



**Simeia de Amorim Santos Andrade  
Tânia Regina Lobato dos Santos**  
ORGANIZADORAS

# **Pesquisas *com e sobre* crianças na Amazônia**






**Simeí de Amorim Santos Andrade  
Tânia Regina Lobato dos Santos**

**ORGANIZADORAS**

**Adelice Braga  
Adrielly Cunha Mota dos Santos  
Ana Paula Braga Delgado  
Ana Paula Vieira e Souza  
Angela do Céu Ubaiara Brito  
Ângela Maria Gonçalves de Oliveira  
Antonio Matheus do Rosário Corrêa  
Brigitte Morália Carvalho Marinho  
Dayse Leite Pereira  
Diana Campos Fontes Arcanjo  
Eliana Campos Pojo Toutonge  
Emilene Leite de Sousa  
Fernanda Regina Silva de Aviz  
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo**

**Juracy Machado Pacífico  
Karitânia dos Santos Araújo  
Léia Gonçalves de Freitas  
Liliane de Souza Azevedo  
Luanna Freitas Johnson  
Lucianny Thaís Freire Matias  
Luzileida Sousa Corrêa  
Maria Natalina Mendes Freitas  
Patricia Kethleen Pinto de Almeida  
Paulo Chagas Rodrigues  
Raquel Amorim dos Santos  
Simeí de Amorim Santos Andrade  
Tânia Regina Lobato dos Santos  
Zilda Gláucia Elias Franco**

# ***Pesquisas com e sobre crianças na Amazônia***



**Belém-PA  
2025**

Copyright © 2025

**Organizadoras:**

*Simeir de Amorim Santos Andrade*

*Tânia Regina Lobato dos Santos*

ISBN: 978-85-63189-84-4

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)**

*Gilmar Pereira da Silva*

**Reitor**

*Loiane Prado Verbicaro*

**Vice-Reitor**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESP)**

*Maria Iracilda da Cunha Sampaio*

**Pró-Reitora**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE (ICA)**

*Isis de Melo Molinari Antunes*

**Diretora**

*Adriana Valente Azulay*

**Diretora Adjunta**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES (PPGARTES)**

*José Denis de Oliveira Bezerra*

**Coordenador**

*Mayrla Andrade Ferreira*

**Vice-Coordenadora**

**EDITORA PPGARTES\***

*Maria dos Remédios de Brito*

*Ana Cláudia do Amaral Leão*

**Coordenadoras**

*Larissa Lima da Silva*

**Assistente Editorial**

**COMITÊ CIENTÍFICO DA EDITORA**

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria dos Remédios de Brito*  
**Presidente**

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cláudia do Amaral Leão*  
(ICA, Universidade Federal do Pará)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Flávia Mendes*  
(ICA, Universidade Federal do Pará)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa*  
(ECA, Universidade de São Paulo; Universidade Anhembi-Morumbi)

*Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior*  
(ICA, Universidade Federal do Pará)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Giselle Guilhon Antunes Camargo*  
(ICA, Universidade Federal do Pará)

*Prof. Dr. José Carlos de Paiva*  
(FBA, Universidade do Porto)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Malosetti Costa*  
(IA, Universidad Nacional San Martin)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral*  
(CAC, Universidade Federal de Pernambuco)

*Prof. Dr. Orlando Franco Maneschy*  
(ICA, Universidade Federal do Pará)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rejane Coutinho*  
(IA, Universidade Estadual Paulista)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valzeli Figueira Sampaio*  
(ICA, Universidade Federal do Pará)

*Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mayrla Andrade Ferreira dos Santos*  
(ICA, Universidade Federal do Pará)

**FICHA TÉCNICA DESTA EDIÇÃO:**

**Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica e Capa:**  
*Davi Almeida*

**Revisão Textual:**  
*Otávia Feio Castro*

**Ficha Catalográfica:**  
*Larissa Lima da Silva*

\*A Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA pratica a avaliação por pares (preferencialmente externos) e seu eixo editorial refere-se às linhas de pesquisa deste programa.



## **PRODUÇÃO E FINANCIAMENTO**



**SAMAÚMA – REDE DE ESTUDOS E PESQUISAS COM E SOBRE  
INFÂNCIAS E CRIANÇAS DA AMAZÔNIA**

### **INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO  
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ-MA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRAGANÇA-PA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TRACUATEUA-PA**



## **GRUPOS/NÚCLEOS DE PESQUISA**

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL – IPÊ**

*PROFA. DRA. CELI DA COSTA SILVA BAHIA*

**Coordenadora**

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL – GPEDIN**

*PROFA. DRA. ZILDA GLÁUCIA ELIAS FRANCO*

**Coordenadora**

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM INFÂNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO INFANTIL – ICEI**

*PROFA. DRA. TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS*

**Coordenadora**

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL,  
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA – GEPEIN**

*PROFA. DRA. JURACY MACHADO PACÍFICO*

**Coordenadora**

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS INFÂNCIA AMAZÔNICA E FORMAÇÃO DOCENTE – GEPIAFD**

*PROFA. DRA. LÉIA GONÇALVES DE FREITAS*

**Coordenadora**

**GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO DE BUBUIA AMAZÔNICA - INFÂNCIAS, TERRITÓRIOS RURAIS E  
PROCESSOS EDUCATIVOS E CULTURAIS**

*PROFA. DRA. ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE*

**Coordenadora**

**GRUPO DE PESQUISA LUDICIDADE, INCLUSÃO E SAÚDE – LIS**

*PROFA. DRA. ANGELA DO CÉU UBAIARA BRITO*

**Coordenadora**

**GRUPO DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO E INFÂNCIA – EDUCA**

*PROFA. DRA. JURACY MACHADO PACÍFICO*

**Coordenadora**

**NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISA E EXTENSÃO EM INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E  
CULTURA NA AMAZÔNIA PARAENSE – NEPIECAP**

*PROFA. DRA. MARIA NATALINA MENDES FREITAS*

**Coordenadora**

**NÚCLEO DE PESQUISA INFÂNCIAS AMAZÔNICAS: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO DE  
CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS – NUPEIA**

*PROFA. DRA. SIMEI DE AMORIM SANTOS ANDRADE*

**Coordenadora**



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA**

P474p

Pesquisas com e sobre crianças na Amazônia [recurso eletrônico] / Simeí de Amorim Santos Andrade, Tânia Regina Lobato dos Santos (organizadoras). — Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF, 209 páginas). — Belém: PPGArtes/UFPA, 2025.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: Internet

<https://livroaberto.ufpa.br/home>

ISBN 978-85-63189-84-4

1. Criança - Amazônia. 2. Educação infantil. 3. Cultura. 4. História. 5. Política. 6. Crianças e artes. I. Andrade, Simeí de Amorim Santos, org. II. Santos, Tânia Regina Lobato dos, org. III. Título.

CDD 23. ed. – 305.23109811

**Elaborado por Larissa Lima da Silva – CRB-2/1585**





# Sumário

**10 PREFÁCIO**

*Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho*

**17 AS INFÂNCIAS R-EXISTENTES DA  
AMAZÔNIA BRASILEIRA - UMA INTRODUÇÃO**

*Simeir de Amorim Santos Andrade*

*Tânia Regina Lobato dos Santos*

## **CAPÍTULO I**

### **INFÂNCIAS DO CAMPO E TERRITORIALIDADES**

**27 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E NATUREZA: TERRITÓRIO  
EDUCATIVO DE MOVÊNCIAS INFANTIS**

*Maria Natalina Mendes Freitas*

**39 CRIANÇAS GAVIÃO PHYCOP CATIJI: PRODUÇÕES E  
REPRESENTAÇÕES DE TERRITORIALIDADES**

*Emilene Leite de Sousa*

*Karitânia dos Santos Araújo*

*Brigitte Morália Carvalho Marinho*

**55 NARRATIVAS DA FOTOGRAFIA: PERSPECTIVAS  
METODOLÓGICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS DO  
CAMPO TRACUATEUENSE**

*Fernanda Regina Silva de Aviz*

*Tânia Regina Lobato dos Santos*





## **CAPÍTULO II**

### **INFÂNCIAS, CRIANÇAS E CULTURAS**

- 67 CARIMBÓ E CAPOEIRA, BRINCADEIRAS DANÇANTES DAS CRIANÇAS DO QUILOMBO DO AMÉRICA NA AMAZÔNIA BRAGANTINA-PARÁ-BRASIL**  
*Simei de Amorim Santos Andrade*  
*Raquel Amorim dos Santos*
- 84 INFÂNCIAS MARUJAS DE CRIANÇAS NA FESTIVIDADE DE SÃO BENEDITO NA AMAZÔNIA BRAGANTINA**  
*Ana Paula Vieira e Souza*  
*Luzileida Sousa Corrêa*
- 99 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DE CRIANÇAS DA COMUNIDADE CUJARI, ABAETETUBA-PA**  
*Eliana Campos Pojo Toutonge*
- 113 “ERA UMA VEZ...” A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO AMAZONAS**  
*Patricia Kethleen Pinto de Almeida*  
*Zilda Gláucia Elias Franco*

## **CAPÍTULO III**

### **INFÂNCIAS E HISTORICIDADE**

- 127 RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM MANAUS: ENTRE VERTENTES POLÍTICAS, MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES**  
*Lucianny Thaís Freire Matias*  
*Zilda Gláucia Elias Franco*  
*Ângela Maria Gonçalves de Oliveira*
- 138 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A INVISIBILIDADE NEGRA EM DISSERTAÇÕES E TESES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA NO PERÍODO DE 2006 A 2021**  
*Antonio Matheus do Rosário Corrêa*  
*Raquel Amorim dos Santos*



## **CAPÍTULO IV**

### **INFÂNCIAS, POLÍTICAS E INCLUSÃO**

#### **154 A NATUREZA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Liliane de Souza Azevedo*

*Angela do Céu Ubaiara Brito*

#### **166 INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM PORTO VELHO: RELAÇÕES DE ACESSO À SAÚDE PÚBLICA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

*Diana Campos Fontes Arcanjo*

*Juracy Machado Pacífico*

*Luanna Freitas Johnson*

## **CAPÍTULO V**

### **INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E CUIDADOS**

#### **181 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE ACÚSTICA EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM**

*Adelice Braga*

*Ana Paula Braga Delgado*

*Paulo Chagas Rodrigues*

*Tânia Regina Lobato dos Santos*

#### **195 DA SENSIBILIDADE À SOCIABILIDADE DA INFÂNCIA: OFICINAS BRINCANTES NO RUC LARANJEIRAS EM ALTAMIRA-PA**

*Léia Gonçalves de Freitas*

*Dayse Leite Pereira*

*Adrielly Cunha Mota dos Santos*

*Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo*

#### **206 POSFÁCIO**

*Elianne Barreto Sabino*

#### **209 SOBRE AS ORGANIZADORAS**





## PREFÁCIO

O livro intitulado **“PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS NA AMAZÔNIA”**, organizado pelas docentes **Simei de Amorim Santos Andrade** e **Tânia Regina Lobato dos Santos**, tem como autores um conjunto de professoras e professores que vem se dedicando há algum tempo a investigar a peculiaridade das crianças que vivem neste cobiçado pedaço do Brasil chamado Amazônia.

A particularidade deste livro é o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento destas/es pesquisadoras/es e o fato de integrarem Grupos de Pesquisa já consolidados e em consolidação, o que demonstra o quanto estão aumentando os Grupos de Pesquisa que investigam temas tão atraentes, quais sejam as singularidades das crianças da Amazônia nas suas mais diferentes vertentes, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, urbanas, periféricas, e nas suas mais diferentes manifestações educacionais, culturais e intersetoriais.

Outra peculiaridade deste trabalho é que o conjunto de professores reunidos em uma rede de universidades públicas que, ciente do seu compromisso com a produção do conhecimento, compartilha os achados de suas pesquisas com outros entes públicos e nas suas publicações inclui profissionais que exercem atividades em órgãos educacionais, que não a academia, e que também são autores de artigos.

O livro está organizado em cinco capítulos cujos artigos estão em perfeita consonância com o título do capítulo do qual fazem parte. Todos os artigos são de uma consistência teórica, de uma articulação teórico-prática e de uma escrita encharcada pela prática das professoras, sendo, portanto, leitura obrigatória para todas as pessoas que se interessam pelo contexto amazônico, com o seu fazer pedagógico e com as mais diferentes crianças que habitam este território.

No Capítulo I - **Infâncias do Campo e Territorialidades**, temos o artigo intitulado **“Educação Infantil do campo e natureza: território educativo de movências infantis”**, de autoria de Maria Natalina Mendes Freitas, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança.

A autora deste trabalho é pesquisadora da Educação Infantil e da Educação do Campo e busca na sua atuação, no Magistério Superior, articular ensino, pesquisa e extensão. Nesta produção, destaca dois temas – natureza e educação infantil – e procura investigar a concepção de natureza da professora de crianças de 4 e 5 anos, portanto, da pré-escola, com a sua prática pedagógica, investigando como as crianças constroem vínculos e se movem neste espaço rural na Comunidade do Nanã, no município de Tracuateua, Região do Rio Caeté-PA.

Procura também evidenciar para seus/suas estudantes do Curso de Pedagogia que as práticas pedagógicas devem ser orientadas a partir das vivências, saberes, culturas e tradições das crianças, e, dessa forma, articular a vivência do trabalho pedagógico cotidiano destas crianças com o conhecimento sistematizado produzido pela humanidade.

Evidencia, ainda, a preocupação da professora Girassol com o meio ambiente que, no chão da sua sala de referência, tenta passar para as crianças a importância do cuidado com seus próprios corpos e com o ambiente, daí a importância dessa excursão orientada indo aos manguezais com a participação da comunidade, dando-lhes a possibilidade de brincar, de aprender, da alegria, e, com a sua prática pedagógica ativa, a professora Girassol procura formar multiplicadores e amantes da natureza dentro de uma visão urgentíssima de preservar o planeta Terra, transcendendo assim o local e o nacional na sua interlocução com o mundo e com a necessidade premente de

políticas públicas que garantam educação de qualidade nas mais diferentes territorialidades, articulando ainda com o movimento mundial de salvar o planeta.

O segundo artigo deste capítulo trata das **“Crianças Gavião *Phycop Catiji*: produções e representações de territorialidades”**, tendo como autoras Emilene Leite de Sousa, da Universidade Federal do Maranhão/PPGS/PPGCSoc, Karitânia dos Santos Araújo, do PPGS/UFMA e SEI/URE/Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, e Brigitte Morália Carvalho Marinho, da SEI/URE/Secretaria Estadual de Educação do Maranhão/Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA.

Esta é uma pesquisa mais ampla, todavia, este artigo apresenta os resultados da investigação sobre etnicidade, territorialidade e infância feita com o povo Gavião *Phycop Catiji* do Maranhão, no qual foram analisadas as representações sobre o território, os limites e fronteiras da aldeia, as noções de propriedade e pertencimento das crianças desse grupo étnico.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o ambiente da escola foi fundamental, pois favoreceu reunir com as crianças, conversar com elas, solicitar a produção de desenhos e, também, as pesquisadoras puderam participar, acompanhar uma aula de ciências sobre o meio ambiente, que foi realizada na mata nas proximidades da Aldeia Governador.

É na época das secas que a aula da mata acontece, para a qual é convidada toda comunidade para acompanhar seus filhos. O tema da aula foi sobre a coleta de frutos do Cerrado, na qual puderam construir um repertório de conhecimentos que envolvem as plantas e seus diversos usos, tanto medicinal como nutricional.

A pesquisa descreve sobre como as crianças indígenas, que habitam territórios tradicionais, produzem territorialidades – ou seja, como fazem o uso e a gestão da terra, e como as crianças, desde a mais tenra idade, se relacionam e se apropriam do espaço para preservação desses territórios tradicionais e de sua etnicidade.

Importante destacar, neste artigo, o papel das crianças como sujeitos da produção de conhecimentos e da sua própria história, da autonomia que gozam em seus territórios, nas comunidades em que estão inseridas, desempenhando importantes papéis sociais, sendo elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais.

A condição da criança como sujeito é reconhecida pelos adultos que percebem suas potencialidades, portanto, podem ocupar espaços de sujeitos plenos e serem produtores de sociabilidade.

O terceiro artigo, intitulado **“Narrativas da fotografia: perspectivas metodológicas na pesquisa com crianças do campo tracuateuense”**, de Fernanda Regina Silva de Aviz e Tânia Regina Lobato dos Santos, ambas da Universidade do Estado do Pará, apresenta a narrativa fotográfica como metodologia utilizada para conhecer as representações que as crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos, fazem do mundo onde vivem, no caso, a realidade do meio rural de um município paraense – Tracuateua, desvelando a cultura local e a escolar.

O estudo fundamenta-se na Sociologia da Infância, visto que esta provoca mudanças epistemológicas, filosóficas e metodológicas nos estudos da criança e de suas infâncias, e apoia-se em autores como Sirota (2001), Sarmiento (2008), Qvortrup (2010), Prout (2010), Corsaro (2011), entre outros, para descortinar novas formas de desvendar o universo infantil, trazendo a criança para o centro da cena, dando-lhe voz e vez.

Manifestações de espanto, de admiração, de encantamento das crianças e o reconhecimento imediato que faziam do seu cotidiano, ao se depararem com as fotos, foram o que as crianças revelaram.

Com essa técnica de fazer pesquisa, a primeira autora deste artigo se assume como pesquisadora de infâncias, o que é muito importante para a região.

O Capítulo II traz como enunciado **Infâncias, Crianças e Culturas**, e tem **“Carimbó e capoeira, brincadeiras dançantes das crianças do Quilombo do América na Amazônia Bragantina-Pará-Brasil”**, de autoria de Simeide Amorim Santos Andrade, da Universidade Federal do Pará – Faculdade de Dança, e de Raquel Amorim dos Santos, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal.

Este artigo analisa a *lúdica negra*, cultivada pelos povos negros, que guarda uma ancestralidade, uma história de luta e de resistência na Amazônia Bragantina, tendo como sujeitos 12 crianças, na faixa etária de 6 a 11 anos, do Quilombo do América, focalizando as brincadeiras dançantes, considerando duas expressões muito presentes no estado do Pará – o carimbó e a capoeira, práticas culturais que acontecem nos movimentos do próprio corpo e do corpo do outro, tendo diferentes estilos musicais e variadas cores. Destaca-se a participação intensa de parte significativa da comunidade ensinando as crianças.

O estudo demonstra que as crianças na brincadeira dançante expressam diferentes movimentos corporais, como equilíbrio e desequilíbrio, e um gingado particular englobando aspectos da cultura local, recriando e descobrindo a sua própria realidade a partir das culturas infantis.

O segundo artigo do capítulo denomina-se **“Infâncias marujas de crianças na Festividade de São Benedito na Amazônia Bragantina”**, de Ana Paula Vieira e Souza, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança, e de Luzileida Sousa Corrêa, da Secretaria Municipal de Educação de Bragança-PA.

Este artigo utiliza o campo teórico afrocêntrico e tem como sujeitos da pesquisa 10 crianças com idades entre 8 e 12 anos, que têm voz, frequentam o Museu da Marujada e expressam suas sabedorias que já trazem na sua gênese familiar, a Festividade de São Benedito e a Marujada, que são elementos fundantes da cultura bragantina, e objetiva analisar estas manifestações de fé e tradição expressas nas narrativas de crianças marujas, sobre a Festividade de São Benedito e a Marujada em Bragança-PA, evidenciando o rico sentido que lhes conferem, e para quem investiga, que tem a infância como objeto de estudo, é um tempo prazeroso escutar as vozes infantis, sendo a criança um ser social ativo e produtor de cultura, autora da sua História e plena de direitos, uma cidadã completa, como realmente elas são e como em geral os/as pesquisadores/as da área as consideram.

Os diferentes elementos culturais presentes na Festividade de São Benedito e na Marujada, como a procissão, as missas, as danças, as ladainhas, o santo da praia, o santo da colônia, o santo do campo, a indumentária e os cortejos, contribuem para a religiosidade, para a fé em São Benedito, que é invocado nas mais diferentes dificuldades do povo e para a alegria de todos os que participam dessas manifestações singulares do povo bragantino.

A criança não apenas aprende desde a mais tenra idade aspectos da cultura envolvente da vida bragantina, como a dança, a cantoria, os louvores, a tradição da procissão, mas os compreende, interpreta-os, recria-os e os pratica no seu cotidiano, como na brincadeira – principal atividade da infância pré-escolar.

O terceiro artigo chama-se **“Interações e brincadeiras no cotidiano de crianças da Comunidade Cujari, Abaetetuba-PA”**, escrito por Eliana Campos Pojo Toutonge, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba.

Este estudo desenvolveu-se na comunidade Cujari, localizada no município de Abaetetuba-PA, e refere-se às brincadeiras e às interações em mediação com a cultura do lugar e as infâncias vividas em territórios rurais. Participaram desta pesquisa cerca de 17 pessoas, entre crianças e adolescentes, das quais 7 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, pertencentes as 47 famílias habitantes da localidade.

Nos territórios rurais amazônicos vivem comunidades extrativistas, ribeirinhas e quilombolas que expressam uma diversidade de vivências.

Essa comunidade, em particular, é reconhecida como uma comunidade agroextrativista e é uma área circundada por rios e por ramais de estradas. Para os moradores, estes espaços da terra e das águas são cenários produtivos e repletos de saberes, de histórias, de ritmos de vida, de convivência e de brincadeiras, e é desse cenário encantador de floresta, água e terra que as crianças se inspiram para as suas brincadeiras em contato direto com a natureza, que criam e recriam as brincadeiras de seus antepassados e ressignificam jogos e brincadeiras da atualidade. As crianças, nos seus afazeres brincantes, aprendem e criam, pois as brincadeiras e as interações são dois

eixos fundamentais na constituição dos sujeitos e que contribuem significativamente para a sua humanização, ampliando o diálogo, o saber esperar, a amizade e a solidariedade.

Para as suas brincadeiras, utilizam-se dos recursos existentes na própria localidade, como a natureza – as pedrinhas, as plantas –, o subir e o pular das árvores, as sementes, as folhas, o banho nos rios, os quintais, as áreas livres, a frente das casas e, como em geral acontece com as crianças, elas não escolhem horário, nem local e nem objeto. Os sujeitos brincantes produzem o seu brincar com o que encontram ao seu redor. Não precisam comprar brinquedos.

Nesta pesquisa, não raras vezes os adultos estão juntos com as crianças no ato de brincar e nos afazeres da vida cotidiana, como na tiração e lavagem da mandioca, na produção da farinha e na limpeza dos quintais.

O último artigo deste capítulo intitula-se **“Era uma vez...” a Literatura Infantil no contexto do Programa Tempo de Aprender em uma escola do interior do Amazonas**, são autoras Patricia Kethleen Pinto de Almeida e Zilda Gláucia Elias Franco, ambas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Um texto que considere a literatura e a leitura como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem é muito importante pelo seu caráter formativo, pois estimula a criatividade, a interação, a cognição e o lado afetivo das crianças. Ler é fonte de conhecimento e favorece grandemente o desenvolvimento da pessoa, desde a mais tenra idade até a vida adulta.

Este artigo trata da leitura e da literatura e objetiva apresentar os resultados de parte de uma pesquisa maior que está em processo. O objeto da pesquisa são as 3 turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública que atende crianças do 1º ao 5º Ano no Ensino Fundamental, que possui cerca de 456 alunos de 6 a 9 anos, e se localiza na área urbana do município de Humaitá, interior do Amazonas. A aproximação com o objeto de pesquisa surgiu a partir de atividades em uma escola do território urbano no município de Humaitá, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no período de outubro de 2020 a abril de 2022, e da experiência no Programa Tempo de Aprender, no período de março a novembro de 2022.

O que intrigou as pesquisadoras foi: Por que é pouco trabalhada a Literatura Infantil nas turmas objeto desta investigação? Como conhecem a importância desta ferramenta pedagógica que desenvolve a memória, a concentração, a compreensão, a oralidade e a criatividade e utilizam os mais diversos gêneros literários que podem ser trabalhados, como contos, fábulas e poesia, questionam por que pouco se usa a Literatura Infantil em favor das crianças.

Para realizarem as atividades com as crianças, havia toda uma preparação com planejamento detalhado de cada atividade. Para as crianças, resultava em momentos de prazer, alegria, descontração, diálogo, entusiasmo e de pura aprendizagem, demonstrando que as crianças gostam de ler, de ouvir histórias e de levar livros para casa quando têm essa oportunidade.

O Capítulo III traz como título **Infâncias e Historicidade** e tem como primeiro artigo o **“Resgate histórico da Educação Integral no Brasil e em Manaus: entre vertentes políticas, marcos legais e concepções”**, escrito por Lucianny Thaís Freire Matias, Zilda Gláucia Elias Franco e Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, todas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

O tema da Educação Integral remonta à Antiguidade nas pautas educacionais e no Brasil desde os Pioneiros da Educação Nova, encabeçada por Anísio Teixeira, e continua despertando o interesse da comunidade acadêmica.

Esse termo significa uma educação que abarque a integralidade da pessoa humana nas suas mais diferentes dimensões, e que, para dar conta dessa formação, precisa aumentar tempos e diversificar os espaços e temas de formação. Importante destacar que Educação Integral não é sinônimo de Escola em Tempo Integral, todavia, uma unidade educacional que adota a concepção de Educação em Tempo Integral deve necessariamente ampliar e diversificar as atividades e ter professores e professoras em tempo integral com a presença permanente de estudantes e docentes, facilitando a discussão e o planejamento.

Este artigo traz a trajetória da Educação Integral, iniciando por um histórico, destaca as experiências nacionais e, em particular, a sua implantação no estado do Amazonas, no município de Manaus, capital do estado, iniciada em 1990, após dois anos esta proposta encerra e retorna em 2016, em 15 unidades da rede pública, atendendo 485 crianças, e objetiva a vivência democrática, humanizadora, crítica e comprometida com o social.

O segundo artigo do capítulo terceiro tem como título **“Representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses da Amazônia Brasileira no período de 2006 a 2021”**, tem como autores Antonio Matheus do Rosário Corrêa, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança, e Raquel Amorim dos Santos, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal.

Esta pesquisa se propõe estudar as representações sociais de crianças negras em dissertações e teses na Amazônia Brasileira e evidencia que muito embora as crianças negras transitem nos mais diferentes contextos socioculturais, e nesses espaços contribuem para a construção de sociabilidades por meio de brinquedos, brincadeiras e diálogos, apresentam-se nos ambientes de convivência, como rios, mangues, igapós, praças etc., todavia, são invisibilizadas nas Teses e Dissertações produzidas na academia, visto que do total de 51, entre Teses e Dissertações na área de Educação e Interdisciplinar no período de 15 anos – 2006 a 2021 –, apenas 3 dissertações abordam essa temática na Amazônia.

O Capítulo IV é denominado **Infâncias, Políticas e Inclusão**, e discute **“A natureza como estratégia de aprendizagem para crianças com TDAH na Educação Infantil”**, Liliane de Souza Azevedo e Angela do Céu Ubaiara Brito, da Universidade do Estado do Amapá, são autoras do artigo que relata o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo verificar como a natureza pode ajudar as crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH nas atividades desenvolvidas em instituições educacionais.

A investigação estudou uma criança da Educação Infantil - Pré-Escola, de uma escola pública no município de Macapá, capital do estado do Amapá, e ficou bastante evidente que a criança se concentra quando a atividade responde a uma necessidade, a um interesse e se tiver sentido para ela.

Atividade não é sinônimo de tarefa que se desempenha para cumprir um programa. É algo que responde a um interesse, algo que motiva a criança para realizá-la.

No caso, as professoras utilizaram elementos da natureza, porém, no interior da sala de referência da criança para evidenciar como as práticas pedagógicas, nas quais se usam tais elementos, contribuem positivamente para a aprendizagem e para a concentração da criança. A pesquisa também evidenciou que o meio ambiente é pouco trabalhado como estratégia de aprendizagem.

Como seria o desenvolvimento dessa criança se fosse em contato direto com a natureza?

O segundo artigo do capítulo tem como título **“Infância da criança com deficiência em Porto Velho: relações de acesso à saúde pública e processos de escolarização”**, escrito por Diana Campos Fontes Arcanjo, da UFOPA/SEDUC-RO, Juracy Machado Pacífico e Luanna Freitas Johnson, da UNIR, e trata da criança com deficiência na idade de zero a seis anos no município de Porto Velho.

O olhar das pesquisadoras dirigiu-se para a execução das políticas públicas de saúde e as suas relações com a educação, mencionando a intersectorialidade de ambas com as políticas públicas de assistência social. Partiu-se do princípio de que o acesso a serviços de saúde permite a realização de diagnóstico e identificação de uma eventual deficiência para posterior introdução desta criança nas demais políticas. Evidencia também a assertiva da integração das diversas políticas públicas que são institucionais em benefício das crianças brasileiras.

Dessa forma, o questionamento inicial deste trabalho foi: de que forma as políticas públicas de saúde são executadas no município de Porto Velho-RO e como se relacionam com os serviços educativos. O objetivo geral foi conhecer as possibilidades de acesso à saúde de crianças com deficiência, na idade de zero a seis anos, aos serviços da Atenção Básica e na rede municipal de ensino de Porto Velho-RO.

Já é de domínio público o conhecimento de que pelo menos 10% das crianças nascem ou adquirem algum tipo de deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial com repercussão no desenvolvimento neuropsicomotor. Todavia, um índice altíssimo, como demonstra a pesquisa, cerca de 70% a 80%, das sequelas podem ser evitadas ou minimizadas. De que forma? Com condutas e procedimentos simples, de baixo custo e de operacionalização com diagnóstico oportuno, bem com medidas preventivas adequadas em todos os níveis de atenção à saúde, como informa esta pesquisa. Pensemos, quantas inteligências são desperdiçadas em função do pouco conhecimento e do pouco acesso aos procedimentos adequados para o pleno desenvolvimento da criança? Constata-se também a necessidade de cada vez mais ampliar as políticas públicas integradas para que a criança possa desfrutar dos seus direitos. Documentos estruturantes dessas políticas já existem, porém nem sempre cumpridos na sua íntegra. Daí a importância dos Movimentos Sociais que lutam pela defesa dos direitos das crianças, como os Fóruns de Educação Infantil.

Ademais, registra-se que, segundo esta pesquisa, apenas 18%, em 2021, tiveram algum tipo de atendimento no Centro de Referência de Saúde da Criança, em Porto Velho.

Este artigo também evidencia o quanto são frágeis os registros feitos nos órgãos públicos, fonte desta pesquisa, e como as informações, em geral, são repassadas de forma oral, evidenciando que é necessário mais profissionalismo nesses órgãos e mais respeito para com a pessoa que está sendo atendida. O serviço prestado à população, como bem diz o título, é um serviço público, portanto, precisa estar disponível a quem quiser fazer uso dele.

O Capítulo V, **Infâncias, Educação e Cuidados**, tem como primeiro artigo a **“Avaliação da qualidade acústica em uma Unidade de Educação Infantil em Belém”**. São autores Adelice Braga, Ana Paula Braga Delgado, Paulo Chagas Rodrigues, da Universidade Federal do Pará, e Tânia Regina Lobato dos Santos, da Universidade do Estado do Pará.

Interessante este artigo que traz à tona um assunto que, na minha visão, ainda é pouco estudado, considerando as construções para o desenvolvimento da Educação Infantil e que estiveram em evidência durante o período da pandemia, em função da reestruturação que muitos prédios escolares sofreram para se adaptarem aos novos tempos.

Todavia, há uma especificidade nesta pesquisa, que é o foco na qualidade acústica de uma Unidade de Educação Infantil – UEI, ou seja, no conforto sonoro, e se propõe também a oferecer proposições possíveis para a melhoria do conforto acústico.

O que se evidenciou também neste trabalho foi a interação de diferentes profissionais, ou seja, pedagogos, engenheiro e arquiteto, aliás, essa interação é recomendada pelo Manual de Orientações Técnicas, publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE:

Nessa perspectiva, a concepção do projeto deve contemplar processos participativos e interdisciplinares, que envolvam tanto a comunidade educacional – crianças, professores, funcionários, familiares e administrações municipais – quanto uma equipe multidisciplinar de profissionais: pedagogos, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores, etc. (FNDE, 2017, p. 45)<sup>1</sup>.

Constatou-se ainda que o planejamento acústico, para responder a uma prática pedagógica interativa, precisa ser melhorado.

O capítulo conclui com o artigo **“Da sensibilidade à sociabilidade da infância: oficinas brincantes no RUC Laranjeiras em Altamira-PA”**, de Léia Gonçalves de Freitas, Dayse Leite Pereira, Adrielly Cunha Mota dos Santos e Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, todas da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira.

Quais as relações de sociabilidade das crianças no Reassentamento Urbano Coletivo – RUC Laranjeiras, em Altamira-PA? Responder essa pergunta é o objetivo deste artigo. As pesquisadoras

<sup>1</sup> FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Manual de Orientações Técnicas. Volume 2.** Elaboração de Projetos de Edificações Escolares: Educação Infantil. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1232335/volume\\_2elaboracao\\_de\\_projetos\\_ed\\_escolares\\_ed\\_infantil.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1232335/volume_2elaboracao_de_projetos_ed_escolares_ed_infantil.pdf). Acesso em: 12 maio 2023.

responderam a esse questionamento realizando oficinas brincantes com 17 crianças, nos meses de agosto e setembro de 2022, a partir das expressões de linguagem oral, visual e corporal, por meio de jogos, brincadeiras e dinâmicas de grupos na quadra da escola pública do RUC Laranjeiras, instituído este a partir da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, para o qual foram levadas 517 famílias expulsas das suas localidades, desapropriadas ou remanejadas compulsoriamente, pois sofreram os impactos hidrográficos da usina.

Contudo, as crianças, das mais diferentes localidades, demonstraram sensibilidade, reciprocidade e sociabilidade, criando diferentes formas de relações e convivências grupais, evidenciando capacidade de intervir em situações diversas, como são diversas as infâncias em questão. As crianças são ativas, criativas, produtoras de cultura e protagonistas de suas histórias.

**Profa. Dra. Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA



## AS INFÂNCIAS R-EXISTENTES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA - UMA INTRODUÇÃO

A diversidade de infâncias vividas nas mais diferentes realidades da região foi o que instigou e aproximou os Grupos e Núcleos de Pesquisa da temática infâncias amazônicas em diferentes espaços geográficos e contextos.

Pesquisadores, Grupos e Núcleos de Pesquisa dos estados brasileiros da Região Norte, em especial os que compõem a Amazônia Legal (Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso), se uniram para a formação de uma Rede de discussões e debates sobre as infâncias e as crianças da Amazônia nas áreas da arte, da cultura, do lazer, da educação, da saúde e do bem-estar. Neste sentido, criou-se a Rede de Estudos e Pesquisas com e sobre Infâncias e Crianças da Amazônia – SAMAÚMA, conhecida como Rede Samaúma, que busca promover a visibilidade dos estudos e pesquisas sobre infâncias e crianças da Amazônia e suas condições de vida, com atenção às políticas públicas e sua atuação na garantia de direitos. O nome Samaúma remete a uma árvore típica das matas de várzea da Amazônia que alcança proporções extraordinárias e suas raízes em forma de “tábuas” criam abrigos que protegem do sol e da chuva e, também, no passado, servia como meio de comunicação entre os povos indígenas através do batuque nas raízes, som que chegava a longas distâncias.

A Rede possui, atualmente, 10 Grupos e Núcleos de Pesquisa ligados às universidades públicas em níveis federal e estadual, são eles: Grupo de Estudos e Pesquisa em Criança, Infância e Educação Infantil – IPÊ (UFPA); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN (UFAM); Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Cultura e Educação Infantil – ICEI (UEPA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva – GEPEIN (UNIR); Grupo de Estudos e Pesquisas Infância Amazônica e Formação Docente – GEPIAFD (UFPA); Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubuaia Amazônica - infâncias, territórios rurais e processos educativos e culturais (UFPA); Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde – LIS (UEAP); Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância – EDUCA (UNIR); Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infância, Educação e Cultura na Amazônia Paraense – NEPIECAP (UFPA); e, Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA).

Nesta primeira publicação, em formato de E-book, a Rede Samaúma congregou pesquisas atuais sobre as infâncias e as crianças amazônicas focadas nas infâncias do campo e territorialidades, nas culturas, nas historicidades, nas políticas públicas e inclusão e na educação e cuidados.

A infância, ou melhor, a maneira como é vivida, não é igual em toda parte, mas se difere de lugar para lugar. Cada sociedade tem sua cultura e por meio dela designa critérios que determinam como ela será residida pelas crianças. Deste modo, o conceito de infância e criança de maneira alguma pode ser reduzido a uma forma “[...] generalizada ou universalizada, através de fatores do tipo cronológico ou biológico” (Sousa, 2014, p. 257)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> SOUSA, E. L. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. 2014. 422 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130980/332919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar. 2017.

Compreendemos que a criança é parte integrante da estrutura social; ela marca a história do seu tempo, participando ativamente da vida em sociedade. Sobre esse aspecto, Kuhlmann Júnior (2010)<sup>2</sup> afiança que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

[...] Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Júnior, 2010, p. 30-31).

Sobre as crianças concretas, Kuhlmann Júnior (2010) ainda destaca que elas participam da vida social por inteiro, apropriam-se de valores e comportamentos que traduzem o seu tempo e lugar, visto que as relações sociais fazem parte da sua existência de sujeito, que interage *no* e *com* o mundo.

Compreender a infância amazônica é abrir possibilidades para entender a identidade do ser que “[...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido a sua existência” (Loureiro, 2007, p. 11)<sup>3</sup>.

É difícil não nos encharcarmos com a beleza e a diversidade da infância da Amazônia, com as práticas culturais, os modos de vida e de ser criança nas tantas Amazônias vivenciadas na Amazônia brasileira que, apesar da negação aos direitos sociais básicos, “[...] ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana [...]”. E ainda acrescenta que “[...] muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças” (Galeano, 1999, p. 11)<sup>4</sup> numa região de miséria social tão grande (Ribeiro, 2006)<sup>5</sup>.

O histórico de dominação desta região, cujo requisito principal tem sido até os dias atuais de exploração de suas populações, criada a partir de um modelo eurocêntrico baseado numa prática de relações de superioridade/inferioridade (Quijano, 2005)<sup>6</sup>, desconsidera suas populações, seus modos de vida e suas culturas. A realidade vivida por elas é dura e diz muito do processo histórico de opressão que reflete, ainda hoje, a sua luta diária para sobreviver a tanto descaso, “[...] cuja realidade [...] é marcada pela precariedade social, econômica e política, [...], que na região amazônica, em particular, negligenciou as peculiaridades regionais e as singularidades locais [...]” (Silva, 2007, p. 48)<sup>7</sup>. Observando esse quadro, nos ancoramos em Lander (2005)<sup>8</sup>, ao considerar que uma das alternativas ao pensamento eurocêntrico-colonial que negligenciou as crianças, renegou sua história, é olhar o mundo, agir sobre ele e interpretá-lo dando um outro significado e, principalmente, agir de maneira consciente, participativa, garantindo que as crianças sejam ouvidas onde quer que estejam.

Nesse aspecto, Arroyo (2012, p. 31)<sup>9</sup> chama a atenção ao considerar que “[...] as infâncias [...] tão precarizadas, tão vulneráveis também são humanas”, ou seja, a condição de perversidade a

2 KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

3 LOUREIRO, J. J. P. **A conversão semiótica na arte e na cultura**. Edição trilingue. Belém: EDUFPA, 2007.

4 GALEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução de José Guadalupe Posada. Porto Alegre: L&PM, 1999.

5 RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

6 QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

7 SILVA, M. G. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 1, p. 47-57, 2007.

8 LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocênicos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

9 ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-53.

qual estão submetidos os sujeitos-crianças exige um tratamento mais humano, independente do lugar onde estejam, até numa região tão complexa como a Amazônica, na verdade “[...] estão exigindo ser reconhecidos humanos”.

Considerando as crianças como protagonistas da sua história, esta produção adentra seus mundos, o que nos levou a conhecê-las nos seus espaços e nas relações que aí se estabelecem, como nos fundamenta Alves (2014)<sup>10</sup>, ao completar:

[...] que é preciso [...] conhecer quem são, como vivem, como é seu grupo de interação, quais suas preferências e o que elas pensam a respeito de si mesmas, das relações com os seus pares e com os adultos, acerca do mundo em que vivem entre outras questões [...] (Alves, 2014, p. 40).

Portanto, foi acreditando no potencial que a criança possui de dizer de si e do mundo no qual está inserida, que os pesquisadores se lançaram a campo, mas “[...] sem a pretensão de “ver” ou apreender a totalidade, o desafio é não desconsiderar nem desconhecer práticas [...] cotidianas em sua complexidade, pluralidade, diversidade e singularidade [...]” (Sampaio, 2003, p. 17)<sup>11</sup>, mas trazer ao diálogo com as ciências as questões que emergem das práticas cotidianas das crianças, principalmente.

Para apreensão da realidade amazônica, se fez necessário refletirmos sobre a ótica não do colonizador, mas do oprimido nortista-amazônida, especialmente sobre a condição de subserviente a qual foi submetido por séculos e que o obriga “[...] a uma luta e a uma resistência [...] que tem uma história de **[mais de]** 500 anos” (Menchú, 1996, p. 195, acréscimo nosso)<sup>12</sup>. Deste modo, os postulados decoloniais nos ajudam a pensar crítica e reflexivamente sobre:

[...] a emergência de práticas que reconheçam os sujeitos que se mantêm numa colonialidade subjetiva, numa relação de poder que os oprimem e excluem nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos, negando suas culturas e identidades, tornando-os invisíveis [...] (Simões; Santos; Barroca, 2015, p. 10)<sup>13</sup>.

Neste sentido, os Estudos Sociais da Infância contribuem para uma análise das relações de poder que se estabeleceram desde o período colonial na Amazônia e que mostram o quanto as crianças foram inferiorizadas por meio de práticas abusivas (Ramos, 2010)<sup>14</sup> de exploração, que lhes deixavam poucas chances de sobrevivência. Essa ponderação nos encaminha para outra construção, de caráter político, a fim de que se possa compreender, sistematizar, contextualizar e reconhecê-las como seres humanos, como pessoas que, diante das práticas subalternas de domínio capitalista, buscam ser reconhecidas a partir de um processo reflexivo da sua história, a decolonização (Coronil, 2005<sup>15</sup>; Lander, 2005; Mignolo, 2005<sup>16</sup>; Quijano, 2005); essa perspectiva tem o sentido de trazê-las para cima das águas, “[...] dando ênfase na formação da identidade e do protagonismo da criança enquanto sujeito” (Simões; Santos; Barroca, 2015, p. 10).

10 ALVES, L. M. S. A. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, S. M. S.; ALVES, L. M. S. A.; BERTOLO, S. J. N. (org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA, 2014. p. 35-52.

11 SAMPAIO, C. S. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 17-41.

12 MENCHÚ, R. Los pueblos indios en América Latina. In: CASANOVA, P. G.; ROSENMAN, M. R. (coord.). **Democracia y Estado multiétnico en América Latina**. México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, 1996.

13 SIMÕES, P. M. U.; SANTOS, E. S. F.; BARROCA, K. C. A perspectiva pós-colonial e a sociologia da infância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: PESQUISAS EM BUSCA DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS, 2., 2015. **Anais [...]**. Campinas, SP: FE/UNICAMP: GEPEDISC Linha Culturas Infantis, 2015.

14 RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 19-54.

15 CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-68. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

16 MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Partindo do pressuposto de que a criança é sujeito de direitos, os Estudos Sociais da Infância propõem a defesa de “[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação [...]” (Kramer, 2011, p. 101)<sup>17</sup>, que a perceba como ser concreto, que ocupa um lugar social muito peculiar. Que as considere não como meros objetos de pesquisa, mas sujeitos com legitimidade que falam de suas vivências com propriedade, “[...] ouvidas nas pesquisas como informantes legítimos, e que deixam de ser estudadas apenas na sua dimensão psicológica, pedagógica ou biológica” (Moraes; Alves, 2014, p. 304)<sup>18</sup>, assumindo novas funções no contexto da investigação científica: o de participantes e/ou copesquisadores.

Pensar a infância e seus atores sociais requer uma análise de como a sociedade foi produzindo, ao longo de sua história, conceitos sobre esses pequenos cidadãos, sua importância advém da maneira como a sociedade os vê.

A criança sempre foi olhada com descaso, sua voz, sem credibilidade na sociedade, de fato, ela tem sido pouco ouvida. Marcílio (2010)<sup>19</sup> esclarece que até pouco tempo a criança era considerada inábil, sem condição nenhuma de construir sua identidade, sua vida esteve sempre atrelada ao poder que os pais ou seus representantes têm sobre os filhos, afirmando que a criança “[...] só se tornou sujeito de direitos e prioridade absoluta da nação depois dos anos de 1950, e em particular como consequência da Declaração Universal dos Direitos da Criança” (Marcílio, 2010, p. 17).

A categoria social infância se apresenta no contexto amazônico com as particularidades de um espaço com muitas infâncias, as quais são vividas pelas crianças indígenas, caboclas, quilombolas, pescadoras, camponesas, ribeirinhas, povos da floresta, sem-terra, assentadas, pequenas agricultoras, imigrantes e colonas, imbuídas em suas culturas vividas nas tantas Amazônia contrastadas: da várzea e da terra firme, dos rios de águas brancas e águas pretas, dos terrenos movimentados e serranos, das planícies litorâneas, dos cerrados, dos manguezais e das florestas, de mata e desmatada, que mata e que resiste, ou melhor, “r-existe” (Gonçalves, 2012)<sup>20</sup>.

Em todos esses lugares as crianças estão presentes, construindo suas histórias e suas culturas infantis interligadas ao sonhar, pensar, sentir, agir, criar e transformar (Fares; Rodrigues, 2013)<sup>21</sup> de maneira individual e coletiva, dando um novo sentido a elas (Hage, 2014)<sup>22</sup>. São híbridas, resultam de encontros variados, originárias da formação cultural familiar do pai, da mãe, da cultura constituída pela própria criança que advém de sua natureza, da cultura escolar, de seus grupos sociais, da interação com o meio ambiente, onde “[...] cada ser humano “carrega” uma cultura que irá se misturar com as outras. Cada um “herda”, reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas” (Friedmann, 2013, p. 63)<sup>23</sup>. Compreender a criança produzindo cultura é percebê-la na sua cotidianidade, ou seja, na sua interação com o mundo, envolvida nos saberes que de alguma forma orientam seus aprendizados.

A infância amazônica tem minudências próprias que foram se constituindo na cotidianidade das populações que compõem esse território. Partindo desta constatação é que buscamos perceber a criança amazônica na sua singularidade, ou seja, “[...] essa criança real, concreta, que cresce entre a gente e o rio, entre a gente e os peixes, entre a gente e as árvores, entre a gente e

17 KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-118.

18 MORAES, E. M.; ALVES, L. M. S. A. A infância camponesa na Amazônia na visão de crianças de um assentamento no Pará. In: ARAÚJO, S. M. S.; ALVES, L. M. S. A.; BERTOLO, S. J. N. (org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 303-311.

19 MARCÍLIO, M. L. A criança abandonada na história de Portugal e do Brasil. In: VENANCIO, R. P. (org.). **Uma história social do abandono de crianças**: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Editora PUC Minas, 2010. p. 13-37.

20 GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

21 FARES, J. A.; RODRIGUES, D. S. Apresentação. In: RODRIGUES, D. S.; FARES, J. A. (org.). **Memória, imaginário e educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2013. p. 7-9.

22 HAGE, S. M. Educação do campo na Amazônia: retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: ARAÚJO, S. M. S.; ALVES, L. M. S. A.; BERTOLO, S. J. N. (org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 163-176.

23 FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

a gente [...]” (Teixeira, 2009, p. 18)<sup>24</sup>, que cria e recria sua história de vida com narrativas simples encharcadas nas culturas do lugar – a Amazônia –, cultura essa que não se resume a cultos ou a costumes, mas às estruturas de sentido através das quais os homens configuram a sua experiência (Geertz, 1989)<sup>25</sup>.

Nessa Amazônia, “[...] a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar” (Certeau; Giard, 2013, p. 205)<sup>26</sup>. Assim, consideramos a criança um sujeito praticante da vida cotidiana, como nos referenda Certeau (2014)<sup>27</sup>, e que perpetra a vida cotidiana por meio das dimensões que envolvem a sua personalidade. Na perspectiva dos Estudos Sociais da Infância, a criança, como sujeito social, tem a capacidade de assimilar a realidade na qual está inserida e ao mesmo tempo exercer outras capacidades que possibilitam a manipulação das coisas. Logo, refletir o cotidiano da criança amazônica, inserida na categoria infância, “[...] nos possibilita distinguir que as suas características não se constroem da mesma forma em todos os lugares, uma vez que esta adquire as cores e os temperos do tempo e do lugar [...]” (Lopes, 2012, p. 37)<sup>28</sup>.

Assim, podemos considerar que a criança está inserida no seu cotidiano, no seu ambiente imediato (Heller, 1987)<sup>29</sup> e se apropria dele; é capaz de reconhecê-lo como sendo seu próprio mundo, portanto, o espaço da experiência cotidiana é um território de significações. Pensar a espacialidade da infância e da criança do Norte do Brasil requer uma análise mais sólida sobre que espaços (geográficos, políticos e sociais) elas têm ocupado ao longo de suas trajetórias.

Neste sentido, Lopes e Vasconcellos (2005)<sup>30</sup> afirmam que as crianças nascem num determinado período histórico, em algum espaço, pertencem a um certo grupo cultural, estabelecendo, neste contexto, suas interações sociais e construindo suas identidades. Para eles, as crianças estão nos espaços e se apropriam destes, e vão (re)construindo e tomando posse de outros, formando suas territorialidades.

Compreender a infância em um lugar onde “A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é uma verdadeira “essência” da substância social [...]” (Heller, 2014, p. 34)<sup>31</sup>. Cada rito, cada espaço, cada momento de interação compõe as histórias desses sujeitos-crianças que, por meio de suas falas significativas e ações, propõem romper com o que é “normal” no contexto social para os adultos, em favor da alegria de respirar a simplicidade e a singularidade de ter, ser e estar no mundo; de ter infância, de ser sujeito construtor dessa infância e da sociedade, como salienta Sarmiento (2009)<sup>32</sup> a partir dos conceitos de Qvortrup, e de estar num espaço no qual ela se constrói e constrói o seu território – a Amazônia, “[...] em meio a diversidades sociais, culturais, econômicas, as quais repercutem na constituição da identidade que se modela em meio à realizada dentro de um discurso e práticas, a partir de um lugar [...]” (Lopes, 2012, p. 105) – a Amazônia, o Norte do Brasil.

Nessa continuidade, **Pesquisas com e sobre Crianças na Amazônia** traz treze artigos, organizados em cinco capítulos que analisam como as infâncias e as crianças se localizam e vivenciam

24 TEIXEIRA, S. R. S. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

25 GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

26 CERTEAU, M.; GIARD, L. **Espaços Privativos**. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. IX, p. 203-207. (Volume 2).

27 CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Volume 1).

28 LOPES, A. S. C. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha: Ilha de Cotijuba Belém - Pará**. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

29 HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Gráficas Hurope S/A, 1987.

30 LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância: reflexos sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

31 HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

32 SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

suas práticas cotidianas, culturais, políticas e educativas no contexto amazônico. O Capítulo I discorre sobre **Infâncias do campo e territorialidades**, analisa o espaço amazônico como espaço de diversidade cultural. O primeiro artigo, de autoria de Maria Natalina Mendes Freitas, pesquisadora da UFPA – Campus Universitário de Bragança, é denominado de **Educação Infantil do campo e natureza: território educativo de movências infantis**. O estudo articula dois temas: natureza e educação infantil do campo. Objetivou-se analisar a concepção de natureza e identificar as práticas educativas que orientam o trabalho pedagógico na educação infantil da escola do campo, na Comunidade do Nanã, município de Tracuateua-PA. A escolha desta comunidade advém de dois motivos: estar situada numa área da Reserva Extrativista Marinha, o que contempla uma diversidade biológica significativa, com a presença de campos, manguezais e lâminas d'água, oportunizando que seus moradores pesquem em lagoa de água doce; e, segundo, pela relação estabelecida durante o processo formativo do Programa Escola da Terra, ocorrido entre os anos de 2017 e 2018 no município. Observou-se que a interação dos dois temas, foco deste artigo, ainda apresenta um distanciamento entre a vinculação e valorização dos saberes das crianças sobre o ambiente natural em que residem, qual seja, as áreas de mangues; mesmo que a docente apresente preocupação em relação à crise global no que diz respeito às questões ambientais de nosso tempo, sua concepção ainda se pauta pela visão da educação ambiental, não promovendo em sua prática pedagógica a relação das crianças com a natureza, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

**Crianças Gavião Phycop Catiji: produções e representações de territorialidades**, de Emilene Leite de Sousa, Karitânia dos Santos Araújo, Brigitte Morália Carvalho Marinho, pesquisadoras da Universidade Federal do Maranhão – Campus Universitário de Imperatriz, Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e Secretaria Municipal de Imperatriz-MA, analisa as representações das crianças Gavião Phycop Catiji sobre territorialidade e suas apropriações do território. Para isto, considerou a agência de crianças indígenas na relação com seus territórios e sua participação na organização social desses territórios, contribuindo para a preservação dos mesmos e para a perpetuação de sua etnicidade. Esta pesquisa toma como ponto de partida o olhar das crianças indígenas sobre seus territórios, isto é, o modo como os representam e se apropriam deles, para demonstrar como sua participação é fundamental para a preservação destas comunidades territoriais e étnicas, partindo da hipótese de que essa participação também dá sentido à luta de homens e mulheres adultos.

A pesquisa **Narrativas da fotografia: perspectivas metodológicas na pesquisa com crianças do campo tracuateuense**, de Fernanda Regina Silva de Aviz e Tânia Regina Lobato dos Santos, pesquisadoras da Universidade do Estado do Pará – UEPA, evidencia o uso da narrativa da fotografia como delineamento metodológico na pesquisa com crianças da educação infantil do campo, cujo objetivo era analisar os significados da cultura local e escolar por meninos e meninas do campo. O estudo mostrou que, na pesquisa com crianças, a participação ativa convida a delinear outras formas de acesso ao universo infantil. Desse modo, a narrativa da fotografia fez emergir muitas vozes, traduzindo sentidos e significados sobre a cultura local e escolar, os modos de vida, fazeres e brincadeiras das crianças do campo tracuateuense.

O Capítulo II, denominado de **Infâncias, crianças e culturas**, destaca a inserção das crianças nas culturas populares e nas culturas infantis e discorre sobre a diversidade de infâncias e crianças, suas culturas e brincadeiras neste imenso espaço amazônico. Neste capítulo, temos o estudo **Carimbó e capoeira, brincadeiras dançantes das crianças do Quilombo do América na Amazônia Bragantina-Pará-Brasil**, de Simeia de Amorim Santos Andrade e Raquel Amorim dos Santos, pesquisadoras da Universidade Federal do Pará – Faculdade de Dança e Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal, respectivamente. O estudo objetivou analisar as brincadeiras dançantes das crianças do Quilombo do América a partir das expressões culturais da lúdica popular, como o carimbó e a capoeira, que se materializam no corpo brincante das crianças. O estudo mostrou que os saberes das crianças quilombolas orientam suas práticas culturais, sociais e educacionais na cotidianidade em diálogo com culturas infantis quilombolas.

O artigo **Infâncias marujas de crianças na Festividade de São Benedito na Amazônia Bragantina**, de Ana Paula Vieira e Souza e Luzileida Sousa Corrêa, pesquisadoras da Universidade Federal do Pará e Secretaria Municipal de Educação de Bragança-PA, dialoga com infâncias marujas de crianças participantes da Festa do São Benedito no contexto do município de Bragança-PA, enfatizando a escuta e as discursividades de crianças a respeito da fé, tradição, dança e brincadeiras na prática cultural dessa festividade. Os resultados evidenciam que as culturas infantis se manifestam socialmente como modos de vida e organização da vida social no contexto familiar. As infâncias de crianças marujas são atravessadas pelas culturas infantis manifestadas nos brincadeiras da indumentária, momento da esmolação, ladainha, cortejo marítimo e procissão. A pesquisa conclui que as crianças da Amazônia bragantina demonstram as vivências históricas da Festividade do Glorioso São Benedito, festividade religiosa que perpassa por diversas crenças, histórias, culturas e saberes. Elas revelam um olhar diferenciado sobre a Festividade e a Marujada de São Benedito por meio de poesias, musicalidade e interações sociais com membros da família.

A pesquisa **Interações e brincadeiras no cotidiano de crianças da Comunidade Cujari, Abaetetuba-PA**, de Eliana Campos Pojo Toutonge, pesquisadora da UFPA – Campus Universitário de Abaetetuba, objetivou descrever interações e brincadeiras de crianças de uma comunidade rural amazônica, relacionando-as com o saber e a cultura infantil produzida por tais sujeitos. Os dados demonstram que o brincar se encontra imbricado ao movimento da natureza, sendo parte substantiva do cotidiano da comunidade. Também foi visualizado um considerável repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras de tempos atrás utilizados por seus genitores, ainda que com modificações. Ademais, observou-se que, pelo brincar, ocorre um aprender individual e coletivo, uma experiência interna do sujeito-criança, um processo humanizador e, ao mesmo tempo, evidencia-se uma cultura infantil peculiar, alicerçada na prática social da comunidade.

O estudo **“Era uma vez...” a Literatura Infantil no contexto do Programa Tempo de Aprender em uma escola do interior do Amazonas**, de Patricia Kethleen Pinto de Almeida e Zilda Gláucia Elias Franco, pesquisadoras da Universidade Federal do Amazonas – Campus Universitário de Humaitá, teve como objetivo apresentar os resultados do processo de criar espaços de aproximação com a Literatura Infantil nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental I, por meio do Programa Tempo de Aprender, em uma escola pública do interior do Amazonas. As atividades desenvolvidas por meio de pesquisa-ação colaborativa foram pensadas, planejadas e executadas junto com a comunidade escolar, proporcionando espaços de leitura, do gosto em ouvir histórias de maneira lúdica e prazerosa para as crianças, estimulando o hábito da leitura.

O Capítulo III trata das **Infâncias e historicidade** e destaca o processo histórico no qual se constituem as infâncias e crianças na Amazônia. Temos, neste capítulo, o artigo **Resgate histórico da Educação Integral no Brasil e em Manaus: entre vertentes políticas, marcos legais e concepções**, de Lucianny Thaís Freire Matias, Zilda Gláucia Elias Franco e Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, pesquisadoras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Destacam que a Educação Integral é compreendida como uma concepção educacional, visando o desenvolvimento da multidimensionalidade dos educandos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem; além disso, busca a ampliação dos espaços e tempos, analisando o percurso da Educação Integral a partir de um olhar para as iniciativas nacionais, direcionando para como a concepção está instituída em Manaus-AM.

O estudo **Representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses da Amazônia brasileira no período de 2006 a 2021**, de Antonio Matheus do Rosário Corrêa e Raquel Amorim dos Santos, pesquisadores da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança e Campus Universitário de Castanhal, respectivamente, se baseia na Teoria das Representações Sociais a partir da tridimensionalidade *informação, imagem e atitude* (Moscovici, 1978). Configurado pela abordagem qualitativa, o método de pesquisa se embasa no Estado da Arte, caracterizado pela pesquisa bibliográfica, com coleta de dados em dissertações e teses sobre crianças negras em Programas de Pós-Graduação das áreas de Educação e Interdisciplinar, disponíveis na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O estudo mostrou que as infâncias negras estão constantemente envol-

vidas no conflito entre racismo e antirracismo em diferentes contextos amazônicos, em que os estudos encontrados problematizam essa relação e projetam caminhos para sua superação, como visibilidade da criança negra nas sociedades amazônicas e conhecimento científico.

O Capítulo IV discorre sobre as **Infâncias, políticas e inclusão**. É possível olhar a infância e as crianças com suas diferenças, possibilidades de superação em interação com a natureza e os processos de inclusão escolar. O estudo **A natureza como estratégia de aprendizagem para crianças com TDAH na Educação Infantil**, de Liliane de Souza Azevedo e Angela do Céu Ubaiara Brito, pesquisadoras da Universidade do Estado do Amapá – UEAP, buscou averiguar como uma criança com TDAH atribui atenção e interação com as práticas que possibilitam o contato com os elementos da natureza, além de identificar como tais práticas contribuem de forma positiva na aprendizagem e na concentração da criança que possui TDAH. Os resultados indicam que houve aprendizagem significativa para a criança e atenção nas atividades propostas, pois se percebeu como a natureza colaborou em seu desenvolvimento e aprendizagem, visto que a natureza foi o elo mediador para o interesse da criança.

A investigação **Infância da criança com deficiência em Porto Velho: relações de acesso à saúde pública e processos de escolarização**, de Diana Campos Fontes Arcanjo, Juracy Machado Pacífico e Luanna Freitas Johnson, pesquisadoras da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e também da Secretaria de Educação de Rondônia – SEDUC-RO, destaca que a infância compreende os primeiros anos de vida, quando melhor se pode estimular o desenvolvimento global do indivíduo. Considerando as crianças com deficiência, o acesso a serviços de saúde é extremamente relevante no diagnóstico inicial e introdução à Estimulação Precoce para acessarem a escola e o Atendimento Educacional Especializado. O trabalho, utilizando a concepção de infância, vias de desenvolvimento e deficiência subsidiadas da Psicologia Histórico-Cultural, objetivou conhecer as possibilidades de acesso à saúde de crianças de zero a seis anos aos serviços da Atenção Básica e Educação Infantil no município de Porto Velho-RO. Diante dos resultados, o estudo demonstrou que o acesso das crianças com deficiência ainda é precário, sem a execução de programas específicos e marcado pela ausência de registros das demandas, desconsiderando várias possibilidades tanto na área da saúde quanto da educação.

O Capítulo V discute as **Infâncias, educação e cuidados** e buscou analisar a qualidade de vida da infância e crianças em espaços diversos na Amazônia. Neste capítulo, a investigação **Avaliação da qualidade acústica em uma Unidade de Educação Infantil em Belém**, de Adelice Braga, Ana Paula Braga Delgado, Paulo Chagas Rodrigues e Tânia Regina Lobato dos Santos, pesquisadores da Universidade Federal do Pará e Universidade do Estado do Pará, mostra que na Educação Infantil as interações adulto-criança, criança-criança e criança-espaço são formativas e basilares para a qualidade educativa. A inteligibilidade da fala, entretanto, pode ser consideravelmente prejudicada quando o recinto possui deficiências acústicas que podem interferir nas interações que compõem os pilares fundantes da educação das crianças. Visando contribuir para a melhoria da prática pedagógica na Educação Infantil, esta pesquisa objetivou avaliar a qualidade acústica de uma Unidade de Educação Infantil – UEI e apresentar proposições possíveis para a melhoria do conforto acústico. Pretendeu-se verificar se os parâmetros acústicos nas turmas encontram-se abaixo do ideal, comprometendo diretamente a inteligibilidade da fala e seu impacto para o aprendizado. Foram desenvolvidas as simulações por meio do levantamento das dimensões da sala e identificação dos materiais das superfícies aparentes e, após analisados os resultados, foram sugeridas diretrizes projetuais de condicionamento e isolamento acústico para contribuir com o debate em torno da importância de se construir instituições de Educação Infantil considerando as necessidades acústicas do trabalho pedagógico junto às crianças.

O estudo **Da sensibilidade à sociabilidade da infância: oficinas brincantes no RUC Laranjeiras em Altamira-PA**, de Léia Gonçalves de Freitas, Dayse Leite Pereira, Adrielly Cunha Mota dos Santos e Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, pesquisadoras da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira, discute os significados da sensibilidade à constituição da sociabilidade de crianças do Reassentamento Urbano Coletivo – RUC Laranjeiras, nos contextos socioculturais e históricos, refletindo a partir das relações de sociabilidade vividas por elas os significados da

sensibilidade construída. A pesquisa revelou que a sensibilidade das crianças é manifestada em situação de reciprocidade e sociabilidade, criando outras maneiras de relações e convivências grupais; a capacidade das crianças de intervir nas relações sociais reflete as características próprias da socialização ocorrida por meio de instituições, como a família e a escola, e a dimensão da sociabilidade perpassa as trocas sociais compondo múltiplas e diferenciadas afetividades.

Assim, esperamos que a obra **Pesquisas com e sobre Crianças na Amazônia** ofereça aos educadores, pesquisadores, alunos e à comunidade em geral, oportunidades para que reflitam sobre as infâncias e as crianças da Amazônia. Como atores sociais que são, protagonizam suas histórias de vida. Com muita perspicácia, nos apontam novos e/ou outros caminhos que possibilitem a elas viverem suas infâncias no tempo presente.

**Profa. Dra. Simeí de Amorim Santos Andrade**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  
**Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos**  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA  
ORGANIZADORAS



# Capítulo I

## INFÂNCIAS DO CAMPO E TERRITORIALIDADES





# EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E NATUREZA: TERRITÓRIO EDUCATIVO DE MOVÊNCIAS INFANTIS

**Maria Natalina Mendes Freitas<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança

mnfreitas@ufpa.br

**Resumo:** Este texto articula dois temas: natureza e educação infantil do campo. Fruto de uma das atividades desenvolvidas na disciplina Educação do Campo, do curso de Pedagogia. Objetivou-se analisar a concepção de natureza apresentada pela docente e identificar as práticas educativas que orientam o trabalho pedagógico na educação infantil da escola do campo. A abordagem utilizada, que ancora o texto, foi de cunho qualitativo a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Como técnica, utilizou-se a roda de conversa com as crianças, os pais e a professora, bem como as observações entre as movências que se espraiam no convívio das crianças e adultos com a natureza na Comunidade do Nanã, município de Tracuateua-PA. A escolha desta comunidade advém de dois motivos: estar situada numa área da Reserva Extrativista Marinha, o que contempla uma diversidade biológica significativa, com a presença de campos, manguezais e lâminas d'água, oportunizando que seus moradores pesquem em lagoa de água doce; e, segundo, pela relação estabelecida durante o processo formativo do Programa Escola da Terra, ocorrido entre os anos de 2017 e 2018 no município. A atividade envolveu 24 crianças, com idade de 4 e 5 anos, uma professora e 4 adultos (1 pai e 3 mães). Observou-se que a interação dos dois temas, foco deste texto, ainda apresenta um distanciamento entre a vinculação e valorização dos saberes das crianças sobre o ambiente natural em que residem, qual seja, as áreas de mangues, mesmo que a docente apresente preocupação em relação à crise global no que diz respeito às questões ambientais de nosso tempo. Sua concepção ainda se pauta pela visão da educação ambiental, não promovendo em sua prática pedagógica a relação das crianças com a natureza, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil do campo; natureza; criança.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, interessa-me destacar dois temas: natureza e educação infantil do campo, e compreender como as crianças do território rural Comunidade do Nanã, município de Tracuateua-PA, percebem e constroem vínculos e movências nesses espaços. Analisar a concepção de natureza apresentada pela docente e identificar as práticas educativas que orientam o trabalho pedagógico na educação infantil do campo. A vivência foi desenvolvida a partir de uma atividade proposta na disciplina Educação do Campo, componente do eixo estruturante Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade Cultural, do curso de Pedagogia, Campus Universitário de Bragança.

Aprender é uma capacidade intrínseca de todo ser humano. Aliar ao estudo do componente Educação do Campo indo ao *lôcus* onde são tecidas as práticas educativas, com crianças da educação infantil do campo, tem sido uma dinâmica muito propícia aos estudantes de graduação, para compreenderem que tais práticas devem ser orientadas a partir das vivências, saberes, cul-

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação/Ufpa – Campus Universitário de Bragança. Coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infância, Educação e Cultura na Amazônia Paraense – NEPIECAP. Foco de estudo: saberes, processos culturais e educativos da educação infantil e educação infantil do campo, multisseriação, educação do campo dos territórios rurais da Amazônia paraense.



turas e tradições das crianças, interligando tais vivências com os conhecimentos sistematizados pela humanidade e orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009).

A educação infantil do campo ainda é um terreno movediço que vem se espraiando a partir do movimento da Educação do Campo, desencadeado na década de 1998. Barbosa e Fernandes (2013) afirmam que a Educação Infantil e a Educação do Campo precisam ter um encontro a fim de concretizar a justiça social com as crianças residentes em territórios rurais.

Após 24 anos de intensas lutas, debates, pesquisas e estudos travados pelos movimentos sociais e fóruns de Educação do Campo de todo o Brasil, percebe-se que a educação infantil do campo obteve pouco avanço e que os “desafios sociais e educativos” constituem-se grandiosos, sendo necessário “[...] construir alternativas ou de entender as que vão sendo construídas, em determinados locais ou por determinados grupos sociais”, aponta Caldart (2020, p. 3).

A intenção de ir até a comunidade e participar da atividade planejada pela professora, coletivamente com seus educandos, fora forjada pelo cotejamento dessa dinâmica apontada por Caldart (2020). Impossível descrever esta vivência! Lúdica por excelência, envolvendo todos os sentidos, sabores e cores. O envolvimento das crianças com a atividade superou todas as expectativas, tanto das crianças e sua professora, quanto a nossa e dos graduandos que puderam acompanhar, desencadeando profícuas reflexões subsidiadas pelas leituras dos textos, vídeos e filmes trabalhados no decorrer das aulas.

Por que essa professora não publica essa sua experiência? Diziam os graduandos. Perceberam a invisibilidade da educação infantil do campo nas políticas públicas, na ausência de projetos políticos pedagógicos próprios, a utilização do tempo e espaço na organização do trabalho pedagógico que potencialize práticas educativas vinculadas às singularidades e à circularidade dos saberes, sendo que estes, em muitas escolas rurais, permanecem distantes da realidade de muitas crianças.

No retorno à sala de aula da faculdade, fluíram muitas manifestações e abordagens a partir das aulas expositivas e dialogadas, leituras e análise de textos, trabalhos em grupos, sessões de vídeos e místicas<sup>2</sup> que procuramos proporcionar para fazer da disciplina um espaço contínuo de reflexão e análise e apropriação de práticas que ocorrem nas escolas do campo, articulando teoria-prática-teoria em todos os momentos e atividades da disciplina.

Entre tantas discussões e reflexões, os graduandos evidenciaram em suas falas que, no mundo atual, “*a terra está morrendo*”, “*os recursos acabando... está em evidência a ameaça que estamos sofrendo*”, uma vez que os sistemas naturais nos dão conta da impossibilidade da continuidade da vida no planeta, caso não ocorra um equilíbrio entre o homem e a natureza, e para barrar tais processos de destruição “[...] precisaremos transformar profundamente nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar” (Tiriba, 2010, p. 2). Daí a necessidade do “[...] estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade”, orientação postulada pelas DCNEI (Brasil, 2009), e, portanto, planejada por práticas educativas que tragam o protagonismo das crianças em suas movências e pertencimentos cotidianos junto da sua comunidade.

Ampliando as incursões no decorrer da disciplina, assistimos o vídeo “Criança e natureza”, promovido pelo Território do Brincar e Instituto Alana, tendo Gandhi Priorski (2016)<sup>3</sup> como conferencista, que em sua fala frisou: “*A natureza tem força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança*”. Essa fala foi um convite para pensar práticas formativas com os professores da educação infantil que atuam na educação básica de escolas no/do campo e aos estudantes de graduação, uma força mobilizadora em comprometer-se, de modo mais específi-

2 A mística oportuniza expressar o sentimento de pertencimento, simbologias, militância, nos remete a visitar nossa história e refletir sobre a prática. Movimento que se aprende com os Movimentos Sociais do Campo.

3 Videoconferência que faz parte da série “Diálogos do Brincar”, produzida e publicada em 2016 pelo Projeto Território do Brincar e pelo Instituto Alana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L4u8pnqMkQQ>.

co, em seus processos formativos na perspectiva de garantir um ensino de qualidade a todas as crianças, seja em territórios rurais ou urbanos.

No percurso do desenvolvimento da disciplina, procuramos dialogar sobre: Que currículo e que materiais didáticos são utilizados no trabalho educativo a partir da realidade desses *corposinfâncias*<sup>4</sup> presentes no cotidiano do fazer *políticopedagógico* do *aprenderensinar* das crianças residentes nos territórios rurais? Como pensar uma política pública que em âmbitos educacionais traga para o currículo os saberes da comunidade das margens dos rios, dos campos, dos mangues e praias? Na prática educativa de professores do/no campo estão presentes as matrizes dos territórios das águas, dos rios, da cultura, do trabalho e da pesca? De que forma os currículos das escolas infantis do campo relacionam-se com os *saberesfazeres* dessas comunidades para pensar a educação das crianças de educação infantil do campo? Muitas outras questões foram suscitadas nos debates, mas tratarei de focar sobre a concepção de natureza apresentada pela docente e identificar as práticas educativas que orientam o trabalho pedagógico na educação infantil da escola do campo.

É na infância que o aprendizado das crianças ocorre e pode ser movido por meio de experimentações, brincadeiras e jogos. Nessas movências, as crianças vão elaborando e construindo aprendizados, saberes, assimilando os elementos de sua cultura e produzindo culturas. Para as crianças residentes em territórios rurais, a natureza é um excelente estímulo para promover ricas interações, proporcionando um desenvolvimento saudável e integral, possibilitando aprender sobre a matriz cultural do território rural onde residem para compreenderem a si mesmas, o outro, seu meio e suas relações, como apresento/discorro ao longo deste texto.

Nesta perspectiva, objetivo neste texto, destaque à educação infantil da escola do campo e a relação com a natureza, na assertiva de identificar e analisar as práticas educativas que orientam o trabalho pedagógico de professoras, contribuindo com um *pensarfazer* que retire o excesso de atividades xerografadas, assim como os deveres escolares, que entediam e paralisam as crianças.

É preciso dar lugar ao contato com a natureza, por esta ser um espaço desafiador à imaginação, que potencializa criar, recriar, inventar e reinventar o rio, os pássaros, as árvores e o que mais a imaginação puder enxergar nessa relação homem-mundo-natureza, ou como proclama o poeta da natureza, Manoel de Barros (2015, p. 86), “Meu mundo é pequeno, Senhor. Tem um rio e um pouco de árvores... Quando o rio está começando um peixe, ele me coisa, ele me rã, ele me árvore. De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os ocasos”. Se assim for, possibilitaremos que as experiências das crianças residentes nos territórios rurais tenham garantido seus direitos de uma educação de qualidade e a constituição de suas identidades preservadas. Farei um breve recorte historiográfico acerca da educação infantil e educação infantil do campo. A intenção, neste texto, é apresentar as movências vida-natureza na prática educativa de uma escola situada em território rural da Região Caeté, estado do Pará.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: Entre as movências - vida e natureza

A atual concepção de criança e infância é resultado das reconfigurações ocorridas no decorrer da história de nossa sociedade, refletindo de forma direta no modo como as crianças eram vistas, como a sociedade voltava seu olhar ao tempo de ser criança, como estas participavam da sociedade e, conseqüentemente, na educação que lhes era oferecida. No atual momento contemporâneo em que vivemos, vidas e natureza importam. É preciso pensar a criança e sua infância a partir dos diferentes contextos e diversidades em que se encontram, ou seja, pensá-las na história, na sua identidade e nas relações sociais e culturais das quais participam.

Não pretendo, neste texto, realizar uma arqueologia da história da Educação Infantil, mas destacar um dos marcos importantes dessa história, para adentrar no que nos interessa, qual seja, a Educação Infantil e sua relação com a natureza.

4 Grafo desta maneira, estas palavras, por entender que as movências infantis estão imbricadas com suas formas de vidas no convívio com a natureza.

Entre vários historiadores da infância brasileira, destaco os estudos de Kuhlmann Jr. (2007), ao desvendar que o marco na história da Educação Infantil no Brasil ocorre a partir de 1889, ano da Proclamação da República. Para o autor, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância nasce da iniciativa de particulares, impulsionado por essa iniciativa o governo brasileiro cria o Departamento da Criança em 1919. Este pequeno recorte temporal historiográfico aponta para a dívida que a sociedade brasileira tem com as crianças pequenas, lembrando Rosemberg (2010) a nos perguntar: “Qual a causa da educação infantil no Brasil? Por qual causa nos mobilizamos?”.

Nesses tempos obscuros do cenário político brasileiro<sup>5</sup>, a voz de Fúlvia Rosemberg<sup>6</sup> faz falta, mas seu legado nos inspira a continuar na luta, como podemos conferir nos textos deixados por ela, inclusive, nas discussões da educação infantil do campo, nos orientando na realização da pesquisa nacional “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais- MEC/URFGS (2011 - 2012)”.

A educação infantil do campo nos mobiliza para juntar nossa voz às vozes das crianças residentes em territórios rurais brasileiros, no esperar de um novo tempo que há de florir, “forjar no trigo o milagre do pão e se farta de pão”, como a canção de Milton Nascimento nos alenta para novos dias, novos tempos que virão.

Nesse esperar que o povo brasileiro não desiste, o Brasil promulgou a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Essas legislações trouxeram um novo paradigma para se pensar a educação de crianças de zero a cinco anos.

Antes, a finalidade da educação infantil era promover o desenvolvimento integral da criança, envolvendo seus aspectos físico, psicológico, mental e social, entrelaçada por ações entre o cuidar e o educar, sendo complementada pela ação da família e da comunidade. Nessas movências, a criança e a infância passam a ser demandas das agendas de políticas públicas educacionais e sociais, na exigência de garantir que seus direitos sejam respeitados e resguardados em suas singularidades, diferenças e diversidades.

5 Este texto foi escrito em 2022, época na qual vivíamos um momento conturbado e bastante crítico no cenário político brasileiro.

6 Entre sua produção, destaco:

ROSEMBERG, F. **A educação pré-escolar obrigatória**: versão preliminar. Texto apresentado na 32ª reunião anual da Anped, encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, 2009.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. **Educação Infantil**, 2006. Disponível em: [https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/artigos/CRIAN%C3%83%E2%80%A1A\\_Pequena\\_e\\_Desigualdade\\_Social\\_no\\_Brasil\\_F%C3%83%C2%BAFúlvia\\_Rosemberg.pdf](https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/artigos/CRIAN%C3%83%E2%80%A1A_Pequena_e_Desigualdade_Social_no_Brasil_F%C3%83%C2%BAFúlvia_Rosemberg.pdf).

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: **Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena**. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), 2005. Disponível em: <http://cclf.org.br/>.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância**: perspectiva histórico-cultural. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, F. Políticas Públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 216-235.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

ROSEMBERG, F.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S.; SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; LEAL, F. L. A.; SILVA, I. O.; FREITAS, M. N. M.; ALBUQUERQUE, S. S. (coord.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

É nessa esteira da garantia de direitos da criança que se incluem as crianças residentes em territórios rurais brasileiros, sendo colocadas na pauta das agendas públicas, pela articulação de diferentes Movimentos Sociais, desde a década de 1998.

Coletivamente, juntaram-se para reivindicar e fortalecer o enfrentamento e a superação de preconceitos, relações de poder que incidem sobre as crianças residentes nos territórios rurais do campo brasileiro. Entre esses movimentos, destacamos o pioneirismo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que, por meio das Cirandas Infantis, criam espaços pedagógicos que são divididos entre as famílias que cuidam e educam seus filhos, enquanto participam das lutas e reivindicações, bem como o Movimento das Mulheres Camponesas.

O movimento reivindicatório desses coletivos forja a luta pela ampliação de escolarização no campo, e nesse contexto a Educação Infantil do Campo começa a tomar forma como política pública, em 2010, a partir da publicação das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, como apontam as pesquisas de Paludo e Silveira (2014, p. 173). As autoras afirmam que a Educação Infantil do Campo “[...] não surge por acaso, é fruto de reivindicações e lutas de uma parte da população que existe e quer ser vista e reconhecida: o povo do campo”.

Garantir esse direito nos coloca diante de grandes desafios, por mais que se percebam avanços nas políticas públicas de Educação Infantil e nas legislações educacionais, há a necessidade de que elas se efetivem no chão da escola. Daí, Silva, Pasuch e Silva (2012), ao tecerem a crítica sobre os documentos que referem-se especificamente à Educação do Campo, e que contemplam em suas orientações a Educação Infantil, a saber DOEBC (CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002) e Resolução nº 02 (CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008), argumentam que “A partir das nossas vivências e experiências na defesa do direito à educação para os povos do campo, podemos afirmar, sem medo de errar, que esses documentos, apesar de importantes, não têm sido, na maior parte dos casos, colocados em prática.” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p. 130).

As autoras têm razão, o tempo passou e não se vê efetivamente o ordenamento legal brasileiro chegar às escolas dos rios, das margens, das vicinias e outros territórios rurais, a mudança proposta pelo paradigma calcado na educação do campo não conseguiu sequer implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Essa diretriz foi a primeira em toda a história da legislação brasileira a contemplar a Educação Infantil do Campo, sem referir à educação infantil que acontece no espaço urbano, conforme situam Paludo e Silveira (2014, p. 178-179).

Esse é um debate que precisa urgentemente ser fomentado entre educadores, pesquisadores, gestores, a família e, até mesmo, as próprias crianças, que podem opinar com seu protagonismo e pertencimento na tomada de decisões de seu aprendizado. Nos municípios, a pressão pela implementação da Base Nacional Comum Curricular tem gerado muitas angústias entre as docentes que atuam na educação infantil do campo e da cidade. Escuto de algumas educadoras o desejo em querer avançar na organização da prática educativa, mas a exigência acaba por atropelar seus fazeres, dada a pressão exercida pelas diretorias de ensino das secretarias municipais de educação. Há um engessamento das crianças, disciplinam, sobretudo, o corpo. As crianças foram homogeneizadas, em um país de multi-territorialidades esquecem a exuberância da natureza, o trabalho e as culturas nas mais diversas formas, expressões, organizações e identidades.

Como esquecer as multi-territorialidades de nosso país? Como pensar a educação infantil do campo amazônica de nosso próprio lugar? Que práticas educacionais planejar que tenham os rostos das crianças, seus jeitos de ser, de sentir, de agir e de viver nos espaços territoriais das águas, das praias, dos igarapés etc.? Nós somos amazônicas, portanto, queremos que as práticas educativas sejam construídas por educadores do campo engajados com a resistência ativa e coletiva de nosso país.

Comungo com Barbosa, Silveira e Soares (2021, p. 76), ao questionarem se “Precisamos de uma BNCC da educação infantil? Será que a padronização dos currículos para a Educação Infantil permitirá espaço para o entusiasmo da cultura e a alegria das crianças?”. Pelas observâncias e itinerâncias realizadas nos espaços comunitários e educativos de nossa região, e de modo especial

na Comunidade do Nanã, afirmo ser impossível não se alegrar com a criança que sobe em árvores para se esconder, pegar ajirú, manga, caju, ou pelo puro prazer de sentar nas raízes das árvores do manguezal, que rodeia as margens das praias e dos rios dessa região, para observar as movências entre seus pares, a vizinhança ou entre os adultos que se misturam na hora de comerem o avoadó<sup>7</sup>.

Fico a pensar, entre os erros e os acertos, pela primeira vez, as circularidades de saberes, fazeres e culturas dos povos do campo são destacadas nas DCNEI (Brasil, 2009), colocando em evidência as crianças dos territórios rurais brasileiros, conforme prescreve o parágrafo 3º, do artigo 8º:

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

- I - Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II - Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- III - Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV - Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V - Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Considero que as DCNEI (Brasil, 2009) significaram a radicalidade do impossível naquele momento histórico. Um possível que começamos a construir e que foi inviabilizado pela política desestabilizadora que fora instalada no país nos últimos quatro anos (2019-2022). Construir práticas educativas a partir da realidade das crianças, onde o próprio brinquedo advém da natureza. Com caroços de açaí se pode brincar e realizar diferentes jogos, sementes, folhas e flores servem de comidinha nas brincadeiras de jogos de papéis. Com paus, gravetos e muita imaginação as crianças podem criar dezenas de atividades e brincadeiras.

A ludicidade humana, presente nessas interações infantis, gera processos de ensino e aprendizagem mais significativos, porque mediados no protagonismo das crianças tecido na relação com a natureza. A natureza viva e brincante desperta as crianças e as faz acordar para enxergar o mundo em que vivem, que nem sempre pode lhes proporcionar uma vida mais feliz.

Para as crianças e seus familiares, as águas e os rios são seiva que os alimentam, que os sustentam na difícil arte de sobrevivência, em uma região marcada pela heterogeneidade socioambiental, cultural e econômica, mas que exclui, que explora e que marginaliza, deixando-os à margem das desigualdades sociais. (Freitas; Tuveri, 2021, p. 13).

Mesmo diante dessas desigualdades, da exploração do trabalho infantil, da violência que as ameaçam, “Os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e a acordam para firmar o mundo em si”, adverte Priorski (2016) na introdução de seu livro Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.

Entrar em conexão com a natureza deve despertar-fincar-acordar uma riqueza de aprendizagem, que possibilite às crianças e seus professores o cotejamento de práticas pedagógicas conectadas e ambientadas com a ancestralidade cabocla de pertencimento dos sujeitos que residem no território rural amazônico, e que as escolas de educação infantil do campo promovam a conexão com o meio natural em que convivem, como tenta realizar a professora que nos recebeu em sua escola na Comunidade do Nanã. Que as crianças cresçam “[...] brincando no chão, entre

<sup>7</sup> Retorno do mar dos pescadores para suas casas e familiares. Momento de alegria e partilha da pesca, em que os familiares se reúnem para comer peixe assado na brasa, com farinha, pimenta e, às vezes, em certos momentos da alegria, da convivência com os vizinhos, pode aparecer uma boa cerveja para acompanhar o avoadó.

formigas. [...] Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore” (Barros, 2003).

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, O PROFESSOR E SUA PRÁTICA EDUCATIVA

A ida a campo consistiu em acompanhar um grupo de crianças (20) de educação infantil, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, uma educadora, um pai e três mães que iriam ao mangue realizar uma visita *in loco* para observar como é realizada a catação do caranguejo e ter aproximação com a realidade do espaço em que trabalham seus familiares. O período de realização desta atividade ocorreu no dia 15 de março de 2022, sendo que o contato com a professora vinha sendo realizado no decorrer da organização do planejamento da disciplina.

Nesta comitiva, estava também presente um senhor, considerado o melhor catador de caranguejo daquela comunidade. Juntaram-se a este grupo a docente que ministra a disciplina de Educação do Campo e mais os graduandos da turma. Esta atividade só foi possível graças à colaboração e à participação dos familiares, representante da comunidade e da própria instituição em que trabalhamos, ao ceder o transporte e o seguro de vida aos estudantes.

Por que escolher a Comunidade do Nanã para participar da atividade no mangue? Há mais de quatro anos realizamos um processo formativo organizado pelo Curso de Aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra no município de Tracuateua, Região Nordeste do estado do Pará. Esse curso foi ofertado para 40 professores que atuavam em escolas multisseriadas localizadas no meio rural do município. Nesse sentido, já conhecíamos alguns professores, facilitando a articulação para adentrar na comunidade e combinar a atividade. A professora, que propôs a atividade com as crianças no mangue, exerce a profissão docente há mais de 15 anos, percebe-se que é bastante dedicada e comprometida com o que faz. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil.

No contato que mantivemos, dialogamos sobre a organização da prática educativa, os temas trabalhados, e se, entre estes, a temática da natureza vem sendo assunto das aulas. O foco era saber a concepção de natureza desenvolvida na prática educativa. Em uma de suas falas, nossa interlocutora nos disse: “Professora, aqui as agressões à natureza eu comparo com uma prática cultural e isso me entristece muito. Queimam muito, jogam lixo fora do lugar correto...”. Diante de tal situação, perguntei como o trabalho pedagógico pode contribuir para reverter tal problemática? Respondeu Girassol<sup>8</sup>: “Trabalho a questão do lixo todos os dias, como a nossa casa e o nosso corpo sendo o primeiro ambiente a ser cuidado. Quero que meus alunos criem uma consciência ambiental, cuidem mais do nosso planeta”.

No diálogo com a professora Girassol é perceptível sua preocupação com a situação em que nos encontramos, a Mãe Terra sendo degradada pela cobiça e ganância que não cansam e o des-caso da população com o destino dado ao lixo. A atitude desta professora é uma pequena luz que pode despertar nas crianças o desejo de cuidar dos espaços por onde circulam, respeitando os tempos e ritmos de cada um, quando diz “o nosso corpo sendo o primeiro ambiente a ser cuidado”. Girassol realiza, na verdade, uma ecologia pessoal, como bem sinaliza Tiriba (2006, p. 1):

A ecologia pessoal diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a ecologia social está relacionada à qualidade das relações dos seres humanos entre si; e a ecologia ambiental diz respeito às relações dos seres humanos com a natureza.

Trabalhar esta ecologia pessoal, apontada por Tiriba, requer que apuremos o olhar, limpemos a retina viciada pela miopia que o mundo nos leva a crer, diante da padronização da cultura dominante tanto em voga. Temos que procurar construir estratégias de sobrevivência, superando a visão utilitarista de natureza, impregnada como uma tatuagem que se fixa no cérebro das pessoas, absolutizando o consumismo e transfigurando “[...] as relações entre as pessoas em relação

8 Para preservar sua identidade, optou-se pelo nome de Girassol, flor símbolo da Educação do Campo.

entre coisas a comprar e vender” (Caldart, 2020, p. 2). Temos que resistir à padronização da cultura do agronegócio tão nocivo aos seres humanos e a todas as formas de vida planetária.

Em relação à concepção de natureza, a professora nos diz: “A minha concepção de natureza é formar agentes multiplicadores e amantes da natureza, pois sabemos que os recursos naturais são finitos e se não cuidarmos, podem vir a faltar mais cedo”. A ideia da multiplicação, do amor estão presentes, não só esses elementos devem prevalecer e sim despertar nos sujeitos crianças a sensação de pertencimento, do estar no mundo e fazer parte dele, essa deve ser a concepção que pode ajudar na formação da identidade da criança. Adentrar no mangue, nas trilhas de uma mata, produzir pequenas hortas no entorno escolar, são possibilidades para ficar conectado em estreita harmonia com a natureza.

Por meio da prática educativa, como a promovida pela professora Girassol, pode-se realizar a integração do currículo com o ensino da natureza, estimulando o brincar no ambiente natural, sem estruturação prévia, deixando a imaginação e a criatividade voar, como as crianças que acompanhamos o fizeram. Subir nas raízes dos mangues, cantar, construir bonecos com a terra do manguezal, descobrir a “casa” do caranguejo, observar como eles se escondem, conforme o relato de uma das crianças participantes da atividade.

Os estudos de Damasceno (2020), Evangelista (2020), Priorski (2016), Tiriba (2006, 2010) e Tiriba e Profice (2019) são convites para que escola e professores proporcionem situações de aprendizagens em que as crianças interajam com a natureza, e assim possam levantar suas hipóteses, questionar e, sobretudo, dar oportunidade às crianças de desenvolverem sua autonomia e contribuam com atitudes cidadãs para com a preservação e continuidade do ambiente natural para que a vida tenha continuidade e o planeta Terra respire com mais leveza e nos proporcionando a continuidade da vida.

Durante o percurso da caminhada até o mangue, as crianças falavam bastante numa alegria sem igual. Estavam motivados pela possibilidade de ir ao mangue. Lembrei de meu poeta preferido, Manoel de Barros (2015, p. 15): “Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores”. Foi esta transfusão que via no brilho dos olhos de cada criança, pela alegria em estar em contato com a natureza. Esse dia certamente ficará gravado na memória de cada participante que ali esteve presente.

As narrativas das crianças foram muitas, destaque somente alguns fragmentos, captados no decorrer da caminhada pelas trilhas:

**“A profe disse que é preciso cuidar, não jogar lixo fora do lugar e nem queimar”.**

**“A natureza é nossa mãe! Por isso não pode maltratar, senão ela vai morrer”.**

**“Aqui tem os bichos que vivem no mato. Acho que tem até Curupira!”**

**“Não diz isso, que fico com medo!”**

**“Eu gosto quando a gente sai da sala e brinca com o mato. Pode fazer comidinha de brincadeira”.**

**“A profe disse que se a gente joga o lixo no rio, vai pro mangue e mata os caranguejos”.**

Esse diálogo interativo, em que todas as crianças querem falar, expressar o que aprenderam, quais cuidados manter para que a vida no planeta tenha continuidade, é resultado do trabalho da professora Girassol:

Nesses últimos anos venho trabalhando com dois temas: o fogo no campo que acontece no período do verão e a captura de marrecas que é uma ave muito visada aqui na região. Nesta escola que eu estou agora vou começar a trabalhar essa semana, porque já começou as queimadas.

Uma prática comprometida com o que fazer cotidiano, para lembrar Freire, que emergem as situações limites em que vivem homens e mulheres de nosso tempo. É no diálogo e integração de saberes populares e escolares-científicos, entre as áreas de conhecimento e saberes culturais, que é possível elaborar respostas que podem dar conta de explicar os dilemas que a existência humana deste século vem se deparando.

A natureza deve ser tratada como um dos componentes do currículo e estar presente na organização do trabalho pedagógico das crianças de educação infantil campo-cidade. Nela, encontramos uma variedade e riqueza de brinquedos que nenhum artesão ou fabricante industrial é capaz de produzir com tanta perfeição. A natureza apresenta uma cartografia complexa e repleta de especificidades, possibilitando que a criança se aproprie dessa variedade de elementos disponíveis, tais como: folhas, galhos, flores, terra, água, pedras etc. Conviver com essa abundância de estímulos envolve as crianças pelo fascínio dos perfumes, das cores, dos sabores, das formas, texturas, entre tantas especificidades presentes, estimulando a exploração da geometria espraída na exuberância da floresta, dos rios e águas que circundam nossa região.

Para os pais, que acompanharam a atividade, foi um momento prazeroso. Riam das travessuras das crianças, incentivavam estas a participarem das atividades, e viam o quanto “[...] é importante ensinar as crianças sobre o trabalho de suas famílias, assim valorizam o que nós fazemos para garantir o pão de cada dia”, disse o pai de uma das crianças, e complementado pelo catador, “Veja, não é um trabalho fácil! Vida de catador é cansativo e nos coloca diante de muitas situações, às vezes até perigosa”.

Na perspectiva marxiana, os processos de produção da vida começam pelo trabalho. Todo ato de trabalho, seja na semeadura, na colheita, na produção da fábrica, são atos de autoprodução, de humanização, isso, para o paradigma da Educação do Campo, significa ter o trabalho como um princípio formador e educativo.

A atividade proposta pela professora fará toda a diferença no aprendizado das crianças. Desde pequeno ver a luta dos pais em manter a sobrevivência de sua família, é possibilitar um aprendizado a partir do espaço, da vivência, de um saber sobre este espaço. Para a escola do campo, é estreitar os vínculos entre processos de produção do que se faz na vida camponesa, pesqueira, ribeirinha e os processos de produção do conhecimento, das identidades, da cultura do lugar. Com essa atividade, percebemos e refletimos o quanto a escola no campo ignora o mundo do trabalho desses sujeitos. Certamente, essas crianças nunca vão esquecer esse aprendizado, visto estar colado aos processos produtivos de sua comunidade e com isso não vão deixar de aprender leitura e escrita, matemática, geografia etc., ou seja, os saberes sistematizados emergem dos saberes da vida e da cultura comunitária.

#### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Entre a poeira e o serpenteamento na estrada, estacionando o carro para ver, ouvir, sentir e refletir**

Este artigo objetivou analisar a concepção de natureza apresentada pela docente e identificar as práticas que orientam o trabalho pedagógico da educação infantil no campo e, a partir dessa base constitutiva, procurou articular dois temas vivenciados nesse espaço educativo: natureza e educação infantil do campo.

A partir do apresentado, podemos afirmar que quando um educador organiza seu trabalho pedagógico mediado por situações de aprendizagem a partir do contexto das crianças, dos saberes e da vida cotidiana dos sujeitos do campo, essa articulação assegura a qualidade do processo

educativo, por este poder entrecruzar com a macropolítica nacional e global e as micropolíticas locais educacionais, provocando um diálogo profícuo, abrindo caminhos a serem percorridos e contribuindo para melhorar o planejamento da organização de práticas educativas a serem vivenciadas com as crianças da educação infantil do campo.

O esforço da professora em querer mudar o jeito de ensinar, viabilizando práticas educativas que rompam com a maneira tradicional de educar nas escolas do campo, consideramos uma ousadia. Soube aproveitar o oferecimento do transporte para realizar uma aula diferente, desemparedando as crianças, proporcionando processos de socialização potencializadores de práticas humanizadas e humanizadoras como a que vimos realizar.

Infelizmente, a escola do campo vive em condições desfavoráveis, em estado de precarização total, faltando um conjunto infraestrutural, para que meninos e meninas tenham acesso à educação infantil no próprio lugar onde residem, transporte escolar adequado, saneamento básico mínimo, bem como acesso a diferentes conhecimentos culturais. Faz-se necessário pensar escolas infantis que reconheçam suas marcas, suas experiências, seus saberes e brincades. A infância do campo é brincante por natureza. No entanto, é preciso superar processos de exploração a que muitas vezes são submetidas as crianças, e, sobretudo, a violação de seus direitos.

Apesar dos esforços da professora, que trago/reflito neste texto, e de muitos outros educadores da escola do campo, percebe-se que ainda está em curso em muitos municípios paraenses a distância entre as políticas públicas criadas desde 2002, quando da aprovação das diretrizes para as escolas básicas do campo e sua implementação, prejudicando desde a gestão, a prática educativa e a qualidade da aprendizagem das crianças de forma digna. Aponta-se para a perspectiva de que se precisa ampliar as discussões e as possibilidades para garantir os direitos pessoais, sociais, educacionais e políticos da criança do campo na sociedade contemporânea e, nesse processo, vê-se o quanto a participação do professor é determinante, uma vez que é ele quem determina e estabelece as relações ao projetar seu trabalho, definindo as finalidades e os objetivos assumidos no planejamento.

A atividade desenvolvida pela professora Girassol nos faz concordar com Tiriba (2010, p. 4): “[...] implica compreender que os seres humanos são parte desta rede, cujo equilíbrio depende de cooperação entre espécies que se associam, que coevoluem há milhões de anos. Quanto maior a rede de relações, quanto maior a diversidade de espécies, maior a possibilidade de preservação da Terra”.

Nesse sentido, finalizo este texto afirmando a necessidade de colocar, no cenário das discussões e do fazer educativo da Educação Infantil do campo, a temática da natureza como eixo da organização do currículo e das práticas educativas, garantindo a formação da identidade e pertencimento das crianças de territórios rurais, bem como garantir a discussão desta temática no percurso formativo de professores, com o objetivo de garantir um processo educativo humanizado, que tenha o jeito de ser filho de camponês, de pescadores e de ribeirinhos, permeado de sentido, de significado para as crianças residentes dos territórios rurais da Região do Caeté paraense.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, I.; SILVEIRA, T.; SOARES, M. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 74-93, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p74-93>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Educação infantil no campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 299-315, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3388>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: A Infância**. (Caixa) São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA). Acesso em: 21 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, 2008. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo). Acesso em: 21 set. 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. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA). Acesso em: 21 set. 2022.
- CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Aula Inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.
- DAMASCENO, M. M. S. (org.). **Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares**. Crato, CE: Quipã, 2020. 189 p.
- EVANGELISTA, M. M. **A pedagogia da natureza**. Cáceres, MT: Instituto Sustentar de Responsabilidade Socioambiental, 2020. 81 p.
- FREITAS, M. N. M.; TUVÉRI, A. S. Infância e crianças da Amazônia paraense. In: TOUTONGE, E. C. P;

- ALVES, E. S.; FREITAS, M. N. M. (org.). **Águas na Amazônia paraense: território educativo de crianças.** Manaus, AM: Ed. Autores, 2021. p. 10-27.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 4. ed. Porto Alegre: Medição, 2007. 191 p.
- PALUDO, C.; SILVEIRA, D. M. Contribuições para a história da educação infantil do campo. **Revista Contrapontos**, v. 14, p. 170-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v14n01/v14n01a12.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- PRIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Editora Peirópolis, 2016. 156 p.
- ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância: perspectiva histórico-cultural.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 171-186.
- SANTOS, M. R. P. F. **Educação infantil e natureza: tecendo relações rumo a educação ambiental: enfrentamentos, dificuldades e possibilidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. 44 p. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).
- SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, I. **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-20.
- SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012. 271 p. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil/coordenação Selma Garrido Pimenta).
- TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, I. Belo Horizonte, nov. 2010. **Anais [...]**. p. 1-20.
- TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, 2006. **Anais [...]**. p. 1-19. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.
- TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 2, e88370, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>. Acesso em: 22 set. 2022.



## **CRIANÇAS GAVIÃO *PHYCOP CATIJI*: PRODUÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE TERRITORIALIDADES**

***Emilene Leite de Sousa***<sup>1</sup>

Universidade Federal do Maranhão

emilene.sousa@ufma.br

***Karitânia dos Santos Araújo***<sup>2</sup>

Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

karitania25@hotmail.com

***Brigitte Morália Carvalho Marinho***<sup>3</sup>

Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

brigitte.moralia3@gmail.com

**Resumo:** Este artigo analisa as representações das crianças Gavião *Phycop Catiji* sobre territorialidade e suas apropriações do território. Para isto, considerou a agência de crianças indígenas na relação com seus territórios e sua participação na organização social desses territórios, contribuindo para a preservação dos mesmos e para a perpetuação de sua etnicidade. Esta pesquisa toma como ponto de partida o olhar das crianças indígenas sobre seus territórios, isto é, o modo como os representam e se apropriam deles, para demonstrar como sua participação é fundamental para a preservação destas comunidades territoriais e étnicas, partindo da hipótese de que essa participação também dá sentido à luta de homens e mulheres adultos. O método utilizado foi o etnográfico, fazendo uso das técnicas das ciências sociais, como: observação direta, grupos focais, conversas informais e produção de desenhos pelas crianças.

**Palavras-chave:** Representações; territorialidade; crianças indígenas; Gavião *Phycop Catiji*.

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta os resultados da investigação sobre etnicidade, territorialidade e infância, que está inserida em um conjunto de pesquisas realizadas junto ao povo Gavião *Phycop Catiji* do Maranhão, os Tembê do Pará e os quilombolas de Itamoari no Pará. A pesquisa foi um empreendimento realizado pelo Grupo de Estudos Educação, Cultura e Infância – GECCI-CNPq da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e do de Estudos Interfaces: Gênero, Família e Geração da UFPA-CNPq. Neste artigo, nos ocupamos especialmente das análises sobre a produção de territorialidades junto às crianças Gavião do Maranhão, e desejamos contribuir para os estudos da infância e a etnologia indígena no Brasil, especialmente no que diz respeito à participação de

1 Professora do PPGS e do PPGCSoc, ambos da UFMA. Pós-doutorado em Antropologia pelo PPGA/UFPB. Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Mestra em Sociologia pelo PPGS/UFPB. Graduada em Ciências Sociais pela UFCG. Coordenadora do Projeto Federal Rede Ação Saberes Indígenas na Escola/SEI-MEC do núcleo Timbira-UFMA.

2 Professora do estado do Maranhão, atuando como Técnica em Educação Escolar Indígena. Mestra em Sociologia pelo PPGS/UFMA – Campus de Imperatriz. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFMA. Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Supervisora do Projeto Federal Ação Saberes Indígenas na Escola.

3 Professora da rede pública municipal e estadual de Imperatriz. Atualmente, integra o Setor Indígena da Unidade Regional de Imperatriz. Graduada em Licenciatura Plena em História (2000) pela UEMA.



crianças indígenas na produção de territorialidades, na preservação de seus territórios e na perpetuação<sup>4</sup> de suas etnicidades.

Não encontramos estudos que se dediquem a analisar a relação existente entre infância, territorialidade e etnicidade, três importantes categorias sociológicas, entre os povos indígenas. O que nos parece estranho, afinal, as crianças e sua infância estão na base de toda construção das concepções de território e etnia através dos processos de produção e transmissão de conhecimento a que são submetidas nesta fase do ciclo de vida. Entendemos que no exercício etnográfico de investigação dos usos e costumes da terra, da apropriação e construção de representações sobre aquele espaço praticado, nos termos de Certeau (1994), as crianças devam ser consideradas como sujeitos relativamente autônomos que são e com modos próprios de se apropriar e experienciar o mundo, especialmente no caso das crianças indígenas cuja autonomia tem sido demonstrada em várias pesquisas (Tassinari, 2001; Tassinari, 2007; Tassinari; Cohn, 2009), e por elas serem de grande valor para a manutenção e reprodução sociocultural de tais grupos étnicos.

Assim é que as crianças indígenas não apenas têm acesso a informações dos adultos, pelo fato de compartilharem com eles o mesmo espaço e a mesma vida social, elas se apropriam destas informações, significam ao seu modo e as fazem circular de maneira distinta, transformando-as quando estas seguem no sentido criança-criança (Codonho, 2009), circulando dentro do próprio universo infantil, mas também no sentido crianças-adultos, cumprindo o seu caminho de volta. Por isso, a agência infantil também é responsável por transformar a vida social e os modos como todos os membros da comunidade se apropriam desta e do território.

A noção de agência aqui considerada atribui ao ator a capacidade de processar a experiência social e de desenhar modos de enfrentar a vida, mesmo sob as mais diversas formas de coerção. Assim, reconhecemos que os atores sociais são “detentores de conhecimento” e “capazes”, uma vez que resolvem problemas, aprendem como intervir no fluxo de eventos sociais em seu entorno e monitoram incessantemente suas próprias ações, através da observação de como os outros reagem ao seu comportamento (Giddens, 2003). Giddens (2003) destaca que a agência não diz respeito às intenções dos indivíduos em fazer determinadas coisas, “mas primeiramente à sua capacidade de fazer essas coisas”. A ação depende da capacidade do indivíduo de “causar uma mudança” em relação a um estado de coisas ou curso de eventos preexistentes. Isso implica que todos os atores (agentes) exercem um determinado tipo de poder, mesmo aqueles em posições de extrema subordinação.

O reconhecimento da agência dos atores sociais em contextos diversos, e sob algumas formas de coerção extrema, nos obriga a reconhecer que também as crianças são partícipes dos sistemas culturais em que se encontram, significando e ressignificando tais sistemas. Também elas são detentoras de conhecimento (alguns próprios apenas das crianças) e capazes de atribuir significados e tecer de forma particular, entre pares ou entre gerações, as teias de relações sociais que lhes emaranham.

A antropologia da criança tem se dedicado cada vez mais a demonstrar a agência e o protagonismo infantil (Sousa, 2018a; Alvares, 2004; Limulja, 2007; Codonho, 2009; Oliveira, 2005; Cohn, 2000a, 2000b, 2000c; Mello, 2006; Miranda, 2009; Vasconcelos, 2011; Nunes, 2002; Tassinari, 2015; Pires, 2007). Essa agência, no mais das vezes, já é reconhecida pelas comunidades em que as crianças se encontram inseridas, mas tem sido negligenciada pelas pesquisas antropológicas.

A criança indígena foi quem primeiro ensinou aos antropólogos, através de suas etnografias, que elas possuíam autonomia e eram agentes com importantes papéis sociais (Sousa, 2018b). Como demonstrou Tassinari (2007), ao contrário de nossa prática social urbana que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais, e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e serem produtores de sociabilidade.

---

<sup>4</sup> Utilizamos-nos do termo perpetuação, mas sem, com isso, imaginar a preservação da etnia em sua “essência”, de maneira imutável. Pensamos que as crianças perpetuam estas etnicidades reeditando-as e atualizando-as no tempo e espaço.

Nesta pesquisa, dedicamo-nos a ouvir as crianças, observá-las e descrevê-las em sua relação com o território, nos processos de aprendizagem, na ludicidade, na participação nos processos produtivos, nos deslocamentos cotidianos e em tudo aquilo que conforma a infância e julgamos revelador de suas representações e apropriações do território em que vivem e da produção de etnicidades.

Acreditamos que esta pesquisa apresenta grandes contribuições não apenas à Antropologia da Criança no Brasil e aos estudos da infância, mas às pesquisas sobre etnicidade, territorialidade, às investigações sobre modos de preservação e manutenção do território e comunidades tradicionais, inserindo neste universo de investigação as crianças como sujeitos de pesquisa e descortinando a importância de suas ações cotidianas na produção de territorialidades e na perpetuação de suas comunidades.

Esta investigação compôs uma etnografia, nos termos de Geertz (1989), ancorada nas técnicas das ciências sociais: observação participante, conversas informais, entrevistas com adultos, pais e cuidadores, com uso de roteiros estruturados, registros em diários e cadernos de campo (DaMatta, 1981) e registro fotográfico e audiovisual.

Também foi utilizada a técnica dos desenhos com as crianças, já clássica nos estudos de antropologia da infância (Sousa; Pires, 2021), com o intuito de que, através dos desenhos, as crianças demonstrem aquilo que não conseguem oralizar, especialmente as crianças menores cujo idioma fica restrito ao idioma Gavião do tronco linguístico Macro-Jê.

A escola foi um importante local de pesquisa, sendo uma aliada do pesquisador, onde realizamos atividades como redações e desenhos. Mas as reuniões nos pátios, nas estradas, roçados, rios e balneários e os espaços diversificados das aldeias foram todos importantes lócus de análise e observação direta e participante junto às crianças.

## **2 INFÂNCIA, TERRITÓRIO E ETNICIDADE**

Esta pesquisa objetivou uma descrição analítica sobre como as crianças indígenas, que habitam territórios tradicionais, produzem territorialidades. Sabemos da necessidade da existência de trabalhos sobre a agência de crianças indígenas, sua territorialidade<sup>5</sup> e sua contribuição para a preservação destes territórios tradicionais e de sua etnicidade.

Em primeiro lugar, é imprescindível distinguir entre *espaço*, *território*<sup>6</sup> e *territorialidade*<sup>7</sup> de modo a termos um campo heurístico norteador. A raiz dessa discussão pode ser encontrada em Durkheim e Mauss (2001), na sua formulação básica da noção de categoria recaindo sobre a sociedade, enquanto coletividade. As categorias são fundamentos do conhecimento, ossatura da razão e ponto de referência para as representações coletivas, dentre elas as classificações. As representações coletivas são as matrizes construtoras do mundo social.

A categoria espaço é universal, mas seu conteúdo é cultural, demandando um referencial etnográfico para a sua compreensão. Pois o conteúdo do espaço é dado pelas relações que lhe atravessam, pelas representações que lhe definem, pelos sentidos que lhe são atribuídos. Neste sentido, os modos como os habitantes organizam e se apropriam dos espaços em uma dada sociedade revelam muito sobre a cosmologia desse povo, suas formas de classificação e organização social.

---

5 Adotamos a noção de territorialidade, centrada nas formas de uso, gestão da terra e relação com ela ou na lógica de organização territorial e noções de apropriação do espaço, mais do que a noção de terra. Esta distinção também nos desloca das discussões sobre a condição camponesa caracterizadas pela ênfase na terra, para as discussões sobre identidade e etnicidade cuja ênfase recai na demarcação de fronteiras com outros grupos.

6 O território se trata de uma representação coletiva, uma ordenação primeva do espaço. A transformação do espaço em território é um fenômeno de representação pelo qual os grupos humanos constroem sua relação com a materialidade. Importante destacar que os atores sociais constroem um território onde as marcas da sua história vão fixadas como marcas de sua identidade (Medeiros, 2006, p. 43).

7 A territorialidade é a “[...] representação simbólica, afetiva, apropriação criando a subjetividade, a identidade com aquele espaço” (Beledelli, 2005, p. 60). Por isso, se diz que o processo de territorialização constrói laços afetivos com a terra.

Para refletir sobre as crianças indígenas como sujeitos cuja agência é fundamental para a preservação de seus territórios e a produção de territorialidades e de suas etnicidades, inclusive embasando a ação de homens e mulheres na luta pela terra, esta pesquisa se dedicou à compreensão da inserção das crianças no seio da comunidade e sua relação com o território e a etnia a que pertencem. Buscamos entender como crianças indígenas representam e se apropriam de seus territórios para a experiência com a infância e de como a produção de territorialidades embasa os modos como as crianças entendem sua própria etnicidade, bem como a importância da preservação do seu território para a perpetuação da comunidade.

Essas reflexões tornam-se extremamente úteis para pensarmos como as crianças indígenas aprendem sobre o mundo e a cultura em que vivem através da experiência com o ambiente que as cerca, sendo fundamental neste contexto a relação com o território.

Atentamos para as representações, ações e discursos das crianças a respeito de seu território, sua vida junto à comunidade e suas representações sobre a importância dos territórios onde vivem para a produção de saberes e a vivência da infância nos moldes colocados pela etnia/comunidade em que estão inseridas.

Se a antropologia se dedica a identificar as concepções próprias às formas de autodefinição sociocultural dos grupos indígenas, bem como a sua percepção de territórios, seus usos e valores, não vemos por que excluir deste esforço as concepções das crianças, sujeitos constituintes destas comunidades, com usufruto destes espaços e herdeiras de todo o legado. Sem perder de vista que as crianças não detêm os mesmos conhecimentos que os adultos, que elas informam outras coisas, que não são quantitativamente nem qualitativamente inferiores às coisas que os adultos informam.

Ora, se cabe ao grupo étnico identificar seu território e elaborar os critérios de pertencimento e exclusão espacial, assim como mapear suas fronteiras segundo suas próprias classificações e categorias, não há motivo para excluir deste processo atores tão ativos quanto as crianças, envolvidas no cotidiano do grupo, com utilização espacial distinta da dos adultos nas aldeias e com uma consciência territorializada, como demonstramos em outra circunstância (Sousa, 2018b). As crianças se apropriam dos espaços de maneira diferente dos adultos, mas também da terra e de suas fronteiras, das relações de parentesco e do ambiente à sua volta, como já demonstrou Miranda (2009).

Logo, as crianças indígenas e quilombolas ocupam um lugar na produção de territorialidades e etnicidades, certamente de maneira diversificada a depender de cada comunidade. Cabe a antropologia associar infância, etnicidade e territorialidade em suas teorias tanto quanto elas aparecem associadas em campo.

No que concerne à noção de etnia, utilizamo-nos do instrumental teórico de Barth ([1969] 2000), em sua discussão sobre grupos étnicos, que considera a análise dos grupos étnicos através de suas fronteiras, deslocando a ênfase no centro dos grupos – através de seus sinais diacríticos – para as fronteiras onde os grupos se definiram através do contato e a negação de outros grupos. Assim é que Barth analisa como os grupos étnicos e suas fronteiras se mantêm, apesar dos fluxos que as atravessam.

Enquanto fenômenos sociais, as etnicidades refletem as tendências positivas de identificação e inclusão de certos indivíduos em um grupo étnico. Conforme Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 166), a etnicidade “[...] é um modo de identificação em meio a possíveis outros: ela não remete a uma essência que se possui, mas a um conjunto de recursos disponíveis para a ação social”. Ou, como apontam Barth (2000) e Weber (1991), a cultura não pode ser o elemento a definir um grupo étnico.

Nesta pesquisa, investigamos os modos como crianças indígenas representam e se apropriam de seus territórios, desembocando representações e ações na produção de territorialidades e etnicidades. Devemos demonstrar como a infância é um lugar profícuo para a construção da territorialidade e etnicidade responsáveis por perpetuar o grupo, preservando seu território e reproduzindo-se etnicamente.

### 3 GAVIÃO *PHYCOP CATIJI*

Os Gavião *Phycop Catiji* habitam a parte sudoeste do estado do Maranhão, na microrregião de Imperatriz, que abrange uma faixa do contato entre a Floresta Amazônica e as formações de Cerrado. Estão localizados mais precisamente em uma pequena faixa de terra com cerca de 41.644 hectares de extensão, no município de Amarante, a uma distância de apenas 10 km da sede do município. Essa área compreende a Terra Indígena Governador, que também conta com aldeias dos indígenas Guajajara.

Os Gavião fazem parte de um coletivo indígena do tronco linguístico Macro-Jê, da família linguística Timbira. Se reconhecem entre seu povo como *Pyhcop Catiji*, tendo sido o etnônimo Gavião (nome pelo qual são conhecidos na sociedade do não-indígena) atribuído pelos *cohpê*<sup>8</sup>.

Os povos de cultura Timbira são conhecidos por possuírem uma forma autônoma de sociação (Simmel, 2006) e, mesmo depois da dispersão, mantiveram os elementos que os identificam como nação, a língua (com suas variações), a corrida de tora, o corte de cabelo, os rituais e os mitos. O povo denominado Gavião *Pyhcop Catiji* é um dos povos que constituem o que eles chamam de país Timbira.

Segundo Jonas Polino Sansão, o nome Gavião foi atribuído pelos antropólogos, pelo fato de seus antepassados serem guerreiros ferozes e terem conhecimento da região que habitavam, além de serem os últimos dos Timbira a capitular ante aos desbravadores do sertão (Sansão, 2020). Dias (2017, p. 9) dá outra versão para o termo Gavião: “[...] a nomenclatura Gavião está diretamente relacionada ao fato destes grupos utilizarem penas da ave na confecção de suas flechas”.

Podemos afirmar que essa coletividade foi construída em um sistema dual, “[...] dividida em metades cerimoniais, *cyjcatiji* (partido de cima, leste) ou *harycatiji* (partido de baixo, oeste)” (Melo, 2017, p. 212). As metades cerimoniais são ligadas às estações do ano, ou seja, à estação seca e à estação chuvosa. Essa sistematização é dada pelas unidades de parentesco, que vivem em lados opostos da aldeia circular, orientando, assim, o matrimônio e as relações sociais entre essas metades cerimoniais. Esse povo tem em seu sistema onomástico as configurações sociais de cada indivíduo, ligando-o a um grupo ou ao outro.

O território para os Gavião é algo sagrado, pois é nesse espaço que ocorre sua reprodução física e cultural. A presença constante de invasores tem dificultado esse processo, ao passo que esses nada preservam, ao contrário, só destroem. O modelo circular de aldeia dos Timbira é exatamente um reflexo de como se organizam socialmente. Como podem e devem se relacionar e se portar diante de suas metades cerimoniais. Os Gavião constroem suas aldeias em áreas planas, relativamente próximas de rios ou riachos, para facilitar na prática da agricultura.

As casas de alvenaria da Aldeia Governador são resultado de um convênio com a Caixa Econômica Federal na década de 90. Atrás de cada casa principal sempre existe uma extensão feita de madeira e coberta de palha. É o local de convivência, onde as mulheres, além de cozinhereiras, realizam as demais tarefas e cuidam das crianças. É um espaço sempre cheio de redes, bancos e jiraus. Cada casa constitui um grupo doméstico, atrás da casa principal há outras casas da mesma família, geralmente das filhas casadas.

No centro da aldeia está o pátio, o lugar onde os homens se reúnem pela manhã e ao final da tarde para tratar dos mais diversos assuntos, sendo um lugar de decisões políticas. Para se locomover numa Aldeia Gavião é necessário cruzar o pátio através dos caminhos radiais ou dar uma volta no caminho próximo às casas (perimetral).

8 Forma como esse povo indígena chama os não-indígenas em sua língua materna.

#### 4 REPRESENTAÇÕES SOBRE TERRITORIALIDADE DAS CRIANÇAS GAVIÃO

Nesta pesquisa, dedicamo-nos a analisar as representações sobre o território, os limites e fronteiras da aldeia, as noções de propriedade e pertencimento das crianças. Para isso, o ambiente da escola foi fundamental, onde pudemos nos reunir com as crianças, conversar com elas e onde produziram desenhos para a pesquisa.

A Unidade Integrada de Educação Escolar Indígena *Cry Tohmre Cahow* compreende todas as modalidades do ensino básico, desde a educação infantil até o ensino médio. As crianças começam a frequentar a escola a partir dos quatro anos de idade. No turno matutino funcionam duas turmas, uma do ensino infantil, com crianças de quatro e cinco anos, e outra turma do primeiro ano do ensino fundamental, com crianças de seis e sete anos.

Na sala do ensino infantil, as carteiras estavam todas preenchidas pelos alunos e seus acompanhantes. Eram eles: mães, avós e irmãos mais velhos. Em algumas carteiras sentavam duas crianças, uma mais nova e uma mais velha que ajudava sua irmã ou irmão a segurar o lápis e fazer a tarefa que a professora tinha dado em uma folha A4, digitada ou mesmo desenhada à mão. As crianças dessa turma falam apenas na língua materna e entendem algumas palavras em português, então, sempre que precisávamos nos comunicar com elas, a professora fazia o papel de intérprete. Na turma do primeiro ano, as crianças já adquiriram certa autonomia, pois não havia nenhum parente acompanhando as aulas, estavam somente as crianças e a professora.

No turno vespertino funcionam mais duas turmas: o segundo e o terceiro ano juntos em uma sala e o quarto e o quinto ano juntos em outra sala. O segundo e o terceiro ano são conduzidos pelo professor Maurino Belizário Cazuza e as crianças têm idade entre oito e nove anos. Já o quarto e o quinto ano são de responsabilidade do professor Marcelo Gavião e as crianças possuem entre dez e treze anos.

No final do primeiro dia de trabalho de campo, havíamos nos dado conta de que grande parte da pesquisa se realizaria na escola, por ser nesse espaço que as crianças se reúnem todos os dias e, ao sair dela, nós poderíamos acompanhá-las para os mais variados espaços da aldeia. Além de observar o convívio do grupo familiar, tomando como referência o grupo do seu Manoel Ribeiro, onde estávamos hospedadas, a escola iria ser o local de convivência com as crianças, era ali que iríamos ganhar a confiança delas e através de rodas de conversa no estilo grupo focal (Pires; Santos, 2019), da confecção de desenhos e das conversas informais durante os passeios, nós conseguiríamos dar conta dos objetivos do trabalho, de entender como as crianças indígenas Gavião constroem suas noções de territorialidade.

Em uma manhã, nos deslocamos cedo para a escola junto com a professora do primeiro ano e combinamos que ela iria intermediar nossas conversas com as crianças, caso fosse preciso. Chegando à sala de aula, a professora convidou todas as crianças para ficarem de pé, para cantarem e dançarem. Eles começaram a cantar uma cantiga na língua Gavião, e em alguns momentos seguravam as orelhas. A professora explicou que estavam dizendo na canção que eram macaquinhos, por isso seguravam e puxavam as orelhas. Ainda cantaram e fizeram a coreografia da música “meu pintinho amarelinho”, essa em língua portuguesa.

Tentamos acompanhá-las, desejando que elas se sentissem à vontade conosco para conversarmos. Logo em seguida, começamos a conversar com as crianças e perguntamos para elas se sabiam o que era Território Indígena. Percebemos que a expressão era desconhecida em português e a questão complexa para as crianças, e mesmo os mais velhos tinham dificuldade em dar uma resposta para uma pergunta elaborada de tal maneira. A partir daí começamos a simplificar as perguntas, e elas foram ficando menos constrangidas em falar. Descrevemos a seguir um dos muitos interessantes diálogos:

**Pesquisadora: Onde começa a Aldeia?**

*Criança A: Tudo começa aqui (apontou o espaço da escola).*

**Pesquisadora: A escola está fora ou dentro da Aldeia?**

*Crianças: Tá fora.*

**Pesquisadora: Por que está fora?**

*Crianças: Porque tá fora do círculo das casas.*

*A esta altura, V. (nove anos) retrucou: Mas tem muitas casas perto da escola.*

**Pesquisadora: Onde termina a Aldeia?**

*Criança B: Termina na Faveira (Aldeia do povo Tenetehara-Guajajara dentro da TI Governador).*

*Criança C: No Açude da Mata Véia (localizado na saída da cidade de Amarante).*

**Pesquisadora: Quem é o dono da Aldeia?**

*Criança D: Os índios são donos da terra antes do kupên chegar.*

*Criança E: Os Mehin são os donos.*

**Pesquisadora: Existem quantas Aldeias Gavião?**

*Crianças: Muitas!*

**Pesquisadora: Vocês podem sair sozinhos da Aldeia?**

*Criança B: Não, porque se sair não vai ter mais respeito e nem direito.*

*Criança D: Lá fora não tem liberdade, não pode pegar fruta calada (sem pedir para o dono).*

*Criança C: Somos criança, temos medo de caçador kupên.*

Percebemos, pelas conversas com as crianças, que a concepção de território para elas encontra-se associada à aldeia, sendo a aldeia e seus limites o que elas conhecem como pertencendo aos indígenas. Embora haja uma confusão entre a aldeia e o território, que é mais abrangente que o espaço da aldeia, as crianças se ocupam de boa parte do território, revelando os perigos de ultrapassar as fronteiras, onde faltaria “respeito e direito”. O que nos dizem é que só são respeitados e só têm seus direitos resguardados quando estão na sua terra, no seu espaço. Isso decorre da solicitação de revisão de limites da terra indígena que tramita na justiça, colocando povos indígenas e fazendeiros, madeireiros, caçadores e latifundiários em geral em conflito.

As crianças afirmaram, curiosamente, que a escola estava fora da aldeia por estar fora do círculo das casas, revelando uma concepção da aldeia limitada ao pátio e às casas, dispostas em círculo como já mencionamos.

Depois da nossa produtiva conversa, pedimos para desenharem a Aldeia Governador. Todas desenharam e pintaram com enorme prazer, pois as crianças Gavião gostam muito de desenhar. Assim que as crianças entregaram os desenhos, elas se dispersaram e saímos rapidamente na tentativa de acompanhá-las.

Assim que as aulas terminaram, pudemos observar que algumas crianças brincavam ao redor do casarão<sup>9</sup>, local próximo ao pátio. Alguns meninos brincam empurrando carrinhos de plástico, outros caçam passarinhos com suas baladeiras. Um pequeno grupo de meninas coletava mangas e brincava de subir e descer nos jiraus existentes próximos ao casarão. Assim, as crianças revelavam apropriações diversas dos espaços da aldeia. Seguindo para a casa onde estávamos hospedadas, encontramos as crianças daquele grupo familiar brincando de futebol, e um dos meninos

<sup>9</sup> Chamam de casarão uma casa com paredes feitas de palha de um metro de altura, também coberta de palha, onde são realizados eventos e reuniões com entidades e instituições.

(Rafael Gavião, nove anos) nos chamou a atenção por estar todo equipado de chuteiras, meia e camisa de time.

À tarde também seguíamos quase sempre para a escola às 13h30 para acompanhar as turmas do turno vespertino. Na turma do professor Maurino – de segundo e de terceiro ano – havia nove alunos e todos entendiam e falavam a língua portuguesa. Repetimos algumas perguntas e fizemos outras conforme o decorrer de nossa conversa. A primeira pergunta era sempre relacionada ao território:

**Pesquisadora: O que é Terra Indígena?**

*Criança F: É aqui!*

*Criança G: É onde vivemos.*

**Pesquisadora: Aqui onde?**

*Criança G: Aldeia Governador!*

**Pesquisadora: Onde começa a Terra Indígena?**

*Criança F: Na chapada.*

*Criança H: Na placa.*

**Pesquisadora: Onde termina a Terra Indígena?**

*Criança I: Na Aldeia Monte Alegre.*

*Criança J: Aldeia Raposa.*

*Criança K: Aldeia Rubiácea.*

*Criança F: No açude.*

**Pesquisadora: Vocês já foram até o final da Terra Indígena?**

*Todas as crianças: Não!*

**Pesquisadora: Existem quantas Aldeias Gavião?**

*Criança F: 12*

*Criança I: 21*

*Criança G: 63*

**Pesquisadora: Onde começa a Aldeia?**

*Criança H: Próximo à casa do seu Manoel Ribeiro.*

*Criança K: Depois da escola.*

*Criança G: Na casa da Olga.*

**Pesquisadora: Onde termina a Aldeia?**

*Criança H: Na casa do Pedro.*

*Criança K: Na guarita.*

**Pesquisadora: Por que os Mehin estão lutando pela sua terra?**

*Criança L: Para viver e plantar.*

*Criança J: Para ter mais Aldeia.*

*Criança L: Para sobreviver.*

*Criança M: Para caçar.*

**Pesquisadora: A escola está dentro ou fora da Aldeia?**

*Oito crianças responderam dentro.*

*Apenas uma respondeu fora.*

**Pesquisadora: Quem é o dono da Aldeia?**

*Várias crianças ao mesmo tempo: Índios.*

*Criança N: Jesus.*

*Criança L: Os Gavião.*

Percebamos como as crianças detêm concepções diversas sobre os limites da aldeia, mas revelam estar lutando pelas suas terras para plantar, caçar e sobreviver. A ideia de que os “índios” são donos da aldeia, ou “os Gavião”, também está presente no discurso das crianças.

Na turma do professor Marcelo Gavião – de quarto e de quinto ano – existem doze alunos, com idades entre dez e treze anos e todos entendiam e falavam na língua portuguesa:

**Pesquisadora: O que é Terra Indígena?**

*As crianças responderam que não sabiam, mas era apenas timidez, logo, elas revelariam saber.*

*Tentamos de outra maneira:*

**Pesquisadora: Como se chama aqui?**

*Criança O: Aldeia Governador.*

**Pesquisadora: Onde começa a Terra Indígena?**

*Criança P: Começa na Aldeia Governador.*

*Criança Q: Começa na Aldeia Rubiácea.*

**Pesquisadora: Onde termina a Terra Indígena?**

*Criança Q: Aldeia Riachinho.*

*Criança P: Aldeia Monte Alegre.*

*Criança O: Aldeia Raposa.*

**Pesquisadora: Já foram até o final da Terra Indígena?**

*Todas responderam que não.*

**Pesquisadora: Tem quantas Aldeias Gavião?**

*Criança O: 21*

*Criança P: 16*

**Pesquisadora: Onde começa a Aldeia?**

*Criança O: Depois da guarita.*

*Criança Q: Na primeira casa depois da guarita.*

*Criança R: No pátio.*

*Criança S: Perto do campo de futebol.*

**Pesquisadora: Onde termina a Aldeia?**

*Criança S: Na casa da Laurentina.*

*Criança T: Na casa da avó da Laura.*

*Criança O: No pátio.*

*Criança Q: Na saída da Aldeia sentido Aldeia Rubiácea.*

*Criança P: Na casa do Roberto.*

*Criança R: Depois da escola.*

**Pesquisadora: Por que os Mehin estão lutando pela sua terra?**

*Criança Q: Para não acabar com tudo, pois os brancos querem comprar nossa terra.*

*Criança T: Para recuperar tudo aquilo que perdemos (árvores, caças).*

*Criança S: Para fazer roça.*

*Criança T: Para que os brancos não acabem com nossa terra.*

*Criança O: Proteger para continuar tendo território.*

**Pesquisadora: A escola está dentro ou fora da Aldeia?**

*Seis crianças responderam dentro.*

*Seis responderam fora.*

Sendo crianças maiores, estas responderam as questões sobre o limite da aldeia a partir de outras aldeias, revelando um conhecimento mais aprimorado da terra indígena cujos limites estão na divisa com aldeias de outros povos indígenas, de etnias diferentes. Também estas crianças revelam conhecimentos sobre o início da aldeia como sendo na BR, onde fica a guarita, e justificam a ação da luta pela terra como sendo “para recuperar tudo aquilo que perdemos: árvores, caças” e “para que os brancos não acabem com nossa terra”.

Devido a uma nova proposta de educação indígena que vem se estabelecendo, alicerçada nos princípios de uma educação específica e diferenciada que tem por objetivo a transculturalidade, pudemos acompanhar uma aula de ciências e meio ambiente, que foi realizada na mata nas proximidades da Aldeia Governador. Essas aulas de campo geralmente ocorrem uma vez por mês na época das secas e toda a comunidade é convocada a participar e acompanhar seus filhos. Nesta aula estavam presentes as três turmas do ensino fundamental menor, alguns pais e avós e o grupo de mulheres voluntárias que auxiliam o PREVFOGO<sup>10</sup>, elas estavam equipadas com facas, facões, cantis de água, bússolas e câmeras fotográficas.

A aula do dia era sobre a coleta de frutos do Cerrado. Durante a caminhada, de duas horas, percebemos que as crianças maiores, que tinham mais destreza e habilidade com o corpo, corriam na frente das crianças menores, pegando atalhos a fim de encontrarem seus primeiros frutos. Não demorou para que as crianças sinalizassem para o primeiro cacho de coquinho, e a

<sup>10</sup> PREVFOGO: Sistema Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais, onde o IBAMA tem a competência de coordenar as ações necessárias à organização, implementação e operacionalização das atividades relacionadas com educação, pesquisa, prevenção, controle e combate aos incêndios florestais e queimadas.

partir daí eles foram mostrando a variedade de cocos da região. Encontramos coco catolé, cocói, tucum do cerrado e coco anajá, enquanto as crianças iam pegando os frutos os professores e pais ensinavam o nome do fruto, a sua funcionalidade nutricional e medicinal e até a funcionalidade econômica, como no caso da palha de tucum que serve para fazer artesanato.

Durante nossa aula de campo, uma criança avistou uma cobra e avisou a todos que era uma jiboia. Embora soubessem que ela não faria mal a ninguém, quando chegamos perto os meninos maiores, de 13 e 14 anos, já a tinham matado com golpes de facão, e exibiam a cobra, segurando-a para demonstrar coragem. Os mais velhos repreenderam a atitude dos rapazes, pois essa cobra não oferecia ameaças aos humanos, e na cultura Gavião não se mata aquilo que não vai comer, e só pode comer a carne dessa cobra quem já é avô (ô), pois esses são considerados indivíduos com corpo duro, ou seja, aqueles que já passaram por todos os rituais. Naquela tarde choveu muito na Aldeia e os indígenas afirmavam que era a floresta chorando pela morte em vão da cobra. Assim que cessou a chuva, dois indígenas foram ao local para enterrá-la.

Depois do episódio da cobra seguimos, passamos por pés de pequi, bacuri, mangaba e puçá, as crianças recolhiam os frutos e colocavam nos pacarás, uns correndo na frente dos outros, sempre demonstrando agilidade, disputando quem chegava primeiro. Os ensinamentos continuavam, ora mostravam uma folha cheia de espinhos que poderia machucá-los, ora mostravam uma planta venenosa que não se pode colocar na boca. Muitos outros saberes foram ensinados nessa aula, porém na língua materna, exigindo que solicitássemos tradução o tempo inteiro. Voltamos para a Aldeia com os pacarás cheios de frutos e as crianças Gavião, sem dúvidas, com um repertório maior de saberes sobre a mata e seu território.

O contato das crianças com as plantas se dá por todo o território e em toda idade. O primeiro contato se dá no quintal de sua casa, onde é comum os Gavião cultivarem algumas plantas de uso medicinal. Também quando saem para visitar algum parente em outra Aldeia ou para coletar frutos, tomar banho nos riachos ou ajudar os pais na roça é ensinado a elas quais plantas são permitidas e quais são proibidas de tocar, arrancar ou mesmo colocar na boca. As crianças são ensinadas sobre as árvores frutíferas, que não se deve jogar pedra nelas e nem arrancar um fruto que não será comido, assim como explica Araújo (2021):

É proibido esse tipo de prática entre o povo Gavião, devido ao respeito que eles praticam em relação aos seres da floresta, dos quais grande parte dos indivíduos recebem o nome. Então, se você recebe o nome pé de bacuri (*Com-Xi*) ou pé de jatobá (*Te'teh*), você é igual ou parte integrante daquela árvore, arbusto, fruto ou legume e, portanto, deve ser valorizado e respeitado (Araújo, 2021, p. 64).

É durante essas caminhadas e nas aulas de campo que as crianças vão tomando noções de seu território e conhecendo seus elementos. As crianças Gavião constroem, assim, um repertório de conhecimentos que envolvem as plantas e seus diversos usos, sejam elas de uso medicinal e nutricional.

No dia seguinte à aula de campo, encontramos o pessoal do PREVFOGO adentrando a escola com cartazes e mapas, eles estavam preparando uma exposição para a comunidade com os resultados do trabalho do ano de 2021. Havia um grande mapa da Terra Indígena Governador apontando os focos de incêndio, além de um cartaz bem divertido da Turma da Labareda, com o tema: “conversando sobre incêndios florestais”, e um cartaz bem didático com animais do convívio das crianças.

Enquanto o agente do PREVFOGO explicava sobre as queimadas e a importância de controlá-las para se ter um território para viver e reproduzir, as crianças, curiosas como são, prestavam atenção nas imagens e a toda hora corria uma criança para olhar o cartaz da Turma da Labareda. O agente explicou sobre a Aldeia Governador e contou às crianças que existem mais vinte aldeias, totalizando vinte e uma aldeias do povo Gavião. Afirmaram ainda que existem três aldeias no povo Guajajara dentro da Terra Indígena Governador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, incipiente, trata das representações e apropriações de territorialidades das crianças indígenas Gavião *Phycop Catiji* da Terra Indígena Governador, da Aldeia Governador em Amarante, Maranhão.

Por meio de uma análise dos discursos das crianças e dos desenhos por elas construídos, da observação direta e da inserção do grupo de pesquisadoras na aldeia, tentamos dar conta dos modos como as crianças constroem suas noções de territorialidade e de como se apropriam dos espaços da aldeia.

A pesquisa que fundamenta este artigo é muito mais abrangente e buscou dar conta dos processos de produção de territorialidade e etnicidade construídos pelas crianças indígenas Gavião a partir da investigação dos processos de aprendizagem, da produção do corpo, da onomástica, da relação com os animais, dentre outros aspectos. Neste artigo, selecionamos apenas as conversas com as crianças e algumas observações que fizemos para análise das concepções e apropriações do território.

Consideramos que a terra (e seus recursos) é fundamental para a fabricação dos corpos e a produção da pessoa nas comunidades indígenas, sendo este processo mais forte na infância. Esses processos de fabricação do corpo e da pessoa terminam por desembocar na construção de etnicidades e territorialidades, tornando as crianças vinculadas com a terra e a comunidade. A terra é fundamental para que tais processos sejam vivenciados e fundem a pessoa e a territorialidade e etnicidade destes povos.

Por fim, ressaltamos a importância de que as crianças sejam consideradas nas pesquisas sobre produções de territorialidades e etnicidades, por estas terem modos próprios de significar e se apropriar do território que influenciam nas produções da etnicidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, ano 8, v. 15 (1), p. 49-78, 2004.
- ARAÚJO, K. S. **Melhorando pessoas**: processos de aprendizagens entre os Gavião Pyhcop Catiji. 149 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Maranhão, 2021.
- BARTH, F. **Cosmologies in the Making**: a Generative Approach to Cultural Variation in Inner New Guinea. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BARTH, F. Other knowledge and other ways of knowing. **Journal of Anthropological Research**, v. 51, p. 65-68, 1995.
- BARTH, F. **Ritual and Knowledge among the Baktaman of New Guinea**. New Haven: Yale University Press, 1975.
- BELEDELLI, S. **A cultura dos camponeses sem terra e a organização do território dos assentamentos**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BELIZÁRIO GAVIÃO, M. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, 30 abr. 2021.
- BELIZÁRIO GAVIÃO, P. Entrevista. Amarante do Maranhão, 17 fev. 2021.
- BELIZÁRIO GAVIÃO, P. Entrevista. Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no WhatsApp, durante os meses de março, junho e julho.
- CACAU GAVIÃO, N. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Amarante do Maranhão, 1 jun. 2019.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.
- CODONHO, C. Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. **Revista Tellus**, ano 9, n. 17, p. 137-161, 2009.
- COHN, C. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a.
- COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002. (Série Antropologia e Educação).
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Passo-a-Passo, 57).
- COHN, C. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2013.
- COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.
- COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005.
- COHN, C. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos de Campo**, ano 10, v. 9, p. 13-26, 2000c.
- COM'XI, D. B. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Amarante do Maranhão, 15 fev. 2021.

- COM'XI, D. B. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no WhatsApp, durante os meses de março a julho.
- DAMATTA, R. **Relativizando**: Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1981. p. 143-173.
- DIAS, L. O. (org.) **PHYCOP CATI JI JO PJI: TERRITÓRIO GAVIÃO – MA**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. “Algumas formas primitivas de classificação: contribuição para o estudo das representações coletivas”. In: MAUSS, M. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FERREIRA, B. As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. **Revista de Antropologia da UFSCar**, 11 (1), jan./jun. 2019.
- FLOZINO GAVIÃO, M. T. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, 30 abr. 2021.
- GAVIÃO, P. B. *Pyhcop Cati Ji Pehxreh Jäärên*. In: NAZARENO, E.; DIAS, L. O. (org.). **Coleção conhecimentos indígenas na UFG: povo indígena Pyhcop Cati Ji – Gavião**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. (Volume 10).
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Aplicada, 1989.
- GENNEP, A. **Os ritos de passagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIRALDIN, O. A educação escolar para os indígenas e o indígena na educação escolar no Brasil: uma reflexão local sobre as políticas de educação a partir de experiências de fazer antropológico. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais [...]**. Brasília: Kiron, 2014.
- GIRALDIN, O. Educação Escolar e Educações Indígenas: Reflexões Epistêmicas. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 187-195, 2018.
- GIRALDIN, O. Indigenous School Education and specific teaching-learning processes: reflections based on particular cases of the Jê tribes. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 2, n. 2, p. 265-284, 2010.
- GIRALDIN, O. Morte e mortes Apinajé. **Ñanduty**, v. 2, n. 2. p. 101-112, 2014.
- GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HIRSCHFELD, L. Why don't Anthropologists like Children? **American Anthropologist**, 104 (2), p. 611-627, 2002.
- INGOLD, T. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano. **Ponto Urbe**, 3, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1995>. Acesso em: 3 ago. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 12 jan. 2021.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. Guajajara. **Povos Indígenas no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- LASMAR, C. Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. **Tellus**, ano 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009.
- LIMULJA, H. C. L. R. **Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- LUCIANO, G. J. S. **A educação como manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

- LUCIANO, G. J. S. Educação para manejo do mundo. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/racs.v4i0.59074>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- LUCIANO, G. J. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos).
- MÃPAU GAVIÃO, I. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, 20 jun. 2021.
- MÃPAU GAVIÃO, I. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no WhatsApp, durante os meses de junho e julho.
- MEDEIROS, R. M. V. Camponeses, Cultura e Inovações. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 41-59, fev. 2006.
- MELLO, F. Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena. **Projeto Educação e Infância Indígenas**, NEPI/UFSC, 2006.
- MELO, M. H. F. **O nome e a pele** – nominação e decoração corporal Gavião (Amazônia Maranhense). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.
- MIRANDA, S. **Aprendendo a ser Pataxó**: um olhar etnográfico sobre as habilidades produtivas das crianças de Coroa Vermelha, Bahia. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- NIMUENDAJÚ, C. U. **Os Timbiras Orientais**. Belém do Pará, 16 jul. 1944.
- NUNES, A. **“Brincando de ser criança”**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003.
- NUNES, A. O lugar das crianças nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (org.). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002. (Série Antropologia e Educação).
- OLIVEIRA, M. Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. **Revista Cadernos de Campo**, n. 13, p. 75-89, 2005.
- OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.
- PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PEIRANO, M. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: Explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, 50 (1), p. 225-270, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012007000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006). Acesso em: 10 dez. 2022.
- PIRES, F. F.; SANTOS, P. O. S. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318-342, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p318/41866>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.
- RIBEIRO, B. G. **Arte indígena e linguagem visual**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1989.
- RIBEIRO, L. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, 30 abr. 2021.
- RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- SANSÃO, P. H. J. P. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, abr. 2020.
- SANSÃO, P. H. J. P. **Phycop Cati Ji Jõ'Amjohquehn**. Goiânia: FUNAPE/UFG: PROLIND, 2013.

- SILVA, A. L. Educação para tolerância e povos indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (org.). **Povos indígenas e tolerância**. Construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.
- SILVA, A. L. Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002. (Série Antropologia e Educação).
- SILVA, A. L. Tradições, inovações e criatividade: a análise comparativa de cosmologias vistas como processo. **Anuário Antropológico 88**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1991. p. 189-207.
- SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002. (Série Antropologia e Educação).
- SIMMEL, G. **Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SOUSA, E. L. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 140-164, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.57434>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- SOUSA, E. L. Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil: a agência das crianças no contexto camponês Capuxu. **Temáticas**, Campinas, v. 51, p. 179-214, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v26i51.11633>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- SOUSA, E. L. Laudinhos antropológicos: as crianças indígenas e os processos de demarcação da terra. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 18, n. 35, p. 113-138, jan./abr. 2018b. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/tellus.v18i35.490>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- SOUSA, E. L. “Na nossa cultura ninguém dança sozinho”: a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 273-286, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49017>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- SOUSA, E. L. Regra de três: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, 2012. p. 1-30.
- SOUSA, E. L. Sociedade de marcação: Corpo, conhecimento e experiência na infância Capuxu. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 321-351, 2016. Disponível em: [https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2580/\\_1](https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2580/_1). Acesso em: 11 dez. 2022.
- SOUSA, E. L. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130980>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- SOUSA, E. L.; PIRES, F. F. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos nas pesquisas com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, 27 (60), p. 61-93, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200003>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- SOUZA, J. C. Entrevista. Entrevistadora: Karitânia dos Santos Araújo. Imperatriz, 2021. Conversa por áudio no WhatsApp, durante os meses de junho e julho.
- TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.
- TASSINARI, A. M. I. Da mudança à tradição: o processo de construção da religiosidade dos índios Karipuna do Amapá/Brasil. *In*: JORNADAS SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS NA AMÉRICA LATINA, X, 2000. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.equiponaya.com.ar/religion/XJornadas/pdf/6/6-Tas>

sinari.PDF. Acesso em: 23 dez. 2021.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2009.

TASSINARI, A. M. I. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015.

TASSINARI, A.; COHN, C. "Opening to the Other": Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 40, n. 2, p. 150-169 (20), jun. 2009. Blackwell Publishing.

TASSINARI, A.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1591>. Acesso em: 23 jan. 2021.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983. 250 p.

TURNER, V. W. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

VASCONCELOS, V. C. C. **Tramando redes: parentesco e circulação de crianças Guarani no litoral de Santa Catarina**. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002a.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais**. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana**, 8 (1), p. 113-148, 2002b.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, 2 (2), p. 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectivismo e Multinaturalismo na América indígena. *In*: VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002c.

WEBER, M. Relações comunitárias étnicas. *In*: WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UnB, 1991. p. 267-277. (Volume 1).



# NARRATIVAS DA FOTOGRAFIA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS DO CAMPO TRACUATEUENSE

**Fernanda Regina Silva de Aviz<sup>1</sup>**

Universidade do Estado do Pará

nanda\_aviz@hotmail.com

**Tânia Regina Lobato dos Santos<sup>2</sup>**

Universidade do Estado do Pará

tania02lobato@gmail.com

**Resumo:** O estudo evidencia o uso da narrativa da fotografia como delineamento metodológico na pesquisa com crianças da educação infantil do campo, cujo objetivo era analisar os significados da cultura local e escolar por meninos e meninas do campo. Uma estratégia utilizada para adentrar nos mundos sociais e culturais de crianças em idade pré-escolar. É certo que a pesquisa com crianças tem tensionado as formas tradicionais de fazer pesquisa, pois bem sabemos que muitas não dão conta de acessar os significados produzidos por meninos e meninas menores de cinco anos. Fato que nos levou a produzir esse percurso metodológico, como recurso potencialmente significativo. Conclui-se que, na pesquisa com crianças, a participação ativa convida a delinear outras formas de acesso ao universo infantil, desse modo, a narrativa da fotografia fez emergir muitas vozes, traduzindo sentidos e significados sobre a cultura local e escolar, os modos de vida, fazeres e brincares das crianças do campo tracuateuense.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Sociologia da Infância; pesquisa com crianças; narrativa da fotografia.

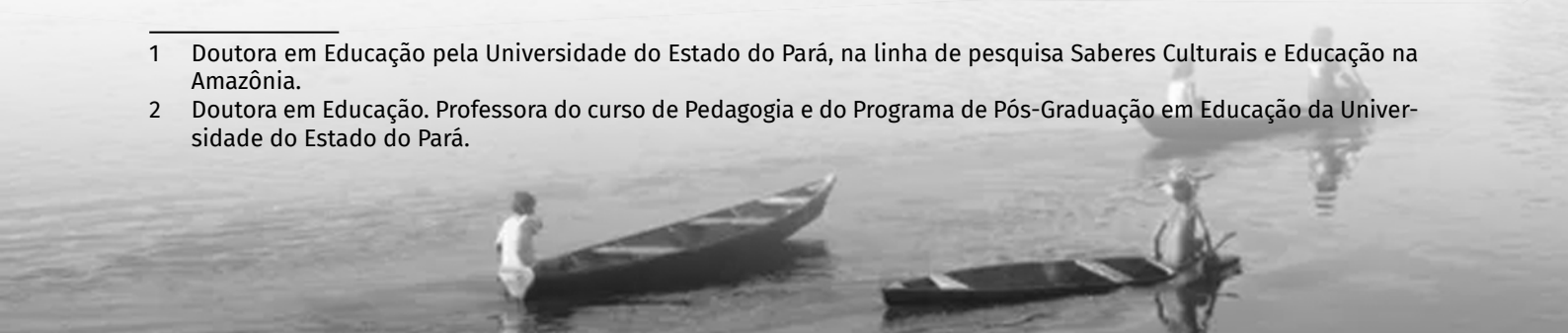
## 1 INTRODUÇÃO

Com o surgimento da Sociologia da Infância, novos conceitos e delineamentos metodológicos são evidenciados para dar conta dessa nova perspectiva de estudos da criança e da infância, por ora centrados nesse sujeito de vez e de voz. Alguns autores, como Sarmento (2008) e Corsaro (2011), reafirmam que, diante da Sociologia da Infância, novas abordagens metodológicas são necessárias para penetrar na realidade social na qual vivem esses sujeitos.

A pesquisa com crianças tem tensionado as antigas formas de fazer pesquisa, pois bem sabemos que o pesquisador precisa ser aquele que cria delineamentos quando constata que as formas já utilizadas não são o suficiente para adentrar nesses mundos sociais e culturais. Dessa forma, o estudo aqui apresentado evidencia o uso da narrativa da fotografia como delineamento metodológico na pesquisa com crianças da educação infantil do campo, cujo objetivo era analisar os significados da cultura local e escolar por meninos e meninas de quatro e cinco anos. Uma estratégia metodológica que combina duas técnicas usualmente utilizadas por pesquisadores: a fotografia e a narrativa.

1 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

2 Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.



A narrativa da fotografia, combinação das duas técnicas supracitadas, se mostrou potencialmente útil para acessar os sentidos e significados produzidos pelas crianças de quatro e cinco anos. Foi dela que espanto, admiração e curiosidade se materializaram nas múltiplas vozes partilhadas por um grupo de crianças. Crianças do campo que vivem livremente nas matas, nas roças, nos quintais, nas casas de farinha. São produtoras de culturas, inclusive de culturas exclusivas.

Assim, o texto aprofunda o campo da Sociologia da Infância, situando a pesquisa com criança e sua participação ativa, em seguida traz a narrativa da fotografia, descrevendo o uso da técnica e os resultados adquiridos, e nas considerações finais situamos os objetivos alcançados.

## **2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS**

A Sociologia da Infância surge para tensionar o conceito de Socialização, de Durkheim, no campo da Sociologia Geral. Sirota (2001) vem dizer que esse surgimento se configura como uma forma de romper com certas tradições rígidas da Sociologia Geral inscrita sob os pressupostos durkheimianos de uma criança comandada e moldada pela sociedade adulta. É sobre essa posição passiva da criança que se assentam os pressupostos iniciais da Sociologia da Infância, permitindo uma leitura crítica sobre o processo de socialização.

Se referindo à emergência da disciplina Sociologia da Infância, Sarmiento (2008) aponta que a subalternidade das crianças diante dos adultos provocou, ao longo dos anos, sua ausência nos estudos sociológicos, e isso decorre, sobretudo, das representações miniaturizadas das crianças, onde o estudo sobre elas só era válido a partir da consideração de sua imperfeição, incompletude e transição. Diante dessas questões, as crianças eram colocadas à margem do mundo adulto, esperando a adultez para tornarem-se perfeitas, plenas e completas.

A ruptura com essa posição da infância subordinada à geração dos adultos só ocorreu recentemente. Sarmiento (2008) indica as últimas décadas do século XX como marco dessa ruptura, ao passo que emergem diferentes tradições linguísticas e correntes de estudo. O fato é que a Sociologia da Infância provoca mudanças epistemológicas, filosóficas e metodológicas nos estudos da criança e de suas infâncias.

A título de exemplo, referendamos o dinamarquês Qvortrup (2010) nas linhas da infância estrutural, Prout (2010) com a abordagem da criança como ator social, Corsaro (2011) a partir da infância enquanto categorial geracional e estrutural, Sarmiento (2011) situando a infância enquanto categoria social e historicamente construída.

No Brasil, Florestan Fernandes inaugura esse campo nos anos de 1940, a partir de “As trocinhas do Bom Retiro”, além dele, em 1993, José Martins divulga a publicação intitulada “Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil”, seguido de Dulce Whitaker com a publicação do artigo “Nas franjas do rural-urbano: meninas entre tradição e modernidade”, no caderno Cedes, em 2002. Jader Lopes e Marisol Mello têm a produção compartilhada em 2009, “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: dialogando com lógicas infantis. Outros autores dão visibilidade à pesquisa com criança a partir da Sociologia da Infância, como Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010), Ana Lúcia Faria e Daniela Finco ao apresentarem o livro Sociologia da Infância no Brasil, em 2011.

A Região Norte também vem se constituindo potencialmente propícia aos estudos sociológicos da infância, sobretudo os programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará. Alves (2020) cartografa a Amazônia paraense e revela:

As pesquisas com crianças na Amazônia paraense estão sendo desenvolvidas em diversos espaços e com múltiplas temáticas. Do levantamento que realizamos no período de 2008 a 2019 de pesquisadores da região amazônica que desenvolveram investigações com crianças está um significativo conjunto de mulheres pesquisadoras em educação como: Charone (2008), Souza (2009), Moraes (2010), Nascimento (2014), Nascimento (2015), Weber (2015), Silva (2017), Fernandes (2018), Peres (2018), Andrade (2019). Essas pesquisadoras empreenderam suas pesquisas em diferentes espaços: comunidades ribeirinhas, quilombolas, assentamentos, comunidades indígenas, casas de farinha, festas religiosas, vilas, abrigos, escolas, hospitais, igrejas, etc. (Alves, 2020, p. 37).

Na Amazônia paraense, encontramos pesquisas sendo desenvolvidas em diferentes contextos socioeducativos, como a de Andrade (2019), “A Infância da Amazônia Marajoara: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas”. Aviz (2016) realiza a pesquisa “O olhar da criança do campo sobre a cultura: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA”. Rego (2019), em sua dissertação de mestrado, também evidencia a importância das águas dos campos naturais para os “saberes/fazeres das crianças da Vila Santa Maria em Tracuateua-PA”. Por fim, Silva (2017) adentra na Festa da Marujada de Tracuateua-PA para extrair os significados atribuídos pelas crianças que dela participam. Diante disso, se percebe um campo em crescimento no qual a Sociologia da Infância tem impulsionado novos olhares sobre as crianças e seus mundos culturais.

É pertinente mencionar que o surgimento da Sociologia da Infância tem questionado a posição da criança nas pesquisas, visto que, na maioria das vezes, eram os adultos que falavam por elas. Não queremos dizer com isso que a pesquisa que fala de crianças não seja importante para os estudos, mas reforçamos nossa posição de que há um universo infantil pouco conhecido e as crianças são seus tradutores, guardiões de sua cultura, dos seus fazeres. São elas que pensam, agem e criam, então podem traduzir os sentidos e significados de sua produção cultural de forma ativa e direta.

Outrossim, a emergência da Sociologia da Infância se apresenta como sendo aquela capaz de indagar, problematizar e produzir outras referências para a infância e as crianças, pois em seu estatuto sociológico diz ser necessário produzir novos percursos metodológicos de acesso às crianças. Prout e James (1990, p. 8-9) traçam algumas orientações para os novos estudos, e uma delas referenda:

Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquiritos.

Ainda sobre metodologias de acesso ao mundo das crianças, Sarmiento (2015), ao falar da Sociologia da Infância, diz ser necessário a construção de uma agenda crítica, na qual se priorize:

A definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas, reorientadas pela natureza do objeto-sujeito de conhecimento, as crianças e a infância, estando entre os mais salientes a etnografia com crianças, as metodologias participativas e os métodos visuais (Sarmiento, 2015, p. 34).

A intenção desses estudos é possibilitar que as crianças sejam produtoras de conhecimentos, saindo da sombra dos adultos, dos seus domínios. Estudos interdisciplinares são indicados como possibilidade para permitir a auscultação desses seres de vida e de cultura. Sarmiento (2008) refere-se a estudos congruentes, capazes de descortinarem a realidade social, nem sempre visível e perceptível presente nas interpretações infantis.

O referido autor reafirma que estudos centrados na criança evidenciam fenômenos sociais nem sempre perceptíveis ao olhar do adulto, trata-se de uma forma de desocultar os dizeres das crianças sobre dinâmicas próprias de vida e representação daquilo que compreendem ser o mundo social e cultural. Diante das metodologias interdisciplinares e das congruências entre diferentes campos disciplinares, os:

[...] estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (Sarmiento, 2008, p. 8).

São inúmeras as possibilidades para captar a voz da criança, como, por exemplo, o uso de técnicas antigas a partir de novos arranjos, ou mesmo a combinação de diferentes técnicas que se somam para melhor descrever os dizeres, os pensares e os sentires das crianças. Métodos e técnicas que ajudam a adentrar nessa realidade social chamada infância. Por ser a Sociologia da Infância um campo que acolhe diferentes perspectivas multidisciplinares, os estudos realizados nesse viés têm possibilitado a participação de crianças desde a mais tenra idade, garantindo a

inserção desse grupo geracional na problematização e discussão dos mais diversos temas. Com isso, crianças de todas as idades podem ser participantes de pesquisas, desde que se busque estratégias acessíveis de escuta. Nesse sentido, é preciso que o pesquisador seja sensível:

O olhar do pesquisador e sua sensibilidade são fundamentais para captar, identificar, conhecer e compreender as crianças durante a observação, a escuta sensível, as filmagens, a realização de fotografias, de rodas de conversa, a participação em suas brincadeiras, nos jogos, na interação com objetos materiais e/ou simbólicos, na construção, na organização, nas diversas formas com que elas se interessam e lidam com o conhecimento, na expressão de emoções e de sentimentos de todos esses momentos no decorrer do processo de pesquisa, todas são ações fundamentais do pesquisador (Santos; Ribeiro; Braga, 2019, p. 140).

Não basta utilizar diferentes recursos metodológicos, se a sensibilidade do pesquisador não for trabalhada no exercício de sua imersão em campo. É preciso que o pesquisador seja sempre vigilante, atento e sensível com aquilo que ouve, vê e sente. Há um conjunto de técnicas sendo utilizadas, isoladas ou concomitantemente, há ainda o uso de técnicas já conhecidas sendo reelaboradas nos estudos com crianças. Nesse sentido, as metodologias investigativas com crianças têm se intensificado, por “[...] ser o caminho mais direto para conhecer e revelar as peculiaridades, idiosincrasias e subjetividades que marcam a categoria social, cultural, classe e geracional infância” (Martins Filho; Martins Filho, 2021, p. 288). Trata-se de conhecer a infância a partir dos seus próprios sujeitos, as crianças. Ao se referirem a essas metodologias diretas, os referidos autores reafirmam a pluralidade de vidas em andamento que precisam ser conhecidas pelas lentes desses pequenos seres de vida, historicamente silenciados, sobretudo nas pesquisas.

Essa assertiva se complementa quando Martins Filho e Martins Filho (2021, p. 288) nos instigam a “[...] insistir na ideia de visitar o mundo das crianças para torná-lo especialmente significativo, o que pode contribuir para desnaturalizar o silêncio que, historicamente, circunda as produções culturais das crianças”. Romper com esses silenciamentos tem sido a luta de pesquisadores que se debruçam sobre as infâncias. Notadamente, tem crescido as produções que as elegem como sujeitos da pesquisa, embora se constituam sempre como desafio, conforme assinalam Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10):

[...] desafio para pesquisadores que pretendem analisar as culturas infantis e as formas de socialização das crianças, a partir de procedimentos metodológicos que, mesmo sendo definidos e utilizados por adultos, direcionam-se a colher das crianças – por meio de suas vozes – o material empírico necessário às suas análises.

Os referidos autores reafirmam a pesquisa com criança como um desafio teórico-metodológico, sendo necessário mudar o lugar ocupado pelas crianças como reafirmação de um direito. Para tanto, é preciso buscar outros delineamentos metodológicos capazes de captarem essas vozes, olhares e sentires, só assim é possível apreender os diferentes jeitos de ser criança nas suas culturas infantis. As culturas infantis tornam-se, assim, a porta de entrada para conhecer um novo mundo, o mundo das crianças e suas infâncias nos mais distintos territórios.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 22) referendam que “[...] a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”. Daí adentrar em seus territórios para compreender suas produções culturais. O acesso a essas culturas implicou a adoção de uma forma diferenciada, a narrativa da fotografia. Ela nos possibilitou capturar, pelas lentes das crianças, os significados sobre a cultura local e escolar.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS: A narrativa da fotografia**

A narrativa da fotografia foi uma técnica de estudo utilizada na pesquisa com crianças de uma turma multi-idade de quatro e cinco anos de uma escola do campo de Tracuateua, quando nos propusemos analisar os significados da cultura local e escolar. Nesse sentido, queremos destacar que a escolha dessa técnica se deu após algumas tentativas fracassadas ao utilizar outros meios

de acesso, entre eles o desenho e a roda de conversa, quando as crianças estavam começando timidamente o ano letivo. Certamente, que a presença da pesquisadora como “adulta atípica” (Corsaro, 2011) foi em parte responsável por essa timidez, pois, com o passar dos meses, elas já desenhavam, falavam voluntariamente, perguntavam, questionavam e davam opiniões sobre fatos do cotidiano.

Assim, fizemos a escolha do espaço a ser utilizado, um salão comunitário localizado nas proximidades da escola. Organizamos o espaço estendendo um tecido grande e sobre ele espalhamos algumas fotografias capturadas durante a pesquisa. As fotografias foram previamente selecionadas, algumas retratavam a escola e suas dependências, outras retratavam as crianças em situação de brincadeira, e, ainda, havia algumas que mostravam o contexto da comunidade, as ruas, os campos naturais, a igreja, as pessoas em suas idas e vindas diárias.

Por se tratar de uma turma com mais de vinte crianças, resolvemos formar pequenos grupos de cinco e seis crianças. Enquanto a professora ficava com as demais, o grupo menor era conduzido ao salão. E lá os espantos, as admirações e os encantamentos eram externalizados ao se depararem com as fotografias, sobretudo por reconhecerem nestas o seu cotidiano, seus rostos e ações. A ação das pesquisadoras era estimular as crianças a falar sobre as imagens, fazendo perguntas do tipo: “Que imagens são essas? Quem são essas pessoas? Que lugar é esse? O que vocês estão fazendo aí?”, entre tantas outras lançadas à medida que elas falavam das fotografias.

Cada criança escolhia voluntariamente as imagens e partilhava com o coletivo suas percepções. O tempo de duração das atividades ficou em torno de quarenta minutos. Quando as crianças não tinham mais interesse, retornávamos com elas para o espaço pedagógico. Durante aproximadamente uma semana, alternávamos os grupos para participar desse momento. A recolha das vozes foi capturada por fotografias, vídeos e gravações de áudio. Ao término, fizemos o trabalho de seleção e transcrição, conforme veremos ao longo deste texto.

**Imagem 1** – Crianças participando da narrativa da fotografia.



Fonte: Pesquisa de campo (Aviz, 2016).

O fato de recolher as vozes das crianças para compor a pesquisa não significa que outros recursos não possam ser utilizados, visto que a “criança fala de diferentes jeitos” (Martins Filho; Barbosa, 2010) com as mãos, com o olhar, com as expressões, entre outros. Nesse sentido, elegemos algumas fotografias e, com elas, as narrativas das crianças. A primeira imagem retrata a bifurcação que leva a duas comunidades distintas, nas suas proximidades é possível visualizar a cultura local impressa nas moradias, a rede de eletrificação, a sinalização, os campos naturais. Trata-se de uma imagem do contexto vivido por meninos e meninas do campo tracuateuense:

**Imagem 2** – Fotografia da bifurcação de acesso a algumas comunidades tracuateuenses.



Fonte: Pesquisa de campo (Aviz, 2016).

A seguir, apresentamos as narrativas que emergiram desse primeiro contato visual da fotografia das ruas bifurcadas:

**Isso é de onde?  
Peraí que vou ver  
Oi?  
Olha a casa do Florenço  
Cadê?  
Eu tô vendo a casa do Florenço  
E aquela acolá?  
É o poste  
Olha aqui o poste  
O poste  
Ulha a casa do meu avô  
Eu sempre vou tomar banho no poço do  
vovozinho... todo dia  
Ulha a casa do neguinho bem lá atrás  
A minha casa é atrás da casa do vovô  
Deixa eu ver o Levi  
Olha... ah é a casa do Cauã  
Legal**

**Olha que fota bonita  
Não e olha aqui a caso do meu vô  
Cadê a casa do teu avô?  
Olha aqui  
Essa?  
É  
Olha aqui a casa do tio Silvio, do Dico,  
do Samuel, da vovozinha  
(Risos e risos)  
Essa é tua casa é?  
Um não... (a criança fala alguma coisa  
incompreensível e em seguida diz) é a  
do Silvio  
É a casa depois do meu avô.**

Das narrativas das crianças sobre a fotografia da comunidade emergem saberes da experiência e do cotidiano, pois as crianças localizaram as casas e seus moradores, criavam conceito de localização quando diziam “a minha é lá atrás”, fazendo referência ao espaço de moradia. Referendavam o poço e o banho diário que, pelo gesto da criança, deviam ser maravilhosos. Ficávamos imaginando os adultos retirando a água no balde e armazenando em recipientes e as crianças com suas vasilhas, deleitando-se da água fresca ainda ensaboadas. Que captura podemos eleger para refletir a partir dessas vozes?

Começamos dizendo que as crianças têm seus espantos, seus encantamentos. Ver a imagem congelada e poder analisar aquele espaço foi uma experiência singular para as crianças. Os discursos sempre carregados de olhos admirados, de boca sorridente, de mãos ligeiras em buscar sempre aquela que mais encantava. Nas culturas infantis, a produção de sentidos sobre a vida em comunidade saltava por meio do riso frouxo e alto. Dizemos que a cultura local é representada pelas crianças nas suas formas, cores e sinuosidades. Está visivelmente materializada nas casas do “Silvio”, do “Florenço”, do “Neguinho”, nos objetos produzidos pela humanidade, como o poste, o poço de onde retiram água para saciar a sede. Meninos e meninas que têm suas vidas demarcadas pela cultura dos campos naturais, cuja beleza é exuberante. De lá retiram o peixe, banham-se nos grandes lagos, criam seus animais. Uma vida em relação com a natureza, com a ambiência do lugar.

A segunda fotografia demarca um lugar, o lugar entendido como espaço construído, cheio de relações de poder, de aprendizagem escolar, o quintal da escola. Um espaço produzido para acolher as crianças e demais estudantes. Pela imagem, precisa de cuidados básicos, de limpeza e organização:

**Imagem 3** – Quintal da escola do campo.



Fonte: Pesquisa de campo (Aviz, 2016).

**Olha o banheiro lá da escola  
Cadê?  
Aqui tem um matinho,  
Acho minha escola bonita... mas essa sujeira aqui ó...  
Aqui eu tô vendo uma (outra criança fala)  
Tipo aqui ó  
Aqui eu tô vendo um monte de sujeira ih  
Aqui ó ... tô vendo outra sujeira**

As crianças compactuam da mesma percepção, o lugar que precisa ser “bonito”. A boniteza retratada na fala de uma das crianças diz respeito à retirada da sujeira, da melhoria na pintura, da reorganização do espaço. A escola, mais do que um prédio, precisa de uma estética que cativa e encante as crianças. A estética é um dos princípios referendados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs, quando tratam da sensibilidade de perceber o ambiente e suas múltiplas dimensões (Brasil, 2009). Foi perceptível o desejo que as crianças têm de acessar uma escola bonita que seja capaz de oferecer espaços de acolhida, de socialização, de partilha.

Nesse sentido, a cultura local e escolar se configuram na produção do espaço e nos significados traduzidos pelas crianças quando externalizam suas formas de ver e compreender a realidade. A realidade das escolas do campo tem tensionado sobre o direito à educação com qualidade, tanto a nível de currículo, quanto das estruturas físicas, da pedagogicidade dos espaços. O espaço entendido aqui como potencialmente “[...] capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em cenário para as emoções” (Cruz; Cruz, 2017, p. 72). Nesse caso, as emoções são de tristeza por ter um espaço pouco utilizável para relações e brincadeiras.

O espaço da EI deve ser alegre, acolhedor e desafiador para potencializar as experiências das crianças, visto que ele compõe um dos elementos da aprendizagem, como pontuam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 118), “[...] o aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo [...]”, dessa forma, o aprender está nas experiências, nas interações, na comunicação e no contexto social, cultural. Entretanto, é preciso transformar os espaços em espaços educativos em que as crianças possam participar ativamente, conforme veremos a seguir:

**Imagem 4** – Área de acolhida das crianças e alunos.



Fonte: Pesquisa de campo (Aviz, 2016).

**Uma criança diz: é a escola  
Que tem uns negócios ai ó  
... É a nossa escola  
... A minha escola  
A Epifânio Melo!  
Olha o caminho da escola (mostra o corredor)  
Olha a tatuagem da escola (mostra os desenhos  
pintados na parede)  
Eu queria transformar minha escola numa escola bem  
bonita... tipo assim ó (mostra a foto que tem desenhos  
na parede)**

A fotografia da área de acolhimento da escola retrata um espaço pequeno, com rabiscos nas paredes e chão sujo pelo fluxo de idas e vindas. De certa maneira, não é um lugar atrativo, exceto pelos desenhos coloridos na parede. Desenhos que representam a comunidade e a escola. Neles, a representação da cultura local está nos bois, cavalos, campo, moradia e instituição escolar. Na leitura feita pelas crianças, são espaços de vida e aprendizado, no entanto, ao se depararem com

as imagens, o gesto de alegria vem seguido de desânimo ao perceberem que o desenho colorido e vibrante é substituído pela tonalidade cinzenta da poeira e sujeira que tomam conta do sombrio corredor. Entendemos os espaços como educadores, carregam uma concepção de educação, de infância a ser defendida:

[...] o ambiente educativo da infância constitui-se demarcador da concepção que se tem de infância e do que seja o trabalho formativo com as crianças, abrindo possibilidades para o mundo das descobertas e da manifestação lúdica, criativa, crítica e expressiva das crianças, como também fechando as janelas para tais experiências com seus inibidores de tempo demarcado pela rotina rotineira de professores e crianças e com o enclausuramento de crianças em salas de aulas fechadas, sem ar e sem possibilidades de diversificação de experiências e de aventuras fascinantes (Furlan de Oliveira; Farias, 2021, p. 18).

Outrossim, é possível ouvir as falas e os risos das crianças ao olharem minuciosamente as imagens e de como essas se aproximam do real, sendo substituídas pela tristeza quando se dão conta das coisas que desagradam. Transformar a “escola em uma mais bonita”, como a da pintura, de certa forma é inserir cores, retirar os rabiscos, criar um espaço de convivência, com formas, objetos, onde as crianças possam sentar-se, tocar, ouvir, sentir.

Nas proposições de Furlan de Oliveira e Farias (2021, p. 18), é preciso produzir espaços adequados “[...] para as descobertas e aventuras fascinantes pelo conhecimento, ou seja, as crianças precisam de espaços para conhecer, perguntar, elaborar hipóteses, estabelecer relações e aprender de maneira real e significativa”. Espaços inventados com elas, produzidos da sua maneira, acessíveis para as suas necessidades, nesse sentido, ambientar os diferentes espaços, sejam eles os corredores, o quintal ou mesmo a sala de atividades para dialogar com as infâncias e crianças do campo, se torna um ato de cuidado, amorosidade e curiosidade.

Nesse sentido, a educação do campo referenda uma educação de qualidade como exigência aos povos historicamente excluídos. Uma educação que promova o sentimento de pertença, de valorização das identidades, de interação e cuidado com a natureza, com o ambiente natural e social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As metodologias de pesquisa com crianças impulsionam a produção acadêmica sobre um universo demasiadamente vasto, os mundos sociais e culturais das infâncias. Esses mundos, que nem sempre estiveram visíveis, foram muitas vezes ofuscados pela presença adulta, pelo lugar subalterno que as crianças ocupavam ao longo da história. Nesse sentido, a narrativa da fotografia, que é uma entre tantas outras técnicas de acesso existentes, nos possibilitou ouvir as crianças sobre a cultura local e escolar.

A narrativa da fotografia revelou um universo pouco conhecido, o mundo das crianças do campo tracuateuense. As fotografias dos lugares, dos espaços de uma escola do campo, foram potencialmente favoráveis à pesquisa com crianças em idade pré-escolar. Delas, ecoaram espantos, desejos, críticas, sonhos e esperança por uma escola “mais bonita”. Uma escola de qualidade que se organize a partir da vida concreta, dos saberes e da cultura do lugar, sobretudo que seja acolhedora, acolhedora e bem cuidada.

Ouvi-las nessa produção cultural, a partir da fotografia, favoreceu nossa forma de fazer pesquisa e nos assumir como pesquisadores de infâncias. Sabemos que não é fácil, mas é necessário, pois as crianças precisam recuperar o espaço que sempre lhes pertenceu, o espaço de fala, de diálogo, de partilha, de vez e voz.

A partir de metodologias de pesquisa com crianças e do uso da narrativa da fotografia, evidenciamos as crianças do campo como sujeitos ativos, revelando o lugar de vida, suas concepções, ações e aspirações. Elegemos, entre tantas outras formas de acesso, a narrativa da fotografia como técnica possivelmente útil para acessar o mundo das crianças pequenas, desconstruindo os discursos da impossibilidade, referendando como recurso acessível aos pesquisadores que desejam ampliar estudos com crianças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1602/897>. Acesso em: 14 set. 2022.
- ALVES, L. M. S. A. Ensaio cartográfico sobre a infância: o desafio da pesquisa com crianças da Amazônia paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3963>. Acesso em: 8 out. 2021.
- ANDRADE, S. S. **A infância da Amazônia Marajoara: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2019.
- AVIZ, F. R. S. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: [http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/fernanda\\_regina\\_silva\\_de\\_aviz.pdf](http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/fernanda_regina_silva_de_aviz.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jan. 2015.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51951>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- FURLAN DE OLIVEIRA, M. R.; FARIAS, F. D. Um olhar sensível das crianças sobre o espaço-ambiente e suas interlocuções com o protagonismo infantil. **Revista Científica do UBM**, Barra Mansa (RJ), ano XXVI, v. 23, n. 44, p. 16-38, 1. sem. 2021. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revista-cientifica/article/view/873>. Acesso em: 10 out. 2022.
- MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 14 set. 2022.
- MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Pesquisas com crianças: deixar fazer viver a viva voz das crianças. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 287-300, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11959/9243>. Acesso em: 14 set. 2022.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/INEP-1\\_a105c92fb355e8e3e0c70252a78e89a](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/INEP-1_a105c92fb355e8e3e0c70252a78e89a). Acesso em: 13 set. 2022.
- PROUT, A. A Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London: The Falmer Press, 1990. p. 7-34.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- REGO, K. N. L. **O brincar e os saberes de crianças na Vila de Santa Maria – Tracuateua/PA**. 2019.

96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: [http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/Kaly\\_nancy\\_lisboa\\_rego.pdf](http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/Kaly_nancy_lisboa_rego.pdf). Acesso em: 11 fev. 2020.

SANTOS, T. R. L.; RIBEIRO, N. M.; BRAGA, A. As singularidades da pesquisa com crianças: ética, sensibilidade e visibilidade das infâncias. **Boitatá**, Londrina, n. 27, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/39001/27136>. Acesso em: 3 out. 2022.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, D. O. **Crianças que dançam, crianças que louvam: Saberes e processos educativos presentes na Marujada de Tracuateua/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: [https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/dilma\\_oliveira%20\\_da\\_silva.pdf](https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/dilma_oliveira%20_da_silva.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

TOUTONGE, E. C. P.; ALVES, E. S.; FREITAS, M. N. M. (org.). **Água na Amazônia paraense: território educativo de crianças**. Manaus, AM: Ed. dos Autores, 2021. 86 p. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/ced2dacb-9b91-4e23-b1c7-6f2dc96a6597/content>. Acesso em: 23 nov. 2023.



# Capítulo II

## INFÂNCIAS, CRIANÇAS E CULTURAS





# CARIMBÓ E CAPOEIRA, BRINCADEIRAS DANÇANTES DAS CRIANÇAS DO QUILOMBO DO AMÉRICA NA AMAZÔNIA BRAGANTINA-PARÁ-BRASIL<sup>1</sup>

**Simei de Amorim Santos Andrade<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Pará – Faculdade de Dança

simeiandrade@ufpa.br

**Raquel Amorim dos Santos<sup>3</sup>**

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal

rakelamorim@yahoo.com.br

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo analisar as brincadeiras dançantes das crianças do Quilombo do América a partir das expressões culturais da lúdica popular, como o carimbó e a capoeira, que se materializam no corpo brincante das crianças. A investigação é de abordagem qualitativa baseada no estudo etnográfico *sobre e com* as crianças. Os participantes foram 12 (doze) crianças, na faixa etária de 6 a 11 anos, guiadas pela alegria de manifestar as brincadeiras dançantes, que se localizam nas culturas infantis, que fazem parte do cotidiano no Quilombo do América. O referencial teórico-metodológico baseou-se nos Estudos Sociais da Infância, em diálogo com a Sociologia da Infância, História da Infância e Antropologia da Criança, com aporte dos teóricos da Amazônia, destacando-se: Alves (2007, 2014), Andrade (2018, 2019), Salles (2004, 2005), Loureiro (1995), Aires Neto (2016) e outros. Os resultados revelam que as brincadeiras dançantes fazem parte da dinâmica social cotidiana das crianças do Quilombo do América, as quais, por meio das manifestações culturais, reafirmam suas identidades negras, o que lhes foi negado durante muito tempo. Concluímos que os saberes das crianças quilombolas orientam suas práticas culturais, sociais e educacionais na cotidianidade em diálogo com culturas infantis quilombolas.

**Palavras-chave:** Infâncias da Amazônia; brincadeiras dançantes; crianças quilombolas; Quilombo do América.

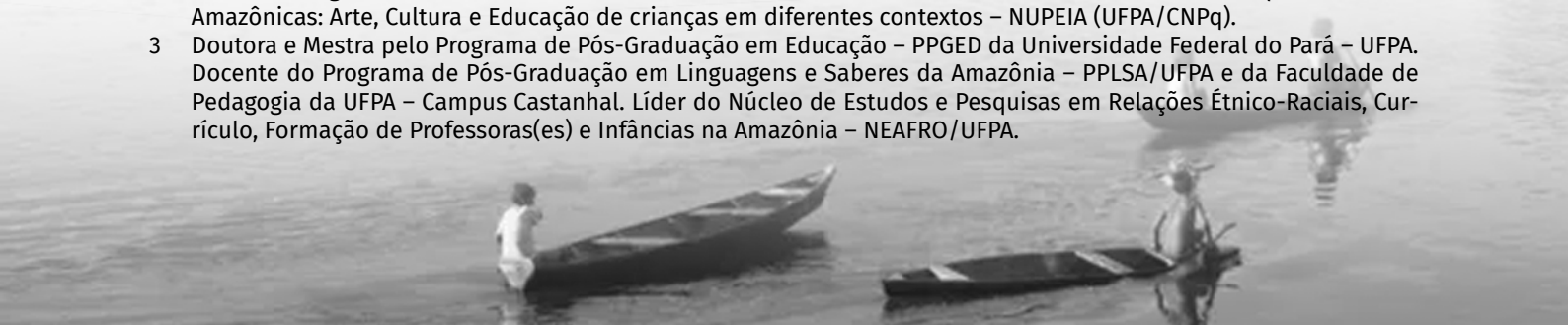
## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as brincadeiras dançantes das crianças do Quilombo do América a partir das expressões culturais da lúdica popular, como o carimbó e a capoeira, que se materializam no corpo brincante das crianças. As brincadeiras dançantes das crianças quilombolas constituem-se em um gênero de dança típico da região amazônica, reconhecido como Patrimônio Cultural Brasileiro.

1 Este estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente sobre as Infâncias da Amazônia Paraense. Para os limites do presente texto, focamos na Infância Quilombola da Amazônia Bragantina, Quilombo do América em Bragança-PA.

2 Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018). Mestre em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo (2005). É professora efetiva da Universidade Federal do Pará na Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq).

3 Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará – UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia – PPLSA/UFPA e da Faculdade de Pedagogia da UFPA – Campus Castanhal. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações Étnico-Raciais, Curriculo, Formação de Professoras(es) e Infâncias na Amazônia – NEAFRO/UFPA.



Refletir sobre as infâncias da Amazônia é considerarmos a historiografia brasileira que em diferentes tempos demarca, por meio de suas lutas e resistências, a afirmação de suas identidades e suas culturas infantis. É a partir do século XVI que as populações escravizadas negras, que chegavam em grande quantidade ao Brasil, começam a ser espalhadas nas regiões litorâneas, sobretudo no Nordeste e Sudeste, em vistas ao desenvolvimento econômico nos séculos seguintes (XVII, XVIII e XIX), garantido pela ampliação da lavoura da cana-de-açúcar. Este modelo de produção capitalista afirmou aos senhores de engenho e aos latifundiários um aumento considerável de seus patrimônios; por outro lado, aos povos escravizados restaram a miséria e a violência (Salles, 2004, 2005).

Na Amazônia, historicamente os negros chegaram em meados do século XVIII, em condições sub-humanas, arrancados de suas terras por força de um sistema opressor que lhes negou o direito à vida com dignidade, sendo levados forçadamente ao regime de trabalho escravo na condição de escravizados, diretamente para os canaviais, lavouras de arroz, algodão e coleta das drogas do sertão (Salles, 2004; Andrade, 2018, 2019). Mesmo sendo a Amazônia a área escravista menos conhecida no território brasileiro, isso não significa que o sistema de exploração socioeconômica não existiu, pelo contrário, se espalhou na região de forma perversa (Schwarcz; Gomes, 2018).

Os negros escravizados eram submetidos a diversos tipos de trabalhos, como os cuidados com as casas dos senhores (atividades domésticas) e lavoura, principalmente. Às mulheres, cabiam a ocupação com os serviços da casa grande e os cuidados com os filhos dos senhores, serviam como amas de leite, o que as impedia de alimentar seus próprios filhos.

Andrade (2019, p. 49) corrobora que para “[...] as escravas conceber um filho não consistia em receber uma bênção, mas para os donos tinha certo valor, pois se tornavam amas de leite para alimentarem seus filhos [...]”. Ainda assegura que para “[...] as escravas, parir significava a garantia de sobrevivência dos filhos dos senhores, já para seus filhos a desnutrição e a morte eram certas [...]”. A mulher negra escravizada vivia um sistema de exploração, a ela era negado o direito à maternidade, a viver plenamente com seus filhos, a amamentá-los e cuidar deles nos primeiros anos de vida, em virtude de terem que retornar aos afazeres da casa grande e da roça, deixando os pequenos aos cuidados de idosos, outras crianças e algumas vezes sozinhos, tendo como consequência um alto índice de mortalidade infantil entre as crianças escravizadas, pois a vida do pequeno era pouco valorizada.

Neste período, o nascimento de crianças “[...] fruto da união, nem sempre fortuita, de homens brancos e mulheres “de cor”, escravas ou livres [...]” (Scarano, 2010, p. 121) era muito comum. As crianças maiores do sexo masculino seguiam os homens nos serviços pesados da lavoura (Scarano, 2010; Andrade, 2018, 2019); a infância escrava era desalentadora, mesmo na “convivência” com outras crianças brancas. Sofriam violência de toda ordem, incluindo “[...] surras de vara, bolos de palmatória, purgantes amargos, e outras variedades de pancadas reais e simbólicas” (Ariza, 2018, p. 181).

Uma das maiores atividades era na lavoura da cana-de-açúcar, que se expandiu pelas margens dos rios da Amazônia, onde foram construídos engenhos com uma numerosa população de pessoas escravizadas (Salles, 2004), em cujos locais as crianças se faziam presentes como força de trabalho produtiva. Elas podiam também ser tiradas dos pais a partir dos sete anos e vendidas para outros senhores (Scarano, 2010; Andrade, 2018, 2019).

Esse sistema de exploração causou revoltas e rebeliões violentas que levaram muitos negros a refugiarem-se e adentrarem a densa mata da Amazônia em busca de liberdade, resultando na formação de quilombos em vários pontos, constituindo-se como espaços de lutas e resistências intensas para o interior da floresta no Pará (Salles, 2004, 2005).

A formação dos quilombos possibilitou o fortalecimento da luta pelo ideal de liberdade. Em 1856, a população de cor (livre e escrava) do Pará era de 85.029 indivíduos, segundo dados do Relatório apresentado pelo Presidente Sebastião Rego Barros à Assembleia Legislativa do Estado, na sessão de 7 de fevereiro daquele ano. Desse total, 26.195 eram menores: escravos pretos, escravos pardos, pretos livres, pardos livres; havia ainda uma população de 20.556 escravos ca-

dastrados sem quaisquer informações sobre eles referentes à cor, ao sexo e à idade (Salles, 2005; Andrade, 2018, 2019).

Os dados revelam que as crianças representavam uma parcela considerável do contingente populacional do século XIX na região amazônica, embora “[...] a desvalorização com que eram tidos os escravos, sobretudo as escravas e mais ainda as crianças, pouquíssimas mencionadas em assuntos de vida diária nos documentos oficiais que tratam da região [...]” (Scarano, 2010, p. 119), demonstra a falta de interesse em explicar como viviam, especificamente mulheres e crianças negras, nessa parte do Brasil.

Isso impulsionou o movimento abolicionista no Brasil nas duas últimas décadas do século XIX, com adesão de intelectuais, trabalhadores e artistas que lutavam pelo fim da escravidão, e se fortalece à medida que médicos, advogados e escritores retornam da Europa após estudos, período durante o qual tomaram conhecimento de que países como Dinamarca e França já haviam declarado a extinção da escravidão, e o Brasil não podia ficar indiferente à questão, mas foi o último país a abolir a escravatura (Andrade, 2018, 2019).

Embora a população negra vivesse em condições de opressão, ela subvertia a lógica perversa do sistema escravista por meio de dança, música, religiosidade, costumes, memórias, entre outras formas de resistências culturais, poucas vezes legitimadas no contexto histórico, conseguia-se bravamente que elas permanecessem vivas como símbolo de resistência, deste modo, (re) construindo a *lúdica negra* da Amazônia.

## 2 A LÚDICA NEGRA DA AMAZÔNIA

A população negra escravizada que chegou na Amazônia trouxe grandes contribuições de sua cultura, linguagens e costumes (festas, manifestações religiosas, lazer, danças etc.) como subversão à cultura imposta pelos senhores de escravos. A *lúdica negra* ou *lúdica amazônica*, expressão cunhada por Salles (2004), refere-se às músicas, às danças, às brincadeiras e aos elementos que compõem o folclore dos povos que forçadamente foram trazidos de suas terras para trabalharem na condição de escravizados no Brasil.

Salles (2004) destaca que o português colonizador era religioso, embora vivesse teimando com os missionários, o que fez com que guardassem os domingos e os dias considerados santos pela Igreja. O mês de dezembro era especial para os colonizadores, um período de aproximadamente 15 (quinze) dias era dedicado aos cultos religiosos; nesses dias os negros escravos eram quase que deixados de lado, os europeus faziam pouco caso deles, voltavam-se para os compromissos litúrgicos. Sendo assim, “[...] os negros, nesse período de férias, festejavam Benedito<sup>4</sup> e realizavam numerosas brincadeiras. Dançavam e folgavam livremente”. Para Salles (2005, p. 221), a “[...] lúdica amazônica, no que tem de mais representativo, é essencialmente africana”.

De acordo com Salles (2004), a *lúdica negra* na Amazônia classifica-se em três segmentos: a) O Lundum – Dança dos Cabanos, b) O Samba – Dança de Terreiros e c) O Marambiré – Dança dos Quilombos. A essas várias modalidades de danças associaram-se coreografias elaboradas, músicas com instrumentos, sobretudo de percussão, vestimentas (figurinos específicos para cada modalidade) e expressões linguísticas que foram sendo introduzidas nesse contexto.

O Lundum – Dança dos Cabanos – se apresenta nos estudos de Salles (2004) como expressão da *lúdica negra* de maior importância registrada na Amazônia, chegando ao ponto de ser a dança de origem africana com mais penetração nos espaços geográficos amazônicos.

Ramos (2007) destaca as contribuições das diferentes culturas trazidas pelos povos sudaneses, bantus, pelos negros maometanos, entre outros. Ressaltando que os sudaneses e bantus foram os que mais sofreram com o tráfico de escravos para o Brasil. A dança denominada de lun-

4 A devoção a São Benedito, que teve início com os escravos, na Amazônia era largamente festejada, “[...] a festa atraía a atenção de toda a cidade, pois ao lado do espírito religioso havia danças, bailes, jogos, toda espécie de recreação popular [...]” (Salles, 2005, p. 224).

dum<sup>5</sup> traz a força e a influência dos negros, sobretudo dos bantus assentados no Maranhão, que fugiram para o litoral paraense.

Salles (2004) assevera que a dança se originava dos terreiros e se destacava por sua sensualidade, tendo se expandido na Amazônia pelo processo folclórico. Era a dança preferida dos negros e mulatos na Província do Grão-Pará na primeira metade do século XIX, como registraram Spix e Martius (1962, p. 23), durante viagem pela região amazônica em 1820, ao discorrerem que “[...] para o jogo, a música e a dança está o mulato sempre disposto, e movimenta-se insaciável, nos prazeres, com a mesma agilidade de seus congêneres do sul, aos sons monótonos, sussurrantes do violão, no lascivo lundu ou no desenfreado batuque”.

Outro estilo de dança que se destaca na *lúdica negra* é o samba, também conhecido na Amazônia como dança de tambores (Moura, 1910), samba rural (Salles, 2004), mão-de-samba (Galvão, 1955), que ao longo dos tempos foi sendo modificado pela dinâmica de conhecimento cultural e da educação dos negros e mestiços nessa região, sendo incorporados outros elementos das culturas locais (Moura, 1910). Aparece de forma tímida nos documentos de posturas municipais e na seção noticiosa, literária e/ou humorística de um periódico, como algo que perturbasse o sossego público. Neste sentido, “[...] o samba, o carimbó, o batuque e outras expressões da lúdica popular ficam enquadrados em disposições proibitivas, na legislação paraense, como a Lei nº 1.028, de 5 de maio de 1880, do “Código de Posturas de Belém”, artigo 107” (Salles, 2004, p. 215).

Existem outras modalidades de samba que se fixaram no Pará, com destaque para o samba batido (Valle do Tocantins-Araguaya), o samba-batucada (praticado nas quadras das escolas de samba), o samba caboco (dançado em comunidades rurais), samba-de-cacete (Cametá, Baixo Tocantins, principalmente em comunidades remanescentes de quilombo) e o samba-de-terreiro (Belém, bairro Umarizal). São variações do samba que ocorriam em determinadas regiões do Pará ou locais estabelecidos pela sociedade e são denominados de “samba-de-terreiro” (Salles, 2004, p. 216).

O samba na Amazônia é “[...] amaxiado, muito buliçoso e gaiato, escrito num andamento bem apimentado, ou allegretto giocoso [...]”<sup>6</sup>, no dizer de Ettore Bosio<sup>7</sup> (Salles, 2004, p. 224) sobre o frenesi que o samba exercia no momento de escrevê-lo ou mesmo de dançá-lo. Salles (2004, p. 228) destaca que o samba “[...] era uma espécie de batuque, ou um batuque especial, que se distinguia pela umbigada, ou semba”.

O Marambiré – Dança dos Quilombos – é também denominado de congada amazônica, em virtude da coroação do Rei e da Rainha durante o cortejo que envolve outros personagens e uma multidão que acompanha. É comum na região do Baixo Amazonas, nas comunidades remanescentes de quilombos (Salles, 2004).

O marambiré se caracteriza como uma manifestação religiosa em honra a São Benedito, onde a dança e a música se fazem presentes como elementos que dão o tom da festa. A dança foi introduzida no município de Alenquer-PA por grupos de escravizados fugidos do município de Santarém-PA e que se estabeleceram num mocambo de nome Pacoval, nas margens do rio Curuá. Sobre essa manifestação, Loureiro (1995, p. 152) destaca:

A dança é uma expressão cultural do antigo mocambo de Pacoval. Foi introduzido no município de Alenquer por pequenos grupos de negros, fugidos das fazendas de Santarém que localizaram-se às margens do rio Curuá, onde se constituiu em mocambo e que deram o nome de Pacoval. Durante muito tempo, esses negros evitaram contato direto com os brancos para preservarem suas crenças e seu sistema de vida. Mantiveram, assim, uma integridade racial. Com a catequese dos missionários eles absorveram o cristianismo, se aproximaram lentamente da cidade de Alenquer e se estabeleceram em vários aldeamentos, com nomes de comunidades africanas. Nesse Vilarejo Pacoval era festejado o São Benedito, o Santo Preto da época dos Santos Reis, durante o qual os negros promoviam o Reizado, o Congado e o Marambiré.

5 Com as seguintes variações: landu, landum, londu, londum, lundum. (Dicionário Eletrônico Houaiss, 2018).

6 Espécie de composição rápida e divertida.

7 Italiano, radicado em Belém, professor do Conservatório Carlos Gomes. Compositor que se destacou no cenário paraense por suas composições de cunho regional.

O marambiré se constitui em uma manifestação com duas linhas de atuação, que estão ligadas: O marambiré de Pacoval é uma cerimônia de louvor aos Santos, enquanto o marambiré de Santarém é uma dança de salão influenciada pelos modos culturais europeus, sobretudo portugueses. Ao longo dos tempos, são incorporados elementos do folclore da Região Norte, principalmente dos locais mais adentro da Floresta Amazônica. A dança tem uma coreografia própria, de passos assinalados que fazem referência aos movimentos de saudação e reverência à realeza. Dentre os personagens que compõem a coreografia, temos a presença de um Rei do Congo, uma Rainha Mestre e no mínimo três Rainhas auxiliares, um Contramestre, doze Valsares, sendo seis de cada lado, e Tocadores. A dança ocorre em um espaço imaginário chamado de “Caixa Grande” (Salles, 2004; Loureiro, 1995).

Os elementos presentes nas manifestações culturais dessas regiões da Amazônia, como as fitas, indumentária e estética nos trajes de festividades, foram incorporados por grupos de outras regiões, como a Marujada, na Amazônia Bragantina, que se configura no contexto dessa simbologia (Ribeiro, 2018).

Outro aspecto da *lúdica negra amazônica* são as brincadeiras, os jogos, os brinquedos e práticas corporais que compõem, em grande parte, o fazer cotidiano das crianças, como o futebol, piras, banhos de igarapé, danças, capoeira, subir em árvores, entre outros. Na Amazônia Bragantina, a *lúdica negra* se estabeleceu, sobretudo, nas brincadeiras dançantes.

As brincadeiras dançantes são vivências corporais, movimentos que se dão a partir do seu corpo e do corpo do outro, num frenesi coreográfico que se concretiza em diferentes estilos musicais e variados objetos cênicos. No Quilombo do América, as brincadeiras dançantes de maior evidência são o carimbó e a capoeira, que constituem práticas culturais e artísticas manifestadas em sua corporeidade.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A área de estudo foi o Quilombo do América, situado na região da Amazônia Bragantina, com um território de 1.106.178,35 metros quadrados (110,618 hectares) e um perímetro de 4.204,05 m, onde residem 142 famílias, com um total de 468 pessoas. Em 2 de fevereiro de 2015 foi reconhecido legalmente como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares – FCP.

Lutas e resistências têm marcado o Quilombo do América que, ao longo de sua história, tem buscado por meio de políticas de ações afirmativas o reconhecimento e a valorização da população negra em ações conjuntas com outros quilombos do Nordeste do Pará, com vistas à certificação definitiva, acesso e permanência aos processos de escolarização, à territorialidade, à autoidentificação, entre outros direitos igualmente necessários à melhoria da qualidade de vida nos quilombos.

A investigação se deu por meio de uma abordagem qualitativa baseada em um estudo de perspectiva etnográfica. Nossa opção por esta metodologia se justifica, à medida que responde com mais eficácia às nossas expectativas, no sentido de trazer as crianças a outro patamar, o de atores sociais, que com propriedade sabem dizer de si e do mundo que as cerca, que estão inseridas em uma dada cultura que influenciam e ao mesmo tempo são influenciadas por ela (Andrade, 2018, 2019).

A etnografia “[...] caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares” (Chizzotti, 2014, p. 71). Nesta pesquisa, o registro detalhado foi a partir das práticas culturais e corporais das crianças do Quilombo do América em Bragança-PA, com ênfase nas brincadeiras dançantes do carimbó e da capoeira. O registro detalhado busca “[...] recriar as crenças, descrever as práticas e artefatos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros dos grupos em estudo” (*Ibid.*, p. 71).

Durante os eventos culturais no quilombo, como a Semana da Consciência Negra, os eventos acadêmicos realizados pela Universidade Federal do Pará, as oficinas que participam na comunidade, as festas na escola, sobretudo dos brincarés que realizam com seus pares nas ruas e

estradas do América, foi possível perceber as crenças das crianças em relação ao corpo dançante, muitas delas advindas das histórias e das memórias da dança nas vozes dos mais antigos da comunidade.

Os colaboradores da pesquisa foram 12 (doze) crianças, na faixa etária de 6 a 11 anos, guiadas pela alegria de manifestar as brincadeiras dançantes, que se localizam nas culturas infantis, aqui compreendidas “[...] como campo de conhecimento da criança [...]” (Alves, 2014, p. 35), que fazem parte do cotidiano das crianças do América. Os critérios para a escolha dos participantes foram crianças do grupo de carimbó e da capoeira da comunidade do América em Bragança-PA.

Para a realização da pesquisa, primeiramente, fomos à comunidade do quilombo e fizemos um convite informal para as crianças participarem do estudo sobre a *lúdica negra* na Amazônia Bragantina, com foco nas brincadeiras dançantes; logo cochicharam entre elas, sorriram e de forma entusiasmada e serelepe aceitaram o convite. Em seguida, solicitou-se de maneira informal a permissão da liderança da comunidade para o acompanhamento das atividades culturais (festejos) tanto no quilombo como nas atividades de culminância dos eventos acadêmicos proporcionados pelas ações do Projeto de Extensão Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que contava com a participação dos docentes da Escola do Quilombo. As pesquisadoras solicitaram, ainda de maneira informal, a permissão dos responsáveis para a participação das crianças na pesquisa. Nesta ocasião foi entregue o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE.

As técnicas de coleta de dados foram a *observação participante*, por meio das práticas interativas, *anotações feitas em campo*, *registros fotográficos e filmagens* para a descrição interpretativa da dança do carimbó e da capoeira, com vistas a coligir e, posteriormente, sistematizar as informações de campo. Chizzotti (2014, p. 71) corrobora que as técnicas de observação, anotações em campo têm objetivo de “[...] fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado”.

A perspectiva descrita toma como referência o ponto de vista dos membros nativos do grupo, “[...] ainda que feita com categorias científicas do pesquisador (ética); pretende-se ser holística, culturais, econômicos, religiosos etc.; representativa [...]” (Chizzotti, 2014, p. 73). Para ele, é uma interpretação válida e legítima a forma de saber e a representação que os interlocutores pesquisados manifestam.

Posteriormente, iniciou-se a observação participante nas atividades culturais do quilombo, momento em que as pesquisadoras permaneceram envolvidas no cotidiano das crianças, partilhando de suas práticas e vivências culturais. Chizzotti (2014, p. 72) enfatiza que “[...] o pesquisador permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade [...], partilhando de suas práticas, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais [...]”.

A observação iniciou-se em março de 2017, durante a realização das ações extensionistas da UFPA, com encontros mensais na Universidade Aberta do Brasil – UAB. Durante as formações, alguns professores participantes do projeto comumente levavam as crianças (filhos/as) para a formação e elas de alguma forma participavam das oficinas (dança, teatro, ludicidade, contação de histórias etc.), e percebeu-se o interesse das crianças em participar desses momentos formativos. Em 2018, com a continuidade do projeto de extensão, as crianças continuavam a participar e a cada encontro se envolviam ainda mais nas oficinas, como se fosse um momento de lazer.

Em visitas ao Quilombo do América, nos anos de 2017 e 2018, percebeu-se a interação das crianças com várias atividades (os afazeres da casa, o trabalho na casa de farinha, a catação do caranguejo, a colheita de hortaliças, a ida na cidade para as compras da semana e o lazer), este último visto como um momento mágico pelas crianças, pois elas brincavam de futebol, pira, tomavam banho de igarapé, corriam pelo campo da comunidade, entre outras brincadeiras. Durante essas visitas, observou-se que havia um envolvimento das crianças com a dança do carimbó e da capoeira, práticas culturais realizadas geralmente pela parte da tarde no galpão da comunidade.

As blusas curtas, saias rodadas coloridas, a calça branca de pescador ou a que estivesse vestida, entusiasmavam as crianças num envolvimento dançante singular.

Considerando o interesse das crianças por essas danças, optou-se também pela observação dessa prática cultural dançante no Quilombo do América em Bragança-PA. Assim, iniciou-se a observação a partir dos ensaios e momentos de apresentação das crianças nas atividades de culminância do Projeto de Extensão da UFPA. Delimitou-se como recorte temporal para a observação da pesquisa os anos de 2017 a 2019, sendo que neste último observou-se durante algumas visitas à comunidade, nas atividades de apresentação do grupo de carimbó e capoeira na Semana da Consciência Negra e na culminância do Projeto de Extensão na UFPA.

Na dança do carimbó, as crianças já participavam do grupo de dança, conheciam os seus pares, os passos, alguns instrumentos de percussão, como os tambores, o curimbó e o maracá, outros ainda desconhecidos, como o banjo, a flauta, o milheiro, a viola, o xererê e o afoxé (Silva, 2015). Na dança da capoeira, as crianças cantavam músicas com palmas, apresentavam e ensinavam umas às outras os passos que já dominavam. Observou-se também a pontualidade e o interesse das crianças em participar dos ensaios, a espetacularidade no corpo, cantando e dançando ao toque de instrumentos de percussão e corda.

Os registros fotográficos, por sua vez, permitem registrar aspectos da vida social que são visualmente relevantes para a produção de conhecimento sobre a sociedade fotografada (Guran, 2014). O papel da fotografia é enfatizado como “[...] plataforma privilegiada de observação e de registro de fenômenos sociais visualmente relevantes, que apoia a produção de conhecimento cientificamente controlado sobre as sociedades fotografadas” (*Ibid.*, p. 557). Nesse sentido, a técnica dos registros fotográficos contribui para criar uma ponte entre a realidade do cotidiano das crianças do Quilombo do América e a representação dessa realidade a partir da espetacularidade da dança do carimbó e da capoeira, como prática cultural da *lúdica negra*.

Os dados coletados foram tratados a partir da análise do discurso com base nas reflexões de Orlandi (2015, p. 13), ao considerar que “[...] por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se [...]”. Assim, em nosso estudo, o discurso das crianças toma outra dimensão sociocultural quando deixa de ser apenas uma cópia ou reprodução sem reflexão, mas passa a ser (re)significado por elas nas suas ações lúdicas cotidianas.

A *lúdica negra* se constitui de práticas culturais cultivadas pelos povos negros e que guardam ancestralidade e histórias de luta e resistência. Neste sentido, há participação de grande parte da comunidade nas brincadeiras, o envolvimento dos adultos ensinando as crianças foi um aspecto observado que coaduna com a ideia de Salles (2004), de que a *lúdica negra* passada de geração a geração se constitui numa ferramenta de resistência, e que continuará viva enquanto a oralidade e a representação permanecerem existindo.

#### **4 A LÚDICA NEGRA: Brincadeiras dançantes no Quilombo do América**

Durante o processo de escravidão no Brasil, as canções e as danças aconteciam de forma intensa nas senzalas, nos espaços de trabalho, nas festividades religiosas, nas fazendas, nos locais de encontro e até mesmo nas festas dos senhores que “[...] geralmente eram identificadas pela variada marcação do ritmo (com tambores e palmas), pelos estilos performáticos em dança de roda e pela poesia em forma de desafio (pergunta e resposta), de paródia e de humor” (Abreu, 2018, p. 133). Os negros escravizados usavam a arte como forma de resistência e de garantir que sua cultura permanecesse viva. Na Amazônia, a dinâmica foi a mesma, “[...] a lúdica africana [...], foi resistente e se incorporou ao folclore regional” (Vergolino, 2004).

Nesse contexto, a infância negra e seus atores, as crianças, se faziam e se fazem presentes construindo suas culturas infantis, tendo a ludicidade, por meio dos jogos, brinquedos, brincadeiras, cantigas e danças, a sua melhor forma de expressão. Para Moura (2005, p. 72), “[...] nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo em sua volta como condição de um saber que o formam para a vida”.

As crianças vão atrás dos espaços de festas e eventos com satisfação e com a expectativa de aproveitarem esses momentos de forma que a fantasia, as brincadeiras, o riso estejam aí contempladas, “[...] este parece ser o modo delas se relacionarem entre si e serem no mundo, o brincar, a ludicidade” (Aires Neto, 2016, p. 97).

A *lúdica negra* das crianças do Quilombo do América aparece, sobretudo, em duas manifestações: nas brincadeiras dançantes do carimbó e da capoeira. Primeiramente, iremos focar na brincadeira dançante do carimbó como uma vivência cultural coletiva, de importância singular para as crianças.

#### **4.1 Corporeidade da criança quilombola na brincadeira dançante do carimbó**

O carimbó é uma dança folclórica brasileira característica da Região Norte do país, mais especificamente do Pará, que possui origens no sincretismo entre as culturas negra, indígena e portuguesa, reconhecendo suas dimensões históricas, culturais, físicas e coreográficas (Forin; Pereira, 2016).

A dança do carimbó é feita em pares, que formam uma roda e dançam descalços. O menino convida a menina para a dança batendo palmas na frente dela. Com as saias floridas que vão até os pés, feitas de tecido leve, que voa ao menor remexido do corpo, blusas coloridas em cores fortes e cabelos enfeitados com arranjos confeccionados de ervas cheirosas e flores, as meninas executam movimentos tentando cobrir a cabeça dos seus pares com as saias rodadas. Há passos que imitam movimentos de animais.

Os meninos, usando na maioria das vezes calça pescador na cor branca, com bainha enrolada, fazendo referência à roupa que os negros usavam no trabalho na lavoura ou na catação do caranguejo, a camisa de corte simples não é obrigatória, na dança do carimbó os meninos podem dançar apenas usando a calça. O chapéu de palha é um acessório que também pode ser utilizado.

O corpo constitui o percurso para as experiências, para o conhecimento e para a interação, ele expressa saberes que se manifestam na forma de dançar, na postura, na noção de espacialidade, da direção em que se encontra o seu par, na feição alegre estampada no rosto na qual o sorriso é a marca mais presente (Aires Neto, 2016).

Segundo Neves (2013), a palavra Carimbó, em tupi, refere-se ao tambor feito de tronco de árvore, chamado Curimbó, no qual “Curi” significa pau e “mbó” refere-se a oco ou furado, ou seja, pau oco que produz som. Nacionalmente é conhecida como “Dança do Carimbó”.

Na realidade sociocultural do Quilombo do América, o carimbó é uma brincadeira dançante que faz parte da vivência das crianças na comunidade, na escola, nas festas religiosas e populares que ocorrem durante o ano em vários espaços da própria comunidade e de outros da região da Amazônia Bragantina.

O carimbó é aprendido no convívio social, primeiramente em casa com os familiares, passando para outras áreas sociais, como a escola, a igreja e os terreiros, especialmente nas celebrações ou eventos. Os adultos também foram ouvidos, afinal as crianças não estão sós no mundo, portanto, são eles que autorizam a participação das crianças em qualquer situação, são os responsáveis. Neste sentido, Rosete Socorro Melo Araújo, Presidente da Associação Remanescente do Quilombo do América – ARQUIA referenda:

*[...] o carimbó é uma cultura, é uma dança negra, afro, mas que a gente dança solto, é pra lá e um pra cá como diz a nossa história. Solto, mas rodando em círculo [...]. A parte mais importante é o gingado, os passos do pé, é um pra lá e um pra cá (frente e trás).*

*O carimbó para nós quilombola é de alegria, de resistência [...], é como se fosse um descarrego, descarregando toda aquela energia ruim e trazendo energia boa [...]* (Presidente da ARQUIA, 2021).

Este depoimento demonstra a importância que o carimbó tem na comunidade, portanto, é uma cultura de resistência e que precisa ser repassada de geração a geração. As crianças têm a capacidade de ressignificar as brincadeiras dançantes, acrescentando novos e/ou outros elementos das culturas infantis e das culturas do lugar (Andrade, 2019).

O carimbó, como expressão artístico-cultural de práticas sociais, linguagens e saberes, constitui também expressão de identidade e singularidade cultural na Amazônia. Para Hall (2002, p. 13), “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” em processo contínuo de formação e transformação.

Na imagem a seguir observamos as crianças no terreiro das casas participando e aprendendo a dança do carimbó com os adultos; a forma como se movimentam é respeitada, ninguém diz que está errado, mas há, sim, um incentivo (palmas, gritos de expressões “muito bem”, “arrasou”, “lindo”), as crianças se sentem motivadas a continuar na brincadeira.

**Imagem 1** – As crianças do América na brincadeira dançante do carimbó com os adultos.



Fonte: Simeí Andrade (2020).

A oralidade e a imitação são as formas como essa manifestação popular é passada para as crianças, as quais são instruídas “[...] a tocar, a cantar, fabricar os instrumentos, observando a prática, uma transcendência, passada de geração em geração” (Silva, 2015, p. 13). O carimbó, como uma das manifestações culturais tradicionais, é persistente no tempo, sendo um saber aprendido, transmitido de geração em geração principalmente pela forma oral, e não através da organização sistemática de ensino-aprendizagem da sociedade moderna (Brandão, 1982).

Na brincadeira dançante do carimbó, a corporeidade se manifesta como um sistema que se refaz numa continuidade “[...] na medida em que processos afetivos, cognitivos e motores se atualizam [...]. O sistema se reorganiza, se reestrutura, sempre que novas informações são instauradas” (Fonseca, 2011 *apud* Silva, 2015, p. 13). Assim, podemos inferir que o carimbó no contexto da *lúdica negra amazônica*, na contemporaneidade, se conecta neste sistema e a cada nova geração e outras concepções, elementos e modos de expressar os movimentos dançantes vão sendo incorporados pelas crianças quilombolas dando novos ou outros sentidos às práticas culturais.

Nesta continuidade, Alves (2007, p. 165) corrobora que a prática cultural “[...] se constitui num processo de acumulação contínua, que se revela nos acontecimentos da vida cotidiana”.

O carimbó na Comunidade do América é brincado de forma livre, alegre e fazendo parte da formação humana das crianças que, como atores sociais (Andrade, 2018, 2019), transformam e dão significados, por meio de suas culturas infantis, a esta dança que traduz a história, os brincares, a afetividade e os modos de vivências corporais dos seus ancestrais, mas também os seus modos de ser e estar no mundo, (re)construindo a cultura popular.

Para Aleff da Silva de Sousa, 12 anos, *“o carimbó faz a gente movimentar os ossos, faz a gente criar mais juízo, aprender a respeitar as coisas dos outros, não falar palavrões. Respeitar a mãe, o pai e as pessoas”*. Depoimentos como este demonstram que a dança pode ser uma aliada no processo ensino-aprendizagem, de respeito e cuidado com as pessoas e com os objetos.

A Imagem 2 mostra crianças simplesmente brincando no quintal, os rostos felizes expressam o contentamento de estarem ali com seus pares. É uma brincadeira que pode ser dançada de maneira individual ou em par, esta última é a preferida das crianças, que necessita do outro para que sua evolução ocorra, não há quantidade de pares determinada.

**Imagem 2** – Crianças quilombolas fazem da brincadeira dançante do carimbó seus processos de interação.



Fonte: Simei Andrade (2020).

Aires Neto (2016, p. 104) considera que a interação dos pares e do grupo liga-se à sincronia e à harmonia que determina outros saberes, como “[...] olhar o outro, percebê-lo, senti-lo e comunicar-se [...], saber trazido das experiências anteriores que as crianças adquirem em suas outras cumplicidades relacionais presentes nas brincadeiras, nas relações familiares, nas amizades”.

As configurações e formatos que esta brincadeira dançante proporciona não têm limite, o que possibilita uma interação maior entre as crianças, pois elas dançam, brincam e se divertem com cada situação adversa que surge, como, por exemplo, o som que falhou na hora de dançar, quando nem todos sabem cantar as músicas e colocam outras palavras no meio da canção, a chuva que caiu, e aproveitam e criam outros passos de dança com a água escorrendo aos seus pés, enfim, no mundo infantil tudo isso são criações que embelezam o carimbó e seus corpos em movimentos frenéticos no rebolado sem compromisso com as regras sociais preestabelecidas, mas o compromisso está com a alegria de viverem aquele momento de brincadeira, como nos re-

vela Maria Eduarda da Silva Sousa, 9 anos, ao considerar que o “*carimbó tem a dança e o samba, mas que o samba é a parte que mais curte, porque mexe o corpo e pode fazer vários movimentos, inventar*”. O momento apoteótico da dança se dá quando a menina gira em torno do seu próprio eixo, também dá voltas em torno do parceiro, o menino faz o mesmo (Silva, 2015).

Na Imagem 3, as crianças estão no exercício corporal intenso, concentradas, pisando firmes no chão. Os corpos se mostram como se desejassem saltar, elas cantam e dançam ao mesmo tempo, batem palmas e dão pequenos gritos de incentivo (“vai”, “uhuu”, “baixa, baixa”), as crianças vão formando uma grande roda que gira no sentido anti-horário. Em movimento frenético curvado e se movimentando para frente e para trás e levantando as mãos, os meninos vão ao encontro das meninas (quando não há meninas na brincadeira, os pares são formados pelos próprios meninos e/ou vice-versa). Movimentos e giros bem acelerados são características marcantes do carimbó vivenciado pelas crianças do Quilombo do América.

**Imagem 3** – Crianças do Quilombo do América em pleno exercício da *lúdica negra amazônica* manifestada na brincadeira dançante do carimbó.



Fonte: Simeir Andrade (2020).

Observamos que as vivências das crianças do América na brincadeira dançante do carimbó ativaram a solidariedade, o respeito, o cuidado e a socialização com seus pares e com os adultos que estavam com eles; a todo instante conversavam e riam de situações corriqueiras e zombavam umas das outras. A esse respeito, Aires Neto (2016, p. 105) salienta que “[...] as crianças conversam, trocam dicas, e também encarnações e brincadeiras, nunca está ausente o brincar”. O cuidado mútuo entre as crianças mostrou o quanto elas se importam com o coletivo. Quando estão brincando o que existe é a dança que cada um faz e exhibe, ou seja, quando se expressam na oralidade ou na corporeidade, mostram que a dança é única, é de cada um. Neste sentido, compreendemos que os corpos são únicos, portanto, o carimbó se constitui numa grande brincadeira dançante de cada um.

#### **4.2 Corporeidade da criança quilombola na brincadeira dançante da capoeira**

A segunda brincadeira dançante vivenciada intensamente no Quilombo do América é a capoeira, se constitui um mosaico cultural, formado por diferentes linguagens, uma expressão artística, um fenômeno cultural. Na capoeira, a roda é o espaço principal do jogo, nele há improvisação, a qualquer momento um dos atores do círculo pode entrar na roda e continuar a história com prontidão, agilidade e atenção (Lima, 2002).

Para o início da roda se faz necessário que se posicione no local escolhido primeiramente o berimbau, seguido pelos outros instrumentos musicais característicos da capoeira, como atabaques, pandeiros e outros. A partir daí se posicionam na roda os capoeiristas e demais jogadores, além do público que assiste e vibra com as performances e as músicas tocadas e cantadas pelos participantes (Silva, 2012; Vidor; Reis, 2013).

Na capoeira:

[...] trata-se de jogar o jogo do outro, manter-se aparentemente na defensiva, permanecendo no campo de possibilidades de luta dado pelo adversário para, de repente, aplicar-lhe um golpe certo a fim de vencê-lo. Assim, o corpo, que à primeira vista se conforma com a possível derrota, pode, a qualquer momento, rebelar-se e atacar, subvertendo as regras de dominação (Vidor; Reis, 2013, p. 71).

A capoeira é um jogo de conquista, negociação, malícia, confronto, em que o corpo performático constitui elemento principal de defesa e ataque, subvertendo as regras estabelecidas no jogo de dominação, libertando e ampliando o repertório de sua arte.

As crianças capoeiristas do quilombo participam do processo de integração dentro da roda, que atinge o corpo performático, a mente, a afetividade e a relação estabelecida no coletivo. Para Vidor e Reis (2013, p. 72), “[...] a roda é o lugar onde eles podem mostrar tudo que sabem: a destreza corporal e principalmente a mandiga, isto é, a capacidade que têm de seduzir o adversário, iludi-lo e, se quiserem (ou poderem), derrotá-lo”. A roda de capoeira, pela sua importância na cultura popular, foi declarada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco, em 2014.

Na roda de capoeira, a imaginação da criança é um dos elementos importantes para o desenvolvimento do jogo, é nele que elas veem possibilidade de interagir com seus pares, mas isso não quer dizer que a preocupação está no vencer, como acontece em outras lutas, o que importa é o processo do jogo, assim cada criança capoeirista tem seu jeito próprio de se movimentar, de lutar, de fazer o seu jogo (Palhares; Ude, 2016).

A capoeira desenvolve os aspectos sociais e cognitivos e tem a capacidade de desenvolver as qualidades físicas no seu contexto de luta e das brincadeiras dançantes, vistas como vivências corporais, isto é, movimentos que se dão a partir do seu corpo e do corpo do outro, num frenesi coreográfico que se concretiza em diferentes estilos musicais.

As crianças consideram a capoeira uma brincadeira, uma luta, um esporte, uma diversão, um jogo e uma dança, porém a brincadeira e a dança merecem destaque, visto que são as duas ações mais vivenciadas por elas durante o processo de aprendizagem da capoeira.

Para Aleff da Silva de Sousa, 12 anos, a capoeira constitui “*uma brincadeira, uma diversão que nos faz dançar, mexer o corpo*”. De fato, Aleff traz à tona algo que lhe dá prazer e alegria, a capoeira como uma brincadeira dançante; cada gesto tem um significado, uma representação de ideias, sentimentos, emoções e sensações vivenciadas durante o jogo. Aleff ainda destaca a capoeira como brincadeira, uma ação lúdica que produz satisfação e propicia experiências significativas, desenvolve suas capacidades, imaginação, e constrói suas próprias identidades.

A capoeira, como uma prática dançante, favorece o caráter lúdico de poder estar presente no jogo, na maneira como gesticulam, na musicalidade, na história afro-brasileira, no ludibriar o parceiro, além da imaginação, o interesse pelo jogo e na aprendizagem dos movimentos, das regras implícitas e explícitas do jogo, no faz de conta e na imitação (Kohl, 2007; Palhares; Ude, 2016).

Renato Araújo, 11 anos, diz que a capoeira “*ajuda na coordenação motora, uma brincadeira boa, um modo de viver que me faz dançar, dançar*” (fecha os olhos ao falar). É certo que Renato, ao fechar os olhos, tem um objeto motivador que é o brincar, compreendido por ele como uma dança que proporciona movimentos de lateralidade, noções de tempo e espaço, criatividade, conhecimento corporal (lateralidade, coordenação motora) e vivências com seus pares.

A música na capoeira se constitui num dos principais fundamentos para o desenvolvimento do jogo, determinante para que se estabeleça o ritmo, a velocidade e qual o tipo de jogo será jogado na roda. Para a criança, esses elementos contribuem para a formação das culturas infantis e se tornam brincadeiras dançantes no jogo da capoeira.

A brincadeira, neste contexto, se inscreve na forma como as crianças dançam, gíngam o corpo, realizam os movimentos faciais (sorriso, olhar), se inscrevendo num jogo de significações que nos permite interpretar como brincar, em relação à imagem que temos desta atividade (Kishimoto, 2002).

Tiago da Silva Araújo, 8 anos, apresenta a canção *A E I O U*<sup>8</sup>, que faz parte do repertório das canções populares cantadas por tempos em diversas rodas de capoeira espalhadas pelo Brasil afora. No Quilombo do América, observamos que esta canção estava sempre na boca das crianças, em estrofes fáceis de decorar, cantar e falar do dia a dia das crianças na comunidade, na escola, além de trazer a importância e valores da capoeira para serem apreendidos por elas. A canção tem um coro/refrão que chama a criança para o jogo, para a brincadeira, como pode ser observado na letra que se segue:

<b>A E I O U</b>	(coro)
<i>A E I O U, U O I E A, A E I O U,</i>	<i>A E I O U, U O I E A, A E I O U,</i>
<i>Vem criança, vem jogar (2x)</i>	<i>Vem criança, vem jogar</i>
(coro)	<i>Sou criança, sou pequeno,</i>
<i>A E I O U, U O I E A, A E I O U,</i>	<i>Mas um dia eu vou crescer,</i>
<i>Vem criança, vem jogar</i>	<i>Vou treinando capoeira,</i>
<i>Eu aprendi a ler,</i>	<i>Pra poder me defender.</i>
<i>Aprendi a cantar,</i>	<i>A E I O</i>
<i>Mas foi na capoeira,</i>	(coro)
<i>Que eu aprendi a jogar.</i>	<i>A E I O U, U O I E A, A E I O U,</i>
<i>A E I O</i>	<i>Vem criança, vem jogar</i>
(coro)	<i>Capoeira é harmonia,</i>
<i>A E I O U, U O I E A, A E I O U,</i>	<i>É amor no coração,</i>
<i>Vem criança, vem jogar</i>	<i>Capoeira tem criança,</i>
<i>Eu estudo na escola,</i>	<i>O futuro da nação.</i>
<i>Treino na academia,</i>	<i>A E I O</i>
<i>Respeito a minha mãe,</i>	(coro)
<i>O meu pai e minha tia.</i>	<i>A E I O U, U O I E A, A E I O U,</i>
<i>A E I O</i>	<i>Vem criança, vem jogar</i>

A música expressa a participação da criança na escola, o respeito ao próximo, sobretudo aos mais velhos da família, o desejo de treinar capoeira na vida adulta, aprendizado da leitura e do jogo como mecanismo de luta, ressaltando que a capoeira é harmonia, amor e tem a criança como o futuro da nação. Vale lembrar que as músicas entoadas na roda de capoeira reafirmam a família e a escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade e relembram situações vividas no cotidiano ou lançadas como desafios na roda de capoeira.

8 A canção tem diversas versões que variam conforme os tempos e as regiões do Brasil.

A capoeira tem um significado expressivo na vida das crianças, movimenta o dia a dia e celebra a vida. As imagens a seguir expressam a relação de equilíbrio e desequilíbrio, de movimento e de repouso, que as crianças capoeiristas elaboram, além dos diálogos não verbais, do gingado do seu corpo, retratando e descobrindo a sua própria realidade.

O movimento que as crianças capoeiristas quilombolas executam é marcado por uma oposição entre braços e pernas: ora perna direita e braço esquerdo na frente; ora perna esquerda e braço direito na frente, em um movimento sincronizado para as laterais, para a frente e para trás e joelhos flexionados, constituindo-se em uma movimentação constante das crianças capoeiristas em busca de um equilíbrio dinâmico.

Para Silva (2012, p. 73), “[...] cada movimento expressa uma possibilidade de criação que é singular, mas que também é coletiva, porque se dá na relação com o outro e traduz conceitos básicos do universo da capoeira”. Desse modo, não há uma forma específica para realizar os movimentos, na verdade a especificidade encontra-se em cada participante, assim “[...] a capoeira se faz no corpo que faz a capoeira” (Ibid., p. 74).

As crianças fazem um movimento de ginga. Tiago Araújo afirma que o que mais gosta na capoeira “*é gingar, gingar é dançar, é mexer o corpo, também acho legal cantar e bater palmas*”. No discurso, a criança capoeirista mostra que, por meio da ginga, ela estabelece um contato íntimo e integral com o seu próprio corpo, além de manter a ginga em harmonia com o ritmo e o diálogo não só com o parceiro de jogo, mas com o ritmo do berimbau e com a cantiga entoada.

**Imagem 4** – Crianças do Quilombo do América na brincadeira dançante da capoeira no quintal de suas casas.



Fonte: Simeí Andrade (2020).

Crianças: Aleff da Silva (12 anos), Renato Araújo (11 anos), Tiago Araújo (8 anos) e Ítalo da Silva (6 anos).

As crianças do quilombo participam do processo de integração dentro da roda, representada no corpo performático, na mente, na afetividade e na relação estabelecida com o coletivo. Assim, a capoeira no campo da ludicidade segue uma ritualização da roda como parte de seus funda-

mentos, porém, esses ritos podem ser recriados a partir das culturas infantis vivenciadas por elas; mesmo quando as crianças estão no quintal de suas casas seguem os princípios da capoeira, utilizando-se da fantasia e do imaginário para desenvolver outros ou novos movimentos, o que propicia a criatividade do praticante de capoeira.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo teve por objetivo compreender como se materializa, no corpo, a brincadeira dançante do carimbó e da capoeira das crianças do Quilombo do América em Bragança-PA. No olhar das crianças, o carimbó e a capoeira são (re)significados e representam símbolo de resistência, pertencimento, construção, identidade negra, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, situação evidenciada nos momentos dos brincades, nas apresentações nos eventos da comunidade e no dia a dia das crianças nas ruas e quintais do Quilombo do América.

A despeito do esforço das atividades culturais desenvolvidas pelas crianças, há necessidade de ampliação de políticas públicas destinadas às atividades culturais do Quilombo do América, de modo a promover maior interação das crianças com diversificadas manifestações culturais presentes na dança, na música, no teatro, entre outras linguagens artísticas.

O estudo também mostrou que o carimbó, embora seja dançado em todo o estado do Pará, recebe elementos da cultura do lugar. Nesse sentido, o carimbó vivenciado pelas crianças do Quilombo do América apresenta particularidades, jeitos, formas de remelexo, expressões e gingado que traduzem os modos de vida daquela comunidade. Portanto, é, sim, uma dança brasileira, mas também é uma dança do lugar.

Evidenciou-se que a prática de capoeira se constitui numa brincadeira dançante, um jogo e um brincar das crianças do quilombo, sendo uma manifestação da ludicidade, uma construção social. O jogo de capoeira expressa a musicalidade por meio de seus instrumentos musicais (berimbau, atabaque, agogô, pandeiro, reco-reco e outros), proporcionando movimentos de lateralidade, noções de tempo e espaço, criatividade, conhecimento corporal, coordenação motora.

As crianças na brincadeira dançante expressam movimentos corporais de equilíbrio e desequilíbrio e repouso, gíngando o seu corpo, retratando, recriando e descobrindo a sua própria realidade a partir das culturas infantis.

Assim, o estudo mostrou que as crianças do quilombo vivenciam na integralidade de seus corpos os movimentos, a musicalidade, a gínga, as regras de funcionamento da capoeira numa perspectiva sociocultural, que é definida na maneira como as crianças participam dessa brincadeira dançante e relacionam com o mundo que as cerca.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Canções escravas. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 133-140.
- AIRES NETO, F. **Carnaval das Crias do Curro Velho**: espaço educativo de produção de saberes. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- ALVES, L. M. S. A. A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: traços da mitopoética amazônica. In: ALVES, L. M. S. A. (org.). **Educação Infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007. p. 133-167.
- ALVES, L. M. S. A. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, S. M. S.; ALVES, L. M. S. A.; BERTOLO, S. J. N. (org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 35-52.
- ANDRADE, S. S. **A infância da Amazônia Marajoara**: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas. Curitiba: CRV, 2019.
- ANDRADE, S. S. **A infância da Amazônia Marajoara**: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA. 2018. 571 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ARIZA, M. B. A. Crianças/Ventre Livre. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 177-183.
- BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FORIN, E. C.; PEREIRA, V. R. A dança folclórica “carimbó” como conteúdo das aulas de educação física escolar. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, v. I, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edfis\\_uem\\_elisangelacarneiroforin.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uem_elisangelacarneiroforin.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.
- GALVÃO, E. **Santos e visagens**: um estudo da vida religiosa de Itá, Amazonas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- GURAN, M. Identidade Agudá espelhada no tempo: fotografia como instrumento de pesquisa social – um relato de experiência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Ciências Humanas**, Belém, v. 9, n. 2, p. 557-565, maio/ago. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-81222014000200016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-81222014000200016&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 ago. 2020.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KOHL, H. G. **Gingado na prática pedagógica escolar**: expressões lúdicas no quefazer da educação física. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4549/1/DISSERTA%20c3%87%c3%83O%20Henrique%20Gerson%20Kohl.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- LIMA, E. T. **Capoeira Angola como treinamento para o ator**. 2002. 202 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9547/1/Evani%2520TavaresComSeg.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

- LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.
- MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 69-82.
- MOURA, I. B. **De Belém a S. João do Araguaia; Valle do Tocantins**. Rio de Janeiro; Paris: Garnier, 1910.
- NEVES, A. M. A Dança do Carimbó. **Wikidança.Net**, 28 out. 2013. Disponível em: [http://wikidanca.net/wiki/index.php/A\\_Dan%C3%A7a\\_do\\_Carimb%C3%B3](http://wikidanca.net/wiki/index.php/A_Dan%C3%A7a_do_Carimb%C3%B3). Acesso em: 16 dez. 2022.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- PALHARES, L. R.; UDE, W. Processo de constituição identitária do capoeirista: contribuição dos grupos de capoeira na configuração da subjetividade dos seus praticantes. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, n. 9, ano 5, 05/2016. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2016/06/Leandro.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- RAMOS, A. **O folclore negro do Brasil**: demopsicologia e psicanálise. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- RIBEIRO, G. No balançar das fitas coloridas: fragmentos de um etno-estudo do traje da marujada. In: COLÓQUIO DE MODA, 14.; EDIÇÃO INTERNACIONAL, 11.; FÓRUM DAS ESCOLAS DOROTÉIA BADUY PIRES, 13.; CONGRESSO BRASILEIRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA, 5. **Anais [...]**. Curitiba: ABEPEN, 2018. Disponível em: <https://anais.abepem.org/get/2018/128.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- SALLES, V. **O negro na formação da sociedade paraense – textos reunidos**. Belém: Paka-Tatu, 2004.
- SALLES, V. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. ampl. Belém: IAP – Programa Raízes, 2005.
- SCARANO, J. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 103-124.
- SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, Edusp, 2018.
- SILVA, A. M. P. **Carimbó**: dança, cultura, tradição e patrimônio cultural imaterial brasileiro. 2015. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/758/9/TCC\\_CarimboDancaCultura.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/758/9/TCC_CarimboDancaCultura.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.
- SILVA, E. L. **O corpo na capoeira**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- SPIX, J. B.; MARTIUS, K. F. P. **Viagens pelo Brasil, 1817-1820**. 2. ed. 3 v. São Paulo: Melhoramentos, 1962.
- VERGOLINO, A. Prefácio. In: SALLES, V. **O negro na formação da sociedade paraense – textos reunidos**. Belém: Paka-Tatu, 2004.
- VIDOR, E.; REIS, L. V. S. **Capoeira**: uma herança cultural afro-brasileira. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2013.



# INFÂNCIAS MARUJAS DE CRIANÇAS NA FESTIVIDADE DE SÃO BENEDITO NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

**Ana Paula Vieira e Souza<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança

paulladesa@ufpa.br

**Luzileida Sousa Corrêa<sup>2</sup>**

Secretaria Municipal de Educação de Bragança-PA

leidamelin@yahoo.com.br

**Resumo:** No presente texto, dialogamos com infâncias marujas de crianças participantes da Festa do São Benedito no contexto do município de Bragança-PA. Escutamos as discursividades de crianças a respeito de fé, tradição, dança e brincadeiras na prática cultural dessa festividade. A base de referência é a vertente sócio-histórica e a análise dialógica do discurso, sob o viés teórico da Filosofia da Linguagem do círculo de Bakhtin, pela necessidade de visibilizar as crianças da Amazônia paraense, constatada na diferença das infâncias, reproduzidas ideologicamente de modo naturalizado. Participaram da pesquisa crianças entre 8 e 12 anos, pela abordagem interacional pertinente às práticas culturais da festa do Santo Preto. Ações realizadas pela observação participante e a roda de conversa pelo método do painel (musical-desenho, infâncias, trabalho e cineclubes), atividades geradoras do discurso. Os resultados evidenciam que as culturas infantis se manifestam socialmente necessárias como modos de vida e organização da vida social no contexto familiar. As infâncias de crianças marujas são atravessadas pelas culturas infantis manifestadas nos brincadeiras da indumentária, momento da esmolação, ladainha, cortejo marítimo e procissão. A pesquisa conclui que as crianças da Amazônia bragantina demonstram as vivências históricas da Festividade do Glorioso São Benedito, festividade religiosa que perpassa por diversas crenças, histórias, culturas e saberes. As crianças participam quando ainda são bebês, são inseridas nesse contexto a cada ano de suas vidas. Elas revelam um olhar diferenciado sobre a Festividade e a Marujada de São Benedito por meio de poesias, musicalidade e interações sociais com membros da família.

**Palavras-chave:** Infâncias marujas; crianças na Festa de São Benedito e Marujada; culturas infantis; Amazônia bragantina.

## 1 CONVERSAS INICIAIS

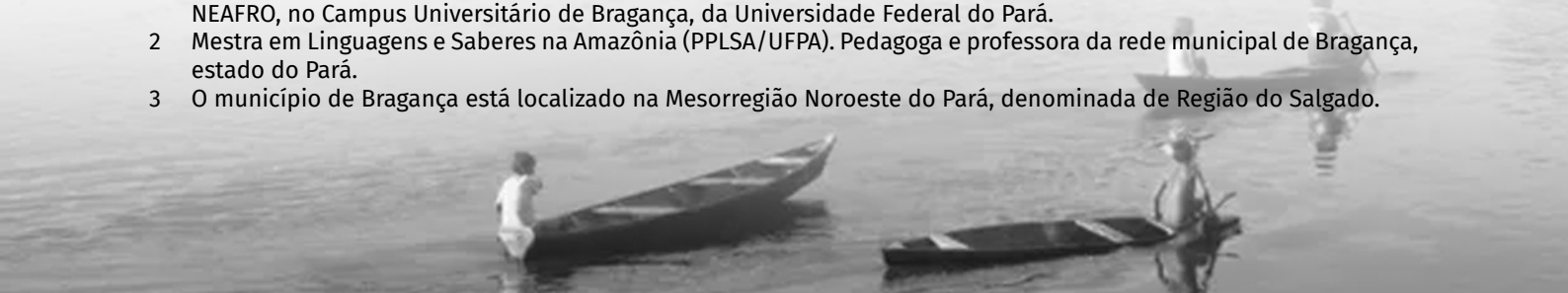
As infâncias marujas são manifestadas pelas crianças que participam da Festa de São Benedito e da Marujada, no contexto da Amazônia bragantina, por meio das culturas infantis observando os aspectos da fé e tradição na festividade. As crianças revelam as influências, vivências, brincadeiras e aprendizados da identidade cultural do município de Bragança.

O município de Bragança, do estado do Pará<sup>3</sup>, tradicionalmente é conhecido por vários aspectos culturais, como fé e tradição, pela riqueza arquitetônica histórica de origem colonial, bem

1 Professora da Universidade Federal do Pará. Doutora em Educação (UFPA). Pós-Doutorado em Linguagens (UNIOESTE). Docente do Programa Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA, na Linha de Educação, Linguagens e Interculturalidade na Amazônia. Coordena o núcleo Trabalho, Infâncias e Relações Étnico-Raciais do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPE, vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros – NEAB/NEAFRO, no Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará.

2 Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA). Pedagoga e professora da rede municipal de Bragança, estado do Pará.

3 O município de Bragança está localizado na Mesorregião Noroeste do Pará, denominada de Região do Salgado.



como por sua produção de farinha de mandioca, sobretudo, a farinha lavada que recebeu recentemente o selo de indicação geográfica. Esses artefatos culturais se entrelaçam com a história da cidade, cultura, fé e tradição relacionadas à Festividade de São Benedito e à Marujada.

A Festividade de São Benedito trata da celebração do Santo Preto com cortejos históricos da esmolação até o momento da procissão pelas ruas do município de Bragança. A população bragantina se constitui e se identifica culturalmente com essa festa e com a tradição da Marujada. A festa da Marujada movimenta um vai e vem de marujos e marujas vestidos com elementos marcantes da tradição – as mulheres usam blusa branca, saia vermelha e chapéu artesanal de plumas, aba dourada, flores e fitas coloridas, e os homens vestem calça e camisa brancas e chapéu com uma flor na lateral. Esses sentimentos festivos e religiosos marcam a história de Bragança, “[...] uma cidade profundamente tradicional, com sua festa de São Benedito, onde a Marujada desempenha um papel tão importante no sentimento popular” (Maués, 1967, p. 387).

A Festa de São Benedito e a Marujada de Bragança apresentam elementos culturais, como procissão, missas, danças, esmolação, ladainhas e as comitivas dos santos (santo da praia, santo da colônia, santo do campo), que são acompanhados pelos membros da Irmandade do Santo Preto. São nesses momentos da religiosidade e das práticas culturais que as crianças estão envolvidas com seus familiares. Elas manifestam afeto e alegria ao participarem dos cortejos e ao poderem vestir o traje da Marujada.

Ao longo do tempo, esses cortejos celebratórios recorrentemente são narrados pela perspectiva do adulto, por esse prisma já ouvimos muitos discursos e experiências vividas na voz do outro, que também narra sobre essa grandiosa festa religiosa e cultural. Todavia, na perspectiva das crianças são raros os estudos que traduzem a pesquisa com elas, que propõem um outro olhar sobre esse momento histórico, o olhar da criança maruja, escutar o que ela tem a dizer sobre esses acontecimentos ancestrais da Amazônia bragantina.

Nesse sentido, a pesquisa assume uma abordagem teórico-metodológica da afroperspectiva como outro paradigma que vislumbra as infâncias e suas singularidades identitárias, bem como a categoria criança como ser social criativo, pessoa de direitos e de proteção, um período de geração, compreendendo os direitos pautados nas dimensões social, cultural, da educação, política, lazer, alimentação, afeto e aos processos de formação e socialização.

A afroperspectiva é um movimento fundamental como outro paradigma que tenciona perceber as infâncias e suas existências a partir das crianças, pois esse conhecimento produzido com crianças contribui para que o adulto conheça os modos e contextos de vidas em que cada criança está inserida, portanto, favorece apreender os fenômenos sociais relacionados às infâncias na escuta de crianças marujas. Esse campo teórico das infâncias, na contemporaneidade, mostra que as crianças na perspectiva epistemológica do paradigma afrocêntrico são pessoas que atuam na sociedade, vivenciam experiências em conexão com a terra e suas ancestralidades, criam e recriam suas culturas nas interações sociais, pessoas com direitos sociais de viverem o período infantil plenamente e de serem respeitadas pelas suas especificidades, que são próprias dessa fase.

Do mesmo modo, essa construção histórico-social das infâncias é contrária à ideia da ciência da modernidade e tece críticas ao discurso ideológico do vir a ser, da negação da criança pela voz do adulto, de que ela nada sabe, sem voz, um ser incompleto (Souza, 2009; Arenhart, 2016). É preciso compreender a criança como sujeito atuante na sociedade, que tem habilidades e é capaz não somente de aprender a cultura do adulto da qual faz parte, mas de compreender, de interpretar e, também, de modificar a partir das culturas infantis no tempo dos brincar.

O campo da vertente afroperspectiva também é assumido nos estudos da Amazônia paraense a respeito das infâncias e crianças em contextos distintos, como de pesquisas do núcleo Infâncias do GEPT e NEAB, no território da Amazônia bragantina e suas particularidades das infâncias em espaços campo-costeiro-urbano e comunidades tradicionais. São singularidades das infâncias que atravessam a vida de crianças negras e brancas e permitem a elas construir suas culturas infantis com autonomia no tempo e espaço de brincar.

Para Oliveira e Souza (2020, p. 2), as crianças da Amazônia bragantina constroem culturas infantis no “[...] contato com elementos e objetos que constituem a cultura local [...]”, pois elas, ao mesmo tempo, internalizam um conhecimento cultural específico e o transformam ao reinventarem outros processos culturais no contexto pesqueiro. É na pesca artesanal que os modos de vida são constituídos pelos brincares de tomar banho no Rio Caeté, catar caranguejo, confeccionar o abano, o landruá, nas interações com o outro na escola, pois elas “[...] imaginam, interagem com seus pares, observam a dinâmica da Comunidade, constroem seus utensílios de pesca, ensinam e aprendem”.

Partindo do conceito de culturas infantis, com base em Souza (2009, p. 67), que “[...] são artefatos culturais produzidos e transmitidos pelos brincares, brincadeiras, jogos, cantigas, estórias orais e pelo folclore (cultura popular regional), nas relações entre pares, do imaginário, imitação e músicas”. Para a autora, as crianças atribuem sentidos aos processos interacionais e aos brincares por meio de atividades de caráter lúdico, que “[...] expressam a especificidade do olhar infantil” a respeito do brincar e das brincadeiras na constituição de culturas infantis (*Ibid.*).

A afroperspectiva privilegia apreender os modos de vida, as vivências de crianças em contextos distintos, as formas como elas dão sentidos para as suas experiências singulares das infâncias em contato com a terra e suas ancestralidades, compreendendo similaridades sociais e maneiras diferentes da vida do adulto, pois é preciso perceber que esses processos são partes das infâncias. A infância, historicamente, é uma fase de geração relacionada ao sentimento da infância historicizado por Ariès (2006), que se assemelha ao término do ser criança pelo limite da idade, conforme a cultura de cada grupo social.

Assim, no Brasil, as infâncias constitucionalmente são determinadas pela idade (0-11 anos e 11 meses) e pela proteção à dignidade humana. Portanto, em outras culturas no território brasileiro a ideia de infância pode ser diferente por não ser determinada pela idade, assim ocorre nas culturas indígenas<sup>4</sup> da Amazônia paraense, que relacionam a fase geracional de crianças com o corpo e a alma (Cohn, 2005, p. 22), pois essa etapa do ser criança pode terminar quando ela gerar outra criança.

As crianças marujas são reconhecidas na irmandade como protagonistas da Festa do São Benedito e ocupam espaços na dança, na cantoria, bem como nos louvores, na tradição da procissão e na Marujada, portanto, elas são atuantes no cortejo do Santo Preto e na constituição de relações sociais com outras pessoas. Assim, elas assumem uma função cultural própria desse período geracional, pois são crianças participativas que interagem com outras crianças e transitam no mundo adulto e dele buscam experimentar e compartilhar os seus modos de vida inerentes às culturas das infâncias e nos lugares desejados e recriados.

Um dos estudos pioneiros no Brasil foi a pesquisa de Florestan Fernandes (1979), que pesquisou com crianças em condição de brincares nas ruas de São Paulo no ano de 1944, é um estudo que trata do folclore infantil e da cultura infantil com crianças no tempo de recreação no bairro do Bom Retiro. Para o autor, para estudar a criança é preciso se sentir criança.

Nessa mesma linha do sentir é o existir na teoria afroperspectiva, pois, segundo Nogueira (2019, p. 54), a concepção de infâncias como modos de vida dentro de um contexto filosófico deve ser articulada à ideia de “*Sankofa*”<sup>5</sup>, ao conceito de “*Ndaw*”<sup>6</sup> e à categoria educativa “*terreexistir*”, que juntos formam uma arqueologia ancestral afrocêntrica visando superar a adultidade por meio da infancialização, que nega o saber da criança. Para o autor, é preciso “se conectar com a terra e a condição de existir para poder terreexistir”.

4 As populações tradicionais Xikrin, de etnia Jê, localizadas no estado do Pará.

5 Sankofa significa voltar e buscar o que ficou para trás na língua twi.

6 Ndaw (idioma *Wolof* do Continente África), a infância é percebida como a capacidade de correr, percorrer caminhos e encontrar rotas diversas.

A perspectiva teórica<sup>7</sup> firmada em Nogueira (2019, p. 54) parte da ideia de que a “infância emerge como um milagre” que afasta a existência da “adulteração corrupta da adultidade”. “Dito de outro modo, a única maneira de existir é como sujeito brincante”. Para Anta Diop, a afroperspectiva é o berço meridional denominado por ele “como sociedades infancilizantes (infâncias brincantes – com base na cosmovisão do estado de infância)”, é um estado de infância, do contrário são “adultescidas”, um modo estruturante da sociedade em que a criança não sabe de nada, é uma forma de opressão e dominação sobre as infâncias.

As infâncias guardam memórias, cores, sabores, escutas, histórias e tradição, segundo Nogueira (2019, p. 64), a infância é entrelaçada à produção de “cosmosensações pelo tempo”, pois é ela que ao brincar cria modos de vida. Todavia, para o autor, Sankofa é “[...] símbolo da sabedoria e do conhecimento, a ideia de que devemos aprender com o passado para nos erguermos no presente [...]”, de voltar à história e retornar para ver, retornar para ouvir, estudar. A infância está na criança e também na infância do adulto, pois é preciso voltar no passado e olhar o presente.

As infâncias bragantinas, conforme o contexto sociocultural da criança, são entrecortadas pelo campo, comunidades tradicionais e pesqueiras, contexto estuarino de marés, como a praia de Ajuruteua, rio Caeté, extração do caranguejo, Festa do São Benedito e da Marujada. É no contexto diverso da Amazônia bragantina, entre campo-estuarino-ciadina, comunidades pesqueiras e o trabalho na educação escolar, que se manifesta o universo infantil presente na cultura amazônica. “As culturas infantis são artefatos culturais que as crianças constroem em seu dia a dia, nos brincar, brincadeiras”, em seus diálogos, na escola, em casa, nas praças, é a forma que elas dão sentido ao seu universo (Souza, 2009, p. 18).

Nesse sentido, a historiadora Priore (2012), ao criticar os estudos historiográficos de Ariès sobre o sentimento de infância, volta ao passado para falar dos sentimentos de infâncias das mães escravizadas. O Brasil Colônia usurpou as crianças negras para usá-las como grumetes na Guerra do Paraguai, assim as mães pretas sofriam quando suas crianças entre 4 e 7 anos eram arrancadas de seus braços e partiam nas naus.

Para Priore (2012), as infâncias no contexto brasileiro estão em toda parte, como nas ruas, na saída das escolas, nas praças, nas praias. Os destinos delas são variados, muitas vezes depende da classe social, pois existe a criança que estuda, brinca, pratica esporte, dança, viaja, frequenta teatro, cinema, e há as crianças em situação de vulnerabilidade social morando na rua, submetidas à exploração do trabalho infantil, algumas moram no lixão, são usuárias de drogas, cometem roubos e furtos. Essa é uma realidade também de muitas crianças da Amazônia bragantina, que estão submetidas a várias formas de vulnerabilidade social.

Souza (2020, p. 87) afirma que “[...] a manutenção do trabalho de crianças e de adolescentes pobres em Institutos Profissionais foi sustentada no Estado brasileiro por um longo período da história [...]”, pois elas formavam “[...] desde cedo a futura mão de obra da indústria”. Para a autora, elas vagavam nas vias públicas sendo obrigadas a aprender um tipo de trabalho fruto da sociedade que se estabelecia no país. Nesse sentido, para Souza:

[...] as crianças e os adolescentes em condição de pobreza têm ainda hoje a sua infância misturada no trabalho, carregada de violência, muitas vezes por parte dos empregadores que as submetem a extensas horas trabalhadas, a agressões físicas, as condições precárias de trabalho, alimentação e higiene (2020, p. 101).

Nessa direção, no contexto histórico do Brasil a respeito das infâncias, de acordo com Souza (2020, p. 113), nem sempre as crianças foram reconhecidas, pois suas vidas são atravessadas pela luta de classes, e, as infâncias pobres, desvalidas, os enjeitados desde a roda dos expostos até o menor delinquente oprimido nas casas de recolhimento, estiveram no limbo da sociedade. É nesse contexto, sobretudo, no período da ditadura militar de 64, “[...] da negação dos direitos de proteção às crianças e aos adolescentes em condição de miséria, que o trabalho infantil no Brasil, passou a ser considerado como solução alternativa à pobreza sendo visto ainda como algo normal”.

<sup>7</sup> Afroperspectiva é uma abordagem teórica e metodológica originada das Ciências Humanas, tem como base a Filosofia Molefi Assante e estudos de Abdias Nascimento, do antropólogo Eduardo Viveiros e de Tânia Stolze Lima.

Todavia, somente no final da década de 80 do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que houve avanços nos dispositivos legais em reconhecer a categoria infância e as crianças como pessoas de direitos. Na década de 90, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90, afirma o direito de proteção, portanto é na contemporaneidade que o Estado brasileiro reconhece o universo infantil diferente do mundo adulto. Assim, outros dispositivos foram criados, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que garante o acesso à escolarização das crianças em etapas da Educação Básica.

De acordo com esse conjunto de dispositivos legais é que o Estado brasileiro assume a concepção de infância como geração e a criança um ser social de direito, como o direito do desenvolvimento pleno e de proteção. Ainda que o Brasil tenha criado vários dispositivos, essa não é a realidade de muitas crianças que têm seus direitos negligenciados pelo adulto, por isso faz-se coro na perspectiva sócio-histórica e afrocêntrica da escuta e do respeito das vozes infantis. Para que elas possam falar de sonhos, desejos, de política, da educação e, assim, reverberar as suas vozes.

Nessa direção, quando se estuda as infâncias com base nas discursividades de crianças, há uma reconfiguração para se saber como elas são, conhecer os seus modos de vida, “[...] como é seu grupo de interação, quais suas preferências e o que elas pensam a respeito de si mesmas, das relações com os seus pares e com os adultos, acerca do mundo em que vivem entre outras questões” (Alves, 2014, p. 40). Dessa forma, fazer pesquisa com crianças exige dos adultos se despirem das suas crenças, pois muitas pessoas têm limitações em escutar o que uma criança tem a dizer, deve se permitir adentrar o universo infantil e aceitar olhar para a história, olhar de volta como o pássaro mítico Sankofa, ouvir cada fala que é carregada de sentido, entendendo que a criança é protagonista da sua própria história (Noguera, 2019).

A pesquisa com crianças deve servir para transformar o olhar da sociedade para esse grupo geracional e romper com a lógica da dominação do adulto, “[...] impondo a ela um enquadramento que atenderá à perspectiva adultocêntrica da sociedade” (Andrade, 2018, p. 73).

A Festividade de São Benedito é realizada todo dia 26 de dezembro, dia especial na cidade de Bragança, “[...] a Festa de São Benedito é um elemento representativo do patrimônio e da cultura bragantina” (Lobato, 2018, p. 143). A Marujada de Bragança, e seus elementos culturais da dança, é Patrimônio Cultural do Pará (promulgado pela Lei nº 7.330, de 17 de novembro de 2009), é indissociável da Festa de São Benedito, traz múltiplas expressões, como danças, músicas, ladainhas, esmolação etc. A Festa de São Benedito tem origem na formação da Irmandade de São Benedito de Bragança, no ano de 1798. Participam anualmente mais de 10 mil pessoas do ciclo de homenagens da festa do Santo Preto. A procissão é o momento sublime, carregada de beleza.

Imagem 1 – Procissão de São Benedito.



Fonte: Gamaliel Sousa (2017).

A procissão manifesta tradição e fé do povo bragantino, e as crianças marujas da Amazônia bragantina revelam a sua devoção ao São Benedito e as suas experiências pessoais com a crença. Para elas, há relação de troca de promessas e fé. Elas, durante a procissão, demonstram sentimentos de fé, amor e alegria, pois cantam, louvam e oram ao longo do percurso e mostram uma relação de afeto com São Benedito.

Considerando o campo teórico afrocêntrico, essa pesquisa objetiva analisar as manifestações dos aspectos da fé e tradição expressadas nas discursividades de crianças marujas sobre a Festividade de São Benedito e a Marujada no contexto das infâncias da Amazônia bragantina e se existe uma identidade cultural manifestada nas culturas infantis do ser criança maruja na Festividade de São Benedito e Marujada. De acordo com Quinteiro (2002, p. 1), o adulto raramente se importa em escutar a criança, pois “[...] pouco se ouve, pouco se pergunta às crianças”. Deste modo, consta no acervo da Marujada que nem sempre a festa em louvor a São Benedito, no contexto da Amazônia bragantina, permitiu a presença de crianças.

Tratando-se de metodologias de pesquisas com crianças, é preciso que sejam diferenciadas ou até mesmo inovadoras as técnicas de abordagem da pesquisa, visto que devem ter a eficácia para conseguir gerar os dados concretos e completos dos/das interlocutores/interlocutoras da pesquisa, para que se possa compreender e interpretar o que eles pensam, dizem, fazem e sentem.

## **2 MÉTODO DE ABORDAGEM DA PESQUISA COM CRIANÇAS**

O método de pesquisa com crianças, sob o viés teórico das Ciências Humanas e Sociais, exige de pesquisadoras(es) que se estude a realidade das infâncias a partir da própria criança, pois é preciso planejar um conjunto de técnicas que oriente o campo metodológico para geração de dados na escuta atenta das discursividades da criança.

Nessa direção, Souza (2020) afirma que o método de pesquisa fundado na vertente sócio-histórica e na afroperspectiva deve privilegiar os contextos sociais da criança para se compreender a percepção delas sobre a sociedade e o mundo infantil. É necessário, segundo a autora, se criar um conjunto de técnicas e instrumentos para gerar dados e analisar os discursos que emergem dos enunciados, pois deve-se observar o contexto extraverbal, o não dito. Metodologias que permitam o respeito às particularidades das infâncias, como idade, fala, enunciados curtos e elaboração de discursos. Ainda, Souza defende que é preciso fazer uso de atividades por meio de brincadeiras e lúdicas como estratégias de geração de dados com crianças, para que elas se sintam motivadas e tenham o interesse de participar da pesquisa, bem como ela defende a criatividade do(a) pesquisador(a) com crianças, além da inovação nas técnicas, criação e formas de mediação dos diálogos com a criança.

Portanto, com base nos estudos de Souza (2020, p. 135), foi utilizada a técnica dos painéis (musical, trabalho e cine prosa). “A finalidade da técnica do painel tem o objetivo de interação entre os participantes”. É uma forma de interação com as crianças em torno de um tema da pesquisa e que faça parte do cotidiano delas. Os painéis, para a autora, são organizados como “Painel musical; Painel do trabalho; Cine Prosa”.

A técnica dos painéis, com uso de músicas e imagens, foi desenvolvida por Souza (2020) com o objetivo de tratar um determinado tema e com o propósito principal de privilegiar as discursividades de crianças a respeito da temática escolhida para as interações. O Cine Prosa, também denominado de cineclubes pela autora, é abordado a partir de filmes, vídeos e documentários, pois é um recurso tecnológico que contribui com o debate sobre determinado tema da pesquisa. Além das técnicas dos painéis, foi utilizada a técnica da entrevista, com roteiros de perguntas a respeito da Festividade de São Benedito e da Marujada, e o painel do cineclubes com dois vídeos que tratam da temática Festividade de São Benedito e Marujada para que as crianças assistissem e se sentissem motivadas em falar dessa festa.

## 2.1 Área de Estudo

### Lua jardineira

Se Bragança é meu caminho. Eu tenho pressa de chegar. Tô com saudade da mãe. Tô com saudade do pai. Tô com saudade de ti. Me alembrei de Ajuruteua. Tô com saudade do mar [...]. (Arraial do Pavulagem).

Imagem 2 – Frente da Orla de Bragança-PA.



Fonte: Gamaliel Sousa (2018).

A imagem reflete a Orla de Bragança, lugar aconchegante e gracioso, espaço de vivência do povo bragantino, esfera do turismo, de visitação, caminhadas e de apreciar um fim de tarde e noite de luar. Na imagem, observa-se as embarcações ancoradas, arquitetura colonial, palmeiras imperiais e patrim nios históricos da cidade.

O município de Bragança-PA   localizado na região amazônica, Nordeste do Pará,   margem esquerda do Rio Caeté, distante 210 km da capital Belém. Historicamente,   um dos municípios de relevância econômica do estado do Pará. No campo cultural prevalece a história, tradição e f ,   considerada em fabricar a melhor farinha com selo de indicação geográfica. A Pérola do Caeté   umas das cidades mais antigas do Pará, tem 408 anos, com atividades de produção de farinha, pesqueiras e extração de caranguejos,   entrecortada por rio e pela praia de Ajuruteua.   nesse espaço que se escutou as discursividades das crianç s marujas a respeito de suas experiências com a Festividade de São Benedito e a Marujada.

## 2.2 Crianç s Marujas

Participaram 10 crianç s da pesquisa, com idade entre 8 e 12 anos. A escolha das crianç s seguiu alguns critérios, como o de serem marujas e participarem da Festividade de São Benedito, bem como aceitarem o convite para colaborar com o estudo. As crianç s selecionadas frequentam os espaços do Museu da Marujada.

O contato com as crianç s foi acompanhado do diálogo com os seus responsáveis, primeiro perguntamos se elas aceitavam contribuir com a pesquisa, pois em pesquisas com crianç s   necessário o respeito   autonomia delas escolherem se desejam participar. As crianç s marujas, de pronto, aceitaram colaborar.

Após o contato inicial e o assentimento das crianç s, foi criada uma agenda com elas e seus responsáveis para os momentos da geração dos dados. Devido ao cenário pand mico da Covid-19, que exigia o afastamento social, os responsáveis optaram pelo espaço de suas residências. A agenda previu dois encontros por semana (terç s e quintas-feiras), no horário de 15h. Para os responsáveis, foi entregue e assinado por eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

## 2.3 Geração dos dados

Os dados foram gerados pela utilização de painéis (painel musical e cine prosa cineclube), com base teórica em Souza (2020, p. 135). Para a autora, as interações provocadas pelos painéis servem para aproximar a pesquisadora e as crianças, “[...] essa técnica do painel, os diálogos, ajudam a criar vínculos de confiança e contribui para amenizar o tempo da timidez. É uma técnica que permite o diálogo livre sobre temas de modo dialógico”. Segundo Souza (*Ibid.*), nas atividades de painéis são utilizadas como “[...] ferramentas de pesquisa imagens, vídeos, músicas e produção de desenhos [...]”, que podem ser adaptadas conforme a temática estudada.

O painel musical é uma técnica com uso de imagens desenvolvidas ao som de uma música e produção de desenho. “É utilizado folhas de papel A4, cartolina e/ou papel cartão, lápis de cor, caneta colorida, cola etc.”. Na pesquisa, o tema central foi a Festa de São Benedito e Marujada e na atividade do painel do cine prosa a apresentação de um vídeo sobre a festividade, posteriormente a entrevista com as crianças marujas. Os dados foram registrados por meio de gravações de áudios em *smartphones* e anotações no recurso do diário de bordo. “O uso do diário de bordo é direcionado para anotar os eventos observados como expressões, sentimentos, risos, choros etc.” (Souza, 2020, p. 178).

Em cada momento da atividade do painel as crianças eram provocadas a responderem o que elas observavam no painel, musical com fotografia, assim como ao assistirem os vídeos. O foco temático das interações sociais com as crianças foi pautado em saber sobre o sentimento de viver a infância maruja, de ser uma criança maruja e participar da Festividade de São Benedito. Na atividade do painel musical, a criança foi convidada a observar as imagens e tecer comentários a respeito da festividade e que figura a representava. As imagens foram escolhidas intencionalmente, pois há muitas imagens de crianças em diversos momentos da Festividade de São Benedito e a Marujada, conforme mostra a Imagem 3:

Imagem 3 – Atividade do painel musical de imagens.



Fonte: Luzileida Corrêa (2021).

Nesse momento interacional, a criança foi provocada a falar o que via no painel. São figuras de quê? O que representa essas imagens para você? Você se vê nessas imagens? Qual o sentimento de pertencer à infância maruja?

Na atividade do cine prosa houve a apresentação do vídeo a respeito da Festa de São Benedito e Marujada. As crianças assistiam dois vídeos retratando alguns momentos históricos da festa do Santo Preto. Ao final da exibição dos vídeos, elas foram provocadas a descrever o que viam. Qual é o sentimento de assistir esse momento sublime da festividade? Para você essa festa é uma tradição? Para você o que significa fé no São Benedito?

A última atividade foi a entrevista, com roteiro de perguntas: Por que você é marujo/maruja? O que é ser maruja(o) para você? Para você o que é a Festividade de São Benedito? Você sabe quais os dias que se utiliza o traje azul e o traje vermelho? E o porquê? Você sabe o significado da indumentária e acessórios das(os) marujas(os) (chapéu, fitas, espelho, saia etc.)? Você gosta de dançar na Marujada? Por quê? Para você o que mais te encanta na Festividade de São Benedito?

## 2.4 Organização do material gerado

De posse do material gerado no uso das técnicas dos painéis musical, cine prosa e a entrevista, os dados foram organizados por etapa. Cada momento foi transcrito seguido de descrição das atividades. A atividade do painel musical, com uso de imagem, serviu para criar proximidade com as crianças e escutá-las sobre a Festividade de São Benedito e Marujada. O cine prosa, com uso de vídeos, possibilitou às crianças visualizarem vários momentos da festividade com outro olhar, observar de fora. E a entrevista gerou a compreensão dos conhecimentos e experiências das crianças na Festa São Benedito e Marujada a partir de seus discursos.

A pesquisa com crianças exige de pesquisadoras a leitura do material, o cuidado com a linguagem, os termos linguísticos como expressões culturais, valores, costumes, crenças do seu contexto social. Os discursos das crianças foram mantidos conforme o uso da sua linguagem. A concepção de discurso em Bakhtin (2003) é o de se compreender que a linguagem é o elemento constituinte das interações sociais. A linguagem, segundo o autor, “[...] só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. [...] constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 183).

A partir dessa organização, fez-se necessária a triangulação dos dados gerados pelas três técnicas. A etapa do agrupamento dos discursos gerados que deram origem às categorias interpretativas, a saber: Infâncias Marujas e crianças na Festa de São Benedito; Crianças Marujas, fé e tradição e culturas infantis na Festividade de São Benedito.

## 3 INFÂNCIAS MARUJAS E CRIANÇAS NA FESTA DE SÃO BENEDITO

A criança, historicamente, sempre esteve presente na Festividade de São Benedito e na Marujada, conforme os registros do acervo da Marujada, mostrando a presença delas em todos os momentos e ritos do ciclo beneditino. Assim, ao participarem das festividades religiosas, as crianças aprendem os saberes e tradições nas infâncias e se envolvem nos “[...] rituais e cerimoniais católicos, assim como as festas, estimulam a participação de crianças em festas” (Silva, 2017, p. 111).

Na Festa de São Benedito, as crianças mostram saberes e experiências apreendidos nas interações sociais e familiares durante os preparativos e cortejos, pois tem sentido de riqueza cultural, manifestação da fé e religiosidade. As crianças marujas, segundo Souza (*apud* Lima, 2021, par. 15)<sup>8</sup>, pertencem às famílias culturalmente engajadas na Marujada como manifestação cultural do povo bragantino, e “Para as crianças, a Marujada é uma festa que envolve toda a família. É um momento rico de cultura que favorece o aprendizado entre os pares”.

8 A entrevista para a Revista Lunetas, com a Professora Ana Paula Vieira e Souza e o Professor Dário Benedito Rodrigues, ocorreu em 2021.

As discursividades de crianças da Amazônia bragantina no cotidiano da Festa de São Benedito são carregadas de manifestações de brincades, mas de muita fé religiosa. Elas expressam sentimento do ser criança maruja e do respeito às práticas culturais da Marujada.

Relacionam a festividade como momentos de muita interação no âmbito familiar, é para as crianças tempo festivo, de comida farta, pois é assim que simboliza a imagem do Santo na cozinha das casas do povo bragantino.

As crianças participam de todos os momentos religiosos e culturais da Festa do São Benedito, demonstram devoção, fé e muita tradição familiar relacionada aos ciclos da peregrinação e procissão.

Desse modo, a experiência de crianças marujas na Festa de São Benedito mostra o entendimento delas sobre a peregrinação das imagens do Santo Preto. A esmolação é um ritual, segundo o historiador Rodrigues (2012, par. 1), que faz parte do “[...] chamado Ciclo de São Benedito (Festividade e Marujada) e um dos rituais mais antigos no processo histórico de constituição da devoção beneditina em Bragança, se inicia em meados do mês abril com a saída das Comitivas para o interior do município”.

Consiste na peregrinação de três imagens de São Benedito, que partem em comitiva em visitação a casa de fiéis do meio rural. Essas visitas são feitas a pedido do próprio devoto que deseja pagar uma promessa por graças alcançadas. Além de receber a comitiva, o promesseiro pode oferecer-lhe donativos. O deslocamento das comitivas é feito principalmente a pé, seguindo um roteiro determinado (Rodrigues, 2012, par. 1).

Imagem 4 – Cortejo da Esmolação de São Benedito.



Fonte: Luzileida Corrêa (2022).

**[Emanoel, 8 anos].** Quando eu era menor e escutava o barulho dos tambores, eu pedia para o meu pai me levar até onde estava São Benedito.

**[Luís, 9 anos].** Me lembro de quando era pequenininho e São Benedito ficava na minha casa, eu ficava cantando as músicas [...].

A criança rememora momentos marcantes da Festa de São Benedito, pois algum tempo da sua infância é guardado na memória, “[...] mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar” (Certeau; Giard; Mayol, 2011, p. 205). Nesse sentido, as memórias afetivas contribuem na formação social da criança e permitem a ela visualizar a sua conexão com a festividade ao longo da vida, como o pássaro Sankofa ela olha para o passado e representa o presente.

As crianças marujas, segundo Silva (2017, p. 112), são formadas por “[...] diferentes gerações que atuam e atuaram nesse grupo cultural vêm (re)construindo os ritos, ao mesmo tempo que procuram manter vivo os aspectos históricos e culturais dessa festa”. Ao transmitirem dos mais

experientes para as infâncias essa tradição de fé, religiosidade e cultura, ao mesmo tempo conservam a historicidade da festa do Santo Preto e da Marujada.

**Imagem 5** – Criança maruja com a avó maruja.



Fonte: Célia Lima (2021).

Os discursos de crianças marujas da Amazônia bragantina revelam que ser maruja(o) tem o sentido de tradição, incentivo da família, promessas etc., assim elas enunciam, eu sou maruja “Porque é tradição da minha família” [Davi, 11 anos].

Por meio das tradições geracionais e os ambientes em que estão, as crianças vão construindo saberes e culturas. As culturas infantis são desenvolvidas a partir das interações com outras crianças, com a família e outros espaços em que a criança está inserida.

**[Emanoel, 8 anos].** Eu sou marujo desde quando minha mãe estava grávida de mim.

**[Tarcísio, 11 anos].** Porque a mamãe e o papai também são marujos.

**[Lana, 10 anos].** Sou marujinha, porque minha mãe fez promessa quando eu “tava” doente.

**[Maria, 9 anos].** Eu sou marujo, porque toda minha família é. Meu pai, minha mãe, minha vó.

**[Aninha, 10 anos].** Eu gosto de ser maruja.

**[João, 10 anos].** A mamãe que quis que eu fosse marujo de São Benedito.

**[Vitória, 11 anos].** Porque a mamãe prometeu pra São Bené que ia ser maruja.

Imagem 6 – Famílias e gerações de marujos e marujas.



Fonte: Gamaliel Sousa (2017).

As culturas infantis estão presentes nas discursividades das crianças relacionadas ao tempo festivo do São Benedito, pois elas constroem saberes nos brincares, na dança da Marujada, elas são protagonistas sociais nesse contexto cultural. Elas revelam conhecimentos e vivências a respeito de todos os momentos.

Para as crianças, a Festa de São Benedito significa alegria, tempo de agradecimentos pelas graças alcançadas na vida da família. Um tempo e espaço de cantar, rezar, tem sentido de brincar na festividade.

**[Luís, 9 anos].** A festa é o momento de rezar e agradecer a São Benedito por tudo e de dançar na Marujada.

**[Tarcísio, 11 anos].** Significa rezar, dançar, gosto muito quando chega a festa de São Benedito e Marujada.

**[Lana, 10 anos].** Eu gosto muito da festa de São Benedito, porque eu sou católica.

**[Maria, 9 anos].** Na festa tem oração, tem procissão e eu posso me vestir de maruja, (risos).

**[Vitória, 9 anos].** A festa tem muitos significados, receber os meus parentes de Belém, que vêm para minha casa, para gente ir para a procissão.

Considerando o estudo de Souza (*apud* Lima, 2021, par. 9), as crianças da Amazônia bragantina estão em constante movimento de produção de culturas infantis, pois elas se sentem livres ao participar das festividades, sentem prazer em serem crianças marujas de São Benedito e revelam também que são marujas por tradição familiar. “As discursividades das crianças da Amazônia bragantina revelam a participação na festa do Santo Preto devido à tradição geracional, por serem filhas e filhos de marujas”.

#### 4 CONCLUSÕES INICIAIS

A pesquisa com crianças proporciona momentos desafiadores e carregados de muitos aprendizados sobre o universo infantil da Amazônia bragantina, sobretudo, saberes da Festa de São Benedito e da Marujada. Nas atividades de painéis, as crianças mostram o interesse pela pesquisa em poder contribuir com informações relevantes para o ciclo da festividade. Elas dialogam com pesquisadoras livremente, sem se sentirem pressionadas com a presença do outro.

Para as pesquisadoras do núcleo Infâncias do GEPT e NEAB, é sempre desafiador pesquisar com crianças, pois é necessário criar técnicas e instrumentos na geração de dados, na escuta sensível de suas discursividades, de escutar as opiniões sem interferir como adulto. Pesquisar com crianças é rico de sentidos, é um tempo prazeroso de interações e trocas de conhecimentos. Escutar as vozes infantis sobre a Festividade do São Benedito e da Marujada é espetacular, aprende-se com elas.

A concepção das manifestações dos aspectos da fé e tradição expressadas nas discursividades de crianças marujas sobre a Festividade de São Benedito e a Marujada, no contexto das infâncias da Amazônia bragantina, mostra que existe uma identidade cultural atravessada dos brincades, da dança no Museu da Marujada, elas manifestam as culturas infantis do ser criança maruja como algo grandioso e de louvação ao São Benedito.

As atividades mobilizadoras mostram sintonias entre as crianças e as suas famílias sobre a Festa do São Benedito, ainda se identificou nas discursividades sobre o momento da esmolação como um tempo de pagar promessas e de poder ajudar na festa do Santo Beneditino.

Essas atividades permitem concluir que as discursividades de crianças apresentam sentimentos valorosos pelo São Benedito, expressam comportamentos e opiniões a respeito da identidade cultural bragantina relacionada à Marujada, pois são ensinadas socialmente pelas mães, avós e pais. Nesse sentido, a pesquisa articula o conhecimento da tradição e fé com as culturas infantis manifestadas pelas crianças, ao participarem da Festa do São Benedito e da Marujada, como tempos de alegrias e interações com pessoas, crianças e adultos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. M. S. A. A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: traços da mitopoética amazônica. In: ALVES, L. M. S. A. (org.). **Educação Infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007. p. 133-167.
- ALVES, L. M. S. A. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, S. M. S.; ALVES, L. M. S. A.; BERTOLO, S. J. N. (org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 35-52.
- ANDRADE, S. S. **A infância da Amazônia Marajoara**: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA. 2018. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2018.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARIÊS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **Prece e Folia, Festa e Romaria**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Imprensa Oficial**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.
- FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-256.
- LIMA, C. F. 'Eu sou marujinho': o olhar das crianças nas tradições populares. **Lunetas**, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/marujada-de-braganca/>. Acesso em: 20 set. 2022.
- LOBATO, A. S. Patrimônio, cultura e lugar: reflexões sobre a festa de São Benedito em Bragança, PA. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**, Belém, v. 5, n. 2, p. 140-155, jul./dez. 2018.
- MAUÉS, H. Origens históricas da cidade de Bragança. **Revista de História**, v. 35, n. 72, 28 dez. 1967.
- NOGUERA, R. Infância em Afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 53-70, mai.-out./2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28256>. Acesso em: 20 set. 2022.
- NONATO DA SILVA, D. B. R. **A essência beneditina: escravidão e fé na Irmandade de São Benedito de Bragança, do século XVIII ao XIX**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2002.
- OLIVEIRA, M. V. S.; SOUZA, A. P. V. Discurso de crianças sobre a pesca artesanal e trabalho na comunidade da Pontinha do Bacuriteua na Amazônia Bragantina. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-21, set./dez. 2020.
- PRIORE, M. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (org.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.
- RODRIGUES, D. B. Esmolação de São Benedito de 2012 começa. **Blog Diário Benedito Rodrigues**, 14 abr. 2012. Disponível em: <https://profdariobenedito.blogspot.com/2012/04/esmolacao-de-sao-benedito-de-2012.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

ROSÁRIO, U. **Saga do Caeté**: Folclore, História, Etnografia e Jornalismo na Cultura Amazônica da Marujada, Zona Bragantina, Pará. Belém: Cejup, 2000. (Coleção Caeté, 2).

SILVA, D. O. **Crianças que dançam, crianças que louvam**: Saberes e processos educativos presentes na Marujada de Tracuateua/PA. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SOUZA, A. P. V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio**: constituindo singularidade sobre a criança. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SOUZA, A. P. V. **Trabalho Infantil**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. Belém: Editora Dalcídio Jurandir, IOEPA, 2020.



# INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DE CRIANÇAS DA COMUNIDADE CUJARI, ABAETETUBA-PA

*Eliana Campos Pojo Toutonge*<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba

elianapojo@ufpa.br

**Resumo:** A pesquisa objetivou descrever interações e brincadeiras de crianças de uma comunidade rural amazônica, relacionando-as com o saber e a cultura infantil produzida por tais sujeitos. Trata-se de uma investigação desenvolvida no período de 2018-2020, que abarcou as pesquisas bibliográfica e de campo, com destaque ao uso de recursos da etnografia, e cuja centralidade foram as entrevistas e observações com as crianças, a partir de suas vozes e opiniões. Os dados demonstram que o brincar se encontra imbricado ao movimento da natureza, sendo parte substantiva do cotidiano da comunidade. Também foi visualizado um considerável repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras de tempos atrás, utilizados por seus genitores, ainda que com modificações. Ademais, observou-se que, pelo brincar, ocorre um aprender individual e coletivo, uma experiência interna do sujeito-criança, um processo humanizador e, ao mesmo tempo, evidencia-se uma cultura infantil peculiar, alicerçada na prática social da comunidade.

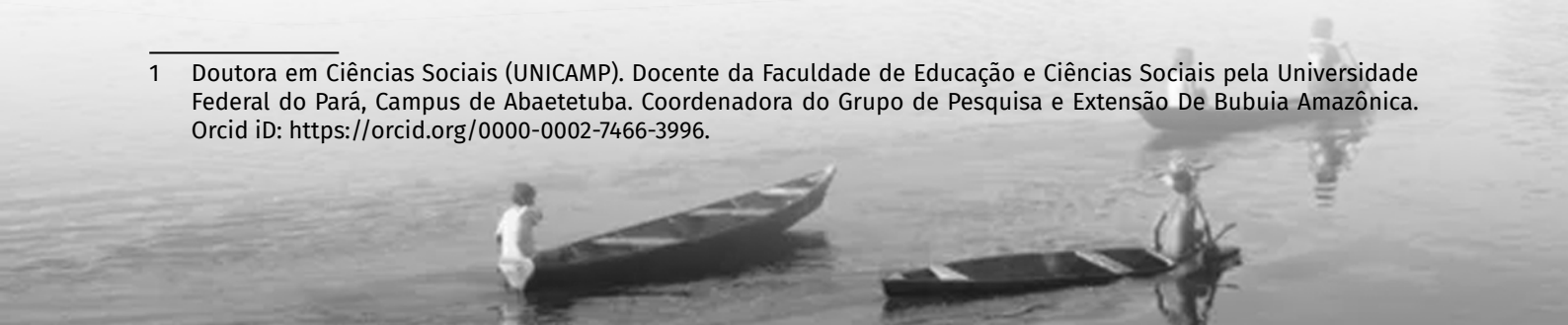
**Palavras-chave:** Brincades; interações; mundo rural amazônico.

## 1 INTRODUÇÃO

As relações sociais absorvem um conjunto de processos que se estabelecem entre a cultura e o ser humano, condicionantes interligados à vida cotidiana, de forma que a sua investigação é fundamental para a área da educação de crianças. Interações e brincadeiras são duas dimensões principais na vida desses sujeitos, pois comportam momentos naturais de socialização e de humanização contributivos para o processo de construção identitária e de significação em contextos socioculturais. Tais dimensões ensejam diferentes processos educativos e acontecem a todo momento, em todo lugar e de maneiras complexas e variadas, cujas características situam o contexto local e cultural, além dos processos de ordem pessoal e relacional, sempre regidas por saberes e valores (Brandão, 2015; Borba, 2007).

Os estudos com e sobre crianças têm sido realizados sob diferentes referenciais teórico-metodológicos, dentre estes destaca-se a abordagem etnográfica, que enfatiza a participação ativa dos envolvidos, considerando, em seu delineamento, os contextos e os tempos de vida, de modo que haja distintas participações e ensinamentos por parte dos envolvidos na pesquisa (Gusmão, 2012). Nessa trama participante, as situações de brincar e brincadeira, de interação e vivência, de aprendizados e expressões estão interligadas, uma vez que os espaços sociais do lugar onde vivem, inclusive o espaço escolar, propiciam processos de convivência e, sob essa ótica, elas vão se construindo e se desenvolvendo (Brandão, 2015; Pojo; Alves, 2021). Seguindo tal perspectiva, o estudo se refere às brincadeiras e interações em mediação com a cultura do lugar e as infâncias vividas em territórios rurais. Brincar e interagir são (re)existências de infantes que se fazem produtores de culturas infantis singulares (Borba, 2007).

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação e Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubuia Amazônica. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7466-3996>.



Socialmente, e dentro de uma cultura, a criança “[...] vive e experimenta a possibilidade de interagir com sentido. Isto é, de agir interativamente com outros, entre outros, atribuindo sentido a outros e recebendo de outros a atribuição de sentido sobre nós mesmos [...]” (Brandão, 2002, p. 63), sendo tal dinâmica inevitável entre as pessoas. Desta forma, as crianças, além da experiência brincante, interagem por meio de vínculos que são estabelecidos com outros e consigo mesmas, relativos a ações de cuidados físicos, atividades lúdicas, relações com a natureza e a tantas outras situações, ou seja, cedo ou não, elas partilham círculos interativos, de reciprocidades e de aprendizados, na escola e na comunidade, convívio este já bastante conhecido por nós, educadores e pais.

Considerando a relevância das características do contexto, estudos têm destacado que aspectos socioculturais, locais, econômicos e familiares singularizam as formas próprias de brincar (Gusmão, 2012; Borba, 2007; Pojo; Alves, 2021; Friedmann, 2004), porque a realidade brasileira, de diversidade ímpar, é estimuladora dos brincares multiformes, constituindo, assim, um rico campo de estudos em aspectos de sua totalidade e, específicos, da vida humana.

Nessa relação combinada humano-natureza em territórios rurais amazônicos<sup>2</sup>, estão presentes comunidades rurais, agroextrativistas, ribeirinhas, quilombolas etc., com suas diferenças temporais, geográficas e sociais, as quais possuem modos de vida adotados pelos moradores de uma determinada localidade, povoado ou região. Os estudos de Castro (2006), Neto e Furtado (2015) e Pojo (2020) acentuam, como parte da ruralidade amazônica, a produção de existência desses povos, suas culturas e sociabilidade, relacionados com o uso e a conservação da natureza, com a terra, com as matas e as águas e com a base familiar. Para Castro (2006, p. 148), tais povos “Sob essa paisagem de rios e florestas, de ecossistemas diversos, construíram a experiência coletiva, saberes e práticas singulares que lhes permitiram viver e se reproduzir em territórios [...]”, cujas origens advêm da experiência de indígenas e de quilombos no estado, derivando disso comportamentos aprendidos e recriados por modos culturais de convívio e com as tradições que os envolvem.

A comunidade agroextrativista Cujari, *lôcus* da investigação, apresenta no seu território áreas de terras circunscritas pelas águas do rio Arienga e do igarapé também de nome Cujari. Possui o título de comunidade rural por parte dos moradores que, em razão da forte ligação com as águas e com a terra, vivem socialmente uma dinâmica fronteira com a Vila de Beja, por causa do contínuo deslocamento para a comercialização de produtos; do fluxo pelo rio Arienga por questões de trabalho, lazer ou locomoção e por causa da interlocução com outras localidades, como Barcarena e o centro urbano de Abaetetuba (Pojo, 2020). Os moradores consideram os espaços da terra e das águas cenários produtivos e repletos de saberes, de histórias, de ritmos de vida, de convivência e de brincadeiras.

No dia a dia da comunidade, o rio e o igarapé são ruas e ambientes de circulação de pessoas e coisas, de interação entre as crianças e entre estas e os adultos (Pojo, 2020). As matas e os diversos caminhos servem de abrigo para as ideias, as peraltices e as produções lúdicas. Os quintais e o ramal são palco do brincar-aprender com a natureza do lugar, onde os ‘mundos infantis’ são experienciados. Logo, tais espaços se configuram canais representativos do mundo amazônico na ilharga das residências e de fácil acesso.

Durante as incursões em campo, foi possível observar que se gasta tempo interagindo, os familiares, a vizinhança e as crianças de um mesmo entorno, talvez por conta desse modo de vida, mais comunitário, e de vida mais ligada à natureza. Também são reproduzidos, nas atividades brincantes/lúdicas das crianças e dos adolescentes, os usos de sementes e folhas para *fazer comidinha*<sup>3</sup>, pedaços de pau para o jogo de tacobol, entre outros.

2 Nesses contextos, já desenvolvemos vários projetos de pesquisa e de extensão, sendo o último, intitulado “A Circularidade do saber em territórios rurais do município de Abaetetuba-PA: o ensinar-aprender de crianças pela diversidade e cultura” (Edital Pibic/UFPA, 2018), que gerou o presente texto.

3 No decorrer do texto, aparecem destacadas, em itálico, as ‘categorias locais’ usadas em frases curtas e as expressões de uso local das crianças e dos adultos da comunidade, as quais foram colhidas ao longo da pesquisa de campo, sobressaindo neste texto as criações infantis.

Afora os modos de produção e existência, a dinâmica de morar próximo de um rio e de uma natureza amazônica específica configura um fator relevante neste estudo. Por outro lado, os habitantes desse lugar convivem com a escassez dos serviços públicos e com a dificuldade de deslocamento para chegarem até o centro urbano mais próximo, a Vila de Beja. Assim, desconectos de ações públicas pontuais e sob a genérica denominação “do interior”, “trabalhador rural” ou, ainda, *ribeirinhos*<sup>4</sup>, eles enfrentam problemas comuns de uma outra comunidade desse tipo. No aspecto educacional, a taxa de analfabetismo é acentuada e a única escola existente funciona com a pré-escola e o ensino fundamental (anos iniciais). Na saúde, além do serviço de agentes comunitárias de saúde, os moradores recorrem ao atendimento em localidade próxima e convivem com a inexistência de saneamento básico. Quanto à renda e à economia, enfrentam dificuldades em virtude da falta de terra para cultivar, da ausência de pessoas interessadas em trabalhar na agricultura e da poluição dos rios. Em função dessas alterações naturais e das de ordem socioeconômica, cotidianamente, os moradores se adaptam a outros modos de produção da vida buscando, por exemplo, alternativas de trabalho nas empresas existentes. Na comunidade, há os que nasceram e permanecem no lugar e outros que foram chegando. Assim, resguardadas as proporções, vivem no Cujari pessoas de várias localidades do município e até da região.

Os fatores aqui descritos contribuem para uma condição de vulnerabilidade social, negando, de certa forma, sua condição potencial cultural, e deixando-os, também, numa situação de invisibilidade com o seu saber e valor patrimonial.

Convém mencionar que tais aspectos têm implicações na vida das crianças e, consequentemente, alteram o tipo de cultura infantil existente e pouco conhecida. Por isso, neste escrito, vimos acentuar a manifestação e produção das interações e brincadeiras desses sujeitos, considerando as peculiaridades do contexto rural e o modo de vida deles. O intuito é visibilizar a cultura infantil protagonizada por esse grupo na potência das suas relações e delas com os adultos.

Tal reflexão se orienta pelas questões: Que brincades e interações são parte do cotidiano das crianças da comunidade Cujari? É possível observar, através dos brincades e interações, uma prática cotidiana de compreensão da realidade vivida? Içamos analisar a produção das crianças desta comunidade, identificando aspectos relativos à cultura infantil rural. A investigação se realizou no período de 2018-2020, conforme a produção material e imaterial presente nas práticas sociais dos infantes.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo se apoia na perspectiva etnográfica, tomando os argumentos teóricos de autores que esclarecem a interface antropologia e educação e que dedicam suas investigações a contextos rurais e à produção de existência. Então, deu-se importância às interações e brincadeiras de crianças residentes na comunidade Cujari, Abaetetuba-PA, as quais misturam fazeres, rotinas, ciclos de vida (Brandão, 2015). Envolveu, assim, o mapeamento da vida socioprodutiva comunitária e, em especial, a dinâmica cotidiana e escolar, com atenção às impressões e aos registros de situações vividas por essas crianças, mais no contexto comunitário do que no escolar.

Tomamos como referenciais os estudos de Borba (2005, 2007, 2014), Gusmão (2012), Silva, Barbosa e Kramer (2005), Pojo (2020), entre outros. Além disso, contou como referencial analítico a abordagem do ciclo de vida e cultura, formulado por Brandão (2015, 2002, 1983), que acentua a necessidade do aprendizado da etnografia e da educação no percurso investigativo. Somada ao estudo teórico, a investigação atuou com o trabalho de campo, transversalizando a observação participante entremeada com a realização de entrevistas, o registro fotográfico e sessões de oficinas de brincar-saber.

4 Termo adotado por um morador, J. F. (78 anos). Originário da comunidade, com habitação situada na frente do rio Arienga, identifica-se como trabalhador nas atividades da lavoura, da pesca e da produção de farinha.

Durante a pesquisa, havia aproximadamente 47 famílias que moram na localidade, totalizando 72 pessoas<sup>5</sup>, das quais 23 eram crianças e adolescentes (entre 0 e 15 anos), sendo que, da pesquisa, participaram cerca de 17 pessoas, entre crianças e adolescentes. Desses participantes, 7 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

A comunidade Cujari se localiza no município Abaetetuba, região Nordeste Paraense, distante da capital Belém cerca de duas horas de viagem de barco. Cujari apresenta uma lógica de funcionamento próprio, com uma rede complexa de relações interpessoais. Exemplo disso é o tempo de trabalho e a ajuda mútua durante uma *farinhada*, atividade da maioria dos moradores. Constitui-se uma comunidade reconhecida como território agroextrativista, com certificação emitida pelo Iterpa<sup>6</sup>, o que, sob o ponto de vista de uma liderança da comunidade, significa: *somos herdeiros de terrenos e, por isso, temos documento coletivo da terra*. A área territorial faz limite com o rio Arienga, que nasce na praia de Beja, com o Arienga Areião e com os rios Santa Rosa e Itacupi. Deslocando-se da cidade de Abaetetuba, sua localização fica na estrada de Beja, a uma distância de 21 km; e do Ramal Cujari, a 3 km.

Os moradores, de modo geral, referem-se ao lugar por diferentes especificações, quais sejam: *Mora lá em terra. Na beira do Arienga*. Existe a área identificada como *Terra Alta*, que fica próxima do rio Arienga. Outros ainda diziam *aqui se mora no sítio, mais sossegado, mas aos finais de semana faz barulho*. Em suma, a comunidade fica situada dentro de um contexto rural de estrada e de ramal, e é entrecortada pelo rio e pelo igarapé, perfazendo um processo identitário bastante relacionado com o curso das águas.

Seu espaço físico é composto, portanto, por áreas de várzea, de terra firme, de águas e de mata, possui assim uma vegetação diversificada para a subsistência dos moradores por meio de uma prática cotidiana de fazeres e saberes no conjunto quintal-roça-rio-mata. Pela *mata*, processam-se fazeres do tipo: retirada de lenha para produção de carvão; caça; *apanha*ção de açaí; caminhada por entre a vizinhança e nas localidades próximas; retirada de madeira ainda existente. Nos quintais, fazem a coleta de frutos e sementes, recolhem insumos naturais para fazer fogo. Também as crianças/adolescentes aproveitam para confecção de brinquedos e articulam seus brincares. Na roça, há os plantios de mandioca, milho e macaxeira.

Outro aspecto importante da comunidade é a relação estreita com as águas, como mencionado. Assim, junto do rio Arienga, fica a área de várzea, representada por diferentes espaços, como a *beira*, a *beirada*, *lá longe*, a *boca do rio*, a ponte, o trapiche, o porto Santarém, além de situar o igarapé Cujari. Há pessoas que moram às margens do rio, demonstrando que este é parte integrante do cotidiano dos que moram ao redor dele e dos demais moradores. O rio Arienga é extenso e de águas claras, com um tom meio esverdeado, é um divisor entre os municípios de Abaetetuba e Barcarena. Há também um braço, o igarapé *Ponte da madeira*, que adentra a comunidade e deságua na Vila/Praia de Beja, com um ciclo de enchente e vazante.

O rio Arienga figura como um meio de deslocamento, de pesca e como um bem útil aos banhos e às brincadeiras de crianças, adolescentes e adultos. Ele é representativo da falta de acesso, pois os moradores que moram mais distante, na sua extensão, por várias razões, passam por dificuldades para chegarem à parte central da comunidade. Constitui-se, assim, uma fronteira de encontros, impedimentos, no âmbito dos que habitam as suas margens. Em suma, o rio é um provedor de interações vivenciadas a partir do espaço-tempo das águas pelo movimento contínuo de embarcações e de pessoas, bem como pela circulação de informações.

Na investigação, foram utilizados dados fornecidos pela Secretaria de Saúde, acerca de questões familiares, como também tempos de observações diretas, com o intuito de apurar um pouco da vida social em suas várias dimensões. A tudo, somaram-se entrevistas com moradores sobre

5 Dados fornecidos, em 2018, pela agente comunitária de saúde. Os dados atuais (2022) registram que são em torno de 60 famílias, nestas contabilizam 30 crianças, sendo 17 até 6 anos, e 13 de 7 até 14 anos de idade. Na comunidade existe, também, três grávidas.

6 A comunidade possui uma área de 875,9880 hectares e sua especificidade a coloca dentro do Decreto n. 6.040, de 07/02/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Iterpa, 2015).

os aspectos do grupo familiar (nome, idade, gênero, parentesco, escolarização, religião), o modo de vida (meio de trabalho, atividade de lazer, formas de deslocamento até a cidade, convívio comunitário) e sobre os brincares (brincares e brinquedos presentes e antigos na comunidade, locais para brincar etc.) (Brandão, 2007).

A construção dos dados<sup>7</sup> acerca dos brincares e das interações ocorreu por meio da observação participante, tomando os registros de entrevistas, as gravações autorizadas de momentos específicos com as crianças e a realização de oficinas brincar-saber, tudo anotado nos cadernos de campo. Encontrar as crianças significou acompanhar e interagir, registrando suas vivências, as criações, os circuitos, os locais, os tempos e a organização dos grupos em suas brincadeiras. As interações foram sendo captadas nas intercorrências do cotidiano, logo permearam os meandros dos relacionamentos, do movimentar-se no lugar, de momentos lúdicos entre menores e adultos, da sociabilidade com vizinhos e familiares, buscando captar os aprendizados interpessoal e coletivo, como se comunicam e convivem nos diferentes espaços. A esse respeito, é comum as meninas varrerem e arrumarem a casa, repararem os irmãos menores e realizarem outros afazeres domésticos, como ocorre com A. P. (10 anos). Acontece, assim, “[...] Um processo de integração em um mundo de vida social cotidiana através dos aprendizados essenciais de sua cultura” (Brandão, [s.d.], p. 8).

Nos cadernos de campo, foram descritos os eventos e as demais nuances observadas pelos pesquisadores, referentes aos processos, às atividades, às companhias, às brincadeiras e aos objetos que se relacionavam com o estudo. Na análise dos dados, a tônica foi compreender e interpretar os conteúdos empíricos com base no objeto investigado e nos pressupostos teóricos, de modo a pormenorizar a constituição de uma cultura infantil produzida no âmbito daquela comunidade. Para essa empreitada, no conjunto dos dados, foram estabelecidos os seguintes eixos direcionadores da análise: a) A realidade brincante, em suas narrativas lúdicas e humanas; e, b) A processualidade das interações das crianças.

Também foram considerados os preceitos éticos, no que se refere ao consentimento de participação e à forma mais apropriada junto aos interlocutores da pesquisa. Disso, houve a opção ao uso de apenas as iniciais dos nomes dos participantes e a confidencialidade dos dados (Silva; Barbosa; Kramer, 2005)<sup>8</sup>.

### 3 A REALIDADE BRINCANTE EM SUA CONSTRUÇÃO LÚDICA E HUMANA

Concordando com a ideia do poema de Ruth Rocha (2002), que “Toda criança do mundo” tenha o direito de ser criança e de ter uma infância feliz, reconhecemos o brincar como característico do cotidiano infantil e uma atividade potencialmente humana, inclusive para e dos adultos. Talvez, por isso, reiteradamente, costumamos ouvir dos infantes que *brincar é muito legal! Brincar é um momento de ser feliz...* Por adultos, a notícia também é bastante semelhante, *sexta-feira é dia de brincadeira na escola, e ele já vai alegre; é gratificante a gente ver o rostinho deles brincando [...]*. Para Brandão (2015, p. 112-113), “De fato, o *brincar* da criança é o eixo central de sua experiência pessoal, familiar (entre irmãos) e grupal (dentro de *grupos de idade* e de *grupos de interesse*) de vida. Ela equivale à obsessiva importância que damos ao *trabalhar* nas culturas dos adultos”.

Um outro fundamento importante neste processo, o qual se encontra na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, é a definição do brincar, conforme segue:

[...] é um comportamento, atividade ou processo iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças e acontece sempre e onde quer que as oportunidades apareçam. Brincar por si mesmo é não compulsório, conduzido por motivação intrínseca e desenvolvido por seu próprio interesse, mais do que um fim em si mesmo (IPA Brasil, 2013, p. 10).

7 Está presente aqui a ideia de uma relação entre pessoas, sinalizando não somente a realização do trabalho, mas também o material produzido durante o trabalho de campo (Brandão, 2007).

8 Optamos por identificar as crianças com as letras iniciais de seus nomes e sobrenomes.

Existe, portanto, muita coisa envolvida na brincadeira para o aprender dos adultos. E, como possibilidade de criação, de libertação, de crescimento pessoal, de relação coletiva, de vivência lúdica, há muito do protagonismo das crianças nos espaços e lugares, na vida. Isto posto, postula-se a valorização do brincar como inerente ao processo formativo de sujeitos humanos, pois permite que um tipo de conexão consigo mesmo e com o mundo aconteça o tempo todo. Criança tem direito de brincar, porque brincar humaniza.

Compreendemos que os conceitos de brincar, brinquedo e brincadeira, embora próximos, são distintos, conforme assinala Friedmann (1998). O brincar é uma ação, atividade, é o corpo na sua inteireza, em uma vivência prazerosa e estimulante, ao mesmo tempo. Ao brincar, entra-se num encantamento tal que se esquece de si e do que o rodeia; conecta-se com sua capacidade criativa e de pulsão transcendente. O brinquedo prende, seduz e encanta, é um objeto e o suporte para a brincadeira, emite uma situação brincante e produtora de alegria e satisfação. Na brincadeira, os corpos são engajados para viver situações lúdicas, sentir objetos e outros corpos e, assim, alcançar, envolver-se nos nós que enredam o significado deles. Como processo dinâmico, brincar é pegar a vida na mão, senti-la por inteiro sob risos, peraltices, encontros, saltos e movimentos. Na concepção de Borba (2005, p. 10), “A brincadeira e o brinquedo, com base na natureza interativa da atividade de brincar, são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância”. Portanto, tais elementos se fundem num mesmo processo e resultado, em si mesmos: a entrega do corpo num terno enlace de amizade e bem-querer traduz, como disse A. P., *um momento de viver feliz*.

Como ação humana, mediada por relações sociais e culturais, Brandão (2015, p. 129) assinala que brincar “[...] é criar ou recriar as brincadeiras com que se brinca”. Borba (2005) diz que é a experiência, por excelência, da criança, não vista aqui sob o estigma de ser auxílio pedagógico, mas condição da constituição da cultura da infância. O termo é entendido como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Esses autores possibilitam reconhecermos as crianças como sujeitos sociais, históricos, autônomos, com liberdade a experimentar; agentes de natureza simples, curiosa e ávida para viver a cultura do brincar, portanto, parece saudável e necessário deixá-las realizar o exercício de ser criança em vez de contê-las.

Entretanto, na atualidade, o brincar da criança, no seu direito de ser, cede lugar a tantas outras atividades, em decorrência do sistema capitalista. Considerando ainda essa circunstância, os estudos realizados por Santos Neto, Alves e Silva (2011) e por Brandão (2015, 2002), entre outros, aproximam-se dos referenciais acerca da infância nas obras de Paulo Freire, os quais pressupõem uma Pedagogia da Infância Oprimida. Em concordância com esses autores, considera-se que tal modelo capitalista exclui e massacra as crianças em suas infâncias, ao mesmo tempo, ordena aos que desejam continuar com a sociedade como está que dominem tudo sobre esse público infantil, para enfrentá-lo em suas condições simbólicas e inventivas, e que continuem a viver transformando o que parece dado como definitivo. Outrossim, “[...] sob a ordem do capitalismo [...] as crianças constituem hoje uma importante fatia do mercado, o que tem provocado um incremento da produção cultural voltada para a infância, sobretudo daquela da ordem da cultura do consumo e da cultura de massa” (Borba, 2005, p. 2).

Toda essa presença, e até seu contraponto, pode ser vista nas propostas pedagógicas das escolas, na educação das famílias, na ausência de garantia do brincar livre, na exploração infantil, em suma, nas formas de consumismo e de individualismo exacerbado praticadas. Os referenciais que tratam da criança e das culturas infantis numa vertente contemporânea apontam para a possibilidade concreta de se estar criando cenários de entendimentos e relações mais próximas com esses sujeitos, para acolher suas necessidades atuais. Portanto, é tempo dos adultos compreenderem que existe um protagonismo vivo das crianças, visto e produzido nas sociabilidades, nos saberes, nos brincares e no modo de vida delas (Gusmão, 2012; Friedmann, 2004; Brandão, 2015; Pojo; Alves, 2021).

As experiências com o mundo são mediadas pela cultura, ou seja, pelos brincares, convívios, relacionamentos, símbolos e por demais vivências endoeducativas. O ser humano tem a opor-

tunidade não só de compreender as diferenças culturais e sociais que perfazem a constelação múltipla dos lugares-tempos de suas vidas, mas também de se desafiar. Tomando tais ideias, na escola ou na comunidade, potencializar os ciclos infantis com crianças que brincam juntas, que participam de práticas socioculturais comuns, significa pô-las em situações de afinidades e de diferenças, de experimentos de acordos e desacordos, jeitos de incluir ou excluir (Borba, 2014). As crianças, como sujeitos de interação de conhecimento, participam ativamente “[...] de círculos interligados de vida cotidiana, uns criados e propostos-impostos pelos adultos; outros, objeto perene de criações culturais infantis; outros, ainda, resultantes de diálogos e de negociações entre adultos e crianças” (Brandão, 2015, p. 121).

Durante a travessia da pesquisa, bons resultados que tratam das relações vividas pelas crianças do Cujari foram evidentes, pois traduzem conteúdos manifestos de suas raízes “crianceiras” e de suas significações acerca do brincar.

**Tabela 1** – Significações do brincar pelas crianças.

ASPECTOS	RELATOS DE SABER
<b>Direito – razão social infantil</b>	<i>Deixo minhas bonecas e brinquedos no chão, e como mamãe não deixa eu sair muito, brinco aqui em casa, sozinha (A. M., 10 anos). Brincamos no campo de bola! (A. S., 8 anos).</i>
<b>Atitude Humana Movência na/da Cultura</b>	<i>Quando se brinca, não se deve gritar no rio porque a mãe d’água faz você sonhar com o que você tem mais medo (A. M., 10 anos). Gosto de ir para o rio e lá brincar de pira se esconde, de se esconder no mato e de pular da árvore mais alta, pira garrafão e de bola com os amigos (A. P., 10 anos).</i>
<b>Experiências Sujeitos reais</b>	<i>A criança pegou uma lata de sardinha e disse: mãe, faz um carrinho pra mim (J. P., 4 anos). Se brinca com os cachorros, temos o Mailon, a Bela e o Pretinho (M. S., 9 anos).</i>
<b>Ser/Estar no mundo</b>	<i>Aqui existe o curupira, ele faz com que as pessoas fiquem desorientadas e se percam na mata (P. P., 10 anos).</i>

Fonte: Pesquisa de campo (2018-2019). Organizada por Eliana Pojo (2021).

Existe todo um cotidiano de práticas comuns dos infantes no que tange às suas brincadeiras em mediação com a natureza daquele contexto, rural/ambiental/social/geográfico, fazendo com que elas, em seu fazer principal – brincar –, utilizem-se das plantas, dos quintais, de áreas livres, dos animais domésticos como elementos e partes constituidoras dos brincares e brinquedos. Elas brincam com a natureza, desenhando na areia do ramal, andando de bicicleta, subindo em troncos ou galhos de árvores e/ou tentando alcançar o fruto mais alto. Divertem-se atrás de barracas de palhas, com cochichos e risos do que fazem/dizem. Brincam de bandeirinha, de peteca, de carrinho, de boneca, de pira<sup>9</sup>, de correr, de pular, de pião, de verdade-desafio, de taco ou tacobol, de pedra, papel, tesoura, *de empinar pipa com linha branca e rabiola ou papagaio feita pelo meu tio*, conforme disse M. R. (10 anos). E, mais, a brincadeira de bola é a preferida delas; e os adultos também a praticam.

<sup>9</sup> Esse brincar concentra um conjunto de tipificações, sendo listadas por elas a pira pega ou pira mãe, a pira cola, a pira ajuda, a pira se esconde, a pira garrafão, a pira parede, a pira alta, a pira maromba, a pira lata e a pira rebate.

Notamos que o brincar não tem local nem horário definidos. Meninas e meninos brincam sempre que têm a oportunidade nos espaços de casa ou nos arredores desta. A beira do rio e do igarapé, o terreiro/quintal e o ramal são espaços com grandes dimensões no território, o que contribui para o desenvolvimento dessa prática. Os diversos ambientes propiciam maneiras de brincar diferentes, como as que acontecem na terra ou na água, embora exista a preocupação dos pais, por considerarem alguns espaços perigosos, como a beira do rio ou do igarapé (Pojo; Alves, 2021).

O brincar na água do rio ou do igarapé acontecia, em sua maioria, aos sábados, quando um adulto (normalmente a mãe ou uma irmã mais velha) ia realizar tarefas domésticas, como lavar roupa, apanhar água, e podia acompanhar os pequenos. Atualmente, com a redução da ida dos pais para realizar tais atividades, também diminuiu a frequência das crianças nesses locais. O certo é que, nesses dois cursos de águas, processam-se interações que podem ser observadas durante as travessias de barco, no ir e vir até a escola ou em momentos *n'água* pelos moradores. Nos fins de tarde, esses espaços de águas são ocupados por crianças, adolescentes e até por adultos, que, misturados, se envolvem com um banho-brincante, isto é, entremeado por um conjunto de brincadeiras como pira pega na água/pira n'água, pular no rio ou nadar.

Outro dado relevante é a forma como as crianças se apropriam dos brincantes, isto é, elas são capazes de adequar regras ou simplesmente mudar quando não se encaixam no que elas desejam naquele momento. Exemplo disso ocorreu durante o festejo de Santo Antônio, quando algumas crianças, meninos e meninas, se reuniram para brincar de peteca. A regra da brincadeira era formar grupos de três pessoas e, em seguida, iniciar o jogo e ver qual pessoa conseguiria tirar mais petecas dos demais. Ocorreu a situação de mais alguém querer participar e, após acalorada discussão, eles resolveram permitir a entrada de mais um participante.

Do ponto de vista cultural, pelo brincar, as crianças fazem circular saberes e práticas ligadas ao contexto rural e à cultura amazônica. Essa especificidade está marcada, entre outras situações, pelo uso de elementos da natureza que se transformam em brinquedos, pela relação que estabelecem com a natureza de modo geral e pelas mais variadas formas de se comunicarem. As crianças se integram com a natureza, de pés no chão, assim nos confirmou uma moradora que cria um neto de 9 anos. *Elas brincam, pisam na terra, tomam banho no igarapé ou no rio, vivenciam a experiência do lugar. Por outro lado, também, diferente do tempo antigo que os recursos tecnológicos eram mais escassos, as de hoje sabem e conhecem sobre isso.* Esse relato mostra o quanto interagimos brincando e vice-versa, com e na vida, mediados pela cultura, o que possibilita nos tornarmos mais humanizados.

Esta condição de existência brincante e interativa, nesses contextos (rurais), configura-se um potencial ancestralmente humano e humanizador, por terem (conterem) uma dinâmica própria e uma tradição brincante como prática cultural, conforme as observações abaixo assinaladas, fruto dos registros nos cadernos de campo:

#### **Brincar, uma prática cultural viva.**

Era numa manhã de sábado e, caminhávamos pela estrada principal, o ramal do Cujari, quando no pátio da escola encontramos um grupo de cinco crianças *brincando de bola*. Naquele dia, estávamos iniciando nosso trabalho de campo e percebemos que devido à nossa chegada, eles ficaram meio acanhados e pararam de brincar. Próximo dali, também havia um grupo de mulheres moradoras da comunidade, que formavam um grupo se preparando para *jogar bola*. Enquanto isso, outras crianças, próximo delas, também brincavam de pegar frutas e de correr.

[...] Durante uma das entrevistas, realizada com uma liderança da comunidade, também aproveitei para observar a concentração que havia em frente ao campo de futebol principal. Ali, os rapazes brincavam de futebol. As crianças (meninos) estavam brincando de peteca no meio do caminho. As mulheres conversavam e observavam o jogo, e outras crianças (meninas) brincavam no pátio da escola. Dona Socorro, que participava da conversa, completou, *jogar bola é uma maneira de reunir o povo na beira do campo, todos gostam sem exceção e, as crianças, jogam nos quintais também* (Caderno de campo, meses de agosto e outubro de 2019).

Com base nos trechos acima e nas nossas observações partilhadas com diversas pessoas, foi possível perceber que, na comunidade, *jogar bola*, *brincar de bola* ou *futebol* é uma prática que integra a rotina de adultos e de crianças, de homens e de mulheres, de novos e de não tão novos. As pessoas brincam no campo de futebol, no principal, em frente ao ramal. Também brincam em outros campos improvisados por eles<sup>10</sup>. Normalmente, acontece mais nos fins de tarde, sem a presença da chuva. As crianças e adolescentes, concomitantemente com o jogo dos maiores, divertem-se brincando, conversando etc. Ainda, segundo as explicações das crianças, *de bola*, *futebol*, *brincar ou jogar bola* são expressões que têm o mesmo significado, o de dizer as variações desse brincar envolvendo a utilização da bola.

A prática viva do brincar na comunidade também está marcada no festejo do padroeiro, Santo Antônio, que acontece, anualmente, no mês de junho, durante três dias consecutivos, com atividades brincantes e lúdicas para adultos, crianças e adolescentes<sup>11</sup>. Durante o festejo, a brincadeira de quebra-pote<sup>12</sup> é considerada por eles uma das mais antigas e parte da tradição do lugar, logo, não pode faltar na programação, sendo restrita aos adultos. As crianças apreciam, riem, conversam, assistem àquele brincar, sendo que, ao cair o pote, elas correm para apanhar algum doce caído no chão. No geral, o brincar durante esse festejo é um momento alegre, festivo, dinâmico e de interação intergeracional, de participação e descontração para todos os moradores. É um momento em que os moradores recordam e avivam a memória de suas infâncias.

Como vimos, os processos de interagir e brincar no mundo infantil se misturam e se complementam. Concordando com Borba (2007, p. 41), “A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade”, aspecto a ser elucidado daqui em diante.

#### 4 A PROCESSUALIDADE DAS INTERAÇÕES PELAS CRIANÇAS

As crianças galgam experiências por andar no meio da mata, nas pontes e nos trapiches, por tomar banho de chuva, por tocar nas folhas, em paus, na areia etc. Presencia-se uma espécie de intrigada ligação da criança com a terra, com as águas, com as matas e, por essas intervivências, estabelecem relações com fortes processos de significação, de interação com alguém ou com alguma coisa. Isto posto, são sujeitos atuantes e ativos na formulação de sentidos ao mundo em que vivem, o que pode ser demonstrado pela rotina que é preenchida, basicamente, na parte da manhã, com a escola e, à tarde, com a convivência em casa e com o brincar, conforme observamos *in loco*, tomando a descrição de uma criança:

A. M. (10 anos) relatou seu dia assim. Acorda 6:40 da manhã, se arruma e vai para escola. No retorno, almoça, faz o dever de casa, dorme e à tardinha ela brinca um pouco. Depois da brincadeira, assiste televisão. Diz gostar de várias brincadeiras como brincar de bola, que, segundo ela, se faz separado meninas de meninos. Aos sábados, pela manhã participa da catequese e, à noite, da missa. Dia de domingo, afirma não ter que acordar cedo porque não tem nada para fazer (Caderno de campo, agosto de 2019).

Nesse sentido, o trabalho educativo escolar centrado nas interações sugere acolher as vozes, os jeitos, as práticas sociais dos menores por meio de suas ações e percepções singulares, de como se apropriam dos espaços e saberes, de como participam de intertrocas de sensibilidades (afetos, emoções, sentimentos). São sinalizações que se dirigem a educadores e a familiares diante da radical participação desses sujeitos, com a incrível ingenuidade, curiosidade infantil e suas múltiplas leituras de mundo.

10 Existem, pelo menos, mais cinco campinhos destinados a essa prática.

11 Os relatos afirmam que este Círio foi iniciativa de uma família (Senhora Algarina Vieira), devido acharem que, no decorrer da festa, as crianças ficavam ociosas e, daí, resolveram organizar uma programação específica para elas, regada de espiritualidade, brincadeiras e do sorteio de cestas básicas. São desenvolvidos os brincantes: corrida de saco e com a colher de ovo, mas com uma bola de gude, pescaria, pau de sebo. Esta última chama atenção das crianças, pois se trata de subir para alcançar o prêmio que se encontra pendurado no topo do pau.

12 Consiste em uma pessoa tentar quebrar um pote cheio de doces, pendurado por uma corda, sendo apenas uma única vez a tentativa de acerto ao pote, após a pessoa ser rodada várias vezes em torno dele, com olhos vendados.

A sociabilidade, característica do que é sociável, supõe ações empreendidas por grupos humanos que não têm outra intenção, senão a de criar uma interação com os demais. Diz de uma socialização que acontece por contínuos processos de aprendizagem pelos quais passamos durante toda a vida, isto é, trata do tornar-se pessoa.

Ao mesmo tempo em que estamos, como seres da vida, em uma contínua interação criadora e, também, auto e alter equilibradora de nós mesmos e de nosso entorno natural, estamos também em uma intrincada, múltipla, diferenciada e ininterrupta interação com as teias, ramas e redes de intercomunicações do/entre os mundos culturais de nossa vida social (Brandão, 2002, p. 41).

De fato, vivemos em constante processo de socialização. Tal processo se encontra em comunidades tanto rurais quanto urbanas, nas instituições e nos propósitos educacionais, entrecorta vida interpessoal e comunitária, o brincar e o viver das crianças. Esses entrecruzamentos pessoal, social e relacional nos fazem pensar sobre quão importante é reconhecer a cotidianidade dos grupos infantis em seus processos socioculturais, na medida em que eles legitimam aprendizagens, saberes, vínculos e modos de humanização por entre círculos de vida, de uns com os outros.

Na comunidade pesquisada, as formas de sociabilidade estão representadas por atos parceiros e solidários evidenciados nas ações de/entre parentes e vizinhança<sup>13</sup>, é o caso da gestão da Associação do Projeto Estadual de Assentamento Agroextrativista da localidade Ramal Cujari – AGRORI. Tais atos coletivos demonstram a persistência por práticas que conservam elementos da cultura tradicional rural e estão também presentificados na organização de festas religiosas, na *fazição* da roça e da farinha ou em reuniões e/ou iniciativas da associação, sendo que, na última, houve o propósito do não fechamento da escola.

Os estudos sobre comunidades rurais<sup>14</sup> vêm demonstrando que os territórios são permeados de inúmeras simbologias e práticas sociais do ‘mundo rural’. Em geral, os que habitam nesses territórios possuem características bastante distintas no que tange a formas de organização, valores e modos de vida que se diferenciam quando associados a contextos urbanos. O sentimento de coletividade e os laços de amizade e parentesco que marcam toda uma tradição e vida comunitária local são próprios da organização de uma comunidade (Brandão, 1983; Pojo; Alves, 2021).

O sentimento de pertencer à comunidade se constitui elemento básico na organização e no meio de vida, sendo sociabilidade a maneira como os moradores se encontram, dialogam, integram-se e se relacionam entre si e com as pessoas que chegam. Somos seres que vivemos na sociedade por relações sociais. Um exemplo disso é o modo como os moradores defendem a natureza e têm respeito por ela, uma evidência identitária cultural e local, que, costumeiramente, está no ensinar-e-aprender ocorrido nas tarefas de cuidar das plantações, dos animais e de lidar com o rio e o igarapé. São exemplos de árvores frutíferas o cupuaçuzeiro, o açaizeiro, o coqueiro, a goiabeira, o limoeiro e o abacaxizeiro. Quanto aos animais, presenciamos patos, galinhas, porcos, gatos, cachorros. A respeito de todas essas tarefas, as crianças souberam discriminar e pormenorizar formas de colheita, ensinamentos informais associados às formas de integração delas com os adultos e com o lugar.

As crianças validam um tipo de sociabilidade construída por atividades lúdicas, brincantes e de formação de grupos. Cooperativamente, agem, fazem e aprendem a conviver sempre em prol do seu ‘mundo infantil’, expressão de suas traquinagens e brincades, como a tentativa de pegar uma joaninha na árvore ou, simplesmente, ficar *no terreiro conversando*.

Elas interagem não somente com a natureza viva como também com os saberes locais, identificando nomes de árvores e a culinária recheada de cremes e sucos, produzidos com frutos colhidos nos quintais. A. P. (10 anos) discrimina com desenvoltura o tempo da colheita de alguns

13 Mais informações podem ser encontradas em Brandão (1983).

14 Nessa região, além da denominação de comunidades rurais, são identificadas, a depender da localização geográfica e da população, como quilombo, especificadas com o nome do rio ou do ramal, ou, ainda, da localidade.

frutos, como pupunha, açaí, cupuaçu, que inicia a partir de junho, bem como sabe especificar o processo de comercialização de tais frutos. Nesse caso, na Vila de Beja.

As crianças têm o espaço geográfico na cabeça, isto é, sabem informar os caminhos, ramais e rios. No geral, possuem autoridade para dizer as técnicas que seus pais e avós utilizam nas roças e nos retiros, na pesca e nos plantios. Portanto, a interação, geradora de círculos culturais, pode ser tomada aqui como referência de uma processualidade que caracteriza as comunidades rurais e que se aplica muito bem ao modo de vida das crianças do Cujari.

Como vimos, no âmbito da cultura local, crianças e adultos coparticipam de uma vivência interativa e aprendente, fundada na produção de existência dos pais e na dinâmica intrafamiliar vivida com todos. Desde cedo, os menores ensaiam ajudar os pais na produção da farinha, em tarefas como a *tiração* e a lavagem da mandioca ou o recolhimento da folhagem do quintal. Especificamente, as meninas ajudam as mães em tarefas domésticas e tomam conta dos irmãos mais novos, quando é o caso.

Ao questionarmos como elas sabem/aprendem a cultura local, afirmam que *essas coisas estão aqui na comunidade*, ou seja, as crianças vão interagindo e, assim, captam saberes presentes na vida cotidiana entre fazeres e pessoas, galgam seus próprios modos de pensar, agir, sentir. Trata-se de um tipo de aprender brincando, cujo processo se faz de modo pedagógico interpessoal, familiar e comunitário, o saber-ensinar explicado por Brandão (2007). Ao mesmo tempo, tais sujeitos ratificam suas produções mediadas pelo rico conhecimento sobre o território e pela intimidade com ele.

Numa das tardes, efetivando mais uma observação na comunidade, sentamo-nos em um banco que fica em frente ao campo de futebol e avistamos uma mulher capinando seu terreno. Junto dela, estavam três crianças que a ajudavam carregando os galhos e as folhas em maços, formando os montes. Mais uma vez, recorrendo aos estudos de Brandão (2015), percebemos que esses cotidianos de convivência na vida das crianças acontecem:

No dia a dia dos intervalos entre os tempos e os lugares da *vida* (a casa, o quintal, a rua, a vizinhança próxima), do *estudo* (a casa e a escola) e do *trabalho* (a casa, a rua, as oficinas) as crianças convivem os seus momentos de reciprocidades no interior de *círculos de vida* que acompanham e dão substância sociocultural aos *ciclos da vida* de cada pessoa, em sua individualidade, assim como nos de pequenos grupos humanos, de comunidades e da própria sociedade, tomada em uma de suas dimensões de todo [...] (Brandão, 2015, p. 113).

Por essas situações, as crianças estabelecem relações de solidariedade e de amizade, de aproximação e de vivência da cultura, e, ao conviverem ou brincarem juntas, elas constroem subjetividades relacionadas a brinquedos, coisas, valores, pontos de vista, acordos de e entre pares (Borba, 2007; Brandão, 2015; Pojo; Alves, 2021). À vista disso, as interações comportam os espaços simbólicos e concretos com que as crianças figuram os seus mundos de vida, quer dizer, o campinho, o quintal, debaixo de uma árvore, o ramal ou o igarapé se tornam espaços de socialização, presentes na vida doméstica e de vizinhança. Nesses tempos-espacos, acontecem formulações, criações, fantasias e muitos diálogos em que constam palavras como colega, amigo, irmão, família, violência, brincadeira, trabalho, casa, lugar-onde-eu-vivo, escola, professora etc. Nessa convivência, os tempos e as palavras ganham vidas e histórias. Isso foi observado noutra tarde, em campo, quando três meninos conversavam à sombra de uma *touceira de açaizeiro* e, na outra esquina, meninas brincavam de *apanhar juru*.

Em síntese, os processos interativos entre crianças e entre as crianças e os adultos constroem-se, a cada dia, por redes e feixes de inúmeras e diferenciadas conexões, e tais relações, integrações, mediações e indeterminações desse circuito de vida estão imbricadas a práticas informais vividas por esses sujeitos, como mencionamos. Essa dimensão humana, de riqueza ímpar, pode nos ajudar a pensar melhor sobre os espaços-tempos da escola como integrados no complexo da vida comunitária, observando a “[...] vida cotidiana das crianças, da escola e da vivência, ciclo a ciclo, de seus sentimentos e de suas motivações” (Brandão, 2015, p. 122).

A promissora alternativa das aprendizagens e convivências extraescolares dos pequenos comunga com um interagir como vivência cultural. É partilhar a vida numa constante movência

aprendiz e resistente das crianças em seus mundos infantis. Na prática, interações e brincadeiras estão interligadas e fazem parte de um mesmo processo, porém, esta visão integrada e complexa ainda é um devir, bem como pode auxiliar nossas reflexões acerca do que sabemos e teorizamos a respeito do trabalho pedagógico com as crianças em instituições de ensino, ou seja, tudo o que, de algum modo, está contido em valores, expressões, em processos e estruturas relacionais presentes nas didáticas de uma prática educativa, da proposta pedagógica de uma escola e da própria educação no seu todo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção cultural das brincadeiras e das interações por crianças, no período analisado, retrata concretamente um processo educativo informal e comunitário e, ao mesmo tempo, de estímulo ao desenvolvimento desses sujeitos em vários aspectos, sendo um desses aspectos o aprender-e-ensinar a cultura amazônica.

Assim, reconhecer o direito de a criança brincar é fundamental, visto que oportuniza aprender e desenvolver-se, em sua inteireza, como sujeito de si e do mundo.

Interagir é participar da cultura local, é construir relacionamentos saudáveis. Por conseguinte, à escola, fica o desafio de empreitar-se nas e com as experiências camponesas e os seus modos de resistir como elementos fundantes para as práticas educativas em constante devir.

Os resultados nos mostraram que, mesmo com as mudanças atuais, ainda persiste um ciclo de vida infantil em que as crianças estão integradas à natureza, por meio dos recursos como as marés, o sol e a chuva, aos tempos com a vizinhança e ao trabalho dos pais, sendo tal integração visibilizada nas brincadeiras e nas formas interativas. Consequentemente, tais vínculos e experiências influenciam na formação desses sujeitos como pertencentes a uma comunidade. É o que vemos quando os pequenos aprendem a colher e a plantar frutos para consumo e comercialização; quando participam dos retiros ajudando na produção da farinha; quando, sob diversas formas, reinventam seus brincares com/na água etc. As crianças do Cujari fazem uso da natureza como lugar de brincar e, nesse processo, vão aprendendo e produzindo cultura, aprendendo conhecimentos úteis para os dias de hoje, os quais fazem parte da cultura daquele território. Então todo esse conjunto de informações, histórias, cenários brincantes e interativos compõe um retrato socioantropológico da criança amazônica, compõe uma descrição sobre formas de circularidade do saber e de uma endoeducação em território rural.

As crianças, diferentes umas das outras, mostram-se potentes. São sujeitos de uma teia social na pluridiversidade e na igualdade entre todos os seres humanos e não humanos. Elas se integram às nossas terras, às nossas águas, às nossas florestas e às nossas ancestralidades. Elas são criadoras de sonhos e, assim, vão tecendo as redes de uma Amazônia viva.

Outrossim, há necessidade de, com base no viver comunitário, refletir sobre a Educação Infantil do campo, procurando, dessa forma, aprofundar o conhecimento sobre a cultura dos povos de territórios rurais, cujos protagonistas também são crianças, e manter a interlocução com essa cultura. Como ponto principal, é importante também destacar que as crianças, que são o presente e o futuro, aprendam, desde já e na escola, a preservar e proteger a Amazônia, continuando, assim, o legado de seus pais e avós, que repassam seus conhecimentos por meio das suas produções diárias, do convívio com a cultura, a história e o trabalho deles. Tal aprendizado, as crianças obtêm de maneira direta e indireta.

Em suma, os espaços naturais da natureza amazônica são meios de sociabilidade e do brincar para as crianças, são vivências de processos e da produção de culturas infantis amazônicas.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PELO DIREITO DE BRINCAR – IPA Brasil. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança**: O desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo: IPA Brasil, 2013. Disponível em: [https://www.ipabrasil.org/\\_files/ugd/03465a\\_8352e2607c194eb3bdb156891686a458.pdf](https://www.ipabrasil.org/_files/ugd/03465a_8352e2607c194eb3bdb156891686a458.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.
- BORBA, A. M. Brincar é coisa de criança, e de adulto também! O valor da brincadeira na vida e nos espaços de Educação Infantil. *In*: BORBA, A. **Educação Infantil**: participação, autoria e aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.
- BORBA, A. M. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRANDÃO, C. R. Ensinar as crianças aprender com as crianças. **A partilha da vida**, [s.d.], p. 1-10. Disponível em: <https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/UMA%20OUTRA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/ENSINAR%20%C3%80S%20CRIAN%C3%87AS,%20APRENDER%20COM%20AS%20CRIAN%C3%87AS%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRANDÃO, C. R. **Mestres que me ensinavam**. Campinas, 1983.
- BRANDÃO, C. R. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 1, p. 108-132, jan./jun. 2015.
- BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1719>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BRANDÃO, C. R. Vida, conhecimento, cultura e educação – algumas ideias provisórias. *In*: BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTRO, E. Terras de preto entre rios e igarapés. *In*: CASTRO, E. (org.). **Belém de Águas e Ilhas**. Belém: CEJUP, 2006. p. 137-160.
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.
- FRIEDMANN, A. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Artmed, ano 1, n. 3, 2004.
- GUSMÃO, N. M. M. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.
- INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ – ITERPA. Criação do Projeto Estadual de Assentamento Agroextrativista (PEAEX) denominado Associação do Projeto Estadual de Assentamento Agroextrativista da Localidade Ramal Cujari. **Iterpa**, Abaetetuba, out. 2015.
- NETO, F. R.; FURTADO, L. G. A ribeiridade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015.
- POJO, E. C. T. O espaço rural da comunidade Cujari, Abaetetuba-PA. **Revista Falas Breves**, n. 8, p. 36-46, maio 2020.
- POJO, E. C. T.; ALVES, E. S. Brincades nas águas. *In*: POJO, E. C. T.; ALVES, E. S.; FREITAS, M. N. M. (org.). **Água na Amazônia paraense**: território educativo de crianças. Manaus, AM: Ed. dos Autores, 2021. p. 47-62.
- ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Salamandra, 2002.

SANTOS NETO, E.; ALVES, M. A.; SILVA, M. R. P. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: As crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez. 2011.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694>. Acesso em: 26 jan. 2023.



# “ERA UMA VEZ...” A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO AMAZONAS

**Patricia Kethleen Pinto de Almeida<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Amazonas  
pintodealmeidapatricia@gmail.com

**Zilda Gláucia Elias Franco<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Amazonas  
zildaglaucia@ufam.edu.br

**Resumo:** A Literatura é de extrema importância para a formação de todo e qualquer sujeito inserido ou não no processo de ensino e aprendizagem. O gosto pela leitura, quando despertado na infância, pode mudar completamente os conhecimentos e a visão de mundo de uma criança. O presente artigo é um recorte de pesquisa em andamento e teve como objetivo apresentar os resultados do processo de criar espaços de aproximação com a Literatura Infantil nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental I, por meio do Programa Tempo de Aprender, em uma escola pública do interior do Amazonas. As atividades desenvolvidas, por meio da pesquisa-ação colaborativa, foram pensadas, planejadas e executadas junto com a comunidade escolar, proporcionando espaços de leitura, do gosto em ouvir histórias de maneira lúdica e prazerosa para as crianças, estimulando o hábito da leitura.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental I; escola.

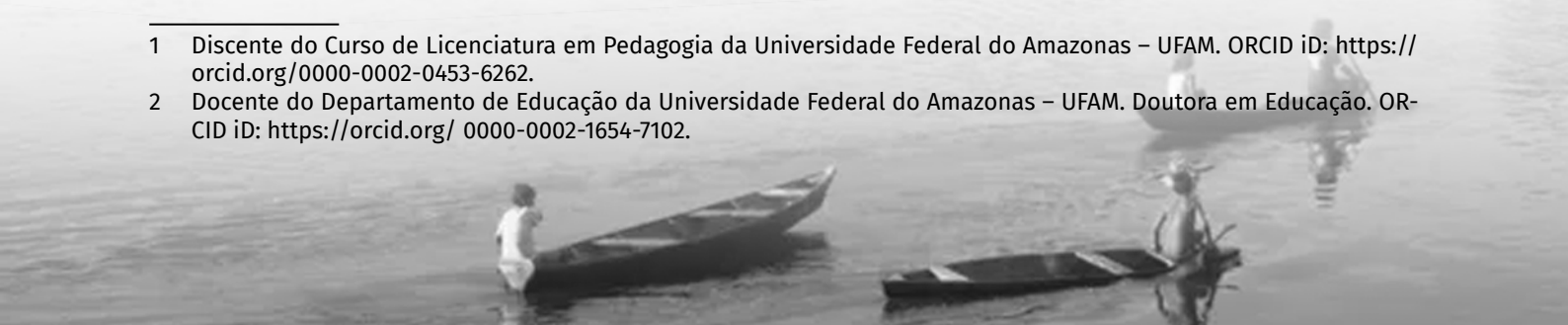
## 1 INTRODUÇÃO

A aproximação com o objeto de pesquisa surgiu a partir de atividades em uma escola do território urbano no município de Humaitá (Amazonas), por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, intitulado Alfabetização e Letramento Lúdico, no período de outubro de 2020 a abril de 2022, e da experiência no Programa Tempo de Aprender, como assistente de turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental I, no período de março a novembro de 2022. A vivência em sala de aula despertou a curiosidade em saber o porquê é pouco trabalhada a Literatura Infantil nas turmas em que estava presente nos dois projetos, resultando neste texto, no recorte da pesquisa amparada pelas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: políticas e práticas”. O objetivo das atividades desenvolvidas foi o de criar espaços de aproximação com a Literatura Infantil nas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental.

A Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal e tem como objetivo apoiar, aperfeiçoar e valorizar a formação de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental. O programa foi construído com base em um diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação – MEC, no qual foram detectadas as áreas da alfabetização que necessitam de mais investimentos (Brasil, 2020c).

1 Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0453-6262>.

2 Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Doutora em Educação. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>.



Este programa é voltado para auxiliar professoras e professores em sala de aula, sendo assim seus objetivos estão previstos no Art. 6º da Portaria MEC nº 280/2020:

- I- elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II- contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- III- assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
- IV- impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (Brasil, 2020c).

Ao integrar o programa no auxílio a professoras e professores das turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental I na escola pesquisada, dando apoio e suporte pedagógico para que seja desenvolvido com êxito o processo de alfabetização, os assistentes ajudam nas correções das atividades do dia a dia, sanam dúvidas dos alunos em relação às atividades, ajudam nas aplicações de avaliações diagnósticas etc. No trabalho diário com as crianças, por meio do programa, foi observado que era pouco trabalhada a Literatura Infantil, que eram poucas ou quase raras as atividades que envolviam a contação de histórias.

Esse processo de observação levou aos questionamentos: Por que quase não acontece a contação de histórias ou leituras? Qual a formação dos professores? Por que a escola/professoras e professores não trabalham com mais frequência a Literatura Infantil em sala de aula? Como é possível trabalhar a Literatura Infantil em sala de aula?

Paulo Freire (2006), no seu livro “A importância do ato de ler”, explica que a leitura não é só um ato para um aprendizado específico, mas abre as portas para novos conhecimentos que desconhecemos e passamos a conhecer na leitura. A leitura está em todos os momentos de nossas vidas, não é apenas o ato de “ler”, quando falamos em leitura de mundo podemos fazer isso ao lermos um livro, ou ao imaginarmos um lugar, pois neste momento já começamos a fazer a leitura do que está em nossa volta, ou seja, do nosso mundo, é assim que a Literatura Infantil trabalha também, utilizando a imaginação e criatividade das crianças.

A alfabetização consiste no ato de criação e recriação da palavra, o aluno precisa ser estimulado à criação ou recriação do conceito visto, no ato da crítica, não ficar alienado, aceitando e acreditando em verdades prontas, reproduzindo a opinião dos outros, mas sim precisa despertar a sua criticidade (Freire, 2006).

Dessa forma, evidenciamos a Literatura Infantil como um dos fatores principais no processo escolar, pois trabalha não apenas as questões educacionais do processo de leitura, é também de caráter formativo, uma vez que estimula a criatividade, a interação, o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, ou seja, uma ferramenta que abrange diversos aspectos sociais e culturais que contemplam a criança com uma grandiosa fonte de conhecimento que a favorece desde os primeiros anos de sua vida até a vida adulta.

Ao longo dos anos, a Literatura foi conceituada de várias formas por diversas pessoas em diferentes épocas, se prender a um único conceito seria limitar algo tão bonito e abrangente, no entanto, a Literatura também pode ser conceituada como a “Arte de compor escritos, em prosa ou em verso, de acordo com determinados princípios teóricos e práticos” (Literatura, 2015, par. 1). Envolve elementos lúdicos, prazerosos, criativos, reais, imaginários, e elementos críticos e morais, além de contribuir no letramento e na alfabetização.

A Literatura Infantil é especificamente idealizada, pensada, trabalhada e própria para as crianças com um olhar mais lúdico. Segundo Coelho (2000, p. 10), a Literatura “[...] é a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano [...]”.

A Literatura Infantil vai além da escrita e das palavras e esse é um dos principais motivos de ser tão importante para o processo de ensino, pois ela pode e trabalha elementos abstratos e concretos com o intuito de despertar melhorias e exemplos significativos que fazem parte da vida de uma criança ou um jovem ou que podem vir a fazer parte da vida deles.

A leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo. É a maneira como se consegue ver o mundo. É a mesma linguagem da criança, por isso ela se identifica tanto. A literatura estimula a criança a pensar, a ver o mundo, ajuda a se conhecer porque o momento em que ela se identifica com os personagens, vive toda a história na perspectiva da personagem [...]. (Paim, 2000, p. 104).

Neste sentido, é possível compreender que a Literatura Infantil tem uma variedade lúdica e imaginária para ser apresentada às crianças, portanto, é preciso estimular, reforçar e reconhecer os benefícios que podem ser alcançados quando é explorada no contexto escolar.

Esta pesquisa insere-se em um modelo qualitativo de investigação (Lüdke; André, 2013) do tipo participativa, pois envolveu as turmas e os professores na observação, planejamento e execução das atividades por meio de diálogos colaborativos (Brandão, 2007).

A escola onde ocorreu a pesquisa é pública, no interior do Amazonas, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. A instituição atende turmas do 1º ao 5º Ano no Ensino Fundamental I. De acordo com a última versão atualizada do Projeto Político Pedagógico (Humaitá, 2021), a escola atende 456 alunos de 6 a 9 anos de idade e está localizada em uma comunidade cuja situação sociopolítica e econômica é diversificada, atendendo alunos de diferentes localidades, incluindo alunos oriundos de territórios rurais.

A pesquisa envolveu, especificamente, 3 turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental I que fazem parte do Programa Tempo de Aprender.

A seção a seguir discorrerá sobre a importância da Literatura Infantil na escola, de acordo com autores da área e a legislação.

## **2 A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA**

De acordo com pesquisadores da área, como Zilberman (2003) e Costa (2007), a função da Literatura Infantil é tirar a criança do vazio, pois muitas vezes elas podem se sentir privadas de experimentarem o mundo, por isso precisam de suporte. A Literatura Infantil poderá possibilitar que a criança compreenda o real, desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos de quem lê, propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade. A criança voa na imaginação, e o melhor ainda, os textos literários infantis trabalham com ilustrações e têm modalidades próprias, e isso é o que chama atenção para as crianças. Além do mais, pode ser entendida como a arte da palavra, com a estética e, como já dito, com o imaginário.

O texto literário infantil envolve um enunciação de sentimentos, como a emoção, a curiosidade e a surpresa, que chama a atenção das crianças por ser diferente de outros textos. Nesse sentido, a Literatura Infantil tem função formadora, leva as crianças ao conhecimento de mundo, forma cidadãos críticos e dá autonomia para utilizarem sua imaginação da melhor forma, além de elevar o gosto pela leitura.

A leitura de textos de Literatura Infantil requer habilidades, requer expressão de sentimentos, requer estratégias que cativem as crianças, que as encantem. A escola carece de cuidado para não envolver a Literatura Infantil em um processo de pedagogização da leitura, ou seja, a transmissão de conteúdo adulto para as crianças.

Santos (2016, p. 20) diz que:

[...] hoje, a partir desta concepção, a escola e, principalmente os professores, ainda priorizam o caráter pedagogizante dos livros infantis, abrindo mão, de algum modo, da literatura como prática cultural, na qual ressaltam os recursos artísticos e imaginários [...].

Deve-se deixar de embutir essa concepção de transmissão de conteúdo adulto para as crianças, pois elas precisam usar a sua imaginação, precisam “voar” no mundo que podem criar.

A legislação que rege a educação brasileira/políticas curriculares tem um papel fundamental na garantia de um ambiente dinâmico e que proporcione elementos/diretrizes para que a Literatura seja trabalhada na escola de forma que estimule e garanta a sua presença. Alguns desses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017b).

Os textos literários são uma forma específica de conhecimento, e por isso devem ser trabalhados em sala de aula, sendo a Literatura uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona o gosto pela leitura, assim tornando-se vantajosa para todas as disciplinas e para o desenvolvimento da criança (Brasil, 1997).

Os PCNs ressaltam ainda que:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta (Brasil, 1997, p. 29).

Ou seja, a Literatura trabalha o uso do imaginário, assim ajudando muitas crianças a fugirem de sua realidade, que muitas vezes não é boa, ou a probabilidade de que o que está sendo vivido na história possa ter alguma semelhança com o que está sendo vivenciado na vida real.

A leitura traz inúmeros benefícios e por isso deve ser estimulada desde a infância, pois a partir dela as crianças desenvolvem sua memória, concentração, compreensão, oralidade e criatividade. Por isso se faz importante no contexto escolar, para que as crianças tomem gosto pela leitura. A escola deve oferecer textos de Literatura Infantil de vários gêneros, como os contos, fábulas, poesia, dentre outros.

Outro documento importante é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017b), que considera que as atividades de leitura devem aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e inclui a articulação:

da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (Brasil, 2017b, p. 75).

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Brasil, 2017b, p. 139).

Dessa maneira, a inserção da criança no mundo literário deve partir de suas curiosidades, ou seja, a tornando uma criança que busca e que tenha gosto pelo mundo da leitura. Além do mais, esse contato que as crianças passam a ter com os livros faz com que elas construam hipóteses sobre a escrita, assim vão rabiscando e aos poucos vão conhecendo as letras, de forma espontânea.

A BNCC (Brasil, 2017b) menciona em seu corpo a importância da Literatura, por meio das habilidades que podem ser desenvolvidas com as crianças do Ensino Fundamental I:

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Brasil, 2017b, p. 103).

O trecho extraído se refere às atividades a serem desenvolvidas nas turmas do 1º e 2º Ano no Ensino Fundamental I. O código citado é um Código Alfanumérico, que é uma linguagem de identificação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou habilidades de cada etapa da

Educação Básica na BNCC. Portanto, lemos de trás para frente o código, ficando assim: 5ª habilidade de Língua Portuguesa para o 1º e o 2º Ano do Ensino Fundamental.

A atividade proposta acima pode permitir que as crianças tenham o contato com a linguagem escrita, pois, ao participarem de uma contação de história, elas irão questionar, utilizar a imaginação, manusear os livros, criarão hábitos de leitura, e o principal, gosto pela leitura, de maneira lúdica, atraindo a atenção dos alunos e por diversas metodologias e textos.

A questão da Literatura na escola vem sendo discutida há bastante tempo pela comunidade escolar. Segundo Frantz (2011, p. 16), “ler faz a diferença”, sendo assim, a leitura é de suma importância para a formação de todo e qualquer indivíduo, no entanto, atualmente, os alunos não se interessam pelo ato de ler e talvez grande parte dessa falta de interesse tenha a ver com os estímulos que a criança recebe na família e na escola. A forma como a criança é motivada pelo(a) professor(a) pode ajudar, por isso é necessário que a Literatura Infantil esteja inserida na escola para incentivar os alunos a adquirirem o gosto pela leitura.

Acreditamos que essa “falta de interesse” poderia ser significativamente menor se a leitura fosse estimulada desde a Educação Infantil, através do contato com a Literatura Infantil, e se os professores expressassem o gosto pela leitura.

[...] se o professor das séries iniciais tiver sucesso em iniciar seus alunos pelos caminhos da leitura através da literatura, e os professores das etapas seguintes derem continuidade a esse trabalho, temos certeza de que a escola brasileira conseguirá dar um grande salto de qualidade e o professor-alfabetizador, bem como os demais, terão cumprido da melhor forma sua maior tarefa como educadores [...] (Frantz, 2011, p. 18).

Ou seja, a Literatura Infantil deve ser inserida desde os primeiros anos de vida da criança, e ao adentrarem na escola esse processo deve ser contínuo.

Nóbrega e Santos (2015) trazem um pedaço da realidade da Literatura Infantil nas escolas:

Lamentavelmente, a literatura infantil não está sendo explorada como deveria ser nas escolas e isto ocorre em grande parte, pela pouca informação dos professores. A formação acadêmica, infelizmente não dá ênfase à leitura e esta é uma situação contraditória, pois para ensinar a ler o professor precisa demonstrar que gosta de ler. (Nóbrega; Santos, 2015, p. 33).

Essa pouca informação dos professores muitas vezes se dá pela formação que tiveram na universidade, onde a academia acaba não proporcionando uma formação que possa contribuir para o entendimento de que a didática e a metodologia adequada podem oferecer diversas possibilidades para o envolvimento das crianças e alunos no despertar o gosto pela Literatura, assim como projetos dentro da universidade e da própria instituição escolar que estimulem a leitura literária.

A formação continuada também é necessária. (Re)construir novos significados a respeito da Literatura, a partir do contexto do magistério, trocar informações com os colegas de trabalho, das experiências que são exercidas no “chão” da escola, são primordiais para o desenvolvimento das atividades nas turmas, entendemos que “[...] o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação [...]” (Azzi, 2005, p. 38).

A Literatura pode ser um instrumento valioso no processo de aprendizagem em sala, pois “[...] o professor consegue estimular o gosto pela leitura entre seus alunos, e, conseqüentemente, diminuir os problemas registrados durante o processo de aquisição dessa prática” (Nóbrega; Santos, 2015, p. 35).

Os autores se atentam também aos fatos que limitam a aprendizagem, por este motivo citam que “O processo de aquisição da leitura é complexo e por essa razão, as práticas de leituras não podem e nem devem estar limitadas ao livro didático” (Nóbrega; Santos, 2015, p. 36), existindo diversas formas de ensinar e aprender, quando o professor limita está privando o aluno de conhecimentos, podendo isso também ser um fato para o desinteresse da leitura nas escolas.

O emprego da literatura infantil como recurso pedagógico, é de grande importância para a aprendizagem, para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica dos alunos

e, ainda como forma de incentivo para a prática de leitura, em ambientes e horários diversos. (Nóbrega; Santos, 2015, p. 36).

A Literatura Infantil proporciona ainda o acesso a diversas formas de texto. Por isso é importante utilizar diferentes estratégias para trabalhar a Literatura Infantil, possibilitando conhecer o mundo e tentar entender o mundo dos adultos, “Ao brincar ou ao fantasiar, a criança tenta entender o mundo do adulto cheio de regras, que podem, por vezes, serem mudadas, e ela tem dificuldade em entender” (Nóbrega; Santos, 2015, p. 37).

Além de recurso pedagógico, pode ser uma forma de desenvolver o ser cidadão, pois o torna capaz, através do conhecimento, de entender aquilo que o cerca, podendo ampliar sua visão de mundo, se portar diante da sua sociedade e entendê-la.

### **3 A LITERATURA INFANTIL NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

Esta seção apresenta e analisa as atividades desenvolvidas dentro do Programa Tempo de Aprender, no auxílio a professoras e professores em sala de aula. Após as observações, da prática desenvolvida junto às turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental e dos diálogos com as professoras das turmas do Programa Tempo de Aprender, da construção teórica adquirida nas disciplinas do Curso de Pedagogia e do projeto de pesquisa em questão, foram construídas diversas atividades com o incentivo de uma das professoras da escola para que atividades de Literatura Infantil fossem desenvolvidas com as crianças.

Dessa forma, ao observar a dinâmica das turmas, foram criadas estratégias para a contação de histórias para as crianças. As atividades tinham o objetivo de ampliar os horizontes de conhecimentos das crianças, de forma que se estimulasse o gosto pela leitura desde cedo, desenvolvendo habilidades e competências próprias da faixa etária, de maneira lúdica e por meio da leitura. É por meio do objeto lúdico e interativo que a Literatura Infantil pode proporcionar o desvendar das histórias contadas e de maneira prazerosa.

**Quadro 1** – Atividades de Literatura Infantil.

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
<b>21-7-2022</b>	Contação de história: O livro da selva.
<b>9-8-2022</b>	Contação de história: Curupira.
<b>13-9-2022</b>	Contação de história: A galinha da vizinha quer um par para ser rainha.
<b>12-10-2022</b>	Contação de história com fantoches: Respeitar o outro é legal.
<b>27-10-2022</b>	Entrega de livros e contação de histórias: O calo que não era no pé e Bebelô e a fada Chô.

Fonte: Patricia K. P. de Almeida (2022).

O Quadro 1 apresenta as atividades que foram elaboradas e desenvolvidas com as crianças das três turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental I, pela assistente de Alfabetização no Programa Tempo de Aprender, atividades essas realizadas no período de março a novembro de 2022. A contação das histórias seguia um rodízio: planejamento e confecção de materiais para a história e a aplicação em três turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental I. A seguir são descritos o passo a passo de cada uma dessas atividades.

**Imagem 1** – Desenho animado: O livro da selva.



Fonte: Patrícia K. P. de Almeida (2022).

A Imagem 1 apresenta um momento descontraído com as crianças, ocorrido no dia 21 de julho de 2022, no qual foi apresentado a elas o livro “O livro da selva” (Kipling, 2020). O conto foi escolhido por ser super divertido e sábio para as crianças, pois os contos transmitem valores. Nele havia personagens animais e crianças e dizia respeito a uma criança perdida na selva que é adotada por uma família de lobos que a batizou com o nome de Mogli. Este menino cresce no meio dos lobos, aprende a linguagem da floresta e faz grandes amizades, porém o menino precisa de muita sabedoria e habilidade para enfrentar seus inimigos, além disso, precisa aprender a habitar dois mundos diferentes, o dos homens e o dos animais, pois no final da história ele acaba encontrando sua verdadeira família, mas jamais esquece daqueles que o criaram com tanto amor.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2017b, p. 87).

O momento da contação do conto foi preparado e de encontro com a BNCC, um período bem gostoso com as crianças, as quais dialogaram bastante, puderam observar a ilustração do livro, manuseá-lo, e apreciaram a contação comendo uma deliciosa pipoca. Ao final, elas puderam emitir a opinião sobre se haviam gostado da história, o que elas entenderam das situações que ocorreram com Mogli, contextualizando a história até mesmo com fatos do dia a dia. Se envolveram na atividade, ouviram com atenção, agradeceram com entusiasmo pelo momento e declararam que queriam ouvir histórias mais vezes. A Literatura Infantil tem que ser capaz de promover o senso crítico e de superar os limites das experiências já adquiridas.

**Imagem 2** – Contação de história: Curupira.



Fonte: Patrícia K. P. de Almeida (2022).

A Imagem 2 apresenta o momento de contação da lenda “Curupira” (Brasil, 2020a), no dia 9 de agosto de 2022, um dos personagens lendários do nosso folclore amazônico e brasileiro, que foi transmitida de gerações a gerações e que estimula muito a imaginação. A escolha do tema não foi aleatória, e sim por ser no mês do folclore. A metodologia utilizada para a contação foi a utilização de um quadro magnético, onde poderia ir colocando as personagens a cada momento das ações que iam sendo descritas pelo autor.

Ao entrar na sala, logo as crianças ficaram curiosas com os objetos trazidos naquele dia para a contação da história. Queriam saber o que era aquilo, para que servia, e então foi explicado que íamos ter novamente uma contação de história e, depressa, colocaram um enorme sorriso de felicidade. De início, foi perguntado a elas se conheciam o Curupira, algumas disseram que já tinham ouvido falar e outras disseram nunca ter ouvido. As crianças foram estimuladas a dizer o que sabiam a respeito do Curupira, e após, utilizando o quadro magnético, os personagens confeccionados foram ganhando espaço no quadro formando o enredo. A cada instante as crianças ficavam encantadas, a atenção era total e os olhos atentos, algumas iam compartilhando que já tinham visto os animais que apareciam e outros não.

A lenda possibilitava ampliar os conhecimentos das crianças por meio da cultura. Compreendemos que ela deva estar viva dentro de nós, ser valorizada, pois somos um país multicultural, e a escola é um dos espaços de disseminação e valorização da cultura:

Descobrir nossas raízes significa descobrirmos uma parte de nós que estava escondida, apagada pelo descaso e pelo desconhecimento da sociedade. Seja em nossa árvore genealógica, seja nos costumes, na religião, na culinária, na dança, no artesanato ou, enfim, na tradição deixada por nossos ancestrais e passada de pais para filhos, é a nossa história, o nosso patrimônio cultural que nos faz sentir orgulho do que somos e de quem somos despertando-nos para a preservação de nossa herança cultural (Gomes, 2005, p. 183).

O folclore faz parte da nossa cultura, e esse trabalho na escola faz com que as crianças entendam mais sobre a cultura popular em que estão inseridas, e as lendas estão dentro do nosso acervo cultural.

**Imagem 3** – Contação de história: A galinha da vizinha quer um par para ser rainha.



Fonte: Aline dos Santos (2022).

A Imagem 3 apresenta a assistente de sala do Programa Tempo de Aprender realizando a contação da história “A galinha da vizinha quer um par para ser rainha” (Villela, 2014). A história retrata a vida de uma galinha que estava à procura de um par. Na história aparecem vários animais, como cobra, peixe, sapo, jacaré, onça, boto e vaca, a estratégia didática era que no decorrer da história ela vai perguntando se o par para a galinha poderia ser algum desses animais citados acima. As crianças iam interagindo, até que no final perguntou-se sobre o par da galinha, se poderia ser uma ave, no caso o galo, as crianças gritaram ‘sim!!’ com entusiasmo.

O contador é, antes de tudo, um leitor privilegiado, que cumpre um papel ativo: faz leituras prévias, seleciona textos, informa-se sobre o autor, observa a ilustração do livro, memoriza o texto, interpreta suas intenções para transformá-las em modulações de voz e gestos. Comparado ao contador, o ouvinte, neste processo, tem um papel mais passivo, o de receber a história que lhe chega pela voz de outro leitor. (Silva, 2009, p. 35).

O planejamento das atividades a serem oferecidas para os alunos no contexto escolar é fundamental. As atividades de contação de histórias também precisam ter uma intencionalidade pedagógica, é preciso se preparar para a contação da história, escolher o livro com cuidado, se colocar no lugar de quem vai ouvir a história para que o objetivo seja atingido.

Essa história foi contada por meio de um livro confeccionado pela assistente de sala do Programa Tempo de Aprender e alguns colegas em um projeto realizado na escola. Dessa forma, para um bom trabalho com as crianças, é preciso que o professor parta de perguntas que são do interesse delas, faça a demonstração do livro, pause a história e faça perguntas, gestos, demonstre emoções ao decorrer da história, pois isso chama atenção e elas passam a se sentir à vontade para participar, apontar, descrever, assim compartilhando suas emoções também durante a leitura. As crianças amaram a história, interagindo a cada página do livro gigante que ia sendo apresentado.

**Imagem 4** – Entrega de livros e contação de histórias:  
O calo que não era no pé e Bebelô e a Fada Chô.



Fonte: Isomar do C. Portella (2022).

A Imagem 4 apresenta um momento de entrega de livros de Literatura Infantil às turmas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I, que a escola recebeu de uma editora. Essa ocasião de apresentação e entrega dos livros foi planejada pelos assistentes de alfabetização do programa. Foi organizada a distribuição dos livros e um espaço de contação de histórias. Os alunos foram reunidos no corredor da escola (a escola não possui pátio coberto, com espaço adequado para esse tipo de atividade), os livros foram dispostos de maneira que pudessem ver e tocar e houve a contação de duas histórias.

Foram escolhidas duas histórias, a primeira era “O calo que não era no pé” (Rohr, 2017). A história de uma menina chamada Bia que, ao fazer um exame de audição e de voz na escola, descobriu que tinha um calo que não era no pé. Bia então entra numa aventura para saber onde estava este calo para poder tratar, pois ele não a deixava fazer o que ela mais gostava que era cantar.

A segunda história, chamada “Bebelô e a Fada Chô” (Oliveira, 2017), narra a vida de um menino viajante chamado Bebelô, que gostava de ajudar pessoas, em uma de suas viagens avista uma menina triste sentada debaixo de uma árvore e logo trata de mudar isso. Bebelô a leva a uma fada, que lhe conta um segredo: “o grande segredo da vida, para sermos felizes, é sorrir sempre”.

Foi um momento descontraído, onde as crianças estavam sentadas no chão, interagindo com os colegas, ouvindo com entusiasmo as histórias, contribuindo, tirando dúvidas, relacionando as narrativas com situações corriqueiras que ocorreram com elas. Chamou a atenção de todos os presentes o entusiasmo, a concentração na atividade que estava sendo desenvolvida, estavam encantadas com o enredo e por saberem que iriam receber um livro e que poderiam levar para casa e assim contar aos seus familiares e amiguinhos.

Também houve a contação de história com fantoches no dia das crianças. A história escolhida foi “Respeitar o outro é legal”, de Edna Pereira (2020), que contava sobre uma menina que morava no meio da floresta e todos tinham medo dela, por ser uma bruxinha e ainda por cima era verde. Ninguém queria brincar com ela, então ela se sentia muito sozinha e sempre estava chorando. Um dia um grupo de amigos estavam passeando pela floresta e ouviram choros e então perguntaram de quem era, a bruxinha não respondia, não queria aparecer com medo de assustar o grupo. Após muita insistência, a bruxinha sai de trás da árvore na qual estava escondida e pensava que o grupo iria se assustar, porém eles não se assustaram, pelo contrário, a acharam tão

linda, porém a bruxinha não acreditou porque todos a desprezam esse tempo todo, então a amiguinha do grupo disse para ela não se preocupar, que todos são diferentes e foi dando exemplo dos seus amigos, um usava óculos, o outro demorava pra entender as coisas, o outro era baixinho demais, e ela usava aparelho na perna, ou seja, todos eram diferentes. Sendo assim, todos viraram amigos e aprenderam a respeitar a diferença um do outro.

A contação da história ocorreu com montagem de cenário, confecção de fantoches de acordo com as características das personagens, entonação da voz e leitura do texto literário, “Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... é encantamento, maravilhamento, sedução...” (Abramovich, 1997, p. 24).

O contexto narrado apresenta diversos momentos em que a Literatura Infantil foi apresentada às crianças no Programa Tempo de Aprender em um processo de descoberta que buscou, por meio de um itinerário criativo, despertar o gosto pela leitura, pelos livros, procurando entusiasmar as crianças com diálogos, com as diversas formas de contação de histórias, sem a obrigação de terem que realizar uma atividade posteriormente, em uma dimensão crítico-reflexiva e de acordo com a faixa etária dos alunos.

As estratégias utilizadas no planejamento das atividades buscavam envolver as crianças no mundo imaginário, a refletirem sobre os acontecimentos narrados, opinarem de forma crítica sobre os fatos, relacionarem esses fatos com as situações que vivenciavam e ao mesmo tempo tornar o espaço alegre, divertido, de troca com os colegas e o mais importante: trazer a Literatura para a sala de aula desenvolvendo na criança o hábito de ler por prazer, não por obrigação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Literatura Infantil é de grande importância, uma vez que só tem a somar no desenvolvimento do aprendizado da criança. Ao ser trabalhado esse contato da criança com a leitura no início de sua vida escolar, a criança tem mais chances de desenvolver o gosto e hábito pela leitura, tornando-a prazerosa e significativa. À escola, cabe proporcionar esses espaços de diversas maneiras.

É necessário cuidado para que a leitura não se torne algo cansativo, afinal as crianças não se prendem muito tempo a uma coisa só, por isso devem ser feitas de forma lúdica e interativa, pois a Literatura Infantil é um grande recurso pedagógico e que deve ser trabalhado na escola com frequência, uma vez que ela serve como instrumento facilitador no processo de aprendizagem.

A realização dos projetos de leitura nas escolas é eficaz e fundamental para que tenhamos alunos leitores, porém é importante também que professoras e professores sejam leitores praticantes, para transmitir a eles essa importância. O professor leitor pode, com poucos recursos, levar para a sala de aula variedade de leituras: como ler jornais, revistas, bulas de remédio, romances, gibis etc., evidenciando gosto e entendendo o que estimula seus alunos, para poder aplicar uma melhor estratégia literária.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 9 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CURUPIRA**. Organizado pelo Ministério da Educação – MEC; Coordenado pela Secretaria de Alfabetização – Sealf. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**: Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 27 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- FRANTZ, M. H. Z. **A Literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOMES, A. P. S. Trajetória de pesquisadores negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (org.). **Negro e educação**: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005. (v. 3).
- HUMAITÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal São Francisco. Humaitá-AM, 2021.
- KIPLING, R. **O livro da selva**. 1. ed. São Paulo: Mojo, 2020. (Clube do Livro para Leitores Extraordinários – CLLE).
- LITERATURA. In: **Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=LITERATURA>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- NÓBREGA, D. G.; SANTOS, J. O. A importância da literatura infantil para o aprendizado da leitura nos anos iniciais. **REBES – Revista Brasileira de Educação e Saúde**, Pombal – PB, Brasil, v. 5, n. 2, p. 32-38, abr.-jun. 2015.
- OLIVEIRA, M. **Bebelô e a Fada Chô**. Curitiba: Editora InVerso, 2017.

PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

RESPEITAR o outro é legal – Teatro de Fantoche. [S. l.: s. n.], 13 maio 2020. 1 vídeo (6 min. 25 seg.). Publicado pelo canal Edna Pereira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MoQctTS-CAvI>. Acesso em: 10 set. 2022.

ROHR, B. C. **O calo que não era no pé.** Curitiba: Editora InVerso, 2017.

SANTOS, G. D. **A Pedagogização da Literatura Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

VILLELA, B. **A galinha da vizinha quer um par para ser rainha.** São Paulo: Editora Escala, 2014.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola.** 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.



# Capítulo III

## INFÂNCIAS E HISTORICIDADE





# RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM MANAUS: ENTRE VERTENTES POLÍTICAS, MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES

**Lucianny Thaís Freire Matias<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Amazonas

luciannythais@gmail.com

**Zilda Gláucia Elias Franco<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Amazonas

zildaglaucia@ufam.edu.br

**Ângela Maria Gonçalves de Oliveira<sup>3</sup>**

Universidade Federal do Amazonas

angelabiase@ufam.edu.br

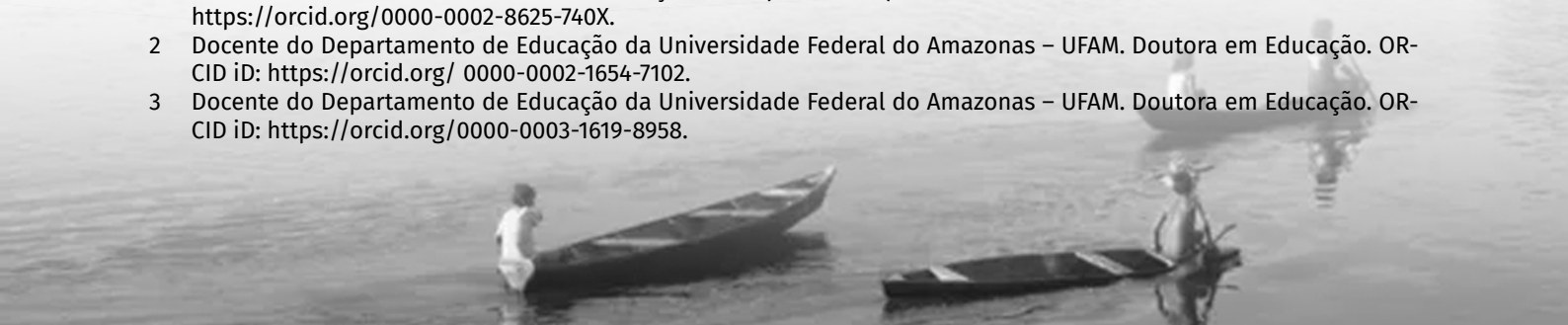
**Resumo:** A Educação Integral é compreendida como uma concepção educacional, visando o desenvolvimento da multidimensionalidade dos educandos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e, além disso, busca a ampliação dos espaços e tempos. O presente artigo tem como objetivo analisar o percurso da Educação Integral, partindo de um olhar para as iniciativas nacionais, direcionando para como a concepção está instituída em Manaus. As análises aconteceram por meio de revisão bibliográfica, iniciando com o resgate da contextualização histórica, direcionando para os marcos legais presentes em documentos nacionais, focalizando no desenvolvimento da proposta municipal de Educação Infantil. Entende-se que a Educação Integral esteve presente em diferentes correntes políticas no Brasil desde 1920, tendo o seu marco histórico com os pioneiros da educação em 1932, atualmente algumas instituições de Educação Infantil adotam essa concepção para direcionar o cotidiano escolar. Essa concepção aparece nos marcos legais a partir da Constituição Federal, de 1988, e em documentos que norteiam as propostas curriculares e práticas pedagógicas. Nos primeiros passos da concepção em Manaus, percebe-se um entendimento apenas da ampliação do tempo de permanência dos educandos nas escolas e a falta de unidades de ensino para as comunidades, fazendo com que a escola deixe de desenvolver suas práticas em jornada ampliada. Destacamos ainda que dentro das 15 unidades de ensino que desenvolvem este trabalho, apenas duas são da Educação Infantil, atendendo cerca de 485 crianças, propiciando uma educação pública, democrática, de qualidade e com equidade para as crianças.

**Palavras-chave:** Formação humana; Educação Infantil; legislações; Manaus.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8625-740X>.

2 Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Doutora em Educação. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>.

3 Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Doutora em Educação. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1619-8958>.



## 1 INTRODUÇÃO

As discussões aqui apresentadas são resultantes de reflexões produzidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN, vinculado ao CNPq, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, por meio do projeto de pesquisa “Educação Infantil: políticas e práticas” e pesquisa em andamento intitulada “Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner em Manaus a partir da concepção de Educação Integral no período de 2019-2020 e seus impactos no processo de aprendizagem”, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH da Universidade Federal do Amazonas.

A Educação Integral está presente na legislação brasileira e em propostas de diferentes correntes políticas, em que essa concepção de educação tem seu marco histórico no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932. Um dos precursores é o educador Anísio Teixeira, que trouxe várias contribuições científicas sobre a educação e, na atualidade, é possível perceber uma ascensão através de projetos como o Mais Educação. Dessa forma, “A educação integral responde as necessidades de mudança quantitativa e qualitativa da educação brasileira, através da ampliação do tempo escolar e do reconhecimento do dever de se trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano” (Dutra; Moll, 2018, p. 2).

Nessa concepção, os espaços não se limitam à sala de aula, na qual estes tornam-se educadores, e o tempo de permanência na escola pode ser ampliado para o turno integral favorecendo uma gama de experiências para os educandos. “Na educação infantil, o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma educação integral, aqui concebida como acesso tanto ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância [...]” (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 101-102).

Neste enfoque, tem-se como objetivo analisar o percurso da Educação Integral no Brasil por meio de um breve histórico, os marcos legais que sustentam, a conceituação dessa concepção na Educação Infantil, direcionando para como a concepção esteve presente nas escolas da rede pública da cidade de Manaus. Os estudos nesta temática são motivados pela busca do aprofundamento nas fundamentações teóricas sobre a Educação Integral, de forma que nesse caminho surgiram algumas inquietações, como: Qual o percurso histórico da Educação Integral no Brasil e em Manaus? Quais os marcos legais que sustentam a Educação Integral na Educação Infantil? Quais as concepções sobre a Educação Integral?

Para responder a esses questionamentos, a análise foi desenvolvida através de pesquisa bibliográfica, buscando na literatura autores que pudessem fundamentar e colaborar na obtenção dos objetivos propostos.

## 2 ENTRE VERTENTES POLÍTICAS, MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES

De forma breve, as pesquisas mostram que a Educação Integral vem sendo discutida desde a Antiguidade, passando pela Paideia grega e atravessando a Revolução Francesa, deixando suas marcas em contextos distintos, ficando perceptível nos ideais de alguns educadores, como Claparède (1873-1940), Piaget (1896-1980) e Freinet (1896-1966), que argumentavam a carência “[...] de uma educação integral ao longo de toda a vida” (Gadotti, 2009, p. 21). E como esse processo ocorreu no Brasil?

### 2.1 Educação Integral e seu percurso político no Brasil

No Brasil, seu caminho histórico iniciou nos anos de 1920 e 1930 (Moll, 2009; Cavaliere, 2010), fazendo parte de correntes políticas ideológicas com características peculiares, sendo assim, cada forma de pensar e promover uma educação que buscava a integralidade do ser humano demarcava as intencionalidades dos grupos que estavam no poder.

Os políticos conservadores tinham como princípios a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, em que a escola teria o papel fundamental de construir uma relação entre esses

princípios e formar o homem integral para servir aos interesses e necessidades do Estado. Eles também eram chamados de integralistas e um exemplo que pode ser citado foi da Ação Integralista Brasileira – AIB, que tinha como lema “a educação integral para o homem integral” e os valores eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência, tinha o plano de criar uma concepção político-filosófica do mundo e a escola teria um importante papel de difundir essa ideia.

[...] A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira [...]. (Cavaliere, 2010, p. 249).

Em contrapartida, tivemos a corrente dos políticos emancipadores, na qual a ênfase das suas ações era a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, também conhecidos como anarquistas, priorizam a educação primária, tomando-a como base para formação completa do indivíduo. Segundo eles, as atividades que aconteciam nas escolas não deveriam se limitar às ações pedagógicas, mas ir além para a construção de um cidadão responsável.

Outra corrente é a dos políticos desenvolvimentistas, que buscavam a renovação da escola com objetivos de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático. Os liberais tinham como representante Anísio Teixeira, que vivenciou uma experiência na Universidade de Columbia, em 1928, e durante o curso teve contato com as obras de John Dewey, o qual foi muito importante para sua base teórico filosófica. Dessa forma:

[...] as bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira [...]. (Cavaliere, 2010, p. 250).

A concepção de Educação Integral no Brasil se fortalece seguindo essa perspectiva democrática e humanizadora, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi escrito por 26 (vinte e seis) educadores. O manifesto buscava uma nova orientação para a educação pública:

[...] este manifesto reconhece a necessidade da formação integral que evidencie valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e a ênfase à participação cidadã e democrática, bandeiras históricas da educação cidadã (Gadotti, 2009, p. 9).

No manifesto, eram encontradas diretrizes e um plano de ação para uma política educacional com ampliação das funções da escola, apresentando uma educação que abrangesse todas as dimensões do estudante. Anísio Teixeira participou do processo de elaboração e foi um dos defensores da escola pública de qualidade e equidade, buscava, assim, a ampliação das funções da escola com “[...] um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...]”. (Teixeira, 1959, p. 79).

Anísio Teixeira conseguiu colocar em prática seus ideais no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, no ano de 1950, complexo que estava dividido em escolas-classes e escolas-parques, que funcionavam no contraturno. O foco das atividades realizadas era a aprendizagem do aluno e as necessidades individuais para, dessa forma, o educando se tornar um verdadeiro cidadão.

No ano de 1960, com a fundação de Brasília, houve a criação de centros educacionais com a mesma perspectiva das escolas-classes, escolas-parques e Jardins de Infâncias, que foram projetados por Oscar Niemeyer. Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, onde estava construindo um plano educacional da nova capital, com a proposta de criação de 28 (vinte e oito) escolas-parques em Brasília.

No Rio de Janeiro, ocorreu a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs durante a gestão de Leonel Brizola, tendo Darcy Ribeiro como idealizador do projeto, que foi um grande amigo de Anísio Teixeira. Os CIEPs são complexos escolares que contêm bibliotecas,

quadras de esportes, refeitórios, entre outros serviços. Um dos diferenciais desse complexo era o método de avaliação, no qual não utilizavam provas para medir o nível de aprendizagem dos alunos, mas havia outros meios para avaliar os objetivos que os alunos deveriam alcançar durante o ano letivo, era uma escola integral em tempo integral que tinha inovações e fragilidades.

Semelhantemente, em São Paulo foi criado o Centro de Educação Unificado – CEU, na gestão de Marta Suplicy, em que esse programa fazia articulações com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, havendo modalidades para crianças, jovens e adultos. Nos polos de desenvolvimento da comunidade, de inovação e nos de experiências educacionais, localizados em áreas periféricas da cidade, existiam articulações entre as atividades esportivas, recreativas e culturais, com o objetivo do desenvolvimento integral.

O CEU e o CIEP, citados anteriormente, foram criados a partir de política partidária, na qual havia interrupção ao final do mandato de cada gestão, houve um não fortalecimento e descontinuidade de projetos que visavam a formação integral, fato que se repercute cotidianamente. Salvino (2018, p. 182) explica que “[...] no caso brasileiro as descontinuidades das políticas educacionais são tão frequentes e descompromissadas que, historicamente, tornaram-se um entrave à consolidação das políticas, ao direito à educação de qualidade”.

Por outro lado, um dos programas de amplo alcance foi o Mais Educação, que tem a proposta de Educação Integral em tempo integral, com a ampliação do tempo e dos espaços educativos das crianças. Teve início em 2008, tendo como objetivo, de acordo com o Ministério da Educação – MEC:

Diferentes experiências pedagógicas indicam o papel central que a escola tem na construção de uma agenda de Educação Integral articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo [...]. (Brasil, [s.d.], par. 3).

Por meio desse projeto, vários educandos em todo Brasil tiveram a oportunidade da ampliação de suas experiências na escola e fora dela, havia uma ligação entre as secretarias possibilitando a visita aos teatros, museus, cinemas, parques, onde era possível a realização de atividades em espaços não formais. Foram disponibilizados diversos materiais de apoio para implementação, desde cartilhas para compreensão conceitual do projeto até o passo a passo de como a escola deveria organizar as atividades.

É importante ressaltar que através da Portaria nº 1.144, do Ministério da Educação, de 10 de outubro de 2016, foi estabelecido o Novo Mais Educação, com objetivo das práticas desenvolvidas apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, indo contra todo o propósito anterior do programa. Apresentando “[...] um reducionismo que atende apenas aos interesses pontuais das políticas neoliberais que determinam os rumos da Educação Básica e regem os interesses das políticas sociais no Brasil” (Albuquerque; Leite, 2017, p. 3).

De acordo com os dados do MEC (Brasil, 2015), em 2015 existiam 178 organizações inovadoras e criativas em todo o Brasil, que estão presentes com o mapa da Educação Básica, e uma delas é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, a qual está situada no estado de São Paulo. O gestor, por meio do diálogo com alunos e professores, rompeu com o currículo tradicional, colocando em prática uma educação que abrangesse a multidimensionalidade dos educandos, proporcionando atividades nas quais os alunos pudessem exercer sua autonomia, tendo como base a Educação Integral.

Durante toda essa trajetória da Educação Integral, passando pelos anarquistas, integralistas e liberais, pode-se perceber diferentes princípios políticos e ideologias, todavia existem semelhanças nas atividades educativas. Nos dias atuais, existem escolas que fundamentam suas concepções educacionais na perspectiva de uma educação completa e humanizada, apresentando origem nesses princípios e métodos que as formaram.

## 2.2 Marcos legais da Educação Infantil na Educação Integral

Buscando compreender historicamente como a Educação Infantil e a Educação Integral são apresentadas na legislação brasileira, destacamos diversos documentos e conceitos relevantes. No Brasil, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), a Educação Infantil foi estabelecida como primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

Na Constituição Federal (1988), em seu artigo 227, há referência ao conceito de Educação Integral, embora o mesmo não esteja literalmente explícito, tem sua fundamentação em concordância com o seguinte trecho:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96), é apresentado o conceito que se aproxima da Educação Integral:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996, Art. 1º).

A educação não deve se limitar ao ambiente escolar e a Educação Integral visa justamente o desenvolvimento desse princípio, pois a educação não acontece somente na escola, mas, sim, em conjunto com ela. A formação é desenvolvida na relação com o outro e com o mundo, também principalmente nas relações que estabelecemos, como afirma Gadotti (2009, p. 22), “[...] nos educamos o tempo todo [...] na escola, na família, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, cotidiano de todas nossas experiências e vivências”.

Novamente de acordo com a LDB, no artigo 2º, fica reconhecido que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996). Uma educação que possibilite diversas oportunidades de aprendizado para os seus educandos, fazendo com que os mesmos possam exercer sua autonomia e criticidade em todos os âmbitos da sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) também reforça a Educação Integral em alguns de seus artigos, enfatizando a importância em aprender além do âmbito escolar. No Art. 53 podemos ler:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (Brasil, 1990).

Ainda no Art. 59 do ECA identificamos: “Os municípios, com apoio dos estados e da União estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude” (Brasil, 1990). Além dos recursos destinados, também é possível uma ampliação dos espaços educativos por meio das articulações com outras secretarias, possibilitando para as crianças vivências em teatros, cinemas e museus nas cidades.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998) também aborda essa concepção de Educação Integral em suas metas:

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 5).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), a Educação Infantil é “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19), ou seja, uma etapa da Educação Básica, na qual o desenvolvimento integral da criança deve ser compreendido e colocado em prática, através das múltiplas experiências em espaços diversificados para, dessa maneira, ampliar a construção do conhecimento dos educandos, para que eles possam ter a compreensão de si e do outro e principalmente poder se desenvolver em todas as suas dimensões.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a Educação Integral também está sendo abordada e há um compromisso firmado para que realmente seja efetivada, ampliando nos educandos e nas suas possibilidades de aprendizagem, não focando no cognitivo, mas propiciando oportunidades nas quais a criança pode desenvolver outras dimensões, como podemos perceber a seguir:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2018, p. 14).

Visando a concepção nacional de Educação Integral, mencionada anteriormente, na cidade de Manaus (Amazonas), esta proposta volta a ser desenvolvida no ano de 2016 em algumas escolas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Na Educação Integral, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular para Educação Infantil – PPCEI (2016):

[...] é necessário entender o universo infantil e, assim, possibilitar novas descobertas construindo e reconstruindo, a partir de novos espaços e ambientes adequados e que propiciem as necessidades e interesse da criança, recomenda-se que esse ambiente seja intencionalmente planejado, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. (Manaus, 2016, p. 32).

Desta forma, as concepções de Educação Integral estão evidentes na legislação educacional brasileira, desde a Constituição Federal (1988), como também nas diretrizes e propostas curriculares. Percebemos que há avanços conceituais na legislação vigente, mas também se faz necessário a concretização dessa concepção nas práticas pedagógicas que compreendem a criança em sua multidimensionalidade, possibilitando a ampliação dos espaços de aprendizagem.

## **2.3 Entre concepções de Educação Integral**

Entendemos que a concepção de Educação Integral compreende o sujeito como centro do processo educativo, desenvolvendo todas as suas dimensões por meio da educação.

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à idéia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade. (Guará, 2006, p. 16).

Assim, a Educação Integral visa à integração entre as dimensões cognitivas com as outras dimensões do ser e, segundo Gadotti (2009), tem como um princípio pedagógico, na qual os campos de experiências não estão separados da educação emocional e da formação da cidadania, existindo uma articulação entre os conhecimentos.

Por muitas vezes, os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral são confundidos, e tidos como sinônimos, e, para ter clareza dos mesmos, destacamos o conceito de Educação em Tempo Integral evidenciado pelo Centro de Referências em Educação Integral, o mes-

mo afirma que “O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar” (Educação [...], 2014, par. 1).

Dessa forma, a Educação em Tempo Integral é ampliação do tempo em que os educandos permanecem na escola e não necessariamente a oferta de experiências e espaços diversificados para o desenvolvimento integral deles. Jaqueline Moll (2009, p. 18) apresenta uma reflexão sobre essa ampliação, ao revelar que “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e espaços escolares”.

Nesse sentido, é indispensável que uma escola de Tempo Integral ofereça aos seus estudantes uma ampliação do tempo além da sala de aula, com espaços de aprendizagem e a integração de atividades que acontecem na comunidade onde a escola está situada:

A escola em tempo integral deve propiciar estudos complementares e atividades de esportes, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte, costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outros. (Gadotti, 2009, p. 38).

Para que isso aconteça, é primordial a ressignificação dos tempos e espaços, compreender que a instituição é “[...] um espaço que tem uma função educativa, que promove aprendizagens significativas, não para a vida futura e adulta das crianças e jovens e, sim, para a vida que é vivida no aqui e agora” (Gonçalves, 2006, p. 132).

É importante entender que as aprendizagens são para o agora, e não se limitam às salas de aula, podendo acontecer em outros espaços que a escola possui, como a biblioteca, a cozinha experimental, a horta, e em espaços que são da comunidade em que a escola está situada, como quadras, museus, teatros e cinemas. Vale ressaltar que a aprendizagem acontece por meio das relações que os educandos estabelecem com o ambiente.

Ao se discutir o conceito de Educação Integral, entende-se que o educador é mediador e estabelece uma relação horizontal com seus educandos, sempre em busca de metodologias inovadoras, diferentes e criativas para trabalhar a multidimensionalidade do ser. O papel dos educadores, segundo Padilha (2009, p. 12), é:

[...] justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa.

O educador organiza e planeja suas práticas diárias de acordo com o seu papel e sua bagagem teórica, sempre integrando as vivências dos estudantes com os conceitos que serão apresentados nas atividades, para isso é essencial o tempo de planejamento, pesquisa e preparo do professor, como apresenta Gadotti (2009, p. 98):

O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência.

Na Educação Integral, o currículo abrange todas as potencialidades dos sujeitos, considerando todas suas dimensões. “Esse movimento busca superar o currículo fragmentado, organizado em grades, que isola as disciplinas e, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem” (Padilha, 2009, p. 11). O autor ainda afirma que é possível ver outras perspectivas, especialmente sobre a Pedagogia Intertranscultural que une disciplinas distantes com projetos comuns, pois:

Como vemos, o currículo e a educação na perspectiva da Pedagogia Intertranscultural, diferenciam-se de outras perspectivas educacionais e curriculares que, historicamente, têm como pontos de partida as disciplinas, áreas do conhecimento, as ciências ou as artes, e não as pessoas, as suas culturas, as suas relações interculturais e as relações que elas estabelecem com o mundo em que vivem e com todos os ecossistemas. (Padilha, 2009, p. 16).

Assim, com base nas reflexões apresentadas, é necessário que as escolas que adotam como princípio a Educação Integral tenham uma reorganização curricular, que tome a organização dos tempos e espaços, e as práticas dos professores voltadas para o desenvolvimento pleno do homem em sua integralidade.

### **3 EDUCAÇÃO INTEGRAL MANAUARA**

O percurso da Educação Integral na cidade de Manaus iniciou com a inauguração do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, através da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1990, e detinha a capacidade de atender 400 crianças, dispendo de uma rotina escolar organizada da seguinte forma: atividades nas classes, recreação, alimentação e o período de descanso. Após dois anos de trabalho em turno integral, por conta da demanda por vagas, no ano de 1993 a escola teve que se adaptar e trabalhar com o sistema regular de ensino.

Após 20 anos do encerramento das atividades em tempo integral do CIEP, no ano de 2013, com aprovação da resolução nº 029/CME/2013, foram instituídas as diretrizes para a implementação da proposta de tempo integral nas unidades de ensino da rede municipal, contando como deve ser a estrutura pedagógica, carga horária e desenvolvimento do trabalho.

Entre os fatos citados, existem dois pontos comuns tanto no CIEP quanto na resolução, o primeiro está inteiramente ligado a um restringimento do tempo integral, limitando a proposta da educação que vai além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas unidades de ensino. O segundo ponto é a não oferta da Educação Infantil. No CIEP, o público-alvo foi as turmas de alfabetização e 1ª até a 4ª série, e em nenhuma parte do texto da resolução aparece a Educação Infantil, o que demonstra uma precarização com a primeira etapa da Educação Básica.

Indo em direção a estes pontos, no ano de 2015, um grupo de pais e mães participantes do Coletivo Escola Família Amazonas – CEFA iniciou um processo de mobilização, junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, por uma educação pública de qualidade em busca de transformações no currículo tradicional. A base da luta desse coletivo são os “[...] princípios da autonomia pedagógica e da gestão democrática das unidades escolares, bem como do reposicionamento das formas de participação nos cotidianos das escolas de educação integral” (Simões; Bocchini; Macedo, 2018, p. 173).

A SEMED Manaus cria um Grupo de Trabalho responsável pela implantação e implementação das Escolas de Educação Integral na rede, “[...] composto por professores da Educação Básica e do ensino superior (pelas universidades UFAM e UEA) e corpo técnico e administrativo da SEMED, além de representantes da sociedade civil organizada” (Manaus, 2017, p. 25). Como responsabilidade principal deste grupo, estava a criação de espaços de diálogo entre a sede e as escolas da rede e a criação de uma proposta de Educação Integral para a Secretaria.

Com a união do CEFA ao GT da Secretaria, foram propiciados momentos para discussões sobre as propostas com a participação das pessoas de diferentes esferas, encontros para formações, seminários que contaram com a presença de Pilar Lacerda, Natacha Costa e José Pacheco, e vivências em escolas que estavam desenvolvendo o trabalho a partir da concepção de Educação Integral em alguns estados do Brasil. Apenas em 2016, as unidades de ensino que aderiram a essa concepção iniciaram o ano letivo com a adaptação de projetos políticos pedagógicos e a organização dos tempos e espaços para atenderem as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2022, a Secretaria desenvolve a proposta de Educação Integral de duas formas, sendo elas em tempo integral e no ensino regular, atendendo o total de 8.954 estudantes (Manaus, 2023). No que concerne às escolas que estão organizadas a partir da concepção e ao tempo integral, com uma jornada de 7 horas diárias, dentro da Secretaria existem 10 unidades de ensino que atendem 2.396 estudantes. Quanto às unidades que apenas desenvolvem a concepção de Educação Integral, são apenas 5 que possuem 6.561 estudantes em tempo parcial com uma jornada diária de 4 horas. Dentro das 15 unidades de ensino que desenvolvem este trabalho, apenas duas são da Educação Infantil, atendendo cerca de 485 crianças.

Cerca de 3,3% dos estudantes da rede são atendidos por essa proposta e, em consequência disso, a rede municipal está distante de alcançar a meta 6 do PNE (Brasil, 2014), que propõe “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica”.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões acerca da Educação Integral no Brasil iniciam com as diferentes correntes políticas, e cada grupo lutava por ideais distintos fundamentados em um viés educacional, essa fundamentação estava atrelada ao ideal de cidadão que a sociedade deveria ter naquele determinado período. Por estas correntes possuem uma pluralidade de intenções, muitas vezes o real sentido dessas concepções eram orientados de acordo com quem estava no poder, apresentando-se como uma política de governo, dessa forma ocorria a descontinuidade das políticas educacionais. Pode-se observar que, a partir de Anísio Teixeira, as perspectivas de Educação Integral no Brasil têm influenciado a Educação Básica em escolas públicas e particulares até os dias de hoje.

Em relação aos marcos legais, a Educação Integral está presente na legislação brasileira, direcionando para um olhar na totalidade das crianças, adolescentes e jovens. Estas políticas públicas encaminham para a compreensão do ser humano em sua multidimensionalidade, além disso, se faz necessário compreender que ele está inserido dentro de uma sociedade onde desenvolve relação de aprendizagem fora dos contextos escolares.

Vale ressaltar que os documentos norteadores da Educação Infantil tomam a Educação Integral como fundamentação do desenvolvimento das práticas pedagógicas que devem ser realizadas nos contextos escolares. Com todas essas legislações, nota-se que a Educação Integral se faz presente e clara nos referenciais que direcionam os fazeres pedagógicos nas instituições escolares, disponibilizando a fundamentação teórica para realização dessa prática nos cotidianos.

Guará (2006) apresentou o significado de Educação Integral, que está interligado aos conceitos presentes nas legislações, entretanto, vale ressaltar a diferença entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, que vai além da ampliação do tempo de permanência dos educandos nas escolas. Desta maneira, tal concepção exige a necessidade da resignificação dos tempos e espaços de aprendizagens, que devem ser diversificados para que todos possam se desenvolver integralmente.

Nos primeiros passos da concepção em Manaus, percebe-se um entendimento apenas da ampliação do tempo de permanência dos educandos nas escolas e outro ponto a ser levantado é a falta de unidades de ensino para as comunidades, fazendo com que a escola deixe de desenvolver suas práticas em jornada ampliada para conseguir atender a demanda do bairro. A partir de uma busca da sociedade civil, a Educação Integral voltou a ser pauta, além disso, sendo implementada em algumas escolas da Secretaria, propiciando uma educação pública, democrática, de qualidade e com equidade para as crianças.

Com os dados apresentados, ficou evidente que uma pequena parte das escolas da cidade adotaram essas concepções, e quando direcionamos para a Educação Infantil este número se torna menor ainda. Levando em consideração que essa perspectiva não é nova, existem documentos, legislações, portarias que organizam e legitimam o desenvolvimento dessas práticas, por fim acreditando na “[...] educação integral como um caminho para garantir uma educação pública de qualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento individual de cada criança, das comunidades e da sociedade como um todo” (Gouveia, 2006, p. 84). Surgem alguns questionamentos: por qual motivo as outras escolas da rede não aderiram a concepção? Quais são as implicações para efetivação das propostas nas escolas? A descontinuidade das políticas ainda está presente?

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, P. M. N. F.; LEITE, I. N. Reformulação do Programa Mais Educação: O novo para mais ou para menos. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, VI. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO\\_EV068\\_MD1\\_SA2\\_ID142\\_17112016171429.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID142_17112016171429.pdf). Acesso em: 26 set. 2022.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 6 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Saiba Mais - Programa Mais Educação. **MEC**, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Seleccionadas 178 instituições como exemplos de inovação. **Portal MEC**, 22 dez. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-seleccionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.
- CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.
- DUTRA, T.; MOLL, J. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 3, n. 2, p. 813-829, 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/234>. Acesso em: 25 set. 2022.
- EDUCAÇÃO em tempo integral. **Centro de Referências em Educação Integral**, 27 jan. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-em-tempo-integral/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. Educação Integral, São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 25 set. 2022.
- GOUVEIA, M. J. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**. Educação Integral, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128/160>. Acesso em: 26 set. 2022.
- GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**. Educação Integral, São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 25 set. 2022.
- MANAUS. **Proposta Pedagógica Curricular para Educação Infantil**. Manaus: SEMED, 2016.
- MANAUS. **Proposta Pedagógica Curricular para Educação Integral**. Manaus: SEMED, 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/Proposta-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-fi...pdf>. Acesso em: 9 out. 2022.
- MANAUS. **Resolução nº 029/CME/2013**. Manaus: CME, 2014. Disponível em: [https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/RESOLUCAO\\_029\\_CME\\_2013.pdf](https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/RESOLUCAO_029_CME_2013.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.
- MANAUS. Secretaria Municipal de Educação/Subsecretaria de Administração e Finanças/ Departamento de Administração e Finanças/Departamento de Planejamento/Divisão de Informações e Estatística/SIGEAM. **Crianças atendidas nas Escolas de Educação Integral e Tempo Integral da rede municipal**. Data de referência: 5 set. 2023.
- MOLL, J. (org.). **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).
- PADILHA, P. R. Prefácio – Educar em todos os cantos. In: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- SALVINO, F. P. A continuidade/descontinuidade nos currículos de educação integral: reflexões a partir do Programa Ensino Médio Inovador em Campina Grande/PB. **Revista Contrapontos**, 18(3), p. 177-196, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11682>. Acesso em: 24 set. 2022.
- SIMÕES, C. A.; BOCCHINI, A. G.; MACEDO, R. C. M. O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa nos/dos/com os cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 169-189, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34857>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/462/99>. Acesso em: 26 set. 2022.

## Agradecimentos:

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela concessão da bolsa de estudo.



# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A [IN]VISIBILIDADE NEGRA EM DISSERTAÇÕES E TESES DA AMAZÔNIA BRASILEIRA NO PERÍODO DE 2006 A 2021

**Antonio Matheus do Rosário Corrêa<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança  
matheus.correa112@gmail.com

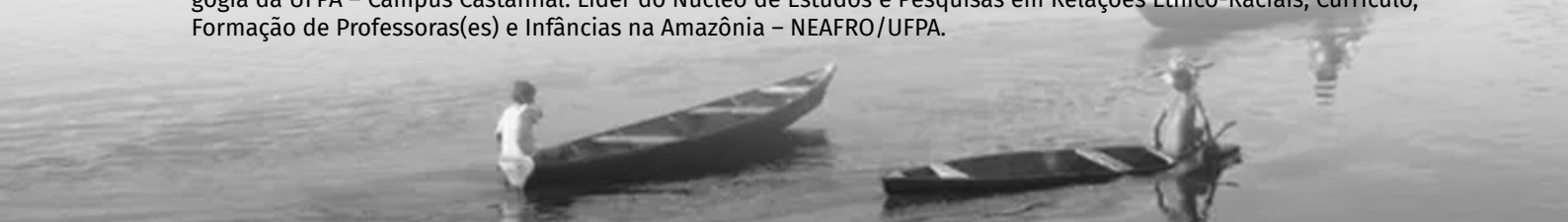
**Raquel Amorim dos Santos<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal  
rakelamorim@yahoo.com.br

**Resumo:** Esta pesquisa investiga as representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses na Amazônia brasileira (2006-2021). O estudo se baseia na Teoria das Representações Sociais a partir da tridimensionalidade *informação, imagem e atitude* (Moscovici, 1978). Configurado pela abordagem qualitativa, o método de pesquisa se embasa no Estado da Arte, caracterizado pela pesquisa bibliográfica, com coleta de dados em dissertações e teses sobre crianças negras em Programas de Pós-Graduação das áreas de Educação e Interdisciplinar, disponíveis na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A análise dos dados ocorreu pela Análise do Discurso a partir dos Gêneros do Discurso (Bakhtin, 2016). Os resultados revelam 51 pesquisas sobre a temática no Brasil, sendo: 36 dissertações e 11 teses na área de Educação; 3 dissertações e 1 tese na área Interdisciplinar. Encontramos 3 dissertações na Amazônia brasileira, sendo um quantitativo pequeno em relação aos estudos acerca das crianças e infâncias no Brasil. As dissertações são desenvolvidas, principalmente, em contextos escolares e asilo de acolhimento, com representações sociais que evidenciam a presença do racismo em grupos sociais de interação e instituições de Estado, bem como representações sociais que perscrutam a luta contra o racismo estrutural em práticas pedagógicas, socialização e alfabetização. Concluimos que as infâncias negras estão constantemente envolvidas no conflito entre racismo e antirracismo em diferentes contextos amazônicos, em que os estudos encontrados problematizam essa relação e projetam caminhos para sua superação, como visibilidade da criança negra nas sociedades amazônicas e conhecimento científico.

**Palavras-chave:** Crianças negras; representações sociais; [in]visibilidade negra.

- 1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia – PPLSA da Universidade Federal do Pará – UFPA. Professor Substituto da UFPA, Campus Bragança, Faculdade de Educação. Especialista em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações Étnico-Raciais, Currículo, Formação de Professoras(es) e Infâncias na Amazônia – NEAFRO/UFPA.
- 2 Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará – UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia – PPLSA e da Faculdade de Pedagogia da UFPA – Campus Castanhal. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações Étnico-Raciais, Currículo, Formação de Professoras(es) e Infâncias na Amazônia – NEAFRO/UFPA.



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa<sup>3</sup> tem como objeto de estudo as representações sociais de crianças negras, sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses na Amazônia brasileira no período de 2006 a 2021. As imagens e atitudes a respeito das crianças negras nesse contexto, partilhadas nas relações entre crianças e outros grupos sociais, proporcionam a compreensão de representações sociais e discursos expressos em estudos científicos.

Segundo Silva (2015), as crianças negras, nos contextos socioculturais, contribuem para os espaços formativos nos quais transitam por meio dos pertencimentos raciais compartilhados, identidade étnico-racial em socializações, em meio a práticas racistas e antirracistas. As representações sociais produzidas pelas crianças negras transitam cotidianamente nas relações sociais por meio de brinquedos, brincadeiras, diálogos e comportamentos nos ambientes de convivência, com comunicação de suas perspectivas de ver, sentir e viver o mundo também pela [in]visibilidade negra.

As crianças negras na Amazônia transitam por rios, mangues, igapós, praças, entre outros, elaborando representações sociais por meio das práticas socioculturais. Suas vivências e experiências proporcionam olhares sobre ambientes de pertencimento, contribuindo para a construção de sociabilidades e enunciados discursivos.

Para o encontro de dissertações e teses sobre/com crianças negras, realizou-se pesquisa de Estado da Arte. Segundo Silva, Gomes e Regis (2018), na área da Educação, direcionado para as questões étnico-raciais, esse método proporciona a sistematização da produção científica com vistas as temáticas emergentes, bem como sana lacunas que existem no recorte temporal e nas abordagens teórico-metodológicas, problematizando as relações étnico-raciais desenvolvidas em sociedade e no conhecimento científico. A construção de um Estado da Arte, a respeito das crianças negras em produções científicas, contribui para mapeamento, descrição e análise de infâncias negras na Amazônia.

A Teoria das Representações Sociais apreende sentidos, ideias e atitudes em relações sociais, construindo saberes sobre algo ou alguém. Para Moscovici (1978), as representações sociais não são apenas uma teoria científica, mas sim um fenômeno social delineado em conjuntos dinâmicos de produção de comportamentos e relações com o ambiente, modificando os *status* de compreensão e interpretação dos sujeitos e grupos acerca de objetos de representação por meio da tríade: informação, imagem e atitude.

Buscamos a análise das representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em pesquisas pela riqueza de imagens e enunciados, considerando o Estado da Arte como caminho para mapeamento, identificação e análise dos conhecimentos produzidos. Partimos da necessidade de contato e compreensão do estado em que se encontra a produção científica amazônica direcionada às crianças negras.

Destaca-se que a Amazônia é marcada pela heterogeneidade de grupos sociais e territórios. Hage (2005) e Corrêa e Hage (2011) apontam três dimensões nesse cenário, sendo: 1) heterogeneidade ambiental, representada pela biodiversidade e riquezas naturais; 2) heterogeneidade sociocultural, marcada pela pluralidade social e cultural das populações amazônicas; 3) heterogeneidade produtiva, oriunda do trabalho e economia.

Elaboramos como objetivo geral: investigar as representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses na Amazônia brasileira (2006-2021). Quanto aos objetivos específicos, temos: (a) Caracterizar as crianças negras presentes em dissertações e teses na Amazônia brasileira; (b) Identificar as representações sociais sobre crianças negras em pesquisas científicas; (c) Analisar informações, imagens e atitudes construídas acerca das crianças negras em dissertações e teses na Amazônia.

3 Trabalho derivado da dissertação intitulada “Representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em pesquisas científicas na Amazônia brasileira (2006-2021)”, apresentada ao PPLSA/UFGA no 2º semestre de 2022.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa baseia-se na Teoria das Representações Sociais, em Serge Moscovici (1978), a partir da tridimensionalidade: (1) *informação* – saberes do grupo social sobre o objeto de representação; (2) *imagem* – trata do modelo social relacionado ao objeto de representação; (c) *atitude* – destaca a orientação global do sujeito acerca de algo ou alguém. A tridimensionalidade se configura na *informação* sobre crianças negras em dissertações e teses, *imagem* que revela os modelos sociais dos sujeitos a respeito das infâncias negras, *atitudes* referentes a modos das crianças vivenciarem os contextos.

Além disso, os processos de objetivação e ancoragem são fundamentais para a construção das representações sociais, conforme elucida Moscovici (2015), ao assegurar que o processo de objetivação naturaliza elementos contidos no meio social sobre determinado objeto e o classifica para introduzir e adaptar a concepções preexistentes, assim como o processo de ancoragem converte o objeto social em instrumento disposto às necessidades do sujeito, colocado em escala de preferência nas relações sociais. Logo, a “[...] objetivação transfere a ciência [objeto de representação] para o domínio do *ser* e a amarração a delimita ao domínio do *fazer*, a fim de contornar o interdito de comunicação” (Moscovici, 1978, p. 174).

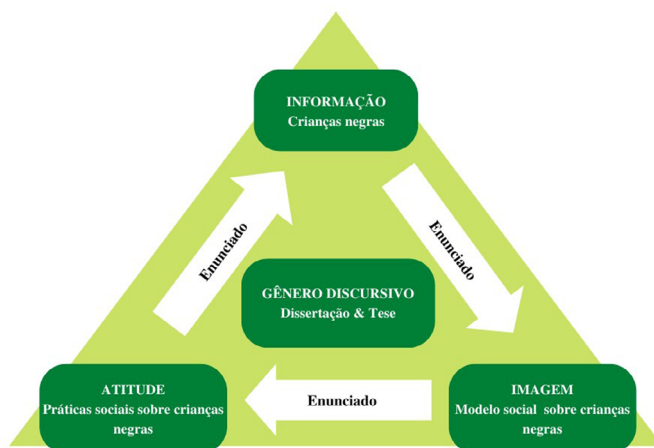
Neste estudo, a *objetivação* diz respeito às imagens construídas *com* e *sobre* as crianças negras na Amazônia brasileira, em que as pesquisas científicas possibilitam a naturalização de representações sociais acerca da [in]visibilidade negra por meio de concepções e produção de conhecimento, assim como introduzem novas percepções a respeito da dinâmica sociocultural e às infâncias negras nas territorialidades amazônicas. A *ancoragem* dispõe da conversão de noções de crianças negras em produções acadêmicas, considerando crianças e pesquisadores como sujeitos que compartilham informações, imagens e atitudes, sendo estabelecidas preferências descritivas e analíticas nas pesquisas e discursos das crianças na Amazônia.

Em diálogo com as representações sociais, estão as comunicações discursivas de sujeitos nas produções acadêmicas. Nesse cenário, optamos pelos Gêneros do Discurso, em Bakhtin (2016), pela possibilidade de apreensão e análise de enunciados em pesquisas com crianças negras na Amazônia brasileira, neste estudo elencados em dissertações e teses.

Os Gêneros do Discurso são definidos como tipos de enunciados relativamente estáveis, pelos quais os sujeitos se comunicam com outros falantes da língua, direcionando seu texto ou fala (Bakhtin, 2016). Assim, contribui para identificação de elementos sobre as crianças negras, como as infâncias, culturas e relações raciais tecidas no território amazônico, compartilhados em enunciados que possuem como sujeitos do discurso as próprias crianças, pesquisadores e autores de outros estudos, tecendo uma dialogicidade.

As representações sociais, em Moscovici (1978), e os Gêneros do Discurso, em Bakhtin (2016), constituem o campo representacional, conforme Figura 1:

Figura 1 – Campo representacional do estudo.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Moscovici (1978) e Bakhtin (2016).

Alicerçado nos Gêneros do Discurso de dissertações e teses, o campo representacional se configura na tridimensionalidade informação sobre crianças negras, imagem em modelos sociais sobre o grupo social e atitude desvelada em práticas sociais presentes nas pesquisas científicas realizadas na Amazônia brasileira no período de 2006 a 2021.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, a qual embasa a investigação das representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses. Para Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”, ou seja, os fenômenos sociais manifestados nas interações entre indivíduos e sociedade possibilitam o contato com representações e discursos em diferentes esferas de convivência.

O Estado da Arte é um método baseado na revisão bibliográfica, o qual considera uma determinada temática para estudo, área de conhecimento, gêneros textuais e recorte temporal para estabelecimento de “[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas [...], bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowiski; Ens, 2006, p. 41).

A opção pelos campos de conhecimento Educação e Interdisciplinar (Ciências Humanas) se deu pela amplitude de produções científicas publicadas anualmente em Programas de Pós-Graduação brasileiros, conforme extrato de dados quantitativos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o qual aponta que entre os anos de 2013 e 2021 foram defendidas 31.425 dissertações e 10.032 teses na área da Educação, além de 35.540 dissertações e 5.996 teses na área Interdisciplinar.

O recorte temporal de 2006 a 2021 contempla produções a respeito das crianças negras na Amazônia brasileira em Programas de Pós-Graduação das áreas de conhecimento Educação e Interdisciplinar. O critério para escolha deste período ocorre pela investigação da situação atual da produção de conhecimentos sobre crianças negras nos últimos 15 anos, especialmente o lugar e constituição das infâncias negras no território amazônico, considerando as pesquisas a nível de Pós-Graduação no Brasil, a publicação de artigos em revistas científicas das áreas de Educação e Interdisciplinar.

O Estado da Arte ocorreu pela seleção de banco de dados que contemplam dissertações e teses dedicadas à investigação das crianças negras amazônicas. Os critérios para escolha foram: 1) Estar disponível na internet, sem restrições de acesso; 2) Estar vinculada a Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior – IES públicas brasileiras. A base de dados elencada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Salienta-se que o levantamento foi realizado nos filtros de busca com inserção dos descritores *Crianças Negras* e *Infâncias Negras*, relacionados a Amazônia brasileira.

A opção pelo descritor *Crianças Negras* parte da possibilidade de compreender as relações socioculturais, entre as quais estão presentes desenvolvimentos psicológicos e físicos desse coletivo nas sociedades amazônica e brasileira, em múltiplas abordagens tecidas nas áreas de conhecimento da Educação e Interdisciplinar. Quanto ao descritor *Infâncias Negras*, foi escolhido por favorecer a visualização das múltiplas infâncias construídas pelas crianças negras, em diferentes espaços e contextos da Amazônia brasileira, caracterizada por um *continuum* geracional e permanente em sociedade.

A coleta de dados ocorreu pela pesquisa do tipo bibliográfica, a qual favorece o contato com textos científicos produzidos por outros pesquisadores a respeito das crianças negras e suas [in] visibilidades negras na Amazônia. Fundamentando-se em Mafra (2007), desenvolveu-se os procedimentos de levantamento bibliográfico: 1) Leitura das estruturas título, resumo, palavras-chave e, quando contemplado os descritores, o corpo do texto científico (introdução, método, referencial teórico, resultados e discussões e considerações finais); 2) Apontamento de enunciados discursivos acerca das crianças negras, composto por transcrições de trechos relevantes do texto; 3) Reflexão baseada na interpretação e análise dos elementos do texto.

Sobre os critérios de escolha dos Programas, elencamos: a) Estar localizado em uma das cinco regiões brasileiras<sup>4</sup>; b) Pertencer a IES pública federal ou estadual; c) Pertencer às áreas de concentração Educação e Interdisciplinar; d) Possuir nota de avaliação CAPES de 3 a 7, no ano base de 2020; e) Ofertar cursos de Mestrado e Doutorado.

Na Plataforma Sucupira, realizamos os seguintes acessos: 1) *Cursos Avaliados e Reconhecidos*, buscando por cursos de Mestrado e Doutorado (notas 3 a 7), considerando Região Brasileira, Área de Avaliação e Área de Conhecimento; 2) *Região*, acessando as regiões brasileiras e os estados; 3) *Instituições de Ensino*, buscamos por IES públicas federais e estaduais; 4) *Programa de Pós-Graduação*, acessando os Dados Básicos dos Programas de Pós-Graduação nas áreas de conhecimento Educação e Interdisciplinar.

Na área Educação, foram encontrados 83 Programas de Pós-Graduação, enquanto na área Interdisciplinar localizamos 68 Programas, em IES estaduais e federais, distribuídas pelas cinco regiões brasileiras. Salienta-se que a busca foi realizada nos períodos de 7 a 11 de abril e de 23 a 24 de junho de 2021, respectivamente.

Nos Programas de Pós-Graduação, procedemos com o levantamento de pesquisas sobre a temática, com acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e realização dos procedimentos: 1) *Acesso*, inserindo os descritores separados pelo símbolo barra [/] no filtro de busca; 2) *Tipo*, selecionando os níveis de Mestrado (Dissertação), Mestrado Profissional (Dissertação) e Doutorado (Tese); 3) *Ano*, marcados os anos de 2006 a 2021; 4) *Área do Conhecimento*, selecionando as áreas Educação e Interdisciplinar; 5) *Área de Avaliação*, elencando as áreas Educação e Ciências Humanas, respectivamente; 6) *Instituição*, sendo instituições e Programas selecionados separadamente.

Nesse levantamento de pesquisas, que contemplam crianças negras no Brasil, localizamos 51 pesquisas, sendo: 36 dissertações e 11 teses na área de avaliação Educação, totalizando 47 produções; 3 dissertações e 1 tese na área de avaliação Interdisciplinar, com um total de 4 estudos. Ressalta-se que, quando não houve possibilidade de acesso ao arquivo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, acessamos as pesquisas no repositório institucional do Programa de Pós-Graduação.

O mapeamento ocorreu pela elaboração de planilha no aplicativo Microsoft Excel 2016, com os elementos: Programa de Pós-Graduação, IES, região brasileira, estado, conceito de avaliação da CAPES, recorte temporal e pesquisa com crianças negras. Assim, buscamos por estudos que tratavam com/sobre crianças negras na Amazônia, destacando os enunciados discursivos que expressavam suas representações sociais nas pesquisas, uma vez que possuem “[...] caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]” (Ferreira, 2002, p. 258).

4 De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o Brasil é constituído por cinco regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), composto por 26 estados com unidades de maior hierarquia dentro da organização político-administrativa e o Distrito Federal, sede do governo federal.

A análise se iniciou com reunião de pesquisas por gênero discursivo a partir dos repositórios institucionais disponíveis na Plataforma Sucupira. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) pontuam que o Estado da Arte ocorre pela apreciação mais profunda dos conteúdos temáticos de publicações previamente selecionadas. As análises foram construídas a partir de cada dissertação e tese, as quais comunicam enunciados que evidenciam representações sociais de crianças negras no território amazônico.

Elaborou-se quadro analítico, no aplicativo Microsoft Word 2016, com a tridimensionalidade das representações sociais comunicadas nos textos científicos, considerando os discursos das crianças negras, dos pesquisadores e outros grupos sociais. A partir dos enunciados das pesquisas, foram compartilhadas as representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra no contexto amazônico brasileiro, assim como seus desdobramentos no embate entre racismo e antirracismo.

Nessa trajetória, realizaram-se as discussões analíticas das pesquisas que contemplam a temática, em diálogo com enunciados discursivos de pesquisadores dedicados à temática e ao referencial teórico, possibilitadas pela compreensão ativamente responsiva. Para Bakhtin (2016, p. 29), a atitude ativamente responsiva dos discursos reflete a formação de enunciados a partir de outros sujeitos e contextos, configurando “[...] antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...]”. A responsividade em pesquisas sobre crianças negras favorece o mapeamento e análise da produção do conhecimento nas áreas Educação e Interdisciplinar no Brasil, sobretudo na Amazônia.

### 3 CRIANÇAS NEGRAS EM DISSERTAÇÕES NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

As dissertações com crianças negras apresentam os contextos educacionais amazônicos como espaço de partilha de relações raciais ora positivas, com a proposição da valorização da infância negra, ora negativas, quando observadas situações de racismo. Além disso, a invisibilidade das crianças negras na construção do conhecimento de teses na Amazônia brasileira, expressa ausência de representações sociais desse grupo social.

Nesse processo, localizamos 3 dissertações que contemplam a temática no recorte temporal de 2006 a 2021, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1** – Dissertações com crianças negras na Amazônia brasileira (2006-2021).

GÊNERO DO DISCURSO DISSERTAÇÃO (MESTRADO)						
Nº	ÁREA	AUTORA	TÍTULO	PPG/IES	MUNICÍPIO	ANO
01	Educação	<b>Regiane de Assunção Costa</b>	A criança negra: as representações sociais de professores de Educação Infantil.	PPGED/UEPA	Belém (PA)	2013
02	Educação	<b>Claudiane Santos Araújo</b>	Infância negada: um estudo sobre as relações raciais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870).	PPGED/UFMA	São Luís (MA)	2013
03	Educação	<b>Eliete Gonçalina dos Santos Costa</b>	Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização.	PPGE/UFMT	Cuiabá (MT)	2018

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

As produções científicas estão situadas na área do conhecimento Educação. Observa-se uma lacuna em pesquisas na área de conhecimento Interdisciplinar, que culmina na necessidade de ampliação das pesquisas nesse campo, promovendo olhares críticos e reflexivos dos espaços ocupados e experiências das infâncias negras.

Para Santos (2018), as experiências das crianças negras são fundamentais para o conhecimento de si e do mundo, principalmente quando imersas em experiências sensoriais, corporais, expressivas e linguísticas, com sua máxima comunicação no convívio sociocultural. As experiências proporcionam um campo rico de sentidos tecidos com significados sobre o lugar de convivência, constituindo possibilidades de pesquisas científicas e produção de conhecimento na região amazônica sobre a temática.

A dissertação de Costa (2013, p. 122), a partir da *imagem* das representações sociais das professoras sobre crianças negras, estrutura modelos sociais baseados na dualidade entre racismo e antirracismo em atividades pedagógicas na Educação Infantil:

[...] às professoras estabelecem relação em sua prática pedagógica com a criança negra, poderá evidenciar uma relação de manutenção de desigualdades raciais na rotina da educação infantil; ou de uma prática pedagógica que subverta toda forma de preconceito e de discriminação em relação à criança negra.

A atividade pedagógica é compreendida como momento fundamental na relação das professoras com a criança negra no nível da Educação Infantil, uma vez que pode reafirmar representações sociais fundamentadas em desigualdades raciais no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nas oportunidades educacionais, pelo silenciamento das infâncias negras, assim como uma prática social de enfrentamento às formas de preconceitos e discriminação racial no contexto escolar.

Na interação de crianças negras e professoras durante práticas pedagógicas, sentidos como de valorização da infância negra no processo de escolarização, ou diferenciação de tratamento da criança durante as atividades educativas, são atribuídos em forma de discursos e comportamentos incluídos ou excluídos, revelando modos de ver e sentir o outro em representações sociais no cotidiano da Educação Infantil.

Para Moscovici (1978, p. 58), “[...] a representação de um objeto é uma representação diferente do objeto”. Nesse sentido, as professoras constituem representações sociais em relação à criança negra, diferente das que possuem sobre si, sobretudo no tocante aos aspectos raciais. A partir das experiências sociais, é constituído um campo representacional que busca projetar sobre os outros seus sentidos e significados, composto pelo embate entre racismo e antirracismo na Escola Básica.

A *imagem* construída pelas representações sociais das professoras sobre a criança negra influencia na autopercepção perante o coletivo, modificando paulatinamente a identidade e as socializações em contexto escolar, podendo ocasionar a discriminação e o isolamento, conforme Costa (2013, p. 135), ao afirmar que a criança negra: “[...] percebe que não é aceita do mesmo modo que as demais crianças. Percebe ainda, que as professoras não intervêm para mediar a situação de conflito, restando para a criança se isolar das demais ou tentar, sem muito sucesso, se inserir no grupo [...]”.

Essa não aceitação intervém em relações sociais e afetividades tecidas no espaço da Educação Infantil, como no desenvolvimento de brincadeiras e manejo de brinquedos que, ao invés de caracterizarem um momento educativo, acabam reproduzindo práticas racistas. Os conflitos entre crianças negras e brancas, com insultos ou violência física, em muitos casos são observados passivamente por outras crianças e professoras, não agindo assiduamente para neutralização do racismo ao qual estão expostas na escola e na sociedade.

As representações sociais são influenciadas pelas relações de poder entre professores, alunos e estruturas institucionais, constituídos modelos sociais que silenciam as crianças em atividades pedagógicas e socializações. O silenciamento provocado pela discriminação racial projetada sobre a criança negra é apenas um dos pilares do racismo institucional, que cotidianamente invisibiliza as infâncias negras, uma vez que o “[...] racismo estrutural sedimenta as bases sobre as

quais a desigualdade social é vivida, como consequência natural, a partir do lugar que os grupos sociais ocupam na escala produzida pela branquitude (como sinônimo de poder e de dominação)” (Eurico, 2020, p. 82).

Nessa perspectiva, Coelho (2006, p. 53) afirma que “[...] os agentes sociais que se encontram em situação de poder acabam por estender a sua forma de ver e ler o mundo para os demais agentes, fazendo com que estes percebam como sendo seus os instrumentos de apropriação e tradução da realidade dos grupos dominantes”, no caso, a dominância do racismo sob as representações sociais e interações raciais, que estabelecem um contexto social permeado por sentidos que entram em conflito.

A dimensão da *atitude* das representações sociais, em Costa (2013, p. 172), revela a falta de oportunidades educacionais, conforme enuncia:

[...] as representações das professoras em relação a criança negra, ancoradas no aspecto social, partem da crença da criança negra como um ser sem oportunidades, carente e excluída de nossa sociedade. No entanto, essas desigualdades sociais são silenciadas no cotidiano da unidade investigada, pois as professoras consideram que “todos são iguais” e, portanto, possuem as mesmas condições de sucesso escolar.

As representações sociais estão baseadas na dimensão social da relação entre professoras e crianças negras, na crença da falta de oportunidades desdobradas no sentimento de carência e exclusão social. Embora haja essa percepção das professoras, tais constatações são invisibilizadas na rotina escolar da unidade contemplada pela pesquisa, uma vez que o conceito de igualdade possui uma extensão para todas as crianças, impossibilitando a visualização de suas condições sociais, econômicas, educacionais e raciais concernentes à trajetória escolar na Educação Infantil.

Para Bakhtin (2016, p. 99), “A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre eles discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante”. Logo, o racismo é tido como objeto de discurso das crianças negras, com elos de sentido socialmente construído com outras pessoas, um contato que pode marcar negativamente a vida das crianças negras e, posteriormente, da população negra, quando não combatido na sociedade.

Para Eurico (2020), a reprodução do racismo está presente na organização da sociedade, manifestando prejuízos à população negra em todas as esferas da vida cotidiana, pública ou privada, delineado em torno de critérios objetivos e subjetivos, em maior ou menor grau de presença na vida das crianças negras e da sociedade brasileira.

A dissertação de Araújo (2013, p. 53) desvela, entre suas *imagens* das representações sociais de crianças negras, a subalternização de meninas negras nas esferas educacional, econômica e social na Amazônia maranhense, conforme enunciado:

A infância de meninas negras dentro do asilo pode ser considerada negada, uma vez que tiveram seus destinos traçados a partir da cor de sua pele. Negada, sobretudo, quando nos remetemos ao seu destino após sua saída do asilo, e que não raramente representou a continuação da vida de suas mães, mesmo que agora fossem consideradas livres. Negada, quando nos referimos ao desinteresse dos legisladores em proporcionar educação para essas meninas. Negada porque a partir de sua cor de pele, foi lhes tomado a igualdade e liberdade desde a infância. Negada por um sistema que tem sua dívida histórica, que desfavorece aqueles que se tornaram a base da riqueza no Maranhão do século XVIII e XIX.

A negação da infância de meninas parte da inferiorização da cor da pele negra na sociedade maranhense, com desdobramentos na vida egressa ao Asilo de Santa Teresa, como subalternidade das mulheres negras, em políticas educacionais direcionadas às meninas negras, além das desigualdades raciais historicamente instaladas no Maranhão do século XVIII e XIX. A representação social de meninas negras revela o silenciamento das infâncias negras na Amazônia maranhense, com a presença de racismo no asilo e objetivação como forma de regulação da vida das meninas negras com uma liberdade condicionada e na estigmatização da cor da pele em interfaces às relações de gênero.

Moscovici (1978, p. 45) afirma que precisamos “[...] encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma **como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura**”. Em aproximação com as representações sociais de meninas negras, a negação da infância negra no percurso histórico maranhense possui efeitos psicológicos (racismo sobre o pensamento social), culturais (elementos socioculturais atribuídos à cor da pele) e sociais (dívida histórica perante práticas racistas direcionadas às meninas negras no asilo).

A despeito das representações sociais a partir da dimensão da *atitude*, a pesquisa de Araújo (2013, p. 63) apresenta invisibilidade e estigmatização, as quais as meninas negras eram submetidas no âmbito do asilo, conforme enunciado:

A escassez de informações nos documentos do asilo foi indubitavelmente um dos resultados desta pesquisa, e pode ser explicada a partir de duas premissas, a partir da inexistência de fontes que revelam a presença da população negra nos domínios do asilo, onde tivemos por parâmetros apenas os registros nominais do asilo, a partir de adjetivação; e a outra é pautada numa interpretação, e numa visão de um papel secundarizado, ou seja, na condição asiladas sem grandes destaques dentro do asilo, objeto que não produziu história.

O enunciado apresenta a escassez de fontes documentais sobre meninas negras no asilo, caracterizando um silenciamento das vozes e presença das crianças negras no acolhimento institucional realizado na Amazônia maranhense no século XIX. Nas poucas informações sobre crianças negras, há uma representação social de inferiorização das meninas negras no contexto do Asilo de Santa Teresa, uma vez que os registros de seus nomes e memórias não possuem grande destaque na instituição, a partir de uma *imagem* que considera as meninas negras como sujeitos não históricos na sociedade.

Segundo Jovino (2015), o campo histórico contribuiria não apenas com novos sujeitos históricos, anteriormente ignorados, como também no alargamento de fontes e registros utilizados em estudos. Nessa perspectiva, o estudo da infância negada de meninas negras no asilo as situa como crianças resistentes ao silenciamento imposto pelo racismo institucional e estrutural no Maranhão oitocentista, sobretudo pela necessidade e urgência de escolarização para desenvolvimento social e econômico.

Na dissertação de Costa (2018, p. 12), podemos visualizar uma representação social da trajetória escolar da pesquisadora, que comunica suas relações raciais:

[...] por ser uma criança negra, esse novo espaço também me levou a passar por inúmeras situações constrangedoras, de cunho discriminatório, e nem mesmo a dedicação aos estudos me eximia de comentários estereotipados por parte de professores, como: “Ela é bem moreninha, pobre, mas até que é inteligente!”, ou por parte de alunos como: “negrinha, preta e cabelo de Bombril”.

Os enunciados discursivos expressam o fenômeno do racismo na trajetória de vida da pesquisadora, advindo não apenas de outras crianças, mas, principalmente, de professores que verbalizavam estereótipos raciais, com quem possuía contato diário no contexto escolar. Os constrangimentos e silenciamentos enfrentados na infância reverberam em motivação para investigação do rendimento escolar de outras crianças negras, buscando subverter o “[...] silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade [...]” (Cavalleiro, 2017, p. 98), em que os saberes e culturas produzidos pelas infâncias negras são caminhos para reconhecimento.

No tocante à dimensão da *imagem* das representações sociais de crianças negras na pesquisa de Costa (2018, p. 86), os enunciados revelam:

[...] a criança negra está submersa às determinações culturais, sociais e econômicas que estão estabelecidas, especialmente, dentro do espaço escolar e que elas são disseminadas, desconsiderando sua heterogeneidade e especificidade para desenvolver sua aprendizagem, bem como uma série de outros fatores.

Os enunciados expressam um modelo social que busca a normatização social, cultural e econômica de experiências das crianças negras em sociedade e, conseqüentemente, no contexto

escolar, manifestadas em representações sociais desenvolvidas nas relações raciais. Desse modo, são compartilhadas ancoragens que desvalorizam as diferenças identitárias e raciais entre os grupos sociais, influenciando o processo de aprendizagem e interação sociocultural pela objetivação de práticas discriminatórias no cerne do rendimento escolar.

As determinações sociais e culturais, referentes às questões raciais na escola, afetam as vivências das crianças, com representações fundamentadas na igualdade, com abertura para enunciados preconceituosos, conforme elucidada Fazzi (2006, p. 214): “Quando a criança cresce e torna-se adulta, a potencialidade desse discurso igualitário embrionário se dissolve, podendo se transformar, de fato, num discurso vazio, escamoteador de verdadeiros sentimentos e atitudes preconceituosas”.

A dimensão da *atitude* das representações sociais sobre crianças negras, na pesquisa de Costa (2018, p. 105), compartilha enunciados discursivos que reafirmam a presença da discriminação racial no contexto escolar e a assimetria entre a compreensão de docentes e das crianças perante essa faceta do racismo, conforme enunciado discursivo:

No primeiro caso, constatou-se a não percepção, ou não associação dos constrangimentos vivenciados pela criança negra às práticas de cunho discriminatórias. Já no segundo caso evidenciou não só a existência de práticas discriminatórias, como também o quanto elas implicavam na rotina dessas crianças, e conseqüentemente, no seu rendimento escolar, nos levando a concluir que a criança negra se encontra submersa a determinações culturais, sociais e econômicas que já estão pré-estabelecidas na escola, e que são concebidas como naturais, para a grande maioria da comunidade escolar.

Os enunciados discursivos demonstram que as práticas discriminatórias por motivo de cor afetam profundamente as relações raciais, as interações sociais e o percurso escolar das crianças e infâncias negras, tendo seu ápice no prejuízo ao desenvolvimento de habilidades e competências relativas à alfabetização. Além disso, o rendimento escolar que não alcança os parâmetros desejados, como acesso aos bancos escolares, permanência com qualidade de educação ofertada e conclusão do Ensino Fundamental com sucesso.

Embora o estudo tenha ocorrido com o 2º e o 3º ano, essas projeções são delineadas como conseqüências de práticas discriminatórias que calejam as experiências escolares e comunitárias desse grupo social, principalmente nas territorialidades amazônicas. Segundo Coelho (2006, p. 47), é “[...] verdade que muitas das crianças que vivem em condições precárias e em condições de abandono são negras [...]”, ampliado para o contexto escolar, conforme documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais e atividades pedagógicas, assim como os profissionais da educação que precisam assumir o lugar de contraposição às práticas racistas tecidas histórica e culturalmente.

As dissertações sobre crianças negras vislumbram o entrelaçamento com histórias e saberes construídos pelas crianças negras na Amazônia, suas contribuições e posteriores movimentos de resistência ao racismo cultural e social constituído desde o século XVI. Nesse cenário, a cultura exerce função importante para enfrentamento ao racismo instalado em relações sociais e subversão ao silenciamento em contextos socioculturais de convivência, uma vez que é necessária a ampliação dos estudos sobre a Infância Negra na Amazônia, considerando suas culturas e infâncias compartilhadas nas comunidades.

Para Santos (2018, p. 13), a cultura negra contribui substancialmente para investigação das vozes das crianças negras, uma vez que atua “[...] não só a partir do olhar que o negro tem de si, mas também da relação que ele tem com o olhar do outro sobre ele, não só o que é refletido no espelho importa, mas a sociedade também atua como um espelho”, que em relação às representações sociais sobre crianças negras revelam o racismo e o antirracismo na Amazônia.

O Quadro 2 apresenta as ancoragens e objetivações emergentes das dissertações com participação das crianças negras na Amazônia brasileira entre 2006 e 2021:

**Quadro 2** – Ancoragens e objetivações em dissertações sobre crianças negras na Amazônia.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL	ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
Representação social positiva de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra	Enfrentamento a práticas racistas em instituições escolares e não escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposição da superação do racismo por meio de práticas pedagógicas pautadas na valorização das identidades raciais e cor da pele de crianças negras na Educação Infantil (Costa, 2013).</li> <li>• Reconhecimento da interseccionalidade raça, gênero e classe social como forma de enfrentamento ao racismo estrutural no Asilo de Santa Teresa (Araújo, 2013).</li> <li>• Necessidade de subversão ao racismo no contexto escolar, para melhoria do rendimento escolar de crianças negras em processo de alfabetização (Costa, 2018).</li> </ul>
Representação social negativa de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra	Racismo velado e explícito em instituições e interações sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas pedagógicas evidenciam o racismo no nível da Educação Infantil (Costa, 2013).</li> <li>• Racismo velado na socialização da criança negra (Costa, 2013; Araújo, 2013).</li> <li>• Discriminações, desigualdades e estereótipos raciais sobre a criança negra no âmbito institucional (Costa, 2013; Araújo, 2013; Costa, 2018).</li> <li>• Inferiorização e relações de conflito com crianças negras em contexto institucional (Araújo, 2013; Costa, 2018).</li> <li>• Desinteresse de legisladores quanto à promoção de educação de qualidade às crianças negras (Araújo, 2013).</li> <li>• Determinações culturais, sociais e econômicas projetadas sobre a criança negra (Costa, 2018).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Observamos representações sociais com sentidos positivos e negativos sobre crianças negras em dissertações realizadas na Amazônia brasileira. A ancoragem de enfrentamento às práticas racistas se revela em contextos escolares, no caso de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e não escolares, como o asilo que acolhia meninas negras.

As objetivações compartilham imagens de combate ao racismo, no percurso histórico e relações raciais, por meio de práticas educativas de valorização da identidade racial e cor da pele das crianças negras no cotidiano escolar, para melhoria do rendimento no processo de escolarização, além de contribuições da interseccionalidade para reflexão do lugar e vivências de meninas negras no âmbito institucional.

Concordamos com Ianni (2004), quando afirma que as relações raciais estabelecem dialéticas sociais, em que o sujeito, tido como singular e coletivo, forma-se, conforma-se e transforma-se nas relações sociais, situadas por determinações da sociedade que participa. Nesse movimento, as crianças negras interagem com outros sujeitos, grupos e objetos que contribuem para sua (trans)formação, congregando às suas relações raciais aspectos culturais, políticos, entre outros, manifestados nos territórios amazônicos.

Guimarães (2011) pontua que *raça* e, conseqüentemente, as relações raciais renascem da luta política, ao problematizar a história de opressão e desumanização a qual estiveram expostas as pessoas negras, que atualmente ocupam um lugar carregado de ideologia e política que favorecem a manifestação de conceitos naturais na luta antirracista ou subversão ao racismo. Desse modo, as representações sociais de crianças negras, em relações raciais, apresentam práticas racistas que o grupo social ainda enfrenta em comunidades que participa, além das interações serem possibilidade de enfrentamento ao racismo historicamente presente na Amazônia brasileira.

Por outro lado, são constituídas ancoragens que evidenciam a presença do racismo em forma velada e explícita em instituições amazônicas, como contextos escolares e de acolhimento das crianças negras. Nessa perspectiva, as representações sociais estão objetivadas em práticas pedagógicas que revelam atitudes racistas no cotidiano da Educação Infantil, desdobramentos de discriminações, desigualdades, estereótipos e inferiorização de cunho racial em relação à criança negra. Para além, estão inscritas nas objetivações a negação de educação de qualidade às meninas negras e regulação social, cultural e econômica no percurso histórico e social da criança negra na Amazônia.

Moscovici (1978, p. 62) descreve o “[...] poder criador da atividade representativa: partindo de um repertório de saberes e experiências, ela é suscetível de deslocá-los e combiná-los, para integrá-los aqui ou fazer com que se desintegrem acolá”. Em correlação às representações sociais de crianças negras, é salutar que as experiências comunicadas nas pesquisas atravessem o percurso histórico, os espaços de socialização e grupos sociais com quem dialogam cotidianamente, expressando o embate entre racismo e antirracismo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou as representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses na Amazônia brasileira, considerando o recorte temporal de 2006 a 2021. Por meio da perspectiva teórico-metodológica do Estado da Arte, realizamos levantamento de produções científicas que contemplam a temática no Brasil, além de mapeamento e análise do conhecimento no contexto amazônico.

O levantamento das produções científicas apresentou discrepâncias quantitativas entre as regiões brasileiras e áreas de conhecimentos educacionais e interdisciplinares nos últimos 15 anos sobre a temática, as quais destacamos: 36 dissertações e 11 teses em Programas de Pós-Graduação em Educação; 3 dissertações e 1 tese entre os Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares. Evidencia-se que as publicações a nível de Mestrado em Programas de Pós-Graduação encontram-se em maior quantitativo, sobretudo na área de conhecimento da Educação, sinalizando que é preciso desenvolvimento de mais pesquisas a nível de Doutorado, tanto na área interdisciplinar quanto educacional.

O Estado da Arte desvela representações sociais pautadas nas *imagens* de invisibilidade e silenciamento das crianças negras, na produção de conhecimento brasileiro entre 2006 e 2021, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, que possuem o menor quantitativo de Programas de Pós-Graduação em Educação e Interdisciplinar que contemplam as infâncias negras.

O mapeamento de pesquisas científicas sobre as crianças negras na Amazônia brasileira proporcionou o encontro de 3 dissertações e nenhuma tese dedicada à temática. Observa-se a partilha de representações sociais voltadas à *imagem* de silenciamento da criança negra na produção acadêmica amazônica, além da invisibilidade da infância negra em pesquisas de Doutorado. Há,

ainda, a ausência de pesquisas a nível de Pós-Graduação em diversos estados da Região Norte, como Rondônia (RO), Acre (AC), Amazonas (AM), Roraima (RR), Amapá (AP) e Tocantins (TO).

O gênero discursivo dissertação apresenta pesquisas desenvolvidas em contexto escolar e asilo de acolhimento, que evidenciam *imagens* de luta contra o racismo estrutural em práticas pedagógicas, processos de socialização e alfabetização com foco na melhoria do rendimento escolar. Por outro lado, há representações sociais com *imagens* fundamentadas no racismo velado e explícito na sociedade e instituições educacionais, principalmente quando compartilham de discriminações, desigualdades, estereótipos e estigmatizações em relação à criança negra na Amazônia brasileira.

As pesquisas científicas revelam que ser criança negra na Amazônia é estar envolvida com diferentes culturas, socializações e ambientes nos quais se articulam as relações raciais tecidas com seus pares, adolescentes, adultos e idosos. Nesse contexto, são construídas as infâncias negras, como construção social e permanente, envolvidas pelo conflito entre práticas racistas – com a presença de discriminação, preconceito e desigualdade racial –, além de atitudes antirracistas para o reconhecimento e valorização do negro, com práticas sociais que oportunizam a visibilidade da criança negra.

Esta pesquisa demonstra que há diferentes possibilidades de investigação científica das relações raciais das crianças negras em diferentes contextos amazônicos, para além do espaço escolar presente em dissertações analisadas. Desse modo, estudos futuros podem contemplar as interações socioculturais em interfaces às relações raciais nas sociedades amazônicas, investigação de saberes compartilhados cotidianamente em suas comunidades com vistas a constituição da identidade racial, o percurso histórico de formação da sociedade amazônica com ênfase nas infâncias negras, entre outras temáticas necessárias para visibilidade negra das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. S. **Infância negada**: um estudo sobre as relações raciais de meninas negras no Asilo de Santa Teresa (1855-1870). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <http://tede.bc.ufma.br/8080/jspui/handle/tede/255>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- COELHO, W. N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.
- CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**, Presidente Prudente, n. 18, p. 79-105, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- COSTA, E. G. S. **Relações étnico-raciais e rendimento escolar**: a criança negra na alfabetização. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1501>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- COSTA, R. A. **A criança negra**: as representações sociais de professores de educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=554944](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=554944). Acesso em: 1 dez. 2022.
- EURICO, M. C. **Racismo na infância**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GUIMARÃES, A. S. A. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- HAGE, A. A. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg LTDA., 2005. p. 44-60.
- IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 50, n. 18, p. 21-30, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/78rQndTBbYLBzHMdc3ygi4w/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Divisão político-administrativa e regional**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18310-divisao-politico-administrativa-e-regional.html#:~:text=É%20a%20Unidade%20onde%20tem,%3A%20Judiciário%2C%20Legislativo%20e%20Executivo.&text=Em%20número%20de%2026%2C%20constituem,organização%20político-administrativa%20do%20País>. Acesso em: 3 maio 2022.

JOVINO, I. S. Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MAFRA, J. J. **Ler e tomar notas**: primeiros passos da pesquisa bibliográfica – orientações para produção de textos acadêmicos. 2. ed. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2007.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guaresch. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ROMANOWISKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 97-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SANTOS, R. A. Currículo e Relações Étnico-Raciais: a identidade da criança negra na Educação Infantil na Amazônia Bragantina. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, p. 6-26, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2018v6n14p6-26>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, P. V. B.; GOMES, N. L.; REGIS, K. Capítulo 1 – A proposta e seus objetivos. In: SILVA, P. V. B.; REGIS, K.; MIRANDA, S. A. (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná, Associação Nacional de Pesquisadores/as Negros/as, 2018. p. 21-32.



---

# Capítulo IV

## INFÂNCIAS, POLÍTICAS E INCLUSÃO





# A NATUREZA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Liliane de Souza Azevedo<sup>1</sup>**

Universidade do Estado do Amapá

lilianesouza9922@gmail.com

**Angela do Céu Ubaiara Brito<sup>2</sup>**

Universidade do Estado do Amapá

angela.brito@ueap.edu.br

**Resumo:** A pesquisa tem como objeto de estudo o meio ambiente e uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Investigou-se em que medida as práticas pedagógicas que envolvem os elementos da natureza contribuem como estratégias de mediação para a criança com TDAH, na faixa etária da educação infantil. Tem como objetivo averiguar como a criança com TDAH atribui atenção e interação com as práticas que possibilitam o contato com os elementos da natureza e identificar como tais práticas contribuem de forma positiva na aprendizagem e na concentração da criança que possui TDAH. A metodologia foi colaborativa, fundamentada no paradigma qualitativo na utilização do método de estudo de caso com o uso de pesquisa-ação. A pesquisa-ação se constitui como uma ação colaborativa entre os sujeitos e a pesquisadora, o que possibilita mudança no contexto de melhor qualidade. O *lôcus* de pesquisa foi uma escola pública de educação infantil do município de Macapá-AP e teve como participante uma criança com TDAH. Os resultados indicam que houve aprendizagem significativa para a criança, pois a mesma apresentou mais atenção nas atividades propostas, visto que a natureza foi o elo mediador para o interesse da criança.

**Palavras-chave:** Meio ambiente; TDAH; aprendizagem; natureza; criança.

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH constitui um dos transtornos que mais atinge crianças e adolescentes. Suas causas precisas ainda são desconhecidas. Acredita-se que vários genes de pequeno efeito estejam envolvidos na maior vulnerabilidade ao transtorno ou na sustentabilidade deste, tendo importância ainda os aspectos ambientais (Recondo; Grevet, Schmitz, 2013).

Desse modo, o trabalho tem como eixo central o estudo da natureza como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem para a criança com TDAH. Tendo em vista que as crianças com TDAH, recorrentemente, apresentam uma maior dificuldade na aprendizagem, problemas em sua função cognitiva, em relação aos colegas e a maioria apresenta um desempenho escolar abaixo do esperado, devido à desatenção, problemas de comportamento e nas resoluções de atividades em sala.

Assim, como estratégias, apresentam-se atividades com a natureza, que por si só oferece materiais para um trabalho ao ar livre com as crianças. O contato com a natureza, por meio do brincar, é uma rica experiência para as crianças aprenderem e criarem laços com o meio ambiente,

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá. Membro do Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde – LIS.

2 Doutora em Educação (USP). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amapá. Professora no Programa de Mestrado em Educação da Unifap – PPGED/UNIFAP. Líder do Grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde – LIS.



além disso, crianças que brincam em diferentes ambientes se tornam mais ativas e isso influencia diretamente no desenvolvimento da coordenação motora e intelectual.

Neste sentido, observa-se a importância de sair das quatro paredes da sala de aula e levar as crianças para momentos de aulas ao ar livre, pois essa questão leva à discussão sobre quais são os lugares de ensinar e aprender na educação infantil. Desse modo, a natureza, por excelência, pode ser um ambiente para a aprendizagem, “[...] cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças, praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos” (Barbieri, 2012, p. 115).

Assim, o estudo investigou em que medida as práticas pedagógicas que envolvem os elementos da natureza contribuem como estratégias de mediação para a criança com TDAH, na faixa etária da educação infantil.

Teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas que envolvem os elementos da natureza com estratégias de mediação para a criança com TDAH, na faixa etária da educação infantil. E, de forma específica, averiguar como a criança com TDAH atribui atenção e interação com as práticas que possibilitam o contato com os elementos da natureza e identificar como tais práticas contribuem de forma positiva na aprendizagem e na concentração da criança que possui TDAH.

A pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, na utilização do método de estudo de caso com o uso da pesquisa-ação. Assim, contribui para a formação dos professores da educação infantil em relação ao desenvolvimento de práticas ativas com a mediação da natureza para as crianças com TDAH.

## **2 A NATUREZA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INFÂNCIA**

A infância é um período muito marcante e sensível na vida do ser humano, pois são nesses anos que são produzidos e fortalecidos os pilares que estarão os guiando por toda a vida. As crianças conseguem passar por esta fase de maneira apropriada se forem acompanhadas pelo adulto que deverá fazer a mediação em diferentes formas. Diante dessa questão, observa-se que a sociedade vive o fenômeno das inovações tecnológicas sendo cada vez mais presentes nas vidas das crianças, que acabam ficando dependentes delas, perdendo, assim, o contato com o mundo exterior, com os ambientes naturais, principalmente, o distanciamento das crianças com relação à natureza refletindo em seu pleno desenvolvimento.

O crescimento tecnológico é um dos fatores que mais contribui para que as crianças e os adultos se afastem cada vez mais dos ambientes naturais e essa diminuição de contato com a natureza está ligada ao aspecto da saúde mental. Desse modo, em alguns estudos realizados entre as últimas décadas, pesquisadores notaram que aumentos significativos de casos de problemas como o TDAH, distúrbios emocionais, como a depressão, a ansiedade, dentre outros, estão relacionados a essa ausência de contato com a natureza (Kaplan; Berman, 2010; Louv, 2016). E, neste sentido, verificou-se que o tempo em que passamos em ambientes naturais acaba por influenciar na recuperação da atenção e na diminuição do estresse (Amicone *et al.*, 2018).

Nessa discussão, se tem a colaboração de Tiriba (2018), ao afirmar que nossas crianças estão cada vez mais emparedadas, ao se referir ao afastamento do ambiente natural, pois passam muitas horas do dia em lugares fechados, envoltas por brinquedos de plástico, frios, lisos e com cores artificiais. Ambientes estes que dificultam a criança de ter um bom desenvolvimento, o que acaba refletindo, especialmente, em sua constituição emocional e o bem-estar físico e mental. Também, Louv (2016) afirma que:

Um círculo cada vez maior de pesquisadores acredita que a perda do habitat natural, ou a desconexão com a natureza, mesmo quando ela está disponível, tem implicações enormes para a saúde humana e o desenvolvimento infantil. Eles dizem que a qualidade dessa exposição afeta nossa saúde em um nível quase celular (Louv, 2016, p. 65).

Sendo assim, as áreas livres da escola com árvores, hortas, jardim ou até mesmo um pequeno quintal, são lugares de simplicidade e riqueza que colaboram para o desenvolvimento de uma

criança. Como enfatiza Piorski (2018, p. 72): “[...] generosamente, a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres”. Dessa maneira, são os brinquedos feitos com coisas do chão que fazem com que a criança expresse toda a sua gama de conhecimento para um pleno desenvolvimento saudável de todo seu ser.

Assim, percebe-se o TDAH como um transtorno com um alto número de predomínio na população mundial, sendo apontado em estudos sobre o tema como um problema de saúde pública (Miranda et al., 2012). Uma das principais características do TDAH é a alteração do funcionamento e da atenção executiva, fator que traz consequências nas performances acadêmicas das crianças. Vários autores ligam a falta de contato com a natureza aos sintomas do TDAH, dentre eles estão as mudanças na atenção e hiperatividade (Kaplan; Berman, 2010; Louv, 2016).

Os procedimentos que conectam essas duas áreas ainda não são conhecidos, porém, podem estar ligados à restauração da atenção que interfere no desempenho cognitivo e na diminuição de estresse quando a criança entra em contato com a natureza. Nas brincadeiras com a natureza, pode-se abrir caminho para uma imaginação vital, visto que se constitui em um vínculo entre criança e natureza, com capacidades específicas e maior flexibilidade, sendo transformadora e regeneradora (Piorski, 2018).

As crianças são curiosas por natureza, possuem uma grande facilidade de se relacionar com os animais, plantas e flores durante suas brincadeiras, assim elas conseguem facilmente criar novos conhecimentos se forem permitidas a conhecer e a sentir os materiais ao seu redor. Neste sentido, enfatiza-se a importância de sair de sala de aula para proporcionar momentos nos quais a criança com TDAH entre em contato com materiais da natureza, abandonando por um tempo os materiais que são repetidamente utilizados na educação infantil.

Por este motivo, ressalta-se que é importante que os educadores, em suas práticas pedagógicas, reconheçam as potencialidades que os espaços ao ar livre causam no desenvolvimento das crianças, levando-as a sair das rotinas de dentro do espaço da sala e a explorar novas interações sociais em outros ambientes, principalmente, quando a escola já proporciona esse espaço ao seu redor. Louv (2016) compreende que:

A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado. A natureza também pode assustar, e até mesmo esse medo tem propósito. Na natureza a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade – um lugar distante do mundo do adulto, uma paz à parte (Louv, 2016, p. 29).

O autor ainda esclarece que as práticas educativas no ambiente natural possibilitam que a criança passe por novas experiências, e a utilização da ludicidade faz com que vivenciem experiências diferenciadas ao estarem ao ar livre. Desse modo, o espaço natural ao ar livre, que pode ser usado no desenvolvimento das propostas na Educação Infantil, possibilita que as crianças criem, modernizem, investiguem o espaço de vários modos, concedendo novos significados aos materiais achados na natureza. Por essa razão, conectar-se com a natureza possibilita relacionar-se consigo mesmo, com sua história e cultura (Tiriba, 2018).

Assim, se molhar na chuva, pular dentro de poças, manipular distintas texturas de areia e terra, olhar os formatos das folhas e flores que caem das árvores, isso tudo se encontra indicado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o documento relata os campos de experiência da educação infantil: corpo, gestos e movimentos; traçados, sons, cores e formatos; escuta, fala, pensamentos e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relação e transformação. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), a escola precisa oportunizar experiências distintas, nos espaços interiores e exteriores das instituições, ademais, as crianças devem realizar locomoções amplas nas dependências das escolas.

Nessa perspectiva, é fundamental destacar que o exagero nos cuidados, a pressa e a busca por uma vida mais prática, na maioria dos casos, terminam afastando as pessoas de um contato íntimo com a natureza, e, conseqüentemente, as crianças. Ultimamente, os objetos plásticos

ganham destaque, até mesmo algumas instituições são cobertas de grama sintética, tornando impossível que as crianças tenham contato com o ambiente natural. Os vasos de flores e plantas naturais passaram a ser trocados pelos artificiais, por não precisarem ser regados e por ser uma maneira de economizar tempo.

Essa condição, aliada a outras, como a ausência de espaços adequados, tem causado um afastamento das crianças de tudo que é natural e faz parte da vida do ser humano. Sendo assim, as experiências, como brincar na terra, na chuva, interagir com um inseto, ver de perto o desabrochar de uma flor, flores caindo da árvore, plantar feijão no algodão, estão desaparecendo dos planejamentos dos professores. Tudo isso faz parte de aprendizados fundamentais na infância.

Desse modo, o brincar em lugares no qual a natureza é a protagonista, o corpo é envolvido nas nuances dos toques, nos ruídos, nos aromas, sabores, aumenta os limites de descobertas pelas crianças. A sensação de estar livre, os momentos disponíveis para brincar ao ar livre, despertam a curiosidade, aumentam a concentração e vontade de aprender. Um ambiente natural oportuniza vários meios e desafios para que as crianças descubram novas coisas e possam se autoconhecer. A natureza disponibiliza um espaço propício para que as crianças brinquem e explorem suas áreas não somente com atividade individual, como também em grupo.

Desta forma, a importância de exercer atividades com o brincar na natureza viabiliza a aprendizagem e contribui para a socialização e cooperação entre as crianças. Entretanto, as escolas devem estimular a ludicidade, para que possam melhorar a aprendizagem, recomendando atividades desafiadoras que possibilitem a produção de conhecimentos, oportunizando as crianças com TDAH a serem mais criativas, comunicativas e frequentes, fazendo com que fortaleçam as atitudes de respeito, dignidade e solidariedade para com o meio ambiente.

A atividade lúdica se torna, então, um elemento importante na construção do conhecimento das crianças com TDAH, pois é por meio dessas atividades que melhoram suas habilidades e competências, atenuando as dificuldades vistas no espaço escolar. Desta maneira, é interessante ressaltar que “[...] algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e são ótimas ferramentas de trabalho para o planejamento da escola e de aula dos professores” (Viana, 2013, p. 755).

Desse modo, ao tratar as crianças com TDAH, é necessário entender suas limitações e trabalhar com metodologias didáticas que atenuem as dificuldades. Assim, é interessante realizar jogos e dinâmicas que envolvam as regras, momentos que promovam conversas, que incentivem a criatividade e atividades que treinem o corpo e a mente, levando em consideração que “[...] as dificuldades de aprendizagem [...] características do transtorno remetem aos processos mentais básicos e superiores como atenção, memória, percepção, pensamento, linguagem e entre outros” (Prestes, 2015, p. 92).

As brincadeiras, os brinquedos e a imaginação das crianças são pilares importantes para a formação das culturas da infância, e o contato com as áreas verdes pode ajudar na formação delas. Nota-se que o contato com o ar livre pode aumentar as experiências coletivas, a criatividade, a concentração e o bem-estar dos pequenos. Pois a diversidade de componentes naturais é constituída de mobilidade e facilita a interação, assim ela acaba facilitando a imaginação das crianças e o fortalecimento de vínculos.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A investigação foi fundamentada no paradigma qualitativo, com a utilização do método de estudo de caso com o uso de pesquisa-ação. A pesquisa-ação é uma ação colaborativa entre os sujeitos e o pesquisador, o que possibilita a mudança no contexto de melhor qualidade. Segundo Denzin e Lincoln (1998), essa metodologia oferece um conjunto de procedimentos que buscam explicar e investigar a realidade social e estudá-la, compreendendo seus fenômenos, que no caso desse estudo foram as práticas pedagógicas que envolvem a natureza e a criança que possui TDAH.

A pesquisa-ação investiga processos complexos, trazendo mudanças e observando os efeitos nesses processos, visto que o foco do pesquisador deve envolver a compreensão do problema e das ações realizadas para solucioná-lo dentro de um ambiente real, bem como a geração de conhecimento científico associado às teorias que apoiam a pesquisa. Desse modo, a pesquisa com as práticas pedagógicas e a criança com TDAH, no contexto da educação infantil, possibilitou que o pesquisador tivesse relações de cooperação no ambiente da pesquisa, da participação nos processos de observação e de colaboração com atividades, enquanto profissional para contribuir de forma significativa com o campo que está inserido (Barbier, 2004).

O uso desta metodologia no processo investigativo do estudo “[...] requer a organização de condições de autoformação e de emancipação para os sujeitos da ação (pesquisadora e professora), a criação de compromissos com a formação e desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade” (Brito, 2015, p. 95).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe, que fica localizada no município de Macapá-AP. A escola trabalha com crianças em idade pré-escolar do bairro Central, funcionando com turma do 1º e 2º períodos da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, respectivamente.

Os participantes da pesquisa foram duas professoras que aceitaram contribuir com a investigação da pesquisa. As duas trabalham na escola em questão, a primeira delas é professora da turma da criança participante da pesquisa, formada em Pedagogia e tem Especialização em Educação Especial e Inclusiva; a segunda professora trabalha com a criança na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e é formada em Administração com Especialização em Educação Especial e Inclusiva. A criança tem 5 anos, matriculada com o diagnóstico de TDAH.

Os dados foram analisados partindo das observações por meio dos vídeos das realizações das atividades com os elementos da natureza, bem como as observações e registro das vozes da criança com TDAH. A tabulação de dados foi a partir das atividades e registros das filmagens e áudios na íntegra, para uma organização cronológica de situações que seriam analisadas após a socialização de dados entre a professora e a pesquisadora. As observações coletadas foram necessárias para o tratamento de dados obtidos, que subsidiaram a organização das informações, os registros de dados escritos e o acompanhamento das atividades realizadas que foram categorizadas com o uso da análise de conteúdo. Neste sentido, de acordo com Franco (2005), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela qual for, pode ser considerada como análise de comunicações, que é utilizar meios sistemáticos e possibilitar ao pesquisador fazer inferências acerca de qualquer elemento da comunicação, além de expressar um significado e um sentido. A análise de conteúdo possui três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Dessa forma, os dados passaram pelas etapas para melhor serem analisados na seção seguinte.

Todos os participantes da pesquisa foram identificados como professora e criança, para que possam ter suas identidades preservadas. Porém, as imagens apresentadas na seção seguinte foram autorizadas pelos participantes e responsáveis da criança.

#### **4 VIVÊNCIA E ATIVIDADES PRÁTICAS REALIZADAS COM A CRIANÇA COM TDAH**

A seção discute as atividades práticas que envolveram elementos da natureza para a criança laudada com TDAH. No primeiro momento, houve uma aproximação da criança, notou-se que era carinhosa com os colegas, porém, como às vezes ficava irritada e gritava na sala, percebeu-se que encontrou conforto em olhar para a rua observando os carros e as árvores que tinham do lado de fora. Ressalta-se que a escola entrou em reforma, as crianças foram transferidas para outro prédio todo fechado, não permitindo que as crianças tivessem contato com áreas abertas. Assim, observou-se que esse novo espaço de educar deixou a criança incomodada, pois sentia vontade de sair para uma área aberta, ao ponto de se jogar no chão, várias vezes, e apresentar agressividade. Nesse sentido, a busca por alternativa por parte da professora foi essencial, pois compreende-se

que a mediação realizada corresponde a um processo de qualidade na aprendizagem, principalmente quando se tem conhecimento sobre o TDAH (Brito, 2015).

Trabalhos descritos pela Fundação Roberto Marinho (1994) enfatizam que o amor e a agressão são partes estruturantes na composição da personalidade da criança. Por conta disso, a presença de agressividade não deve ser condenada, ao contrário, é essencial que a criança tenha um espaço onde consiga expressar seus sentimentos, ainda que ocorram conflitos entre amor e ódio, ela reconhece o espaço de brincadeira e tem consciência de que pode terminar o jogo no momento que quiser.

Durante o contato com a criança se obteve a sua confiança aos poucos e, nos momentos em que ela não estava chateada, se conseguia conversar e ajudá-la na relação com os colegas, possibilitando a interação. Após esse período, de adaptação e confiança mútua com a turma e a criança com TDAH, foram mediadas algumas atividades. Tais atividades passaram pelo processo de diálogo e formação com as professoras, nos princípios de uma pesquisa-ação. Os dados foram discutidos nos estudos de casos a seguir.

**1º caso estudado:** A primeira atividade para a criança com TDAH foi a do carimbo de folhas, como podemos observar na Imagem 1:

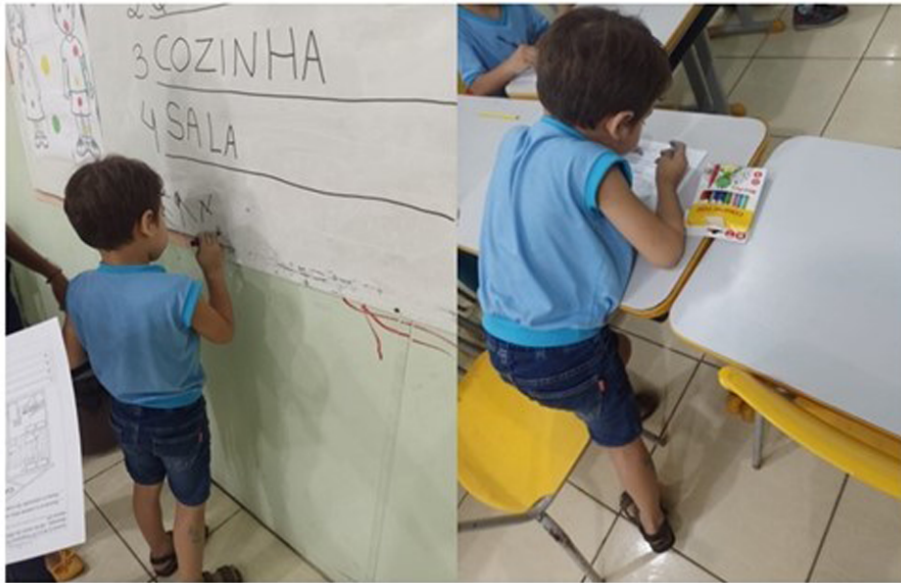
**Imagem 1** – A criança durante a realização das atividades.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Logo ao término da atividade com o carimbo de folhas, na qual a criança se motivou em mexer com a natureza, ela foi até a professora e pediu para fazer a atividade do dia, que a princípio se negou a realizar. A professora aproveitou a oportunidade e pediu que resolvesse uma parte da atividade no quadro e em seguida entregou para concluir na mesa. A criança logo pediu pincéis para fazer, pois não gostava de escrever com lápis e preferia pincéis coloridos ou canetas (Ver Imagem 2).

**Imagem 2** – A criança realizando a atividade do dia após realizar as atividades com a natureza.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Nota-se que, para que as crianças tenham uma aprendizagem produtiva, os educadores necessitam de formação para que possam adicionar nas suas estratégias ações adequadas para lidar com as crianças. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2016), o professor pode auxiliar as crianças com TDAH possibilitando estratégias pedagógicas interessantes. No caso estudado em questão, observou-se que primeiro a professora possibilitou que a criança pudesse fazer a atividade, com mediação, no quadro, pois percebeu-se que a criança estava calma e concentrada e somente depois, estrategicamente, a criança realizou sozinha. A atenção da professora e a mediação foram fundamentais para que a criança pudesse se sentir mais motivada, uma vez que já vinha de uma atividade mais prazerosa que era o carimbo com as folhas.

**2º caso estudado:** A atividade seguinte proposta para a criança utilizou papel cartão e pedrinhas, e consistia em colocar as pedras em cima do número que havia no papel cartão. A criança executou perfeitamente e manteve o foco. Após a realização da atividade, brincou com as pedrinhas e, empolgada, mostrou para os colegas e para a professora (Ver Imagem 3).

**Imagem 3** – A criança realizando atividade.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Observa-se que o brincar com a natureza possibilitou a interação com a criança com TDAH. Esse fato é primordial para que se possa compreender o processo de sua aprendizagem. Nessa

esteira, analisa-se que nas DCNEI (Brasil, 2009), o eixo estruturante da educação infantil são as interações e brincadeiras, no qual a educação deve orientar as práticas. No caso estudado, percebe-se que o brincar possibilitou a interação da criança com TDAH com os demais colegas.

**3º caso estudado:** Durante o tempo em que se acompanhou a criança, notou-se que um dos jogos que mais gostava era o famoso “jogo da velha”, com essa informação pesquisou-se formas de elaborar um jogo da velha com elementos da natureza, utilizando um pedaço de tronco, tinta e pedrinhas para o jogo. A criança ficou muito animada e convidou os colegas e a professora para verem seu mais novo brinquedo, apesar de não gostar muito da ideia de dividir com os colegas, conseguiu interagir e brincar (Ver Imagem 4).

**Imagem 4** – A criança durante o jogo da velha.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

O jogo da velha foi o preferido da criança com TDAH e todas as vezes que chegava à sala dizia que ia jogar e que agora não precisava mais de papel e caneta. Os colegas brincavam com a criança e isso a deixava muito feliz, pois na maioria das vezes não conseguia interagir, apesar da professora e da sua cuidadora sempre tentarem incluí-la nas brincadeiras em sala. Assim que terminávamos as atividades envolvendo natureza, a criança pedia para realizar as atividades que a professora estava passando e esse resultado não consistia em forma de compensação, mas era um desejo espontâneo da criança com TDAH. Como pode-se observar na Imagem 5:

**Imagem 5** – A criança durante a execução da atividade.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Neste sentido, Brougère (1998) diz que o jogo possibilita a descoberta de informações sobre o meio que nos cerca, trazendo contribuições para nossa visão de mundo e colaborando nas diversas maneiras de aprendizagem, segundo o pesquisador, é por meio do jogo e das brincadeiras que os aspectos físicos e mentais são exercitados. Desse modo, questiona-se o porquê de não proporcionar à criança hiperativa métodos de aprendizagem que sejam prazerosos e interativos,

que possam fazer com que ela se conheça melhor e possa conviver de forma harmoniosa com seu professor e colegas. Ainda que haja momento de desgaste durante a aprendizagem, a felicidade que a criança sente nos jogos, durante o brincar, é imensurável.

**4º caso estudado:** Acompanhando as experiências de matemática que a professora estava trabalhando com as crianças, no estudo colaborativo, resolveu-se trazer um jogo com a utilização de “caroços de açaí” para trabalhar com ela e colaborar com a professora. Apesar da criança estar bem agitada no dia, a mesma gostou bastante e manteve a concentração durante toda a execução. Como podemos observar na Imagem 6:

Imagem 6 – A criança durante a realização da atividade.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Neste sentido, é válido ressaltar que o professor tem um papel essencial, pois ele é quem vai mediar e oferecer os jogos para a criança, tomando cuidado para que o jogo seja uma ferramenta pedagógica, sem a colaboração do docente e sua atuação consciente o fazer pedagógico não se concretiza, mesmo que esteja de acordo com sua instituição, pois a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos jogos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas sim a que dispõe de uma equipe de educadores que saibam utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa. Uma caixa de fósforos, uma lupa e uma fita métrica em mãos de uma verdadeira educadora infantil valem bem mais que uma fantástica coleção de brinquedos eletrônicos que emitem luzes e sons e que, por se apresentarem perfeitos demais, roubam espaço da imaginação (Antunes, 2003, p. 31).

Desta forma, notou-se que as atividades propostas com a natureza tinham um eixo mediador e que a professora acompanhava com objetivos pedagógicos de aprendizagem. A mediação é uma forma de impulsionar a aprendizagem da criança (Brito, 2015), e no caso estudado o jogo com materialidade nos elementos da natureza serviu como eixo mediador no controle da atenção.

**5º caso observado:** Outra atividade proposta foi o painel sensorial com elementos para que a criança pudesse identificá-los. Utilizou-se o painel, pedaços de casca de árvore, pedras, milho, caroços de açaí e fiapos do açaí que ficaram similar a um ninho. A criança se interessou bastante e utilizou argila para fazer pequenos ovinhos e colocar no ninho do painel. Podemos observar nos registros a seguir:

Imagem 7 – A criança durante a aplicação do painel sensorial.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Após a apresentação do painel, a criança foi resolver a atividade do dia, porém, como não gostava de usar o lápis, a professora deu pincéis e adaptou outra atividade para que usasse tinta, gostou bastante e conseguiu se concentrar durante a execução.

Desse modo, Rohde e Benczik (1999) defendem que a criança com TDAH necessita ser envolvida e motivada para que possa mostrar seu potencial, levando em conta que são crianças e adolescentes muito criativos e inteligentes. Neste caso, o interesse pela atividade possibilita maior concentração para realizá-las.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a pesquisa, notou-se que o meio ambiente é pouco trabalhado como uma estratégia de aprendizagem, principalmente no que se refere às crianças com TDAH, visto que são poucos os trabalhos que envolvem a temática em projetos, dissertações e teses. Há muitos trabalhos sobre o meio ambiente, sobre formas de aprendizagem para crianças com TDAH, porém, eles raramente são trabalhados em conjunto, principalmente, no que se refere as suas contribuições para a aprendizagem na educação infantil.

O contato com a natureza traz diversos benefícios para um desenvolvimento saudável e deve ser oferecido desde a infância, a fim de que as crianças se familiarizem com esses espaços e não vejam a natureza como algo distante de sua realidade. Desse modo, nota-se que as crianças estão cada vez mais afastadas dos ambientes naturais e um dos principais motivos é o crescimento do mercado de produtos tecnológicos avançados.

Neste sentido, os trabalhos oportunizaram à criança com TDAH obter experiências ricas em aprendizagem, utilizaram-se materiais que a ajudaram em sua concentração, deixando-a menos estressada, por se diferenciar das atividades das quais já estava habituada a realizar, trazendo desafios que eram resolvidos com muita empolgação.

Percebeu-se que a natureza tem o potencial de possibilitar para a criança uma aprendizagem saudável e significativa, pois faz com que com ela tenha uma relação com o ambiente à sua volta de maneira mais leve e agradável. Ademais, é de grande importância que se repense os ambientes externos da escola como uma extensão da sala de aula, agregando novas possibilidades de saber, pois nesses períodos nos quais as crianças estão fora da sala se familiarizam com o meio no qual vivem, ampliando suas experiências com aprendizagem e, também, socializam novos saberes.

## REFERÊNCIAS

- AMICONE, G.; PETRUCCELLI, I.; DOMINICIS, S.; GHERARDINI, A.; COSTANTINO, V.; PERUCCHINI, P.; BONAIUTO, M. Green Breaks: The Restorative Effect of the School Environment's Green Areas on Children's Cognitive Performance. **Front Psychol**, v. 9, 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01579/full>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- ANTUNES, C. **O Jogo e a Educação Infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Fascículo 15).
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. **ABDA**, 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 22 de jul. 2022.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRITO, A. C. U. **Práticas de mediação e o brincar na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- BROUGÉRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The landscape of qualitative research: theories and issues**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da pré-escola**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- KAPLAN, S.; BERMAN, M. G. Directed attention as a common resource for-executive functioning and self-regulation. **Perspectives on Psychological Science**, v. 5, p. 43-57, 2010.
- LOUV, R. **A última criança na natureza: Resgatando as nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Ed. Aquariana, 2016.
- MIRANDA, M.; VEGA-GÁLVEZ, A.; MARTINEZ, E.; LÓPEZ, J.; RODRÍGUEZ, M. J.; HENRÍQUEZ, K.; FUENTES, F. Genetic diversity and comparison of physicochemical and nutritional characteristics of six quinoa (*Chenopodium quinoa willd.*) genotypes cultivated in Chile. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, p. 835-843, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cta/a/HKymBB9Qz7kx8tdd8tV-6t9K/?lang=en>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão: A natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2018.
- PRESTES, I. C. P. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Inclusão**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2015. 130 p.
- RECONDO, R.; GREVET E. H.; SCHMITZ, M. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade no Ciclo Vital. In: CATALDO NETO, A; GAUER, G. J. C.; FURTADO, N. R. **Psiquiatria para Estudantes de Medicina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 489.
- ROHDE, L. A. P.; BENCZIK, E. **Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIANA, N. P. O Lúdico em benefício da Aprendizagem de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH). *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO, 3., maio 2013, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMF2874.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.



# INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM PORTO VELHO: RELAÇÕES DE ACESSO À SAÚDE PÚBLICA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

**Diana Campos Fontes Arcanjo<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Oeste do Pará/Secretaria de Estado da Educação-RO

fontesarcajodiana@gmail.com

**Juracy Machado Pacífico<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Rondônia

juracypacifico@unir.br

**Luanna Freitas Johnson<sup>3</sup>**

Universidade Federal de Rondônia

luannajohnson@unir.br

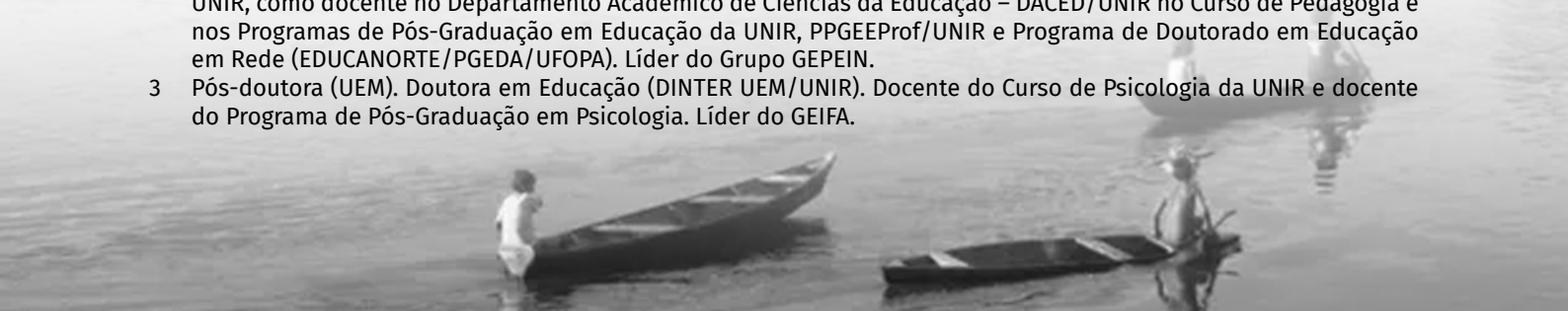
**Resumo:** A infância compreende os primeiros anos de vida, quando melhor se pode estimular o desenvolvimento global do indivíduo. Considerando as crianças com deficiência, o acesso a serviços de saúde é extremamente relevante no diagnóstico inicial e introdução à Estimulação Precoce para acessarem a escola e o Atendimento Educacional Especializado. O trabalho utiliza as concepções de infância, vias de desenvolvimento e deficiência subsidiadas da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como objetivo geral conhecer as possibilidades de acesso à saúde de crianças de zero a seis anos aos serviços da Atenção Básica e Educação Infantil no município de Porto Velho-RO. Os objetivos específicos foram: a) levantar documentos a respeito das políticas públicas de saúde e educação para crianças com deficiência; b) levantar dados sobre acesso das crianças nos Centros de Saúde e nas Escolas de Educação Infantil no município de Porto Velho; e, c) destacar as concepções da Psicologia Histórico-Cultural no campo do desenvolvimento infantil da criança com deficiência. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental em que se buscou por legislações e dados disponibilizados pelas Secretarias Municipais de Saúde e Educação de Porto Velho sobre o atendimento às crianças de zero a seis anos com deficiência. Diante dos resultados, consideramos que o acesso das crianças com deficiência ainda é precário, sem a execução de programas específicos e marcado pela ausência de registros das demandas, desconsiderando várias possibilidades tanto na área da saúde quanto da educação. Considera-se que, para a efetivação da inclusão, se faz necessário um papel ativo de toda a sociedade, a fim de que as políticas sejam executadas e promovam o desenvolvimento e qualidade de vida das crianças com deficiência.

**Palavras-chave:** Crianças com deficiência; inclusão; políticas públicas.

1 Doutoranda em Educação (EDUCANORTE/PGDA/UFOPA). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Especialista em Psicologia Escolar (UNIR). Psicóloga Escolar (SEDUC) atuando na Rede Estadual no município de Porto Velho-RO. Membro dos Grupos de Estudos da UNIR: Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva – GEPEIN.

2 Doutora em Educação (UNESP). Mestre em Psicologia (USP). Atua como Chefe de Núcleo de Ciências Humanas da UNIR, como docente no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – DACED/UNIR no Curso de Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNIR, PPGEEP/UNIR e Programa de Doutorado em Educação em Rede (EDUCANORTE/PGEDA/UFOPA). Líder do Grupo GEPEIN.

3 Pós-doutora (UEM). Doutora em Educação (DINTER UEM/UNIR). Docente do Curso de Psicologia da UNIR e docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Líder do GEIFA.



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa contemplar uma das faces da infância na Amazônia rondoniense. Tratará da criança com deficiência e idade de zero a seis anos, no município de Porto Velho. Nosso olhar se volta para a execução das políticas públicas de saúde<sup>4</sup> e as suas relações com as políticas públicas de educação<sup>5</sup>, mencionando a intersectorialidade de ambas com as políticas públicas de assistência social<sup>6</sup>. Parte-se do princípio de que a partir do acesso a serviços de saúde, acontece o diagnóstico e identificação de uma eventual deficiência, para posterior introdução desta criança nas demais políticas.

Dessa forma, nosso questionamento inicial neste trabalho foi: de que forma as políticas públicas de saúde são executadas no município de Porto Velho-RO e como se relacionam com os serviços educativos. Tivemos como objetivo geral conhecer as possibilidades de acesso à saúde de crianças, com deficiência e idade de zero a seis anos, aos serviços da Atenção Básica e na Rede Municipal de ensino no município de Porto Velho-RO. Elencamos como objetivos específicos: a) levantar documentos a respeito das políticas públicas de saúde e educação para crianças com deficiência; b) levantar dados sobre atendimento a crianças com deficiência nos Centros de Saúde e nas Escolas de Educação Infantil no município de Porto Velho; e, c) destacar as concepções da Psicologia Histórico-Cultural no campo do desenvolvimento infantil da criança com deficiência.

A produção se qualifica como uma pesquisa descritiva (Gil, 2002), pois intenciona descrever populações e fenômenos, dando ênfase à descrição com precisão de determinadas características de um determinado grupo.

São apresentados alguns pressupostos das políticas públicas voltadas à área da saúde, bem como informações de serviços prestados na esfera da Atenção Básica – AB no município de Porto Velho, fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde e pela Secretaria Municipal de Educação. Tratamos dos pressupostos da escolarização da criança com deficiência na Educação Infantil e, em seguida, efetuamos as discussões e considerações a respeito dos mesmos, levando em conta as concepções de deficiência apontadas pela Psicologia Histórico-Cultural.

## 2 POLÍTICAS, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E REALIDADE PORTO-VELHENSE

De acordo com dados estatísticos, pelo menos 10% das crianças nascem ou adquirem algum tipo de deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial com repercussão no desenvolvimento neuropsicomotor. Deste quantitativo, cerca de 70% a 80% das sequelas podem ser evitadas ou minimizadas por meio de condutas e procedimentos simples de baixo custo e de operacionalização com diagnóstico oportuno, bem como medidas preventivas adequadas em todos os níveis de atenção à saúde (Brasil, 2018).

As deficiências podem ser inatas ou adquiridas. Perin (2010) discorre a respeito de alguns fatores, que podem ser pré-natais, peri-natais e pós-natais. Nos fatores pré-natais observa-se: alteração genética, questões ambientais relacionadas à saúde da gestante, processos infecciosos, microcefalia, hidrocefalia, desnutrição, alcoolismo, fumo, uso de remédios e exposição à radiação. Os fatores peri-natais: prematuridade, baixo peso ao nascer, problemas de parto (partos demorados, circular de cordão, parto pélvico), icterícias graves por incompatibilidade sanguínea, infecções, hemorragia cerebral, uso de fórceps e anóxia (falta de oxigênio). Os fatores pós-natais: prematuridade, deficiência alimentar (desnutrição), infecções agudas, parasitoses intestinais, doenças metabólicas, problemas emocionais (privação de afeto e de estímulos).

4 A porta de entrada no Sistema Único de Saúde é a Atenção Básica.

5 Na faixa etária se traduz pela oferta da Educação Infantil, que contempla a Creche (zero a três anos) e a Pré-Escola (quatro a seis anos), obrigatória.

6 O Sistema Único de Assistência Social – SUAS oferece o Benefício de Prestação Continuada – BPC, o qual garante um salário mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade (Brasil, 2022).

Em relação à criança com deficiência, a legislação brasileira contempla seu direito em quatro grandes documentos, tanto na área da saúde quanto na área da educação. Inicialmente pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016a), seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Brasil, 1990), em 2015 pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e em 2016 pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016b), que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera outras leis. Além destas, ainda há uma série de documentos, emanados tanto do Ministério da Saúde quanto da Educação, que destacam essa prioridade de atendimento.

A Constituição Federal assegura às crianças cinco direitos fundamentais<sup>7</sup>, sendo dois deles saúde e educação. Às crianças com deficiência é prescrito o direito a não discriminação, seguridade social, inclusão e assistência social. Na área de educação, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2016a).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA prescreve para a área da saúde que seja assegurado o atendimento integral à criança, através de serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde, e no caso da deficiência pontua o atendimento especializado e fornecimento de medicamentos, próteses e outros recursos necessários à habilitação ou reabilitação (Brasil, 1990). Na área da educação, prevê a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades, e como suporte específico o AEE<sup>8</sup> (Brasil, 2011), esclarecendo o que está definido na Constituição Federal.

Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, ao tratar do Direito à Saúde, assegura o atendimento prioritário e o direito a serviços de reabilitação; diagnóstico e intervenção precoce por equipe multidisciplinar; serviços de habilitação e reabilitação, visando melhor condição e qualidade de vida; serviços ambulatoriais e internação; atendimento psicológico, inclusive para familiares e atendentes; informações adequadas e acessíveis sobre as condições de saúde; serviços que previnam ocorrência e desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais; bem como a oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde (Brasil, 2015).

O documento discorre ainda sobre a implantação de ações de prevenção de deficiência por causas evitáveis, as quais são realizadas em diferentes programas, como acompanhamento da gravidez, parto e puerpério; parto humanizado e seguro; acompanhamento dos agravos nutricionais da gestante e criança; imunização e triagem neonatal e acompanhamento de gestante de alto risco (Brasil, 2015).

Na área de educação, a LBI aponta como competências do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema inclusivo; aprimoramento dos sistemas educacionais; projetos pedagógicos que institucionalizem o AEE; oferta de educação bilíngue; adoção de medidas individualizadas e coletivas; pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias; adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento; adoção de práticas pedagógicas inclusivas; oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados à pessoa com deficiência; acesso da pessoa com deficiência em igualdade de condições a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar; acessibilidade; oferta de profissionais de apoio escolar e ainda a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015).

Na execução das políticas de saúde, as ações e serviços para as crianças se dão através da Atenção Integral à Saúde da Criança, que é coordenada pela Atenção Básica – AB, que faz parte da porta de entrada do SUS, mediante o acesso e acolhimento universal e o exercício da clínica,

7 Direitos fundamentais são aqueles inerentes à proteção do princípio da dignidade humana, sendo inalienáveis, ou seja, não podem ser transferidos, ignorados, desfeitos e negociados (Fachini, 2022).

8 O AEE acontece na Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola regular, o qual visa apoiar nas necessidades dos alunos com deficiência no processo de inclusão escolar (Brasil, 2011).

a partir da valorização da relação com o usuário. A função central das equipes de AB é acolher, escutar e oferecer resposta adequada, capaz de resolver a maioria dos problemas de saúde e/ou de reduzir danos e sofrimentos da população, ainda que a resposta seja ofertada em outros pontos de atenção da rede. Os encaminhamentos para especialistas, por exemplo, ocorrem após a necessidade identificada, por meio das investigações do problema pelos profissionais e apenas se esgotados os recursos disponíveis deste nível de atenção (Brasil, 2018).

A identificação de sinais iniciais de problemas que possam indicar um diagnóstico precoce possibilita a instauração imediata de intervenções extremamente importantes, uma vez que os resultados positivos em resposta a terapias são tão mais significativos quanto mais precocemente instituídos. A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida e o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções (Brasil, 2018).

A imaturidade, inclusive imunológica, associada a condições de vida desfavoráveis, relacionadas à ausência de saneamento básico, de segurança alimentar e nutricional, de situações de violência intrafamiliar, de baixa escolaridade materna, além de condições específicas das populações vulneráveis, baixo acesso e qualidade dos serviços de saúde, educação e assistência social, entre outros, são determinantes não apenas de maior morbidade e mortalidade, mas de riscos ao pleno desenvolvimento destas crianças (Brasil, 2018).

Há crianças que nascem com problemas que poderão gerar limitações no desenvolvimento em diferentes áreas e com intensidades variadas, esses se diferenciam dos outros tipos de problemas pela natureza de seus sinais e sintomas, pelas formas de tratamento e pelas possibilidades de intervenção no sentido de gerar ou não deficiências nos seus portadores. Mesmo em crianças muito pequenas, é possível perceber se está existindo algum dano ao processo evolutivo, como sinais de alerta aos distúrbios de desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida (Perin, 2010, p. 4).

A identificação precoce é uma alternativa indispensável. O estímulo precisa iniciar logo nos primeiros meses, a fim de que os problemas não se intensifiquem e os danos à evolução sejam minimizados tanto física quanto psicologicamente. A finalidade da Estimulação Precoce deve ser que a criança gere sua própria personalidade, sua situação familiar e social. As técnicas para desenvolver estímulo adequado são variadas, mas devem responder a um plano ou programa, que de forma geral auxilie no desenvolvimento infantil, abordando desde aspectos educacionais até salutar e socioafetivos (Perin, 2010).

Os serviços de Estimulação Precoce consistem em Estimulação Auditiva, Estimulação Visual, Estimulação da Função Motora, Estimulação da Função Manual, Estimulação de Habilidades Cognitivas e Sociais e Estimulação da Motricidade. São mencionados ainda a grande relevância das Tecnologias Assistivas e o Brincar, o qual pode ser um meio para alcançar os objetivos da Estimulação Precoce (Brasil, 2016c), efetuada por profissionais da área de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Pedagogia, Terapia Ocupacional e Psicologia.

Na execução das políticas públicas de educação, para crianças de zero a seis anos, é prescrito o atendimento na Educação Infantil nas creches e pré-escolas, bem como o AEE, que aparece nas três principais legislações: Constituição Federal, ECA e LBI, mas é conceituado em Decreto específico.

Nesse Decreto do AEE, as crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD<sup>9</sup> e altas habilidades ou superdotação são definidas como público-alvo da Educação Especial, e a elas são garantidos o acesso prioritário ao ensino regular e a oferta deste serviço, bem como o suporte de profissional de apoio conforme a necessidade. O AEE se trata de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente de forma complementar a crianças com deficiência e TGD, a ser oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. São elencados como objetivos do AEE: a promoção do acesso, participação

9 Conjunto de Transtornos ligados diretamente ao Espectro Autista.

e aprendizagem de acordo com as necessidades individuais, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras de aprendizagem e asseguram condições para dar continuidade dos estudos nos demais níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Contemporâneas ao Decreto do AEE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) apontam a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas como um dever do Estado, e que o faça de forma gratuita, de qualidade e sem requisito de seleção. Este documento também possui o diferencial de assinalar a obrigatoriedade da pré-escola a partir de 4 anos, e que seu currículo busque a promoção e desenvolvimento integral das crianças.

Diante de todos os documentos apresentados e vigentes, acrescentamos que, no início do ano de 2022, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, ao tratar a situação das crianças com deficiência no interior das políticas públicas e a forma como são executadas, conceitua como “ciclo de invisibilidade”, afirmando que as crianças com deficiência são invisíveis na coleta de dados e monitoramentos, e que os dados disponíveis não são representativos das experiências das pessoas com deficiência (UNICEF, 2022).

## **2.1 O desenvolvimento da criança com deficiência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**

A visão da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento é prospectiva e positiva, e considera que o sujeito passa pelo processo biológico e cultural. Esse processo se dá simultaneamente pelo natural e artificial, no qual o sujeito, através dos signos, parte das condutas elementares para as condutas superiores (Tuleski; Eidt, 2016). Porém, este ciclo não acontece de forma natural e universal, mas circunstanciado histórica e socialmente, não sendo explicado pelo tempo e pela maturidade orgânica (Pasqualini, 2016).

No caso das crianças normais<sup>10</sup>, as linhas do desenvolvimento natural e cultural coincidem, enquanto no das crianças com deficiência a coincidência se torna em divergência profunda, apesar de destacar ainda que essa divergência também acontece com a criança normal. Porém, a distinção se dá em relação às vias do desenvolvimento, as quais são diretas para os normais e indiretas para as crianças com deficiência. No caso, o estabelecimento das vias indiretas torna possível o processo educativo, pois sem eles seria impossível. Isto é exemplificado com a escrita em braille para os cegos e a escrita no ar para surdos (Vigotski, 2019<sup>11</sup>).

Esse processo circunstanciado segue a mesma lógica para pessoas com deficiência:

As forças motrizes para o desenvolvimento do sujeito passar de uma dada etapa para outras são decorrentes da interrelação das relações sociais e de sua compreensão, gerando novos motivos em meio a novas atividades. Quando nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver. (Barroco; Leonardo, 2016, p. 330).

O desenvolvimento se daria por fases, acontecendo por meio de crises e superações, intercaladas por períodos estáveis. No caso de zero a seis anos, foco deste trabalho, a pessoa vivenciaria três crises: crise pós-natal – primeiro ano (de dois meses a um ano), crise de um ano – infância precoce (um a três anos), e, crise de 3 anos – idade pré-escolar de 3 a 7 anos. Estas crises não são cronologicamente rígidas, sendo necessário se levar em conta características culturais, de classe e de especificidade de cada criança. De acordo com a fase que o sujeito está vivenciando, ele se relaciona com o mundo de uma forma particular (Tuleski; Eidt, 2016).

Elkonin<sup>12</sup> sugere que para cada fase do desenvolvimento existe uma atividade, a qual é produto e processo dos confrontos entre o alcançado a cada etapa e a situação social do desenvolvimento. No primeiro ano se trata da atividade de comunicação direta, na primeira infância

<sup>10</sup> Ao mencionar “crianças normais” se reporta a crianças que não possuem deficiência, esta terminologia foi utilizada na época em que foi escrito o original russo.

<sup>11</sup> Tradução da versão russa com edição em 1983.

<sup>12</sup> Autor da Pedagogia e Psicologia Infantil.

a atividade objetual manipulatória, enquanto na pré-escolar a atividade de jogos de papéis (Tuleski; Eidt, 2016). Quando se investe em novas ações de um dado período, cria-se condições para gênese e desenvolvimento de uma nova atividade dominante (Pasqualini, 2016).

Pensando no desenvolvimento da criança com deficiência, percebe-se nos postulados de Vygotski (2019) que as suas limitações têm relação intrínseca com o isolamento social ao qual está submetida. Barroco e Leonardo (2016, p. 334) acrescentam:

O desenvolvimento psicológico de acordo com Elkonin precisa considerar as relações entre a criança e a sociedade. A vida da criança e o surgimento de novos tipos de atividade e sua transformação em atividade guia para criança com ou sem deficiência não implica na supressão das atividades que já existiam, elas alteram o lugar que ocupam no sistema geral das relações com a realidade, que se tornam cada vez mais ricas [...] essa riqueza só pode ser alcançada se de fato forem estabelecidas formas para comunicação emocional direta, para a atividade de manipulação de objetos e o jogo de papéis. Isso implica em lidar com dados objetivos das condições anatômica-fisiológicas da criança e das relações sociais que são estabelecidas sobre a negação ou menosprezo da deficiência ou diferença que ela apresenta.

Outro autor da Psicologia Histórico-Cultural, Leontiev, postula que o desenvolvimento da criança tem total relação com o papel que ela ocupa nos grupos primários (familiar) e secundários (escola, bairro), e com a atividade principal. Para a criança, a atividade principal é a brincadeira e essa atividade permite que a criança se aproprie da cultura, valores e normas, resolução de conflitos, fazendo-o da forma imaginativa e criativa tanto quanto possível. Teoricamente, não encontramos na deficiência em si um fator limitante, mas podemos pensar que a limitação é antes social do que tipicamente físico-sensorial (Barroco; Leonardo, 2016).

Se faz necessário empenho para que a criança participe do mundo e tenha a necessidade de acesso ao conhecimento, pois esse acesso impacta além do intelecto, disseminando-se por toda a personalidade. Diante disso, ao relatarem suas experiências profissionais, Barroco e Leonardo (2016) citam que adolescentes e adultos, deficientes ou não, podem chegar a serviços educacionais formais sem que tenham participado da educação infantil ou ensino fundamental a contento, e por este motivo não superam as fases iniciais do desenvolvimento.

Compomos uma sociedade que toma como natural todo e qualquer tipo de problema, e, por não dominar leis de desenvolvimento, nega-se que a aprendizagem aconteça de modo satisfatório e dependa de condições materiais adequadas, de metodologia de ensino e de propostas curriculares adequadas, não se restringindo às condições neurobiológicas e à motivação individual (Barroco; Leonardo, 2016).

## **2.2 Procedimentos e resultados: realidade porto-velhense<sup>13</sup>**

Neste item, apresentaremos os procedimentos e os resultados obtidos e discutidos a partir dos dados levantados.

### **2.2.1 Dados da saúde**

Foi efetuado inicialmente um levantamento de legislações e documentos pertinentes à área de saúde e educação da criança com deficiência no município de Porto Velho, e em seguida foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Saúde – SEMUSA e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

No levantamento na SEMUSA, solicitou-se a liberação dos dados dos atendimentos especializados realizados a crianças de zero a seis anos<sup>14</sup> nos últimos cinco anos, visando criar um panorama de atendimento às crianças com deficiência. Na SEMED, foram solicitadas informações sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência no mesmo período e faixa etária.

<sup>13</sup> Com base no Censo 2010, estima-se que, em Porto Velho-RO, tenhamos uma população de 47.625 crianças de zero a seis anos (IBGE, 2010).

<sup>14</sup> Foram solicitadas informações das crianças de zero a seis anos, por serem o público específico da Educação Infantil.

Na busca documental na SEMUSA, formalizamos a solicitação de informações a respeito de Programas de atendimento à Saúde da Criança, Estimulação Precoce de Crianças com Deficiência, encaminhamento para Rede Estadual para fornecimento de aparelhos, cadeiras de rodas, Tratamento Fora de Domicílio – TFD ao setor de Regulação<sup>15</sup>, bem como provisão de insumos de saúde, tais quais alimentação específica para sondas e fraldas. Solicitamos ainda o quantitativo de atendimentos das seguintes especialidades, por fazerem o atendimento inicial de diagnóstico da deficiência e posterior encaminhamento para um eventual serviço de Estimulação Precoce: Clínica Geral, Pediatria, Neurologia, Otorrinolaringologia, Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia.

Foi-nos repassado apenas verbalmente que existe de maneira informal uma divisão de locais onde cada tipo de deficiência é atendido. Pessoas com deficiência física recorrem à Rede Marcelina, conveniada para acessar o fornecimento de cadeiras, próteses e muletas. O fornecimento de aparelhos auditivos, para pessoas com deficiência auditiva, ocorre em clínica particular também conveniada com o município. O fornecimento de insumos, como alimentações, fraldas, entre outros, é efetuado pelo Setor de Assistência Social da SEMUSA, e quando se trata de atendimento fora do estado a criança é encaminhada para a Rede Estadual para Tratamento Fora de Domicílio – TFD.

Sobre os atendimentos médicos destinados às crianças, nos esclareceram que é realizado nos seguintes locais: Unidades Básicas de Saúde – UBSs<sup>16</sup>, Unidades de Pronto Atendimento<sup>17</sup>, Maternidade Municipal Mãe Esperança<sup>18</sup>, Centro de Referência da Infância, Centro Especializado em Reabilitação, Centro de Especialidades Médicas. Foram-nos disponibilizados apenas dados dos três últimos locais. Isto se deu pois, de forma geral, os atendimentos são predominantemente efetuados nas UBSs por médicos generalistas, e ao fato de a Pediatria não compor o quadro das UBSs, atuando apenas nos Centros de Referência.

Relatou-se também que os registros de atendimento expressam apenas a idade do paciente, não sendo registrado se a criança possui ou não deficiência no setor de Regulação. Não nos foram oferecidos dados dos demais serviços solicitados, por serem referentes a Programas e a outros setores que não atuam na Regulação de atendimentos médicos.

Em seguida, foram realizadas visitas exploratórias para conhecer as três instituições que prestam atendimento no município de Porto Velho, sendo feitas também outras visitas à Secretaria Municipal de Saúde (5), ao Centro Especializado em Reabilitação (2), visita ao Centro de Referência de Saúde da Criança (2) e visita ao Centro de Especialidades Médicas (1).

As planilhas de dados foram elaboradas e manipuladas exclusivamente por técnicos específicos da SEMUSA, baseadas no levantamento de Bases de Dados internas (SEMUSA), não havendo uma plataforma aberta de dados com quantitativo de atendimentos efetuados. E para liberação dos mesmos, apenas mediante solicitação com objetivos explícitos e com vinculação da instituição de pesquisa. Os dados foram disponibilizados de forma detalhada mensalmente para posterior tratamento para formatação anual.

Como resultado, observamos que a Rede Municipal de saúde em Porto Velho-RO, incluindo os três centros, atendem as seguintes especialidades: Pediatria, Clínica Médica, Oftalmologia, Ortopedia-Traumatologia, Otorrinolaringologia, Urologia, Nefrologia, Neurologia, Cardiologia, Dermatologia, Endocrinologia, Psicologia Clínica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição Clínica e Terapia Ocupacional. Segue abaixo a discriminação quantitativa dos atendimentos em cada um deles:

15 Setor responsável pelo agendamento de consultas e serviços médicos disponibilizados pelo Serviço Único de Saúde – SUS.

16 Atendimento a crianças efetuado por Clínica Médica.

17 Atendimento em fase de implantação em três unidades por Zona da Cidade.

18 Serviço ofertado a gestantes e neonatais que não tenham tido parto de risco.

**INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM PORTO VELHO:  
RELAÇÕES DE ACESSO À SAÚDE PÚBLICA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

**Tabela 1** – Atendimentos no Centro de Referência de Saúde da Criança.

	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Nefrologia</b>	70	301	-	-	238
<b>Pediatria</b>	3.140	4.247	5.945	3.414	6.674
<b>Nutrição</b>	115	208	391	23	241
<b>Fonoaudiologia</b>	249	245	966	126	-
<b>Psicologia</b>	105	115	188	43	-
<b>TOTAL</b>	3.679	5.116	7.490	3.606	7.153

Fonte: SEMUSA (2022).

Cerca de 18% da população infantil do município, em 2021, teve acesso a atendimento, não se considerando retornos registrados como nova consulta. Nos anos de 2017 a 2020<sup>19</sup>, esse percentual era de menos de 10%. Esse local se caracteriza como o maior em número de atendimentos pediátricos realizados, por se tratar do local onde o mesmo de fato se efetiva. O atendimento realizado é, em sua grande maioria, a bebês encaminhados da maternidade.

Aparentemente, as especialidades disponíveis não possuem um foco na clientela específica, onde se enquadrariam as crianças com deficiência, mas em relação aos profissionais disponíveis na rede. Não se trata de um local direcionado para provável diagnóstico precoce de deficiências. Seus atendimentos são focados basicamente em atendimentos a crianças encaminhadas da Maternidade Municipal.

**Tabela 2** – Atendimentos no Centro de Especialidades Médicas – CEM.

	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Clínica Médica</b>	54	36	94	21	-
<b>Oftalmologia</b>	22	25	22	04	10
<b>Ortopedia/ Traumatologia</b>	152	105	183	101	172
<b>Otorrinolaringologia</b>	854	576	805	250	397
<b>Pediatria</b>	2.754	900	3.760	96	-
<b>Urologia</b>	20	-	78	06	44
<b>Nefrologia</b>	-	106	435	123	-
<b>Neurologia</b>	-	-	05	-	63
<b>Cardiologia</b>	-	-	-	-	13
<b>Dermatologia</b>	-	-	-	-	69
<b>Endocrinologia</b>	-	-	-	-	02
<b>TOTAL</b>	3.856	1.748	5.382	601	770

Fonte: SEMUSA (2022).

<sup>19</sup> Ano da deflagração da epidemia de Covid-19 e início do período de isolamento social, o qual restringiu atendimentos diretos em diversos serviços.

Este Centro oferece a maior diversidade de especialidades ofertadas pela Rede Municipal de saúde. O foco de atendimento não é o público infantil, porém, a exemplo das Unidades de Saúde, abre-se a disponibilidade de atendimento pelo setor de Regulação.

A especialidade de Otorrinolaringologia possui o maior número de atendimentos, chegando a quase 50% dos atendimentos gerais à faixa etária, especialidade que pode contribuir no diagnóstico de deficiência auditiva/surdez.

A especialidade Neurologia aparece com apenas 5 atendimentos no ano de 2019, e em 2021 foram efetuados 63 atendimentos, pouco mais de 10% dos atendimentos destinados à faixa etária. Resultado desanimador, pois se trata do único local que efetua o atendimento da Rede Municipal de saúde e é responsável pelo diagnóstico das deficiências intelectuais, múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento (entre eles as Síndromes de Espectro Autista).

**Tabela 3 – Atendimentos no Centro Especializado em Reabilitação – CER.**

	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Clínica Médica</b>	-	-	02	01	-
<b>Ortopedia/ Traumatologia</b>	05	07	05	-	12
<b>Fisioterapia</b>	22	10	32	-	04
<b>Fonoaudiologia</b>	278	323	408	34	268
<b>Psicologia Clínica</b>	338	39	45	-	109
<b>Terapia Ocupacional</b>	-	-	-	-	121
<b>TOTAL</b>	643	379	492	35	514

Fonte: SEMUSA (2022).

Trata-se de um local onde o serviço possui pouca centralidade na infância, focado em queixas ortopédicas relacionadas ao trabalho. No ano de 2021, havia atendimentos para Fonoaudiologia, Psicologia Clínica e Terapia Ocupacional. Serviços extremamente relevantes para o estabelecimento de serviços de Estimulação Precoce. Porém, o único serviço disponível no ano de 2022<sup>20</sup> é o de Psicologia Clínica<sup>21</sup>. O atendimento de Fisioterapia é existente, mas atende apenas demandas de adultos.

Nesse Centro foi observada uma rotatividade dos serviços, devido a não substituição/contratação de profissionais necessários em períodos de férias, licenças ou contratos temporários. De forma geral, há uma ausência dos serviços que contemplariam as necessidades dos pacientes com deficiência, pois apenas o atendimento na área de Psicologia Clínica, de cunho individual para as crianças, não daria conta de toda a demanda de serviços necessários, os quais seriam muito relevantes para o desenvolvimento. Sendo este Centro, em especial, o local onde a AB do município pretensamente deveria oferecer o serviço de habilitação e reabilitação de sua competência.

### **2.2.2 Dados da educação**

As informações da área de educação foram obtidas por meio eletrônico, dados gerais, e mediante a solicitação a SEMED de informações específicas pertinentes às crianças com deficiência<sup>22</sup>:

20 Informação obtida a partir da visita exploratória no local.

21 O atendimento psicológico no ano de 2022 dispõe de 8 vagas disponíveis diariamente, e o referido Centro dispõe de uma sala para atendimento psicológico ociosa, estando desativada por falta de profissionais.

22 Em alguns momentos há divergência nas informações dos dados postados nas plataformas do CENSO e os disponibilizados pela SEMED, pelo fato dos alunos registrados no CENSO terem registrados o laudo e CID, e na Secretaria há

**INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM PORTO VELHO:  
RELAÇÕES DE ACESSO À SAÚDE PÚBLICA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

número de matrículas, número de escolas com Salas de Recursos, matrículas por idade na Educação Infantil.

Conforme dados do IBGE (2021), o município possui 118 escolas de Educação Infantil, das quais 68 ofertam vagas de creche e 117 de pré-escolar. Estas escolas possuem sua dependência administrativa distribuída da seguinte forma: 84,1% municipal, 4,6% privada conveniada e 11,2% privada (IBGE, 2021). Ou seja, a grande maioria dos atendimentos na Educação Infantil compete à Rede Municipal.

**Tabela 4** – Número de matrículas, 2021, na Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Porto Velho-RO<sup>23</sup>.

	CRECHE				PRÉ-ESCOLA			
	Parcial		Integral		Parcial		Integral	
	TOT	PCD	TOT	PCD	TOT	PCD	TOT	PCD
<b>Est. Urbana</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Est. Rural</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Mun. Urbana</b>	8.760	45	1.930	0	28.634	166	40	0
<b>Mun. Rural</b>	131	0	0	0	4.604	08	96	0
<b>Total</b>	8.891	45	1930	0	33.238	174	136	0

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022) a partir de dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2021a, 2021b).

Se tratando da Educação Infantil, observamos que, no ano letivo 2021, apenas cerca de 0,5% das matrículas dizem respeito a crianças com deficiência. O que expressa que, no momento, as mesmas não têm tido acesso à escolarização, e que as redes de apoio intersetorial não têm funcionado a contento, visando o pleno acesso.

**Tabela 5** – Número de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino.

ANO	IDADE	NÚMERO DE ALUNOS INCLUSOS				
		2017	2018	2019	2020	2021
<b>CRECHE</b>	1 ano	-	06	01	03	-
<b>CRECHE II</b>	2 anos	-	01	-	-	06
<b>CRECHE III</b>	3 anos	06	05	03	30	52
<b>PRÉ I</b>	4 anos	34	24	14	77	98
<b>PRÉ II</b>	5 anos	67	34	29	115	144

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022) a partir de dados da SEMED (2022).

Nesta tabela mostra-se uma predominância de matrículas no Pré I e Pré II, provavelmente atribuindo-se à questão da obrigatoriedade das matrículas, entretanto, observa-se uma diferença de quase 50% a mais de matrículas no Pré II em relação ao Pré I.

Em relação ao quantitativo de alunos matriculados, observa-se divergência entre os dados disponibilizados pelo INEP e os fornecidos pela SEMED, uma vez que nos mesmos constam outras queixas além das deficiências, sendo elencadas também doenças, transtornos, distúrbios de diferentes etiologias, algumas das vezes sem laudo médico, ora sabido que pelo difícil acesso à saúde pública aqui elencado.

uma flexibilização da inclusão na modalidade de questões além das atribuídas oficialmente à Educação Especial, gerando tal diferença numérica.

23 Considerando que o número de alunos inseridos no Censo é apenas daqueles que possuem um laudo médico com CID de alguma deficiência ou Transtorno do Espectro Autista, para serem considerados como alunos público-alvo da Educação Especial.

Em relação à oferta do AEE em SRM, observamos que apesar de 117 escolas no município oferecerem a Educação Infantil no ano de 2021, somente 53 possuem SRM, das quais apenas 18 estão em funcionamento. Ou seja, 99 escolas estão disponíveis para matrícula de crianças com deficiência, mas não têm como oferecer Atendimento Educacional Especializado.

**Tabela 6** – Escolas de Educação Infantil e Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho-RO.

Ano	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Total de Escolas com Educação Infantil</b>	110	109	109	114	117
<b>SRM Implantadas</b>	52	52	54	53	53
<b>SRM Inativas</b>	36	30	35	37	35
<b>SRM Ativas</b>	16	22	19	16	18

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022) a partir de dados da SEMED (2022).

### **2.2.3 Do acesso à saúde ao ingresso na escola**

No município de Porto Velho observamos, através dos percalços ao acesso às informações da execução dos serviços, tanto da área da saúde quanto da área da educação, a existência do ciclo de invisibilidade (UNICEF, 2022), onde as informações em relação às crianças não estão disponíveis com facilidade.

Consideramos que o arcabouço legislativo de fato responde às necessidades das crianças, porém, o mesmo vem sendo cumprido precariamente e com parcialidade, já que há omissão tanto na oferta dos serviços de saúde da Atenção Básica como na oferta de vagas e serviços especializados na área da educação, nos diferentes locais onde os serviços são prestados.

Há uma dificuldade de acesso e uma nítida desproporcionalidade entre oferta e demanda. Observa-se também uma prática predominante dos serviços necessários não serem oferecidos, ou quando acontecem se dão de forma pontual, descontínuos e desconexos. Isso se reflete dentro da própria área da saúde no não acesso aos serviços de maior complexidade, e na área da educação o precário acesso dificulta a permanência e a qualidade do processo de escolarização.

Na área da saúde, a carência da oferta da Estimulação Precoce, inexistente nos três Centros de Referência e o restrito acesso à Pediatria e especialistas, e, na educação, a inativação de várias SRM nas escolas, reforçam o desamparo das crianças com deficiência nesta fase de desenvolvimento tão importante. Indo na contramão das necessidades das crianças com deficiência, tornando muito mais desafiador o desenvolvimento das vias de compensação, as quais poderiam ser trabalhadas intencionalmente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não permanecendo apenas nas funções elementares.

Tal diagnóstico e desenvolvimento são extremamente relevantes para que a criança já possa ter acesso à escolarização na Educação Infantil e todo o suporte necessário – cuidadores e serviços de atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, bem como, no caso de crianças de baixa renda, ao benefício previdenciário (BPC), aos transportes públicos diversos, à redução de carga horária de servidores responsáveis e aos benefícios de assistência (Bolsa Família e outros auxílios).

O caminho adequado seria o acesso à saúde e imediata inclusão escolar em uma idade mais tenra possível, com acesso ao apoio especializado imediato. Porém, o que se percebe no cotidiano é o caminho inverso: primeiro se acessa a escola, e os profissionais de educação é que solicitam o acesso aos serviços básicos de saúde, passando para a família toda a responsabilidade de seguir “individualmente”, em uma jornada “solo”, enquanto se trata de uma questão social, coletiva e de saúde e educação pública.

### 3 CONCLUSÕES

As crianças com deficiência precisam ter uma maior visibilidade na execução das políticas públicas como um todo. Precisam não apenas serem contempladas com um direito, mas terem possibilidade de acessá-lo por meio de seus familiares. Esse direito não deve ser uma abstração, mas materializar-se no cotidiano, através da atuação de políticos, gestores governamentais, profissionais das diferentes áreas que dão vida às letras da lei. Essas pessoas fazem escolhas, possuem discursos e atitudes que selam destinos. E, ao observarmos os dados, nos saltam aos olhos, pois muitas das crianças com deficiência ainda estão excluídas, segregadas ou inclusas como “figura meramente ilustrativa” e não têm, de fato, vivenciado o processo de humanização, pois, como proposto por Vigotski, uma criança com deficiência é uma criança como as demais, porém, que se desenvolve de uma outra forma.

Ainda não vivemos um momento, onde na prática, as crianças sejam de fato consideradas como prioridade na execução das políticas públicas, e este trabalho mostra que entre as prioridades existe um público que é ainda mais ignorado, as crianças com deficiência. Essas crianças precisam ocupar o seu devido espaço, assim como todas as outras crianças com ou sem vulnerabilidade social. Para que isso aconteça, se requer um trabalho intencional de toda a sociedade para que de fato a inclusão se efetive.

## REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial – o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Benefício de Prestação Continuada**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução 05/2009 – CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança**: orientações para implementação. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2018/07/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Aten%C3%A7%C3%A3o-Integral-%C3%A0-Sa%C3%BAde-da-Crian%C3%A7a-PNAISC-Vers%C3%A3o-Eletr%C3%B4nica.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de Estimulação Precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Ministério da Saúde, 2016c.

FACHINI, T. Direitos e garantias fundamentais: conceito e características. **PROJURIS**, 2022. Disponível em: <https://www.projuris.com.br/blog/o-que-sao-direitos-fundamentais/>. Acesso em: 24 out. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. For every child: Seen, counted, included. Using data to shed light on well-being of children with disabilities. **UNICEF**, jan. 2022. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Distribuição da população por sexo, segundo os grupos por idade – Porto Velho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: [https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm\\_piramide.php?codigo=110020](https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=110020). Acesso em: 10 maio 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panoramas Cidades – Porto Velho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). **DOU Anexo I**. Dados Gerais Matrícula Educação Infantil. Brasília: INEP, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). **DOU Anexo II**. Dados Gerais Matrícula Educação Especial. Brasília: INEP, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo Técnico do Estado de Rondônia**. Censo da Educação Básica. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_rondonia\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_rondonia_censo_da_educacao_basica_2020.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.
- PASQUALINI, J. Teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico-dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- PERIN, A. E. Estimulação precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, Julho-Dezembro 2010. Disponível em: [https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/61bc9646d57c8a05e244b22765619e9b161\\_1.pdf](https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/61bc9646d57c8a05e244b22765619e9b161_1.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. Departamento de Políticas Educacionais. **Ofício 3139/2022/DIEB/DPE/SEMED**. Porto Velho: SEMED, 4 ago. 2022.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE – SEMUSA. **Planilhas de atendimento últimos cinco anos crianças de zero a 6 anos**. Porto Velho: SEMUSA, 2022.
- TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

A photograph of a tropical river scene. In the background, there are several thatched huts nestled among dense green trees. The water is calm, reflecting the sky and the surrounding vegetation. In the foreground, several people are seen in small wooden canoes on the river. The overall color palette is dominated by various shades of green and blue.

# Capítulo V

## INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO E CUIDADOS





# AVALIAÇÃO DA QUALIDADE ACÚSTICA EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM

**Adelice Braga<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Pará

adelicebraga68@gmail.com

**Ana Paula Braga Delgado<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Pará

anapaulabraga99@gmail.com

**Paulo Chagas Rodrigues<sup>3</sup>**

Universidade Federal do Pará/SOBRAC-N

paulosagahc@gmail.com

**Tânia Regina Lobato dos Santos<sup>4</sup>**

Universidade do Estado do Pará

tania.lobato@superig.com.br

**Resumo:** Na Educação Infantil, as interações adulto-criança, criança-criança e criança-espaço são formativas e basilares para a qualidade educativa. A inteligibilidade da fala, entretanto, pode ser consideravelmente prejudicada quando o recinto possui deficiências acústicas que podem interferir nas interações que compõem os pilares fundantes da educação das crianças. Visando contribuir para a melhoria da prática pedagógica na Educação Infantil, esta pesquisa objetivou avaliar a qualidade acústica de uma Unidade de Educação Infantil – UEI e apresentar proposições possíveis para a melhoria do conforto acústico. O *locus* da investigação foi uma UEI da Rede Municipal de Educação de Belém-PA. As participantes da pesquisa foram a coordenadora e quatro professoras de turmas do maternal, que manifestaram suas percepções quanto à falta de conforto acústico que as crianças vivenciam. Trata-se de pesquisa qualitativa, com metodologia de pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos consistiram no levantamento de informações por meio de técnica de grupo focal e simulação computacional por meio do *software I-Simpa* para obter resultados de parâmetros que influenciam o nível de conforto acústico do recinto, para proposições com base na literatura acadêmica. Pretendeu-se verificar se os parâmetros acústicos nas turmas encontram-se abaixo do ideal, comprometendo diretamente a inteligibilidade da fala e seu impacto para o aprendizado. Foram desenvolvidas as simulações por meio do levantamento das dimensões da sala e identificação dos materiais das superfícies aparentes e, após analisados os resultados, foram sugeridas diretrizes projetuais de condicionamento e isolamento acústico para contribuir com o debate em torno da importância de se construir instituições de Educação Infantil considerando as necessidades acústicas do trabalho pedagógico junto às crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; interações; qualidade acústica; inteligibilidade da fala; ruídos.

1 Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA.

2 Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Colaboradora do Laboratório de Acústica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Pará – LAAC FAU.

3 Engenheiro Civil pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em Conforto Ambiental e Sustentabilidade do Espaço Construído pela UFPA. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela UFPA. Coordenador da Sociedade Brasileira de Acústica Regional Norte – SOBRAC-N. Colaborador do Laboratório de Acústica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Pará – LAAC FAU.

4 Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.



## 1 INTRODUÇÃO

No mundo atual, o ruído está cada vez mais presente nas cidades, seja nas residências ou em locais de trabalho, ambientes de lazer, hospitais, escolas ou instituições de Educação Infantil. Encontramos em nosso cotidiano tanto os ruídos externos quanto os ruídos internos ao ambiente, como o trânsito, obras, equipamentos eletrônicos de som, fala humana, máquinas, sistemas de climatização, aparelhos eletrônicos, ruídos provenientes da própria dinâmica do espaço.

O ruído tem por definição um som que incomoda o ouvinte, segundo Gonçalves *et al.* (2015, p. 105), “O ruído é um som indesejável presente ou transmitido no ambiente [...]”, logo, o que para um ouvinte é considerado um som agradável, para outro pode ser considerado desagradável e estressante. Geralmente, a intromissão de sons que não pertencem à dinâmica do espaço são considerados incômodos pelos ouvintes, como um som de moto dentro de um quarto de hospital, uma música de carro som dentro de uma escola ou a conversa do vizinho do apartamento ao lado.

Nas instituições de Educação Infantil, além dos ruídos intrusivos, o excesso de reverberação sonora no interior dos ambientes impacta negativamente na inteligibilidade da fala, comprometendo tanto a comunicação quanto a saúde vocal das professoras.

Desta forma, o ruído pode interferir diretamente na dinâmica das interações sociais, comunicação, comportamento, aprendizagens, desenvolvimento humano, foco, concentração, nível de estresse e até na saúde das pessoas que convivem em espaços que sofrem impactos negativos dos ruídos.

Nas discussões sobre o espaço das instituições de educação coletiva, muitos problemas são destacados quando se referem aos aspectos físicos ambientais, como a luminosidade, a temperatura, a circulação de ar, o ambiente arquitetônico e sonoro. Todos estes aspectos são também responsáveis pelo bom desenvolvimento das atividades pedagógicas junto às crianças e isto colabora para a qualidade da educação.

Embora todos sejam importantes, iremos destacar aqui o aspecto relacionado ao conforto sonoro. Tema que é pouco discutido com e por gestores, professores e demais profissionais do espaço de creches e pré-escolas, pois, muitas vezes, os projetos e/ou as reformas são planejados e implementados sem o devido e amplo debate com os que vivenciam o ambiente, o que reforça o distanciamento entre conhecimento técnico e os saberes que tais profissionais têm sobre as situações-problema que afetam diretamente o desenvolvimento da prática pedagógica. E com esta distância, o arquiteto e o engenheiro podem não ter a sensibilidade para identificar e compreender as necessidades acústicas que as professoras têm na prática, uma vez que são estas as que sentem as implicações de um mau planejamento acústico do espaço.

O ambiente, acusticamente inadequado, pode impactar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e, também, na saúde das professoras. Neste contexto, o debate, o estudo e as pesquisas sobre o desempenho acústico podem contribuir, efetivamente, para o conhecimento, a identificação, a minimização e a suplantação destes impactos.

As atividades realizadas no espaço de creche e pré-escola são, por sua natureza, interativas, dinâmicas e ruidosas, pois são realizadas por meio de interações e comunicações diversas entre as pessoas envolvidas no processo educativo. Neste ambiente, são desenvolvidas ações de recreação, jogos, brincadeiras, contação de histórias, pinturas, teatro, música, dança, entre outras ações que fazem parte do repertório pedagógico da professora em seu trabalho junto e com as crianças.

Além das atividades educativas que fazem parte da rotina de professoras e crianças, há a presença de ruídos ambientais dentro e fora da turma que impelem a docente a elevar a intensidade da voz para que a comunicação seja favorável ao seu intento de compreensão, o que pode contribuir para a degradação da qualidade acústica do ambiente, assim como prejudicar a saúde vocal e auditiva das professoras e crianças.

Estas questões estão presentes no dia a dia das unidades de Educação Infantil, mas nem sempre são encaradas de forma a atentar para a especificidade da docência neste segmento, o que

nos faz pensar que esta situação precisa ser discutida de forma séria pelos coordenadores das instituições e pelos gestores públicos.

É importante ressaltar que tanto as dimensões da sala como seus revestimentos e mobiliário são fatores importantes na qualidade acústica e não podem ser negligenciados no projeto destes ambientes. Uma sala com paredes, piso e teto construídos em superfícies lisas e duras, naturalmente refletoras acústicas, aumentam a reverberação do som no ambiente, conseqüentemente diminuindo a compreensão da palavra falada e prejudicando o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos aprendizes.

Além de prejudicar o desempenho humano, o excesso de reverberação e o ruído podem causar danos à saúde, como a fadiga, a irritação, o cansaço, a ansiedade, o nervosismo, o estresse e a falta de memória, afetando as interações e relações sociais, aspectos tão necessários no processo educativo.

Os estudos relacionados aos problemas decorrentes do ruído urbano e seus efeitos sobre o homem têm aumentado desde a segunda metade do século XX. Sendo que as pesquisas sobre os efeitos do ruído em crianças da pré-escola têm mostrado que há uma conexão entre a exposição ao ruído crônico e a aprendizagem. Enquanto que escolas que dão maior atenção para as características acústicas em seus ambientes têm como consequência melhor aproveitamento escolar. (Gonçalves *et al.*, 2015, p. 101).

Desta forma, se o espaço não estiver acusticamente adequado para proporcionar o desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeite as especificidades e dinâmica da educação das crianças os prejuízos estarão presentes.

Neste sentido, o problema da falta de qualidade acústica deve ser percebido de forma séria no ambiente das instituições de Educação Infantil, pois afeta diretamente cada pessoa de forma particular em seu estado patológico, como na própria coletividade, alterando as interações, a comunicação, a saúde e as aprendizagens.

Este artigo é resultado da pesquisa que teve como objetivo principal avaliar a qualidade acústica de turmas do maternal de uma Unidade de Educação Infantil, identificando as deficiências do ambiente educativo a partir das percepções das professoras, observações e utilização de *software*, propondo possíveis soluções para a melhoria do conforto acústico no ambiente a partir da simulação computacional de parâmetros acústicos.

O presente trabalho visa, ainda, discutir e provocar o debate sobre a importância de se atentar para a temática. Considerando que a comunidade escolar, professoras, coordenadoras, gestores públicos e planejadores urbanos precisam compreender as implicações de um ambiente acusticamente não planejado.

## **2 METODOLOGIA**

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa do tipo estudo de caso e a abordagem adotada para delimitá-la é de natureza qualitativa. A escolha da abordagem e do tipo de pesquisa se justifica pela busca da aproximação e compreensão do problema de uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008, p. 27), as “[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Para desenvolver esta pesquisa, considerando seu objeto de estudo, além da fundamentação teórica por meio de levantamento bibliográfico, contamos com as manifestações daquelas que vivenciam o cotidiano da UEI, a saber: a coordenadora e as quatro professoras das turmas do maternal. Para isso, utilizamos uma conversa coletiva, do tipo Grupo Focal.

Segundo Gatti (2005, p. 9), o Grupo Focal é uma técnica qualitativa que objetiva captar, entre os sujeitos, as percepções, os sentimentos e as ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de opiniões, avaliações, pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

O Grupo Focal, como instrumento de investigação, foi escolhido por promover a interação entre as participantes da pesquisa e assim possibilitar as reflexões sobre a situação do conforto

acústico do ambiente e a reflexão e discussão sobre as situações de excesso de ruído que possam repercutir na prática pedagógica da UEI.

O presente estudo envolveu, assim, quatro professoras de turmas do maternal e a coordenadora de uma Unidade de Educação Infantil pertencente à rede municipal de educação de Belém, situada em um bairro periférico do município. Foram escolhidas as turmas de maternal, com crianças de 3 e 4 anos, considerando que nestas salas há um maior índice de autonomia de locomoção e uso da fala, além de estarem mais próximas de janelas que se conectam com o pátio e com a rua na qual se localiza a UEI.

Na sessão do Grupo Focal, solicitamos que as participantes da pesquisa se manifestassem sobre as questões orientadoras da conversa coletiva, visando pesquisar o nível de conforto acústico das turmas de crianças da Unidade de Educação Infantil.

Além das percepções das participantes, foram realizadas simulações pelo *software I Simpa* da sala do maternal, de acordo com a dimensão do ambiente e os materiais de revestimento interno, bem como paredes, piso, portas, teto e janelas.

A simulação pelo *I Simpa* teve como objetivo a determinação do tempo de reverberação da sala com e sem a aplicação da solução acústica, para que se possa traçar um comparativo com o tempo ideal de reverberação estabelecido para as salas.

As informações obtidas foram analisadas por profissionais das áreas da educação, da engenharia e da arquitetura, objetivando propiciar reflexões e contribuir com novas pesquisas e, principalmente, com o repensar de novos projetos com qualidade acústica nos espaços das instituições da Educação Infantil.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO CONFORTO ACÚSTICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Destacamos aqui a importância de se reconhecer a Educação Infantil como pedagogia de relações e, a partir da especificidade da prática educativa deste segmento, compreender que muitos são os aspectos envolvidos para o alcance e desenvolvimento de uma educação de qualidade e, entre estes aspectos, o conforto acústico não pode ser ignorado, uma vez que impacta todas as atividades desenvolvidas nas instituições de creche e pré-escola. Discutimos, ainda, de forma breve, conceitos da acústica arquitetônica para melhor compreensão da dimensão dos problemas de conforto acústico enfrentados na UEI.

#### **3.1 A importância da interação social para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil**

O ser humano é um ser social, da coletividade e, por isso, inventa maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo. As aprendizagens e o desenvolvimento são resultados das interações da sua condição biológica e social. Ao longo da vida, cada sujeito vai se humanizando, aprendendo e se desenvolvendo. Assim, podemos afirmar, é inegável a importância da interação com outras pessoas enquanto elemento fundamental na formação humana desde a tenra idade.

As instituições de educação coletiva de crianças de 0 a 5 anos ampliam profundamente a dinâmica das crianças, que até então viviam no círculo familiar em contato com poucas pessoas, e apresentam possibilidades de estabelecimento de processos comunicacionais que propiciam interações importantes e necessárias para a faixa etária. Nestas interações o suporte verbal potencializa ainda mais os processos de socialização por meio de práticas dialógicas.

Freire (2002) defendeu uma concepção dialógica da educação na qual os sujeitos estão em permanente interação com o mundo e com o outro. Para Freire (1983, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão”. Assim, as relações dialógicas são indispensáveis no processo de aprendizagem e formação humana.

Desta forma, a entrada da criança em instituição de Educação Infantil aumenta a sua capacidade de dialogar e possibilita um enriquecimento no processo de interação em contato com ou-

tras crianças e adultos do/no espaço educativo. São novos desafios proporcionados e que contribuem para novas aprendizagens, pois o ser humano está em contínuo processo de aprendizagem.

Segundo Vigotski (2001, p. 63), “[...] A interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual.” A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, o indivíduo integrante de um determinado grupo social, ao conviver com outros, efetua trocas significativas que concorrem para novas experiências, nas quais pode construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações, o que propicia aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A prática pedagógica na Educação Infantil é, por vocação, interativa e precisa estar aberta ao diálogo, às diferentes e diversas subjetividades e atenta às manifestações das crianças, buscando acolher cada uma, sem julgar, mas por meio da empatia compreendê-las, exercitando diariamente a escuta sensível. Barbier (2007, p. 94) afirma que a escuta sensível da criança pressupõe reconhecer e aceitar cada infância: “[...] ela não julga, não mede, não compara”.

Ao reconhecermos a importância dos processos interativos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, parece urgente que se discuta sobre o potencial de um ambiente que propicie estas interações, que seja acusticamente promotor da compreensão da fala, respeitando as relações que se estabelecem de forma saudável sem interferência contínua de ruídos (internos e externos) que possam comprometer o processo educativo em desenvolvimento.

Neste sentido, na compreensão de que o processo de aprendizagem depende fundamentalmente de processos interativos, é necessário que se estabeleçam reflexões acerca dos fundamentos inerentes aos estudos sobre a acústica em ambientes educativos.

## **3.2 Acústica arquitetônica**

A acústica arquitetônica é o estudo das condições acústicas no interior da edificação, ela diz respeito à forma como o som se comporta dentro de um ambiente e a busca para alcançar as condições acústicas ideais de uma sala de acordo com a atividade a que se destina (Carrión Isbert, 1998). Por este motivo, a acústica está diretamente relacionada com a funcionalidade de um ambiente e o conforto dos usuários, portanto, compreender o comportamento do som em um ambiente é de extrema relevância para a arquitetura.

De acordo com Oliveira (2006), a acústica arquitetônica tem o foco no trabalho com o tratamento acústico, procurando promover aos ambientes boas condições de clareza e inteligibilidade, considerando as atividades desenvolvidas no espaço. E este tratamento envolve o condicionamento acústico e o isolamento.

### **3.2.1 Condicionamento acústico**

Segundo Carvalho (2010), o condicionamento acústico consiste em proporcionar as melhores condições possíveis de inteligibilidade e equilíbrio da voz e/ou da música no ambiente interno.

### **3.2.2 Isolamento acústico**

De acordo com Sólton do Valle (2009), isolar acusticamente um recinto consiste em bloquear os ruídos externos para não prejudicar a qualidade sonora do ambiente interno e bloquear os ruídos internos para que não venham perturbar o entorno.

### **3.2.3 Ruído**

Para Bistafa (2006), o ruído é todo som indesejável, portanto, de caráter totalmente subjetivo. Mateus (2008) e Simões (2011) destacam que os ruídos são classificados em diferentes tipos em função de suas características. Os ruídos aéreos, por exemplo, são ruídos transmitidos por meio aéreo, como a palavra falada, sons de carros, aspirador de pó, entre outros. Já os ruídos de impacto são vibrações transmitidas por meio físico, como o arrastar de móveis e a vibração de motores.

A longa exposição a ruídos é extremamente prejudicial à saúde, podendo gerar problemas, como perda parcial ou total da audição, problemas gastrointestinais, cardiovasculares, problemas respiratórios, aumento da pressão sanguínea, perturbação do sono, estresse, tensão e diminuição da produtividade.

Carvalho (2010), Mateus (2008) e Simões (2011) consideram que o aumento do nível de intensidade sonora e ruídos em frequências, as quais o ouvido humano é mais sensível, podem potencializar esses efeitos catastróficos à saúde.

Tamburlini, Ehrenstein e Bertollini (2002), em documento emitido pela Organização Mundial de Saúde – OMS para estabelecer políticas de cuidado com a saúde da criança, destacam a especificidade da vulnerabilidade do organismo em desenvolvimento quanto à exposição a diversos tipos de poluentes, tais como a poluição sonora. Os autores alertam sobre a exposição das crianças ao ruído no ambiente escolar e pré-escolar, onde o excesso de ruído pode ser proveniente do entorno, com agravamento quando o ambiente é localizado em área urbana, ou mesmo do interior do ambiente com as interações das próprias crianças. Os autores atentam para a sensibilidade do ouvido em desenvolvimento da criança, onde o ruído de impacto intenso e a exposição prolongada a ruídos com mais de 85dB podem danificar as células ciliadas internas da cóclea, causando perda auditiva transitória ou permanente.

As Diretrizes da OMS para Ruído Comunitário (OMS, 2011) recomendam o limite de 35dB para ambientes escolares e pré-escolares, entretanto, os autores afirmam que as crianças em idade escolar podem ser cotidianamente expostas a ruídos de até 70dB. É possível observar a consequência à exposição contínua a ruídos na tabela a seguir, com exemplos de ruídos comuns no cotidiano:

**Tabela 1** – Ruídos comuns no cotidiano.

EXEMPLO	dB(A) <sup>5</sup>	EFEITO
Subúrbio quieto ou uma conversa tranquila	50 dB(A)	Sem efeito significativo
Conversa em um lugar movimentado, música de fundo ou tráfego	60 dB(A)	Intrusivo
Rua urbana movimentada, caminhão a Diesel	90 dB(A)	Lesão auditiva crônica, se exposição maior de 8 horas
Música de rock ao vivo, decolagem de avião a 160m	120 dB(A)	Como acima, limiar de dor humana
Fone de ouvido em alto nível	130 dB(A)	Mais grave do que acima

Fonte: Tamburlini, Ehrenstein e Bertollini (2002).

A tabela exemplifica danos causados por ruídos e suas consequências ao ouvido humano adulto completamente desenvolvido, entretanto, os efeitos negativos podem ser potencializados em ouvidos infantis.

Apesar do ruído ser um som indesejável, Bistafa (2006) afirma que a ausência total de ruídos pode causar falta de privacidade, intenso desconforto e perturbação, por este motivo o ruído de fundo de baixa intensidade sonora é necessário para evitar estes efeitos.

Em período de observação no espaço da UEI, presenciamos as professoras empregando o uso de aparelhos de som com ruídos da natureza, como chuva, quedas d'água e vento para o momento de descanso das crianças (sono). O emprego desses sons, por meio do conhecimento empírico

<sup>5</sup> dB(A) é uma unidade internacional de nível de pressão sonora que significa “decibel com ponderação em frequência A” e que reflete a sensibilidade do ouvido humano.

das professoras, melhora a qualidade do sono das crianças com os efeitos de mascaramento sonoro e exposição ao ruído rosa (ruídos agradáveis e relaxantes). Com isto, podemos perceber que o conhecimento das professoras sobre as especificidades das necessidades no ambiente pré-escolar pode auxiliar e iluminar os profissionais da construção civil para um melhor planejamento do ambiente.

### **3.2.4 Parâmetros acústicos**

Para proporcionar um projeto de condicionamento acústico efetivo, de acordo com a utilização do recinto, alguns parâmetros são considerados, segundo Brandão (2016) e Beranek (1962). Esses parâmetros objetivos servem para quantificar experiências e percepções subjetivas da qualidade sonora de um recinto, sendo o principal deles o Tempo de Reverberação – TR.

#### **3.2.4.1 Tempo de reverberação**

O tempo de reverberação é o principal parâmetro acústico para avaliar a qualidade do som em um ambiente interno, pois quantifica o tempo em segundos para um decaimento do som na ordem de 60 dB (Valle, 2009).

Ambientes com tempos de reverberação excessivos tornam o som pouco inteligível, portanto, de difícil compreensão. Isto é extremamente danoso em ambientes dedicados à palavra falada, como salas de aula, auditórios e igrejas.

O tempo ideal de reverberação é função tanto do tipo de uso de um ambiente quanto de suas dimensões, por exemplo, a reverberação ideal de uma igreja será diferente da de uma sala de aula.

É importante ressaltar que os fatores construtivos que mais afetam o tempo de reverberação são o volume do ambiente e o coeficiente de absorção sonora dos materiais que compõem as superfícies internas deste ambiente.

#### **3.2.4.2 Coeficiente de absorção sonora**

O coeficiente de absorção sonora ( $\alpha$ ) é uma característica física, dos materiais, que varia em valor de 0 a 1, e que quantifica o seu potencial em dissipar a energia sonora, ou seja, quanto maior o valor do coeficiente maior a sua capacidade em reduzir a reverberação em um ambiente.

Materiais absorvedores são utilizados nos ambientes com o objetivo de adequar a acústica do espaço para a sua finalidade de uso. No caso de um ambiente educacional, o propósito do material absorvedor é diminuir as reflexões para controlar o tempo de reverberação e, assim, melhorar a inteligibilidade da fala.

#### **3.2.4.3 Inteligibilidade da fala**

A inteligibilidade da fala consiste no parâmetro que mede a qualidade do entendimento da palavra falada, a capacidade de entendimento do público sobre a mensagem transmitida no interior do ambiente. E, para Barbo (2009 *apud* Souza, 2016), a inteligibilidade da fala relaciona possíveis fatores de influência para sua qualidade, como o tempo de reverberação, ruídos de fundo, ecos, entre outros.

Segundo Tamburlini, Ehrenstein e Bertollini (2002), os efeitos mais danosos do ruído para as crianças são os da interferência com a fala, a comunicação e a aprendizagem. Para um entendimento efetivo da palavra falada, o ruído de fundo deve permanecer menor que 35 dB, para um entendimento parcial até 55 dB, acima de 60 dB a comunicação fica extremamente prejudicada.

Durante a primeira infância a falta de inteligibilidade no ambiente pré-escolar e escolar pode prejudicar o desenvolvimento da linguagem e o processo de letramento, além de afetar a concentração das crianças e propiciar o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Por isso, fatores como controlar o tempo de reverberação por meio de projeto acústico são de essencial importância no projeto e construção de ambientes educativos.

### 3.3 Resultados e discussão

A seguir apresentamos os resultados oriundos da pesquisa que foi realizada no período de maio e junho de 2022. As participantes da pesquisa foram a coordenadora e quatro professoras das turmas do maternal da Unidade de Educação Infantil pertencente à rede municipal de educação de Belém.

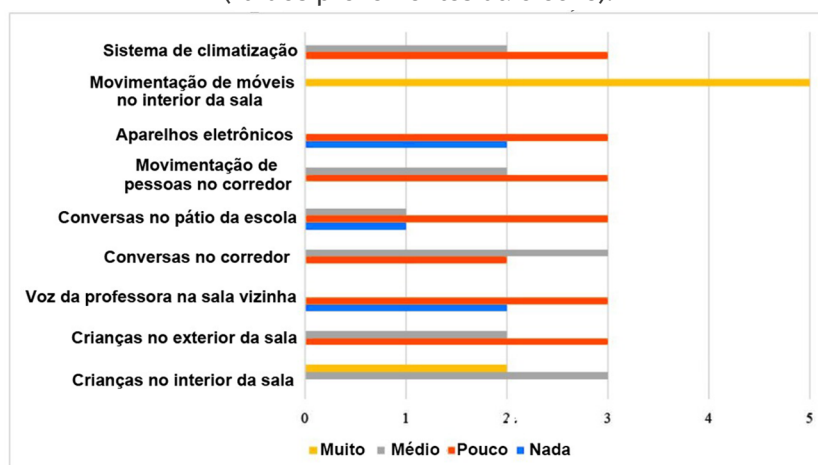
#### 3.3.1 As percepções das participantes da pesquisa

As cinco profissionais atuam há cerca de dez anos na UEI e têm idades na faixa etária de 34 a 52 anos. Buscamos levantar a percepção das professoras com relação à predominância, influência e consequências dos ruídos nas suas atividades.

A primeira pergunta foi se as profissionais possuíam algum problema auditivo. Das 5 participantes, 4 responderam que NÃO possuem nenhum tipo de problema auditivo, enquanto 1 afirma que possui. Destas, 1 docente precisou se afastar de suas atividades profissionais por fadiga vocal ou outro problema de saúde relacionado ao estresse.

Nos gráficos a seguir, organizamos as respostas quanto às questões pertinentes à discussão da temática e que interessam a esta investigação.

**Gráfico 1 – Ruídos predominantes na turma  
(ruídos provenientes da creche).**



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

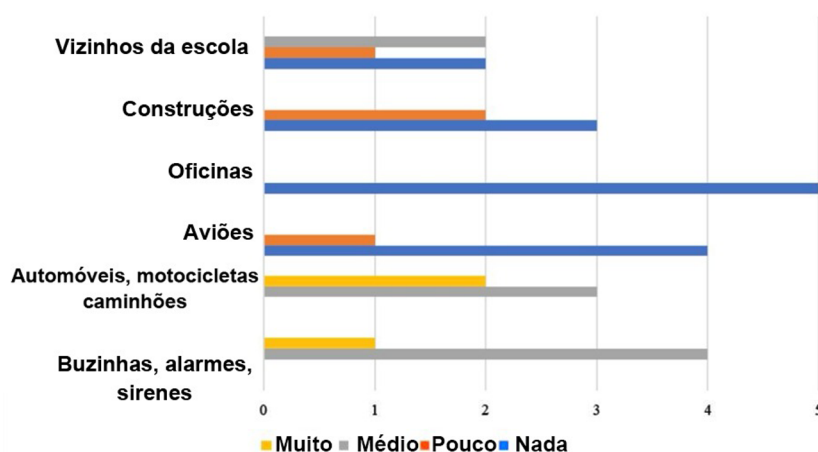
É possível notar que o ruído mais predominante na sala é devido ao uso e movimentação dos móveis, como armários, mesas e cadeiras, sobretudo a utilização deste mobiliário pelas crianças.

Durante a sessão do Grupo Focal foi relatado que os móveis são feitos de metal e madeira, o que amplifica o ruído produzido pelo impacto e movimentação deles durante as atividades educacionais com as crianças.

Uma proposta de solução para este problema seria a substituição por móveis com acabamento em plástico e o emborrachamento dos pés de mesas, cadeiras e armários.

## AValiação DA QUALIDADE ACÚSTICA EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM

Gráfico 2 – O incômodo causado por ruídos provenientes de fora da creche.



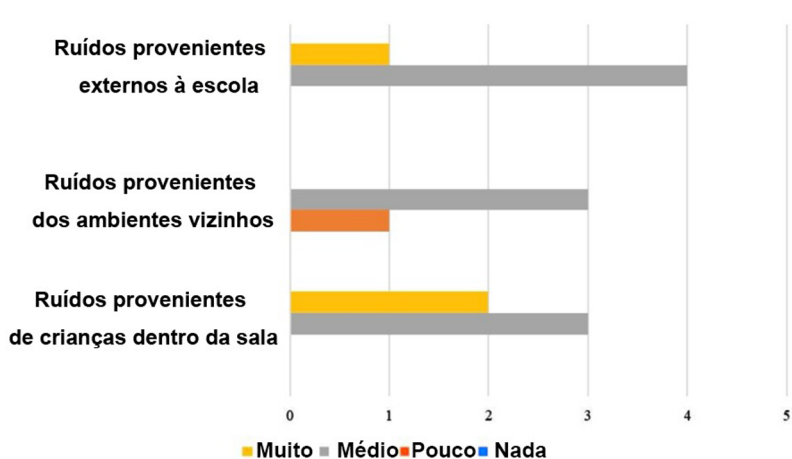
Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O gráfico revela que ruídos provenientes de atividades externas, como construções e oficinas, não são muito presentes nos arredores da escola e causam pouco incômodo.

Já os ruídos de veículos automotivos, sejam os originados pela passagem desses veículos ou pelo acionamento de buzinas, alarmes e sirenes, são os mais inconvenientes, principalmente por se tratar de ruído de natureza impulsiva e intrusiva, ou seja, que surgem e desaparecem rapidamente de forma aleatória.

Para proteger o ambiente contra esse tipo de ruído, o ideal é que as vedações da sala (paredes, portas, janelas, vidros e cobertura) sejam construídas em sistemas acusticamente isolantes.

Gráfico 3 – As situações que você acredita gerar maior interferência na sala.

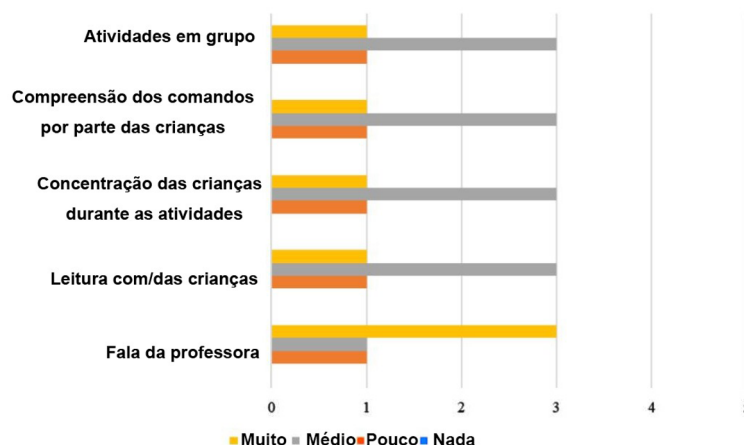


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Dentre as situações que causam maior interferência na sala, as decorrentes do próprio uso interno da sala são as que mais provocam prejuízo, segundo as professoras.

Neste sentido, se destaca ainda mais a importância da boa especificação do mobiliário da sala em materiais que possam absorver o impacto e evitar a amplificação do som, bem como a utilização de materiais absorvedores no interior da sala para reduzir a reverberação do ambiente.

**Gráfico 4** – As atividades em sala que são mais afetadas pelo ruído.

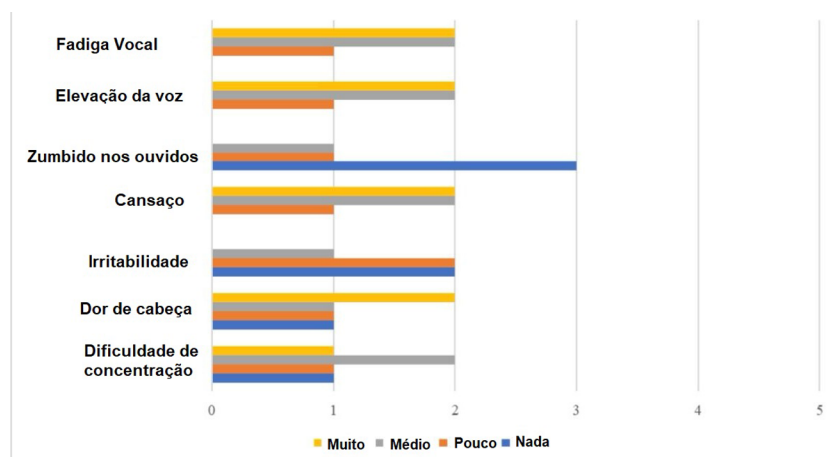


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Sobre as atividades mais afetadas pelo ruído, as participantes relatam que o ruído interfere muito nas falas das professoras e moderadamente nas demais atividades, como atividades em grupo, de leitura ou que exijam concentração por parte das crianças.

Quando questionadas acerca da influência do ruído no processo de aprendizagem das crianças, três das cinco profissionais julgaram haver um impacto médio, uma julgou haver pouca influência e uma julgou haver muita influência, portanto, todas reconheceram que existe uma influência negativa do ruído sobre a aprendizagem em algum grau.

**Gráfico 5** – Influência do ruído na saúde.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Sobre a influência do ruído na saúde, a percepção varia bastante, contudo, é possível perceber que o ruído influencia negativamente em quase todos os aspectos da saúde das professoras, sobretudo os relacionados à fala, como a necessidade de elevar a voz e, conseqüentemente, a fadiga vocal e dores de cabeça.

Em relação à percepção das professoras quanto à repercussão do ruído sobre a aprendizagem das crianças, elas consideram que há muita interferência do ruído sobre o aspecto cognitivo e comportamental que interfere na aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Quanto à compreensão das professoras em relação aos ruídos em situações de docência, apenas uma considerou que não há muitos ruídos de interferência nas atividades, enquanto três consideram que os ruídos externos e internos prejudicam as atividades da turma, causando falta de concentração e aumento no esforço vocal da professora.

Uma das professoras citou que a quantidade de crianças está diretamente ligada ao aumento de ruído, aumentando a falta de concentração, o comportamento agitado, a falta de espaço, o calor e o estresse. Duas professoras citaram a dificuldade que enfrentam em relação ao material dos móveis que, para elas, não são apropriados para o ambiente, por serem altamente ruidosos e pelos movimentos e interações das crianças, estas provocam ruídos excessivos ao brincar de batucarem nos móveis.

As professoras, a partir das suas experiências, indicam como proposições, para possíveis soluções da situação, a troca dos balancins das salas por uma opção com maior isolamento sonoro, projeto de isolamento acústico, mudança dos móveis por outros de materiais menos ruidosos, quantidade de crianças condizente com a capacidade da sala e a diminuição do calor, a fim de reduzir a agitação e o estresse e, conseqüentemente, o ruído gerado pelas crianças.

### **3.3.2 Simulação acústica**

Com relação à simulação acústica, a sala foi modelada inicialmente considerando as suas características construtivas originais para se estabelecer um ponto de partida da proposta de intervenção.

**Tabela 2 – Materiais utilizados na simulação acústica.**

SUPERFÍCIE	MATERIAL	COEFICIENTE DE ABSORÇÃO SONORA					
		125 Hz	250 Hz	500 Hz	1 kHz	2 kHz	4 kHz
<b>Paredes</b>	Alvenaria	0,05	0,04	0,02	0,04	0,05	0,05
<b>Divisória</b>	Fórmica	0,02	0,02	0,03	0,04	0,05	0,05
<b>Piso</b>	Concreto	0,01	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02
<b>Forro</b>	PVC	0,01	0,16	0,22	0,18	0,16	0,12
<b>Janelas</b>	Vidro simples	0,18	0,06	0,04	0,03	0,02	0,02
<b>Mesas</b>	Fórmica	0,02	0,02	0,03	0,04	0,05	0,05
<b>Armários</b>	Fórmica	0,02	0,02	0,03	0,04	0,05	0,05

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Uma vez que as paredes da sala são utilizadas para a colocação de quadros, desenhos e avisos, optou-se por fazer a intervenção unicamente pela substituição do forro de PVC por um forro acústico absorvedor composto de lã mineral de 25mm.

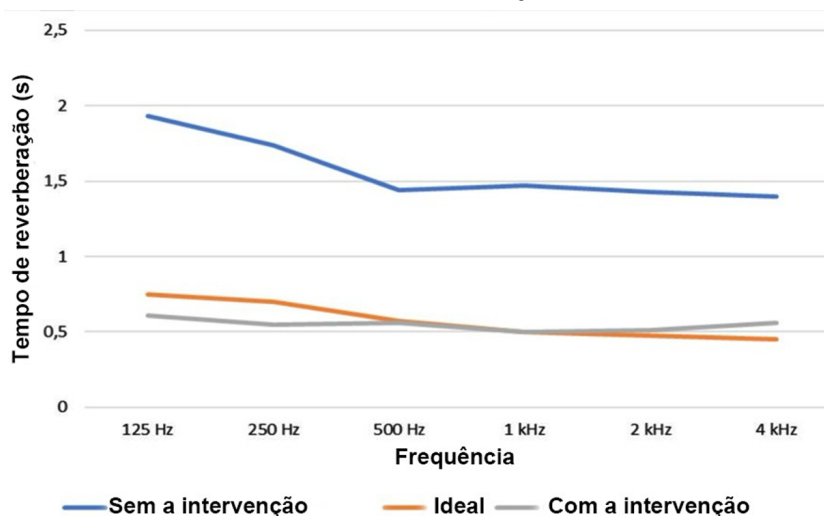
**Tabela 3 – Coeficiente de absorção sonora do forro acústico.**

SUPERFÍCIE	MATERIAL	COEFICIENTE DE ABSORÇÃO SONORA					
		125 Hz	250 Hz	500 Hz	1 kHz	2 kHz	4 kHz
<b>Forro</b>	Forro acústico de lã mineral de 25mm	0,55	0,65	0,65	0,70	0,65	0,55

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

A proposta permite a redução do tempo de reverberação para níveis muito próximos ao ideal para uma sala dedicada à fala e com dimensões iguais às do objeto de estudo desta presente pesquisa.

Gráfico 6 – Tempo de reverberação do ambiente (sala) com e sem intervenção.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Com os resultados da simulação, podemos observar no gráfico que o tempo de reverberação do ambiente sem intervenção chega a 1,5s acima do ideal, o que causa prolongamento e intensificação dos ruídos e incômodo para docentes e crianças. Com a simples intervenção da troca do forro de PVC, por um forro acústico de lã mineral de 25mm, o tempo de reverberação diminui consideravelmente, chegando bem próximo ao tempo ótimo de reverberação ideal para o tipo de ambiente estudado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou refletir sobre as condições acústicas de uma Unidade de Educação Infantil e avaliar o conforto acústico a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa e da simulação computacional do espaço. Os resultados encontrados mostram uma realidade que demonstra a falta de planejamento acústico em acordo com a especificidade de uma prática pedagógica interativa, sem escutar os profissionais que vivenciam o cotidiano da instituição.

As participantes da pesquisa tratam diariamente com o impacto dos ruídos internos e externos que podem potencializar as dificuldades de comunicação e repercutir nas interações e aprendizagens, o que afeta a qualidade ambiental da UEI.

Este estudo pretendeu contribuir com o debate sobre a importância da acústica na prática docente e desenvolvimento de atividades educacionais em um espaço de Educação Infantil.

Os dados revelaram que há uma percepção e uma vivência unânime sobre os aspectos negativos do ruído nas atividades dentro da UEI por parte das professoras, sobretudo na interrupção das atividades e prejuízo à saúde das docentes.

As manifestações das participantes destacam que a própria escolha do mobiliário das salas é um ponto que deve ser considerado no projeto destes ambientes, uma vez que a interação das crianças com o mesmo pode ser uma das principais fontes de ruído e incômodo.

Além disso, a simulação demonstrou que o desempenho acústico da sala em questão, no que diz respeito ao tempo de reverberação, está muito aquém do esperado para que os seus usuários possam usufruir deste espaço com conforto e saúde.

A solução proposta no trabalho é de fácil implantação e atingiu o nível adequado para que a fala seja inteligível, facilitando o processo de aprendizagem.

## AVALIAÇÃO DA QUALIDADE ACÚSTICA EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM

Os resultados desta pesquisa apontam para a importância de empoderamento dos profissionais envolvidos, que vivem cotidianamente as situações no chão da UEI, para que, juntos e ouvidos por políticas públicas – que envolvam os planejadores da área da engenharia e arquitetura –, possam contribuir para o desenvolvimento e implementação de projetos e ações capazes de proporcionar conforto acústico e bem-estar no espaço educativo.

Apesar de ser um estudo de caso, com situações particulares de uma UEI na periferia de Belém, esta pesquisa pode servir como incentivo para outras investigações semelhantes. Desta forma, este estudo pode contribuir com o debate necessário para um espaço educativo saudável e apropriado às especificidades da prática pedagógica da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007.
- BERANEK, L. **Music, Acoustics & Architecture**. London: Wiley, 1962.
- BISTAFA, S. R. **Acústica aplicada ao controle do ruído**. São Paulo: Edgar Blucher, 2006.
- BRANDÃO, E. **Acústica de Salas: projeto e modelagem**. São Paulo: Edgar Blucher, 2016.
- CARRIÓN ISBERT, A. **Diseño Acústico de Espacios Arquitectónicos**. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña, 1998.
- CARVALHO, R. P. **Acústica Arquitectônica**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, P. H.; MELO, J. F.; CAMARGO, F. C.; LIMA, R. Avaliação da percepção acústica das salas de aulas em escolas públicas na cidade de Anápolis. **Revista Mirante**, Anápolis (GO), v. 8, n. 3, dez. 2015.
- MATEUS, D. **Acústica de Edifícios e Controle de Ruído**. DEC-FCTUC, Coimbra, 2008.
- OLIVEIRA, N. F. **Avaliação acústica de salas de aula de dimensões reduzidas através da técnica impulsiva**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.400585>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Diretrizes para o Ruído Comunitário**. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2011. Disponível em: <http://www.who.int/docstore/peh/noise/guidelines2.html>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- SIMÕES, F. M. **Acústica Arquitectônica**. Rio de Janeiro: Procel Edifica, 2011.
- SOUZA, I. K. **Performance acústica de uma igreja protestante de médias dimensões**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Engenharia Civil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/164590>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- VALLE, S. **Manual prático de acústica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Música & Tecnologia, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TAMBURLINI, G.; EHRENSTEIN, O. S.; BERTOLLINI, R. **Children's health and environment: a review of evidence: a joint report from the European Environment Agency and the WHO Regional Office for Europe**. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/107338>. Acesso em: 8 mar. 2022.



## **DA SENSIBILIDADE À SOCIABILIDADE DA INFÂNCIA: OFICINAS BRINCANTES NO RUC LARANJEIRAS EM ALTAMIRA-PA**

***Léia Gonçalves de Freitas***<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira

leiafreitas@ufpa.br

***Dayse Leite Pereira***<sup>2</sup>

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira

dayselite@ufpa.br

***Adrielly Cunha Mota dos Santos***<sup>3</sup>

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira

adrielly.santos@altamira.ufpa.br

***Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo***<sup>4</sup>

Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira

irlanda@ufpa.br

**Resumo:** O texto em tela discute os significados da sensibilidade à constituição da sociabilidade de crianças do Reassentamento Urbano Coletivo – RUC Laranjeiras, no contexto sociocultural e histórico, refletindo, a partir das relações de sociabilidade vividas por elas, os significados da sensibilidade construída. A análise teórica fundamentou-se nos estudos de Paul Ricoeur (2007), na obra “A memória, a história, o esquecimento”. Os procedimentos metodológicos utilizados foram oficinas brincantes com 17 crianças, nos meses de agosto e setembro de 2022. As atividades integram o Projeto de Pesquisa apresentado para a CHAMADA CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL, intitulado “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense”, revelando os seguintes resultados: a) a sensibilidade das crianças são manifestadas em situação de reciprocidade e sociabilidade, criando outras maneiras de relações e convivências grupais; b) a capacidade das crianças de intervir nas relações sociais reflete as características próprias da socialização ocorrida por meio de instituições, como a família e a escola; e, c) a dimensão da sociabilidade perpassa as trocas sociais, compondo múltiplas e diferenciadas afetividades.

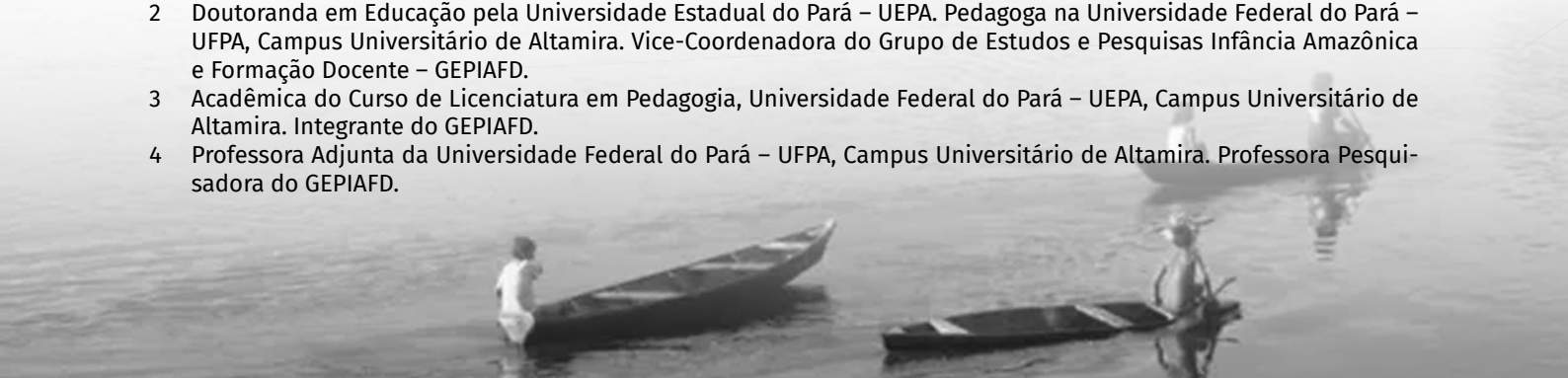
**Palavras-chave:** Sensibilidade; sociabilidade; relações sociais; interações sociais.

1 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário de Altamira. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância Amazônica e Formação Docente – GEPIAFD.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Pedagoga na Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário de Altamira. Vice-Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância Amazônica e Formação Docente – GEPIAFD.

3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Pará – UEPA, Campus Universitário de Altamira. Integrante do GEPIAFD.

4 Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus Universitário de Altamira. Professora Pesquisadora do GEPIAFD.



## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo do texto é refletir a partir das relações de sociabilidade vividas pelas crianças no Reassentamento Urbano Coletivo – RUC Laranjeiras, em Altamira-PA, os significados da sensibilidade construída. A análise teórica fundamentou-se nos estudos de Paul Ricoeur (2007), na obra “A memória, a história, o esquecimento”.

Esse diálogo se espalhou para além das percepções infantis acerca das situações de contexto, possibilitando, portanto, reflexões sobre as diferentes maneiras de se pensar o homem como sujeito sensível, social, histórico, multifacetado, marcado por sentimentos, emoções e ações, transformando a si-mesmo. São modos de ver e sentir o mundo na lente das relações sociais, colocando-se nesse rol as inquietações acerca das vivências e das experiências cotidianas, carregadas de história, memória e afetos, conforme Ricoeur (2007).

O campo das sensibilidades se refere a uma série de fenômenos que fazem parte da existência humana, mediado por ações e reações de ser e de estar no mundo, ocupando, neste entendimento, a identificação de como os sujeitos compreendem e sentem as experiências humanas, dentre elas a sociabilidade, na base da existência histórica (Ricoeur, 2007).

Os significados da sensibilidade se relacionam não somente à vida individual, mas à sociedade, aos enfrentamentos de grupos que têm seus direitos violados, à necessidade autoafirmativa da memória e da sensibilidade construída nas relações interpessoais, coadunando-se no jogo narrativo com as especificidades dos sujeitos em seus diferentes lugares de fala. Neste sentido, o pesquisador se ocupa do tempo da narrativa como um tempo multifacetado, porque dialoga com o passado e o presente em uma relação de quem narra, conta ou dá significados à história de vida e do seu lugar no mundo.

Em meio a isso está a criança, sujeito latente que expressa, por meio de emoções, sentimentos e afetos, os seus saberes-fazeres como a verdade da vida. Há uma veracidade histórica que traduz as vivências para além do cotidiano, relações não institucionalizadas dos vínculos comunitários, dos territórios criancieiros, religiosidade, entre outros, que faz da sociabilidade uma singularidade – modos próprios de portar-se coletivamente, de se vestir, de crenças, gostos, alimentação e tantos outros que têm significados (Ricoeur, 2007).

Tudo isso está tecido culturalmente, apresentando-se sensível ao entendimento da criança como sujeito complexo – (in) material, (in) completo e sensível. É o que Ricoeur (2007) denomina como sujeito de um tempo sensível. É um tempo que exige compreensão não linear, desdobrando-se em outros tempos construídos narrativamente em meio à sociabilidade, tendo sua própria configuração temporal e espacial, sentido e significado tramado na tessitura narrativa, nos brincarões, nas cores e nas inclinações dos motivos relacionais, a reivindicação dos pertencimentos aos grupos e pares em defesa identitária.

Importa assim, nesse debate, pontuar que por meio das oficinas brincantes realizadas com 17 crianças, nos meses de agosto e setembro de 2022, encontramos formas diferenciadas de envolver as crianças e incitá-las a problematizar e se mostrar ao mundo. As atividades as levaram a manifestações, oportunizando-as a descoberta de novas formas de relação com o passado – aqui dialogado com a remoção compulsória das crianças e suas famílias<sup>5</sup>, dando a dimensão de reverberar vozes às crianças, sujeitos que falam, lembram, esquecem e têm nas memórias as lembranças de afetos que os impulsionam cotidianamente.

As oficinas brincantes foram desenvolvidas a partir das expressões de linguagem oral, visual e corporal, por meio de jogos, brincadeiras e dinâmicas de grupos na quadra da escola pública do reassentamento, com a participação dos professores colaboradores do Projeto de Pesquisa apresentado à CHAMADA CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL – Chamada para Seleção de Projetos, intitulado “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas

5 “No contexto dessas transformações, instituíram-se os Reassentamentos Urbanos Coletivos (RUC), cujo objetivo foi abrigar parte da população atingida, que representava mais de um quarto da população urbana do município à época do empreendimento” (Mendes; Miranda Neto; Souza, 2021, p. 785), da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

de regiões da Amazônia paraense”, e de bolsistas<sup>6</sup>. O projeto investiga a educação e as redes de saberes-fazer culturais de crianças e de adolescentes que frequentam escolas localizadas em territórios de águas de quatro regiões: Xingu, Baixo Tocantins, Caeté e Marajó.

A opção pelo RUC Laranjeiras se deu devido sua localização ser às margens do Igarapé dos Painéis, apresentando conexão com o rio Xingu, sofrendo a variação da água de acordo com o clima da região, assim vazão e cheias foram ao longo dos anos sendo estágios de intervenção na vida dos moradores próximos ao igarapé, contornos interacionais que são parte do cotidiano de crianças nos espaços da comunidade e da escola. Nesse lugar elas dão significados sensíveis aos espaços-tempos, às relações sociais e às redes de saberes-fazer, nos levando a problematizar: quais os significados da sensibilidade como aspecto de produção da sociabilidade infantil?

Entendemos por sociabilidade as formas constitutivas das relações sociais na tessitura do cotidiano das crianças em suas situações de contextos, a partir das práticas culturais, sociais e educativas, entendidas como as gramáticas das culturas infantis<sup>7</sup> nos territórios crianceiros da Amazônia paraense, marcados pelas ausências de políticas públicas para a infância.

São crianças que, por meios das várias expressões de linguagem oral e corporal, manifestam sensibilidade e sociabilidade latente, como observado durante as oficinas brincantes, constituídas como a principal atividade do projeto. Nos encontros quinzenais foram problematizadas a organização social – familiar e comunitária, as diferentes interações e relações construídas na tessitura do pertencimento infantil por meio das gramáticas culturais da infância.

Em meio a essa ação, encontros de formação aconteciam, compondo-se como importantes estratégias para o fortalecimento dos estudos e das parcerias teóricas e metodológicas. Orientação, planejamento e avaliação foram sendo aspectos relevantes para a materialidade das oficinas desenvolvidas, nas quais as crianças foram as protagonistas e foram convidadas e provocadas a se expressar a partir do seu mundo imaginário e criativo.

Candau *et al.* (1995, p. 117) pontuam que a oficina se apresenta como uma realidade participativa e criativa, especialmente se considerarmos:

[...] tempo-espaco para a vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como “o” lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos... Em síntese, a oficina pode converter-se no lugar do vínculo, da participação, da comunicação e, finalmente, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos.

As oficinas brincantes foram importantes para as crianças refletirem, problematizarem e debaterem sobre seu lugar no mundo, bem como os significados atribuídos à sensibilidade e à sociabilidade, além disso, discutiu-se os significados dos direitos e deveres de cidadania, partindo das dimensões racional, social, corporal, afetiva e ética.

A primeira ação, definida como “Oficina de Acolhida - STOP DO NOME, sensações e percepções”, objetivou facilitar o entrosamento, despertar a cordialidade e facilitar a interação entre os participantes – promovendo a aproximação, relações interpessoais e conhecimento mútuo, de modo a evidenciar os significados atribuídos à sensibilidade e à sociabilidade. Os materiais utilizados na oficina foram uma caixa mágica, diversos objetos, fichas, pincel atômico, tendo um tempo estimado de duas horas.

A atividade teve a seguinte orientação, primeiramente:

- 1) as crianças escreveram em uma ficha seu nome, depois colocaram na caixa;
- 2) a caixa foi passando de mão em mão, ao sinal do mediador a caixa parava em uma criança que deveria tirar o nome que estava dentro da caixa, lendo em voz alta, atribuída-lhe adjetivo de qualidade – palavra que na percepção do leitor caracterizava a pessoa;

<sup>6</sup> O projeto também tem financiamento PIBIC/UFPA/INTERIOR para provimento de bolsas.

<sup>7</sup> Sarmiento (2003) contribui com essa pesquisa ao afirmar que a inventariação dos “[...] princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar” (Sarmiento, 2003, p. 9).

- 3) após a atribuição da qualidade, a criança escolhia como queria cumprimentar o colega – abraço, beijo, aperto de mão, mostrar a língua, fazer caretas, reverência, esfregar o nariz, esfregar a face, bater palmas, encostar os punhos ou outro cumprimento que desejasse;
- 4) o último comando era para que as crianças falassem sobre os sentimentos e emoções provocados pela atividade.

Durante as falas, provocávamos a pensarem sobre seu cotidiano, vivências pessoais e coletivas refletidas com claras manifestações sobre a sensibilidade e a sociabilidade infantil, aprofundadas nas reflexões teóricas e práticas. Foram sendo incorporadas narrativas de como as crianças se percebiam no contexto sociocultural e histórico do RUC, favorecendo a positividade da própria vivência e sua visão de mundo.

Imbricadas pelo direito político e social, debatemos as redes de saberes-fazer, conferindo-lhes diferentes intensidades e tempos formativos e lúdicos, contando suas histórias de vida – em formação, forjando aprendizes da procura e da descoberta do sujeito que fala, sente e percebe as coisas ao seu redor.

Ainda que essa prática não abranja uma extensão tão ampla, as oficinas pedagógicas no RUC evidenciaram gramáticas das culturas infantis repletas de inquietações, provocações e aprendizagens dialógicas.

## **2 GRAMÁTICAS DAS CULTURAS INFANTIS: Reflexões sobre as oficinas brincantes**

A sociabilidade de crianças no RUC Laranjeiras e suas redes de saberes-fazer são reflexos da sensibilidade humana, apontada em situações de contexto<sup>8</sup> marcado por encontros com amigos e brincadeiras, revelando diferentes práticas lúdicas, caracterizada por novas táticas coletivas de interação e relação social.

Trata-se da compreensão das afetividades, tal como pontua Ricoeur (2007), ao afirmar que a sensibilidade privilegia o estudo do afetivo social, pois são nas relações e interações com o outro, no cotidiano, que crianças se constituem como sujeitos socioculturais, relacionando-se com ações subjetivas e objetivas de aprendizagens ligadas ao olhar presente, vivido e o estar com.

Implica reconhecer e respeitar diferentes formas de pensar e de convivências com o outro, colocando-se em posição de aprendente – sujeito que internaliza formas diferentes de ver a si e ao outro como ser humano que experimenta e vivencia sentimentos de humanidade, ternura, afeto, carinho, simpatia, compaixão e outras emoções advindas das situações existenciais.

Essa compreensão depende da abertura, interação e envolvimento, conforme Terra *et al.* (2010, p. 70), ao afirmarem que: “A sensibilidade é processo que busca a contextualização e a multidimensionalidade do humano para ser capaz de enfrentar e superar os desafios [...] para além dos sentidos”. Como ser-no-mundo, a criança necessita coexistir com o outro, relacionar-se, fortalecer-se como pessoa, portanto, a sensibilidade infantil revela outra dimensão expressada pela sociabilidade.

É necessário apropriar-se dos diálogos, das trocas sociais e dos discursos para se pensar a polissemia dos sentidos mediados por situações que superem a dicotomia objetividade e subjetividade, buscando compreender os significados da sensibilidade articulados à sociabilidade. Nesse entendimento, a existência infantil é evidenciada a partir dos discursos e narrativas que demarcam as ações de ser e de estar no mundo.

No caso das crianças do RUC, necessariamente precisa-se incluir a organização social – familiar e comunitária, as diferentes interações e relações, emergidas nas vozes das crianças como sentimentos a respeito da sensibilidade, focalizada neste artigo como uma categoria temática organizada na subcategoria sentimentos e emoções, responsáveis por aproximar, sensibilizar ou

<sup>8</sup> Para Brandão (2015, p. 123), “[...] o lugar mais adequado para pesquisar e compreender as crianças são os momentos e círculos de suas subculturas infantis, em suas comunidades de vida, de trabalho e de estudo. Não existem crianças em-si, como não há pessoas abstratas, mas existem seres humanos, crianças ou não, interativos e em situação”.

afastar as crianças nas relações e interações que são produzidas nas redes de saberes-fazer, como a escola, o rio, o igarapé, a quadra e outros espaços de convívio das crianças.

No tocante à organização social – familiar e comunitária, Oliveira e Rocha (2015) afirmam que no RUC Laranjeiras, e ao longo dos igarapés e rios na Amazônia, as famílias vêm, historicamente, instalando suas moradias ao curso dos igarapés para facilitar o escoamento de produtos, como pescados, látex e castanha.

Na década de 1970, com a abertura da Transamazônica (BR-230), o elevado número de migrantes, especialmente maranhenses, favoreceu a expansão nas proximidades dos igarapés, e, a partir de 2010, as proximidades do Igarapé dos Painéis têm sido ocupadas de forma intensificada. São “[...] pescadores, oleiros, comerciantes de vários segmentos (alimentação, lazer, aquários), indígenas, barqueiros e extratores de areia” (Oliveira; Rocha, 2015, p. 1).

Ao longo da faixa de inundação do rio Xingu e dos igarapés, foram se instalando em palafitas e casas sem infraestrutura, a sua maioria ocupada por famílias que buscavam na região formas de subsistência, garantindo, prioritariamente com o rio Xingu, formas de exploração de recursos naturais, como seixo, areia, argila e peixes, proporcionando, assim, a produção e comercialização de atividades necessárias à continuidade da vida comunitária e familiar (Oliveira; Rocha, 2015).

A partir do ano de 2015, um total de 557 famílias tiveram suas moradias desapropriadas, principalmente aquelas localizadas nas partes mais baixas do Bairro Jardim Independente II, por ser uma área afetada pela vazão da água e próxima às mediações do Igarapé dos Painéis e do rio Xingu (Norte Energia, 2016).

Essas famílias foram assentadas no RUC Laranjeiras e tiveram que se apropriar de diferentes formas de sociabilidade, enfrentam dificuldades relativas à garantia dos direitos sociais, como educação, saúde, lazer, assistência, incluindo o transporte público e as próprias moradias – construídas de concreto armado, padrão único no RUC, demonstrando-se inadequadas aos sujeitos advindos da proximidade contextual das águas e das florestas, como os pescadores, ribeirinhos e indígenas que moram no centro urbano, gerando insatisfação e conflitos no tocante às dificuldades de adaptação estrutural (Mendes; Miranda Neto; Souza, 2021, p. 785).

Instituído a partir da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, o RUC foi determinado para as ações de reassentamento das famílias desapropriadas ou remanejadas compulsoriamente, visando abrigar a população atingida pelos impactos hidrográficos da usina à época do empreendimento (Miranda Neto, 2016), foi planejado e construído seguindo o Plano Básico Ambiental – PBA de Belo Monte, elaborado em 2011, sendo este o “[...] documento em que constam os planos, programas e projetos necessários à execução do empreendimento hidrelétrico” (Mendes; Miranda Neto; Souza, 2021, p. 786). Não se sabe ao certo a origem do nome do reassentamento, mas, de acordo com Mendes, Miranda Neto e Souza (2021), pode ser devido a uma plantação de laranjas existente na estrada que dá acesso ao RUC.

Devido a sua proximidade com o Igarapé dos Painéis, o lugar é bem frequentado pelas crianças, que trazem para o contexto das oficinas relatos de encontros e desencontros com o lugar, como expressa Jhenifer (10 anos) ao afirmar que com o *“calor nada melhor do que tomar um banho na água gelada”*, mas ao mesmo tempo expressa sentimento de insatisfação com o lugar, *“pois apesar de rasiinho, tem uma parte suja, com pedra, lama e areia. Fica melhor quando está cheio”*.

Durante a “Oficina de Acolhida - STOP DO NOME, sensações e percepções”, realizada no sábado, dia 9 de setembro de 2022, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa – importante rede de saber-fazer das crianças, outros sentimentos foram sendo verbalizados pelas crianças, sendo evidenciados durante as atividades.

## 2.1 Das ruas à escola

Ao chegarmos à escola, percebemos que as crianças já estavam circulando nas proximidades, em frente à padaria, da escola, correndo pelas ruas e se movimentando o tempo todo. Convida-

das a adentrar à escola, estavam ansiosas e eufóricas querendo saber o que tínhamos para oferecer-lhes. Enquanto umas corriam, outras conversavam conosco sobre assuntos diversos.

Convidamos para que se sentassem na arquibancada da quadra da escola, local escolhido pela equipe para a realização das atividades. Sentadas, conversavam entre si, falando de sua rotina escolar, cultural e social, após esse momento descontraído, enquanto aguardávamos mais crianças chegarem no espaço escolar, as direcionamos para o centro da quadra. Inicialmente, pedimos para que se sentassem no chão da quadra no formato de um círculo que foi previamente desenhado, dispendo-as na forma de como as atividades seriam realizadas.

Juntamente com os bolsistas, os professores foram se apresentando, após a apresentação colocamos no meio do círculo fichas em branco, a caixa mágica e os pincéis, e pedimos às crianças para que pegassem uma ficha, um pincel e escrevessem seus nomes em letra bastão. No decorrer dessa primeira orientação, percebemos que algumas crianças não identificavam esse formato de letra e foram orientadas a escreverem de forma cursiva ou como sabiam.

Paralelamente à oficina, a professora da turma do 5º Ano, do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, do período vespertino, foi fornecendo-nos informações a respeito das dificuldades de escrita e leitura de algumas crianças que ainda estavam em fase de alfabetização e letramento; sobre o impacto da perda de membros familiares, como a mãe de duas crianças presentes na atividade que havia falecido há poucos meses; as dificuldades de relacionamento, de sociabilidade, timidez, falta de desenvoltura, expressividade, dentre outros fatores que podem dificultar ou inviabilizar a participação das crianças nas brincadeiras, na escola e no convívio comunitário.

As crianças, como esperado, com distintas subjetividades – umas mais extrovertidas e outras introvertidas, no decorrer da brincadeira foram se entrosando, observamos mudanças de atitude dos pequenos, identificando mais sobre seus processos de sociabilidade: enquanto uns eram mais espontâneos na maneira de falar, sorrir e se expressar; outros relutavam em seguir comandos simples; mas aos poucos todos contribuíram com a dinâmica.

Eram olhinhos ansiosos esperando a mediadora apresentar o próximo passo da brincadeira, e perguntas foram surgindo: *“o que vamos fazer agora?”* (José Vinícius, 9 anos); *“não sei o que é, mas quero brincar”* (Anabelle, 9 anos); *“sei que vai ser legal”* (Clara, 9 anos).

Essas falas expressavam o interesse das crianças, que uma a uma se envolviam na atividade gritando, sorrindo e batendo palmas. Por meio de expressões diversas, chamavam a atenção da mediadora e dos bolsistas: *“anda logo, chega em mim caixa mágica!”* (Kaique, 10 anos); *“queroooo brincar!”*, exclamou Cauê (10 anos).

Em seguida, orientamos que as crianças colocassem na caixa a ficha com seu nome, elas seriam misturadas dentro da caixa mágica que circularia de mão em mão e somente iria parar ao final das palmas de um dos membros da equipe. *“Entenderam?”*, perguntou a mediadora. Como os acordos estavam fechados, a brincadeira começou.

Os comandos foram a partir de características das crianças, vestimentas, acessórios e demais itens que identificassem o momento particular de cada criança ir até a caixa e depositar sua ficha. A ideia era identificar as formas de interação entre as crianças, os comentários que faziam e como se comunicavam. Houve burburinhos, inquietude e muita alegria.

Várias barreiras foram identificadas, como as comunicacionais e relacionais, que por certos momentos impediram algumas crianças de participarem, por serem muito tímidas e não conseguirem se expressar. Então refletimos sobre isso e propomos apoio para atender essa necessidade e as diferenças de cada criança, apontando o auxílio aos que precisavam, ajudando, orientando e incentivando a participação voluntária em seu próprio tempo, levando-as a interagirem entre si.

À medida que a caixa ia passando, e quando ouviam a finalização das palmas, as crianças abriam a caixa e pegavam uma ficha/crachá verbalizando uma qualidade do colega. Algumas foram provocadas a se expressar, seja por timidez ou introspecção. Apesar disso, houve envolvimento da maioria que ria, se divertia e brincava com as qualidades dos colegas.

As mediadoras iam reforçando a necessidade de as crianças expressarem suas emoções e percepções de como representavam o outro; outras crianças tinham vergonha, não falavam e precisaram da ajuda dos colegas para se expressar. Colaborativamente, iam todos se envolvendo nas atividades consideradas por eles como bacana, legal, criativa, envolvente e “*mais ou menos*”. Uma criança que participava da dinâmica, quando questionada sobre o que não havia gostado na brincadeira, respondeu que “*havia poucas crianças do meu tamanho*” (Cauê, 10 anos), por isso não estava confortável.

Perguntamos aos colegas de Cauê o que eles pensavam sobre isso: “*Nós temos a mesma idade*”, exclamou Aniellen (9 anos). “*É porque ele era de outro lugar, não conhece a gente*” (Fernando, 9 anos). Esses diálogos nos remeteram a Brandão (2015, p. 126), ao afirmar que quando a criança diz algo ela traduz envolvimento ao grupo, pertença a uma cultura e, dentro dela, a dimensão da própria existência “[...] traduzem a sua vida e dizem a sua cultura através de uma fala”. Disso devemos dar mais atenção: “[...] às palavras e ao fraseado com que, em cada momento de suas vidas, grupos de crianças dentro e fora da sala de aulas e da escola, falam o que dizem e dizem o que pensam e sentem” (Brandão, 2015, p. 126).

São modos de falas, de organização sociocultural, de interações e relações que evidenciam o não pertencimento de Cauê ao grupo, sendo apontado por outras crianças como “*grande demais*” (José Vinícius, 9 anos), apesar de ser da mesma turma que os demais colegas, Cauê sentia-se desconfortável junto aos amigos e durante as brincadeiras devido sua estatura, motivo pelo qual se sentia deslocado por considerar que sua altura em relação às demais crianças interferia na sociabilidade.

Incitadas a relatar sobre os núcleos de sociabilidade no RUC, as crianças apontaram a escola, os espaços de participação do convívio comunitário, como o barracão da comunidade, o Igarapé dos Pannels, a quadra, a igreja e outros espaços como propícios para o encontro de amizades e atividades brincantes; afirmaram ainda que a escola tem desempenhado, sobretudo, um papel importante para seu desenvolvimento como pessoa e sua responsabilidade social com a comunidade local:

Aqui no RUC tem muitas crianças que como eu brincam sozinhas em casa ou na rua, pois aqui não tem áreas de lazer, quadra poliesportiva boa, campo ou centros esportivos e recreativos, assim, a escola para mim é um espaço muito bom, pois tira as crianças da rua, lugar violento. A escola é boa porque protege a gente aqui (Cauê, 10 anos).

Significante foi essa ação para as crianças, pois elas se envolveram prazerosamente na atividade, expressaram emoções ativas, com significados que modelaram expressões corporais, faciais, fala e outras. Enfim, as forças do corpo foram evidenciadas com ricas impressões sensoriais, imprimindo suas próprias emoções por meio de impressões recebidas, possibilitando feições e expressões mais próprias ao seu cotidiano escolar, já que todos os adjetivos se referiam basicamente às suas vivências no espaço da escola, na relação comunitária, na sala de aula e no recreio, quando por exemplo José Vinícius diz ao colega: “*ele é bom amigo para brincar de bola na escola*”.

Vários adjetivos foram aparecendo durante a oficina: legal, bacana, divertido/a, brincalhona, estudioso/a, bom/boa aluno/a, bom/boa amigo/a para brincar, bom parceiro de jogar bola, bonita/o, maravilhoso e engraçado. São fazeres infantis abertos aos prazeres sensoriais, causadores de fantasia e de situações novas expressadas por situações e sentimentos a partir do uso de objetos disponíveis.

A brincadeira possibilitou que as crianças vivenciassem diferentes emoções que em grupo foram sendo compreendidas, assimiladas e organizadas pela equipe do projeto em duas hipóteses: *mundo emocional* – interno da criança, sentimento a respeito do outro, momento em que a criança representa o ser criança com foco no seu próprio espelho; *mundo social* – representa o ser criança na relação com o outro, momento evolutivo que exige transformação das emoções em percepções sociais evoluídas.

A criança é reflexo da sociedade e tende a evidenciar as particularidades e especificidades do convívio, das emoções e dos ritmos próprios de suas experiências. Para Dantas (*apud* Henri

[...], 2015, par. 5), a emoção é orgânica, por isso “[...] a raiva, a alegria, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio. A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social”.

Inferimos que a brincadeira foi capaz de contribuir para o desenvolvimento das emoções das crianças, ajudando-as a serem mais colaborativas, já que em vários momentos algumas crianças precisaram da sensibilidade do/a colega/a para se expressar e participar mais ativamente dos comandos dados a elas. Feitas em parceria, as atividades promoveram a construção de relacionamentos saudáveis por meio do respeito, confiança e segurança pessoal e social.

Após adjetivar a qualidade do colega, cada criança leu o nome retirado da caixa em voz alta e escolheu como cumprimentá-lo – teve abraço, aperto de mão, troca de fichas, toque de punhos, reverência e combinações desses. O sentimento de vergonha e desconforto no primeiro momento foi marcante, pois, de acordo com suas próprias narrativas, não tinham costume de tocar ou elogiar o colega: “*Tenho vergonha professora, não gosto de tocar em ninguém*”, falou Clara (9 anos).

Em diálogo com elas, reforçamos que essas manifestações de carinho devem ser algo que integra a vida social dos sujeitos, pois representam amizade, companheirismo, afetividade, emoções, sentimentos de empatia e solidariedade. Conversamos longamente sobre o porquê de não conseguirmos expressar as emoções, por isso controlamos. O diálogo foi no sentido de que devemos entender nossas emoções e expressá-las de uma forma mais positiva, sem fingir que elas não existem.

Ao abraçar, as crianças ficavam envergonhadas, tímidas, por isso fomos reforçando a ideia de que o abraço é algo normal, natural dos humanos. “É uma estratégia importante para lidar com momentos em que as emoções estão mais exacerbadas. Quanto mais uma criança tem um comportamento difícil, mais ela precisa ser abraçada e aconchegada” (Macedo *apud* 10 Brincadeiras [...], 2020, par. 13). O abraço é uma brincadeira que ajuda no desenvolvimento infantil, é um encontro de almas (Macedo, 2015).

## 2.2 Da sensibilidade à sociabilidade das crianças

Ao passo que as atividades aconteciam, as fragilidades, sentimentos e emoções acerca das interações e relações sociais construídas coletivamente, na e pela organização social – familiar e comunitária, eram expostas, expressavam ausências socioeducativas provocantes, permanentes e integradas da comunidade à escola.

Ações que tecem cidadania e reconhecimento do sentimento de pertença ativa e relevante, com foco na promoção de oportunidades singulares no espaço coletivo do RUC, aprofundando aprendizagens sobre o local, os colegas, a vizinhança e a escola; além de fortalecer vínculos por meio de abordagens lúdicas na dimensão do sujeito pensante, que participa e produz história e cultura, de maneira a formar consciência de si, dos outros e da sociedade.

Assim, uma proposta educativa com crianças precisa considerar o cotidiano, o valor da vida social e cultural, o mundo social e emocional das crianças, à medida que esses aspectos são indicadores para se pensar sociabilidade como reflexo da sensibilidade. Dessa forma, “[...] a sensibilidade torna-se expressão profunda da existência. Por isso, diz que é sensível quem se comove com os sentimentos de outras pessoas” (Terra *et al.*, 2010, p. 66).

No segundo momento da oficina, as crianças foram convidadas a colocar a mão na caixa e dizer, somente pelo tato, que objeto pegaram, acertando ou errando, retiravam e mostravam ao grupo. Enquanto todos cantavam a cantiga “chicotinho queimado”, trazida pela pequena Anabelle; quem estava com a caixa mágica entregava para outro colega, que deveria pegar um objeto na caixa, tendo que adivinhar o que tinha em mãos sem olhar; seguidamente, escolhia outro colega para pagar uma prenda ou simplesmente lançava um desafio. A atividade proporcionou sorrisos e muitos rostinhos alegres.

Eles se soltaram nas brincadeiras: imitaram macaco, boi, galo, galinha, cachorro, barulho de buzina, de carro, trabalhador desatento, professora, velhinha atravessando a rua, motorista de ônibus apressado etc. Por meio da imitação – uma variação da oficina em amplo espaço de expressividade,

as crianças deram voz aos sentimentos, manifestando ações que revelaram frustração, timidez, agitação, inquietude, raiva, dentre outras que fomos identificando ao longo das oficinas.

Sobre a imitação, pontua Piaget (1971), ela é um processo fundamental na construção e representação, sendo, portanto, não inata ao sujeito, pois se transforma ao longo da vida, na ação do sujeito sobre os objetos do meio. Já Vigotski (2001) também atribui importância à imitação, ao afirmar que há uma intensa e recíproca ação entre os sujeitos, o meio e o objeto, sendo a aprendizagem procedida temporalmente, a partir da interiorização progressiva dos instrumentos mediadores.

A imitação, para Vigotski (2001), inclui as noções de mediação sociocultural do sujeito e a criança apresenta uma capacidade de imitação para além da percepção autocêntrica, tornando-se fonte de desenvolvimento social, cultural e psíquico. Isso porque essa forma dirigida de atividade possibilita expressões complexas que sozinha a criança não poderia alcançar, ou alcançaria de forma fragilizada (Vigotski, 2001).

Wallon (1975), assim como Piaget, entende que a imitação precede a representação e está ligada ao aparecimento da função simbólica. Essa relação envolve a fusão em si e do outro por meio do ato reprodutivo, sendo significativo na construção identitária da criança.

Para Wallon (1975), a imitação é um processo de participação social, função importante para o desenvolvimento infantil, pois a criança se expressa, experiencia o sentido da vida, da natureza e das trocas sociais. Mesmo sendo iniciada por uma fusão de modelo (impressão externa), ela se modifica e se transforma, diferenciando-se do modelo, produzindo novas percepções e outras formas de comunicação e estruturas mentais do significado das coisas.

É um processo que envolve entrega e estranhamento, a criança mistura-se, desenvolve e se diferencia do outro em uma relação social e representacional do seu próprio modo de saber-fazer as coisas. A partir dessas transformações, vai tornando-se autora dos atos e significações de suas ações. Neste entendimento, a imitação é a plasticidade infantil, são gramáticas das culturas infantis dotadas de várias maneiras de representação do ambiente social e cultural, tomando consciência de si e do outro em relação de autorreconhecimento.

As percepções sobre a imitação das crianças, a partir do recorte teórico apontado acima, podem ser integradas a uma abordagem social do desenvolvimento infantil. Isso porque as representações das crianças durante a brincadeira têm sido compreendidas como um engajamento em interações comunitárias expressas nos brincares, considerando a especificidade, a generalidade e a flexibilidade dos comandos, bem como as capacidades imitativas, envolvendo uma base caracteristicamente social de aprendizagem sobre o mundo, suas produções sociais e comunitárias, com indicação da predisposição a responder seletivamente aos eventos sociais (Sarmiento, 2003).

A situação de contexto vivenciado pelas crianças, a partir da imitação, evidenciou características marcantes acerca da sensibilidade e da sociabilidade infantil, refletidas nas relações e interações de saberes-fazer do sujeito e suas vivências corporais expressas no tempo e no espaço das experiências encontradas, pontuadas e discutidas. O corpo vivido é expressivo e os sentimentos são capazes de sensibilizar, aproximar e interagir com um processo social e relacional, dissipando nas relações e interações a individualidade.

Nessa vivência, de acordo com Ricoeur (2007), o ser da pessoa é acionado, pois o sujeito deixa de ser indivíduo e passa a ser pessoa com responsabilidade social, desempenhando papel no grupo. “[...] é o ser relacional da vida social com o outro e com o meio, estabelecido pela proximidade no cotidiano da aprendizagem” (Terra *et al.*, 2010, p. 68). Neste entendimento, há um encontro de pessoas que vivenciam o tempo e o espaço pela presença, pertencimento, gesto, diálogo, interações e relações, entendidas pelo processo de sociabilidade.

O estar junto, para as crianças, possibilitou expressões de vivências de ser-no-mundo (Ricoeur, 2007), elas se expressaram e deram sentidos ao espaço vivido e percebido, possibilitando a união e a viver as potencialidades ao assumirem funções e papéis socioculturais no grupo. Percebeu-se ainda que, ao revelar os significados ditos e o não dito, as crianças mostraram-se sensíveis às dificuldades dos colegas, aos poucos, mediadas pela corporeidade, elas assumiram

a função de intermediar a sociabilidade, encontrando maneiras diferenciadas de incluírem no grupo os que apresentaram entraves de participação.

Nessa circularidade, de presença, atenção oferecida, inclusão, disponibilidade e confiança, as crianças se aproximaram, desvelaram emoções em busca do ser e estar no mundo, mostrando sensibilidade oculta e disponibilidade pessoal para a sociabilidade, implicando em abertura para conhecer e ajudar o outro a ser um outro em si-mesmo (Ricoeur, 2007).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir as relações de sociabilidade vivida pela criança no RUC Laranjeiras, em Altamira-PA, e os significados da sensibilidade construída, a partir de referenciais teóricos e metodológicos ricouerianos, nos permitiu dialogar com as percepções das crianças sobre as situações de contexto, possibilitando aberturas reais para refletir sobre as diferentes maneiras de se pensar o homem como sujeito sensível, situado socialmente e protagonista histórico, mas para além desse entendimento, o texto ainda refletiu sobre um sujeito multifacetado com sentimentos e emoções marcadas por ações de interações e transformações de si-mesmo como o outro.

Neste sentido, as intervenções realizadas com 17 crianças nas atividades brincantes no RUC, como parte das ações que integram o Projeto de Pesquisa apresentado à CHAMADA CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL, intitulado “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense”, revelou os resultados apontados:

- a) a sensibilidade das crianças é manifestada em situação de reciprocidade e sociabilidade, criando outras maneiras de relações e convivências grupais;
- b) a capacidade das crianças de intervir nas relações sociais reflete as características próprias da socialização ocorrida por meio de instituições, como a família e a escola; e,
- c) a dimensão da sociabilidade perpassa as trocas sociais, compondo múltiplas e diferenciadas afetividades, manifestadas em meio à organização social – familiar e comunitária, as diferentes interações e relações, produzidas nas redes de saberes-fazeres, como a escola, o rio, o igarapé, a quadra e outros espaços de convívio das crianças.

Essa compreensão nos permitiu inferir que as crianças no RUC atribuem ao ser e estar no mundo os significados da sensibilidade para além de uma racionalidade técnica, pois mostraram, por meio de interações e relações mediadas pelas brincadeiras, uma polissemia de sentidos das sensibilidades infantis pelo ser e estar no mundo em espaços de experiências significativas, aguçadas pela imaginação e criatividade.

Além disso, o processo interativo evidenciado no decorrer da pesquisa resultou em uma diversidade de infâncias e diferentes formas de representá-las; isso implica em reconhecer a criança como sujeito social e integral com uma capacidade latente de compreender e se situar no mundo. Dito de outro modo, as crianças são criadoras, ativas, constroem e ressignificam o seu ambiente, à medida que constroem seus próprios modos peculiares de subjetivação dessa realidade.

## REFERÊNCIAS

- 10 BRINCADEIRAS para ajudar o seu filho a expressar as emoções. **Tempojunto**, 25 set. 2020. Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2020/09/25/10-brincadeiras-para-lidar-e-expressar-as-emocoes/>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRANDÃO, C. R. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 1, p. 108-132, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. B.; MARANDINO, M.; BARBOSA, M. F.; MACIEL, A. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HENRI Wallon. **Nova Escola**, 14 set. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7229/henri-wallon>. Acesso em: 18 set. 2022.
- MACEDO, L. Vamos falar sobre o brincar. **Tempojunto**, 7 mar. 2015. Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2015/03/07/por-que-brincar-e-importante/>. Acesso em: 18 set. 2022.
- MENDES, F. J. C.; MIRANDA NETO, J. Q.; SOUZA, C. A. M. Lazer em reassentamentos urbanos coletivos: Práticas no RUC Laranjeiras em Altamira-PA. **Formação** (Online), v. 28, n. 53, p. 783-808, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/7340>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- MIRANDA NETO, J. Q. **Os nexos de re-estruturação da cidade e da rede urbana**: o papel da Usina Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista-Presidente Prudente, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147134>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- NORTE ENERGIA S. A. Item 4.4.3: reassentamento urbano. **Relatórios parciais**. Set. 2016.
- OLIVEIRA, R. D.; ROCHA, P. C. Inundações impactos ambientais e socioeconômicos na área urbana de Altamira, Sudoeste do Pará, Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, XI, 2015. Presidente Prudente. **Anais** [...]. São Paulo: ANPEGE, 2015. p. 1095-1108.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79714/1/As%20culturas%20da%20inf%3%a2ncia%20nas%20encruzilhadas.PDF>. Acesso em: 18 set. 2017.
- TERRA, M. G.; GONÇALVES, L; H. T.; SANTOS, E. K. A.; ERDMANN, A. L. Sensibilidade nas relações e interações entre ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 64-71, mar-abr 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/4142>. Acesso em: 18 set. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 517-545.
- WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.



## POSFÁCIO

Escrever este posfácio representou um prazer e uma chamada para assumir um posicionamento. O prazer residiu no conhecimento que adquiri sobre os textos dos autores e autoras reunidos neste livro. O posicionamento está relacionado a ser mais uma voz em favor das infâncias amazônidas e suas crianças, considerando estas como sujeitos históricos que, em muitos casos, subvertem a ordem e a vida social, pela sua própria natureza de ser, sujeitos que são produzidos na cultura e produtores de cultura. O livro propicia ao leitor, por meio de seus/as pesquisadores/as, escutar metódica e ativamente as experiências com e sobre as infâncias vividas por nossas crianças, num território tão peculiar como a Amazônia, com a complexibilidade ambiental, espacial e sociocultural que a constitui. Logo, os atores principais das pesquisas reunidas nesta coletânea não poderiam ser diferentes.

Ressalto a abertura que a obra deixa para que novas pesquisas na temática possam emergir, nos âmbitos teóricos e metodológicos diversos. Destaco a Rede de Estudos e Pesquisas com e sobre Infâncias e Crianças da Amazônia – SAMAÚMA como espaço ímpar, que traz à luz a realidade das infâncias vividas no campo, na floresta, nas águas, numa estreita relação com seu território, produzindo cultura e sendo protagonista de uma história em *devir*. Poder ler, pensar e descobrir esses pequenos sujeitos históricos, materializados nesta obra, só foi possível pelo esforço em conjunto de pesquisadores/as das universidades públicas do Norte do Brasil, preocupados em trazer à baila o ser criança como um sujeito ativo, autônomo, criativo, senhor de suas histórias, construindo uma nova cultura infantil, a partir de sua realidade concreta. Sujeitos que experimentam valores, conhecimentos e produzem saberes, este é um dos méritos desta coletânea.

Os textos trazem uma diversidade de abordagens, passando pela Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Discursos, Territórios, Representação, Inclusão etc. Todos numa estreita relação com a educação. O que permite ao leitor conhecer diferentes contextos e condições sociais complexas vividas por nossas crianças, levando para longe uma concepção restrita de fazer pesquisa, demonstrando o campo fértil de investigação de “PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS NA AMAZÔNIA”.

Todos os capítulos têm como fio condutor o ser criança, vivenciado na diversidade de sujeitos situados em contextos históricos, profundamente marcados pela desigualdade social, diversidades de relações sociais, de espaços, de geração etc. Demonstram como no mundo contemporâneo a infância está sendo lentamente definida a partir de novos traços que marcam o que é ser criança, com estabelecimento de novos olhares que não homogeneizam as infâncias, privilegiando o local e suas diferenças culturais. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar (Lopes; Vasconcellos, 2006)<sup>1</sup>.

O repertório de pesquisas que vem ao encontro do leitor é vasto. Vejamos: Educação Infantil do campo e natureza: território educativo de movências infantis; Crianças Gavião

<sup>1</sup> LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

*Phycop Catiji*: produções e representações de territorialidades; Narrativas da fotografia: perspectivas metodológicas na pesquisa com crianças do campo tracuateuense; Carimbó e capoeira, brincadeiras dançantes das crianças do Quilombo do América na Amazônia Bragantina-Pará-Brasil; Infâncias marujas de crianças na Festividade de São Benedito na Amazônia Bragantina; Interações e brincadeiras no cotidiano de crianças da comunidade Cujari, Abaetetuba-PA; “Era uma vez...” a Literatura Infantil no contexto do Programa Tempo de Aprender em uma escola do interior do Amazonas; Resgate histórico da Educação Integral no Brasil e em Manaus: entre vertentes políticas, marcos legais e concepções; Representações sociais de crianças negras sobre a [in]visibilidade negra em dissertações e teses da Amazônia Brasileira no período de 2006 a 2021; A natureza como estratégia de aprendizagem para crianças com TDAH na Educação Infantil; Infância da criança com deficiência em Porto Velho: relações de acesso à saúde pública e processos de escolarização; Avaliação da qualidade acústica em uma Unidade de Educação Infantil em Belém; Da sensibilidade à sociabilidade da infância: oficinas brincantes no RUC Laranjeiras em Altamira-PA. Por ser tão rica em suas temáticas, visto que contempla uma diversidade de métodos e uma pluralidade de abordagens sobre as infâncias e crianças, esta coletânea torna-se referência para os estudiosos e todos/as que se interessam em querer ouvir “o que dizem as crianças”, como propõe Deleuze (1992)<sup>2</sup>.

Na essência das pesquisas, todas se preocupam em dar visibilidade para as vozes das crianças, tornando-as visíveis como sujeito, firmando-se na história e construindo práticas culturais infantis. Como a relação das crianças indígenas e sua conexão com o território, aprendendo, brincando e, principalmente, se apropriando dos saberes produzidos em sua etnia. Da mesma forma, mergulhamos no texto sobre as crianças do Quilombo do América na Amazônia bragantina, que traz para o debate as vivências dançantes através do carimbó e da capoeira e como elas se constituem em práticas culturais e artísticas, manifestadas pelo corpo das crianças brincantes nos mais diversos lugares, na rua, no quintal etc. Ainda destacamos a relação da criança bragantina maruja com a fé, sendo protagonista na Festividade de São Benedito e na procissão da Marujada. Manifestando práticas culturais próprias das infâncias vividas no município de Bragança, que foram construídas por tradições culturais familiares e passadas para a geração mais nova.

Compreendemos que discutir infância requer, então, lançar o olhar às brincadeiras infantis como sua principal linguagem, destacando as interações e brincadeiras das crianças da comunidade Cujari. Esses momentos de interação são, também, um processo educativo de formação do sujeito que acontece naturalmente no tempo e espaço da criança abaetetubense, onde se aprende e se ensina a cultura local.

Por ter uma linguagem própria, além da brincadeira, a literatura infantil, também, emerge como um potente instrumento de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, no âmbito da educação fundamental, como evidenciado no Programa Tempo de Aprender, no interior do Amazonas. A literatura infantil, no contexto escolar, vai muito além da aprendizagem da leitura, ela forma sujeitos, estimula a imaginação, o pensar, o ver o mundo, pois ela é um ato emancipatório, transformador. É porta de entrada e saída para o mundo, como bem coloca Paim (2000)<sup>3</sup>.

Ao leitor destaco, ainda, a sensibilidade que percorre esta obra, por exemplo a utilização da fotografia como instrumento metodológico para entender os significados apreendidos pelas crianças do campo sobre a cultura local e o contexto escolar, possibilitando, aos legentes, ter acesso às experiências vividas por meninos e meninas de Tracuateua. Sensibilidade, também, presente na sociabilidade das crianças do Reassentamento Urbano Coletivo – RUC Laranjeiras. Desvelando a realidade de famílias que foram assentadas e enfrentaram dificuldades, sem garantia e acesso, em muitos casos, dos direitos básicos, como saúde,

2 DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Escuta, 1992.

3 PAIM, J. M. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

educação e lazer. Levando-nos a ressaltar que as crianças são vítimas e protagonistas de uma complexa teia de relações definidas por opções políticas diferenciadas.

Outra questão chama-nos a atenção no decorrer da leitura, o silenciamento das crianças negras nas produções acadêmicas a nível de pós-graduação nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, apontando a importância de futuras pesquisas evidenciarem as crianças negras e suas interações nos diversos espaços (na escola, na família, na rua, na praça etc.) e tempos (passado e presente) contextualizados na Amazônia. É buscando visibilidade para a nossa diversidade de infâncias que atentamos sobre a relevância do meio ambiente na aprendizagem saudável das crianças com Transtorno do Déficit de Atenção na educação infantil. Trazendo à baila a importância de repensar os ambientes extramuros da escola como potencializadores de experiências significativas de aprendizagem das crianças com TDAH, influenciando diretamente o desenvolvimento da coordenação motora e intelectual e/ou cognitiva, socializando e produzindo novos saberes.

Evidenciamos, ainda, a notoriedade que é preciso para com as crianças com deficiência em Porto Velho, no que diz respeito ao acesso de saúde e processo de escolarização. Como bem colocam as autoras, o direito à saúde e à educação precisa ser acessível a crianças e famílias que necessitam de assistência, para que não se perpetue o processo de exclusão desses sujeitos. Dentro dessa perspectiva de política pública, frisamos a educação integral no Brasil e em Manaus, discorrendo sobre os marcos legais na legislação brasileira, direcionando um olhar para o desenvolvimento total das crianças e adolescentes e suas múltiplas dimensões. Mas pontuamos que, infelizmente, muitas escolas entendem de forma equivocada esse tipo de educação, sendo apenas uma mera extensão do tempo da criança na escola. Deixando-nos o questionamento: Quais são as implicações para efetivação das propostas nas escolas? Aqui registramos a possibilidade de futuras pesquisas que nos apontem essas implicações.

Certamente, não poderíamos deixar de privilegiar um elemento, até então impensável para nós, que influencia diretamente na qualidade da prática pedagógica na educação infantil, que é a qualidade acústica das salas de aula de Belém. Salientando como o desconforto sonoro prejudica a comunicação, a concentração, o comportamento, causando situações de estresse nas crianças e professores/as, prejudicando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças belenenses.

Perante o que foi colocado, sem dúvida, este livro, organizado pelas professoras Simei de Amorim Santos Andrade e Tânia Regina Lobato dos Santos, é uma cuidadosa e rigorosa reflexão sobre as infâncias e as crianças na Amazônia, ambas no plural porque não são universalizadas como algo que permanece no correr do tempo e dos inúmeros contextos sociais. Este é um dos méritos deste livro, apresentar ao leitor a diversidade de desenhos, cenários, tempos, práticas e saberes infantis, tirar do ocultamento sujeitos outros, neste caso, as crianças. Mas como nos aventurar em mundos outros? Eis o convite das autoras e autores que compõem esta obra.

**Profa. Dra. Elianne Barreto Sabino**  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA – UFRA



## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**



### **SIMEI DE AMORIM SANTOS ANDRADE**

Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo (2005). É professora efetiva da Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Arte, atuando no curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/ CNPq), associado à Rede Emíli@ de Pesquisa e à Rede Samaúma. É membro da Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS.



### **TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1983). Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Estágio de Pós-Doutorado na PUC-RIO (2010). É professora titular da Universidade do Estado do Pará do Curso de Pedagogia, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação CCSE-UEPA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Cultura e Educação Infantil, vinculado à Plataforma do CNPq.



