
Jessica Lanna Oliveira Fonseca	
Renata Lopes Ferreira	
PORTIFÓLIO - O BRINQUEDO CHAMADO NATUREZA	27
Eliana Campos Pojo Toutonge	
CRIANÇAS, INFÂNCIAS E TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NA AMAZÔNIA	40
Ariclê do Socorro Gonçalves dos Santos	
Eliana Campos Pojo Toutonge	
Lucirlândia Oliveira Santos Tembé	
Naire Gomes de Sousa	
PROCESSOS CULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS/DAS ESCOLAS EM CONTEXTOS RURAIS	60
Eliana Campos Pojo Toutonge	
Jessica Lanna Oliveira Fonseca	
Renata Lopes Ferreira	
AS AUTORAS	86

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer as gentes de Comunidades ou Povo Tradicionais de diversos territórios dos municípios que integram a região do Baixo Tocantins, em especial munícipes de Abaetetuba. Ainda, comunidades quilombolas, Bairro Alto e Itamoari que ficam respectivamente, em Soure e Bragança. Pela ajuda, troca e acolhida das pessoas (lideranças, pais, agricultores, educadores, agentes comunitários de saúde, entre outros) em diversas localidades por onde temos adentrado com projetos de ensino, pesquisa e extensão. Também, as Escolas do Campo nessas localidades, pela disponibilidade e parceria.

Nossa gratidão às crianças participantes dos projetos e demais ações, que socializaram conosco suas vidas por meio de sorrisos, brincades, confidências e acontecimentos do dia a dia e, de modo simples, nos ensinaram a ouvir/falar cada um/uma a seu modo e tempo. Pela partilha de histórias lendárias, imaginadas, reais e de vida vivida.

Somos imensamente gratas pela parceria com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sem vossas ajudas tudo seria mais complicada para efetivação das atividades, ainda mais sem contar com recurso para subsidiar tais empreendimentos científicos e culturais. De encontros educativos por toda parte, como bem disse o educador popular, Carlos R. Brandão. Gratidão especial aos estudantes nomeados ao longo do texto.

Agradecemos ainda, o apoio institucional do Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA), subsidiando com material didático entre outros. Aqui, fazemos destaque aos colaboradores e voluntários do Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica* (UFPA/CNPQ).

APRESENTAÇÃO

Temos grandes desafios quando falamos a respeito das crianças e das suas infâncias na Amazônia paraense, um deles é o de fazer ecoar as suas vozes, os seus saberes e os seus fazeres cotidianos que habitam e constituem uma Amazônia paraense menina, e ainda, que este pensamento, seja incluído nas políticas educacionais, por exemplo. Aqui ressaltamos que o substantivo “menina” tem a intenção de chamar a atenção das leitoras e dos leitores para a ideia de uma Amazônia singular, uma Amazônia representativa de um território marcado e atravessado pelas brincadeiras das crianças. Pelo vivido e experimentado por meninas e meninos que têm o privilégio do acesso em abundância à natureza amazônica (matas, rios, quintais, árvores e outros), pelo menos, boa parte das crianças, em especial aquelas que vivem no meio rural.

Não podemos negar, no entanto, que para algumas crianças na/da Amazônia paraense esse contato com a natureza está cada vez mais distante, já que suas vivências são construídas em prédios, casas e outros espaços acinzentados e acimentados. Mas, as crianças sempre resistem e criam fissuras para viverem as suas infâncias e, de certa forma, garantir o direito de brincar. Talvez por isso, em algumas situações, elas chegam a enfrentar o perigoso trânsito das grandes cidades, usando as calçadas das lojas como campo, como praça, transformando espaços em lugares, cheios de sentidos e significados. Buscam do jeito delas os espaços sociais que lhes são negados e que poderiam garantir a elas o direito de interagir e brincar com outras crianças.

Dito isto, pensar uma Amazônia paraense menina, é pensar em um território das brincadeiras dos/nos rios, das/nas árvores, dos/nos verdes campos, dos/nos quintais das casas, bem como em outros infinitos territórios dos quais as crianças se apropriam para viverem as suas infâncias próximas à natureza, lugar fecundo para criação e imaginação.

Desse modo, ao se apropriarem da natureza, as crianças fazem uso dos seus diferentes elementos como: gravetos, folhas, caroços, sementes, barro, areia, dentre outros, transformando-os em brinquedos. Em outros momentos, o próprio corpo em contato com a natureza transforma-se em brinquedo. Assim, embaladas por esse movimento genuíno das crianças que brincam, convidamos os leitores e as leitoras para conhecerem e se encantarem com os brinquedos do chão, criados pelas crianças das pequenas cidades, dos campos e dos quilombos paraenses.

Com base nesses pressupostos, concebemos a criança amazônida como um sujeito de direito, que atua socialmente, produzindo as culturas infantis singulares da

Amazônia paraense a partir das suas múltiplas linguagens. E, como outras crianças do mundo, são historicamente situadas, o que significa dizer que suas ações, suas produções intervêm e modificam a realidade amazônica. Assumimos aqui a ideia da criança como um ser completo, diferente das pessoas adultas e que, ao produzirem saberes, o fazem do jeito delas, do jeito criança de ser. São, portanto, produtoras de saberes e fazeres que expressam seus modos de ser e de estar na Amazônia paraense.

Outro desafio que destacamos com a produção desta obra é o de procurar possibilitar que as pessoas adultas, sejam as da escola, as da família ou as da comunidade na qual estejam inseridas, tenham a oportunidade de refletir, de pensar a respeito dos direitos das pessoas pequenas, ou seja, dos direitos que as crianças têm. Entre esses direitos, damos destaque ao de usufruírem da natureza, dos espaços verdes presentes no campo e na cidade, como praças, parques, bosques e, ainda, de viverem nesses lugares, intensamente o direito de brincar.

Ademais, a escuta das crianças nos possibilitou trazer uma “escrita cheia” das experiências vividas pelas crianças no contato com a chuva, com os rios, com os campos, matéria prima para nutrir a imaginação, o vivido e o experimentado com o Outro. Irmãos, irmãs, primos, primas, amigos, amigas as pessoas adultas mais próximas das suas vidas de criança nesses diferentes territórios formam um contexto favorável para construir essa escrita rica em experiência.

As crianças¹ têm o que dizer sobre a vida nos territórios amazônicos. Se constituem a partir dos territórios, porque vivem o território. Elas, em seus processos infantis, já foram questões marginais nas Ciências Sociais, não sendo, potencialmente, os sujeitos das pesquisas (Martins, 2014; Gusmão, 2012). Tomando a sociologia a partir da visão de Martins (2014, p. 54)², 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 no desafio e avanço em ouvir “[...] os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos”. Com base nessas e noutras observações e reflexões, decidimos usar as falas e os desenhos das crianças e, também, de adultos para a construção da pesquisa. As crianças, especialmente, como atores sociais, fontes de saber, utilizam os seus desenhos para compreender os fenômenos que as cercam no cotidiano. Precisamente, para construir este livro, estivemos fazendo observações

¹ Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Bauer, 2018), ao todo, 9,1 milhões de crianças vivem na Amazônia Legal. Fonte: BAUER, Florence. **Um olhar para a infância e à adolescência na Amazônia**. In: UNICEF. Pobreza na Infância e na Adolescência. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/agenda-pela-infancia-e-adolescencia-na-amazonia>. Acesso em: 08 jul. 2024.

² Esta obra consta na bibliografia.

durante dois anos em diferentes comunidades e bairros de Abaetetuba e de outros municípios como Barcarena, Soure e Acará, além das incursões em campo em parceria com estudantes de graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Aos acadêmicos, nosso agradecimento pela parceria para realização de atividades de conhecer o “mundo infantil”, com base nas diversas linguagens, principalmente, das crianças, de alguns adolescentes e de adultos. Gratidão, por nossos encontros-aulas, sempre recheado de experiências de vidas.

É preciso destacar ainda, o desejo de que as vozes adultas encontradas nesta obra, vozes de pesquisadoras amazônidas, juntem-se a outras tantas vozes, estudos e pesquisas no mundo que se voltam ao desejo de fazer com que as vozes das crianças sejam ouvidas com a garantia, de repensarmos a forma como os direitos das crianças têm sido tratado por nós, pessoas adultas. Entre esses direitos está o de ter uma educação de qualidade e que, efetivamente, as acolha em suas singularidades.

Também, dizer, que os colaboradores/coautores da pesquisa, em especial as crianças, foram devidamente consultadas, dadas as questões éticas nas pesquisas que envolvem seres humanos/crianças a partir das resoluções 466/2012 e a 510/2016, porquanto, decidimos respeitar vossas opções quanto ao uso de seus nomes e/ou nomes fictícios. Ainda, trazemos gafanhotos junto dos nomes dos meninos e, borboletas, no das meninas, como forma de ilustrar um pouco mais a movência infantil como potência.

Então, o e-book “**Brincar no terreiro aprender com o outro - assim é minha história, faço meu dever e brinco**, acentua um punhado de rascunhos, desenhos, extratos de uma síntese mais ampliada, desde amazônidas, na tentativa de dizer/fazer ecoar nos espaços educativos escolares e não escolares, tramas e bricolagens diversas a favor de pedagogias das infâncias amazônidas. Cujas movências, ambiências, contextos, dizeres temos insistido por meio de aprendizagens etnográficas das infâncias pelas mãos, pés, corpos e peraltices das crianças que criativamente gritam suas criancices por diversos atravessamentos vividos e habitados nos rincões dos aldeamentos de povos originários e em diáspora que constituem os quilombos, vilas e comunidades tradicionais das Amazônia mefricanas (Neri, 2024, p. 15)³.

Finalizando esta Apresentação, cabe informar como está organizado o livro. Na primeira seção, as autoras Eliana Pojo, Renata Ferreira e Jéssica Fonseca, discorrem sobre o brincar infantil, dando destaque a aspectos educativos presentes na natureza

³ Consta no prefácio.

desse brincar cotidiano pelas crianças em suas localidades, destacando a linguagem própria que integra essas dinâmicas culturais.

Compondo a seção II, temos o portfólio **O Brinquedo Chamado Natureza**, organizado por Eliana Pojo, em que são expostos desenhos das crianças em diálogo com graduandos do curso de Pedagogia (Campus de Abaetetuba), sobressaindo nas vozes dos meninos e das meninas, a força do brincar cotidiano junto a natureza amazônica. Cabe ressaltar que ver e perceber o mundo se faz por meio do corpo e dos sentidos, sendo expresso também por meio de outras linguagens, entre as quais, os desenhos, terão destaque.

Na terceira seção, as autoras Ariclê Santos, Eliana Pojo, Lucilândia Tembê e Naire Gomes se embrenham com as crianças em dois territórios quilombolas localizados na Amazônia Paraense. Nessa seção, a escrita das autoras é um convite para que as leitoras e os leitores mergulhem nesse tempo/modo/lugar repleto de brincadeiras, imaginação, circularidade e culturas infantis quilombolas.

Na última seção, Eliana Pojo, Jéssica Fonseca e Renata Ferreira procuram dar contorno às práticas pedagógicas das escolas rurais e, nesse contexto, buscam compreender como as crianças galgam processos educativos e se constituem a partir da cultura de pares. O espaço amazônico ganha uma contextualização singular a partir do que pensam e sentem as crianças que habitam esta região.

Por fim, desejamos que as experiências das crianças que habitam essa Amazônia paraense menina, reunidas nesta obra, possam contribuir para a construção de um pensar contemporâneo, mais comprometido com as infâncias amazônidas e, de todos os cantos.

As autoras, Eliana Pojo e Naire Gomes.

PREFÁCIO

A leitura deste valioso livro digital me faz pensar que não podemos falar das infâncias sem acionar as superracionalidades, sobretudo nas Amazônias. Entendo por superracionalidade a simbiótica relação entre razão, afetos, cosmopercepções, corporeidade, território e espiritualidades.

Do ponto de vista da produção, monopolização e/ou partilha do conhecimento, contrariando a perspectiva de Thomas Khun⁴, que advogava que um paradigma possuía dimensões metafísicas e sociológicas, a epistemologia afrocêntrica defende que outro prisma deveria ser levado em consideração: o da função ética e política de um referido campo paradigmático para uma determinada comunidade.

Nesse sentido, devemos indagar: que apostas epistêmicas são capazes de decifrar os enigmas que permeiam as infâncias amazônidas sem violar os seus microcosmos que constituem um ecossistema de superracionalidades que acumulam infindáveis ambiências por hectare que jamais se repetem?

Não tenho dúvidas de que este livro, tal como um *Orí*, abre múltiplos caminhos até as respostas que não precisamos encontrar, pois é melhor ficar com a pureza das perguntas das crianças amazônidas, que coreografam uma nova ciranda a cada passagem de capítulo.

Quem são essas meninas e meninos? Como elas significam as suas infâncias e de que modo podemos resistir à tentação de aplainá-las com a nossa monocientificidade adultocêntrica?

Começamos pela corajosa e contundente atitude tomada por intelectuais africanos, afro-brasileiros e em diáspora que denunciaram o racismo euroepistêmico derramado sobre as geografias insulares do mapa *mundi* ao mostrarem que continentes como a África eram considerados a “criança do mundo” pelos filósofos europeus, a exemplo de Hegel⁵.

Comparar sofisticadas civilizações africanas, como as egípcias, Núbias e Etíopes, às infâncias (em um sentido depreciativo que só o adultrocentrismo imperialista

⁴ NASCIMENTO, E.L.; FINCH III, C.S. Abordagem afrocentrada: história e evolução. In: NASCIMENTO, E.L (org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

⁵ MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: NASCIMENTO, E.L. **O tempo dos povos africanos**. São Paulo: IPEAFRO/SECAD/MEC, 2007.

eurobranco pode emprestar) significa aniquilar as humanidades tanto das crianças quanto das populações africanas, incluindo as meninas e meninos diaspORIZADOS.

Pesquisadores da infância como Sônia Kramer (2021)⁶ apontam que a ossatura escolar ainda se debate em meio a uma dupla concepção de infância: uma medieval, que advoga pela urgência em domar os espíritos e impulsos infantis, e outra que parte dos tratados de Jean Jacques Rousseau, ponto de vista que essencializa o ser criança, subestimando a sua capacidade de tecer relações socioculturais eivadas de significados.

Na tentativa de se libertar dessa querela, surgem importantes nomes como Vygotsky e Jean Piaget, que reivindicam pelo reconhecimento, cada um à sua maneira, da criança como sujeito.

O segundo intelectual, além de ter sido um cientista suíço, também foi membro do conselho diretor da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-Unesco, a mesma instituição que na década de 1990, segundo Elisa Larkin⁷, viúva de Abdias Nascimento, decide celebrar o centenário do suposto descobrimento do Brasil, como se, ironiza a psicóloga norte-americana, o território latino-americano estivesse encoberto com um véu até a chegada da primeira caravela.

Por isso concordo com a presidente do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros- Ipeafro ao indagar que se a tão celebrada conquista representou a aniquilação das identidades e o deslocamento psicológico não apenas dos povos Incas, Maias, Astecas, Tupis e Guaranis, mas também dos africanos diaspORIZADOS, houve uma conquista de fato.

Trata-se de distorções terminológicas intencionais que levam à adoção de um único ponto de vista responsável por propagar uma história na qual estamos na retaguarda. Uma narrativa que fala do outro, o cavaleiro branco. Sim, é mais sedutor torcer por ele e prestar condolências a aqueles que aniquilam as nossas humanidades, já que nossos olhos foram vazados pelo pensamento eurobranco, como bem ressalta Elisa Larkin.

Após infindáveis reivindicações por parte dos movimentos sociais, comunidades tradicionais e sociedade civil organizada, a intelectual prossegue com a reflexão apontando que a Unesco passa a adotar o termo “encontro entre dois mundos, “é que é igualmente problemático, uma vez que encobre o encontro entre o Brasil e a África

⁶ KRAMER, Sônia. **Educação como resposta responsável**: conhecer, acolher e agir. São Paulo: Papirus, 2021.

⁷ NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

com um memoricídio sem precedentes, reduzindo a presença africana no território nacional a uma lacunosa narrativa sobre os navios negreiros.

Há o ocultamento de muitas civilizações africanas cujos descendentes estiveram em solo brasileiro na condição de soberanos, como atesta o livro de Ivan Van Sertima⁸ “Eles chegaram antes de Colombo”. Ainda que ainda não possua uma edição com tradução para o português, foi amplamente difundido por Lélia Gonzalez em pleno platô dos anos de chumbo da ditadura militar que asfixiaram um país que espalhava aos quatro cantos o delírio de uma democracia racial.

Como aponta Michael Hamenoo⁹, dois acontecimentos irão modificar as posições geopolíticas da África e da América Latina: o bloqueio comercial imposto pelo império islâmico e a partida das caravelas europeias rumo às Índias. O intelectual destaca que seria impossível a chegada dos europeus às américas sem antes contornar a costa africana, garantindo os suprimentos e conhecimentos que viabilizaram a viagem.

Por isso, como bem destaca Munanga (2007), a própria monocultura europeia é uma falácia. Ora, sua renascença tão celebrada deve-se à presença moura no continente. Fato que é ratificado na aclamada obra “Grande Otelo” de Shakespeare, segundo Elisa Larkin.

São alguns exemplos embrionários que respaldam a importância de realizar uma reparação histórica e promover a valorização cultural dos povos africanos, indígenas e amazônidas se quisermos implodir as barricadas epistêmicas que o racismo ergueu desde os primórdios da humanidade.

Em outras palavras, é emergencial combatermos a mais-valia cultural, principal obstáculo no processo de reconhecimento das populações originárias, afro-brasileiras e amazônidas enquanto dignas de uma cidadania de primeira classe. No entanto, nossas escolas ainda insistem em perpetuar um ponto de vista inerente ao encadeamento mental imposto pelo supremacismo branco.

Enquanto a Europa, a partir da modernidade negada à África e à América Latina, inaugura a revolução industrial e, conseqüentemente, impulsionada pelos ditos ideais iluministas, passa a condenar a escravização e a mão de obra infantil, o território latino-americano lidava, como enfrenta até hoje, um modelo educativo jesuítico,

⁸ SERTIMA, Ivan Van. **They Came before Columbus**, Nova Iorque, Random House, 1976.

⁹ HAMENOO, Michael. A África na ordem mundial. In: NASCIMENTO, E. L. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

genocida e racista que, como aponta Veiga (2012)¹⁰, se resume a ser um polo irradiador das ideias do colonizador.

Isso significa que as nossas infâncias passam por um processo de racialização que não pode ser subestimado, pois a criança que é legitimada pela sociedade brasileira é aquela que possui a cor da pele branca. Dito de outro modo, as meninas e meninos afro-brasileiros e amazônidas são enclausurados na figura do menor órfão, trabalhador, infrator ou em situação de rua.

Consequentemente, estudos mostram que os projetos, programas e políticas não apenas reformistas, mas sobretudo supremacistas e que evidentemente ratificam a dicotomia entre a criança (com a cor da pele branca) e o menor (população infantil afro-brasileira) não garantem o amplo acesso à demografia infanto-juvenil nacional a um desenvolvimento integral, ignorando as dimensões epistêmicas, estéticas e éticas, de modo a derruir os prismas multilineares sobre a educação infantil e os anos iniciais.

Em muitas salas de aula, identificamos, além de uma leitura instrumentalizada do cuidar, há um apartamento deste último em relação à dimensão educativa, principalmente na rede pública de ensino, espaço predominantemente ocupado pelas crianças das classes populares e não brancas.

Nesse sentido, falar em qualidade e democratização da educação perpassa sobretudo pela valorização das políticas educativas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, de modo a fomentar práticas pedagógicas antirracistas, onde muito mais do que o mero exercício de elaboração de um plano de aula, de preparação de um material didático ou da performatividade do/a professor/a em sala de aula é a leitura crítica das nossas intenções, afetos, politicidades e superracionalidades depositadas durante o manejo do trabalho pedagógico, exercício crucial para implodir as pedagogias eurobrancas que violam as nossas infâncias amazônidas.

Assim, ao partirmos do mirante freireano¹¹, não podemos perder de vista que na constituição das pedagogias que estão com e a serviço das infâncias, a politicidade e a diretividade (que não pode ser confundida com autoritarismo) são prismas inegociáveis.

No entanto, necessitamos tomar cuidado com a etimologia das palavras, pois politicidade não pode ser confundida com um discurso panfletário, uma vez que na perspectiva freireana tal sentido está ligado à responsabilidade com que o/a

¹⁰ VEIGA, Ilma Passos. **Didática, o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 2012.

¹¹ SCOCUGLIA, Celso Afonso. **A história das ideias de Paulo Freire**. João Pessoa: UFBP, 2019.

professor/a mobiliza os seus conhecimentos pedagógicos, disciplinares além do saber-fazer da experiência.

Dito de outro modo, não há nada mais revolucionário do que um/uma professor/a que esteja disposto a decodificar as concepções que orientam a sua prática, aberto a participar de uma comunidade reflexiva, uma verdadeira estratégia de resistência frente à burocratização de seu ofício. Todavia, sabemos que as atuais políticas educativas desenham um cenário preocupante, sobretudo para a formação docente.

A atual resolução número 4 emitida pelo Conselho Nacional de Educação-CNE em 29 de maio de 2024 ameaça a politicidade e a autonomia intelectual dos docentes em formação nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura, sobretudo da pedagogia. Há uma preocupante ruptura entre a formação inicial e continuada, retrocedendo em relação à resolução de 2015 que já havia pacificado tal ponto graças à mobilização encabeçada por intelectuais do âmbito da educação, sociedade civil organizada, movimentos sociais e professores-pesquisadores da educação básica.

Apesar de alguns pontos positivos, como o reconhecimento da importância da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS enquanto componente curricular obrigatório, há uma dissolução do entendimento da pedagogia na qualidade de uma ciência que estuda um fenômeno educativo tão multifacetado e onipresente como a educação, na resolução de 2024.

Isso significa que há uma via de mão dupla, uma encruzilhada epistêmica. Se não sabemos o que é a ciência pedagógica, nos desfazemos da obrigação de esmiuçar seus constructos teóricos ao longo da formação docente. Por outro lado, se os futuros professores/as não têm contato com as teorias pedagógicas, a disputa pelo seu sentido e significado perde a razão de ser.

As consequências são catastróficas para o trabalho docente, uma vez que o/a professor/a deixa de ser um docente-pesquisador para se tornar um prestador de serviços. Ora, se o compromisso com o estudo aprofundado da pedagogia e de sua concepção está comprometido, imaginemos a qualidade das práticas pedagógicas antirracistas e que valorizem as culturas e identidades indígenas e afro-brasileiras?

Sem a garantia das dimensões intelectuais, criativas e críticas no decurso do trabalho pedagógico, é impossível transformar as corriqueiras práticas pedagógicas cuja curvatura da vara se inclina para o lado do eurocentrismo, aplainando a magistral

contribuição da África para a constituição do território latino-americano. Não é à toa que Lélia Gonzalez batizou o continente de Améfrica-Ladina¹².

Concordamos com Elisa Larkin que não houve apenas a propagação do mito da modernidade europeia, mas também a tentativa de aniquilação da tese mais do que comprovada de que o continente africano foi o berço da civilização, como apontam as produções do senegalês Cheikh Anta Diop.

Ora, as escolas brasileiras negam esses conhecimentos às crianças e jovens desde os primeiros anos da educação básica. Recusam à sua população a rica experiência de estabelecer um contato ativo com respeitadas evidências científicas que apontam que as civilizações greco-romanas têm como berço um Egito cujos povos originários eram negro-africanos.

Segundo autor Elisa Larkin, desde a tradução dos escritos registrados na Pedra de Roseta, surge a Egiptologia, com a finalidade de fabricar revisionismos históricos que até hoje povoam as páginas dos livros didáticos e que propagam o absurdo de afirmar que o Egito foi colonizado por grupos brancos mediterrâneos ou por povos de pele vermelha.

Tais distorções têm o perverso objetivo de negar à África uma história de grandes feitos, suntuosos impérios e sofisticada produção epistêmica a fim de desacreditar a comprovada presença africana soberana e pré-colombiana na Améfrica Ladina, que realizava intercâmbios e vivenciava relações socioculturais, ainda que não estivessem desprovidas de conflitos com os povos originários.

Portanto, negar a existência de um cordão umbilical entre Brasil e África, ligação testemunhada e registrada nos próprios diários de Colombo, combinada à genocida associação entre a cor da pele, as características fenotípicas e à naturalização da escravidão e desumanização, contribui para a resiliência do racismo estrutural. Não é à toa que Manoel Zapata Olivella reforçava o cuidado em não utilizar o termo pessoas escravizadas, mas em condição de escravidão.

Isso significa que é um grave equívoco considerar que os conhecimentos referentes ao continente africano e à diáspora interessam apenas à população afro-brasileira, uma vez que negar a presença africana no decurso da constituição do nosso território é mutilar uma parcela significativa da biografia latino-americana, resultando em consequências catastróficas para as nossas crianças e jovens, pois tal cenário resultará no desenvolvimento de um complexo de inferioridade entre a

¹² GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

população infantil não branca por não identificar os seus semelhantes em meio aos “grandes vultos da história,” ao passo que a população juvenil não negra é levada a crer que apresenta uma superioridade natural atrelada à cor da sua pele (Larkin, 2009).

Por isso considero que este e-book “**Brincar no terreiro aprender com o outro - assim é minha história, faço meu dever e brinco**” mostra que não podemos subestimar a capacidade das crianças de penetrar na vida intelectual dos adultos. Assimilando ativamente os sentidos e significados que constituem o mundo ao seu redor e que se condensam no complexo fenômeno educativo que não se encerra no contexto escolar como a resolução de 2024 emitida pelo CNE nos leva a crer, contribuindo para a desfiguração da identidade pedagógica em sua totalidade.

Tais questões levam-me a ratificar a urgência da presença desta produção nos espaços educativos escolares e não escolares, pois é um verdadeiro tratado sobre as pedagogias das infâncias amazônidas.

Ao navegar por suas páginas, deparo-me com etnografias das infâncias que esboçam criancices desenhadas pelos atravessamentos protagonizados por povos originários e em diáspora que constituem os quilombos, aldeias e comunidades tradicionais das Amazônia mefricana.

Logo nas primeiras páginas, as professoras Eliana Campos Pojo Toutonge, Jessica Lanna Oliveira Fonseca e Renata Lopes Ferreira mostram que o brincar é um assunto muito sério, principalmente quando enfatizamos a sua intrínseca relação com a educação, cultura, natureza e sociedade.

A leitura impulsionou-me a pensar nas vivências que venho colecionando enquanto educanda/educadora popular em um ambiente hospitalar. A convivência com crianças quilombolas e ribeirinhas despertou-me uma curiosidade em interpretar da maneira mais fidedigna que eu puder os sentidos e significados que emolduram as suas brincadeiras.

Não demorei a perceber que é por meio do lúdico que as crianças vão assimilando e sistematizando ativamente as dialéticas relações entre saúde e adoecimento, autonomia e heteronomia, bem como as interações nem sempre pacíficas e horizontalmente hierárquicas entre profissionais de saúde e usuários do Sistema Único de Saúde-SUS.

É através do universo brincante que testemunho meninas que foram acometidas pelos acidentes de escarpelamento (um drama concreto das águas amazônidas caracterizado pela avulsão total ou parcial do couro cabeludo pelos motores descobertos das rabetas) extravasarem as suas ansiedades e temores diante de um árduo tratamento cirúrgico e medicamentoso ao fantasiarem que são médicas e

enfermeiras, cujos pincéis, canetinhas, tintas e lápis de cor tornam-se sofisticados instrumentais cirúrgicos e seringas que manipulam os milagrosos fármacos capazes de curar as enfermidades de seus brinquedos que fazem as vezes dos pacientes imaginários que só podem ser atendidos mediante as senhas elaboradas criativamente a partir de cartolinas.

As crianças, à medida que acalentam as suas bonecas e verbalizam frases amorosas e otimistas, estão simplesmente dizendo a elas mesmas que ficará tudo bem. Ouso dizer que já ganhei muitas receitas milagrosas e eivadas de vivências que partem de quem ainda não completou sequer uma década de vida. Meninas-médicas que com as mãozinhas coloridas por conta dos salpicos de tintas e dos ricos de canetinhas preenchem as suas mentes de sonhos possíveis. Nossa, quanta pedagogia cabe na palma da mão de uma criança!

Recordei-me também do menino que percorria longas distâncias sob as quatro rodas da sua veloz imaginação, ao passo em que sua mão conduzia um carrinho de brinquedo pelos corredores da brinquedoteca do hospital, ainda que sua locomoção estivesse limitada por conta de um comprometimento congênito localizado em sua coluna vertebral.

Da mesma forma, tanto em “Sobre vidas, brincares e brincantes” quanto em “Portfólio, o brinquedo chamado natureza,” as pessoas que leem tais produções serão agraciadas com um denso material investigativo sobre o reconhecimento do ato de brincar enquanto o pilar do desenvolvimento afetivo, cultural e intelectual das meninas e meninos amazônidas.

Uma expedição lúdica que possibilita às crianças tanto cartografar a floresta quanto compreender criticamente a complexa relação entre a mão de obra infantil e a mais valia, além da lógica de espoliação do bioma amazônico que se desdobra na abreviação dos próprios direitos da infância a ser denunciada e enfrentada por meio de nossas práticas pedagógicas.

Infâncias que podemos caracterizar como transatlânticas, uma vez que seus ancestrais habitaram ventres maternos em diásporas cujo cordão umbilical com a África continental nunca foi rompido.

Por isso não temos dúvidas de que em “Crianças, infâncias e territórios quilombolas” encontramos um instrumental pedagógico crucial para uma educação quilombista, capaz de proporcionar às crianças uma reparação histórica e valorização cultural, levando-as a tomar consciência de que seus ancestrais eram reis, rainhas, príncipes e princesas.

Um movimento quilombista iniciado por importantes titãs afro-brasileiros, como os (re)Nascimentos Abdias e Beatriz, e que agora se perpetua graças a intelectuais públicas das quais tenho muito orgulho de ser contemporânea, a exemplo de Ariclê Santos, Eliana Pojo, Lucirlândia Tembê e Naire Gomes.

Infâncias quilombolas e afro-brasileiras que se concentram principalmente nas geografias rurais. Por isso não temos a menor dúvida de que os currículos urbanocêntricos também renovam constantemente os seus pactos com o encadeamento mental imposto pelo supremacismo branco.

Na contramão, as professoras deste livro mostram com significativo aprofundamento teórico e amplo conhecimento da realidade amazônica o que ousamos chamar de afroamazonização dos nossos currículos, tendo como epicentro de nossas comunidades pedagógicas reflexivas o entendimento de que ser criança é ter [cons]ciência.

Por isso cada página me faz lembrar que até mesmo titãs do pensamento social e educacional brasileiro também já foram crianças e fizeram questão de preservar essas memórias.

Paulo Freire, no livro “Cartas à Cristina,”¹³ rememora a sua “meninice,” onde o chão do quintal de sua casa e os gravetos eram respectivamente a lousa e o giz que o alfabetizaram.

Um menino Paulo que encontrava na escola uma sala de aula hostil, cujos professores o obrigavam a memorizar os conteúdos, uma verdadeira prelazia. “Repete que você logo aprender os nomes das capitais,” diziam os professores. Mas a única geografia que ele conhecia era a “geografia da fome,” uma cartografia caseira do terreno vizinho, eivado de árvores frondosas repletas de frutas que aplainavam a sua fome.

Ainda assim, a pouca idade de Paulo não o impedia de ter a consciência de que o piano alemão instalado na sala de sua casa e a gravata do pai o separavam de outras crianças que viviam em condição de vulnerabilidade econômica ainda mais extrema.

Outra criança prodígio, um certo menino chamado Abdias Nascimento¹⁴, nunca esqueceu da ocasião em que testemunhou uma criança negra, que ia para a escola sem as mínimas condições de vestuário e de material escolar, ser linchada publicamente. Episódio que marcou para sempre as memórias do intelectual público e político ativista panafricanista.

¹³ FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

¹⁴ NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

Um menino afro-brasileiro cuja paixão pela dramaturgia foi sentimento que nele aflorou ainda nos primeiros anos da infância, ainda que tivesse que experimentar o sabor amargo das posturas racistas cultivadas pela professora de sua classe que só escolhia as crianças brancas para compor o elenco das peças teatrais. Restava, portanto, ao menino Abdias, que conhecia todos os textos, encenar as narrativas com os seus familiares.

Uma experiência perversa de ostracismo impulsionada pela discriminação racial cujo desejo de subvertê-la motivou a criação do Teatro Experimental do Negro-TEN, suscitando inspirações até mesmo em Augusto Boal, o criador do Teatro do Oprimido, de acordo com as suas próprias palavras registradas na biografia “Hamlet e o filho do padeiro.”¹⁵

Importante colocar em relevo que foi graças ao TEN que trabalhadoras domésticas afrobrasileiras alfabetizavam-se em comunhão para que pudessem preencher os tablados com as suas oralidades, estético-políticas e cosmopercepções.

Assim como elas, a mãe da menina Lélia de Almeida, esta última que na vida adulta adotaria o sobrenome de Gonzalez, conseguiu custear os estudos de sua filha trabalhando como doméstica na casa de uma família abastarda italiana.

Em meio a salas de aula predominantemente brancas e burguesas, restava à Lélia ser a primeira da turma, encontrando na excelência acadêmica uma espécie de refúgio frente ao racismo estrutural implacável.

Não tenho dúvidas de que Lélia, Abdias e Paulo produziram conhecimentos e protagonizaram uma militância aguerrida a serviço dos oprimidos, das classes populares e principalmente das infâncias interrompidas precocemente porque nunca se desvincularam das suas crianças. Não podemos esquecer, inclusive, que o próprio Paulo Freire se considerava um menino conectivo.

Quando Eliana Pojo me convidou para realizar este prefácio, havia sonhado com Exu menino. Recordo de estar em uma casa cujas janelas e portas estavam fechadas, ainda que alguns raios solares insistissem em penetrar pelas brechas que havia nas paredes da antiga construção.

O menino Exu batia insistentemente na porta, à espera do meu aceno para que ele pudesse entrar. Mas o meu adultocentrismo me paralisava. Finalmente, vencida pelo barulho ensurdecador que vinha do lado de fora, deixei-o entrar, e ele automaticamente abriu um afável sorriso me apresentando um livro cuja capa era de um belíssimo tom de azul.

¹⁵ BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro**. São Paulo: Record, 2000.

Poucos dias após o sonho, estou na Orla da Universidade Federal do Pará-UFPA e sou surpreendida por uma enérgica e bela menina negra acenando de modo radiante. Um detalhe me chamou atenção: ela, que estava acompanhada do pai e da irmã mais nova e que se comunicavam em um idioma africano, segurava em uma das mãos um balão azul.

Partilho esses relatos para mostrar a estatura deste e-book. Entendo que o ato de saborear cada uma de suas páginas é sinônimo de abertura de caminhos epistêmicos para que as nossas criancices amazônidas, erês e curumins possam transitar livremente.

Por isso, **Brincar no terreiro aprender com o outro**, deixa-nos a importante lição de se permitir aprender com a pureza das perguntas das crianças, com a coreografia das suas brincadeiras e com o colorido dos seus sonhos. Em outras palavras, não temos dúvidas de que o ato de brincar é revolucionário!

Confesso que desde que iniciei a leitura deste e-book tenho sonhado com mesas fartas de alimentos com as mais variadas cores e texturas, um verdadeiro banquete! Tenho certeza de que a criança que habita em mim está em festa e, tal como a menina de sorriso encantador e com uma das mãos ocupadas por um cintilante balão azul, convida-me a ambiências brincantes em algum dos infindáveis olhos d'água espalhados por nossa Afro-Amazônia!

Isabell Theresa Tavares Neri.
Universidade Federal do Pará-UFPA.



Arvore de coco

corda
colorida
de fazer

MANUELLA

um girassol

o chão

88

Desenho 1 – Território Itacuruçá-Alto, Abaetetuba. Autoria: Manuella , 06 anos. Fonte: Arq. da pesquisa, 2022.

An illustration of four children playing in a grassy field. Two children on the left are running towards the right, one holding a string for two yellow kites flying in the sky. Two children on the right are running towards the left. A large, vibrant rainbow arches over the children. The background is a soft, watercolor-style sky with shades of purple, blue, and yellow.

SOBRE VIDAS, BRINCARES E BRINCANTES



Eliana Campos Pojo Toutonge
Jéssica Lanna Oliveira Fonseca
Renata Lopes Ferreira

A natureza como brinquedo. A natureza do brincar

A seção trata do brincar infantil, relacionado a aspectos educativos vividos no cotidiano comunitário pela criança. Objetiva-se discutir essa linguagem própria, que integra as dinâmicas culturais da natureza rural e amazônica dos espaços e das singularidades humanas.

Ah, bom! brincar é brincar (Sofia , 5 anos, Abaetetuba).

Brincar é a movência substancial da vida das crianças, por isso que a pequena Sofia  sentencia: *brincar é brincar*. Deixar-se viver pela natureza do brincar. Já sabemos que as brincadeiras são de tempos antigos e se ressignificada na história dos seres humanos, como parte da cultura de uma dada sociedade (Friedmann, 2004). Nesse sentido, concordamos com o valor que tem o brincar dos brincantes prediletos, as crianças.

Brandão (2015), educador e estudioso do ‘mundo rural’, também discorre sobre o ‘mundo infantil’ nesse contexto, referindo-se às crianças assim:

Elas vivem a criação invejável de fantasias que são verdades por um instante e às quais dá em geral o nome de “travessuras”, quando não, nomes piores, mas desconfiados ainda. É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem os pequenos paraísos de um amanhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente é feliz porque separa por algum tempo a vida infantil da presença do adulto (Brandão, 2015, p. 109).

O brincar sedimenta uma infância feliz, deixa memórias e histórias de corpo em sua inteireza, alimenta a iniciativa da criança viver plenamente a cultura, produzindo-a e estabelecendo relações de aprendizagem. Alimenta a liberdade e o resistir. Na atualidade, brincar é um direito da criança, assim, segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança – ONU (1956):

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito.

Esse direito também é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, se respalda como um dos eixos centrais da educação escolar de crianças

pequenas¹⁶, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009).

Por outro lado, ainda persiste uma tendência adultocêntrica de olhar as crianças e os adolescentes. Mas, “[...] a transgressão é a marca fundamental da infância. É a forma e a maneira pela qual a criança comprova se o seu julgamento das coisas é razoável ou não diante do que diz e manda o adulto, porém não claro ao seu entendimento infantil” (Gusmão, 2012, p. 171). Suas formas de viver, muitas vezes, são violados pelos adultos com sua imposição e controle considerando a maneira de compreender quem é a criança e sua infância, mesmo que na realidade, cada criança, exerça sua história e construção. Por meio da brincadeira transgride e construa suas possibilidades de olhar o mundo, isto é, mesmo “[...] tendo-lhe sido negado o direito a uma vida plena, ela, criança, encontra outras formas de expressar o que sente” (Gusmão, 2012, p. 164). É sobre o mundo brincante e elucidativo de suas transgressões, peraltices, artimanhas e rupturas, construídas por crianças e adolescentes, que elucidamos nesta seção. O intuito é fazer ecoar as vozes dos brincantes, acerca do que pensam, sentem, sabem, criam acerca do brincar, suas principais brincadeiras e brinquedos e, com isso, dizer dos seus modos de viver a infância.

É necessário que deixemos nossas crianças serem felizes, que deixemos elas crescerem cheias de experiências, de esperanças, de vitalidade corporal, exercidas com a garantia de suas infâncias. Que brinquem bastante, que vivam plenamente as peripécias de ser crianças, porque é por meio de tais vivências que serão constituídas as memórias, a identidade de grupo humano, que se encontra imersa nas diferentes ações do “[...] cotidiano da cultura: aparentemente espontâneas e desorganizadas [...]” (Brandão, 1997, p. 18). Por meio desses atos as crianças iniciam suas representações e ensinamentos do e com o mundo

Sobre o contexto amazônico rural

Vê-se, nessa perspectiva, que o contexto amazônico, inspiração e resgate social dessa obra, abarca um conjunto de diferentes realidades, dinamismos e experiências de seres humanos, ditando contrastes com a sua sociobiodiversidade no conjunto dos espaços naturais e sociais e, fazendo parte, da vida cotidiana das crianças. Contexto amazônico determinante na produção de seus saberes e brincareis, de suas memórias e experiências. De sua sociabilidade infantil.

¹⁶ Nos referimos às crianças em idade de Educação Infantil.

As crianças em suas infâncias, produzidas nos contextos amazônicos rurais-ribeirinhos-quilombolas e com tantas outras denominações, têm contato com a natureza, de modo geral. E, assim, vão tomando consciência de si e do saber, aprendem com o meio natural, com a natureza, além de, ao estarem no ambiente com o outro, viverem um aprender de “[...] uns com os outros e uns entre os outros, *culturalmente*” (Brandão, 2015a, p. 42).

Esta natureza diversa e próxima é bastante explorada pelos pequenos, constituindo um universo de possibilidades no âmbito dos seus atos brincantes, das interações e das demais vivências desses sujeitos. Podemos perceber com as brincadeiras de *piques*¹⁷ ganham novas formas quando em contato com a natureza, ao utilizarem da floresta e dos animais. Nesses termos, as crianças vivem perfeitamente a transformação dos “[...] espaços naturais, como uma beira de praia, uma ilha, um grande rio, um deserto ou uma floresta, em lugares sociais” (Brandão, 2005, p. 31).

Desenho 2 - Criança brincando de esconde-esconde



Autoria: Ana Carolina Andrade, curso de Pedagogia-Acará, 2022.

Contextualizando:

Toda vez que eles brincam de esconde-esconde, o pequeno Emerson , 06 anos fica feliz da vida, por achar que sabe se esconder melhor que os outros. E sempre se esconde no mesmo lugar. E quando alguém fala para ele se esconder em outro lugar, ele sempre fala: *Toda vez, eles não me acham aqui.*

A natureza amazônica, tomando as experiências das crianças, caracteriza-se pelo chão, pela terra, pelas águas da chuva ou do rio, pelos gravetos e folhas, pelas árvores frutíferas sobressaindo os açaizeiros, mangueiras, goiabeiras e jambeiros, pelos buracos nos ramais, pelos caminhos que adentram a floresta. São parte dessa natureza, visagens e contos inventados e escutados pelos adultos às crianças. São parte ainda, os quintais floridos, varridos, secos e molhados, a depender do inverno ou verão amazônicos. As pessoas e as casas, os campos de futebol e as beiras de rios, o céu estrelado ou com arco íris, pontes ou trapiches. Os animais, como grilos, besouros, galinhas, cachorros e formigas são parte da natureza amazônica, assim como as crianças subindo e descendo de árvores e todas as suas artes que fazem e refazem nesse espaço natural e social.

¹⁷ São brincadeiras que envolvem corridas e perseguições, como pira se esconde, pira pega, pira alta etc.

O próximo desenho retrata a menina Eloyse🦋, 05 anos, brincando no quintal de sua casa. A garota aprecia o contato com a natureza e brincar nesse quintal em companhia dos animais como porcos, cachorros e, também, ela gosta de comer fruta que retira das árvores tipo manga, goiaba.



Desenho 3 – Brincar no quintal
Autoria: Zeclaide Alfaia, curso de Pedagogia-Acará, 2022.

Pojo (2017) trata do espaço interáguas¹⁸ situado nos cursos d'água, um espaço de trânsito das pessoas e embarcações, de sobrevivência de dezenas de barqueiros e freiteiros, mas também o recinto recreativo dos pequenos nas tardes com as frequentes corridas de rabudos e de soltar pipas da popa de alguma canoa ou rabeta. Às margens, sob a paisagem ou uso das pontes¹⁹, trapiches ou embarcações, surgem muitas rodas de conversa entre crianças, entre estas e os adultos, sem contar nas peraltices dos meninos e das meninas, como a de lançarem-se nas águas em voo livre das cabeceiras das pontes ou da parte mais alta de um barco.

¹⁸ Trata-se dos espaços sociais das águas, que dizem de modo de vida rural-ribeirinho. Equivale ao uso das embarcações, o banhar-se no rio ou, simplesmente, o passeio de canoa por uma criança.

¹⁹ Construídas em sua maioria de madeira e troncos de miritizeiros, que ao serem derrubados, são reaproveitados e improvisados como pontes.

Desenho 4 - Criança pilotando a rabetinha



Autoria: Thaise Cardoso, curso de Pedagogia-Acará, 2022.

No espaço da várzea, segue o curso de seus rios e nas margens de seus lagos e lagoas. “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” (Machado, 2008, p. 11). Tomando a visão dos moradores, trata-se de um espaço socialmente construído que sobressai o cultivo do açaí, do miriti e da parte produtiva das crianças; o entretenimento de pés na argila, em que fazem bolas de argila jogadas pelos brincantes, o sentir a lama com paus. Na terra firme, aqui situada pelas estradas, ramais, caminhos, campos ou outras áreas de terra nas propriedades. Nestes espaços, também as brincadeiras acontecem em conexão com o meio natural. Nas estradas, crianças andam de bicicleta, de pés, em grupos ou sozinhos, e nesse ínterim, exploram o espaço que está ao alcance. É recorrente brincar de peteca ou de casinha, de subir em árvores para comer frutos, como formas de diversão.

Em contextos urbanos das cidades amazônicas, também é comum a criança ter contato com o curso das águas, os espaços de várzea ou de estrada, seja durante uma viagem ou, nas férias indo ao ‘interior’, na casa dos avós ou parentes. Ainda, viajando a passeio com seus pais ou responsáveis. No dia a dia, próximo de suas residências, vivenciam interações e brincades em praças, ruas, quintais, na escola, utilizando-se para brincar ou entreter-se os balanços, a areia, a pista de skate, a bicicleta, subir muros pulando nos quintais, os patins; bem como são exercidos brincades de tacobol, de elástico, de bola ou futebol, de pira-pegas, de rabate. De tomar banho de chuva ou correr em espaço aberto etc.



Autoria: Daniele Barbosa, Curso de Pedagogia, 2022.

Ao mesmo tempo, na atualidade, as conversas das crianças sobre diversão e brincar se referem a jogos eletrônicos, ao acesso à internet no vasto mundo virtual e aos equipamentos como o celular ou tablet. São sabedores de jogos tipo *freefire*, GTA, *Resident*, compondo cada vez mais a vida cotidiana desses infantes. Trata-se da imersão para outra realidade posta pelo capitalismo²⁰, que dita formas de sociabilidade, de habilidades com ferramentas digitais entre outros aspectos que envolve. Atualmente, o que se percebe são crianças, em algumas ocasiões, postas nesse mundo virtual sob o pretexto de estarem em segurança ou mantê-las “quietas”, envolvendo um tipo de conduta familiar, escolar ou outra questão correlata.

Na realidade amazônica de onde falamos, o brincar das crianças é plural,acrônico e histórico. Plural pela sua diversidade. Acrônico, porque ultrapassa a barreira dos espaços, dos tempos, das regras dos adultos. Histórico, porque os brincantes carregam consigo costumes, formas e identificações de brincares que dizem da ancestralidade amazônica como o banho no rio ou a caminhada dentro da mata. Persiste a experiência do corpo-brinquedo, aquele que crianças, adolescentes e adultos interagem. Empinar pipas no campo de futebol ou na praia, corrida uns atrás de outros, subir ou deitar-se em árvores são exemplos dessa experiência. Desta feita, brincando e interagindo corporalmente, as crianças vão se apropriando da cultura amazônica na qual estamos inseridos. Uma demonstração é o banco feito de tronco de árvore e próximo da casa que Jaynara 🦋, 05 anos, e sua afirmação: *Gosto daqui, oh!*

²⁰ Para saber mais, ver: Friedmann (2004).

Desenho 6: Banco feito de tronco de uma árvore



Autoria: Jaynara 🦋, 05 anos, Moju-PA. Crédito: Erizane Correia, 2022.

No entanto, as crianças também utilizam e sabem das mídias e dos jogos eletrônicos, brincam com brinquedos industrializados. Meninos e meninas rotinizam um ensinar-e-aprender, quase invisível, pela produção e reprodução individual e coletivamente de brincadeiras, de grupos brincantes, de produção de brinquedos/brincades, suas construções identitárias e de grupo-comunidade. Nesse sentido,

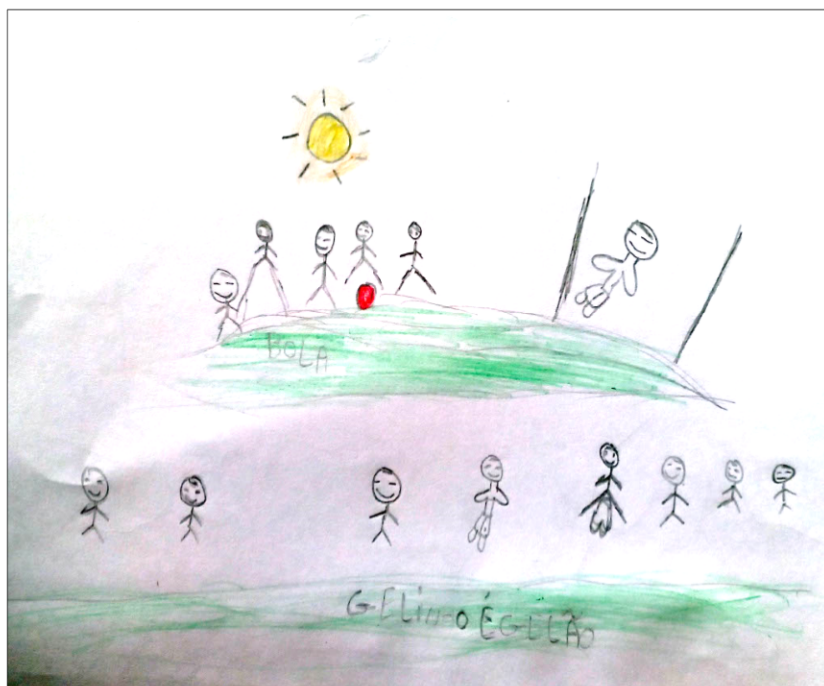
As próprias configurações espaciais de cada lugar, o modo como são pensados e os usos que as crianças fazem de tais espaços irão constituir as práticas culturais de brincadeiras. Espaços urbanos ou rurais, a presença de mar, rios, montanhas, parques, equipamentos, prédios, praças, entre outros elementos, determinam modos específicos de brincar (Borba, 2014, p. 47).

O fato é que, mesmo com a realidade virtual presente nos contextos urbanos e rurais, nos territórios rurais ainda não é preponderante. Ousamos dizer que a maior presença brincante, se concentra nos espaços dos quintais, embaixo das árvores, à sombra de uma mangueira ou na areia do ramal com as brincadeiras de apostas (de quem nada, corre, sobe ou rema mais rápido); de balanço ou se pendurar numa corda e pular no rio entre dezenas de outras; são estas brincadeiras que margeiam a natureza amazônica dos meios rurais. Embora, como dissemos, a realidade do brincar virtualmente pelas crianças desse contexto, esteja em menor proporção

Situações interativas com a natureza e pelo brincar: aprendizados da cultura

A seguir, alguns desenhos e opiniões de crianças do campo, enquanto momentos vivos de situações interativas entre sujeitos-infantes, nos ajudando a compreender a natureza como brinquedo e a natureza do brincar.

a) A natureza conectada com o espaço, o tempo, o clima



Lá fora é melhor, tem mais espaço e mais diversão. Brincamos de futebol, de garrafão, de gelinho e gelão, pira alta. A gente também brinca tipo, umas cinco ou quatro horas da tarde. É melhor, mais sombra e todo dia. De manhã, não (Gael, , 08 anos).



Desenho 7: Brincadeiras em espaços abertos

Autoria: Gael  Barcarena, 2021.

b) Brincar e sentir a natureza

Desenho 8: Brincar e banhar-se no rio



Porque nós tomamos banho no aberto assim. A água é grande (João Paulo , 05 anos, Barcarena, 2021).



Desenho 9: Brincar na areia

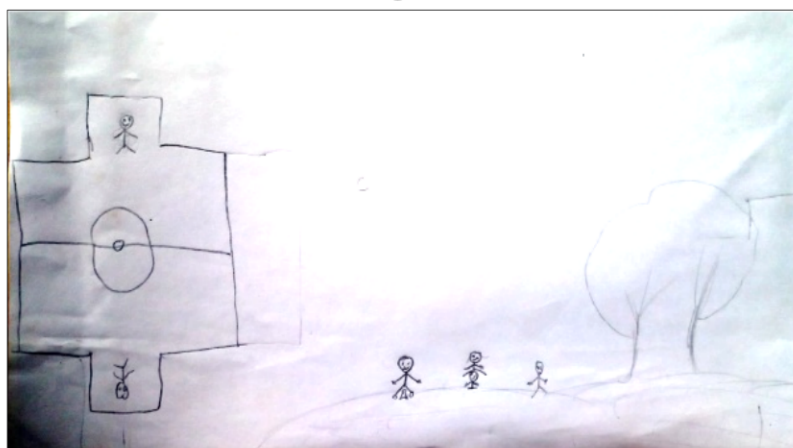


Nós brincamos muito na areia (Pedro Manoel , 6 anos Barcarena, 2021).



c) Sentido coletivo, grupo, pares

Desenho 10: Jogando bola

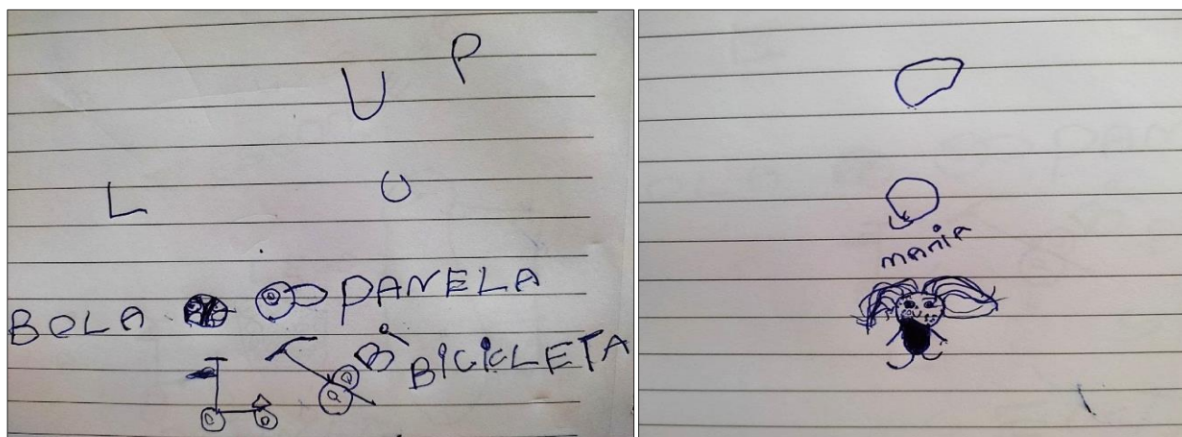


Eu gosto de futebol, porque tem mais diversão, porque tem mais gente (Pedro Manoel , Barcarena, 2021).



d) Brincar sozinho

Desenhos 11 e 12: Brincar em casa



Autoria: Maria Helena, 06 anos, área urbana de Abaetetuba, 2020.

Brinco de bola, boneca, pedra, cozinhar, bicicleta, patinete. Brinco também com a minha boneca, a Maria (Maria Helena 🦋, Abaetetuba, 2021).

e) Brincar, exercício de ser solidário

Desenho 13: Crianças na rua do bairro São Lourenço, Abaetetuba



Autoria: Wanessa da Silva Abreu, Curso de Pedagogia, 2022.

Conversa de criança (Wanessa 🦋 Chaiane 🦋 e Jefferson 🦋.)

Diz Jefferson 🦋 (07 anos):
Temos que buscar a Wanessa, pois ela fica sozinha olhando pela janela da casa da vó. Precisamos resgatá-la, porque quando a gente passa na rua, ela está triste, se sentindo sozinha por estar longe de sua mãe e de nós. A gente trazendo para perto de nós, vamos ajudar para que ela se sinta mais feliz e possa brincar com a gente.

Nesses termos, a cultura local influencia diretamente nas brincadeiras, na produção e no uso dos brinquedos, e no brincar das crianças, que são adaptadas e/ou ressignificadas. E, como afirmamos linhas atrás, as peraltices dos infantes, que se dão prioritariamente pela movência dos corpos competem com os joguinhos e demais adereços eletrônicos, ficando cada vez mais escassos os momentos criancieiros de banho no rio ou na chuva, de sujar-se na lama e de pouquíssimas interações com a natureza e com as pessoas. Ou seja, vagarosamente, também, os brincares, os brinquedos e as formas de brincar vão se alterando, pontuados por outras lógicas.

Os contextos espaciais e sociais aqui descritos dizem de uma forma brincante que auxilia nos processos cognitivo, afetivo, relacional, motor, sensorial, cultural por parte das crianças e dos adolescentes. Evidencia-se, também, a heterogeneidade amazônica com jeitos, de meninos e meninas, que mostram suas descobertas, invenções, habilidades infantis, sempre regados de brincadeiras, algumas conhecidas e, outras, (re)elaboradas) tornando-se novas para elas. Para ilustrar, tais sujeitos são autores de novas regras para o brincar de bandeirinha, para os brinquedos como fura-fura e bola de sacola e, ainda, para as criações como o rei da ponte²¹, *formô* e do buraco.

Mas, no âmbito do binômio adulto-criança, no dizer de Gusmão (2012, p. 17), as crianças sabem, entendem e buscam fugir das regras do adulto dadas as contradições que na sociedade atual elas passam. “[...] Por essa razão, a criança foge ao adulto para construir, com outras crianças, sua compreensão das coisas [...]. Aqui sobrevém a importância da sociabilidade que se expressa em meio as brincadeiras, jogos, cantos e danças, entre muitas outras formas de expressão no mundo infantil”. Ao mesmo tempo, sabemos que é na infância que as primeiras experiências de erros, acertos, dúvidas ocorrem. O tripé brincar-brinquedo-brincante ganha solidez, principalmente se praticada com liberdade e imersão em descobertas. Por este tripé, os sentimentos, as vivências corpóreas se realizam, em grupos ou de modo individual, com os brinquedos inventados ou industrializados. Ou seja, brincar é sentir a vida, conforme sinalizam alguns protagonistas:

Eu sinto uma emoção (Hellen Rodrigues , 06 anos, Rio Costa Maratauíra, Abaetetuba/PA, 2021).

Alegre, feliz. Eu acho legal (Pedro Manoel , 08 anos, Abaetetuba).

Sinto-me feliz, porque eu gosto de brincar. Fico entediada quando não tenho o que fazer. Quando tô triste é quando não tenho amigos pra brincar, pra se divertir. Quando eu tenho, amo (Maria Helena , 06 anos, Abaetetuba).

Como vimos, brincar envolve sentir o corpo inteiro numa atividade brincante, é o caso de uma boa conversa entre pares; durante uma disputa sobre as equipes de uma rodada de futebol, ou algo similar. Assim, ao andar de bicicleta, se pode machucar o joelho, no entanto, a sensação de machucar-se e a dor no ferimento são partes de um mesmo processo – viver a vida, brincando. Dessa maneira e, de tantas outras, as crianças vão captando tais ocorrências que dizem aqui e ali sobre como a sociedade

²¹ Esta foi apreendida durante uma viagem a comunidade Nossa Senhora das Graças, comunidade quilombola de Moju-PA. Aproveitando uma tarde de sol sob as águas no igarapé Tracuateua, estavam presente um grupo de crianças de mais ou menos 08 a 11 anos de idade e acharam um momento para explicar uma de suas brincadeiras, o **Rei da ponte**, que é assim: quem joga o outro na água é o rei da ponte. Ou nada até a outra margem também ganha, é o rei da ponte (Caderno de campo, 2022).

funciona, elas aprendem a lidar com o mundo dos adultos, brincando. Elas elaboram as suas opiniões.

É na infância, por meio dos brincar, que se constrói, que se experimenta e que se aprende a tomar decisões. E, deixar de viver intensamente o brincar significa também estacionar processos de felicidade, de conhecer a si, do potencial criativo e artístico de cada um e cada uma criança.

Crianças brincando na natureza nos remete a procurar saber de si e do mundo, de entranhar-se para aprender. Ir às profundezas das coisas, sentimentos e memórias. Assim, correr, jogar-se no chão ou cair ao brincar de pira-pegas ou amarelinha marcam momentos de vida plena e saudável, de brincar brincando. A vida da criança amazônica vivida na terra, no mato ou no ramal, mistura saberes, protagonismos e a tenra idade de ser feliz. Embora saibamos que, para muitas crianças, o direito de brincar é negado.

Por um brincar livre, na escola e na vida

Reiterando, a criança tem o direito de brincar, de opinar e de se expressar, por isso uma das bandeiras desta obra é a responsabilidade da família, da sociedade e do estado no que se refere à proteção e ao desenvolvimento integral dos infantes. Nossa bandeira passa pelo brincar livre fomentador de múltiplas experiências, e de um apropriar-se da cultura local, dinamizadas em processos sociais e educativos, processos de inteireza corporal e humana.

As crianças residentes dos contextos aqui descritos desfrutam de um brincar livre, porque movimentam-se correndo no mato, no quintal ou na ponte, nadando nos rios e, assim, os pequenos se entrelaçam aos elementos naturais que os cercam, numa simbiose água-terra-ar, captando dinâmicas e relações com o ambiente. É o que menciona as DCNEI (Brasil, 2009), quando afirma que a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, **questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade**, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Ou ainda, a totalidade ambiental, ecológica e sociocultural existente do território, nos leva a pensar num agir mais integrado entre os sujeitos e a natureza, pois concordamos com Brandão “[...] quando o ser humano se alia à natureza e busca comunicar-se com ela de modo a interagir com o mundo em que vive sem o desejo de apropriar-se, de dominar ou de destruir, ele cria condições de uma relação harmônica” (Brandão, 2005, p. 34). Vemos o quanto estamos precisando disso e, nessa pauta, as crianças são mestres a nos ensinar diariamente.

E, dialogando com crianças de diversos territórios da Amazônia paraense, estamos melhor compreendendo o que são capazes de expressar, de sentir e de opinar acerca de seus tantos brincares, da **natureza para brincar**²². É o que buscamos elucidar no quadro 1.

Quadro 1 – Espacialidades do brincar

Aspectos	Vozes
Brincares	<i>[...] o pira-cola, é quando toca no 'cara' fica parado. Pira-parede fica na parede. Pira-tempo fica na parede igual o pira-parede, mas só que tem que contar até 10, até o 'cara' conseguir pegar ele. Brinco também pira-pegar na água</i> (Hellen  , 06 anos, Rio Costa Maratauíra, Abaetetuba/PA, 2021).
Brincantes	<i>É tipo assim, alguém é a mãe e depois quem tocar no outro, aí a pessoa fala pra outra pessoa 'gelinho', e se ela falou gelinho tem que ficar agachado para poder salvar ela, tem que pular por cima, e se falar 'gelão' tem que passar por debaixo da perna</i> (Gael )
Brincadeiras	<i>Brinco com a minha boneca, a Maria. Em casa, com o papai eu brinco de qualquer coisa, pega-pegar, monta-monta [lego]. Faço escada, piscina. Brinco com slime, massinha. Tinha umas galinhas lá [no quintal da minha vó] que morreram tudinho, eu corria atrás delas [risadas]. Teve um dia também que eu tava com a Melissa e eu brinquei, joguei sabão e tudo quanto é, mais água na bacia e tomei banho, a gente ficou encharcada de água. Ah, na rua eu brinco de corrida com o papai</i> (Maria Helena )
	<i>Na bandeirinha nós pega areia e os pedaços de pau pra ser a bandeira, aí nós fazemos as áreas com a areia, coloca tijolo em cima do pedaço de pau, faz a linha no meio e brinca</i> (Pedro Manoel )
Brinquedos e coisas	Tijolos, pedras, pedaços de pau, areia, água, bacia, sabão, garrafa, bolinha de ping pong, raquete, folhas, bola.

Fonte: Pesquisa de campo, 2022. Org. As autoras.

Entender o movimento de uma criança na sua inventividade, compreensão e arte de vida significa entendê-la como sujeito que pensa, fantasia, cria, aprende, portanto, diz de um tempo e um ciclo de vida específico. É o que acontece com a variação de nomes e regras dos brincares. A brincadeira pira-cola citada por Hellen , na comunidade Canaã, em Barcarena²³, possui outro nome onde reside Gael , chama-se gelinho-gelão. Também, a brincadeira pira-pegar citada pela pequena Maria Helena , que mora na área urbana de Abaetetuba, sendo adaptada por crianças que interagem com as águas dos rios; confirma-se, assim, o potencial criativo da criança, com inúmeras variações. Aqui, reiteramos a afirmação de Borba (2014) de que o espaço e lugar alteram as práticas culturais dos brincantes e das brincadeiras. Durante o brincar, dispara a imaginação fazendo com que eles e elas se utilizem de pedaços de

²² Nosso grupo de pesquisa e extensão vem, desde seu nascedouro atuando com projetos acadêmicos em comunidades rurais da região do Baixo Tocantins.

²³ A comunidade fica a alguns quilômetros do município de Barcarena-PA, Comunidade Tradicional localizada na estrada da multinacional Imerys S. A. que produz e processa minerais industriais.

paus para a trave, as folhas como comida ou a bacia transformada em piscina, como relata a pequena Maria Helena .

A natureza amazônica ao alcance de meninos e meninas da comunidade Canaã constitui-se num espaço de deleite. Brincando de bola ou bandeirinha, fazendo assim, são *Dois tijolos e dois pedaços de pau. Nós temos cercado derrubado lá na casa do menino, e nós pega de lá. Mas ele vê!* [risos] *Ele joga bola com a gente* (Gael ). As explicações dos brincantes contribuem para pensarmos sobre o **brincar para quê**, agora sob as palavras de Friedmann (2004, p. 05):

O brincar surge como oportunidade para o resgate de nossos valores mais essências enquanto seres humanos; como potencial para cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos contextos socioeconômicos. O brincar como desafio deste novo século no uso do tempo livre; o brincar como possibilidade criativa; como instrumento de inserção em uma sociedade regrada; como possibilidade de conviver com os outros, de me colocar no lugar do outro.

A matéria-prima é retirada do ambiente, ou seja, desse contexto rural que elas se relacionam com a natureza, por onde andarilham e exploram de maneira diversa. Além disso, os sentimentos e as emoções criadas a partir das brincadeiras infantis são retratos das relações estabelecidas em determinado contexto comunitário, coletivo e por cada criança. Nesse aspecto, concordamos com Gusmão (2012, p. 164) quando diz que “[...] a criança sabe o que vive e comunica aquilo que sabe. É o adulto que não a ouve ou vê, deixando de aprender com ela, e, assim, não estabelece a comunicação e o trânsito entre vivências, saberes, aprendizagem e ensino”.

Em síntese, as relações das crianças com os espaços-tempos amazônicos são fundamentais para o seu desenvolvimento como sujeito pensante e atuante, num determinado território. Logo, suas aprendizagens, pontos de vista, percepções e saberes sobre os elementos da natureza como a água, a terra, a floresta, a flora e a fauna são potenciais para seus aprendizados e vivências, que passam, também, pela constituição de seus processos identitários.

Referências Bibliográficas

BORBA, Ângela. **Brincar é coisa de criança, e de adulto também! O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil**. In: BORBA, Ângela. Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2014. [livro eletrônico].

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

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27>. Acesso em: 26 abr. 2024.

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

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O processo geral do saber** (a educação popular como saber da comunidade). In: O que é Educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 2/2/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

Declaração dos Direitos da Criança. **Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas**, nº 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

FRIEDMANN, Adriana. **O papel do brincar na cultura contemporânea**. In: Revista Pátio de Educação Infantil, Ano I, N. 3, Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. 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: 1 ago. 2024.

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

POJO, Eliana Campos Toutonge. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA**. 2017. 243f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/gapuiar-saberes-processos-educativos-identitarios-comunidade-rio-baixo-itacuruca-abaetetuba-pa>. Acesso em: 29 de jul.



PORTIFÓLIO

O Brinquedo chamado
NATUREZA

Meu quintal é maior do que o mundo.

MANOEL DE BARROS



Eliana Campos Pojo Toutonge

Sobre este Portifólio

A ideia de chamar **O Brinquedo chamado Natureza** para este portfólio de desenhos diz de nossas intenções em dar visibilidade às representações das crianças por este registro acerca de suas formas interativas e brincantes em mediação com a natureza amazônica, especialmente a natureza-terra em sua variação espacial, instrumental e de usufruto situada pelas crianças por meio da interação, do tocar/sentir, apreciar, do movimento, ação etc.

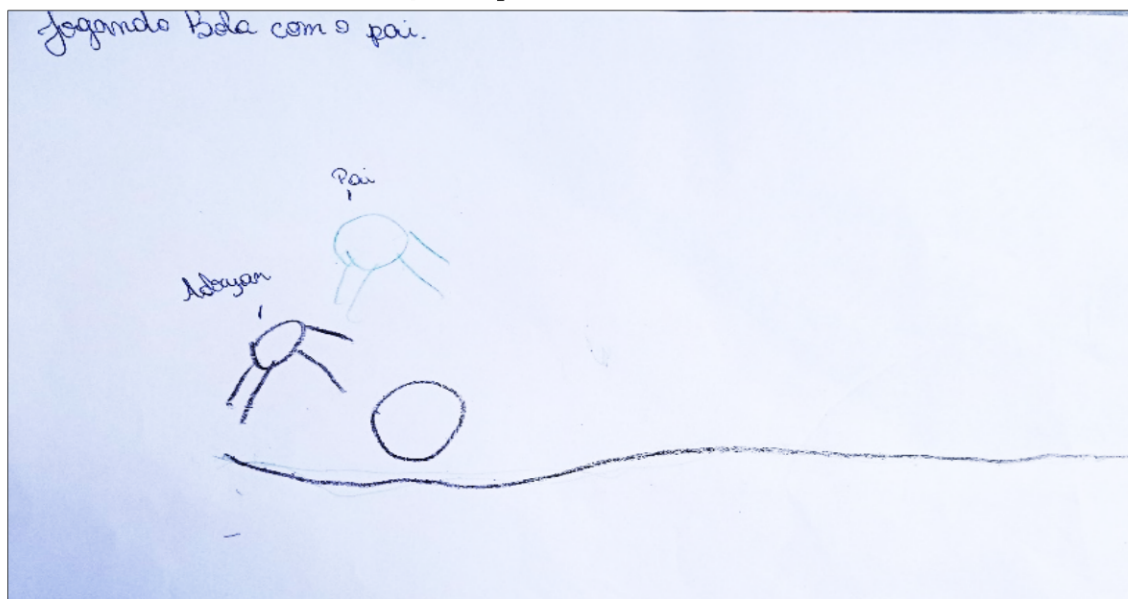
É fruto de trabalhos acadêmicos com estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia em espaços rurais e urbanos de cidades da Região do Baixo Tocantins, ocorridos durante as Disciplinas de Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Educação Infantil, Prática de Ensino na Educação Infantil e Ludicidade e Educação pela Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA), nos anos de 2019 e 2022.

Convém informar que desenhos são para serem apreciados, vistos com carinho e respeito, tomados como significações e sentidos próprios. Os apresentados aqui, são criações de crianças em seus processos vivos do ser mais, por isso, não nos pareceu prudente ficar numa densa ou situada descrição. O que fizemos, num tom meramente didático, foi dispô-los por alguns eixos para que possa situar o/a leitor/a acerca do percurso. São eles: a) A criança e o brincar; b) Crianças em interação; c) A criança e o ambiente. Obviamente, que alguns desenhos, com certeza, expressam tais aspectos interrelacionados. Ao mesmo tempo, que os desenhos possam nos ajudar na nossa compreensão/olhar d/a criança como sujeito, de direitos e alteridade.

“Quem habita este planeta não é o Homem, mas os homens. A pluralidade é a lei da Terra”
Hannah Arendt

a) A criança e o brincar

Desenho 14– Campo de futebol, atrás de casa



Autoria: Adryan 🦗, 05 anos, Abaetetuba. Crédito: Jhessica Pantoja, curso de Pedagogia, 2022.

O desenho é do campo de futebol que fica atrás de sua casa, onde costuma jogar bola com o pai. Assim, os personagens são ele e o pai, mais a bola e a grama, com traços de verde.

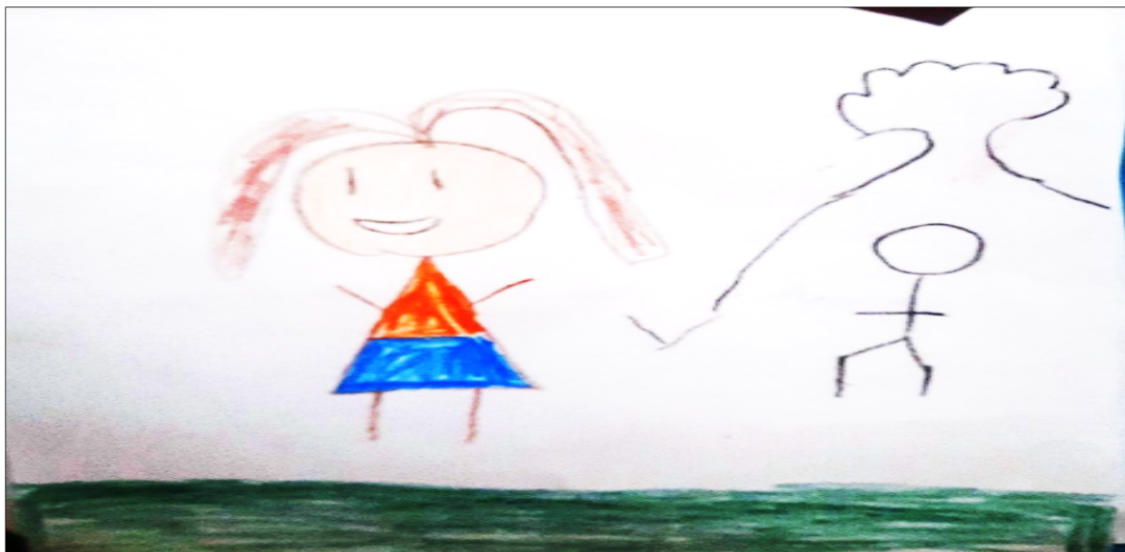


Desenho 15 – Brincando no escorregador

Autoria: Lucas 🦗, rio Campompema. Crédito: Natália Silva, curso de Pedagogia, 2021.

Esse escorregador de tábua feito pelo pai de Lucas, fica em frente da casa. *Eu coloco nesse quadrinho um pouco de óleo de cozinha da mamãe para ficar liso e vou escorregando, é demais* (Lucas 🦗).

Desenho 16 – Pira se esconde



Autoria: Maria🦋, 05 anos, Abaetetuba. Crédito: Ewellin dos Anjos, curso de Pedagogia, 2022.

O desenho acima, mostra a menina brincando de esconde-esconde com um/a amigo/a.

Desenho 17 - Amarelinha

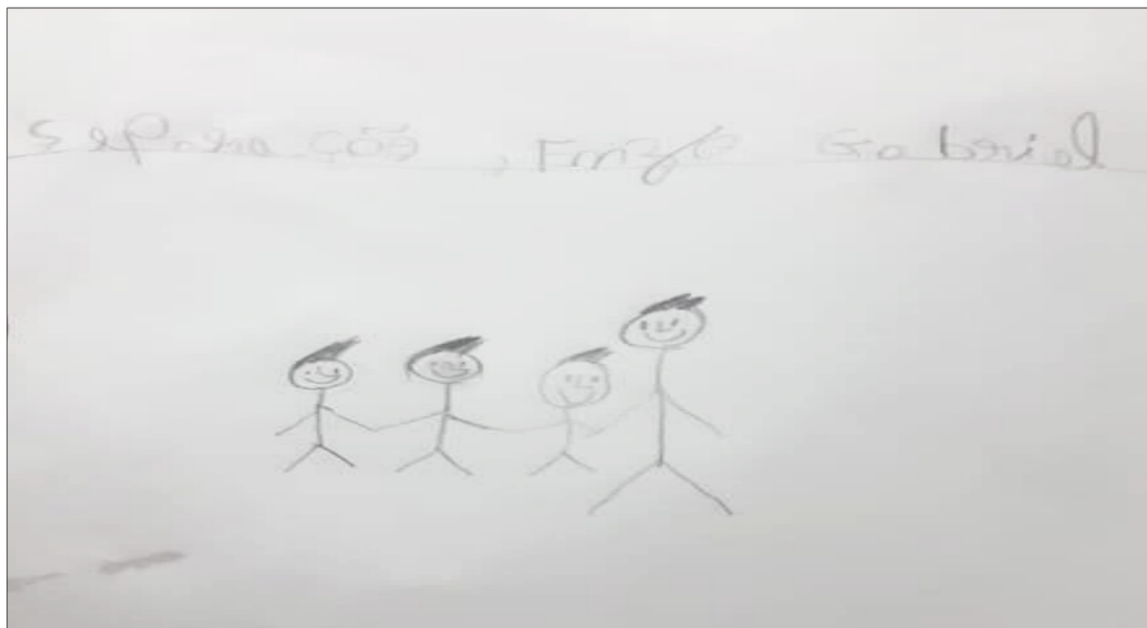


Autoria: Liandra🦋, 05 anos, Acará. Crédito: Amanda Damasceno, curso de Pedagogia, 2021.

Uma das brincadeiras mais propagadas é a amarelinha. Consiste em desenhar no chão vários quadrados, enumerados de 0 a 9 até chegar ao céu. *Na escola, podemos nos reunir em duplas. Cada dupla tem uma pedra que joga para ficar dentro dos*

quadrados na sequência numérica. Se não acertar, se pisar na linha quando for pular, mudar o pé quando for de um quadrado para o outro, perde a vez e espera outra rodada.

Desenho 18 - Separação



Autoria: Enzo Gabriel , 06 anos, Abaetetuba. Crédito: Marina Marques, curso de Pedagogia, 2021.

Separação é uma brincadeira antiga, que se juntava um dos nossos pés no meio de uma roda e dizia “se-pa-ra-ção” e, na última sílaba, a gente se dispersa com um pulo para bem longe. Para definir o início, geralmente, quem teve a ideia de brincar canta apontando para cada um da roda começando pela direita – “doci, doçá, lepeti, petipelá, café com açúcar e maracujá”. Em quem parasse a canção teria que dar um pulo e pisar no pé de alguém. Se pulou, mas não conseguir pisar precisa ficar imóvel, enquanto se escolhe outra pessoa. Só podem tirar o pé ou desviar quando for realizada a ação. Nesse intervalo, as outras pessoas da roda podem se mexer, se afastar para se proteger ou apenas se posicionar para perto de quem pisará no pé, caso seja escolhido na próxima rodada.



Desenho 19 – Brincar de futebol

Autor: Jorge Luiz 🦗, ramal Camurituba Beira. Crédito: Waléria Silva, curso de Pedagogia, 2022.

Algo bastante recorrente, o futebol como prática brincante das crianças.

b) Crianças em interação

Desenho 20 – Eu, a Vitória, a Esther e, tem a nossa casa, a da vizinha



Autoria: Agatha 🦋, 05 anos, Vila dos Cabanos -Barcarena. Crédito: Milena Moreira, curso de Pedagogia, 2022.

Agatha 🦋 mora na localidade do Ramal do Cupuaçu. O desenho retrata seu espaço de convívio familiar e comunitário. Assim, explicou sua representação:

A: Tia, eu moro no cupuaçu. Rs

A: Eu gosto muito de brincar de pira-pegas e gosto de desenhar. Sabe tia!? Eu brinco com os meus amiguinhos na escola, mas eu gosto de brincar com a minha irmã Vitória e Esther.

A: Eu me desenhei (pintada de rosa e verde), a Vitória (pintada de lilás) e a Esther (está pintada de azul, é a menorzinha). Tem a nossa casa, a das vizinhas. Eu desenhei um ratinho também, as árvores porque têm muitas pertinho de casa, o sol porque quando eu vou pra escola de manhã ele tá bonito e eu tentei fazer uma estrela, mas não conseguiu.

A: eu gosto de brincar, desenhar e estudar.

Desenho 21 - Brincando de monta-monta



Autoria: Maria Isabela 🦋, 04 anos, Abaetetuba. Crédito: Mayse Gonçalves, curso de Pedagogia, 2022.

Nesse desenho tá eu, o meu amiguinho Antonilson, o Kevin e a Ana Laura, e a gente tá brincando de monta-monta.

Desenho 22 - Brincando na praia



Autoria: Yasmim 🦋, 04 anos, Abaetetuba. Crédito: Mayse Gonçalves, curso de Pedagogia, 2022.

Yasmim assim descreve seu desenho: Isso aí é uma praia, tem um barco e lá dentro tá eu, a minha mamãe, e a minha 'madinha'.

Desenho 23 - Brincando de boneca no parquinho



Autoria: Nicolle Maria 🦋, 04 anos, Abaetetuba. Crédito: Mayse Gonçalves, Curso de Pedagogia,

Eu, os meus amiguinhos e a professora brincando de boneca lá no parquinho.

Desenho 24 - Amigas do brincar



Autoria: Matheus 🦋, 05 anos, Abaetetuba. Crédito: Ewellin dos Anjos, curso de Pedagogia, 2022.

O desenho acima diz da amizade construída durante ações brincantes, entre Manuela e sua amiga, por isso desenhou as duas de mãos dadas.

c) A criança e o ambiente

Desenho 25 - Criança andando de bicicleta



Autoria: Meriane 🦋, 05 anos, Abaetetuba. Crédito: Brenda Brandão, curso de Pedagogia 2022.

Segundo Meriane 🦋, sua brincadeira preferida é andar de bicicleta na rua de casa. Ela reproduz esse brincar com base na sua percepção do local onde mora e brinca, por isso desenhou a rua com árvores ao redor em um fim de tarde, e ela andando de bicicleta.

Desenhos 26 e 27 – Quintal do brincar



Autoria: Jamilly 🦋, 5 anos, Moju-PA.



Autoria: Jaynara 🦋, 3 anos, Moju-PA.

Crédito: Erizane Correia, curso de Pedagogia, 2022.

Esse quintal localiza-se no bairro Sabor Caseiro que fica na PA-252, Moju-PA.

Desenho 28 - O quintal aqui de casa



Autoria: Thalia 🦋, 06 anos, Baixo Itacuruçá. Crédito: Marluce Maciel, curso de Pedagogia 2022.

Disse a menina: *Esse é o quintal aqui de casa e nele tem um campinho, têm árvores perto dele, e de tarde quando o sol tá bem frio eu, meus irmãos, meus amiguinhos que moram aqui perto vamos pra lá brincar, a mamãe deixa. E, mais: Gosto muito de tomar banho e eu já aprendi até nadar e mergulhar também.*

Desenho 29 - Brincar fora de casa



Autoria: Julinho 🦗, rio Campompema. Crédito: Natália Silva, curso de Pedagogia, 2021.

O desenho de Julinho 🦗 ilustra o ambiente em que vive. *Gosto de tudo isso que estou desenhado, e quando acabo de fazer meus deveres eu brinco.* Julinho 🦗 demonstra a paisagem, com outros elementos como a casa, a rabeta do pai e, ele,

brincando. E reafirma: *Assim é minha história, faço meu dever e brinco* (Julinho 🦗, 05 anos, 2021)²⁴.

Desenho 30 - *Tinha visto em algum lugar*

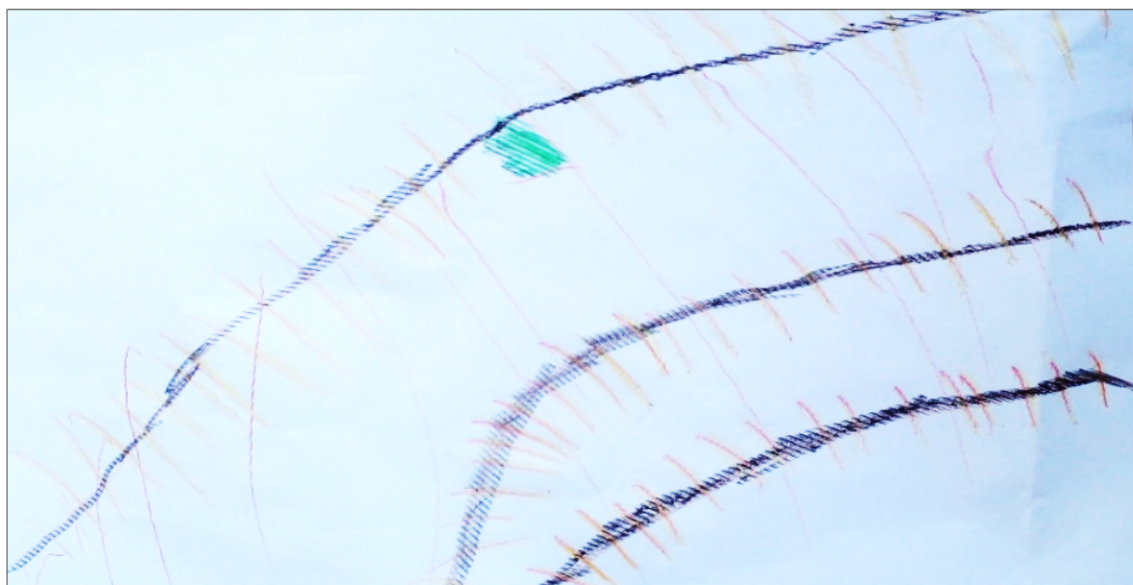


Autoria: Abgail 🦋, 04 Anos, Igarapé-Miri. Crédito: Michele Corrêa, curso de Pedagogia, 2021.

O desenho de Abgail 🦋 é um ato de criação, que podemos achar que não tem absolutamente nada com a realidade, mas retrata o seu lugar de vivência, assim, a menina identificou, na imagem, uma casa. Um carro, porque ela vê no caminho da escola. Uma baleia. *Desenhei o que tinha visto em algum lugar*, ou seja, tudo tinha um sentido.

²⁴ A imagem da capa (1) foi feita durante uma das Oficinas na Comunidade Camurituba Beira, Abaetetuba (PA). E, a frase do subtítulo do título do e-book é do menino Marcos (05 anos), desta comunidade.

Desenho 31 - Subindo no alto da antena



Autoria: Ana 🦋, 05 anos, área urbana de Abaetetuba. Crédito: Antonilda Bitencourt, curso de Pedagogia, 2022.

Segundo a autora do desenho, a primeira linha é uma antena. A segunda e a terceira linhas são de fazer nome. O ponto verde na primeira linha, *sou eu subindo na antena, bem lá no alto*.

Desenhos 32 e 33 – Brincando com os amigos e de empinar pipa



Autoria: Lucas 🦗, 05 anos, rio Campompema. Crédito: Natália Silva, curso de Pedagogia, 2021.

Num dia de diversão entre amigos, vemos a alegria do brincar conectado com a natureza. Eles afirmaram gostar de brincar com os amigos, seja jogando bola, subindo em árvores ou brincando na chuva. A imagem 5 são de duas crianças e uma árvore com balanço feita de pneu e cordas.

Disse o menino: *minha mãe e eu fizemos esse balanço para eu brincar, gosto muito por isso desenhei* (Davi , 05 anos, 2021).

Um outro afirmou assim: *temos um terreiro grande para brincar* (Lucas , 05 anos, 2021).

E o outro retrucou: *tomo banho no rio todos os dias, aproveito para me divertir na água brincando de pira-pegas já que o rio é grande* (Lucas , 05 anos, 2021). Ainda, *essa água é minha alegria, minha vida* (Maria José , 06 anos, 2021).

As crianças nos apresentam outras lógicas e jeitos de pensar e estarem no mundo de modo mais livre; dispostas a viver e sentir seus corpos no ambiente natural e com seus pares na teia social. A natureza é vista por meninos e meninas como um espaço amplo e de conteúdo, no diverso de seus elementos, espaços, paisagens e sujeitos. Se permitem viver de maneira divertida, lúdica e com aprendizagens, a partir de convívios e experiências que se opõem, infelizmente, ao que acontece na escola do campo, de modo geral.

Especialmente, a criança do campo tem um contato mais direto com a natureza desde tenra idade, e essa interação/relação afetiva com a terra, com as águas do rio, o contato com a chuva e a poeira, são partes do cotidiano das crianças pertencentes a esse contexto campesino.

Interessante seria, se os adultos pudessem partilhar dessa visão de mundo em relação à natureza vivenciada pelas crianças de maneira plena, pois os pequenos se veem parte do meio natural, usufruem e absorvem os aspectos mais simples que, muitas vezes, passam despercebidos pelos adultos e, principalmente, no processo educativo escolar.



Foto 2 - Igarapé Matupirituba (2022). **Fonte:** Ariclê Santos, 2022.

**Crianças,
Infâncias e
Territórios Quilombolas na
AMAZÔNIA**



Ariclê do Socorro Gonçalves dos Santos
Eliana Campos Pojo Toutonge
Lucirlândia Oliveira Santos Tembê
Naire Gomes de Sousa

Buscamos, mais uma vez, dar visibilidade às vozes, às brincadeiras, à imaginação, à circularidade, às produções infantis de dois grupos de crianças quilombolas que vivem na Amazônia paraense. Trata-se das comunidades de Itamoari e de Bairro Alto que, entre suas produções, sobressaem as culturas da infância quilombola transmitida/socializada sob diferentes lógicas, ritmos, movências e fazeres próprios de crianças. São aprendizados de conteúdos culturais existentes no lugar, por meio de seus brincar e de ser sujeito-criança, remanescente de quilombos.

Notas Introdutórias

O presente estudo, tecido, desenhado, experienciado pelas autoras pretende, entre outras questões, fazer emergir, trazer à tona as vozes, as brincadeiras, o cotidiano, os saberes, a imaginação, o trânsito, algumas das práticas de dois grupos de crianças em territórios quilombolas do estado do Pará. Um deles chamado Quilombo do Itamoari e o outro de Quilombo do Bairro Alto.

O objetivo principal do estudo foi o de dar visibilidade às vozes das crianças, a partir das brincadeiras, interações, fazeres e convívios, contribuindo, assim, para que as diferentes infâncias que habitam esse complexo território da Amazônia paraense saiam do *status* da invisibilidade social. Quiçá, contribuir com outros estudos e pesquisas com crianças que busquem conhecer os processos identitários de crianças quilombolas, na tentativa de que elas sejam reconhecidas como sujeitos de direitos²⁵.

Visando alcançar estes propósitos, realizamos um estudo de base etnográfica, o que favoreceu um contato mais próximo com as crianças que fizeram parte da pesquisa de campo. Como instrumentos para a coleta das informações que foram transformadas em texto, utilizamos a observação participante; nos contextos investigados, foram feitos registros fotográficos dos fazeres cotidianos das crianças e realizadas rodas de conversa para a escuta das crianças e de duas das autoras deste texto, que também são quilombolas. Participaram da pesquisa 23 crianças entre cinco e onze anos de idade, sendo 08 meninos e seis 15 meninas.

As crianças foram consideradas como “crianças atuantes”²⁶ (Conh, 2005) e, a partir desse viés, assumiram, no estudo, a identidade de coautoras. Assim, o estudo se

²⁵ A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconhece a criança como um sujeito de direitos, reconhecendo assim a necessidade de proteção à infância e garantia de direitos, tais como: o direito a creches e à pré-escola, à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária sem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão. Direitos ratificados no ECA, no seu Art. 100 (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990).

²⁶ O conceito de criança atuante é apresentado por Clarice Cohn, em sua obra *Antropologia da criança* (2005). Para a autora, a criança atuante é vista como aquela que tem uma conduta ativa nas relações

refere às meninas, aos meninos, às crianças que habitam as terras, convivem com as matas, as águas, os quintais dos quilombos do Itamoari e do Bairro Alto. Territórios que se constituíram como *lócus*, cenário da pesquisa de campo, da trama que nos envolveu e na qual assumimos a responsabilidade de garantir às crianças o direito de dizer a sua palavra, a partir do seu ponto de vista. Procurando evidenciar o seu protagonismo como crianças e como quilombolas, buscamos unir as nossas vozes de adultas e de pesquisadoras das infâncias a outras tantas vozes que, em suas pesquisas, estudos, dedicam-se a trazer as narrativas das crianças, as experiências, os saberes, os fazeres, evidenciando-as como sujeitos aprendizes em socialização no mundo amazônico paraense.

Quando nos referimos ao campo da pesquisa, estamos compreendendo a noção de lugar, pensada nos espaços quilombolas que são transformados pelas crianças que fizeram parte do estudo. Lugar das brincadeiras, repletos de significados, de sentidos, de afeto pelo quilombo, de vivências, de trocas, de descobertas, da construção dos saberes que constituem as culturas infantis quilombolas.

A importância do estudo institui-se, sobretudo, pela necessidade de compreender as diferentes infâncias do campo, da praia, da floresta, da cidade, dos rios, dos assentamentos, em especial, as dos quilombos localizados no nordeste paraense e, para além disso, evidenciar processos infantis produzidos nesses singulares territórios, desejando também dar visibilidade às vozes das crianças encharcadas de vida vivida. Enfim, exercitar o nosso “fazer pesquisas com as crianças” procurando nos (des)construir como pesquisadoras adultas e, acima de tudo, aprimorar a escuta das crianças como sujeitos de direitos e aprendendo com elas a respeito do estar no mundo.

Mais dos processos da pesquisa

Nosso contato com as crianças nos quilombos ocorreu de duas maneiras: por intermédio das narrativas, das vivências, das experiências relatadas por duas das autoras-pesquisadoras que vivem nesses territórios e ali viveram suas infâncias, mais a própria investigação construída junto das crianças.

Em campo com as crianças quilombolas apresentamos nossas intenções de conhecer os quilombos do Itamoari e do Bairro Alto, escutando-as e dialogando a respeito das brincadeiras, dos brinquedos, das suas interações e das formas de convivência que estão no cotidiano de suas vidas, que produzem e exploram.

sociais que experencia com outras crianças e com os adultos que fazem parte do seu ciclo de convivência, produzindo saberes que constituem as culturas infantis. Afasta-se, assim, da ideia de uma criança que apenas reproduz ou incorpora condutas sociais impostas pela cultura adulta, pela sociedade em que vive.

Explicamos ainda, sobre a relevância de suas participações e a forma como poderiam ser nomeadas no texto que apresentáramos como resultado do estudo, no qual suas vozes de crianças quilombolas seriam apresentadas ao mundo.

Também, para melhor adensamento das informações reunidas junto às crianças, realizamos a escuta das duas autoras-pesquisadoras, que trouxeram para a pesquisa as memórias de suas infâncias, por meio das lembranças das brincadeiras e de sua construção social acerca do que seja ser criança nesses territórios. Esse encaminhamento da pesquisa nos permitiu realizar um exercício importante de (des)construção do adultocentrismo ainda tão presente nas pesquisas com crianças, pois esse tipo de abordagem que tem o adulto como o centro contribui para um fazer investigativo distorcido, sem o devido respeito às crianças como atuantes. Em síntese, ainda encontramos muitos processos investigativos na contramão das questões éticas e metodológicas apropriadas à pesquisa com crianças como sujeitos (Friedmann, 2020; Kramer, 2002).

Tendo como perspectiva essa (des)construção e o contato no campo com as crianças, mergulhadas em seus fazeres, voltamos também às nossas lembranças da infância, como sujeitos-quilombolas ou não. Nesse contexto, importa pensar nas memórias da infância que as pesquisadoras-quilombolas trouxeram e o que essas memórias dizem sobre pesquisa com as crianças. Desse modo, podemos compreender que realizar pesquisa com crianças requer um mergulho na memória da infância, juntamente com a busca pela criança que fomos um dia, aprimorando, nesse percurso, a sensibilidade do olhar e do escutar as crianças. Segundo Friedmann (2020), “[...] quando provoço meus interlocutores a escutarem e observarem as crianças, acredito que isso só é possível se escutarmos, observarmos e resgatarmos, antes, a criança que fomos um dia, a criança dentro de nós” (Friedmann, 2020, p. 26).

Na tentativa de exercitar o olhar e a escuta de meninos e meninas permeados pelo viver infantil, mergulhamos e lançamos mão da memória das pesquisadoras-quilombolas como um importante recurso para exercitar o fazer pesquisas com as crianças.

Autora do Quilombo do Bairro Alto – Eu consigo te dizer todas as brincadeiras que fazíamos: a do telefone sem fio com latas; a do taco; a de bandeirinha; a de mãe quando tomávamos banho no rio, de bola, brincávamos muito de bola. Estávamos sempre brincando, inventando alguma coisa, correr na beira de um buraco, a gente inventava nossas brincadeiras (Trecho da roda de conversa *on-line*, 15/11/2021).

Autora do Quilombo do Itamoari – O que mais eu lembro da minha infância são as brincadeiras no igarapé a gente brincava de pira-esconde. À noite a gente brincava de corrida do saco; rabo de camaleão; as brincadeiras com os piões que os meninos faziam, isso eu lembro bem (Trecho da roda de conversa *on-line*, 15/11/2021).

Assim, dando conta da nossa primeira indagação e a partir da escuta das autoras-pesquisadoras-quilombolas, foi possível perceber um quilombo que ora se aproximava, ora se distanciava do quilombo brincante apresentado pelas crianças que participaram do estudo, mas ainda assim, por vezes, o quilombo das autoras-pesquisadoras esteve embebido de suas memórias da infância. O que, de algum modo, nos aproximava do lugar das brincadeiras, dos modos outros de viver a infância nesses territórios.

Acreditamos que ao exercitarmos nossa própria escuta como sujeitos-pesquisadoras-adultas, revisitando as memórias da infância, nos aproximamos das crianças com outro olhar e outra maneira de escutar suas vozes. Desejando entrar no seu contexto, aprendendo com elas e a partir delas, procurando conhecer seus mundos que se enlaçam no mundo dos adultos, também. Assim compartilhamos do pensamento de que

[...] a criança e a infância que lhe é própria são também o enigma que nos desafia, desafia nosso conhecimento e nos coloca diante da circunstância de ter que admitir que não sabemos tudo, não detemos todo o conhecimento disponível sobre a realidade e as coisas (Gusmão, 2012, p. 175).

Na busca de dar visibilidade às vozes das crianças para falarmos das infâncias, das brincadeiras e das demais formas interativas que representam os quilombos brincantes do Itamoari e do Bairro Alto, adentramos no universo delas, sempre cheio de possibilidades, de alegria e de histórias.

Embora não seja esse o objetivo do presente estudo, notamos que, por vezes, as crianças carregam marcas do trabalho infantil e de ausências, como a falta de respeito à infância, importante tempo da vida e de construções sociais. Esperamos que nossas(os) leitoras(res) possam sentir, de algum modo, a potência que vem da relação entre as crianças e a mata, entre as crianças e a terra, entre as crianças e o igarapé ou o rio, entre as crianças e o campo verde. Cenários em que as crianças (re)constroem suas relações com o mundo, com o Outro²⁷ e produzem um tipo de cultura das infâncias quilombolas.

²⁷ O termo, o *Outro*, destacado ao longo do texto, sinaliza as relações entre pares, ou seja, relações entre crianças e as relações adultos-crianças, a partir das quais as crianças constroem as culturas da infância, um modo de ser, de estar no mundo. O termo também nos remete à questão da Alteridade presente na infância e apontada por Sarmento (2005) como um elemento importante para uma análise na qual as crianças são vistas como atores sociais, produtoras de cultura e a infância como uma categoria geracional própria. Logo, a criança é vista como os “múltiplos-outros” em relação aos adultos, uma vez que as crianças não são iguais em todo o mundo e nem vivem uma única infância. Tanto o conceito de criança(s), quanto o da infância(s) são atravessados por questões históricas, sociais e culturais. Compreender as ações das crianças no mundo é uma porta de entrada importante para se compreender a Alteridade na infância, uma vez que as crianças são competentes, atuantes, formulam interpretações

Alguns conceitos para pensar a infância quilombola

As crianças são fruto de diferentes contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. Neles, elas experimentam culturas diferentes e, a partir dessas experiências, aprendem modos de vida, valores, costumes, rituais, brincadeiras que passam a compor suas identidades como sujeitos sociais. Mas, para além de aprenderem costumes próprios de uma determinada cultura, as crianças interferem, modificam, produzem nesses diferentes contextos, territórios, saberes e fazeres específicos das culturas da infância. Experimentam o mundo e se apropriam dele a partir das suas práticas cotidianas, desenvolvendo maneiras diferentes de dialogar com esse universo de coisas, de um jeito singular e próprio.

Essa confluência entre a cultura do contexto de convívio e a cultura da infância impõe às pesquisadoras e aos pesquisadores, aos pais e às mães, aos professores e às professoras, aos curiosos e às curiosas das infâncias a necessidade de compreendermos que estamos falando de uma multiplicidade de infâncias e de crianças. Nos distanciando, assim, do risco da visão de que existe uma infância única, baseada em uma ideia universal, urbana e euroamericana de infância. Ou seja, “[...] ainda acontece de as crianças serem vistas, pelos adultos e, também, pelos educadores, como iguais, homogêneas, tendo os mesmos interesses e necessidades, típicas desta ou daquela idade [...]” (Gusmão, 2012, p. 168).

Dito isso, faz-se importante trazer para o texto alguns conceitos-chave para se pensar a(s) infância(s) vividas nos quilombos, entre eles, os conceitos de infância(s), de criança(s) e de brincadeira. Esses conceitos precisam ser pensados por nós pesquisadoras e pesquisadores das infâncias, se quisermos realmente dar visibilidade nas pesquisas que realizamos, ao protagonismo, às vozes das crianças de todos os cantos.

A exemplo, escovar as palavras foi um exercício cotidiano do poeta Manoel de Barros (2003), um fazer, que trouxe para sua poesia uma criança potente, capaz, singular em sua expressão criancieira, uma criança que nos conecta com as brincadeiras do chão, do ar, da água, com as coisas “desimportantes” do/no mundo. Assim, escovar as palavras pode ser uma chave importante para compreendermos o exercício de ser criança em territórios quilombolas. Ademais, sinaliza nossa intenção política e ética com as crianças que nos permitiram conhecer um pouco do seu mundo. Vamos começar a escovar as palavras? Trazendo para nossa amazonidade, vamos apanhar as

da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos, dos sentimentos e o fazem do jeito delas, do jeito criança de ser e divergem, por isso, do jeito adulto (Sarmento, 2005, p. 373).

palavras que estão de *bubuiá* com as crianças? Essa abordagem objetiva apresentar a experiência e a subjetividade do olhar da criança (Gusmão, 2012).

Neusa Maria Mendes de Gusmão, uma autora que faz pesquisa em quilombos e com a população negra, assevera que “[...] as crianças, de qualquer grupo, sociedade ou cultura, sabem de si, sabem onde estão, o que faz parte de suas vidas, conhecem seu mundo, e se confrontam com os princípios de pertença e identidade que lhes são atribuídos. [...]” (Gusmão, 2012, p. 164). Queremos dizer com isso, que a criança, em sua visão de mundo, relaciona as suas experiências, seu cotidiano. Com o que lhe é imposto, com uma cultura que não faz parte da sua realidade.

Para Adriana Friedmann (2020), o conceito de infância está sempre em um processo de construção, distinguindo-se de acordo com cada realidade e grupo infantil. Para a autora, pensar em uma definição para esse período da vida requer um olhar atento às questões geográficas, culturais e históricas que atravessam o grupo sociocultural do qual as crianças pertencem, fazendo-se necessário, para tanto, um olhar atento às relações, aos vínculos estabelecidos por cada criança com o Outro, com o seu entorno, com os espaços de convivência, com os objetos e outros aspectos que as diferenciam entre si.

Partindo dessas concepções, as crianças, cada uma a seu modo, a partir das diferentes culturas, das relações que estabelecem com esse Outro e com o seu entorno, ocupam esse espaço social que é a infância, que por sua vez se constitui como um conceito heterogêneo, plural. Daqui, advém a ideia tão propagada na atualidade, da negação de única infância e a ênfase às experiências infantis, potentes e em situações concretas. E é exatamente essa diversidade de experiências individuais, coletivas e universais pelas quais passam as diferentes crianças, que somos convocadas(os) a pensar a partir da existência de diferentes “infâncias”, “crianças” e “culturas” (Friedmann, 2020, p. 34-35).

Em relação ao conceito de crianças, este tem ligação principal com pelo menos dois campos de saberes, um de ordem psicológica e o outro de ordem antropológica. Na pesquisa que realizamos junto e com as crianças, lançamos mão do seu sentido antropológico, ou seja, ao nos referirmos às crianças, nos referimos a um conjunto de sujeitos que ao serem reagrupados em um determinado conjunto, apresentam características específicas, que as diferencia de outros grupos de crianças e as diferencia também dos adultos que coabitam no mesmo território. Cabe destacar, ainda, as singularidades de cada grupo de crianças que vão ser determinadas a partir das experiências vividas em cada território, espaço, tempo, modos de se comportar, pensar e viver a infância em uma dada sociedade (Friedmann, 2020). Aqui, trazemos

os ensinamentos e saberes tradicionais que as crianças e os adolescentes vivenciam no quilombo Bairro Alto como, por exemplo, as narrativas orais transmitidas pelos mais velhos/mestres da comunidade como as Oraias²⁸, que são parte do conjunto de saberes presentes naquele cotidiano quilombola. E “Reproduzir alguns desses ensinamentos é contribuir para o fortalecimento da identidade desse coletivo” (depoimento de autora-pesquisadora, moradora do quilombo do Bairro Alto).

No que se refere às culturas da infância, o conceito que embalou nosso fazer na pesquisa partiu da ideia de que as crianças são atores sociais e produtoras de saberes próprios. Dizendo de outro jeito, as crianças experienciam, interferem e modificam a realidade na qual estão inseridas e, ao fazê-lo, produzem saberes, fazeres, artimanhas, sonhos, rebeldias etc. próprios desse tempo e das múltiplas experiências que se constroem em conformidade com a geografia, com o espaço, com o tempo, com a cultura de um dado território (Arenhart, 2016; Friedmann, 2020).

Isto posto, podemos pensar no brincar como uma linguagem que expressa modos de pensar, sentir, ser e de estar no mundo das crianças quilombolas. Para Friedmann (2020), o brincar constitui-se como uma linguagem, uma necessidade vital para que as crianças estabeleçam relações, um meio pelo qual elas se comunicam, se expressam e produzem suas visões e seus olhares ao mundo. Sob esta perspectiva, o brincar de cada criança é único, próprio, assim como esse brincar por um grupo de crianças diz de um modo verbal e não verbal das culturas infantis, evidenciando suas diferenças e singularidades; sua pluralidade; sua complexidade (Friedmann, 2020).

Com base nessas ideias, procuramos, durante o estudo, compreender como as brincadeiras vividas pelas crianças, suas narrativas brincantes expressas durante as rodas de conversa, bem como, nos demais convívios, observados, durante alguns passeios pelos quilombos, aos poucos, compõem um repertório cultural, social, interativo e evidenciam um modo de viver a infância e de ser criança nesses territórios a partir dos seus fazeres cotidianos, dos saberes próprios da cultura quilombola.

Todas as questões postas até aqui nos exigiram uma escuta atenta, um olhar comprometido em dar visibilidade, na pesquisa, às vozes das crianças a partir das brincadeiras trazidas por elas. Algumas dessas brincadeiras iam surgindo durante os passeios pelo quilombo, outras iam sendo deixadas como pistas, em suas inúmeras narrativas que se deram pelo diálogo estabelecido durante a pesquisa. A seguir, o olhar

²⁸ Trata-se de uma história contada por moradores, os mais antigos, sobre os rios do quilombo Bairro Alto.

das crianças a partir das suas próprias descobertas e das relações estabelecidas, vividas, experienciadas com o Outro nas duas comunidades.

Ser criança e viver a infância nos quilombos do Itamoari e do Bairro Alto

A fim de compreendermos o ser criança e o viver a infância nas comunidades, partimos, inicialmente, de dois aspectos que nos pareciam essenciais, no momento da imersão no campo. O primeiro diz respeito à escuta atenta, respeitosa e afetuosa das e com as crianças. O segundo, atrelado ao primeiro, trata da necessidade de desconstruirmos o olhar adultocêntrico bastante enraizado em nós, e passarmos a valorizar as narrativas das crianças com suas artes criancieiras e seu cotidiano nos referidos quilombos. Um exercício na/da pesquisa, de educar o olhar, o ouvir e o escrever (Oliveira, 2018), a fim de que nossas visões de mundo não colocassem em segundo plano as vozes e os olhares das crianças que vivem nessas comunidades.

Logo, as narrativas e as escutas das crianças nos permitiram conhecer os quilombos do Itamoari e do Bairro Alto a partir dos seus pontos de vista (Conh, 2005). E, como paraenses que somos, nosso olhar meio misturado ao das crianças esteve embalado por uma paixão pelas brincadeiras, pelos quilombos, pela ancestralidade amazônica, pela infância que a seu modo cada uma criança experimenta, de contato com a natureza, posto serem crianças atuantes nesses territórios. Sendo perceptível, em suas narrativas, uma espécie de apelo para que a infância seja, de algum modo, eternizada, como em um dos dizeres, da princesa Elsa²⁹, 9 anos: - [...] *gosto muito de ser criança, nunca quero é crescer*.

As crianças nos apresentaram, a partir das suas narrativas, um lugar-quilombo com fartas possibilidades de viverem intensamente uma infância ligada à natureza e de se constituírem nessa relação como sujeitos-crianças-quilombolas, sobretudo, a partir das brincadeiras que tomam conta dos seus fazeres naquele cotidiano.

Dentro desse contexto, as crianças que vivem no quilombo do Itamoari, por exemplo, têm a possibilidade de subir em árvores, tomar banho de rio, brincar de bola,

²⁹ Uma das meninas que fez parte do estudo pediu para ser chamada de “Princesa Elsa”, personagem de uma das animações da Disney e que se faz presente entre as meninas do grupo. Bueno (2012), refletindo a respeito da criação da “Princesa Cinderela”, em meados de 1950, sinaliza em seus estudos, as representações de feminilidade que são criadas e instituídas a partir da personagem, entre elas: beleza, bondade, gentileza, ingenuidade, dentre outras características que vão sendo apresentadas e, também, modificadas pela Disney ao longo do tempo, como no caso aqui, da “Princesa Elsa”, que apresenta outras características que as diferencia das demais princesas. Dentre as características da “Princesa Elsa”, uma jovem magra, de pele branca, com cabelo loiro platinado e de olhos azuis, destacamos: elegância, poderosa, reservada, protetora entre outras características. Apesar dos poderes mágicos, a mais velha das princesas da Disney, é comedida e sempre preocupada com os demais personagens do longa. Nesse sentido, são construções sociais adultas, destinadas às crianças e que atravessam as diferentes infâncias, entre elas, a infância quilombola das meninas com as quais interagimos.

empinar pipa em fartos campos verdes ou, simplesmente, fazer destes gigantes tapetes verdes abraços para pequenos corpos. Algumas deitam-se, fecham os olhos, outras, correm atrás de uma pequena bola, outras ainda, andam pelos estreitos caminhos, pelos arredores das casas, com as bicicletas dos adultos, o que lhes exige força e certas habilidades para manobrar este brinquedo.

Desfrutam de um cotidiano repleto de miudezas, peraltices, invencionices no vasto quintal desse espaço amazônico, normalmente, na companhia de amigos, dos irmãos, das irmãs, das primas, dos primos e, sozinhos, em algumas ocasiões. Brincam e brigam, conversam e riem, organizam-se e disputam, afinal de contas, a brincadeira vivida pelas crianças aqui não é um tempo-espaço-experiência romântico concebido a partir da ideia de uma relação “perfeição/ingenuidade”, ao contrário desse pensar, como bem observou Pereira (2019, p. 24), na brincadeira: “A criança [...] apropria-se desse brincar, não de uma forma infantilizada, em que tudo é tranquilo, doce e leve, como muitos de nós educadores acreditamos”. Novamente, o dizer da princesa Elsa, que nos ajuda a aproximar mais dessa questão: - *Eu gostaria de ser chamada de princesa Elsa porque sou muito irritada e a Sofia fica me enjoando, eu fico brava com ela.*

As crianças que fizeram parte do estudo revelam uma infância na qual experimentam uma liberdade para sentir, movimentar-se no lugar, brincar e se relacionar com o ambiente natural desfrutando dos espaços do quintal, dos caminhos, dos rios; de momentos vividos em parceria com outras crianças e dialogada, por vezes, com adultos. Aqui, nos colocamos na responsabilidade com as crianças, com as suas falas, com os seus olhares sobre o mundo e sobre o lugar onde habitam, com formas de viverem nesses territórios quilombolas.

Cabe esclarecer que, ao longo do estudo e, partindo do ponto de vista e das experiências das crianças, a ideia de quilombo que esteve presente na pesquisa distanciou-se do lugar historicamente atravessado por questões étnico-raciais vividas na Amazônia e que tem feito parte do universo das pesquisas realizadas com adultos e por adultos, tais como: as formações dos quilombos na região da Amazônia paraense; a organização dos quilombos; a luta e a resistência dos povos que habitam a região³⁰. O que não significa dizer que essas questões não sejam importantes para compreender os processos identitários e seus contornos socioculturais dos territórios, além de sua diversidade histórica e política. No entanto, na busca de dar visibilidade ao olhar das

³⁰ Para saber, indicamos o trabalho organizado pelo professor Dr. Assunção José Pureza Amaral (UFPA), intitulado Quilombo now: o dossiê da Blak Amazon, 2019.

crianças, nos detivemos aos seus atalhos e aos seus silêncios, seus modos de dizer e os caminhos de um quilombo que é também território ocupado e (re)construído pela percepção de meninos e meninas. Na “voz” das crianças: *Gosto de brincar no quintal, aqui no campo, na escola, no rio, já sei subir no açaizeiro...* (Homem-Aranha, 6 anos).

As crianças e as brincadeiras presentes nas comunidades

A pesquisa nos possibilitou ampliar a noção de quilombo, com base na percepção das crianças, que nos permitiram conhecer um quilombo brincante, que é casa de muitos e/ou de poucos; que é casa de vó, mas também de irmão; que é casa de morar junto ou de morar separado; quilombo que é rio, que é árvore, que têm muitos campos de jogar bola; quilombo de quintais cheios de frutas, quilombo dos açaizeiros. Quilombo que é lugar de brincar com os/as amigos/as de casinha, de carrinho, de boneca, de panelinhas de barro, de bolinhas de gude ou de tucumã; de empinar pipa; de pira-esconde, de mãe-pira-ajuda; quilombo que é lugar de ser criança que não quer crescer. Esse lugar construído pelo olhar infantil, nos levou a pensar uma metodologia que se aproxima do viés mais lúdico, adotando-se a proposta de que as crianças escolhessem nomes fictícios para serem apresentados nos dados da pesquisa.

A seguir apresentamos um quadro com os nomes fictícios escolhidos pelas crianças e alguns dos comentários que elas iam tecendo no processo da escolha, que se deu a partir da seguinte indagação: Como você gostaria de ser chamado na pesquisa?

Quadro 2 – Identificação das crianças participantes

<i>Homem-Aranha</i> <i>Eu quero ser o Homem-Aranha, porque gosto muito de desenho tia, tenho máscara do Homem-Aranha e o Ícaro tem do Batman.</i>
<i>Batman</i> <i>Há, então quero ser Batman, titia, eu tenho uma máscara do Batman titia, senhora sabia?</i>
<i>Homem de Ferro</i> <i>Então quero ser o Homem de Ferro, né titia que sou mais forte, eu sou de ferro, mais forte de que vocês.</i>
<i>Rock (Raio Negro)</i> <i>Poxa eu queria ser o Batman, o Ícaro já é então eu quero ser Rock, o Rock é muito forte, eu já assisto o filme dele, ele esmaga os carros.</i>
<i>Flecha</i> <i>O Flecha é rápido porque ele corre muito e pega vocês, vou correr muito.</i>
<i>Thor</i> <i>Vou ser o Thor</i>
<i>Capitão-América</i> <i>Eu sou o Capitão-América.</i>
<i>Vitória</i> <i>Titia eu quero meu nome Vitória.</i>
<i>Princesa Elsa</i> <i>Há, eu posso colocar um desenho que a princesa se parece comigo. Então eu quero a Elsa, porque eu sou muito irritada, e a Sofia fica me enjoando.</i>
<i>Kaio</i> <i>Eu sou Kaio.</i>

Fonte: Diário de campo, 2021. Org.: As autoras.

A escolha do nome fictício foi motivo de entusiasmo entre algumas das crianças. Os super-heróis preferidos não demoraram a fazer parte da trama. Além da escolha dos nomes, as crianças trouxeram algumas das características ou questões que são marcantes em cada um dos personagens escolhidos, tais como: “a força capaz de esmagar carros”; “a velocidade que tornava seu super-herói o mais forte de todos”; “a possibilidade de ser de ferro assim como o personagem escolhido”; ou simplesmente “o mal humor de uma princesa extremamente destemida”. Também tiveram aquelas crianças que apenas desejavam ser chamadas pelos seus nomes próprios e reafirmaram isso pronunciando-os em alto e bom tom.

Perseguindo nosso compromisso de respeitar a voz das crianças, e ainda, a necessidade de preservar suas identidades, dadas as questões éticas nas pesquisas que envolvem seres humanos/crianças a partir das resoluções 466/2012 e a 510/2016³¹, decidimos usar os nomes escolhidos por cada uma delas. Decidimos, ainda, respeitar a vontade das crianças que escolheram os seus nomes próprios, uma vez que compreendemos que o estudo não oferece nenhum tipo de risco ou de constrangimento para elas.

No decorrer da pesquisa, pautado nas rodas de conversa junto das crianças e com as observações no quilombo e na companhia delas, outras questões intermediaram nosso diálogo, tais como: Do que as crianças mais gostavam de brincar? Com quem compartilham os brincames? Quais os locais preferidos para brincarem? Quais os brinquedos fazem parte desse universo? Abaixo, alguns dos relatos:

Homem-Aranha - *Eu brinco de tudo, um monte de brincadeira bacana.*

Batman - *Eu também brinco de bola, correr, eu brinco de baladeira.*

Homem de Ferro - *Eu brinco de bola, de pipa, de pata cega, de pira-se-esconde, corrida de saco, corrida do ovo e robô.*

Rock - *Sim, eu brinco junto com Homem de Ferro de bola e de pular saco.*

Flecha - *Brinco de muita coisa de brinquedo, eu brinco de bola, eu brinco de brinquedo e de robô.*

Kailane - *Vixe nem sei falar, eu brinco muito, de tudo.*

Levando em conta tais narrativas, foi possível perceber que as crianças vivenciam um brincar livre, e nesse sentido falam de um cotidiano marcado pelas brincadeiras com bola, pipa, pequenos bonecos (robô), situam algumas variantes da pira³² e de brincadeiras que elas participam durante os jogos quilombolas praticados nas comunidades como, por exemplo, a corrida do ovo e a do saco. Outras crianças,

³¹ As resoluções tratam das questões éticas nas pesquisas realizadas com seres humanos, apresentam critérios e normas que devem ser obrigatoriamente implementadas, respeitando e reconhecendo os direitos dos sujeitos que delas participem.

³² Como a pira pega; pira esconde; pira cola; pira alta.

como Kailane, 6 anos, nem conseguem definir do que brincam, pois, de certa forma compreendem que o brincar atravessa sua existência como crianças quilombolas em um cotidiano repleto de brincadeiras: *Vixe nem sei falar, eu brinco muito, de tudo* (Kailane, 6 anos).

No quilombo do Itamoari, notamos que muitas dessas crianças ainda constroem seus próprios brinquedos tais como pipas, carrinhos de madeira e panelinhas de barro, este último mais presente no universo das brincadeiras das meninas. As crianças mostram habilidades no uso de pequenas facas, talas retiradas do bambu e sacolas plásticas, materiais que costumam utilizar para confecção de pequenas pipas. Alguns brinquedos, como as panelinhas feitas com o barro, carregam consigo ensinamentos ancestrais e que são passados de geração a geração.

Na escuta das crianças também foi possível perceber os lugares que elas ocupam e que são, portanto, cenários das brincadeiras desse cotidiano, tais como: os campos de futebol, as beiras e as águas nos igarapés, os quintais das casas, a escola, as áreas ocupadas com pés de açaizeiros e outras árvores. Em relação a esses fazeres das crianças, percebemos que algumas práticas, como armar arapucas para pegar passarinhos, o uso e a confecção das baladeiras, subir nos açaizeiros e nas mangueiras, ajudar a família em pequenas tarefas diárias, como a limpeza dos quintais, são atividades que se relacionam, se conectam ao brincar. As narrativas que seguem foram surgindo conforme íamos interagindo com as crianças e, também, conforme fomos olhando o cotidiano. Ao serem questionadas sobre o que mais gostavam de brincar no quilombo Itamoari, elas responderam:

Homem-Aranha - *Gosto de brincar, comer caju, apanhar açaí, outras brincadeiras bacanas.*

Homem-Aranha – *Gosto de brincar no quintal, aqui no campo, na escola, no rio. Já sei subir no açaizeiro, tiro um cacho grande e dou para o Batman.*

Capitão-América - *Brinco de muitas brincadeiras, de balar passarinho, bola, de correr, pira esconde, pata cega, queimada, pula de saco, de taco, tem muitas.*

Homem de Ferro - *É brincar de um monte de coisa, brincadeira pra mim é toda essa é brincadeira.*

Como mencionamos, esses fazeres e saberes são construídos e experienciados pelas crianças na companhia de primos e primas, irmãs e irmãos, ou seja, esse grupo específico de crianças é composto, em sua maioria, por membros de uma mesma família. Também é comum que as crianças brinquem e se organizem sem o binarismo (meninas/meninos) e sem disputas entre elas.

Como exemplo, podemos citar um episódio que foi registrado durante as observações em campo, mais especificamente, durante os brincares no espaço do campo de futebol: vimos que, enquanto os adultos se preparavam para iniciar a partida,

meninas e meninos, ocupavam um lado apenas do campo e brincavam de fazer gol. Nesse contexto, tanto a criança escolhida para ficar no gol, quanto as artilheiras brincavam à vontade sem regras específicas ou disputas, prática que demonstra a interrelação entre elas, mostrando-se solidárias umas com as outras. O goleiro, por exemplo, entre um lançamento e outro da bola, costumava cair subitamente para que outras crianças pudessem fazer o tão esperado gol, pois o mais importante era brincar de bola, brincar de brincar, *é brincar mesmo*, como afirma Kailane.

No quilombo de Bairro Alto, as experiências vividas e compartilhadas pelas crianças no campo de futebol, também dizem muito da cultura da infância quilombola nessa comunidade. O episódio vivido pelo grupo e que trouxemos para compor o texto, foi um dos primeiros observados por nós.

Era um final de tarde, o campo estava repleto de crianças/adolescentes entre 06 (seis) e 15 (quinze) anos de idade, que tentavam se organizar para formar dois times. Estavam no local 09 meninas e 01 menino, que teria sido convidado, na ocasião, para completar um dos times. Geralmente, os times são compostos por meninas e os meninos só participam na falta de uma delas. Ao redor do campo sempre ficam outros/as adolescentes, crianças menores, vizinhos/as que moram nas proximidades e, por vezes, os cães que vêm acompanhando as crianças até o campo e acabam ficando por lá até o final da brincadeira. Ao encerrar as partidas, as crianças comemoram do jeito delas. *Me sinto muito feliz, pois gosto de me reunir quase todas as tardes e brincar. No final do nosso jogo, fazemos coletas de R\$ 0,50 compramos refrigerante, bolacha e tomamos todos juntos, não importa quem ganhe ou perca o jogo* (C. L., 11 anos).

Nesse interim, as crianças constroem suas próprias regras como: não chamar palavrões e nem machucar os/as adversários/as no jogo, pois o que importa é estar juntas, interagindo umas com as outras. Assim, elas conseguem brincar sem a preocupação de estar competindo, somente pela alegria e diversão de reunir-se para o encontro de todas as tardes.

Outra questão que procuramos saber junto às crianças dizia respeito às brincadeiras que elas aprenderam com seus familiares ou com outras pessoas no quilombo. Nossa intenção, nesse caso, foi a de compreender um pouco mais sobre as relações entre crianças e adultos e, ainda, como essas relações se dão quando o assunto é brincar.

Homem Aranha - *Lembro de meu avô ensinar chutar bola, andar de bicicleta, fazer arapuça, baladeira, fazer avião de papel.*

Homem de Ferro - *Aprendi com os meus primos grandes, bola, taco, pira se esconde, que gente se esconde para o colega ir procurar.*

Rock - *Já me ensinaram brincar com a bola. Quando eu era bebê eu jogava e me davam bola, ensinava jogar bola, de pata cega, pira se esconde, da melancia, de boneco.*

Thor - *Me ensinaram todas que eu brinco, robô e outras.*

Como vimos, com base nas narrativas, as relações ocorrem entre crianças e pessoas adultas que se ocupam com o brincar, seja apreciando, seja orientando as crianças ou, simplesmente, compartilhando com elas suas memórias da infância, seus saberes, as brincadeiras de outrora.

Para Brougère (2010), a brincadeira é, antes de qualquer coisa, um momento singular no qual as crianças se deparam e se relacionam com elementos culturais, ou seja, com elementos da cultura na qual estão inseridas. Assim, de posse desse universo de possibilidades, de um brincar impregnado de cultura, as crianças se apropriam dos saberes culturais, de acordo com seus interesses, pelo prazer que as brincadeiras lhe proporcionam em uma dinâmica particular, as crianças se relacionam com a cultura, (re)produzem e transformam, por meio de apropriação e da significação próprias do olhar infantil.

No aspecto da criação, existe, por parte das crianças, algumas brincadeiras que são inventadas por elas, como por exemplo a brincadeira do jacaré, conforme nos explicou a princesa Elsa, 9 anos: *Às vezes nós ficamos indo pra traz da pedra e aí ficamos vigiando um outro colega que vira o jacaré. O jacaré não pode pisar no nosso trono que é a pedra.*

Ainda, sobre as brincadeiras de autoria das crianças no quilombo do Bairro Alto, um exemplo é a variação da pira, chamada pelas crianças de mãe-pira-ajuda. A brincadeira acontece entre um número bem expressivo de crianças, só as maiores costumam participar, as que estão na faixa etária de 10 a 15 anos de idade que se reúnem geralmente nos quintais das propriedades ou nas ruas da comunidade. Dão início à brincadeira correndo umas atrás das outras, valendo-se da velocidade, da habilidade de movimentos com o corpo e da agilidade a ponto de não ser pego pelas outras crianças. Para além disso, o riso, a euforia, o prazer de estarem juntas ecoam pelas tardes do/no quilombo.

O certo é que os quintais das propriedades, cheios de árvores frutíferas, bancos de madeira, os balanços formam cenários valiosos de interação entre as crianças e entre adultos e crianças no quilombo. Nesses lugares, as famílias se reúnem, contam histórias e as crianças brincam. Os quintais são portas de entrada das casas, por onde recebem visitas e debaixo das árvores conversam por longas horas. Dessa forma, vagarosamente, aprendem a herança deixada por seus ancestrais. Para Brandão (2015, p. 121), as crianças como sujeitos de interação e de conhecimento participam

ativamente “[...] de círculos interligados de vida cotidiana, uns criados e propostos-impostos pelos adultos; outros, objeto perene de criações; outros, ainda, resultantes de diálogos e de negociações entre adultos e crianças”.

Destarte, em ambas as comunidades, podemos dizer que existe uma participação concreta das crianças em um cotidiano repleto de aprendizados, de experimentações, de trocas que se entremeiam na cultura quilombola. São partilhas de saberes e convívios a partir dessa cultura. Isso se refletiu nas experiências e nos saberes como a de fazer uma baladeira, de apanhar açaí, de fazer uma arapuca, de escolher os melhores caroços de tucumã para fazer bolinhas de gude, de fazer panelinhas de barro ou ainda varrer os quintais, atividade que, muitas vezes, reúne boa parte das famílias e as crianças estão ávidas nesse meio e cotidiano.

Assim, os espaços naturais e sociais como o rio ou o quintal combinam com as crianças e neles, quase tudo pode se tornar brinquedo ou uma brincadeira. Galhos, folhas, flores, cascas de frutas, árvores, lama, bola, pedras, pedaços de pau, cachos do açazeiro, talas, caroços, poças d’água e tantos outros, como se nada pudesse parar a potência criativa de uma criança. No dia a dia das comunidades, por entre as matas e os diversos caminhos dentro da mata, servem de abrigo às ideias, peraltices e produções lúdicas.

O quintal e o ramal, o rio ou o caminho, são palcos do brincar-aprender com a natureza do lugar, onde os ‘mundos’ infantis são experienciados. Logo, tais espaços configuram canais representativos do mundo amazônico na ilharga das residências e de fácil acesso. Durante nosso tempo em campo, foi possível observar que se dedica tempo interagindo, os familiares, a vizinhança, as crianças de um mesmo entorno, talvez por conta desse modo de vida mais comunitário e de vida mais ligada à natureza.

Como síntese, ousamos dizer que o brincar humaniza, na medida em que a criança estabelece contato com o mundo físico e social, na medida em que as crianças experimentam diferentes papéis, pensam sobre o mundo, sentem e aprendem das gramáticas sociais da vida (Brandão, 2015). Elas, ao brincarem, criam mecanismos para agir diante da realidade, se colocam em movência da alteridade, a compreender o que cada um tem a dizer sobre si mesmo – criança e adultos, e, também, do mundo no qual estão e vivem, de modo textualizado e historicamente construído.

Algumas considerações, mas não as finais

A escuta das crianças nos permitiu conhecer as comunidades quilombolas do Itamoari e do Bairro Alto a partir do olhar infantil, das suas expectativas em relação ao que seja ser criança e viver suas infâncias nessas comunidades, somadas às impressões

do vivido, do sentido e do escutado. Ao nos depararmos com as narrativas a respeito das suas experiências e vivências que são atravessadas e constituídas prioritariamente pela brincadeira, adentramos, com suas licenças, em um “mundo à parte”, revelador das culturas da infância quilombola.

Desse modo, a escuta e as observações, as narrativas das adultas quilombolas e nossa própria visitação às memórias da infância nos possibilitou um exercício importante na forma de atuação na pesquisa com as crianças, nos instigando a entrar no seu contexto, em sua cultura e, assim, minimamente, participar aprendendo com tais sujeitos. Nos ensaiamos estar e nos relacionarmos com elas, com os Outros e com aqueles mundos do quilombo.

Ao nos comprometermos com os processos infantis vividos pelas crianças dos quilombos, tomamos para nós, pesquisadoras das infâncias na Amazônia paraense, o desafio de trazer, de evidenciar no texto as minúcias, as singularidades, as piscadelas, os fazeres, os saberes, o protagonismo, as narrativas, as brincadeiras e as autorias das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, atuantes.

A partir desse viés, procuramos acolher, conhecer o universo brincante, interativo e singular de cada criança pelas escutas e formas de estar com cada uma delas, de estabelecer uma relação de respeito e de afeto com o que elas tinham a dizer das suas brincadeiras e do cotidiano experienciado por elas nessas comunidades.

Outrossim, tomamos a brincadeira como linguagem tecida pelas crianças que nos comunicaram as entrelinhas de um cotidiano no qual elas exercitam o ócio, dedicando tempo embaixo das árvores nos quintais de suas comunidades quando aprendem, pelas histórias lendárias contadas pelos mais velhos, a respeito de sua ancestralidade e da organização do quilombo. Ou ainda, quando participam de uma rotina que contempla os banhos de rio ou de chuva, entre pares da vizinhança.

Muitas delas, vivenciam o direito de se sujar, de andar com os pés descalços e de brincar com areia, com folhas, com gramas, com gravetos, com caroços de tucumã, com cachos de açaí, com pedras, com barro. Têm o direito de sentir o gosto das frutas que podem ser retiradas das árvores e comê-las ali mesmo, sempre na companhia de outras crianças. Têm o direito de sentir o cheiro da mata, dos rios e de aprender a reconhecer os perfumes que são oferecidos pela natureza.

Experimentam o direito ao manuseio de coisas e objetos e, com as mãos, passam a cortar os gravetos para fazer seus brinquedos, a limpar os caroços de tucumã e fazer destes, bolinhas de gude; a fazer suas panelinhas de barro e carrinhos de lata. Ou ainda, escolher os melhores galhos que são utilizados, para produzir baladeiras ou as pequenas arapucas que são colocadas nas matas.

Praticam o direito de caminhar livremente, em segurança, na rua ou nos caminhos, nas pontes ou ramais que cortam suas comunidades. Compartilham o direito ao amazônico e ancestral, pois com adultos colocam-se a construir casinhas de graveto, a inventar brincadeiras nas matas, a pendurar balanços nas árvores, a subir nas árvores ou deitar-se sob as gramas. Vivem, ainda, o direito ao silêncio, a ouvir os pássaros, ao canto que entoa o vento e a água do rio. Vivem o direito às nuances: apreciar o nascer e o pôr do sol, brincar pela noite e admirar a lua e as estrelas.

As crianças das comunidades quilombolas do Itamoari e do Bairro Alto estão em marcha pelo direito a um bom início: de uma alimentação sem agrotóxicos e da prática das hortas e de outros cultivos da sua terra; a tomar água limpa que vem dos poços e a respirar o ar puro do quilombo. E por fim, estão em marcha pelo direito ao diálogo e à escuta: a ouvir e poder dizer a sua palavra. Usufruir de todos os seus direitos legais e, ainda, daqueles que dialogam com um mundo mais sensível e comprometido com as infâncias, como aqueles assegurados pelo Manifesto dos Direitos Naturais da Crianças (Zavalloni, 2012) é o que, por ora, nos inspira a pensar esses direitos a partir das vivências concretas desses sujeitos, em seus modos de ser criança e de viver a infância quilombola.

Se realmente tivermos o interesse de aprender com as crianças, a escuta precisa ser um exercício diário, bem como aprender a observá-las em seus diferentes contextos, em suas situações de vida, com suas formas de estar na vida. Precisamos aprender a registrar suas narrativas, seus pensamentos, procurando ser éticas/os com essa escrita, fazendo ecoar as vozes das crianças, valorizando assim, suas falas, os sentidos que atribuem a cada ser com o qual interagem e se relacionam no mundo.

Referências Bibliográficas

ARENHART, Deise. **Culturas Infantis e desigualdades Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARROS, Manoel de. Escova. *In: Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre Princesas: performance e contorno de gêneros em uma etnografia com crianças**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/pt-br.php>. Acesso em: 02 maio 2022.

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

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. 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: 1 ago. 2024.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41–59, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/556>. Acesso em: 1 ago. 2024.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo. **Revista de antropologia**. São Paulo: USP, v. 39 n. 1. p. 13-37, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 29 jan. 2022.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar e criança**. In: CARVALHO, Alysson. (org.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade**: Interrogações a partir da sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*. (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças). CEDES. Brasil, vol. 26, nº 91: 361 – 378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 jul. 2024.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol**: Por uma escola lenta e não violenta. Americana, SP: Adonis, 2012.



Foto 3: Criança em campo de futebol, Jarumã. Fonte: Arq. da pesquisa, 2022.



Processos Culturais e Práticas Educativas nas/das Escolas em Contextos Rurais



Eliana Campos Pojo Toutonge
Jessica Lanna Oliveira Fonseca
Renata Lopes Ferreira

De concepções, à construção de práticas

Tratar das práticas educativas em escolas rurais situadas nos contextos rurais amazônicos nos conduz a pensar nos sujeitos do campo, entre esses as crianças, para saber como vivem, com quem interagem, que infâncias estão sendo (re)produzidas. Desse modo, nesta seção buscamos fazer uma breve contextualização de territorialidades amazônicas com base nos sujeitos-crianças em suas produções, para então, refletirmos sobre práticas educativas, baseadas em uma vertente emancipadora e de permanente mudança.

Resta então à humanidade uma derradeira e definitiva revolução. Esta revolução à nossa espera envolve em cada um/a de nós e entre-nós, um “dentro de”. Pois agora é em nossa interioridade, é no interior de nossas vidas interiores e partilhadas, é em nossas mentes, em nossas consciências e em nossos corações, que uma última e grandiosa “revolução” deverá ser realizada (Brandão, 2015, p. 114).

Iniciamos, por situar um pouco, o/a leitor/a, acerca da realidade dos territórios amazônicos e, que dizem às práticas educativas escolares.

Contextualidade amazônica e paraense

Pensar na Amazônia significa também refletir sobre a pluralidade de suas gentes, de suas formas de produção de existência, sobre todo tipo de vida que queremos para nós nesse planeta. São pluralidades que passam pelo ecossistema, por aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, educacionais. Pluralidade que envolve os contextos urbanos e rurais, em sua diversidade. Nesse sentido, é fundamental caracterizá-las (as Amazônia), levando em conta os contextos, os povos, as culturas, ou seja, significa “[...] conhecer e reconhecer esse território como espaço de relações sociais, culturais e econômicas de uma expressiva diversidade de grupos e ambientes [...]” (Unicef, 2018, p. 7). Significa pensar a Amazônia ou as Amazônia pelos sujeitos que estão e resistem nela/s.

Reiteramos que o verde e multifacetado cenário amazônico não provém somente da biodiversidade latente que espraia o chão dos territórios, mas às muitas Amazônia de gentes que entrelaçam e se constituem nesse espaço. Amazônia de rios, de terras, de cidades, de florestas, de várzeas e caminhos; Amazônia de pesca, de retiros de farinha, de festividades, de lendas, de crendices, de tradições, de sabores e sabores, de tantas outras possibilidades que nos escapam aqui. Tal cenário amazônico reforça

[...] a tese de que as tradições indígena-camponesas amazônicas seriam, no mínimo, fontes de inspiração e nos interpelam a um diálogo com a tradição científica convencional ao nos convidar a uma convivência *com* a floresta, e não *contra* a floresta, ao diálogo de saberes, à interculturalidade (e não ao multiculturalismo) [...] (Porto-Gonçalves, 2018, p. 38).

Geograficamente, formam a Amazônia Legal os estados do Amazonas, Amapá, Acre, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins. Nesse conjunto de estados, há um vasto território cujo bioma é diverso. “Existem, na Amazônia, diversas tipologias de biomas, de florestas densas de terras firmes, como também aquelas em áreas de matas fluviais e planícies alagadiças” (*Site mundo educação*, 2022, s/p)³³. No entanto, estamos nos atendo ao estado do Pará, que apresenta um total de 144 municípios, cujas áreas territoriais são de ilhas, florestas, campos, fazendas, de estradas e ramais, áreas urbanas e rurais, praias, várzeas, manguezais. (IBGE, 2022).

No caso da área territorial desse escrito, Pojo (2021) afirma existir “[...] multiespaços na região do Baixo Tocantins e na cidade de Abaetetuba, fazendo notar os ‘mundos’ rurais em suas múltiplas dimensões, dada sua riqueza cultural [...]”, engendrado um tipo de “[...] ancestralidade construída no cotidiano peculiar da Amazônia paraense” (p. 17).

Sobre infâncias e crianças da(s) Amazônia(s)

O que dizer sobre as infâncias, as crianças e as crianças das Amazônia(s)? De crianças que vivem no Pará? Falar sobre infâncias e crianças requer atenção sobre generalidades que, de maneira pouco sensível, igualam experiências e sujeitos-crianças que vivenciam culturas, movências e tempos diferentes. Ao contrário, a infância é uma produção histórica e “[...] não podemos hoje, na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social” (Faria, 2007, p. 61), de seu pertencimento étnico-racial, das relações entre adultos e sujeitos-crianças, da cultura local e do território de que participam.

Nesse sentido, também, Weber (2015) ao caracterizar o cotidiano de crianças da aldeia indígena Assuriní do Trocará, diz que “[...] as crianças existiram, existem e existirão sempre, mas não podemos esquecer que existem muitas culturas e sociedades, onde a ideia de infância pode apresentar-se de forma diferente” (p. 51). Tantos outros autores afirmam a singularidade das infâncias e das crianças, como construtos históricos (Pojo, 2020, Gusmão, 2012, Martins, 2007; Kramer, 2007).

Também, como amazônidas, nos embasamos na ideia de que no caso da Amazônia paraense, as crianças são sujeitos sociais que vivem nos diferentes territórios de grupos sociais diversos como os mencionados aqui; logo, são produzidas infâncias heterogêneas, vividas por crianças com experiências também diversas. Portanto, são infâncias legitimadas nos territórios. Podemos situar assim, infâncias

³³ Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br>

vividas por sujeitos que habitam às margens das águas, infâncias de crianças negras e/ou quilombolas, infâncias de crianças que estão vivendo em acampamentos ou assentamentos, infâncias dos moradores atingidos por barragens, infâncias construídas por crianças das beiras de estradas ou ramais, infâncias de crianças que moram no meio da floresta ou nas fazendas, infâncias vividas por crianças que moram nos garimpos ou de tantas outras que vivem nas ruas, em espaços urbanos etc. Em síntese, são realidades singulares, no que tange aos diferentes espaços territoriais.

A população da cidade de Abaetetuba chegou a 158.188 pessoas no Censo de 2022. Precisamente, temos os seguintes dados da população infantil urbana e rural na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, respectivamente, em: Baião (5.486 crianças), Acará (7.139 crianças), Moju (10.617 crianças) e Igarapé-Miri (7.245 crianças), que são cidades circunvizinhas de Abaetetuba (17.293 crianças), confirmando a ideia de que as crianças pequenas de contextos rurais e urbanos amazônicos são muitas, possuem experiências diversas e vivenciam infâncias múltiplas. Suas vidas são singulares, dispensando qualquer tipo de generalização (Fundação Vidigal, 2024)³⁴.

A criança na/da Amazônia paraense tem uma infância diversificada que se traduz no cotidiano de práticas sociais que mesclam brincares e brinquedos, relações estreitas e até danosas com o trabalho dos adultos (pais ou responsáveis), aproximações com a natureza amazônica e com a cultura local, entre outros fatores. Suas atividades e convívios estão relacionados com o meio em que vivem e com a realização de partilhas junto de seus pares e com adultos que também vivem nesse contexto. São exemplos as muitas comunidades rurais, que geralmente articulam suas atividades do dia a dia a partir do aspecto cultural, ambiental, provisão de vida em conexão com o espaço do território e suas riquezas, sendo o ponto de encontro e de vivências, as águas, a terra, as matas. E, tais elementos, tornam-se centrais na vida produtiva de adultos e, também, das crianças, ao rotineiramente explorarem os ambientes naturais nas construções infantis. Abaixo, algumas atividades que exemplificam essa conexão e a troca que acontece nas diferentes áreas dos territórios.

³⁴ Dados gerados da Fundação Vidigal, os quais contabilizam a população divulgada pelo Censo Demográfico IBGE, 2022.

O rio é a rua dos habitantes de comunidades ribeirinhas, deflagrador de aprendizados sobre o tempo das marés, técnicas de pesca e o saber proveniente das águas. Instigante a continuidade da oralidade entre gerações com costumes, causos, crendices, simbolismos (Pojo, 2017).

Na área de várzea entre outras práticas temos o trabalho envolvendo o extrativismo de sementes e de alguns frutos como o açaí e miriti por adultos, mas crianças e adolescentes também se envolvem de formas distintas. Na extração do açaí são desenvolvidas atividades de apanhação, debulha e, a venda, que envolve um menor número de participantes diretos (Pojo, 2017).

Na terra firme acontece os cultivares e os plantios, com ênfase a experiência de pés e mãos na terra. São realizadas ações do tipo arar, colher, capinar, varrer etc. Como exemplo, é produzida a farinha de mandioca, em que as crianças espiam, aprendem e brincam, ajudam (Pojo, 2017).

Como observamos, a questão cultural se relaciona diretamente com a produção infantil, considerando que as crianças experenciam trocas com os elementos da natureza, com costumes e com as práticas próprias dos lugares que habitam. E, buscando situar melhor a vida concreta das crianças que residem em contextos rurais amazônicos, são enfatizadas algumas ancoragens simbólicas e cotidianas, fruto de nossas pesquisas e estudos.

Produções infantis

a) A criança e a produção do brincar

As crianças e os adolescentes que ainda têm as matas ou a floresta, os cursos de águas, os caminhos e ramais, os quintais e a rua como espaços de interação, desembocam sua artesanaria criativa e inventiva do brincar e do interagir, de realizar tarefas simples como parte da cultura local, de aprender coisas do bioma amazônico. Elas andarilham nos caminhos, nos ramais e nas estradas conforme a natureza do lugar em que vivem. São crianças que andam de bicicleta, brincam de bola no campinho no final da tarde, sobem em árvores para apanhar os frutos, observam pássaros, correm, não só pisam como se sujam de lama e areia, elas se embrenham, se escondem, se encontram na sua grande casa, a floresta, a mata, o terreiro, a árvore, a ponte, o ramal, a rua. Exercitam, inventivamente, a transformação de *espaços naturais*, em *lugares sociais* (Brandão, 2005).

É por meio da imaginação e no contato com a realidade cotidiana que a percepção da criança é desenvolvida, e é também por meio dessas relações ambientais, coletivas e comunitárias que o sentir ganha valor no que tange à interação entre o brincar, o contexto social e os sujeitos. Pelo brincar, elas criam experiências que

compõem um arsenal cultural próprio. É nesse momento, então, que a cultura infantil se forma, e se expressa por meio das brincadeiras e dos brinquedos. Das interações, que permeiam brincar e brincar.

Pojo (2017), situando um contexto quilombola, precisamente a comunidade do rio Baixo Itarucuá, a partir de pesquisa realizada, destaca que nesse território as crianças e adolescentes se misturam na natureza descrita anteriormente. Desse modo, tornam-se sujeitos que se orientam a partir do seu espaço de convivência, exercendo papéis fundamentais entre as trocas de conhecimentos próprios no seu grupo de pertencimento. Assim, concordamos com a autora quando afirma que “[...] a infância, neste contexto, transcorre através de um percurso singular: algumas crianças ajudam no trabalho, estudam e brincam; outras estudam e brincam; as menores só brincam” (Pojo, 2017, p. 187).

b) A criança e o convívio com atividades laborais

É comum, nos espaços do território, as crianças participarem de maneira distinta de atividades laborais e se envolverem de modo diversificado. No município de Abaetetuba, meninos e meninas estão envolvidas com o cultivo e o extrativismo do açaí, com as atividades na roça e com a *fazição*³⁵ de farinha, com afazeres domésticos voltados a arrumar coisas, lavar louça, cuidar dos irmãos pequenos. As crianças que moram nas beiradas de estradas e ramais desenvolvem atividades que se voltam para a venda de frutos recolhidos das árvores que estão nos quintais, ou doces, rosquinhas ou outros produtos, cuja comercialização acontece nas beiras das rodovias, estradas e até em rodoviárias (Ferreira, 2021; Pojo, 2017). Umas sabem utilizar meios de transportes comuns das localidades rurais como canoas, rabetas, usam bicicletas para ajudarem na condução dos irmãos até a escola ou fazer alguma tarefa solicitada por seu pai ou mãe. Há, também, crianças que apenas observam o trabalho dos pais na própria casa ou no retiro, na mata ou igarapé.

Ainda, existe um quantitativo significativo de crianças que realiza atividades nas feiras livres espalhadas na região tocantina. São atividades que envolvem a venda de produtos alimentícios ou, simplesmente, acompanham os pais na comercialização do açaí ou outros produtos da agricultura familiar.

³⁵ Trata-se de um fazer que envolve desde o cultivo, o preparo e o dia do fazer a farinha propriamente dito, que as famílias chegam cedo e trabalham até cumprirem um número determinado de *fornadas*.

Por vezes, esses sujeitos se aproximam do mundo do trabalho realizando atividades que os adultos próximos ou parentes ensinam e, não necessariamente, os pais. Nos contextos rurais da Amazônia paraense, Freitas *et. al.* (2019) salienta que

[...] há situações que violam os direitos das crianças, envolvendo a floresta, os rios e determinadas atividades produtivas, que retiram as crianças da escola, 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 (p. 772).

Convém destacar, há uma diferença naquilo que se aproxima do ensinamento dos pais sobre as atividades laborais que culminam como ajudas ou ensaios brincantes e a exploração, que desumaniza os corpos infantis. No que tange a esses sujeitos que vivem numa lógica camponesa, cuja aproximação com os adultos em atividades se alinham aos costumes da comunidade, Sanches (2014), a partir de uma pesquisa na localidade Quilombola do Abacatal, município de Ananindeua, afirma que “[...] costurados por uma linha tênue, crianças, e adultos vivenciam o trabalho ao mesmo tempo, de modo compartilhado e diferenciado” (p. 190). Ou seja, a criança transforma a atividade laboral em brincadeira e vice-versa. Ao passo que realiza uma atividade que agrega à produção, a criança se diverte e transforma os movimentos, os objetos e as interações criativamente pelo brincar, diferentemente do adulto. Tudo se mistura.

Deste modo, as pontuações assinaladas por autores de pesquisas envolvendo o assunto (Sanches, 2014; Ferreira, 2021; Pojo, 2017), embora, em contextos e tempos diferenciados, informam de uma mesma situação, que são das crianças envolvidas em tarefas laborais, ora como práticas caracterizadas como ajudas e de cunho cultural e, outras, de violação da dignidade de meninos e meninas.

c) A criança e suas interações, com a natureza do lugar, com pares e com os adultos

As crianças que vivem em contextos de rios interagem com esse espaço sendo uma fonte de experiência única. Sobre isso, Pojo (2017) destaca que, na região da Amazônia paraense, desde muito cedo, as crianças convivem com as águas, ou seja, desde cedo experimentam seus corpos brincantes nas águas, com destaque àquelas que habitam às margens dos rios, furos e igarapés, cujo convívio é mais acentuado. Assim, o cotidiano dos infantes é marcado pelo passeio de canoa, pelo brincar de corridas de rabeta, ou mesmo de empinar pipa utilizando o rio. São crianças e adolescentes.

De igual modo, meninos e meninas que convivem em terra firme, nas beiras das rodovias, em áreas de várzea, praias etc. andarilham, caminham e vivenciam com seus

corpos formas interativas com a natureza amazônica utilizando, para isso, as árvores, o chão, a areia, a lama. Colaboram, aprendem, recriam formas de manusear instrumentos de trabalho e de se relacionar com seus pares e com os adultos.

Convém mencionar, também, a forte influência das igrejas, principalmente a católica, na vida das crianças, marcada por atividades de catequese, missas, celebrações, gincanas ou outras programações abarcando processos de evangelização à vida cristã.

Nesses contextos amazônicos, meninos e meninas vivem infâncias que transcorrem num contato intenso com o cotidiano rural, ribeirinho, quilombola, de trânsito até os centros urbanos; eles/elas se embebem de informações, realidades e coisas mais estacionadas com os espaços das cidades, logo, mantém interlocuções concretas com as mídias, com outras formas de tecnologia, com os diversos meios de transporte como partes integrantes de suas rotinas. No caso do acesso facilitado aos aparelhos de mídia como celulares e televisão, os jogos, informações e um novo contato com o mundo alimentam uma nova cultura infantil que também se mescla com essas outras configurações, mais camponesas.

Tais experiências agregam um repertório cultural e de sociabilidade que legitimam um processo identitário desses meninos e meninas. Elas/Eles se formam culturalmente, aprendendo, convivendo, experimentando-se na diversidade dos rios, matas, terra, ramais ou caminhos e, assim, vão sabendo do tempo das marés e enchentes, do tempo das chuvas e da lama, do tempo da *gapuia* e da tiração do açaí, do tempo da produção no retiro e na roça, do tempo da brincar e de ajudar em casa, dos tempos vivos de viver e de saber da vida de ‘interior’, socializados coletivamente. Portanto, há uma pluralidade de infâncias constituídas nas Amazônias paraense que são desvendadas em seus processos.

Assim, as crianças e os adolescentes estão/são ávidas com tudo isso, de forma que aprendem, produzem, opinam, se expressam por meio de certos comportamentos e costumes mediados pelo ambiente em que estão inseridas ou por meio das relações que estabelecem, eles/elas são sujeitos ativos que interagem e reinventam certos costumes e suas produções infantis. São sujeitos ativos na construção de suas próprias subjetividades, vontades, sonhos, saberes.

O quadro, a seguir, sintetiza os aspectos acima referidos, agora sob falas e significados dados por crianças e adolescentes da Amazônia.

Quadro 3 – Brincades, interações, concepções

Categorias	Significado dado pelas crianças	Notas Explicativas/Concepções Teóricas
A produção do brincar	<i>Não sei, eu gosto das amizades que me fazem querer ir brincar pra lá [rua]. Me sinto livre na rua. Não tenho medo, eu só vou e brinco. É o momento que eu mais gosto do dia</i> (João  , 05 anos, centro de Abaetetuba).	“Pelo brincar as crianças vão intermediando a dimensão individual de suas vidas com o tornar-se ‘ser social’ e, dessa forma, vão incorporando modos próprios de espiar, de sentir e de agir que elas não aprenderiam espontaneamente” (Pojo, 2017, p. 180-181).
O convívio com atividades laborais	<i>Ele tava pro mato, roçando ou debulhando açaí [referindo-se ao pai] (Alessandro , 08 anos, Tauerá-Açú).</i> <i>Pai diz ao filho – Fica aí no apoio, pra jogar o caroço fora.</i>	Na Amazônia paraense, é acentuada a mobilidade das crianças e dos adolescentes frente às atividades laborais, que precisam ser entendidas vagarosamente bem como analisadas em seus processos de fazer e atuar por crianças, adolescentes e os adultos, no sentido de não negligenciar, de fato, a exploração da força de trabalho por meninos e meninas, que sabemos o quanto atrapalha o desenvolvimento integral, a dignidade da pessoa.
A criança e a natureza, processos interativos	<i>Um lugar onde a gente pode brincar, se divertir e morar. É o lugar das plantas, das frutas e da natureza.</i> <i>A terra é boa, porque dá pra nós brincar. Eu brinco de sandália por causa que dói meu pé quando pisa na pedra</i> (Gabriel  , 06 anos, Ramal Maranhão)	“[...] as vivências das crianças na natureza fortalecem seu vínculo com o mundo natural bem como fomentam o conhecimento local acerca dos ambientes, dos seres e dos processos naturais” (Tiriba, 2019, p. 9).

Fonte: Pesquisa de campo, 2022. Org.: Eliana Pojo.

Com base nas falas das crianças, é possível perceber que, são muitas as infâncias sendo vividas por crianças e adolescentes da Amazônia paraense. Infâncias marcadas pela biodiversidade, por relações sociais e de trabalho que envolvem diretamente meninos e meninas em suas (re)produções. Isso tudo faz com que a Escola do Campo demande muitas formas de ensinar e, não somente isso, mas seja múltipla em possibilidades e realidades. É sobre as escolas do campo nessas localidades que passamos a tratar em seguida.

Educações e Aprendizizes

A educação está estabelecida na constituição de 1988, a partir do art. 227, como um direito de todas as pessoas, independentemente de serem habitantes de cidades urbanas e rurais, independentemente de gênero, religião, condição social etc. Dessa forma, compreende-se que é dever da família, da sociedade e do Estado garantirem, de igual modo, o acesso de tal política pública a todos os grupos e povos. Nesse intento, são questões importantes a heterogeneidade, a diferença e a diversidade evidentes nas crianças e nos adolescentes do campo, em suas infâncias, aspecto tratado neste escrito.

Mas afinal, quem são esses grupos presentes nesta Amazônia de contexto do campo ou rural? Estamos falando de populações do campo, em concordância com o Decreto Nº 7.352/2020, que dispõe sobre a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em seu Art. 1º, § 1º, que afirma serem:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Mencionados ou não, estes grupos transitam e habitam territórios amazônicos-camponeses e, estão, em estreito contato com os espaços e elementos naturais. Os grupos aqui tratados são os da Região Tocantina, situados como assentados, quilombos, ribeirinhos, agroextrativistas, ou simplesmente, camponeses ou rurais, que formam uma teia plural e multicolor não somente pelas relações socioculturais vividas nesses espaços, mas por suas ricas produções que vão desde questões econômicas até questões educacionais.

É primordial o reconhecimento dessas identidades vivas e vivificadas por suas histórias e, muito mais, que estas sejam creditadas no processo de ensinar-e-aprender³⁶ presente nas políticas públicas educacionais a que nos referimos, tanto nas escolas como também nos movimentos sociais. Ganha importância, devido à diversidade geográfica, cultural, econômica e social que incidem sobre a vida cotidiana e que reverberam no espaço escolar e comunitário, este último sob uma ótica de marcha cidadã ativa, em que a intencionalidade e ação pedagógica acompanhe a dinâmica do campo (Arroyo, 1999).

Estamos falando do reconhecimento dos modos de vida e do território rural/camponês como fundamentais, dada sua pluridiversidade, para qualquer processo educativo que faz em respeito à dignidade da pessoa bem como para a constituição identitária dos povos, inclusive encontra-se legitimada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no art. 28, encontra-se destacado caminhos a serem percorridos pela educação básica quanto à oferta nas instituições do campo, caminhos estes que incluem desde os conteúdos curriculares até metodologias

³⁶ Termo cunhado por Brandão (2015). Nessa mesma junção, há outros tais como espaço-tempo, um-e-outro, fazer-saber etc., todos eles buscam dar conta de uma construção partilhada e, ao mesmo tempo, pessoal por parte de cada ser humano.

que façam sentido ao público a ser atendido; à organização escolar e adequação dos tempos escolares aos ciclos e condições climáticas vivenciados por essas populações.

O certo é que temos no país diversos dispositivos legais, diretrizes curriculares e orientações voltados ao fazer educacional das escolas e da educação no/do campo, conforme situamos a seguir:

Quadro 4 – Sobre dispositivos legais

RESOLUÇÕES	DISPOSITIVOS
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013).	(Seção IV, Art. 36, Parágrafo único). Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho <i>pedagógico</i> fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (p. 73).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).	(Art. 8º, § 3º, incisos II, IV e V) Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.
Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010 (Pará, 2010).	Art. 103. As escolas do campo, na concepção de suas propostas pedagógicas, sem prejuízo do cumprimento das disposições legais em vigor, deverão observar: IV. controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo. V. as demandas provenientes dos movimentos sociais (p. 26-27).

Org.: As autoras, 2021.

Nesses termos, para que a Escola e a Educação do Campo alcancem feições e jeitos de ser e do viver amazônicos bem como os seus conteúdos culturais e científicos traduzam a produção de existência dos povos do campo, um importante aspecto é considerar o cotidiano³⁷, o território, as práticas sociais dos sujeitos dos lugares, localidades, vilas ou cidades amazônicas-camponesas quando das investidas nas práticas educativas e, conseqüentemente, no currículo escolar. Quer dizer, apostas na construção do currículo como ação permanente e coletiva, inteiramente relacionada ao convívio social e ao espaço escolar, pelos quais se (re)estabelecem e se entrelaçam fazer e saber, como menciona a epígrafe desta seção “[...] Pois agora é em nossa interioridade, é no interior de nossas vidas interiores e partilhadas, é em nossas mentes, em nossas consciências e em nossos corações, que uma última e grandiosa “revolução” deverá ser realizada” (Brandão, 2015, p. 114), sendo imbricadas às

³⁷ Há uma potência pedagógica no que acontece no dia a dia das pessoas, nessa direção Heller (2014) explica que a condução da vida se faz no cotidiano banal, fugaz e de acordo com as circunstâncias dadas. Os risos, os silêncios, as conversas, o fazer de todo dia, os espaços preenchidos, os encontros de pessoas e as trocas festivas são composições e articulações de um modo de viver e constroem o mundo vivido, coletivo e comunitário por meio da simples poética que insiste em dar fluidez à banalidade da vida.

dinâmicas culturais, às realidades que fazem sentido para a vida dos sujeitos do campo. Afinal, os assuntos e a própria escola fazem sentido para as crianças e para seus demais usuários. No entanto, tudo isso é um dever.

Hage e Barros (2010) salientam que “[...] muitas das peculiaridades que caracterizam as escolas do campo em face de suas localizações territoriais, não têm sido consideradas com relação às políticas educacionais implementadas no país”, os autores alertam sobre as dificuldades enfrentadas pela educação no/do campo desde o seu reconhecimento. Destacam, ainda, que tal situação se dá em razão da “[...] existência de uma concepção urbanocêntrica de mundo que é hegemônica e que inviabiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância [...]” (Hage; Barros, 2010, p. 351).

Este modelo urbanocêntrico ainda enraizado na educação do campo, salientado por Hage e Barros (2010), ignora os saberes, a vida concreta dos povos e seus territórios, deslegitimando o poder e a vivacidade do cotidiano, negligenciando os processos identitários dos grupos em detrimento de uma visão padronizada. Este modelo é transmitido de várias maneiras e por meio de ações e de processos educacionais nas instituições de ensino. Logo, como mencionamos, o que defendemos é a construção de uma Escola do Campo atrelada aos costumes, aos modos de vida e à produção sociocultural dos habitantes como base principal da educação escolar. Tal perspectiva coloca o povo com seus protagonismos e na garantia de direitos, com suas práticas sociais legitimadas e, por consequência, essas muitas vozes fortalecidas. Isso faz com que uma marcha escolar e dos movimentos sociais do campo se construa efetivamente, se instaure fazer um processo educativo emancipador; assim possamos construir, de fato, uma educação que faça parte da dinâmica social e cultural mais ampla (Arroyo, 1999).

Convém mencionar que existem especificidades na/da educação do campo. Dada a enorme diversidade populacional e territorial, de sujeitos em seus processos identitários e de educação própria no mundo rural/camponês brasileiro, há muitas diferenciações nas escolas dos/nos diversos contextos como o agroextrativista, ribeirinho, quilombola, indígena etc. Por isso, temos diferentes modalidades da educação escolar como a quilombola, a indígena, a conhecida educação ribeirinha presentes em área rural e urbana.

Para ilustrar, a educação escolar quilombola possui uma regulamentação específica, uma vez que esta modalidade “[...] Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico” (Brasil, 2012, p. 22). Sendo os Quilombolas:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (Brasil, 2012, p. 2).

Somado a esses enlaces, diferenças e marcos legais, a educação escolar quilombola se credencia a partir da valorização de suas práticas, da cultura do povo que também habita os campos, região de ilhas, fazendas, ramais etc. Nela, o sentido de pertencer, cuidar e reverberar suas lutas, se alia aos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola

[...] é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Brasil, 2012, p. 01).

Ou seja, incide sobre essa modalidade a resistência de um grupo forjado na luta, e nada mais libertador e autêntico que construir uma educação assentada em suas histórias, em suas bases identitárias, em suas raízes ancestrais, tudo isso por meio de caminhos e sujeitos que reconheçam tais características como importantes para a continuidade desse povo.

Situamos a Educação Escolar Quilombola para reafirmar as educações próprias nos diversos territórios rurais amazônicos, que estão fundamentados em preceitos de vida, experiências comunitárias etc., como feixes imprescindíveis à educação escolar, e cujos desdobramentos incidem sobre o cotidiano das práticas, nos/dos espaços de sala de aula. Por isso, remar em direção a uma educação ribeirinha, educação escolar quilombola, indígena ou qualquer outra modalidade/particularidade, carece reconhecer o valor dos sujeitos, dos saberes, das produções desses grupos, articulando o movimento educativo comunitário com o escolar quando da construção das propostas pedagógicas, projetos, ou quaisquer outras intencionalidades educacionais.

Em suma, à escola cabe a tarefa de ligar-se intimamente aos debates sociais que permeiam os territórios, para além da mera preocupação com conceituações teórico-práticas do currículo escolar, mas fazer deste currículo o próprio chão de vivências entre gentes, com suas práticas sociais advindas e entremeadas ao cotidiano das comunidades, portanto, se instaura “Uma educação básica” [...], com “direito à cultura produzida socialmente” (Arroyo, 1999, p. 17).

Escolas e Educação do Campo

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje [...] (Freire, 1996, p. 53).

Entre tantas faces da Escola do Campo persiste como a mais propagada, a mais comum, aquela que evoca tão somente as suas dificuldades de ordem estrutural ou pedagógica. Porém, nos parece importante conhecer esse fato, e mais ainda (re)orientar o olhar para as potencialidades existentes que vão em direção aos contextos locais onde as escolas estão inseridas, ao saber local e as condições de vida dos sujeitos, às riquezas e às peculiaridades contextuais, em suas múltiplas e variadas ações comunitárias, coletivas, suas experiências, conhecimentos e suas criações sustentáveis.

As escolas do campo compreendem as dificuldades que resultam da falta infraestrutura e de pessoal que reconheça o valor do campo, bem como, reconheçam que as práticas educativas ainda são dissociadas do contexto do campo, além de tantas outras questões. Em contrapartida, há, também, o próprio movimento social do campo, que por si só é educativo, na medida em que subjazem processos educativos humanos se constituindo (Arroyo, 1999).

As escolas em contextos rurais amazônicos, em sua maioria, possuem instalações e estruturas que contornam o que dizemos de médio e pequeno porte, estão localizadas às margens dos rios, nas beiras dos ramais e das rodovias e, outras, situam-se em meio às matas das inúmeras localidades camponesas/rurais da Amazônia paraense. Tais escolas são parte do cotidiano de uma comunidade e de muitas famílias.

As famílias, por vezes numerosas em seus membros e grupos familiares, sendo descendentes que se ligam por algum grau de parentesco. Esse grau de parentesco, em alguns casos, se transfere para o ambiente escolar, isto é, a comunidade presente nessas escolas é, por vezes, formada por parentes, incluindo os estudantes, os professores e até os gestores, pois moram no lugar.

Outra peculiaridade é que, no geral, essas escolas funcionam como anexo/nucleada de outras instituições maiores e com localização na parte urbana do município, como a escola Santo André, considerada a primeira escola quilombola de Abaetetuba, que funciona, atualmente, com dois sistemas de ensino, o municipal e o estadual, atendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; conforme consta na pesquisa realizada por Pojo (2017). Logo, “Pela rede municipal de ensino, os procedimentos administrativos são geridos pela Escola Municipal Magalhães Barata; e pela rede estadual, a responsabilidade legal está sob a gestão da Escola Benvinda de

Araújo Pontes” (Pojo, 2017, p. 203). Geralmente, as escolas nas vilas, localidades ou comunidades rurais, realizam o atendimento nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que atende, apenas, os anos iniciais.

No âmbito da organização curricular e pedagógica, os esclarecimentos de Hage *et al.* (2021) sinalizam para um tipo de generalização bastante recorrente no estado do Pará. Vejamos:

Uma parte significativa das escolas do campo são multisseriadas ou possuem turmas multisseriadas, são escolas anexas, unidocentes, que envolvem uma complexidade de aspectos que em sua existência e atuação, enquanto forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de forma menos expressiva na Educação Infantil, atendendo os estudantes “encostados” que acompanham seus irmãos mais velhos, e nos anos finais do Ensino Fundamental, e em alguns casos, até no Ensino Médio (p. 301).

Considerando os postulados do autor e nossos estudos, constatamos que uma das principais questões referente a esse contexto está relacionada com a multisseriação, “[...] situação em que um professor é responsável pela condução do trabalho pedagógico com estudantes de várias séries e níveis concomitantemente, em uma mesma sala de aula” (Hage *et al.*, 2021, p. 309). Segundo os autores, esta vertente de ensino é utilizada de maneira negativa e pejorativa para justificar os altos índices de rendimento no aprendizado dos estudantes, até porque a multisseriação acontece sob a predominância do ensino seriado como hegemônico, logo, não abarca as necessidades estruturais das escolas, nas reais adversidades de desempenho e aprendizagem dos estudantes e, muito menos, considera o saber popular que é a linguagem das pessoas e da vida produtiva dos sujeitos do campo. O que ainda persiste é a reprodução de práticas educativas seriadas que, em sua maioria, não são percebidas, mas naturalizadas na cultura escolar das instituições.

Além disso, o sucateamento das instituições escancara o abandono que a Educação do Campo ainda enfrenta, como mencionamos. Tal modalidade de ensino encontra-se sedimentada, infelizmente, pelo ideário neoliberal, em que “[...] os interesses sociais mais uma vez são subjugados pelos interesses do capital” (Hage *et al.*, 2021, p. 302). Como se não bastasse, a pandemia da Covid-19 colocou em pauta, e até de forma negligente, as diversas injustiças educacionais e de condições de vida, consequentemente, se mostram na Educação do Campo e suas derivações (quilombola, indígena, ribeirinha etc.) que historicamente ficaram à margem e, em tempos, de “[...] ensino remoto” esbarram em mais uma ausência, de acesso à internet, bastante fora da realidade dos povos do campo, das florestas e dos rios, conforme aponta Hage *et al.* (2021).

Mas há processos educativos em marcha pela educação de qualidade e para o povo, aquela que acontece na banalidade da vida, nas ações comunitárias, na vivência e no saber do trabalho, pela cultura e convivência entre pessoas e suas produções, tecendo diariamente, processos endoeducativos que transbordam dos corações e das mentes dos antigos moradores de uma vila ou comunidade, que circulam entre crianças em seus grupos de pares, destes com adultos, entre vizinhos e trocas. E, tudo isso, irradia até a escola existente nas comunidades. Trata-se, em grande medida, do que a literatura chama de currículo vivo. Ou seja, muito do que se vive e produz no cotidiano das comunidades também chega na escola, queiramos ou não. O sentido é transformar, nos transformar, e nesse aspecto, a afirmação de Brandão (2015, p. 114) é pertinente, de que “Resta então à humanidade uma derradeira e definitiva revolução. Esta revolução à nossa espera envolve em cada um/a de nós e entre nós entre-nós, um “dentro de””.

Significa dizer que as formas como as comunidades se organizam, se orientam, enfrentam seus problemas, vivem suas alegrias ou tragédias, também são condicionantes para o dia a dia das instituições. Assim,

[...] ter uma escola nas comunidades é sinal de resistência. [...] a relação da escola com a realidade (vida social) é um fundamento da educação do campo. A escola, quando assume o seu papel de relação entre educação e vida, rompe com a cultura individualista e combate a meritocracia. Ela luta pelo cultivo de uma pedagogia que defenda a biodiversidade, a agroecologia, como reconstrução ecológica da agricultura, como forma de produção da existência que envolve distintos aspectos e suas possibilidades de relação com a produção da vida e disseminação do conhecimento (Vargas, 2018, p. 85).

Este fragmento é poderoso no jeito de afirmar o quanto os espaços, escolar e comunitário, são capazes de mobilizar organização e enfrentamento, aprendizado e convivência. A escola vista como referência de vida e experiência coletiva, coaduna no seu ambiente encontros com as práticas sociais vividas nas comunidades, mobiliza e, até mesmo, impulsiona as lutas próprias dos lugares. A força dos moradores é tão forte, que o nome dado as instituições, diz muito de suas convicções, assim “[...] geralmente, referem-se aos santos padroeiros da localidade; e os rios definem a localização delas” (Pojo, 2017, p. 202), como é o caso das escolas ribeirinhas.

O reconhecer-se como pertencente ao território, também perpassa pelas mobilizações que envolvem a Escola do Campo, assim como forma de reafirmar sua pertença, os moradores lutam pelo que consideram ser conquistas importantes para os seus, permeando também o direito à educação.

E sabemos que o valor e a mobilização de povos do campo em relação à escola não são recentes. Em suas bases, muitas escolas, principalmente, as que se situam em territórios longínquos foram fundadas a partir das lutas dos moradores, e por tais

instituições se organizaram, fizeram doações financeiras e de ações voluntárias. As mulheres tiveram papel fundamental na luta, pois veio delas juntamente com suas famílias, o apoio para as condições estruturais dos espaços, somado ao apoio também das associações de moradores e, principalmente, de igrejas católicas. Ao longo dos anos, essas conquistas foram se confirmando e centenas de escolas existem hoje, fruto das lutas travadas em prol da educação dos filhos e filhas dos rincões dessa Amazônia.

Por estes modos sociais e comunitários, sedimentados nas vivências dos sujeitos das comunidades é que as instituições precisam construir-se no dia a dia. São saberes, corações desejosos por aprender, processos educativos do fazer, plantar, *gapuiar*³⁸, partilhar que se encontram entrelaçados na cultura desses povos, sendo potenciais para a construção de uma escola múltipla, diversa e viva. Portanto, a potência de uma escola assim, o fazer pedagógico subjaz impregnar-se das práticas sociais, nas quais a produção dos sujeitos, a cultura local e a organização coletiva são bases para uma educação libertadora, por dialogar sempre com a realidade mais ampla e as grandes questões da educação e da humanidade.

Como vemos, são inúmeros os esforços que nutrem e fortalecem as escolas do campo, afinal, concretamente, em suas realidades existem “[...] possibilidades construídas por educadores, gestores e os sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas” (Hage *et al.*, 2021, p. 301). Ou seja, tais escolas refletem, em muitas características, o que buscamos elucidar aqui: as resistências, as movências e os processos identitários do campo amazônico, cujos habitantes vivem em múltiplos contextos.

Como forma de contextualização do fazer, trazemos uma questão essencial, que diz respeito ao atendimento na educação infantil, que, conforme diretrizes específicas, estipula que as crianças sejam devidamente acolhidas em suas comunidades. Da mesma maneira, é imprescindível que a proposta pedagógica valide suas necessidades, suas experiências, suas interações, seus brincar, suas práticas sociais de sujeitos habitantes do mundo rural. Essa contextualização da proposta pedagógica, inclui, necessariamente, além do atendimento adequado, o aprofundamento sobre as infâncias produzidas na Amazônia.

Assim, entendemos que o/a educador/a do campo deve estar intimamente ligado aos debates sociais que permeiam o espaço escolar e local, pois os

³⁸ *Gapuiar* é um tipo de pesca no igarapé ou furo. Significa retirar a água de poços que se formam nos igarapés (olho d'água) durante a maré seca, para, deles, apanhar o peixe e/ou o camarão aprisionados (grifos meus).

conhecimentos que vão interferir intrinsecamente em sua prática pedagógica não se limitam às conceituações teóricas da academia, mas se fazem no chão das experiências com a comunidade, nos debates e nas transformações buscadas pela luta dos movimentos do campo. Pois, ao educar-se nesse processo de conhecimento e de luta pelas demandas do campo, o/a educador/a passa a reconhecer-se nesse espaço e/de trabalho docente, considerando o que Freire (1996) declara como mover-se com mais clareza em sua prática educativa.

Do território educativo ao território escolar, pensando a prática educativa

Na tentativa de compreensão e ensaio de possíveis caminhos do fazer, dos processos de ensinar-e-aprender na/da Escola do Campo, é importante reconhecer que a prática educativa é um devir ao longo de todo processo pedagógico e curricular, isto é, a docência escolar é um permanente estado de reflexão, de intencionalidades e de mudanças, da parte do profissional e pessoa-educador/a. Sobre isso, Freire (1996, p. 143) argumenta a favor de uma “prática educativa que envolve afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” e, não somente atuando para a reprodução do sistema social, meramente.

Este exercício de docência escolar centra-se na dinâmica curricular em ação qualificada e participada, portanto, corresponde às necessidades dos educandos no âmbito intelectual e do ciclo de vida como um todo. Deriva daí um currículo que respeite as realidades dos contextos e dos processos educativos vividos pelos sujeitos do campo, como reiteradamente vimos afirmando. Que respeite os sentimentos, as alegrias e os sonhos dos corações, oxigenado de vida concreta, na prática. Dessa forma, o trabalho pedagógico das escolas e/ou em outras formas educativas não formais prescinde levar em conta a realidade sociocultural, pois os conhecimentos estão conectados e inter-relacionados, porque a vida assim o é, ou seja, a vida se processa em construções que dão conta de todo um processo de ensinar-e-aprender. Faz-se interface entre vida e currículo, experiência e ciência, cultura e educação, educandos e educadores em partilhas recíprocas, de maneira que os ciclos de vida próprios do contexto são considerados de fato e de direito.

Tal prática educativa é alicerçada pelo que Freire (1996) destaca como um processo dialógico, de rigor e amorosidade pedagógica, de compreensão da realidade que compõe os cenários e as práticas dos sujeitos em seus territórios. No caso das realidades do campo amazônico, o trabalho, as manifestações culturais, as relações de vizinhança e entre gerações, as formas organizativas presentes nas comunidades, os

modos próprios de realizar tantas outras atividades produtivas tornar-se-ão úteis às problematizações e aos enlaces das dinâmicas curriculares e da docência escolar. Isso porque, culturalmente, os processos identitários vivido por crianças, adolescentes, adultos e idosos têm relação direta com a educação.

Apostamos nesta visão, acreditando que “[...] o conhecimento se constrói mediante uma rede de relações complexas e de aprendizagens mútuas, que envolve o viver e o sentir, sendo tais processos úteis para que a escola possa reorganizar seu currículo em mediação com o saber local, como ponto de partida” (Pojo *et al.*, 2021, p. 6). Ou seja, as experiências no trato com a natureza amazônica em sua diversidade, com toda a produção *amazoniágua* (Pojo, 2017), cósmica, ancestral, intergeracional, sustentável, são feitura e redes de significações que emolduram a vida concreta da escola e das pessoas em formação.

A valorização das culturas, dos tempos e das práticas próprias pelos sujeitos do campo, mais as escolas do campo em suas práticas emancipadas e emancipadoras ratificam processos de justiça, retroalimentam relações democráticas. Em síntese, a marcha é pela garantia dos direitos de todas as pessoas. Uma prática inclusiva, pautada na heterogeneidade e ávida pela dignidade humana. Postulam-se, assim, construções pedagógicas mais significativas, alegres, amazonizadas, coletivas. Afinal, precisamos entender que “[...] as crianças não aprendem somente aquilo que ensinamos a elas. Elas aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, querem dar sentido às suas vidas” (Barbosa, 2013, p. 220-221).

A seguir, ensaiamos como pode ser feita e pensada este processo educativo escolar, construído e organizado de modo inclusivo, na tentativa de servir de inspiração para os leitores desta obra.

CUIDANDO DA NATUREZA / AMAZONIZAR O QUINTAL DA ESCOLA

A atividade, voltada para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propõe o pensar, agir e fazer pedagógico-curricular dando ênfase às amazonidades no ambiente escolar, o que perpassa por um espaço dialógico e, também, de convivência com a natureza amazônica presente nos contextos do campo, isto é, não só dá atenção à estética dos espaços, mas, sobretudo, atuar a partir de uma prática educativa capaz de estimular estudantes a viverem aprendizados e relações que fortaleçam vínculos entre pessoas, com a comunidade e com a nossa própria ancestralidade amazônica. “Seres e dimensões de que nós também, os humanos, nossas ações, sistemas e significados, parte e partilha” (Brandão, 2009, p. 18).

Trata-se, então, de uma ação coletiva, planejada e implementada a médio e longo prazos, requerendo o trabalho inicial de um bimestre ou dois. Sendo necessário organizar as atividades, os envolvidos e até os subtemas dentro de um projeto maior, audacioso e com a força cultural da comunidade escolar. Cabe ainda, o envolvimento de docentes articulando os componentes curriculares como Arte, Ciências e Educação Física, Geografia, de forma a construir a tão sonhada escola amazonizada, com jardins, aulas de campo sistemáticas, floreios de literatura amazônica, espaços naturais de fauna e flores etc. A proposta considera a riqueza dos espaços que as escolas do campo têm, com ambientes que contemplam a terra, a grama, as árvores, as pontes e os trapiches, mais o saber do povo na (re)utilização de paus, madeiras, sementes que podem ser úteis a outros espaços e contextos. Busca-se, com isso, que as áreas verdes se transformem em espaços sociais e coletivos, importantes para a manutenção da qualidade de vida. Os saberes do povo sejam legitimados na escola.

Atividade 1: Mapeando o potencial do ambiente escolar

Objetivos da atividade:

- ✓ Identificar a área na escola para a construção do ambiente natural-verde;
- ✓ Conhecer as possibilidades para a (re)utilização do ambiente na escola;
- ✓ Construir uma agenda de trabalho para a adequação do espaço;
- ✓ Mobilizar docentes e fazer a devida articulação pedagógica com algumas áreas do conhecimento em relação à construção e à (re)utilização do ambiente (Artes, Ciências, Geografia).

Materiais necessários: materiais de expediente para anotações; livros e equipamentos como computador e celular com acesso à internet; materiais específicos para uso no ambiente natural como trena, faca, pá etc.

Tempo estimado: 01 mês (parte inicial)

Leitura inspiradora: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: Escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável. Brasília: MMA, 2006.

Link: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao007042011021030.pdf

Atividade 2: Visitar, Projeto Brincando com a natureza. Link: <https://www.revistaea.org/artigo>

Desenvolvimento:

Vemos o espaço escolar com potencial para a construção do ambiente natural-verde. Esse ambiente deverá ser composto com vasos, bancos, balanços, área de grama, folhagens, aproveitando as árvores e a terra que existe no espaço bem como a madeira e demais elementos que possam ser reaproveitados. Havendo espaço na área da escola, pode-se projetar atividades livres, recreativas e florestar o ambiente. Estudantes e

docentes precisarão medir, projetar, fotografar o local, observando a vegetação já existente, a incidência de sol, que composição de paisagem arbórea e amazônica se deseja, assim, e quem sabe realizar um estudo das espécies vegetais que podem constituir a organização do cenário.

Atividade 3: Coletivos com a mão na terra

Objetivos da atividade:

- ✓ Articular docentes em ações conjuntas e de diversas áreas do conhecimento para a elaboração do espaço (Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História, Geografia);
- ✓ Selecionar plantas para o jardim pedagógico;
- ✓ Estudar técnicas de jardinagem;
- ✓ Entender como realizar o preparado da terra para o plantio.
- ✓ Fazer a arborização, o tratamento e o floreio do ambiente natural-verde.
- ✓ Bimestralmente, fazer avaliação com todos os envolvidos, indicando as próximas ações.

Materiais necessários: • Materiais de jardinagem como: enxada, pá, rastelo, tesoura de poda, regador; • Mudas e sementes; • Vasos, floreiras ou recipientes reaproveitados; • Terra (composto orgânico/húmus).

Tempo estimado: Essa atividade é mais demorada e envolve várias etapas, pode durar semanas

Durante o reconhecimento do espaço natural-verde do entorno ou presente na escola, pode ser profícua as discussões sobre questões acerca da natureza, dos elementos naturais, dos plantios existentes na comunidade, dos tipos de solo entre outros temas relevantes de serem tratados, quando da construção de um ambiente escolar amazônico. Estudos sobre espécies vegetais e suas características também devem ser realizados, tendo em vista atender à especificidade do espaço. A comunidade escolar visualiza os recursos disponíveis (computadores e internet), o(a) saber/cultura local sobre as plantas mais adequadas àquele ambiente escolar, a aquisição de mudas etc. e os educadores, de modo geral, podem explorar essas características para abordar conteúdos pertinentes à alguma disciplina do currículo escolar.

Ainda, durante esta etapa, são interessantes a formulação de mapas e projetos que delimitam as áreas, indicam os vegetais existentes e os que devem ser plantados, entre outros aspectos que podem ser tratados.

Somam-se ao fazer, o planejamento e a projeção, o levantamento das expectativas com relação à área e sua utilização, com relação ao cuidado e à manutenção do espaço junto aos envolvidos diretamente, estudantes, pais e educadores. Também, convém articular com possíveis parceiros ou apoios ao projeto. Nessa tarefa, fazer uma planilha de custos e a forma de incentivos são importantes.

Dentro desta etapa inicial, postula-se a sistematização de uma proposta pertinente com as iniciativas, motivações, interesses e condições concretas da comunidade escolar, ou seja, seja pensada a viabilidade de execução.

Leitura Inspiradora: Indicamos a leitura do projeto Jardim Pedagógico, das autoras Angélica B. de Sousa e Taitiâny K. Bonzanini. *In:* BONZANINI, Taitiâny Kárita (org.). **Vamos investigar?** atividades didáticas para a área de ciências da natureza e suas tecnologias. Piracicaba: FEALQ, 2021.

Leitura Inspiradora: a mesma da Atividade 2.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. *In:* ARROYO, Miguel G.; Bernardo Mançano Fernandes. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano? Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática, Associação de Leitura do Brasil (ALB)**, Campinas, n. 61, v. 31, p. 213-222, 2013. Disponibilidade em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185> >. Acesso em: 03 fev 2022.

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

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

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002** – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

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

FREITAS, Maria Natalina Mendes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves dos. Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 768–789, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e54970. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54970>. Acesso em: 24 out. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Cortez: Editora Unicamp, 2007.

FERREIRA, Renata Lopes. **O trabalho infantil rural na Amazônia paraense, Abaetetuba/PA: diálogos pertinentes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará. Abaetetuba, p. 90. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. 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: 1 ago. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa de Censo Brasileiro de 2022**. Pará: IBGE, 2022.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p.31-61.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola Pública do Campo no contexto das Políticas Educacionais: desafios às práticas formativas do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan. 2021. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br>>.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2007. p. 13-23.

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**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014. p. 101–129.

POJO, Eliana Campos Toutonge. ‘Mundo rural’ amazônico: dinâmicas e processos na região do Baixo Tocantins. In: POJO, et. al. **Saberes das águas na Amazônia: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirão**. Campinas: Pontes, 2021.

POJO, Eliana Campos Toutonge. O brincar de crianças residentes em contextos rurais na Amazônia paraense. **Revista Humanidades & Inovação**. Dossiê - Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas. Palmas: Universidade Estadual do Tocantins. v.7, n.28. dez. 2020. p.104-115.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2091>

POJO, Eliana Campos Toutonge. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA**. 2017. 243f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
<https://www.ifch.unicamp.br/ifch/gapuiar-saberes-processos-educativos-identitarios-comunidade-rio-baixo-itacuruca-abaetetuba-pa>. Acesso em: 29 de jul.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso**. Bolívia: IPDRS / CIDES - UMSA, 2018.

PARÁ. Resolução n.º 001, de 05 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará**. Belém: CEE/Pa, 2010. Disponível em:
http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTO_EDUC_BAS-1.pdf. Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

SANCHES, Maria do Socorro Rayol Amora. “**No Abacatal (também), uma Flor**”: **um estudo antropológico sobre a relação entre criança e trabalho**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Belém, 2014.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88370>. Acesso em: 24 out. 2022.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. 2018. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/agenda-pela-infancia-e-adolescencia-na-amazonia>. Acesso em: 08 jul. 2024.

VARGAS, Maria Cristina. **Educação do Campo: a luta dos povos do campo para uma Educação Emancipatória**. In: Sistematização do Seminário Internacional Acesso e Conclusão da Escola Secundária: os desafios e possibilidades do campo. Manaus: UNICEF, 2018.

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

Autoras

Ariclê do Socorro Gonçalves dos Santos. Graduanda do curso de Licenciatura plena em Pedagogia, do campus de Abaetetuba, Polo Soure/ Marajó-PA. Membro da Associação Remanescente Quilombola de Bairro Alto (ARQBA). Desenvolveu atividades como Assistente Administrativo na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA). Possui Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde/Escola Estadual de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPA), de Salvaterra. Atualmente, atua como cuidadora escolar em Escola Quilombola no Município de Salvaterra. E-mail: santosaricle@gmail.com

Eliana Campos Pojo Toutonge. Pedagoga. Possui mestrado em Educação e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas. Tornou-se professora lecionando para crianças e com a formação de educadores na Educação Básica. Atualmente, é docente Associada da UFPA (Campus de Abaetetuba-PA). Estuda e pesquisa em Comunidades/Povos Tradicionais, infâncias/crianças e Educação na/da Amazônia. E-mail: elianapojo@ufpa.br

Isabell Theresa Tavares Neri. Educadora/educanda popular e professora substituta do Instituto de Ciências da Educação-ICED/UFPA. E-mail: isabellneri@ufpa.br

Jéssica Lanna Oliveira Fonseca – Graduada em licenciatura plena em pedagogia, Faculdade de Educação e Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará/UFPA. Especialista em educação especial e inclusiva pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia/ FAM. E-mail:jessifonseca799@gmail.com

Lucirlândia Oliveira Santos Tembê. Licenciada em Pedagogia (UFPA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Educação e Cultura na Amazônia Paraense (NEPIECAP) e representante do coletivo denominado Associação dos Discentes Quilombola (ADQ). E-mail: lucirlandia.carmo@gmail.com.

Naire Gomes de Sousa. Pedagoga. Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA. Atualmente, docente da Secretaria de Educação de Bragança, atuando como Coordenadora da Educação Infantil, SEMED. E-mail: nairegomes@yahoo.com.br

Renata Lopes Ferreira – Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará/UFPA. E-mail: nataflopes17@gmail.com



O Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica* – infâncias, territórios rurais e processos educativos e culturais



UFPA

Universidade Federal do Pará