

Pedagogia das infâncias amazônidas, desde as gramáticas sociais de crianças

Eliana Campos Pojo Toutonge¹ 

Maria Helena Rodrigues Chaves² 

Maria Natalina Mendes Freitas³ 

Resumo

O texto reflete sobre as gramáticas sociais, como práticas endoeducativas e culturais de crianças residentes em territórios da Amazônia paraense. Objetiva analisar os sentidos e significados de suas vivências às margens das águas. A investigação, de natureza etnográfica-qualitativa, entrelaça pesquisa bibliográfica e de campo, por meio da observação participante, entrevistas, desenhos e fotografias. Os resultados parciais trazem um mapeamento dos saberes e experiências das crianças com as águas, seus modos de pensar, agir e fazer. A interpretação preliminar levanta possibilidades de uma pedagogia da infância amazônida, ancorada nas gramáticas sociais de crianças que vivem, transitam e constroem seus saberes imbricadas ao regime das águas do mundo amazônico.

Palavras-chave: Amazônia; Gramáticas Sociais; Crianças.

Abstract

Amazonian childhood pedagogy, since the social grammars of children

The text reflects on social grammars, as endoeducational and cultural practices of children living in territories of the Amazon in Pará. This work also aims to analyze the senses and significance of their experiences living on the banks of the waters. The investigation, of an ethnographic-qualitative nature, intertwines bibliographic and field research, through participant observation, interviews, drawings and photographs. The partial results provide a mapping of the knowledge and experiences of children with the waters, their ways of thinking, acting and doing. The preliminary interpretation raises possibilities for a pedagogy of Amazonian childhood, anchored in the social grammars of children who live, transit and construct their knowledge interlaced with the regime of the waters in this Amazon world.

Keywords: Amazon; Social grammars; Children.

¹ Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, PA, Brasil.

² Universidade Federal do Pará, Bragança, PA, Brasil.

³ Universidade Federal do Pará, Bragança, PA, Brasil.

Resumen

Pedagogía de las infancias amazónicas, desde las gramáticas sociales

El texto reflexiona sobre las gramáticas sociales como prácticas endoeducativas y culturales de niños que viven en los territorios de la región amazónica de Pará. Él tiene objetivo de analizar los sentidos y significados de sus experiencias a orillas de las aguas. La investigación, de carácter etnográfico-cualitativo, entrelaza la investigación bibliográfica y la de campo, mediante la observación participante, entrevistas, dibujos y fotografías etc. Los resultados parciales proporcionan un mapeo de los conocimientos y experiencias de los niños con las aguas, sus formas de pensar, actuar y hacer. La interpretación preliminar plantea posibilidades de una pedagogía de la infancia amazónica, anclada en las gramáticas sociales de los niños que viven sus vidas imbricadas con el régimen de las aguas del mundo amazónico.

Palabras clave: Amazônia; Gramáticas sociales; Niños.

Introdução

Comunidades amazônicas, redes sistêmicas com vastos territórios ricos em biodiversidade, fauna e flora, de rios e mares, dão o tom à vida de adultos e (de) crianças: assim acontece nas localidades Tauerá-Açú e Vila Perimirim, dois territórios de águas distintas, um de rio e outro de mar⁴. A comunidade do rio Tauerá-Açú, reconhecida como comunidade quilombola, localiza-se no município de Abaetetuba; a Vila Perimirim, comunidade de pescadores banhada pelo atlântico, situa-se no município de Augusto Corrêa. Ambas integram o estado do Pará.

A inspiração para pesquisar com e sobre crianças que vivem à beira-rio nasceu no contexto do projeto de pesquisa intitulado “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense”⁵. Desta empreitada, já dispomos de um conjunto de informações sob a forma de produções diversas, além do diálogo e da interlocução com cerca de 70 crianças em idades de três a 11 anos.

Tributárias de um viver nas ilhargas dos rios paraenses, estivemos instigadas a estudar práticas endoeducativas e culturais germinadoras de uma cultura infantil específica, que remete ao ciclo de vida de crianças a partir de seus saberes, seus significados e jeitos relacionais com o ecossistema das águas amazônicas, às margens. Nessas regiões, distintas comunidades desbravam modos tradicionais de

⁴ Trata-se de águas dos rios Pará, Amazonas, Urumajó e do Atlântico.

⁵ Projeto aprovado pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021, e com aprovação do Parecer Consubstanciado CEP 6201408.

fazer, criar e viver, com destaque às suas gramáticas sociais no ambiente das águas. Assim, ensaiamos o que estamos chamando de pedagogia da infância amazônida em territórios de águas pela potência infantil, visando a superação das epistemologias vigentes, reprodutoras do modelo eurocêntrico, priorizando a diversidade das crianças e infâncias amazônicas e a resistência de suas experiências, conforme postula Lionetti (2024)⁶.

As palavras *Águas do meu dia a dia*⁷, dita por um dos meninos, nos instigam a pensar sobre a força hídrica, plural e dinâmica impondo-se aos povos amazônicos, sob o deságue social de ações, interações, sociabilidades e aprendizados vividos pelas crianças desses territórios. Nesse sentido, as narrativas de vida de meninos e meninas dizem das travessias, deslocamentos, usos dos espaços interáguas e seus deleites, mas, sobretudo, narram os desafios para ir à escola do campo e o árduo trabalho de seus pais/suas mães visando o sustento familiar. Assim, as crianças ditam outras infâncias, histórias narradas e (re)criadas que iniciam desde o sujeito-bebê (Brandão, 2015a). Seus processos endoeducativos, são (re)produzidos nos respectivos territórios a partir de práticas comuns das crianças nas águas –modos de fazer sua gramática social –, reafirmando significados de viver na beira d’água. Por tudo isso, o intuito deste investimento científico é refletir sobre fundamentos de uma pedagogia da infância amazônida, perpassando pela realidade do contexto ribeirinho, como vetor, e, também, pela formação do ser criança e do sentir-me pertencente a determinado grupo.

Com esses objetivos, valemo-nos da etnografia, buscando conhecer as crianças. Foi central a realização do trabalho de campo para compreender a complexa rede de relações e os modos socioculturais de ribeirinhos/quilombolas das comunidades citadas, em especial o ponto de vista das crianças sobre as águas, o rio, o regime natural dos espaços interáguas. Neste sentido, o trabalho etnográfico exigiu de nós uma aproximação das pessoas e da cultura local, associada a uma reflexão contínua a respeito do que vimos e ouvimos no *lócus*, inclusive como forma de reorientar os caminhos e os

⁶ As referências a Lionetti (2024) relacionam-se à Conferência “Pesquisas com crianças e suas infâncias em territórios das águas: margens, contextos educacionais e práticas sociais” proferida pela autora no I Seminário Internacional e II Seminário Nacional sobre pesquisas com crianças e suas infâncias em territórios das águas, realizado no *campus* de Bragança (UFPA-PA).

⁷ As vozes, produções e depoimentos dos coautores aparecem destacados em itálico. Precisamente, este enunciado surgiu durante a oficina com crianças da comunidade do rio Tauerá-Açú, expressada pelo garoto Emanuel (sete anos).

referenciais da pesquisa. Este caminho metodológico teve sua validade como aprendizado, junto às crianças, enquanto modo textual de impressões e de coautorias, além do exercício de tradução de uma vivência em campo, com base em narrativas de vida e de cultura (Geertz, 1989).

Acrescente-se a tais procedimentos a observação de um grupo de crianças, em momentos brincantes e de entretenimento, no espaço interáguas, e a realização de entrevistas individuais e grupais, gravadas em audiovisual. Paralelo a isso, houve a pesquisa bibliográfica sobre a criança amazônida (Pojo, 2022; Freitas & Tuveri, 2021), gramática social (Brandão, 2015; 2015a) e a pedagogia da infância (Arroyo, 2008; 2015; Barbosa, 2010; Oliveira-Formosinho, Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007; Peloso & Ujiie, 2020), visando o aprofundamento em direção à concretude da vida infantil beira-rio, em interface à pedagogia da infância amazônida, conforme proposto.

Várias categorias foram surgindo, com base nos dados produzidos, na interlocução com os participantes, nas características contextuais, a saber: a prática cultural do brincar, a construção da sociabilidade nos grupos de pares, a inter-relação criança-natureza, o contexto *amazoniágua*. Porém, neste escrito, nos atemos às vivências infantis beira-rio e nas águas, como fulcral na tematização da pedagogia da infância amazônida.

Convém esclarecer que os extratos etnográficos aqui descritos contextualizam o território das águas de ambas comunidades, embora, talvez merecendo aprofundar as gramáticas sociais em suas variações e possíveis generalizações.

Processos endoeducativos (re)produzidos nos territórios das águas pelas crianças

Nas comunidades beira-rio, o fluxo e o tempo-espaço da natureza aquática regem o cotidiano da vida. Desde cedo, a criança aprende a gramática dessa dinâmica social e ambiental. Logo passa a se equilibrar no trapiche das casas, a remar, a brincar dentro da canoa/do casco⁸, a banhar-se no rio, a lidar com a enchente e a vazante das marés etc.

⁸ Tipo de embarcação feita em madeira e sem motor, utilizada para deslocamentos próximo de suas casas.

Vivem concretamente um tipo de geografia das águas, pois, para muitos moradores, [...] *tudo começa nas águas*, acentuando a relevância desse ciclo hídrico no dia a dia das pessoas, na caracterização da comunidade e suas diversas práticas sociais. Em um plano mais identitário, trata-se de um cenário cultural *amazoniágua*, como modo de vida ditado pela territorialidade e temporalidade das águas. Os povos tradicionais simbolizam e cultivam interações, vivências e tradições culturais e de avivamento da memória coletiva em cada território. Na cidade de Abaetetuba, os diversos povos das águas se reúnem para o Grito das Águas, como forma de resistir contra o comércio internacional de grãos na Amazônia paraense. E as crianças participam, aprendendo a defesa de seus direitos em outros contextos socioeducativos, baseados na relação com os rios e a floresta, inclusive porque, nessas águas que sobem e descem, também tomam banho e brincam. Pode-se dizer que essas crianças vivenciam uma diversidade de experiências e de ensaios endoeducativos, construindo, na relação histórico e cultural com o território das águas, a liberdade de viverem sua educação, seu pensar (Lionetti, 2024).

O território das águas constitui-se espaço social de diversos aprendizados, de conhecimento dos ecossistemas marcando um tipo de reprodução de vida. Constitui-se, assim, território educativo de sociabilidade e de expressão cultural das margens. Existe concretamente um cotidiano ancestral e atualizado da cultura amazônica, gestada por esta dinâmica das margens/beiras/águas⁹. Nesses termos:

O gênero humano e as águas compõem uma singular geografia humana e das águas. O ser margeado, da beira-rio, das margens, das *beiras* e *beiradas*, é integrante deste ambiente *amazoniágua*, portanto, compreende, como nenhum outro, os espaços interáguas no conjunto de suas cosmovisões e intertrocas, construídas a partir da relação cultura e natureza (Pojo, 2022, p. 216).

Tais aprendizados e processos assentam-se em raízes históricas e de movências fronteiriças entre os diferentes povos, cujas tradições, oralidades e testemunhos foram herdados de indígenas, dos negros e outros. Além do contraste com o processo de colonização, sob a força da ocupação que sobreveio e ainda persiste na região. Assim, no geral, o termo ribeirinho

⁹ O fazer de crianças nos retornos da escola acontecia remando, apanhando pelo rio sementes ou outras coisas, constituía uma prática antiga situada na obra de Dalcídio Jurandir. E ainda hoje as crianças da Amazônia paraense assim o fazem.

busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço (Furtado & Rente Neto, 2015, p. 160).

Tal descrição é construída no ordinário da vida e resulta da interpretação que fazemos das vozes, jeitos e fazeres das crianças, condição sociocultural e identitária geradora de relações de ensinar-e-aprender entre pessoas, processo endoeducativo, isto é, a “educação como fração da experiência endoculturativa” (Brandão, 1989, p. 10).

Na visão do autor, esse quefazer humano consiste em se educar junto e entre outros. No caso do território das águas, trata-se de ensinar-e-aprender a linguagem do rio (Brandão, 1989). Considere-se, também, que o território educativo das águas perfaz um tipo de ruralidade amazônica, com base em lógicas de pensar/fazer/existir que configura “[...] *vida de beira-rio*, [...] onde o rio e seu entorno assumem uma importância capital para a existência dos grupos sociais que nele habitam” (Furtado & Rente Neto, 2015, p. 163).

As crianças protagonizam um tipo de produção infantil integrada e conectada com o território ribeirinho, validado pelo *espíar* e agir de seus corpos n’água. Por isso aprendem, com propriedade, o momento propício ao banho de rio, presente em suas rotinas.

São aprendizes do imaginário e de agires no mundo das águas; vivenciam de muitas maneiras o trabalho dos pais, a navegação nos cursos d’água e adjacentes, a convivência nas beiras, praias, cachoeiras e igarapés; exercitam a ludicidade e a recreação aquática dia a dia; em menor grau, escutam histórias amazônicas e de rio, em circuitos intergeracionais. Por certo, participam desse contexto de aquabilidade¹⁰ nas regiões. Configura-se, então, o território das águas, uma autêntica matriz formadora, atrelada à prática social dos sujeitos do campo (Arroyo, 2015).

Nessa territorialidade, apreendem os sentidos de dizer: “moro na beira do rio” (menina, nove anos; estudante Flávia, 2022) ou “moro em terra, mas perto do rio” (menina, nove anos; estudante Diana, 2022), demonstrações de empatia e formas interativas com o rio (Pojo, 2022; Furtado & Rente Neto, 2015; Porto-Gonçalves, 2017).

¹⁰ Os termos aquabilidade/aguatório tratam da vida estuarina, considerando o conjunto de práticas e saberes como condição de viver na beira d’água (Miranda & Gomes, 2019).

Reconhece-se, então, a real confluência de “[...] terras/águas que tradicionalmente é ocupada, as várzeas” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 87).

A infância, neste contexto, transcorre num percurso singular: algumas trabalham, estudam e brincam – geralmente as de oito anos em diante; outras estudam e brincam; algumas não estudam, e brincam muito – os bebês. Às vezes, é possível perceber na atitude das crianças que a ação de trabalhar e de brincar se mistura, tal é o envolvimento de algumas em atividades próprias dos adultos. Os adultos entendem que as crianças têm direito de brincar, mas precisam, desde cedo, aprender a lidar com as coisas que demandam o sustento familiar. Aprendem, ensaiam, brincam de lavar louça e carregar água do rio para atividades domésticas; apanham açaí, pescam, cuidam do irmão menor, ou seja, dividem seu tempo entre o trabalho, a brincadeira e a escola.

Um morador, indagado sobre a rotina das crianças, respondeu: “Elas têm que ir à escola estudar, mas também têm que aprender a trabalhar no mato, que é de onde vem nosso sustento”. A polarização brincar-saber, aprender-brincar, brincar-treinar dizem do “subir no açazeiro de brincadeira”, da corporeidade aquática encenada com a “peconha, rasa, balanço, canoa” entre tantos outros artefatos existentes no lugar. Nesta gramática de relações, constitui-se trabalho a inserção das crianças nesse mundo produtivo que vão aprendendo brincando, como exemplo, remar. É trabalho quando as crianças deixam de fazer seu bem viver principal, brincar.

Esse vocabulário informa da sabedoria ancestral atualizada e aprendida pelas crianças desde tenra idade. Sabem informar, com riqueza de detalhes, como é feita a farinha, a “disbulha” do açaí, o plantio da mandioca, o “gapuiar”, “lancear”, ir pro mato, ou seja, as crianças conhecem, lidam e criam, na contextualidade social de seu mundo infantil, substanciado por processos endoeducativos. Estão em marcha, em prol do lugar da infância para além da escola, e da superação da subordinação infantil no sistema central dos adultos (Lionetti, 2024).

As crianças vivenciam brincares n’água, com destaque ao passeio ou “corrida de canoa”, “pira pega n’água”, “balanço”, “vôlei n’água”, “pipa dentro da canoa”. Nessas brincadeiras, eles e elas exercitam o corpo na água, em mediação a elementos e coisas como árvores, galhos, folhas, pontes, consideram o território vivido. No espaço interáguas, vivenciam momentos de “extraordinária capacidade infantil de criar e compartilhar com outros, seus iguais em imaginação e fantasia, ‘mundos

de finge” (Brandão, 2015a, p. 113). Assim agiu Emanuel Carvalho (sete anos), ao inventar uma “moto d’água” com um pedaço de madeira trazido pela maré (Caderno de campo, março de 2023).

Constatam-se outras regras brincantes, outras infâncias, memórias de águas sendo construídas, e a cultura educando-os mutuamente. Os estudos que investigam a infância e o brincar de crianças amazônidas vêm explicitando que as brincadeiras e as interações, das crianças desses contextos retratam papéis sociais presentes nas localidades e estão diretamente ligadas com aquele modo de vida. Por isso, encontramos, nos quintais amazônicos, casinhas embaixo da árvore, comidinhas feitas com mato, paus e flores, meninos e meninas conversando sentados no trapiche.

Como dito, o rio é o caminho das águas, e os quintais, os chãos de terra firme e de lama, os trapiches, os maraus ou varas, além dos eletrônicos, são espaços/coisas utilizados durante as vivências das crianças. Desde pequenas, estão conectadas àquelas realidades, raízes culturais e formas de socialização, vivem concretamente uma riqueza de conhecimentos, valores, identidades ditadas pela territorialidade das águas: o tempo das águas com suas marés, maresias, secas e enchentes, o desejo de brincar, a proximidade ou a distância da *cabeceira da ponte*, o ordenamento dos pais, o desafio do contato do corpo com a água são elementos dessa configuração brincante, de um jogo ou de uma conversa na beira do igarapé (Pojo, 2022).

As travessias até as crianças ratificam o valor ancestral das comunidades tradicionais. Nos espaços-tempos interáguas, vivenciam um constante processo educativo que passa por diferentes dimensões da vida humana. Parafraseando Brandão (2015), existe uma endoeducação que faz circular os saberes, permitindo que aconteça o ensinar-e-aprender¹¹ num grupo comum e demonstram a tessitura do que esse autor concebe como gramáticas sociais, conceito tratado na sequência.

Gramáticas sociais de crianças e a pedagogia da infância amazônida

Meninos e meninas vivem diferentes formas de linguagem que nos convocam a “experimentar com intensidade a dialética entre a ‘leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’” (Freire, 2000, p. 39), ou ainda “nem a leitura apenas da palavra nem a leitura

¹¹ Brandão (2007) propõe a grafia e o sentido cuja perspectiva é acentuar as relações complementares, associadas e coletivizadas que prescinde esse movimento de formação.

somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias” (Freire, 1997, p. 54). Estas profícuas palavras de Freire nos estimulam a pensar nas crianças da Amazônia a partir de suas palavras, das leituras que fazem do mundo, de suas vivências, visto que trazem na bagagem cultural outros modos de ler, porque assentadas na historicidade que os constituem como sujeitos sócio-históricos, “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (Freire, 2000, p. 40). Esse posicionamento redobra a atenção, visto que as crianças na Amazônia vivem em realidades diversas, por vezes desiguais, em aspectos sociais, culturais e econômicos.

Desta convivência bastante heterógena, emergem as gramáticas sociais. Tais gramáticas possuem significados próprios e se estabelecem em estreita relação com a natureza amazônica em sua diversidade (Pojo, 2022).

São gramáticas sociais das águas que dizem respeito à criação e inventividade recreativa, brincante, relacional e de conexão com a natureza amazônica, nem sempre legitimadas por adultos ou, menos ainda, creditadas pela escola, embora sejam marcadores de diferença, porque são construídas historicamente, desde uma ancestralidade cabocla.

Ressalta-se que as regras dessa gramática social comportam “regras de estruturação simbólica” conforme assevera Sarmiento (2003, p. 60), que se expressam nas dimensões semântica, sintática e morfológica. A dimensão semântica remete ao significado que determinada interação com as águas tem para a criança. No contexto da pesquisa, aponta a capacidade dela de atribuir sentidos e significados. A semântica não é um instrumento que está fora do sujeito, disponível para seu uso. Ela é constitutiva do sujeito, faz parte do seu discurso interior e se manifesta na relação íntima da criança com o ambiente. Por isso, pode variar até mesmo entre crianças de uma mesma família. A dimensão sintática referenda a associação desses sentidos e significados, enquanto a morfológica cuida da versatilidade dos elementos e das formas que assumem as culturas infantis. O autor também enfatiza a importância da sintaxe, enquanto dimensão que associa sentidos e significados, assim como para a variedade dos elementos morfológicos que constituem as culturas assumidas pelas crianças.

As gramáticas sociais convergem para uma cultura do saber, visto que, “dentro de contextos humanos todo o conhecimento significativo é vivido com e através

de símbolos, de sentidos e de significados” (Brandão, s/d., p. 2). Por exemplo, o nadar e o remar, iniciado desde tenra idade, são os primeiros de muitos outros saberes necessários que as crianças aprendem por conviverem com as águas. Conhecer o tempo da maré constitui um conhecimento fundante dos povos das águas, tendo em vista o melhor horário da travessia e o risco de ficar à deriva. Esses exemplos mostram o quanto as gramáticas sociais se dão a partir dos espaços interáguas.

Notamos que essas gramáticas estabelecem diálogo com os sentidos e os significados herdados dos que nos antecederam e com a vida cotidiana. “Uma visão do saber e do aprender não mais como empilhamento de conteúdos e como estocagem de conhecimentos, mas como fluxos, trânsitos e transformações interiores e interativas” (Brandão, s/d, p. 3), que as crianças produzem, com base nos seus brincar, sonhos, seus existires, mesmo quando as condições lhes são desfavoráveis, ou quando estão à margem da garantia de seus direitos.

Por outro lado, os mundos infantis de crianças abaetetubenses e uruma-joenses, como são conhecidos esses territórios, evidenciam um construto social de convivência, partilha, bem viver. Ressoam aprendizados narrados em suas experiências e visões de mundo, os quais sedimentam gramáticas sociais em teias de relações, no cotidiano comunitário. Reinscrevem saberes e práticas culturais sob outras lógicas de viver. Afinal as crianças “inventam para serem, em cada momento de seus ciclos pessoais e sociais de vida, aquilo que devem e desejam ser” (Brandão, 2015, p. 111).

As crianças do rio Tauerá-Açú e Vila Perimir resistem a favor do convívio com as árvores, pelo banho do rio-mar ou, simplesmente, estacionarem no igarapé, na praia, “regidas pela vocação cultural do brincar” (Brandão, 2015, p. 112). A escola, o quintal, a casa, os ramais, a vizinhança, os barcos de pesca “dão substância socio-cultural aos ciclos da vida de cada pessoa” (Brandão, 2015, p. 113). Ao interagir com esses espaços, vão aprendendo a sociabilidade comunitária que as educa para viverem em grupo, incorporando “os conhecimentos úteis e os valores oriundos das diferentes gramáticas da vida social de seu mundo cultural” (Brandão, s/d, p. 10).

Nesta perspectiva, as crianças “têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias” (Silva & Pasuch, 2010, p. 01). Nas duas comunidades onde pesquisamos, elas exercem sua proatividade nos encontros sociais. Neste aspecto, para Sarmiento e Pinto (1997), vê-las

como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (p. 20).

Estes autores nos indicam o quanto as crianças sabem interagir na sociedade. No caso estudado, temos a amazonidade-mater¹², a partir dos territórios envoltos por uma natureza amazônica presente, com os elementos naturais/sociais essenciais provendo, em grande medida, o viver dos moradores: famílias de extrativistas, pescadores, marisqueiros, catadores de caranguejo, agricultores, marreteiros, lavradores, cuja produção resulta desses fazeres e da criação de quintal. Em que pese o avanço da exploração das riquezas da Amazônia, essas famílias conseguem, por meio de organizações coletivas, empreender esforços, a partir das intervivências comunitárias aliadas aos recursos naturais. Nessa convivência, as crianças vão se tornando sujeitos da beira d'água, entendendo a dinâmica e os modos de vida e de conhecimentos, imitando os gestos e o fazer das coisas.

O território das águas funciona como extensão da vida, fazendo circular histórias, lendas, mitos. Detém um valor simbólico e que se retroalimenta na cultura. Por isso, é importante ler a realidade para compreender essas gramáticas sociais ou o contexto de vida “com a intenção de vislumbrar o que somos e onde estamos” (Manguel, 2014, p. 21)¹³.

Tal gramática de relações se aprende com a vida, na convivência e com a força da natureza amazônica. Assim sinalizam Freitas & Tuveri (2021):

Adentrar no universo da criança e da infância na Amazônia exige um navegar, um velejar com a sapiência do caboclo ribeirinho, que conhece a força das águas e sabe a hora certa em que estas águas estão mais tranquilas, em que a maresia não irá atrapalhar a rota de sua navegação (p. 17).

Natureza tão bem expressa nos desenhos das crianças da Vila Perimirim, revela seu pertencimento na constituição de suas identidades. Desvela um imaginário infantil em movências com o que ela vê em sua realidade e é traduzido em telas pintadas, ou em desenhos, “técnica legítima de pesquisa com crianças, desde que se reconheça a

¹² Conceito tratado por Armando Dias Mendes (2001) referindo ser a carteira de identidade da região.

¹³ Tradução nossa, “para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos”. Cf. Alberto Manguel, *Uma historia de la lectura*. 2014.

autonomia e as interpretações feitas pelas próprias crianças” (Sousa & Pires, 2021, p. 65). Foi o que fez Jeanderson (10 anos), explicando seu desenho: “Eu fiz um barco que é do meu tio Manezinho. E isso aqui é a canoa dos pescadores, para pegar o peixe lá do fundo mar, essa canoa é uma rabeta” (Caderno de campo, 2023).

O desenho do menino Jeanderson e a explicação de sua produção reafirmam o pensamento de Sarmiento e Gouvêa (2008, p. 11), que concebe a “criança como sujeito que tem produção simbólica diferenciada, produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria”. Jeanderson, desenhou sua vivência no contexto de pertença da Vila Perimirim, partindo de relações sociais concretas e, por isso, produtora de cultura.

Os simbolismos expressos nos desenhos fazem a diferença no modo como as crianças interpretam a convivência em seus territórios, trazem sempre os amigos, os avós e tudo o que experienciam nesses espaços. Para a menina Ágata (11 anos), os guarás, as garças, o rio e as árvores que aparecem em sua produção são importantes por estarem no circuito de vivência, na Vila do Perimirim: “Desenho os guarás, as garças e as árvores porque gosto de ver no final da tarde a revoada, eles voam tão bonito, tudo fica vermelho. Dá gosto vir de tarde, sentar-se aqui no banco e ver eles passarem”. Sua explicação carregada de um sentimento de bem viver e tranquilidade, o corpo de Ágata expressou por meio do sorriso, com a alegria e a leveza de conviver nesse território. Ou seja, o corpo aprendeu a estar envolto com seu mundo, que a faz narrar em linguagem própria, constituindo sua gramática social forjada na relação homem-mundo-natureza.

Todavia, para compreender essa gramática social, é necessário dar ênfase às significações da cultura infantil, acentuadas nas realidades concretas dessas crianças, e articular as vivências, experiências, convívios intercambiados pelos saberes locais. Jeanderson e Ágata conhecem bem a natureza que os cerca, convivem com a terra, as águas, o rio, brincam, conhecem os atalhos por onde se pode chegar mais rápido a determinados lugares, e vivem em completa interação com esses espaços e seus moradores. Sabem as casas de cada um e identifica-os pelos nomes ou apelidos.

Ao caracterizar as gramáticas sociais das crianças de territórios de águas, adentramos no ensaio de uma pedagogia da infância amazônica, cuja tessitura é de reconhecimento dos saberes, das culturas, das amazonidades vividas pelas crianças nesses territórios. Uma pedagogia diferenciada, porque a história das crianças e da

infância tem resquícios eurocêntrico e colonizador, como bem salienta Lionetti (2024) o que “pautou e unificou, historicamente, a concepção de infância” (Peloso & Ujiie, 2020, p. 315). Porque as infâncias amazônicas são plurais, porque denotam uma totalidade de realidades também múltiplas. Nesta perspectiva, lançamo-nos ao desafio de alinhar o que estamos identificando como pedagogia das infâncias amazônidas, centrada nas infâncias e na pluridiversidade da Amazônia.

Nas palavras de Lionetti (2024), precisamos considerar que, para construir uma pedagogia das infâncias nos modos como estamos alinhando, tem-se de considerar as vivências do cotidiano infantil amazônico pelas vozes das crianças, para garantir que sua gramática social se faça presente no âmbito escolar e para além dos muros da escola.

Para não finalizar, mas tematizando sobre pedagogia da infância amazônida

Desde a década de 1970, os estudos sobre a infância têm avançado no Brasil, particularmente no campo das ciências sociais e humanas. São exemplos os autores: Sarmento & Pinto (1997); Sarmento & Gouveia (2008); Arroyo (1994; 2008); Rocha (1997); Kramer (1994) e Oliveira-Formosinho et al. (2007). Na Amazônia, porém, somente na última década pesquisadores amazônidas iniciaram estudos sobre as crianças e as infâncias, nos vários contextos da região. Acreditamos e defendemos que todas as crianças têm direito de ser criança, ter infância e, principalmente, ter uma educação de qualidade que a reconheça como ser social e histórico e, portanto, cidadã de direitos. Nos 524 anos de posse do Brasil pelos colonizadores, os povos originários e de territórios tradicionais estiveram invisibilizados e, portanto, desprovidos de qualquer ação educativa.

Diante deste quadro, e seguindo o pensamento de Arroyo (2008, p. 119) e Lionetti (2024), entendemos que é preciso partir do protagonismo da infância, suas experiências e formas de viver, e questionar, principalmente, acerca das práticas educativas vividas por crianças amazônidas em contextos escolares, que não levam em consideração seus saberes e habilidades desenvolvidos na experiência: uma pedagogia que não inclui tais saberes nem sai das paredes da escola para se fazer no contato com a natureza; que coloca as crianças em situações de vulnerabilidade social ou diante de serviços públicos precarizados, centrados na visão urbanocêntrica;

que as põe à mercê de padrões universais e hierarquizados, que não lhes permitem usufruir de seus direitos como sujeitos-crianças. As infâncias amazônidas estão a exigir um diálogo multidisciplinar, frente ao avanço de campos epistemológicos e teóricos centrados em pesquisas que reflitam a partir das vivências e culturas infantis da Amazônia (Lionetti, 2024).

É preciso romper com a persistência do modo transmissivo de fazer pedagogia e construir outros modos mais ativos, que envolvam as crianças, e traçar propostas de ensino mais qualificadas e condizentes com a realidade e contextos dos territórios amazônicos, uma vez que “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece fronteiras, mas não delimita, porque a sua essência está na integração” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 15). É nesta perspectiva que buscamos caminhos para uma pedagogia das infâncias amazônidas que tenha o jeito de ser criança, “baseada em uma práxis de participação” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 15).

O marco dessa mudança é a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/1996, que vai tratar da educação infantil como primeira etapa da educação básica (Barbosa, 2010). Como efeito, o Brasil passa a teorizar sobre a “pedagogia da infância”.

Barbosa (2010) ressalta que “as discussões sobre as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil sedimentaram os princípios daquilo que será, posteriormente, instituído como Pedagogia da Infância” (p. 2).

Para Rocha (1997, p. 21), a pedagogia da infância “passa a sustentar-se a partir da incorporação do conceito de heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos, e exige que a ação pedagógica se oriente por olhares que contemplem todas as dimensões do humano”. Nessa direção, a elaboração de uma pedagogia da infância amazônida condiciona que os educadores percebam as crianças em sua totalidade e nas suas movências cotidianas, por estas encontrarem-se em fase “de construção enquanto seres humanos” (Arroyo, 1994, p. 88), construindo sua identidade em comunhão com seus modos de vida, seus brincar e percepções de mundo “e não submetidas a futuras vivências que muitas vezes não chegam” (Arroyo, 1994, p. 88).

Olhando a Amazônia desde aqui, essa tessitura de uma pedagogia da infância amazônida traduz nosso esforço para superar o princípio epistemológico hegemônico do conhecimento sobre as crianças, que tem sido feito historicamente nas políticas

públicas, a partir do sistema adulto, negando e/ou invisibilizando as marcas das infâncias, suas diferenças, suas diversidades regionais e os processos educativos locais, as produções de vida e as culturas camponesas.

O diálogo entre a universidade e os povos dos territórios rurais amazônicos precisa acontecer, por este território ser demarcado também pela heterogeneidade, conforme aponta Rocha (1997). Indubitavelmente, têm valor as gramáticas sociais das águas, pelas crianças. A experiência vivenciada coloca-nos o convite para marcharmos na direção de outras práticas educativas escolares, que tenham o rosto e a face das crianças e infâncias amazônicas, com a defesa e construção de políticas públicas, diretrizes curriculares e de formação de professores que orientem para as especificidades formativas dessas crianças, estendendo às crianças em suas pluralidades: ribeirinhas, quilombolas, assentados, comunidades tradicionais, indígenas etc. Assim, “aprender terá em si o seu valor e o seu sentido” (Brandão, s/d, p. 3). Essa é a razão de nossa luta, pois reconhecemos que, na Amazônia, as infâncias são plurais e margeadas pela contextualidade dos rios, igarapés, vicinais, ramais. Sob contradições, propomo-nos a atuar em sua defesa.

Na proposta que estamos construindo, a educação parte das movências infantis, e cabe à escola aproveitar tais experiências nas diferentes dimensões educativas, rompendo com a prática “espontaneísta ou coercitiva” (Rocha, 1997, p. 6). Nesse sentido, a pedagogia da infância amazônida que queremos e defendemos tem como princípio fundamental ouvir e respeitar as vozes das crianças e das infâncias, seus saberes, suas experiências culturais, construídos nas vivências com as florestas, as águas e a comunidade. Uma pedagogia que considere as crianças e as infâncias no pleno vigor de seu protagonismo, de modo que “a cidadania seja uma realidade” (Arroyo, 1994, p. 91).

Queremos ter uma escola viva, em que se viva a cidadania e não uma escola onde se sonhe um dia ser cidadão. A infância já cidadã, é ser vivo, é ser cultural já, é ser social já. E enquanto ser social que já é, na medida em que ela viver com mais intensidade e que ela é, estará se preparando para um dia viver com intensidade futuras idades, futuras fases de sua vivência, de sua formação (p. 89).

Para isso, é necessário ultrapassar as fronteiras tradicionais de práticas educativas centradas no tecnicismo fragmentado, conservador, incorporar outros horizontes pedagógicos que permitam as crianças explorarem suas capacidades imaginativas, norteados por princípios éticos, políticos e estéticos, como orientam as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Ministério da Educação [MEC], 2010). A partir desses princípios, construir conhecimentos em harmonia com a natureza amazônica, considerando as vozes infantis, a escuta e partilha de saberes, os brincarés, tudo mediado pela interatividade dos sujeitos, crianças e educadores.

Assim, pautadas nas travessias pelas águas e junto das crianças, acreditamos ser possível uma pedagogia da infância amazônica pelo viés de uma práxis educativa, por meio de encontros entre crianças e educadores, em estreitas relações de cooperação e reciprocidade, considerando que “estar sendo é a condição entre nós para ser” (Freire, 1996, p. 34).

Enfim, uma pedagogia que pressuponha uma firme interseção entre os contextos sociais e culturais das crianças e as infâncias vividas, na perspectiva de uma educação dialógica que considere: “Imaginação. Fantasia. Descoberta. Sonho. É isso que se aprende em qualquer atividade ou experiência humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que as combina produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações” (Kramer, 1994, p. 39).

Que o/a educador/a das infâncias amazônidas procure caminhos que gerem aprendizagens, a partir das gramáticas sociais das crianças, construídas pela leitura de mundo, mediadas pelas formas de vida no cotidiano dos territórios amazônicos, desnudando assim pensares, fazeres e agires educativos.

Referências

- Arroyo, M. G. (1994). O significado da infância. In J. V. Cruz, D. B. Santos, & C. F. M. Tenório (Org.), *Anais I simpósio nacional de educação infantil: Conferência nacional de educação para todos* (pp. 88-92). Brasília: Ministério da Educação.
- Arroyo, M. G. (2008). A infância interroga a pedagogia. In M. J. Sarmento, & M. C. S. Gouvea (Orgs.), *Estudos da infância: Educação práticas sociais* (pp. 119-140). Rio de Janeiro: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2015). Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, (55), 47-68. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>
- Barbosa, M. C. S. (2010). Pedagogia da infância. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Org.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

- Brandão, C. R. (1989). *O que é educação*. 19a ed. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, C. R. (2007). Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. *Revista Inter Ação*, v. 26, n. 1, p. 9-30, 20 ago. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1552>
- Brandão, C. R. (2015). *Nós, os humanos: Do mundo à vida, da vida à cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brandão, C. R. (2015a). Olhar o mundo e ver a criança: Ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. *Crítica Educativa*, 1(1), 108-132. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.27>
- Brandão, C. R. (s/d). Ensinar as crianças, aprender com as crianças. *Pesquisa em Educação*. Recuperado em 25 de janeiro de 2024 em: <https://pesquisaupf.blogspot.com/2012/10/1-outubro-2012-ensinar-ascrianças.html>
- Brandão, C. R. (s/d). *Pessoa, cultura, saber e educação*. Recuperado em 25 de janeiro de 2024 em: www.apartilhadavida.com.br.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Freitas, M. N. M., & Tuveri, A. C. S. (2021). Infâncias e crianças da Amazônia paraense. In E. C. T. Pojo, E. S. Alves, & M. N. M. Freitas (Orgs.), *Água na Amazônia paraense: Território educativo de crianças* (pp. 10-29). Manaus: o autores.
- Furtado, L. G., & Rente Neto, F. (2015). A ribeiridade amazônica: Algumas reflexões. *Cadernos de Campo*, 24(24), 158-182. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v24i24p158-182>
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Kramer, S. (1994). *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Mendes, A. D. (2001). *Amazônia: Modos de (o)usar*. Manaus: Valer.
- Ministério da Educação – MEC. (2010). *Diretrizes curriculares para a educação infantil*. Brasília: o autor.
- Miranda, D., & Gomes, C. V. A. (2019). Existir sobre as águas: Refletindo ‘territorialidade’ amazônica a partir do viver estuarino da ‘aquabilidade’. *Agricultura Familiar*, 13(2), 145-162. <https://doi.org/10.18542/raf.v13i2.8713>
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Peloso, F. C., & Ujiié, N. T. (2020). Infâncias e direitos na contemporaneidade: Em foco as crianças do campo. *Espaço Pedagógico*, 27(2), 313-328. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11424>
- Pojo, E. C. T. (2022). Escolas às margens das águas: Educações próprias em territórios ribeirinhos da Amazônia paraense. In E. M. L. Nogueira, Z. G. E. Franco, & A. O. Andrade (Orgs), *Educação no campo: Políticas e práticas* (pp. 213-232). Manaus: Universidade Federal do Amazonas.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2017). *Amazônia: Encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso*. Rio de Janeiro: Consequência.
- Rocha, E. A. C. (1997). Infância e pedagogia: Dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, 15(28), 21-33.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginários e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21), 51-69.
- Sarmiento, M. J., & Gouvea, M. C. S. (2008). *Estudos da Infância: Educação práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Coords.), *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. P. S., & Pasuch, J. (2010). Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento*. Perspectivas Atuais Belo Horizonte.

Sousa, E. L., & Pires, F. F. (2021). Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. *Horizontes Antropológicos Antropologia da Criança*, 27(60), 61-93.

Submetido em: janeiro de 2025

Aceito em: maio de 2025

Sobre as autoras

Eliana Campos Pojo Toutonge

Professora Associada da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba/UFGA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em *De Bubuia Amazônica*.

E-mail: elianapojo@ufpa.br

Maria Helena Rodrigues Chaves

Professora da Faculdade de Letras/FALE/CBRAG/UFGA. Doutoranda em Letras/PPGL/ILC/UFGA.

E-mail: helenachaves@ufpa.br

Maria Natalina Mendes Freitas

Professora da Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Infância, Educação, Cultura na Amazônia Paraense/NEPIECAP.

E-mail: mnfreitas@ufpa.br