

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



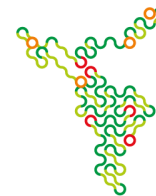
GT52

Infâncias Amazônicas

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A HISTÓRIA DE CRIANÇAS QUE VIVERAM O ISOLAMENTO COMPULSÓRIO NO EDUCANDÁRIO EUNICE WEAVER EM BELÉM DO PARÁ (1942-1980)**
Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco
- 20 A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: HISTÓRIA E RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS, DO BRASIL COLÔNIA À CONTEMPORANEIDADE**
Simeir Santos Andrade
- 33 BRINCADEIRAS, NARRATIVAS E IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA COMUNIDADE DO LIMÃO DE BAIXO EM PARINTINS-AMAZONAS**
Gyane Karol Santana Leal
Luciane Maria Schlindwein
- 45 ENCHENTES E VAZANTES: O BRINCAR DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE BOM SOCORRO DO ZÉ AÇU, PARINTINS-AM**
Patrícia dos Santos Trindade
- 56 INTERLOCUÇÕES ENTRE OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E O UNIVERSO COSMOLÓGICO DAS CRIANÇAS DÂW DE WARUÁ, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, AMAZONAS.**
Patrícia Lisboa de Aguiar/a
Mauro Gomes da Costa/a
- 67 O ESTADO DA ARTE SOBRE CRIANÇAS NEGRAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, CAMPUS BRAGANÇA (2009-2019)**
Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Raquel Amorim dos Santos



A HISTÓRIA DE CRIANÇAS QUE VIVERAM O ISOLAMENTO COMPULSÓRIO NO EDUCANDÁRIO EUNICE WEAVER EM BELÉM DO PARÁ (1942-1980)

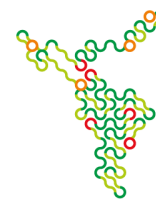
Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco¹

RESUMO: Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa realizada no doutorado em Educação que teve como objetivo central explicitar a infância e as experiências educativas de crianças que não possuíam hanseníase, mas viveram isoladas no Educandário Eunice Weaver em Belém/Pará no período de 1942-1980. A singularidade do grupo que frequentou a instituição os tornou atores centrais nesse processo de isolamento, nos direcionando para um estudo histórico que nos possibilitasse apreender e registrar as experiências dos sujeitos que vivenciaram as suas infâncias naquele espaço e tempo. Os procedimentos adotados para o alcance dos objetivos propostos, foram a entrevista em história oral híbrida e temática e a pesquisa documental. Organizamos as fontes orais em temáticas com base nas experiências mais significativas que emergiram das narrativas dos ex-internos sobre a infância e o cotidiano das crianças na instituição, com o intuito de nos aproximarmos da vida das crianças na instituição, do seu cotidiano e de sua participação na rotina institucional. Autores como Michel Foucault, Mikhail Bakhtin e Erving Goffman, Manuel Sarmiento, nos deram aporte para as análises empreendidas. Os resultados da pesquisa revelam uma história de crianças que foram retiradas do convívio com seus familiares e do convívio social, construindo assim uma forma de se vivenciar a infância baseada no isolamento, no controle dos corpos infantis por meio do disciplinamento e da violência física e psicológica.

Palavras-chave: História da educação de crianças no Pará; Experiências educativas; cotidiano de crianças; Infância em instituição

ABSTRACT: This article presents some results of the research carried out at the PhD in Education that had as main objective to explain childhood and the educational experiences of children who did not have leprosy, but lived in isolation at Educandário Eunice Weaver in Belém / Pará in the period of 1942-1980. The singularity of the group that attended the institution made them central players in this process of isolation, directing us to a historical study that would enable us to apprehend and record the experiences of the subjects who experienced their childhoods in that space and time. The procedures adopted to achieve the proposed objectives were the interview in hybrid and thematic oral history and documentary research. We organized oral sources into themes based on the most significant experiences that emerged from the ex-interns' narratives about childhood and the daily lives of children in the institution, in order to get closer to the lives of children in the institution, their daily lives and their participation in the institutional routine. Authors such as Michel Foucault, Mikhail Bakhtin and Erving Goffman, Manuel Sarmiento, contributed to the analyzes undertaken. The results of the research reveal a story of children who were removed from living with their families

¹ Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia/UFRA. Líder do Grupo de pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia/GEDAM (Belém/PA)



and social life, thus building a way of experiencing childhood based on isolation, on the control of children's bodies through disciplining and physical and psychological violence .

Keywords: History of children's education in Pará; Educational experiences; children's daily lives; Childhood in institution.

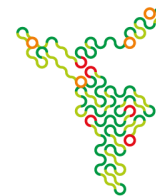
Introdução

A Lepra, doença que posteriormente passou a ser denominada de hanseníase², marcou a história da humanidade e está incluída em temáticas que envolvem a exclusão social e merece destaque e atenção, por ter acionado por meio do saber médico o isolamento institucional dos doentes e de seus filhos, como a principal medida profilática de controle e prevenção da doença, orientando a organização social e espacial do Brasil, com a criação das instituições de isolamento como os Leprosários/Asilos-colônia para crianças e adultos hansenianos e os Preventórios/Educandários para crianças filhas de hansenianos que não possuíam hanseníase.

O período de proliferação dos Educandários no Brasil se deu a partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, num tempo em que os esforços pelo progresso e civilização, recebiam forte influência do saber médico, orientados pelos princípios do higienismo e da eugenia, com propostas de renovação, desenvolvimento e progresso, baseadas na regeneração social, na defesa da pátria, por meio de ações sanitárias e do controle e vigilância dos sujeitos sociais. Num período em que as ações governamentais tiveram um forte caráter intervencionista e centralizador, tais princípios tornaram-se úteis para os processos de dominação e controle social.

O isolamento tornou-se um imperativo legal no Brasil no Governo de Getúlio Vargas. As crianças que não tinham a doença, por serem filhas de pais com hanseníase, também foram incluídas na política de isolamento compulsório, tendo que passar a infância em instituições pensadas e criadas para o seu atendimento – os Preventórios/Educandários. As crianças investigadas neste estudo, foram colocadas histórica e culturalmente na categoria social dos possíveis doentes de hanseníase e esse pertencimento social, condicionou e limitou no início do século XX o seu lugar e o seu papel no mundo com a criação das instituições de isolamento que compuseram a história da hanseníase no país

² O nome lepra foi substituído por hanseníase pela lei nº 9010 de 29 de março de 1995, que dispõe sobre a terminologia oficial relativa à hanseníase. Nesse estudo adotaremos a denominação hanseníase. O termo lepra será utilizado quando fizermos referência a documentos e textos do período em que esta denominação ainda predominava no Brasil.



e, também, se fazem presentes na história da infância brasileira. Os Educandários foram implantados com a intenção de reduzir o número de hansenianos em todo o país e de proteger as crianças saudáveis do possível contágio da doença pelos pais.

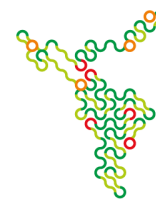
O interesse pelo estudo justifica-se em função desta instituição ter abrigado crianças que foram retiradas do convívio com seus familiares, por justificativas que não correspondiam às causas tradicionais presentes no país, como o abandono, a pobreza, a orfandade, a delinquência, indicando dessa forma uma outra história de confinamento construída para um outro grupo de crianças. O interesse em investigar a infância e as experiências educativas por meio de registros escritos e das narrativas orais dos egressos da instituição, está pautado na perspectiva de se buscar informações que pudessem retratar e nos aproximar da vida e do cotidiano na instituição, por meio dos que viveram naquele espaço e tempo, suas expectativas, seus valores e necessidades.

Gouvea (2009) faz referência a realidade das fontes nas pesquisas sobre história da infância. A autora destaca que a criança não é a narradora e autora de sua história, é o adulto que narra e significa a sua experiência infantil. A autora enfatiza a importância do recurso à história oral na produção da história da infância, enfatizando que a utilização da história oral,

[...] produz um relato mais vivo dos processos históricos de socialização, bem como dos espaços de inserção das crianças a partir do olhar dos sujeitos que o experimentaram, crianças concretas, que em função de sua posição social viveram de maneira diferenciada a condição infantil. (GOUVEA, 2009, p.114).

Foi com essa finalidade que as narrativas dos ex-internos, foram buscadas por meio de entrevistas, que foram orientadas pela História Oral Temática que possui como foco central um fato a ser investigado. Além da História oral temática em que valoriza-se e coloca-se em evidência o tema pesquisado, optamos também, pela história oral híbrida, pois, para Meihy e Holanda (2013), este tipo de procedimento adotado, relativiza a força única das narrativas orais, suscitando a equiparação destes com outras fontes, como as fontes documentais escritas, colocando como centralidade na pesquisa, a temática estudada “[...] Nesses casos, o que vale mais é a força temática que tira a força da lógica da construção da narrativa oral” (MEIHY e HOLANDA, 2013, p.130). A objetividade da temática é mais relevante do que a construção do percurso narrativo, como é no caso da história oral pura.

Foi realizada entrevista semi-estruturada, acompanhada de um roteiro que orientou as questões a serem levantadas no diálogo com os participantes. As entrevistas foram feitas com 13 ex-internos, com idades entre 44 e 77 anos. Foram atribuídos nomes fictícios aos participantes da



pesquisa, para preservar as identidades destes. As narrativas se constituíram como o fio condutor da reconstituição das vivências de infância e das experiências educativas no Educandário Eunice Weaver e, foram acompanhadas por outras fontes que compuseram o conjunto das fontes investigadas.

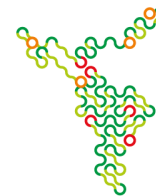
Autores como Michel Foucault, Erving Goffman e Mikhail Bakhtin nos deram aporte para as análises empreendidas. Autores do campo da história da infância e dos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural, como Rizzini e Sarmiento, também contribuíram com as análises. Os registros escritos foram encontrados na biblioteca virtual do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas/RJ, no Arquivo Público do Pará e no setor de obras raras da biblioteca Arthur Viana/CENTUR, em Belém/PA.

A infância e a criação do Educandário Eunice Weaver em Belém/PA na década de 1940.

A História da infância contada por historiadores e estudiosos, sempre nos reporta aos vínculos e relação da infância com o processo de enclausuramento, do isolamento e separação das crianças do mundo adulto. Um processo de institucionalização da infância que historicamente esteve ligada à educação e à saúde das crianças. Ariès (1981) nos alerta para uma história de separação da criança do mundo adulto a partir da compreensão da existência da particularidade infantil que a distingue do adulto.

Sarmiento (s/d) também informa sobre o processo de institucionalização da infância ocasionado pelo pensamento moderno, com a criação de lugares específicos de socialização das crianças, como as escolas. Para este autor, a modernidade confinou as crianças ao espaço privado pelo cuidado da família e pelo apoio de instituições sociais, como creches, orfanatos, asilos de menores, “[...] cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exatamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância [...]” (SARMENTO, 2009, p.19).

Rizzini e Rizzini (2004) relatam que o Brasil possui uma considerável tradição de institucionalização de crianças e adolescentes. A prática de internação de crianças, segundo as autoras, foi iniciada ainda no período colonial com a criação de instituições asilares se estendendo até o século XX. Conforme as autoras, a prática de internação de crianças no Brasil promoveu a criação de uma cultura de institucionalização de crianças e adolescentes que atingiu, historicamente, crianças



de diferentes classes sociais³, pois as crianças ricas eram geralmente educadas longe da família, em colégios internos, e as de famílias pobres eram encaminhadas aos asilos de assistência e proteção à infância. Esta cultura institucional, segundo as autoras, só iria ser questionada com a criação na década de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Alves (2012) informa que, em Belém, o atendimento e recolhimento das crianças em instituições inicia-se com a atuação da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia do Pará, irmandade que assumiu o atendimento às crianças em todo país desde o período colonial. Essa instituição também atendia e administrava as instituições asilares para doentes, e os hospitais de isolamento para as pessoas com doenças infecto-contagiosas. O isolamento de doentes era um recurso comum no Brasil, em especial aos doentes de hanseníase e, no estado do Pará, foi exercido desde o início do século XIX para os hansenianos e os afetados por doenças contagiosas e incuráveis.

Foi nesse contexto de propagação de doenças como a hanseníase, que emergiu a preocupação com os filhos saudáveis de hansenianos, pois as crianças que eram acometidas pela hanseníase tinham o mesmo destino de seus pais – o isolamento nos asilos-colônia. E como os grupos familiares de hansenianos era também composto por crianças que não possuíam a doença, mas que poderiam ficar desamparadas em função do isolamento dos seus pais, o seu amparo e proteção deveria ser garantido.

Conforme Monteiro (1998), muitas discussões foram travadas entre médicos para tentar encontrar soluções para o problema das crianças saudáveis. Uma alternativa pensada para a resolução desse problema seria o amparo dessas crianças por seus familiares, como tios, avós. Porém, o medo do contágio, os preconceitos e toda a construção histórica e cultural sobre a doença, afastava essa possibilidade. Os discursos médicos desse período colocavam a hanseníase como doença da infância, fortalecendo e justificando dessa forma a implantação do isolamento institucional.

Os estudos do médico paraense, Aben-Athar⁴, indicavam a suscetibilidade da criança em adquirir a doença. Este afirmava, em suas teses, que havia uma receptividade na infância para a contágio da hanseníase. As afirmações da predisposição infantil para a doença, corroboravam para a necessidade de organização de preventórios como medida fundamental na profilaxia da lepra.

³ Com maior ênfase às crianças pobres.

⁴ Jayme Aben-Athar era professor da Faculdade de Medicina do Pará, diretor do Instituto de Higiene do Pará, chefe do serviço de profilaxia rural e membro do conselho técnico da Liga Contra a Lepra do Pará, no final da década de 1930. Possuía notoriedade nacional nos estudos que desenvolvia sobre a hanseníase no Estado do Pará.



No documento lançado para a campanha de criação do preventório em Belém⁵, os discursos que justificavam a necessidade de criação deste espaço tinham como base as explicações de que a hanseníase, particularmente no Pará, era mais frequente nas crianças, por serem estas, mais suscetíveis ao contágio, por isso, deveriam ser retiradas do contato e convívio com o meio infectante. Dessa forma, na década de 1940 foi inaugurado em Belém o Educandário Eunice Weaver, espaço que foi construído com o empenho conjunto de médicos, de representantes da elite paraense, de representantes da classe média, de políticos e instituições filantrópicas e religiosas.

Com uma estrutura arquitetônica com evidentes barreiras físicas de acesso e contato com o mundo externo, a edificação desse espaço seguia um modelo arquitetônico que primava pela vigilância e controle dos corpos. O Educandário Eunice Weaver, em Belém/PA, foi construído num espaço de extensão grandiosa, com uma área com 400m de frente e 5.000m de fundo⁶, ou seja, uma área de 200 hectares de terra, que permitiu a construção de um local autorizado legal e, culturalmente, para isolar crianças que não possuíam hanseníase.

A administração interna do Educandário era de responsabilidade das freiras da congregação Filhas da Caridade São Vicente de Paulo. As freiras administravam internamente o Educandário e a FSAL-DCL era o órgão normativo, fiscalizador e orientador das ações desenvolvidas no espaço institucional, ou seja, a instituição funcionava com as normas instituídas pela federação e a congregação religiosa não tinha autonomia para gerir o patrimônio institucional e financeiro da instituição que era gerenciado pela FSAL-DCL e a Liga contra a lepra do Pará.

1. Entrada principal do Educandário em Belém

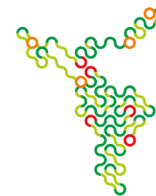


2. Cerimônia de inauguração em 12/02/1942



⁵ Documento intitulado: Campanha da solidariedade em prol da construção do preventório para filhos sadios dos lázaros no Pará, de 1939.

⁶ Revista da semana 23 de novembro de 1940



FONTE: História da Lepra no Brasil. Vol. 2. Álbum das organizações antileprosas. Período Republicano (1889- 1946). Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1948.

No espaço de proteção, a infância desprotegida: as narrativas sobre violência e tortura na instituição

Nas memórias de alguns ex-internos a violência física, a violência psicológica, a violência sexual e as práticas de tortura, como as de manter a cabeça da criança debaixo d'água, foram alguns exemplos da desproteção das crianças num espaço destinado à sua proteção. As funções exercidas pelos alunos com mais idade o dotavam do mesmo poder pelo qual eles já haviam sido submetidos, elevando ainda mais o nível de castigos, humilhações e maus tratos das crianças mais novas. Dessa forma, como nos lembra Foucault (2013), sabe-se quem não possuía o poder – as crianças.

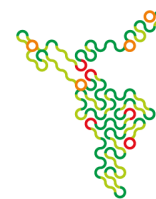
Destaco algumas narrativas apresentadas no quadro abaixo que indicam o uso dos internos mais velhos como estratégia de funcionamento institucional e as consequências que o poder de vigilância, dado aos internos maiores, trouxe a algumas crianças.

As narrativas sobre violência e tortura vividas pelas crianças na instituição

Paulo	Tinha um rapaz chamado Lúcio, ele já era grande e eu tinha uns sete anos, seis anos, ele tinha uma perseguição, ele enchia aqueles bule industrial, botava nescau fazia eu tomar naquele canil do bule até quase eu morrer, ele me botava num porão e amarrava a corda e me apertava aqui que eu só faltava morrer né. Ele era morador de lá, era interno, sempre os mais velhos cuidavam dos mais novos, mas esse cuidado já viu né, não tinha estrutura nenhuma. E o pior ainda que tem esses camburões de água que a beirada toda enferrujada ele me tirava de madrugada com olhos fechados ainda eu descia e ele me botava de cabeça pra baixo no camburão. Eu tenho uma marca registrada aqui (mostrou a marca na perna). Isso aqui era um ferimento horrível, porque eu ficava batendo a minha perna e como eu era pequeno, não alcançava o meu braço pra mim sair. Aí quando ele via que eu tava pra me debater que ele me tirava.
Conceição	Olha o meu castigo, o meu pior castigo que eu nunca me esqueço, porque uma colega minha estava de castigo e eu com pena dela, ela ficava no corredor sozinha no escuro do lado de fora enquanto as meninas ficavam no quarto trancadas, ficava só ela no escuro lá, isso de noite. Aí eu com pena dela, aí eu peguei botei ela no quarto escondido, aí a irmã descobriu, era eu e a Regina e sempre tinha as preferidas e a irmã gostava muito da Regina, aí essa era justamente a irmã que eu gostava né, aí quando foi: “-você vai ficar um mês de castigo no lugar dessa outra”, que era da Sandra; eu fiquei um mês. Botavam uma cama pra mim especialmente no corredor, perto do porão lá, num canto lá, eu chorava que só, com medo no escuro e eu não podia falar pra mamãe porque se eu falasse era pior pra mim; era enorme o corredor, tinha a escada assim lá embaixo, lá em cima que eu ficava sozinha; esse castigo eu nunca vou, eu nunca me esqueci aliás, nunca.

FONTE: Transcrições da autora, como resultado das entrevistas no ano de 2015.

O silêncio das crianças diante dos maus tratos e das práticas violentas exercidas pelos que recebiam a função de controlar os internos, se faz presente nas narrativas. Para se livrarem da



violência as crianças aprendiam a obedecer e a exercer o silêncio, em função do medo e das ameaças de punição. Um tipo de relação imposta aos internos baseada na submissão e, às crianças cabia obedecer e acatar aqueles a quem era delegado o poder de controle.

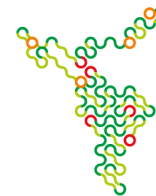
O poder de controle e autoridade sobre as crianças era atribuído a qualquer pessoa considerada com condições de impor disciplina aos internos. Esse tipo de autoridade exercida nas instituições totais é definida, por Goffman (1961), como autoridade escalonada, que se configura como a autoridade exercida por qualquer membro do corpo dirigente da instituição, que possuem direitos para aplicar a disciplina aos internados. Esse tipo de prática, aumenta consideravelmente as possibilidades de sanção sobre os internos e, em se tratando do controle de crianças, esse poder aumenta e pode ser utilizado de maneira abusiva em função da própria condição do ser criança.

Considerando-se a autoridade escalonada e os regulamentos difusos, novos e rigorosamente impostos, podemos esperar que os internados, sobretudo os novos, vivam com angústia crônica quanto à desobediência às regras e suas consequências – maus-tratos físicos [...] (GOFFMAN, 1961, p.45)

A autoridade escalonada no Educandário Eunice Weaver incluiu os internos mais velhos como membros responsáveis em disciplinar e vigiar as crianças mais novas. Esse modelo hierárquico implantado pela instituição, influenciou as relações dos internos menores com os internos maiores, que esteve baseada numa lógica de poder sobre o corpo infantil, que deixava explícito e demarcado que os infantis viviam permanentemente numa condição de submissão.

As narrativas também demonstram algumas resistências das crianças quanto à autoridade escalonada. Nas narrativas de Conceição encontramos formas de resistências aos modos de ser criança ensinados pela instituição. Foi submetida a castigos e punições por não concordar e por resistir ao controle e dominação e aos processos de subjetivação a que estavam sujeitos. A não aceitação à violência desenfreada, é evidenciada no gesto de solidariedade de Conceição, que ao se solidarizar com a situação da colega foi colocada no lugar dela.

Conforme Goffman (1961), a solidariedade entre os internos, presente nas narrativas de Conceição, não é um gesto aceito e aprovado pelos administradores de instituições totais, que se utilizam da punição para banir o comportamento que pode se tornar ameaçador da ordem, “[...] a solidariedade dos internados pode ser suficientemente forte para apoiar gestos passageiros de desafio anônimo ou coletivo [...]” (GOFFMAN, 1961, p.57). Para esse autor, as coerções dirigidas aos



comportamentos de solidariedade são acionadas para evitar a lealdade entre os internos e a formação de grupos ou “panelinhas” que possam realizar atividades que são proibidas pelas regras institucionais.

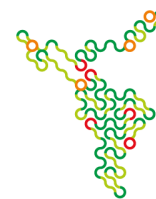
O Educandário definido e identificado como espaço de formação, de socialização, de desenvolver um ser social pleno e saudável, um espaço concebido como o responsável em preparar as crianças para viverem em sociedade, colocou as crianças em uma situação de vulnerabilidade que permitiu a prática de abusos sexuais, violência e tortura que eram silenciados no espaço institucional em função do medo e das ameaças que as crianças sofriam.

As narrativas sobre as relações com os pais

Antônia	Porque para ver o papai, eles só deixavam a gente de longe. E o papai coitado só fazia adeus para a gente, assim. Aquilo era muito triste para a gente mana. Era muito triste ver o nosso pai e não poder abraçar, não poder coisar. Para mim, isso era muito triste mesmo.
Fátima	A gente chorava muito, a gente não sabia o que era amor de mãe e nem sabia que a gente tinha mãe. No dia que eu soube que a mamãe estava lá no portão do Educandário, eu fiquei muito alegre, aí foi que eu fui conhecer a minha mãe e o meu pai, eu acho que eu tinha uns oito anos quando eu fui saber que eu tinha pai e mãe. Lá no Educandário não deixavam assim a gente abraçar a mãe, porque ia uma monitora com a gente lá, com medo de contaminar. Elas lá, as freiras, as monitoras né, acho que era por causa disso.
Margarete	Só dos pais que vinham dia de domingo, mas a gente ficava bem longe, não podia chegar perto, eles diziam que pegava só de abraçar, eu não entendia isso. Que eu saiba acho que não pega. Mas a gente não abraçava de jeito nenhum...
Francisco	Era muito difícil essa visita porque era uma vez por mês e havia separação também eu notava que as freiras separavam a gente dos pais pra não ter aquele contágio, com medo né, então, os pais sentavam num banco a gente ficava em pé, eu sei que havia, não podia tocar, eu me lembro bem que o papai levava alimento né, queijo né, maçã e a gente nem provava, davam para as freiras, mas a gente não via nem a cor, como diz né, do alimento. Eu não sei se elas jogavam fora, com medo né, do contágio, né.
João	Só esperando de mês a mês a visita da mãe do pai que iam para lá. [...] as irmãs mesmo falavam que a gente tinha que ter cuidado com eles lá. Não aceitar coisas que eles levassem para nós... O problema é que eles não queriam que a gente pegasse nada deles devido a situação. Chegava lá minha mãe, chegava no caminhão. Cheio de doente o caminhão, sabe. Aquele tempo era caminhão. [...] não podia estar ele pertinho da gente, sentava, conversava. [...] Para nós era uma alegria ver a mãe da gente, sinceramente. Mas infelizmente tínhamos que cumprir as regras.

FONTE: Transcrições da autora, como resultado das entrevistas no ano de 2015.

O impedimento do contato físico por meio da distância que se mantinha entre pais e crianças, está presente em todas as vozes do diálogo, os sentidos construídos sobre os pais trazidos nas narrativas estão entrecruzados pelo medo que as crianças tinham da doença, com a necessidade de afeto e da presença destes. Os sentidos são compreendidos com base em Bakhtin (2003), como o valor que os sujeitos atribuem às suas experiências, como o conteúdo das experiências valorativas



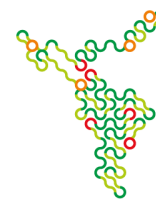
vivenciadas e, que nessas narrativas estão relacionados com o impedimento do contato físico e a impossibilidade da convivência e relação direta com os pais.

Conforme as narrativas, as visitas eram planejadas cuidadosamente para que se evitasse o contato físico entre pais e filhos. As visitas ocorriam somente em um domingo de cada mês. O encontro entre pais e filhos acontecia na área externa do Educandário, os pais não tinham acesso a qualquer área interna da instituição, evitando dessa maneira ambientes fechados e os riscos de contaminação que um ambiente fechado representava. A visita era acompanhada pela presença das freiras e dos funcionários da instituição que ficavam circulando entre as crianças e seus familiares, fiscalizando os comportamentos para garantir que o contato físico não ocorresse.

Todo o período da visita era acompanhado pela presença das freiras e funcionários, pois tais presenças tinham a intenção de intimidar aqueles que pretendiam transgredir as normas médicas e higiênicas da instituição. Numa perspectiva Foucaultiana (2013), entendemos que a vigilância durante as visitas, bem como o medo instaurado nas crianças e as determinações para que não se aproximassem dos pais e não aceitassem qualquer objeto material e alimentício, foram dispositivos institucionais utilizados para o controle dos corpos infantis e adultos. O comportamento das crianças era disciplinado por meio das ameaças de contágio e do medo, desestimulando, dessa forma, o contato físico e, conseqüentemente, a construção de vínculos afetivos.

A relação das crianças com os pais foi pensada e planejada pelo saber médico, considerando a vulnerabilidade das crianças às ameaças de contágio da hanseníase pelos pais. Havia critérios que deveriam ser adotados pela instituição que regulamentavam e controlavam as visitas dos pais. No relatório⁷ da reunião de técnicos leprologistas, realizada no Rio de Janeiro em 1949, foram discutidos cinco temas, dentre os quais destacamos o tema intitulado “critério a ser adotado nas relações entre as crianças internadas em preventórios e os pais enfermos, isolados ou não”. No referido relatório consta que as visitas deveriam ser solicitadas pelos pais e que deveriam ser feitas em local preparado para tal e sob a vigilância de um funcionário saudável. As narrativas indicam que as visitas eram permitidas, mas de forma limitadora e sempre fiscalizada, trazendo conseqüências nas relações entre pais e filhos.

⁷ Relatório publicado na Revista Brasileira de Leprologia. Vol. XVII, Ano 1949, nº4.



Considerações Finais

As experiências educativas que envolveram as crianças do Educandário Eunice Weaver me fazem afirmar que as suas experiências educativas foram ancoradas em práticas que privilegiaram o controle e o poder exacerbado, secundarizando a importância fundamental dos vínculos afetivos e emocionais que envolve o trabalho com crianças. Por isso, destacamos sobre a importância do desenvolvimento de estudos históricos que visem o desocultamento das experiências institucionais de crianças no passado, para refletirmos sobre as relações e a realidade vivida pelas crianças ao longo de suas experiências educativas em instituições, revelando as consequências que, práticas ancoradas no controle e poder exacerbado, podem trazer para a vida de crianças.

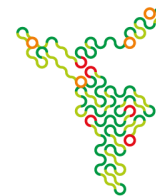
Que possamos ouvir experiências na infância mais humanizadoras e formadora, que possamos aprender que as crianças tem a capacidade de recriar o mundo, resistindo às imposições, reinventando a realidade, construindo mecanismos de solidariedade mesmo num cenário desfavorável a isso. As crianças são participantes ativas nas relações que estabelecem com o meio social, não são meras receptoras de ordens, ocupam uma posição ativa e responsiva. E mesmo que seu ativismo não tenha sido autorizado pelos adultos da instituição, estas, o exerciam, discordando das determinações, reinventando o mundo institucional, exercendo outras formas de vida que não só as que eram autorizadas pela instituição.

Que o passado ensine o presente a estabelecer relações com crianças que não estejam apenas permeadas por posturas disciplinadoras rígidas, para que possamos contar outras histórias da infância/crianças em instituições educativas, em que o respeito, a escuta e o diálogo possam se fazer presentes de forma mais efetiva e para que a dimensão afetiva que envolve as relações com crianças sejam mais consideradas.

FONTES

Livro da Campanha da Solidariedade em Prol da Construção do Preventório para filhos sadios dos lázaros, no Pará. Belém: Belém: Papelaria Loyola, 1939. Acervo do setor de obras raras da Biblioteca Arthur Viana

Reunião de técnicos leprologistas realizada no Rio de Janeiro em dezembro de 1949. Revista Brasileira da Leprologia. Vol. XVII, nº 4, 1949. Disponível em: <http://www.hansen.bvs.isl.br>. Acesso em: Janeiro de 2016.



Revista da Semana. 23 de novembro de 1940. Disponível em:
<http://www.bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> Acesso em: janeiro de 2016.

SOUZA ARAUJO. Heráclides C. **História da Lepra no Brasil. Vol. II. Período Republicano (1889-1946). Álbum das organizações antileprosas.** RJ: Imprensa Nacional, 1948.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura M. S. A. **Proteção e Assistência à infância desvalida do Pará (1912-1934).** IX Seminário Nacional de Estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 05/03/2016.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramalhete. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

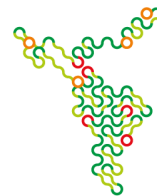
GOUVEA, Maria C. Soares de. **A escrita da história da infância: periodização e fontes.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. Soares de (Orgs). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEIHY, José Carlos S. B; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** – 2. Ed – São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, Yara M. **Violência e profilaxia: Os preventórios paulistas para filhos portadores de hanseníase.** In: Saúde e Sociedade. Vol.7 n.1. São Paulo, Jan/jul, 1998.

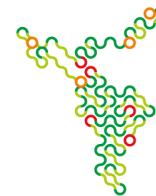
PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Corpus estratificado das entrevistas em história oral temática realizada com ex-internos do Educandário Eunice Weaver.** Belém, PA: UFPA, 2015 (Digital inédito).

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.



SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** s/d. Disponível em: http://www.cedic.iec.uminho.pt/textosde_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Acesso em: 23/07/2012.

_____. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de. (Orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. -2ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009



A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: HISTÓRIA E RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS, DO BRASIL COLÔNIA À CONTEMPORANEIDADE

Simei Santos Andrade¹

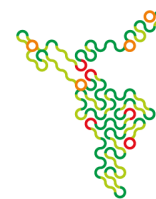
Resumo: O estudo que ora apresentamos é parte de uma investigação mais abrangente sobre as infâncias da Amazônia. Busca compreender como as infâncias e as crianças foram se estabelecendo nesse espaço geográfico singular de água e floresta a partir do advento das grandes navegações que chegaram a região no século XVI e foram modificando a história dos povos amazônicos e consequentemente suas culturas. Neste recorte, apresentamos uma pesquisa bibliográfica que nos faz refletir acerca de como as crianças eram vistas e seu papel social na estrutura da sociedade colonial até os dias atuais. Acompanham-nos nesta discussão Altman (2010), Gonçalves (2012), Kramer (2011), Lander (2005), Loureiro (2000), Quijano (2005), Ramos (2010) e Rodrigues (2013), entre outros, os quais ajudaram a compreender o lugar que as crianças têm ocupado na Amazônia brasileira. O estudo mostrou que o homem amazônida, sobretudo a criança, está em todos os lugares desta região exigindo seus direitos por meio dos grupos sociais organizados que se fazem presentes nas diversas ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo ao descaso do poder público com a educação, saúde, saneamento, habitação, infraestrutura etc. A organização social foi à maneira que o amazônida encontrou de se fortalecer e de se rebelar frente aos desmandos da ordem vigente, suas culturas e a interação com a natureza foram suas maiores armas de luta.

Palavras-chave: Infâncias Amazônicas, História da Infância, Crianças, Amazônia Brasileira.

CHILDHOOD IN THE BRAZILIAN AMAZON: HISTORY AND RESISTANCE OF CHILDREN, FROM BRAZIL COLONY TO CONTEMPORANEITY

Astract: The study now presented is part of a more comprehensive investigation of childhood in the Amazon. It seeks to understand how childhoods and children were established in this unique geographic space of water and forest after the advent of the great navigations that arrived in the region in the 16th century and were modifying the history of the Amazonian peoples and, consequently, their cultures. In this section, we present a bibliographic research that makes us reflect on how children were seen and their social role in the structure of colonial society until today. We are accompanied in this discussion by Altman (2010), Gonçalves (2012), Kramer (2011), Lander (2005), Loureiro (2000), Quijano (2005), Ramos (2010) and Rodrigues (2013), among others, which helped to understand the place that children have occupied in the Brazilian Amazon. The study showed that Amazonian men, especially children, are everywhere in this region demanding their rights through organized social groups that are present in the various affirmative actions in the fields, in the forests, in the cities, questioning public policies, resisting the neglect of the public authorities with education, health, sanitation, housing, infrastructure, etc. Social organization was the way that the Amazon found itself

¹ Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Arte, da Faculdade de Dança em Belém, Pará, Brasil.



to strengthen itself and to rebel in the face of the prevailing orders, its cultures and the interaction with nature were its greatest weapons of struggle.

Keywords: Amazonian Childhoods, Childhood History, Children, Brazilian Amazon.

Com o advento das grandes navegações, no Brasil a Amazônia torna-se alvo da imposição da cultura europeia, onde a infância era desconsiderada, as crianças “[...] não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava [...]” (LEITE, 2011, p. 21).

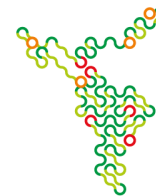
Os grupos indígenas foram impactados por essa cultura, ao longo das diversas ocupações que se sucederam na região, além da imposição de um estilo de vida a que foram submetidos pelos portugueses, principalmente, de maneira incisiva e por um tempo prolongado. As crianças curiosas e ávidas por aventuras estavam sempre à espreita observando, ajudando e sendo mandadas a fazer algo, e aprendiam com facilidade tudo o que lhes era ensinado.

As expedições que chegavam ao Brasil e na Amazônia tinham a função de dominar por meio da opressão explícita (escavidão) e implícita (catequese), por exemplo. As crianças interagiam no seu grupo e nas demais comunidades tribais, o que fez com que os europeus, sobretudo os portugueses, percebessem que elas poderiam ser a estratégia que precisavam para conquistar os demais membros de outras etnias, como observou Altman (2010) ao analisar o papel da criança nesse contexto:

Com a chegada dos jesuítas [...] começam estes por tentar conquistar primeiro as crianças com quem aprendem noções da língua, passando logo a utilizá-las como intérpretes [...]. Formam então coros de meninos que levam em suas expedições de catequese. Então entram pelas povoações, as crianças à frente, entoando as ladainhas e outras crianças rapidamente se agregam ao séquito, pulando, cantando e dançando (ALTMAN, 2010, p. 241).

Posteriormente os religiosos utilizam outras linguagens (teatro e dança) como mecanismo de imposição de sua cultura e domínio europeu na Amazônia. Peças teatrais de cunho religioso são encenadas nas aldeias objetivando a transmissão de uma nova cultura, “Embora habituados a uma vida nômade, os índios vão assimilando os novos costumes, ganhando novos conhecimentos, mas perdendo muito de sua cultura primitiva” (ALTMAN, 2010, p. 241).

A colonização na Amazônia, provocou o extermínio de grande parte das populações indígenas, dizimada pelas armas de fogo dos conquistadores e também pelas doenças trazidas pelos europeus, como a varíola, o sarampo, a catapora, a gripe e a tuberculose (ANDRADE, 2011). O contato estabelecido possibilitou a proliferação de doenças até então aqui desconhecidas,



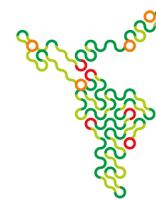
especialmente entre as crianças. Além do que os “[...] índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer [...]” (QUIJANO. 2005, p. 120); as crianças não ficaram de fora deste contexto, elas também trabalhavam até o esgotamento.

Del Priore (2010, p. 84) considera que “há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado [...] “meúdos”, “ingênuos”, “infantes”, são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa [...]”, e que traduzem como a criança era concebida pelos adultos colonizadores.

Nesse contexto há uma dupla visão de infância, do nativo e do europeu, na qual “[...] são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (KRAMER, 2011, p. 96). Desta maneira a criança é vista pelo nativo e pelo europeu na Amazônia Colonial de maneira díspar. O nativo considera a criança como parte integrante da sociedade, o cuidado com a sua criação é do pai e da mãe, embora o pai seja o maior responsável pela educação do menino e a mãe pela educação da menina. Desde os primeiros sinais de que mais um membro da família está chegando, o pai se envolve no trabalho de parto, ajudando a mulher a dar à luz, o que para o homem da Amazônia é “[...] considerado como questão de honra prestar os maiores cuidados à mãe para que a criança não sofra” (ALTMAN, 2010, p. 231), além dos cuidados posteriores que ambos exerciam na alimentação, na saúde, no brincar, na espiritualidade e na transmissão cultural.

Já para o europeu, eram consideradas incapazes, dependente e submissa ao pátrio poder (MARCÍLIO, 2010). O recém-nascido, por carecer de maiores cuidados, precisava de alguém adulto para ficar próximo, o que diminuía a mão de obra nas atividades, e não era visto com bons olhos. À medida que iam crescendo, os pobres eram usados como mão de obra barata, que podia ser explorada em todas as suas dimensões e a qualquer tempo, e estavam sujeitos às maiores violências, assim como aqueles que chegavam nas embarcações europeias. A esse respeito Ramos (2010) nos esclarece que meninos e meninas eram submetidos a tantos abusos que lhes restavam poucas saídas - escravidão ou morte - como nos assegura o autor:

Os meninos ainda não eram homens, mas eram tratados como se fossem, e ao mesmo tempo eram considerados como pouco mais que animais cuja mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. As meninas de 12 a 16 anos não eram ainda mulheres, mas em idade ainda considerada casadoura pela Igreja Católica, eram caçadas e cobiçadas como se o fossem. Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer (RAMOS, 2010, p. 48).



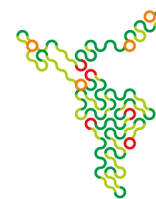
As crianças eram violentadas de muitas formas; a proteção à vida e à sua integridade era quase inexistente. Em muitos casos os colonizadores mantinham as meninas virgens a fim de serem trocadas no comércio por homens escravos (índios, fugitivos de navios e presos da coroa), alimentos, especiarias e outros produtos que porventura estivessem faltando nos navios.

A ocupação portuguesa na Amazônia também se deu por meio dos aldeamentos de Missões ou Ordem Religiosas, as quais foram consideradas estratégicas no processo de ocupação e dominação da região, a partir de um trabalho de convencimento realizado pelos colonos e principalmente pelos missionários que efetivaram o que denominaram de “descidos” e ou “descida” na qual os índios eram levados a morarem nas aldeias e vilas portuguesas e trabalharem na exploração dos produtos da floresta e ou nas lavouras como domesticados ou escravos (GONÇALVES, 2012). As crianças eram catequisadas nos aldeamentos, o que facilitava a descida de seus pais e parentes.

Nesse processo famílias inteiras foram domesticadas pelos missionários, porém, a consequência foi trágica - o esvaziamento das aldeias - que se deu por morte em virtude das várias doenças a que foram submetidos com a chegada dos europeus, por conflitos e pelo pesado trabalho de colheita das drogas.

Os estudos em que se localizam as infâncias na região, “[...] não podem se furtar em sempre recuperar a história do capitalismo na Amazônia [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 117). O povo amazônida foi marcado como seres inferiores por natureza (RODRIGUES, 2013), por meio de uma construção *eurocêntrica*, que estrutura mecanismos de dominação partindo de experiências em outros territórios, objetivando impor suas características histórico-culturais como modelo de superioridade e universalidade (LANDER, 2005), sem considerar a diversidade e muito menos a particularidade desses povos que compõem os diversos espaços desta região. Nesse contexto, as crianças se destacam pela capacidade de se movimentarem e interagirem no seu *lócus* com seus pares, possuírem uma linguagem própria, utilizando o corpo para falar por gestos e olhares, seus sentidos como instrumentos de absorção do cheiro e do sabor que dão sentido à vida, fazendo delas estranhas no seu próprio ninho. Os colonizadores nunca compreenderam sua natureza, considerando-as quase sempre invisíveis.

Os europeus cuidaram de forjar uma identidade para o homem amazônida; a ideia de que o nativo é “inconstante, despreocupado, sedentário, desambicioso, indolente, desleixado, degradado” (VERÍSSIMO, 1970, p. 86) foi maquinada e levada avante pelos navegantes. Contrapondo-se a esta ideia, Loureiro (2000) adverte que a grandiosidade da região e a possibilidade de retirar da natureza



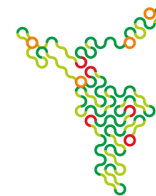
o seu sustento faz o modo de vida do homem amazônida parecer *diferente* para os que aqui se instalaram com objetivos de enriquecimento por meio da exploração, que estereotiparam a população de “[...] ignorantes, incapazes de assimilarem os padrões de modernidade que a cidade oferece, sem ambições pessoais, de fala típica e ridícula, interioranos, primitivos, aos quais se adita a omissão dos poderes públicos” (LOUREIRO, 2000, p. 37), conceitos que se espalharam e se firmaram durante centenas de anos no Brasil e em países da Europa, como Portugal e Espanha.

Contrapondo-se a essa ideia, Loureiro (2000) destaca que o amazônida harmoniza-se com a natureza, retira dela o que é necessário para sua sobrevivência (alimentos, remédios, materiais para construção de moradia, ferramentas de caça, de guerra, utensílios domésticos e etc.), aprende com ela quando vai chover, quando há grandes quantidades de peixes nos rios, o que dizem os movimentos das luas e das marés, entre outros.

Na Amazônia, os negros escravizados chegam em meados do século XVIII. Foram empregados nos canaviais e nas lavouras de arroz e algodão (SALLES, 2004). Além de serem colocados nas casas dos senhores e nas atividades domésticas, as mulheres eram as que mais se ocupavam dos trabalhos da casa grande. 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; 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 escassez de leite materno e a falta de cuidados adequados aos recém-nascidos, em virtude de terem que retornar aos afazeres da casa e da roça em três semanas, deixando os pequenos aos cuidados de idosos e outras crianças, causavam um alto índice de mortalidade infantil entre as crianças escravas, pois a vida do pequeno negro era pouco valorizada (SCARANO, 2010). Ressalta-se ainda que as crianças maiores (meninos) acompanhavam os homens nos serviços pesados da lavoura.

A lavoura da cana-de-açúcar se expandiu pelas margens dos rios da Amazônia, onde se instalaram engenhos com uma numerosa população de escravos (SALLES, 2004), em cujos locais as crianças se faziam presentes como força de trabalho na lavoura. Além disso, elas podiam também ser tiradas dos pais a partir dos sete anos e vendidas para outros senhores (SCARANO, 2010). 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 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, pouquíssimos 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.

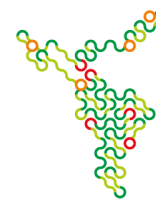
Com a abolição da escravidão no final do século XIX e o movimento das grandes guerras na primeira metade do século XX, o Brasil vive um processo migratório internacional; é mão de obra que chega para em parte preencher a lacuna deixada pelos escravos negros nas lavouras de café e cana-de-açúcar. Famílias inteiras aportam e se deslocam para várias partes do país, inclusive para a Amazônia.

As políticas de desenvolvimento para a região Amazônica, ao longo dos séculos, baseadas no modelo europeu, serviram para aprofundar as diferenças sociais, ou mesmo legitimá-las como o melhor caminho para o “progresso” da região (ACOSTA, 2005).

Uma política “[...] que consiste em dar primazia ao mercado e não à vida, pouco considerando o meio ambiente e garantindo incentivos para os grandes projetos de grupos nacionais e internacionais [...] desconsiderando a população nativa [...]” (CARVALHO, 2012, p. 135), em que se busca não o respeito pelos seus habitantes nem pelos seus modos de vida, mas o que pode ser arrancado dela - seus recursos naturais (GONÇALVES, 2012) - constitui um modo perverso de destruição da vida e das práticas culturais de um povo.

A Amazônia, então, passa a ser vista apenas como um espaço grandioso, de exuberâncias e riquezas naturais. Com a afirmação do capitalismo mundial, a região passa a ter uma função básica de “[...] fornecedora de matéria-prima e reserva de mão-de-obra barata [...]” (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 113), principalmente para atender os grandes projetos multinacionais que se instalam na região a partir dos meados do século XX. Desta maneira, a lógica que se estabelece é que os povos amazônicos estão sob dominação capitalista e sobrevivem com o que retiram da floresta, dos rios ou das pequenas roças familiares, portanto, não necessitam de grandes investimentos (CRISTO, 2007) e muito menos de políticas públicas que atendam suas necessidades básicas.

Italianos, japoneses e sírio-libaneses (MUTO, 2010; EMMI, 2013) formaram as maiores colônias de imigrantes na região. Para Muto (2010, p. 37) “[...] a decisão de migrar fica mais centrada no chefe da família. Por exemplo, as crianças são levadas pelos pais, as mulheres são muitas vezes



obrigadas a acompanhar o marido [...]”. Deste modo, a vinda de mulheres e crianças para esse território não foi uma decisão própria, mas uma imposição a que estavam submetidos, o que nem sempre trazia tranquilidade familiar, mas conflitos diante das adversidades que enfrentavam numa região pouco conhecida e com muitos desafios a serem vencidos.

Por outro lado, internamente, o Brasil vive também um intenso processo migratório, em particular a Amazônia, com a exploração da borracha em larga escala². Expulsos pela grande seca que assolava os sertões (SALLES, 2004; GONÇALVES, 2012), aportam na região, durante os anos de 1860 a 1912, cerca de 300 a 500 mil nordestinos (GONÇALVES, 2012). Mais tarde, entre os anos de 1943/1945, 60 mil homens são recrutados no nordeste brasileiro pelo governo de Getúlio Vargas para trabalharem nos seringais da Amazônia, formando o “Exercito da Borracha”. Destes, cerca de 31 mil morreram de malária, febre amarela, hepatite, assassinados por índios e jagunços e mortos por onças (CASTRO, 2013), o que mostra a situação de flagelo dos imigrantes nordestinos.

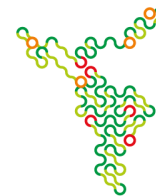
Castro (2013) avaliza que seduzidos pela jura de terra e emprego na Amazônia, milhares de nordestinos deixavam suas famílias, quando solteiros, ou traziam juntos, quando casados. Famílias numerosas se instalaram em várias partes da Amazônia buscando melhores condições de vida; os homens se embrenhavam nas matas colhendo látex, enquanto as mulheres tinham apenas duas opções: ficar em pequenas vilas, lugarejos ou cidades com suas proles esperando a visita dos maridos de tempos em tempos ou acompanharem os mesmos na aventura dentro das matas, quando toda a família se envolvia no corte e coleta do látex, inclusive as crianças. Neste sentido, Silva e Silva (2017) analisam que

O modo de vida nos seringais, como sabemos, não é nada fácil. Desde muito cedo as crianças começam a dar seus primeiros passos rumo às atividades desempenhadas por seus pais, tios e avós. Assim, desde pequenas as crianças são familiarizadas com a natureza (SILVA; SILVA, 2017, p. 10).

A vida nos seringais era difícil; as insalubres condições de trabalho e moradia no meio da mata, a alimentação precária e os constantes conflitos com as comunidades indígenas³ geravam uma

² O chamado Ciclo da Borracha se constituiu um marco da história econômica e social da região amazônica, do Pará e do Brasil, período em que se deu com maior intensidade a extração de látex e comercialização da borracha na Amazônia. Viveu seu apogeu entre 1879 e 1912, tendo depois experimentado uma sobrevida entre 1942 e 1945, durante a II Guerra Mundial (1939-1945) (GONÇALVES, 2012).

³ Silva e Silva (2017, p. 6) asseveram que “a constituição dos seringais, nem sempre se fazia de maneira amistosa. Assim, esse novo espaço configurava-se mediante muitos conflitos, principalmente com as tribos indígenas, em que os seringalistas, para expandir ou colocar novos seringais, dizimaram tribos inteiras, utilizando, na maioria das vezes, métodos de extermínio [...]”.



situação de extrema pobreza enfrentada pelos seringueiros nos acampamentos no meio da floresta.

Silva e Silva (2017) esclarecem que havia uma convivência no mesmo espaço geográfico dos nativos, imigrantes europeus e asiáticos, negros e nordestinos, estimulando a miscigenação formada a partir dessas etnias, porém, nem sempre harmoniosas.

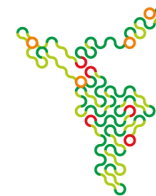
Estes autores reforçam ainda que a forma de trabalho nos seringais, especificamente o corte da seringa, era aprendida pelas crianças entre oito e doze anos de idade. A partir desta fase da vida as crianças participavam ativamente das atividades produtivas, embora não recebessem o valor econômico correspondente ao seu trabalho, pois eram considerados “ajudantes” dos pais, irmãos mais velhos, tios e avós. Sua produção era incorporada aos dos familiares, portanto, não havia um valor financeiro atribuído às horas de trabalho dedicado ao corte ou coleta do leite da seringueira.

Com o declínio do comércio da borracha, seringais e propriedades foram abandonados ou vendidos a preços irrisórios para pagamentos de dívidas; trabalhadores e suas famílias foram largados no meio da mata sem o mínimo de condições de viverem dignamente.

As políticas públicas, sobretudo para as crianças, dão conta de um cenário desalentador: sem escolas, hospitais ou postos de saúde próximos, sem acesso a serviços de infraestrutura, habitação, saneamento, segurança e terras para plantarem. O resultado foi a morte de muitos brasileiros, sendo os pequenos nordestinos e indígenas os mais afetados com os males do “inferno verde” e a subnutrição.

A partir da segunda metade do século XX o governo brasileiro implanta planos de desenvolvimento para a Amazônia, estabelecendo linhas de incentivos e isenções fiscais a empresas e pessoas que investissem na região. Assim, “novos” colonizadores surgem na Amazônia, empresas nacionais e multinacionais, apoiadas no grande capital, incentivadas por empresários e políticos; no entanto, os objetivos permanecem os mesmos – explorar sem dó e sem piedade as riquezas da região e sua população (GONÇALVES, 2012).

Para chamar a atenção de grupos empresariais para a região, a partir dos anos de 1960 o governo implementou uma política de infraestrutura, com a abertura de estradas, construções de grandes hidrelétricas, criação da Zona Franca de Manaus, o que de certa maneira contribui para a vinda de mais pessoas para a Amazônia em busca de emprego e melhores condições de vida, provocando o inchaço e a expansão das zonas periféricas dos centros urbanos das cidades amazônicas, a expulsão das populações tradicionais, invasão de reservas indígenas, além do aumento dos conflitos



agrários nas áreas rurais pela posse da terra.

Nos anos de 1970-1980 os conflitos só aumentam, com a chegada dos mais novos “donos” da Amazônia: os mineradores, que só se interessam pelo subsolo, pouco se importando com o rastro de destruição que o garimpo provoca; o pecuarista, que vê a mata como um espaço a ser derrubado para a formação de grandes pastagens; e o madeireiro, que com a abertura de estradas passa a explorar em larga escala madeiras nobres. A esse respeito Gonçalves (2012) assegura que

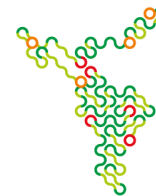
O conflito protagonizado pelos diferentes sujeitos que conformavam a paisagem amazônica [...] é intenso e desigual, desfavorável às populações tradicionais da própria região em primeiro lugar, mas também, [...], extremamente penoso para as famílias de trabalhadores migrantes atraídos para a região e abandonados à sua própria sorte em um ambiente social, política e ecologicamente para eles desfavorável (GONÇALVES, 2012, p. 105).

A Amazônia sofre os impactos socioambientais das grandes obras governamentais e das atividades de garimpagem, pecuária e extrativismo. A organização espacial original é extremamente afetada e os conflitos tornaram-se agudos (GONÇALVES, 2012).

A implantação de projetos de desenvolvimento sob a proteção do “Plano Nacional de Desenvolvimento” dos governos militares possibilitou a abertura de estradas no Norte do Brasil - como a Rodovia Perimetral Norte (BR-210) – e a descoberta de grandes reservas de ouro, culminando com a invasão da Terra Indígena Yanomâmi, no estado de Roraima, causando “[...] inúmeras epidemias: sarampo em 1974 e 1977, vários surtos de gripe, verminose e tuberculose. Mais de 80 pessoas morreram em pouco mais de três anos [...]” (LINDEY; DAMIOLI; SAFFÍRIO, 1988, p. 54; POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2017).

A partir dos anos de 1990, com o apoio do Banco Mundial o estado brasileiro estrutura um projeto para a Amazônia com eixo de integração ao mercado internacional - mas não de integração com as demais regiões do país - baseado em exploração mineral, construção de complexos hidrelétricos, e cultivo de soja. Só na década de 1990, 41 milhões de hectares de floresta foram desmatados para o cultivo do grão, causando grandes impactos na produção dos pequenos produtores, ocasionando a proliferação de pragas, o uso indiscriminado de veneno e o empobrecimento do solo.

Na Região do Tapajós, a maior produtora de soja na Amazônia brasileira, os problemas enfrentados pelos pequenos produtores que vivem às proximidades das áreas de plantio estão relacionados à dispersão de resíduos provenientes do uso de produtos químicos (pesticidas, inseticidas e herbicidas). O veneno aplicado nas grandes áreas de plantio é levado pelos ventos e atinge as



plantações de mamão, maracujá e abacaxi, entre outras frutas, que caem antes do tempo da colheita, não sendo possível o seu aproveitamento. O mais grave, porém, é que o veneno afeta a saúde da população, conforme nos relata Trindade (2015), baseado em um estudo realizado sobre o impacto da produção da soja no município de Santarém/PA:

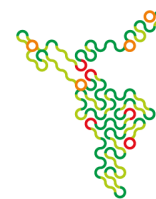
A disseminação do uso dos venenos na área rural afetada pela produção de grãos tem ocasionado também o surgimento de problemas de saúde à população. [...], em todo o chamado planalto santareno, localidade mais afetada pela plantação de grãos, há relatos da população de que o vento carrega as nuvens de veneno para dentro das casas e escolas ladeadas pelos campos de soja. As crianças são as que mais sofrem, chegando, em alguns casos, a ser levadas ao posto de saúde por intoxicação. As criações de animais, como galinhas e patos, também têm sentido os impactos, pois vagueiam livremente pelos terreiros. Também há a possibilidade de contaminação de poços, o que poderia vir a prejudicar a água potável ingerida pela população (TRINDADE, 2015, p. 79).

Os grandes projetos implantados na região deixaram de considerar os cuidados necessários para a proteção da população mais vulnerável às calamidades - as crianças. O poder público também não acompanhou a rapidez das transformações econômicas, ignorando a necessidade da modernização da gestão, o que “[...] gerou uma enorme quantidade de ações públicas isoladas e sem sinergia, sobretudo na área da defesa, proteção e promoção social” (SOUZA; MONTEIRO, 2015, p. 163).

Observa-se que nas três últimas décadas os conflitos sociais têm se acentuado, impulsionados pelos impactos ambientais causados pelos grandes projetos e pela inexistência de políticas públicas adequadas, o que tem afetado especialmente as crianças. Essas condições “[...] são resultantes de decisões, ações e omissões do poder público nacional e regional” (SOUZA; MONTEIRO, 2015, p. 163).

Nessa perspectiva, Arroyo (2012b, p. 9) nos faz refletir acerca da importância da tomada de consciência política das populações através dos grupos sociais organizados “[...] que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos [...]”. Essa foi a maneira que o amazônida encontrou de se rebelar frente aos desmandos da ordem vigente, por meio de suas culturas e interação com a natureza.

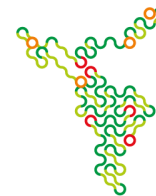
O desafio posto é olharmos o mundo questionando o caráter dos saberes produzidos pelo modelo capitalista, é interpretá-lo dando outro significado e, principalmente, agir de maneira



consciente, participativa, (CORONIL, 2005) garantindo que os saberes populares se consolidem sobre ele.

Referências

- ACOSTA, Alberto. O desenvolvimento entre tensões globais e locais: uma leitura preliminar da Amazônia. In: COY, Martin; KOHLHEPP, Gerd. (Coord.). **Amazônia sustentável: desenvolvimento sustentável entre políticas públicas, estratégias inovadoras e experiências locais**. Rio de Janeiro: Garamond; Tübingen, Alemanha: Geographischen Instituts der Universität Tübingen, 2005, p. 127-154.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 231-258.
- ANDRADE, Carlos Henrique Vianna de. **História ilustrada da medicina na antiguidade: história da medicina antiga no seu contexto sociocultural**. São Paulo: Baraúna, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: vozes, 2012b.
- ARAÚJO, Sônia Maria Silva. Educação do Campo e Nuestra América: uma experiência de reflexão crítica da Amazônia. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA, 2014, p. 112-128.
- CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. O direito à educação infantil na Amazônia brasileira: desafios e disputas. **Terceira Margem Amazônia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 131-147, jun. 2012.
- CASTRO, Orlando. **Amazônia: espaço e tempo**. Belém: Vitória, 2013.
- CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. CLACSO, 2005. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Antropologías, set. 2005. p. 50-62. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará**. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2005/dissertacao_anadecristo2005.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.



DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 84-106.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-118.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. [S. l.]: Antropologias, 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A4ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-52.

LINDEY, Florença A., DAMIOLI, Guilherme, SAFFÍRIO, João. O crepúsculo do povo Yanomami: sobrevivência ou genocídio? História e cultura dos índios yanomami da bacia do Rio Catrimani (Território Federal de Roraima). **Centro de Informação da Diocese de Roraima**, Boa Vista, nº 13, jan. 1988. Disponível em: <<https://documentacao.socioambiental.org/documentos/YAD00193.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

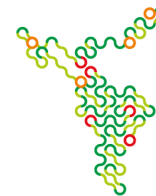
LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. v. 4.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A criança abandonada na história de Portugal e do Brasil. In: VENANCIO, Renato Pinto. (Org.). **Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX**. São Paulo: Editora PUC Minas, 2010, p. 13-37.

MUTO, Reiko. **O Japão na Amazônia: Condicionantes para fixação e mobilidade dos imigrantes japoneses (1929-2009)**. 2010. 346f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará/ Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Belém, 2010. Disponível em: <<http://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2010/texto%20final%20Reiko%20Muto.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Cap. 3, p. 107-151.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **The Northern Perimeter Road**. [S. l.]: PIB, 2017. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/en/povo/yanomami/575>>. Acesso em: 15 out. 2017.



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> acesso em: 20 jan. 2017.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 19-54.

RODRIGUES, Denise Simões. Identidades Culturais na contemporaneidade: contribuições o debate teórico-metodológico. In: RODRIGUES, Denise Simões; FARES, Josebel Akel. (Org.). **Memória, imaginário e educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2013, p. 9-35.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**: textos reunidos. Belém: Pakatatu, 2004.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 107-136.

SILVA, Antônio Carlos Galvão da; SILVA, Josué da Costa. **Seringueiros da Amazônia**. [S. l.]: NEER, 2017. Disponível em: <http://www.neer.com.br/anais/NEER-2/Trabalhos_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20-%20AntonioCarlosGalvaodaSilva.ED2V.pdf>. Acesso em: 2 out. 2017.

SOUZA, Izabela Jatene de; MONTEIRO, Valdemar Corrêa. Apresentando o movimento pela valorização do estatuto da criança e do Adolescente na Amazônia. In: SILVA, Lucia Isabel; ARAÚJO, Nazaré; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Direitos Humanos de crianças e adolescentes na Amazônia**: referências para a formação de Conselheiros Tutelares e de Direitos e outros atores do Sistema de Garantia. Belém: Editora Gráfica da UFPA, 2015.

TRINDADE, Gesiane Oliveira da. **A cidade & a soja**: impactos da produção e da circulação de grãos nos circuitos da economia urbana de Santarém-Pará. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará/Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA). Belém, 2015. Disponível em: <www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Tcc.arquivo&id=375>. Acesso em: 15 out. 2017.

VERÍSSIMO, José. **Estudos amazônicos**. Belém: UFPA, 1970.



BRINCADEIRAS, NARRATIVAS E IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA COMUNIDADE DO LIMÃO DE BAIXO EM PARINTINS- AMAZONAS

Gyane Karol Santana Leal ¹
Luciane Maria Schlindwein ²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as brincadeiras das crianças ribeirinhas por de suas narrativas e expressões gráficas. Na infância, o brincar ocupa um lugar de destaque e são oriundas de sua ação imaginativa e criadora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos sujeitos foram as crianças na faixa etária de 8 a 12 anos da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré no Paraná do Limão de Baixo-Parintins-Amazonas. Em pesquisas com crianças faz-se necessário atentar para as questões éticas para salvaguardar a integridade delas e garantir seus direitos a participação. Como aporte teórico e metodológico trazemos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski; Fraxe (2007); Egan (2005); Girardello (201; 2015) e outros. As brincadeiras infantis foram analisadas a partir dos desenhos e narrativas das crianças considerando seus saberes e contextos de vida. A relação com a natureza e com as mudanças dinâmicas de subida e descida das águas povoavam a imaginação infantil. Elas se adaptam às mais diversas situações de seu cotidiano dando sentido ao brincar e viver a infância naquele espaço geográfico. Concluímos que este estudo mostra que o social e o cultural se expressavam nas formas de vida das crianças ribeirinhas por meio de suas brincadeiras. A infância naquela parte do Amazonas é rica. As vivências e experiências na comunidade, a relação com a cultura são reflexo de sua identidade. Enfim, viver a infância no Amazonas é uma realidade singular e significativa.

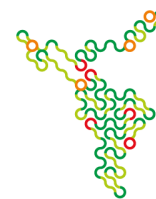
Palavras-chave: Brincadeiras. Narrativas. Imaginação. Crianças ribeirinhas

Games, narratives and the imagination of the riverine children of the community of Limão de Baixo in Parintins, Amazonas state, Brazil

Abstract: This study aims to analyze the games of riverine children through their narratives and graphic expressions. In childhood, play occupies a prominent place and is derived from the child's imagination and creative action. This is a qualitative research whose subjects were children in the age range of 8 to 12 years from the Nossa Senhora de Nazaré community in Paraná do Limão de Baixo, Parintins, Amazonas. In research with children, it is necessary to pay attention to ethical issues to safeguard their integrity and guarantee their rights to participation. As a theoretical and methodological contribution, we employed the contributions of the historical-cultural theory of Vygotski; Fraxe (2007); Egan (2005); Girardello (201; 2015), and others. Children's play was

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Docente da Universidade do Estado do Amazonas-UEA/CESP, Parintins-AM, Brasil.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Florianópolis-SC, Brasil.



analyzed from the children's drawings and narratives considering their knowledge and life contexts. The relationship with nature and the dynamic changes in the rise and fall of the river populated the children's imagination. They adapt to the most diverse situations of their daily life, giving meaning to play and living their childhood in that geographical space. We conclude that this study shows that the social and cultural aspects were expressed in the ways of life of riverine children through their play. Childhood in that part of the Amazon is rich. The life and experiences in the community and the relationship with culture are reflections of their identity. In short, living one's childhood in the Amazon is a singular and significant reality.

Keywords: Games. Narratives. Imagination. Riverine children. Amazon

Este estudo foi realizado com crianças ribeirinhas da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré. Esta comunidade localizada às margens do Paraná do Limão de Baixo distante cerca de 5.714 m em linha reta considerando como ponto de partida o porto do mercado municipal de Parintins, Amazonas. Assentada em uma área de várzea, residem nesse espaço 35 famílias totalizando 103 moradores.

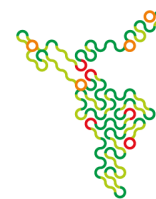
O acesso até a comunidade é determinado pelas condições meteorológicas e pelo volume das águas dos rios e do regime das chuvas. No período das grandes cheias dos rios e lagos amazônicos o acesso só é possível por via fluvial e o tempo de duração da viagem depende do tipo de transporte utilizado. Nesse contexto singular do Amazonas existem sujeitos que interagem com a natureza: com a flora e a fauna, influenciam e são influenciados pelas mudanças sazonais típicas dessa extensão territorial do país.

As populações tradicionais não-indígenas na Amazônia caracterizam-se, sobretudo, por suas atividades extrativistas, de origem aquática ou florestal terrestre, onde vivem em sua maioria, à beira de igarapés, igapós, lagos e várzeas. Quando as chuvas enchem os rios e riachos, esses inundam lagos e pântanos, marcando o período das cheias que, por sua vez, regula a vida dos ribeirinhos (FRAXE, 2007, p. 94-95)

Nesse espaço híbrido, as crianças ocupam um lugar de destaque nessa pesquisa, não apenas elas, mas também as interações que as mesmas estabelecem com seus pares e com o seu contexto social e cultural. As brincadeiras são atividades presentes na vida das crianças e são oriundas de sua ação imaginativa e criadora. O contexto cultural, em que as crianças estão inseridas pode contribuir para a diversidade de brincadeiras.

Imaginação, narrativas e as brincadeiras das crianças ribeirinhas

A infância no contexto amazônico é diversa. Em se tratando do estado do Amazonas é válido dizer que cada criança tem modo peculiar de viver sua infância seja nas áreas urbanas e seja nas áreas



rurais. O contato diário com a natureza, a interação com seus pares e as formas de viver e de brincar das crianças ribeirinhas nos permite compreender as relações que são estabelecidas nesse espaço geográfico. Partindo do pressuposto que a imaginação é uma característica da vida humana, é válido dizer que as crianças têm uma grande capacidade de imaginação. “ A imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossas vidas se cruzam e interagem” (Egan, 2005, p. 03).

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p 76).

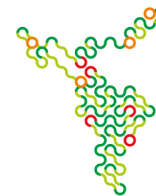
Podemos dizer a infância é um campo fértil para a imaginação. Na tenra infância, a atividade criadora se manifesta com mais vigor. O processo de criação na infância se constituiu uma relevante questão da psicologia infantil. Os processos de criação das crianças são explicitados por meio das suas brincadeiras.

O poder criativo da criança em transformar um pedaço de pau em um cavalo e de se imaginar cavalgando, de se imaginar desenvolvendo um determinado papel social e/ou se transformando em qualquer personagem da ficção ou mesmo da sua realidade, etc. É fato, que “todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação” (Vigotski, 2009, p. 17).

Na visão do Vigotski (2009) o papel da imitação é frequente na brincadeira infantil, contudo, são consideradas como eco do que viram e ouviram dos adultos. As brincadeiras dificilmente reproduzem os fatos, ou experiências como aconteceram exatamente na realidade. Essa ideia é evidenciada quando afirma que:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões, e baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Nessa perspectiva, Vigotski (2009) diz que toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação



pensada e a situação real. Pesquisar sobre as vivências de brincadeira das crianças ribeirinhas constitui-se um campo desafiador e ao mesmo necessário pois, essa atividade tem um papel fundamental na constituição do psiquismo infantil.

A imaginação e a brincadeira das crianças se misturam ou agregam-se com a narrativa. Para (Ricoeur, 1995 *apud* Girardello, 2015, p. 14) a identidade de cada um de nós é sempre um tecido de histórias narradas. Nessa direção, em se tratando das crianças de comunidade ribeirinhas, essas narrativas ganham uma conotação diferenciada. Como nos diz “pela voz das suas crianças as culturas falam, e as voz dos pequenos é também a voz de suas culturas” (Girardello, 2015, p.15). Assim, acreditamos que a imaginação e o brincar são parte de sua cultura.

Em última análise, podemos delinear que a imaginação, as brincadeiras das crianças ribeirinhas, podem ser reveladas através das suas vozes. As suas narrativas e seus desenhos apontam a sua cultura e seus modos de vida nesse espaço singular da Amazônia.

A travessia: caminhos da pesquisa

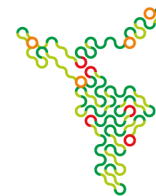
Esta pesquisa considera importante os meios e os processos de construção de uma pesquisa em contextos sociais. Os caminhos de uma investigação em ciências humanas são marcados por desafios. Em se tratando de um estudo em contextos singulares, como a Amazônia, esses desafios se ampliam, iniciando pelo percurso para chegar ao campo de investigação.

Na Amazônia as estradas são os rios. Para chegar a determinados lugares é necessário a utilização de meios de transportes fluviais de diferentes tamanhos, modelos, movido ou não por máquinas, por exemplo: canoas, rabetas³, bajaranas, embarcações de madeiras, lanchas, balsas e outras.

O trajeto até o local escolhido para realização deste estudo foi através de uma embarcação denominada de rabeta como um motor Honda 14/HP. A travessia foi da Comunidade do Aninga / Parintins até a Comunidade do Paraná do Limão de Baixo e durou cerca de 30 minutos em um dia de sol quente, em pleno verão amazônico.

Os participantes da pesquisa foram quatro crianças moradoras da comunidade com faixa etária de 8 a 12 anos. Para a realização de pesquisa com crianças faz-se necessário atentar para as questões

³ Pequena embarcação feita de madeira. Uma canoa com uma máquina localizada na proa (parte trás da embarcação) movida a diesel.



éticas para salvaguardar a integridade das crianças e garantir seus direitos a participação (KRAMER, 2002; GRAWE E WALSH, 2003; DELGADO E MULLER, 2005; LEAL, 2014, 2019). Para isso, solicitamos a autorização dos familiares através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para uso da imagem e depoimento das crianças.

Vale ressaltar, que elas serão identificadas por seus nomes e suas narrativas serão transcritas de acordo com as falas infantis, respeitando as expressões típicas da região e na medida do possível procuremos adequá-las as normas da Língua Portuguesa.

Entrevistamos as crianças e pedimos que fizessem um desenho sobre as suas brincadeiras na comunidade em diferentes épocas: na enchente e vazante. No apoiamos em algumas técnicas da etnografia. Para tanto, fizemos anotações em um caderno de campo, utilizamos um aparelho celular para capturar as vozes, fazer registro fotográfico e pequenas filmagens das crianças em seus contextos. As narrativas, as expressões e as impressões gráficas delas serão analisadas na perspectiva histórico-cultural.

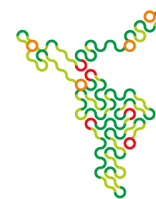
A representação das brincadeiras das crianças ribeirinhas através das narrativas e desenhos

As brincadeiras infantis serão analisadas a partir dos desenhos e narrativas das crianças ribeirinhas considerando seus saberes e contextos de vida na comunidade investigada. Respaldados pela autorização das famílias e aceite das crianças para participarem deste estudo, imergimos no campo de investigação no mês de julho. Na ocasião, tivemos a oportunidade de interagir com as crianças e com as famílias. Nesse período as crianças estavam de férias escolar.

O calendário escolar das comunidades localizadas em área de várzea é diferenciado e adaptado às condições locais, sendo assim, o ano letivo tem início no mês de agosto e vai até o mês de maio do ano subsequente.

De maneira amistosa nos aproximamos das crianças para interagir e tentar compreender suas vivências naquele pequeno espaço da Floresta Amazônia. Visitamos cada criança nas suas residências. Isso foi bem desafiador, mas foi a maneira mais viável para termos acesso a elas.

É importante salientar que as comunidades localizadas em áreas de várzea apresentam uma dinâmica diferenciada, marcada por período de “enchente” que atingindo o seu ápice denomina-se



“cheia” e a “vazante” quando os rios vão secando até que as áreas de terra fiquem completamente secas.

Por esse motivo escolhemos os desenhos por se constituírem formas de comunicação infantil nos mais diferentes contextos de vida das crianças. Sarmiento (2011) argumenta que eles são decorrentes de processos culturais provenientes de aprendizagem de regras de comunicação, dependem intensamente das oportunidades e das condições que são propiciadas às crianças. Por meio da comunicação são capazes de delinear os conteúdos e as formas das expressões gráficas das crianças.

Acreditamos que o desenho pode ser uma maneira de captar as brincadeiras infantis no contexto investigativo. Nessa direção, solicitamos às crianças que desenhassem as suas brincadeiras no papel A4 ficando ao seu critério colori-los ou não. Após desenharem elas expressaram verbalmente suas impressões gráficas que foram transcritas no texto após os desenhos. O desenho a seguir foi produzido por Otávio Henrique de 9 anos e retrata sua vivência de brincadeira na comunidade.

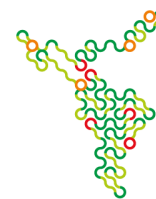
Figura 1 – Brincando de futebol na comunidade.



Fonte: Otávio Henrique (9 Anos).

Sobre o seu desenho Otávio Henrique argumenta:

“ - eu jogando a bola e o meu amigo e menina que jogava com nós, e mais um menino grande que já foi para Manaus estudar. Esse campo de futebol é aqui na frente. Esse é o céu e as nuvens é no pôr-do-sol que a gente jogava. O goleiro era o Carlos, eu sou esse que está com a bola, a menina Ana Clara e o outro é o Eliandro ” (ENTREVISTA COM OTÁVIO HENRIQUE, 2019).



Os jogos de futebol são bastante apreciados nas comunidades rurais da Amazônia. Em torno desse esporte os adultos fazem torneios e realizam competições entre os times das comunidades próximas. Especialmente em ocasião das festas dos padroeiros da comunidade. Dutra (2013), enfatiza que o jogo de futebol promove o entrosamento entre as crianças, além de lhes propiciar momentos de sociabilidade. “Os jogos na categoria infantil são organizados uma vez ou outra e geralmente organizado em metade do campo oficial onde jogam os adultos, é uma atração que os pais se divertem junto ao torcerem pelos seus filhos” (Barros, 2013, p. 41).

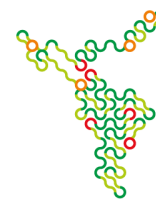
Desta forma, percebemos as relações que vão se estabelecendo entre as crianças e seus pares na convivência comunitária. É possível notar na ilustração acima, a sensibilidade infantil ao dizer que a atividade ocorre ao final do dia, ou seja, no pôr-do-sol como sendo o horário mais propício para a realização da mesma. A presença de uma menina na brincadeira precisa ser evidenciada, o que nos leva a acreditar que não existe a separação de brincadeira por gênero. Não existe uma determinação sobre o que é brincadeira de menino ou de menina nesse. Nesse desenho repleto de uma riqueza imensurável é perceptível a simbiose criança, brincadeira e natureza. O desenho a seguir foi produzido por Ana Caroline de 12 anos.

Figura 2 – Brincadeiras na cheia e na seca.



Fonte: Ana Caroline (12 anos).

“- Eu desenhei no papel as coisas que eu mais gosto de brincar no meu interior Paraná do Limão de Baixo. Quando está cheio eu gosto de brincar de pular na água, de pescar, de andar de rabeta com o papai, com a mamãe e com meus irmãos, andar lá na casa dos meus vizinhos, de canoa. E na seca eu gosto de tá brincando no terreiro, brincando de balanço



com meu irmão, andar de cavalo, brincar de bola e prender o gado com meu avô, molhar as plantas com meus pais. Tudo isso é uma coisa que eu mais gosto de brincar lá minha região”
(ENTREVISTA COM ANA CAROLINE, 2019).

Nota-se nesse desenho a riqueza de detalhes que representam as brincadeiras de Ana Caroline na sua comunidade do interior, como ela denomina “*meu interior Paraná do Limão de Baixo*”. O sentimento de pertença e apropriação dos diferentes espaços para o brincar é marcante. Na sua narrativa ela diferencia as brincadeiras conforme o período de cheia e seca como se houvesse uma linha de separação invisível que determinasse a época e o tipo de brincadeira.

Percebemos que as suas brincadeiras se misturavam com os afazeres ou tarefas diárias que executa juntamente com seus familiares como: molhar as plantas. As plantações de hortaliças se constitui uma das atividades de agricultura familiar característica dessa comunidade. Nota-se o canteiro na parte inferior à direita. Eles ficam suspensos por conta da subida das águas. Os vegetais são cultivados o ano inteiro para serem comercializados na cidade de Parintins e para o consumo da família.

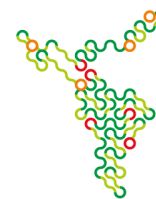
[...] interpretação e compreensão das narrativas e representações sociais das crianças não podem ser feitas de uma forma impressionista e meramente descritiva, mas deverão sempre considerar que as crianças estão inseridas em estruturais sociais que as influenciam e que são influenciadas também por elas (SOARES, 2005, p. 05-06).

É fato, que as condições de vida e de subsistência das crianças são representadas em seus desenhos e nas suas brincadeiras. Essa dinâmica como a autora acima explicita, pode ficar implícita ou explícita em cada contexto. Em um estudo com crianças de comunidade ribeirinhas sobre as percepções ambientais da cheia e seca na região amazônica:

[...] entre as brincadeiras prediletas na época da cheia estão: brincar de pular da ponte, pular da árvore, manja pega, quem nada mais longe, quem aguenta mais em baixo d’água e assim como a pescaria faz parte do caboclo amazônico, deste a tenra infância (BENTES E DUTRA, 2018, p, 05)

As crianças têm essa relação direta como os rios e dele e a partir dele se estabelecem seus modos de viver a infância.

As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares (DELGADO e MULLER, 2005, p. 163).



Como a autora mencionou acima, as brincadeiras infantis apresentam elementos do meio sociocultural das crianças. Na ilustração de João percebeu-se que ele adequava as suas brincadeiras às condições dadas pela natureza. Dava novas significações e sentido delineando pelas mudanças climáticas e temporais vividas.

Figura 3 – Brincadeiras em casa



Fonte: Maria de Fátima, 10 anos.

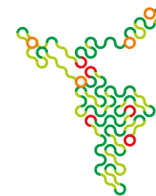
Maria de Fátima revelou suas brincadeiras por meio de seu desenho e comentou:

“- Aqui no meu desenho eu fiz que aqui é a minha casa. Aqui eu estou brincando com meu irmão de bola. Aqui são as flores que tão e são o balcão. Aqui é eu brincando de balanço e aqui é eu pulando corda”. (ENTREVISTA COM MARIA DE FÁTIMA, 2019).

O colorido e a narrativa de Maria expressa não somente suas brincadeiras, mas também os laços familiares e a relação com a natureza presente no seu espaço de vivência da comunidade. Alguns elementos de seu desenho não foram citados em sua fala, contudo, ela não deixou de ilustrar os fenômenos naturais, fauna e flora presentes em seu contexto.

Os desenhos aqui apresentados, assim como as narrativas, as vozes e expressões das crianças revelaram as vivências e experiências das crianças por meio de suas brincadeiras na sua comunidade, local onde interagem com a natureza e demais pessoas.

Conforme Sarmiento (2011) os desenhos são artefactos sociais, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica. O grafismo infantil adquire a complexidade e a densidade da sua capacidade comunicativa pelo facto de incorporar, na



verdade, uma imbricada articulação de várias fontes de produção cultural, sendo, ademais, um dos pontos afirmativos da condição geracional da produção cultural.

Como artefatos sociais os desenhos testemunharam a cultura infantil ribeirinha. Através dos desenhos e das narrativas aquelas crianças expressaram sua produção cultural.

A criança ribeirinha no seu ato de brincar se relaciona real e imaginariamente com o rio, a floresta, elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para sua ludicidade. Ao viver essa relação simbólica, a criança cria e recria sua realidade, brinca e relaciona com ela, mostrando-nos que faz parte de um mundo, onde o rio e a floresta se constituem em sua rua, seu quintal, seu parque de diversões e seu próprio ser (CARVALHO, 2010, p. 34).

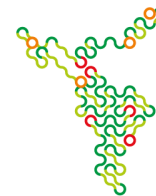
As ideias aqui aludidas representam um contributo válido acerca das vivências das crianças ribeirinhas. A imaginação e as brincadeiras foram representadas por meio de seus desenhos e narrativas. A relação com a natureza e com as mudanças dinâmicas de subida e descida das águas povoam a imaginação infantil. Elas se adaptam as mais diversas situações de seu cotidiano dando sentido ao brincar e viver a infância nesse espaço geográfico.

Considerações Finais

Concluimos que este estudo mostra que o social e o cultural se expressam nas formas de vida das crianças ribeirinhas da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no Paraná do Limão de Baixo por meio de suas brincadeiras. Conforme evidenciamos anteriormente, as brincadeiras são atividades que fazem parte na vida das crianças e são fruto de sua ação imaginativa e criadora. Nesse estudo, elas revelaram nos desenhos não somente suas brincadeiras preferidas, mas também as relações que estabeleciam com seus colegas, vizinhos e familiares mediados pela floresta.

As brincadeiras de pescar, andar de rabeta e canoa, de manja e de pular no rio durante a época da cheia. As brincadeiras no período seca de futebol, de bola, de balanço na árvore e pular corda. Brincar com animais e de montar no cavalo. Essas algumas das atividades relatadas pelas crianças.

A infância nesta parte do Amazonas é rica. As crianças misturavam o brincar com as tarefas diárias. Na verdade, tudo se relacionava. Suas vivências e experiências na comunidade, sua relação com a cultura são reflexo de sua identidade. Enfim, viver a infância no Amazonas é uma realidade singular e significativa.



Referências

BENTES, Adailza Sarraff; DUTRA, Gracy Kelly. **Percepção ambiental de crianças ribeirinhas sobre a seca e a cheia amazônica na zona rural do município de Parintins / Am.** Anais do Seminário Internacional em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, v. 5. Manaus: EDUA. 2018. ISSN 2178-3500.

BARROS, Rooney Augusto Vasconcelos. **O Futebol como espaço de manifestação sociocultural vivenciada em comunidades rurais no Baixo Amazonas.** Manaus: UFAM, 2014.

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

DELGADO, Ana Cristina Carvalho; MULLER, Fernanda. **Em busca de Metodologias Investigativas com Crianças e suas Culturas.** Cadernos de Pesquisa v.35, n125, p.161-179, Maio/Ago, 2005.

DUTRA, Marcos Afonso. **Entre o grafismo e oralidade:** uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica. Manaus: UFAM/ICHL, 2013.

EGAN, Kieran. **Porque imaginação é importante na educação?** I Seminário Educação, Imagem e as Linguagens Artístico-Culturais, 5 a 7 de setembro de 2005.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. (Org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas:** modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação:** arte e ciência na infância. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

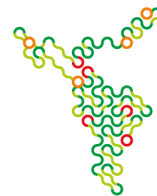
_____. **Horizontes da autoria infantil:** as narrativas das crianças na educação e na cultura. Boitatá, n. 20, jul-dez, 2015.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Fundação Calouste Gulbenkian- Lisboa, 2003.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisas, n. 116, p.41- 59, julho/ 2002.

LEAL, Gyane Karol Santana. **A criança ribeirinha e sua relação com a ciências nos espaços não formais de Parintins-AM.** Parintins: Gráfica e Editora João XXIII, 2019

LEAL, Gyane Karol Santana. **O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais:** um estudo com crianças ribeirinhas. Dissertação de Mestrado: UEA, 2014.



SARMENTO, Manuel. **Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. IN: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Natália Fernandez. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. Universidade do Minho- Portugal, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais: publicação Junho, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico-livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



ENCHENTES E VAZANTES: O BRINCAR DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE BOM SOCORRO DO ZÉ AÇU, PARINTINS-AM

Patrícia dos Santos Trindade¹

Resumo: O presente texto faz parte da pesquisa de Doutorado “O Cotidiano das crianças ribeirinhas da comunidade de Bom Socorro do Zé Açú, Parintins/AM”, e tem como objetivo apresentar uma das categorias de análise, o brincar das crianças ribeirinhas. A diversidade geográfica e cultural do Brasil constitui um vasto campo de investigação, um exemplo dessa diversidade é o contexto ribeirinho, cujas formas de viver evidenciam dinâmicas contemporâneas da vida local. Nessa perspectiva o meio em que as crianças vivem é o locus privilegiado para a observação da interação criança/criança e criança/sociedade, especificamente em situações da vida cotidiana nas quais elas se desenvolvem, aprendem e transmitem repertórios verbais, assumem papéis, reconstroem, influenciam e são influenciadas pelo contexto e pela relação interpessoal que mantêm com o outro. Identifiquei a necessidade de aprofundar os estudos do tema “brincar como experiência” e o brincar da criança ribeirinha como campo possível para a realização de um trabalho que se propõe, através de imagens, brincadeiras, infâncias e linguagens, evidenciar o olhar dessas crianças sobre as brincadeiras, através de suas narrativas. Os resultados evidenciaram o brincar como um fabuloso mecanismo de ressignificar as brincadeiras, que expressam a criatividade inerente ao mundo infantil, a sociabilidade e a interação com a cultura ribeirinha.

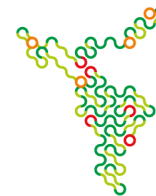
Palavras-chave: Infância. Criança ribeirinha. Brincar. Zé Açú.

FLOODS AND EBBING: THE RIPARIAN CHILDREN'S PLAY FROM BOM SOCORRO DO ZÉ AÇU, PARINTINS-AM

Astract: This text is part of the Doctorate research "The Daily Life of riparian children in the community of Bom Socorro do Zé Açú, Parintins/AM", and aims to present one of the analysis categories, the riparian children's play. The geographic and cultural diversity of Brazil constitutes a vast field of investigation, an example of this diversity is the riparian context, whose ways of living show contemporary dynamics of local life. From this perspective, the environment in which children live is the privileged locus for observing the child/child and child/society interaction, specifically in daily life situations in which they develop learn and transmit verbal repertoires, assume roles, reconstruct, influence and are influenced by the context and the interpersonal relationship they have with eachother. I identified the necessity to delve into studies on the theme of "playing as an experience" and riparian children's play as a possible field for carrying out a work that proposes, through images, games, childhoods and languages, to highlight the perspective of these children on games, through their narratives. The results evidenced playing as a fabulous mechanism to give a new meaning to games, which express the creativity inherent in the children's world, sociability and interaction with the riparian culture.

Keywords: Childhood. Riparian child. Play. Zé Açú.

¹ Docente da Universidade Federal do Amazonas, Parintins-AM, Brasil.



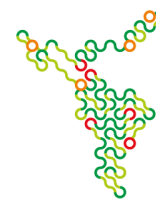
A ideia de pesquisar o cotidiano das crianças ribeirinhas da comunidade de Bom Socorro do Zé Açú, Parintins AM trouxe possibilidades de me situar em lugares inusitados, o que me levou a construir uma concepção de infância que descortina, a partir das próprias crianças, suas cotidianidades e sua criatividade expressas nos diferentes espaços cotidianos de socialização, enfatizando o brincar como prática cultural e uma das categorias de análise desta pesquisa.

Então, como seria essa cultura na qual vivem as crianças ribeirinhas do Zé Açú? Que peculiaridades esse espaço apresenta, que tornam as brincadeiras diferentes das praticadas pelas crianças que vivem, por exemplo, na cidade de Parintins?

Não havendo crianças universais, os diferentes tipos de infância devem ser estudados nas suas especificidades histórico-geográficas, como é o caso dos ribeirinhos. Investigar as manifestações infantis é ter possibilidade de compreender as relações e o significado do seu modo de vida particular e coletivo. Privilegiar o conhecimento das crianças a respeito de sua própria cultura é uma forma de compreender seu universo, sua visão de mundo.

Estudos como o de Bichara (1999), Pontes e Magalhães (2003), Gosso (2004) e Reis (2007) destacam os fatores geográficos, socioculturais, econômicos e familiares como especificadores dos modos particulares de brincar. Assim, a diversidade geográfica e cultural do Brasil tem sido palco de diversas formas de brincar, o que constitui um vasto campo de investigação. Nesse contexto, a comunidade ribeirinha se diferencia nos aspectos geográficos e culturais, evidenciando dinâmicas do brincar infantil pertinentes à vida local.

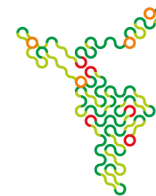
Por motivos óbvios, as crianças ribeirinhas do Zé Açú me fizeram refletir sobre a construção da infância e seu lugar na sociedade contemporânea. A partir de conversas, da observação direta e dos desenhos, as crianças e seus pares se organizam como grupo social, construindo maneiras, saberes, competências e sentidos vivenciados entre eles. A experiência com as crianças ribeirinhas não apenas me colocou em um lugar – espaço físico objetivo – mas também em um lugar subjetivo - que meu imaginário nunca antes havia alcançado. Identifiquei a necessidade de aprofundar os estudos do tema “brincar como experiência” e o brincar da criança ribeirinha como campo possível para a realização de um trabalho que se propõe, através de imagens, brincadeiras, infâncias e linguagens, evidenciar o olhar dessas crianças sobre as brincadeiras (experiências), através de suas narrativas.



Loureiro (2000) afirma que a cultura ribeirinha é caracterizada pela profunda relação do homem com a natureza e pela transmissão oral, manifestando-se nos modos de vida típicos do que se convencionou chamar de “interior”, principalmente o universo ribeirinho. O rio, a flora e a fauna constituem aspectos do cenário onde as crianças vivem e desenvolvem um modo de vida típico da cultura amazônica ribeirinha. As crianças ribeirinhas apreendem o mundo em contato com a água, o sol, a chuva, as folhas, os bichos e a terra. O poeta Manoel de Barros nos diz que a importância das coisas advém somente do encantamento suscitado, desprezando “fita métrica, balanças ou barômetros”. Brincar em um espaço onde a natureza é protagonista, o corpo é vivido nas delicadezas, durezas, asperezas, sutileza dos toques, sons, cheiros, olhares e gostos, amplia os horizontes de descoberta para além dos limites experimentais.

No cenário amazônico, criança e natureza são inseparáveis. As brincadeiras podem ser comuns ao universo infantil mas o locus amazônico é imponente e preponderante na relação com os pequenos, brotando dessa relação uma simbiótica construção de subjetividade. Teriam as crianças ribeirinhas sido as crianças ribeirinhas fora do contexto amazônico? O poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros (2013), simboliza bem a relação da escrita poética com as coisas rasteiras da existência. De acordo com o poeta, a infância genuína situa-se em um quintal tão metafórico quanto concreto, onde a criança brinca de inventar brinquedos com objetos do cotidiano. Onde pedra não era pedra, nem chão era chão, e sim cenário para “transver” o mundo, “esticar horizonte”, “puxar rio pelo rabo”, “prezar insetos mais que aviões”, e “escutar a cor dos passarinhos”.

Nesse ambiente, cercado de rios e muito verde, a criança aprende a se relacionar com a natureza, dando vazão à sua criatividade, criando e confeccionando seus brinquedos, descobrindo nas árvores, águas dos rios, folhas, sementes e pedras, galhos, cipós e frutos verdes, objetos que ganham vida e identidade. É o imaginário amazônico materializado em diversas formas e inserido na cultura popular por meio da emoção, fantasia e ludicidade. É o desvelar de códigos culturais, é o domínio de um saber que brota da cotidianidade, da relação homem/natureza. De maneira geral, os elementos da natureza estão presentes nos desenhos das crianças: as matas, os animais e o rio, nas enchentes e vazantes, são elementos catalisadores das atividades cotidianas da comunidade. Na primeira ida ao campo, em vinte e cinco de abril de 2016, o rio já estava cheio, embora oficialmente a cheia comece em maio. Serve de cenário para muitas brincadeiras e motivação para vários desenhos. Quando



aumenta o volume das águas, surgem lindos igarapés que atraem as crianças para um delicioso banho de rio.

Enchentes e vazantes: análise do campo

Meu convívio com as crianças trouxe alguns estranhamentos: não há como analisar a infância ribeirinha sem considerar o entorno; não ver as crianças brincar no rio o tempo todo, como eu imaginava, me deixou surpresa. Um clima extremamente quente e úmido provoca um intenso suor que me impelia para as águas, mas não constatei esse comportamento nas crianças.

As surpresas e estranhamentos não me impediram de acolher os costumes e me abrir ao diálogo com o inesperado. Andrade e Pacheco (2016) falam da importância de outros valores e modos de organizar o cotidiano e refletem sobre o que senti a respeito do relacionamento infantil com as águas. O rio não é só lazer é também o “ganha pão: as crianças comandam uma canoa desde bem pequenas, pois saem para pescar com os pais, e esse meio de transporte não exige idade para “dirigir”. Andrade, Alves e Reis (2017, p. 720) afirmam, “a infância, ou melhor, a maneira como é vivida, não é igual em toda parte, mas difere de lugar para lugar. Cada “sociedade tem sua cultura e por meio dela designa critérios que determinam como ela será residida pelas crianças”.

Cada comunidade ribeirinha compartilha os traços culturais genéricos, mas também evidencia sua própria identidade cultural, já que alguns costumes são pertinentes só a determinadas comunidades. “A relação das crianças ribeirinhas com a natureza é inalienável, perpetua-se em todos os espaços geográficos e na relação com os fenômenos naturais: o movimento das marés, o pôr do sol, a chuva e as fases lunares determinam os hábitos das comunidades ribeirinhas” (ANDRADE, ALVES e REIS, 2017, p. 721).

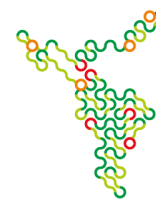


Figura 1 – Crianças brincando no lago do Zé Açú no passado



Foto: Acervo particular do morador da comunidade de Bom Socorro do Zé Açú. Data indefinida.

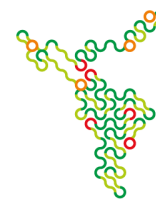
Figura 2 – Crianças brincando no lago do Zé Açú no presente



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Outro momento especial foi a visita ao “buracão”. Esse nome identifica o lugar que de fato lembra um grande buraco, pois os moradores retiram areia para fazer as construções, causando erosão e formação de imensos buracos e grandes dunas ao redor. Fiquei bastante impressionada com aquelas dunas de areia branquinha, com muitas árvores, próximas a uma das margens do lago.

As crianças corriam enlouquecidas pelas dunas, escorregavam em folhas de papelão morro abaixo, rolavam pela areia em duplas, trios: foram alguns minutos de puro êxtase. Filmei e fotografei



tudo, maravilhada. Depois de se sujarem bastante, fomos para a parte baixa do buracão e resolvi brincar com eles de “tudo que o seu mestre mandar”, chicotinho queimado, batata quente.... Foi uma tarde memorável para mim e para as crianças.

Figura 3 – Crianças brincando no Buracão

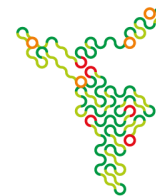


Fonte: Acervo da autora, 2017.

Segundo Scoton (2004), a poesia de Manoel de Barros, “Pedacinhos de mim” traz fragmentos do olhar infantil na estrutura do seu imaginário. Afirma o poeta: “escrevemos, portanto, comandados por forças atávicas, crípticas, arquetípicas ou genéticas” (BARROS, 2003, p. 328). Resgatar a infância livre, junto à natureza, é um processo que transcende a memória autobiográfica e atinge a memória poética, que recupera o olhar infantil para criar uma nova realidade. O poema “Pedacinhos de mim” expõe as contradições entre o olhar infantil, assentado na ausência da lógica cartesiana, e o olhar adulto, fundamentado em conceitos engessados pelo coletivo.

As brincadeiras de rua ainda são muito praticadas pelas crianças ribeirinhas, os espaços abertos lhes possibilitam interagir com seus pares, pois a rua é o espaço para brincar e as brincadeiras coletivas aceleram a interação social das crianças.

Uma noite, me reuni no campo com aproximadamente quarenta meninos e meninas de cinco a onze anos; todas queriam brincar de “tudo” e eu tentava organizar. Sugeri que fizéssemos um rodízio de atividades, privilegiando as brincadeiras favoritas: primeiro futebol, em seguida barra bandeira e todos os “manjas” que eles lembravam - manja na região norte significa “pique” – e por último brincamos de “tudo que o mestre mandar”. Ficamos no campo até vinte horas, as crianças



completamente suadas; algumas saíram para jantar e outras voltaram para casa. Antes que esvaziasse muito, combinamos que todo o dia nos reuniríamos para fazer alguma atividade.

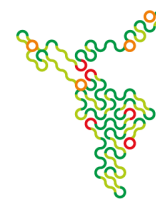
As casas com terrenos espaçosos e os campos de futebol são o principal espaço de convivência infantil. Exceto o compromisso com a escola, a participação nas cerimônias religiosas e o acompanhamento de algumas atividades paternas, as crianças de Bom Socorro do Zé Açu passam a maior parte do tempo brincando. Os campos de futebol são utilizados para empinar pipa, correr, subir e balançar-se nas árvores, juntar pedaços de madeira. As ruas, para jogar tacobol, barra bandeira, gemerson, queimada, manja pega, sete pecados. Os terreiros de casa também são palcos de brincadeiras de correr, jogar amarelinha, empinar pipa e jogar bola, subir em árvores e brincar de boneca.

Figura 4 – Brincando no terreiro de casa



Fonte: Acervo da autora, 2017.

As brincadeiras são um dos meios mais fidedignos para verificar as práticas corporais de uma determinada sociedade, principalmente porque definem o quanto ainda existe de tradicional nessas práticas. Registrei alguns episódios de brincadeiras não tão conhecidas como gemerson e sete pecados. Na gemerson, empilham-se todas as pinchas no quadrado central; cada equipe se posiciona atrás das linhas marcadas, tenta jogar a bola e espalhar as pinchas. Quando uma equipe acerta as pinchas, o jogo de corrida e estratégia começa. A equipe que derrubou as pinchas ganha se conseguir arrumar as cinco pinchas nos cinco quadrados e gritar: GEMERSON! A equipe que não derrubou as



pinchas ganha se conseguir “matar” com a bola todos os membros da outra equipe, antes deles completarem o gemerson. Essa brincadeira utiliza pinchas (tampinhas de refrigerante), uma bola dente de leite, pelo menos oito pessoas (dois times de quatro pessoas) e um campo.

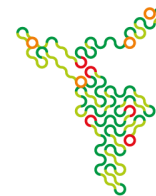
Figura 5 – Brincadeira Gemerson



Fonte: Acervo da autora, 2017.

A brincadeira sete pecados consiste em fazer num terreno arenoso um buraco do tamanho de uma bola de tênis para cada um dos participantes, que escrevem suas iniciais ao lado ou colocam algum objeto que os identifique. Às vezes, há necessidade de fazer barreiras ao lado dos buracos e ao fim deles, para evitar que a pessoa erre e passe a vez para outro. O jogador da vez (sorteado) fica a cerca de um metro de distância dos buracos, numa linha marcada, e rola a bola na direção deles. No buraco em que parar, o respectivo “dono” deve pegá-la e matar (queimar, acertar, atingir) as outras, antes que elas se salvem. O local do “salve” pode ser uma marcação na parede, poste ou chão, feita no início do jogo. No fim, quando todos forem queimados ou salvos, quem for queimado recebe um “pecado” representado por uma pedrinha de tucumã ou seixo.

Aquele que tentou queimar os demais sem êxito permanece com o pecado e a brincadeira continua até alguém completar os sete pecados. Em seguida, as pessoas vão para o “paredão” (muro de uma casa), onde são atingidas com boladas pelos participantes que não acumularam sete pecados. Após isso, a rodada é resetada, todos perdem seus pecados e a brincadeira recomeça. A bola é leve e macia para não machucar os brincantes.



Correndo nos terreiros das casas, subindo em árvores, nadando no lago, passeando de canoa, jogando bola nos campos, brincando de bonecas, as crianças imitam os papéis sociais de seu grupo cultural e, simultaneamente, os reinterpretem, de acordo com os significados pessoais que elas atribuem às suas ações. Tanto os significados coletivos quanto os pessoais vão sendo continuamente reconstruídos e redefinidos.

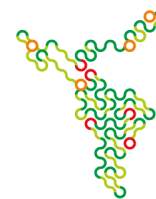
O meu foco no brincar me fez refletir sobre a capacidade adaptativa da criança ao utilizar materiais presentes em seu entorno, rearranjando-os, de maneira a transformá-los em brinquedos. É o caso da brincadeira do jogo da malha com variações nominais no Brasil, sendo conhecida por "jogo dos fios", "jogo de trançar" ou "jogo de barbantes". É jogada por apenas um participante e são feitas várias figuras com o barbante. Nesse caso, o barbante foi substituído por um fio de nylon comumente utilizado na fabricação de redes de pesca, conhecido na região como malhadeira.

Figura 6 – Jogo da malha



Fonte: Acervo da autora, 2017.

A relação dialética brincar/brinquedo corresponde à possibilidade de mudança que cada ser humano traz ao mundo: o brincar seria a “novidade” de releitura dos materiais dados. Para Benjamin significa dizer que as crianças demonstram mais interesse em criar um mundo próprio do que em imitar os mais velhos. A abertura de novas significações representa a possibilidade de um “espaço potencial” simultâneo ao espaço real. Desse modo, a dialética criança/adulto, presente na relação



brincar/brinquedo, está inscrita no “espaço potencial do brincar”, enquanto os elementos materiais de tal espaço são o resultado da longa cadeia de transformações produzidas pelas gerações anteriores. O filósofo também ressalta que não é o brinquedo que determina a brincadeira, mas exatamente o contrário. A criança brinca e ressignifica o mundo e as coisas do mundo para atender a seus propósitos.

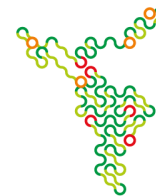
Considerações Finais

A observação das brincadeiras e a reflexão sobre suas motivações e funções são instigantes em vários sentidos. Não nos ensinam apenas sobre a criança, suas competências sociais, autonomia e criatividade no uso dos recursos do meio; nem somente sobre o brincar como atividade intrinsecamente motivada, como propiciador de desenvolvimento ou como direito da criança. Prioritariamente, ensinam motivações humanas básicas reveladas no bojo da enorme diversidade cultural das manifestações concretas desse brincar. As crianças dispõem de um fabuloso mecanismo de ressignificar as brincadeiras, que expressam a criatividade inerente ao mundo infantil, a sociabilidade e a interação com sua cultura.

Quando visitei um casal de irmãos que hospedavam o primo já que sua mãe tinha viajado para a capital à procura de tratamento médico para seu filho mais novo. Indaguei sobre o acontecido, as crianças deram altas risadas ao contar que o menino estava internado porque fez uma “mágica” que não deu certo. Contaram a história tão naturalmente que nem parecia grave o seu estado de saúde.

Os temas das brincadeiras demonstram uma forte relação com o faz de conta. Jobim & Souza (1994, p.89) entendem que “a criança emprega suas mágicas usando metamorfoses múltiplas, só ela dispõe tão bem da capacidade de estabelecer semelhanças. Esse dom a separa dos adultos, cuja imaginação se encontra bem adaptada à realidade”. Cabe à criança o poder libertador de reinventar, ressignificar a linguagem, recuperar a pura expressão, insurgir-se contra as convenções estabelecidas pela sociedade capitalista e incorporadas pelos adultos.

Diz Manoel de Barros (2003), “Eu não sou da informática: eu sou da invencionática”. O poeta preserva a capacidade infantil de “agir sobre a história, imaginar, criar e transgredir”, qualidades encaradas pelo adulto como “desrazão, absurdo e insensatez”. A revisitação do mundo infantil é o alicerce de sua obra. O ambiente favorece essa viagem, já que Barros mora no Pantanal, natureza



exuberante, propícia às “raízes cianceiras”, alicerce de sua obra. A palavra transgressora é seu instrumento, por onde aflora o sentimento infantil de perplexidade perante o mundo. A realidade não agrada? “Imagine, crie outras realidades”, diz a criança. Essa capacidade permanece intacta no poeta Manoel de Barros e consequentemente no das crianças ribeirinhas que brincam as margens do lago, nos terrenos de suas casas subindo em árvores, nos campos de futebol ou explorando as dunas do “buracão”.

Referências

ANDRADE, Simeia Santos; PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Infâncias e crianças ribeirinhas da Amazônia marajoara: linguagens e práticas culturais**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.4, n. 9, set-dez, 2016.

ANDRADE, Simeia Santos; REIS, Magali dos; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **O que dizem as crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinhos/PA – acerca de suas práticas culturais**. Childhood & philosophy. Vol. 14. n. 29. Janeiro-Abril, 2017.

ANDRADE, Simeia Santos; REIS, Magali dos. **Amazônia Marajoara: as crianças ribeirinhas e o trabalho infantil na Vila do Piriá – Curralinho/PA**. Revista Labirinto, Porto Velho (RO), ano XVIII, vol. 28 (jan-jun), n. 1, 2018.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

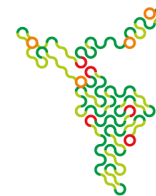
BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

GOSSO, Yumi. Pexe Oxemoarai: **Brincadeiras infantis entre os Índios Parakanã**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

JOBIM & SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: Uma poética do imaginário**. São Paulo, SP: Escrituras, 2000.

SCOTTON, Maria Tereza. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/.../item/representacao-da-infancia-na-poesia-de-manoel-de-barros>. Acesso em: 28 jun. 2018.



INTERLOCUÇÕES ENTRE OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E O UNIVERSO COSMOLÓGICO DAS CRIANÇAS DÂW DE WARUÁ, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA, AMAZONAS.

Patrícia Lisboa de Aguiar/a¹
Mauro Gomes da Costa/a²

Resumo: o texto é uma proposta de diálogo entre os saberes científicos e os conhecimentos tradicionais das crianças Dâw. Os Dâw (gente) são um grupo étnico da família linguística Maku do noroeste amazônico. O trabalho objetiva compreender as relações entre os saberes relativos ao universo cosmológico das crianças Dâw e os conhecimentos científicos mobilizando, para tanto, o espaço não formal Morro da Boa Esperança. A pesquisa é de natureza qualitativa, etnográfica e bibliográfica com apoio do diário de campo, da objetivação participante e dos croquis territoriais. O local da pesquisa é o Morro da Boa Esperança, situado em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, e a Escola Indígena Municipal Waruá no mesmo município. Os participantes são crianças Dâw bilíngues e o professor bilíngue de uma sala de aula multisseriada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Dentre os resultados destacam-se que a escola é uma instituição social com forte participação dos agentes sociais; a educação das crianças é inseparável das atividades cotidianas do grupo societário; os saberes prévios, oriundos das vivências do dia a dia, são reconhecidos em sua legitimidade para a aprendizagem; os tempos e os lugares diversificados, os mitos e as lendas são constituintes da educação das crianças, dentre outros. As conclusões apontam que descortinar esse universo através do olhar e da fala da criança Dâw é compreender que o cenário amazônico pode ser propício a novas metodologias educacionais no processo de ensino aprendizagem.

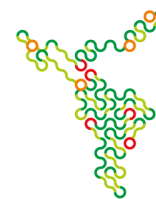
Palavras-chave: Criança Dâw. Educação Escolar Indígena. Conhecimentos Científicos. Conhecimentos Tradicionais. Espaço Não Formal.

Interlocutions between the scientific knowledge and the cosmological universe of the Dâw children of Waruá, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

Astract: The text is a proposal for a dialogue between scientific knowledge and traditional knowledge of Dâw children. The Dâw (people) are an ethnic group of the Maku linguistic family of the northwest Amazon. The main aim of this work is to understand the relationships between knowledge related to the cosmological universe of Dâw children and scientific knowledge by mobilizing the non-formal space Morro da Boa Esperança. The research is qualitative, ethnographic and bibliographic using a field journal, participatory objectification and territorial sketches. The research location is Morro Boa Esperança, located in São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, and the indigenous local school Waruá

¹ Docente do Curso de Gestão Comercial e Gestão Pública, Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Manaus – AM, Brasil.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGEEC, Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus – AM, Brasil.



in the same municipality. The participants are bilingual Dâw children and the bilingual teacher in a multi-grade classroom from 1st to 5th grade Elementary School. Among the results, it is emphasized that the school is a social institution with strong participation of social agents; education of children are inseparable from the daily activities of the corporate group; the previous knowledge from the day-to-day experiences are recognized in their legitimacy for learning; diversified times and places, myths and legends are part of children's education, among others. Conclusions point out that unveiling this universe through the eyes and speech of a Dâw child is to understand that the Amazonian scenario can be conducive to new educational methodologies in the teaching and learning process.

Keywords: Dâw Children; Indigenous School Education; Scientific Knowledge; Traditional Knowledge; Non-formal Space.

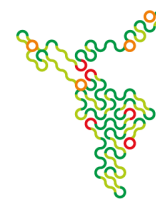
O texto é uma proposta de diálogo entre os saberes científicos e os conhecimentos das crianças Dâw. Os Dâw (gente) são um grupo étnico da família linguística Maku do noroeste amazônico. Precisamente em São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas, a 850 km da capital Manaus. A cidade tem uma população estimada de 46.303 pessoas (IBGE, 2020), dos quais cerca de 80% são indígenas.

Desse modo, o trabalho consiste em compreender as relações entre os saberes das crianças Dâw e os conhecimentos científicos mobilizando, para tanto, o espaço não formal Morro da Boa Esperança, situado no centro de São Gabriel e a Escola Indígena Waruá, localizada às margens do Rio Negro, em frente à cidade de São Gabriel.

O MORRO DA BOA ESPERANÇA E AS CRIANÇAS

A realização da primeira atividade no morro ocorreu em 28/11/ 2016. Chegamos em Waruá 30 minutos mais cedo, por volta das 6:30 da manhã, e subimos as escadarias, pois, devido ao nevoeiro e a escuridão que se fazia, o dia só amanheceu por volta das sete da manhã. Quando nos aproximamos da escola Waruá, vimos sentados, do outro lado da calçada da escola, os alunos e o professor. Todos nos recebem com um sorriso e o professor avisa que os alunos estão desde as seis da manhã na escola à espera da ida ao morro. Percebemos através das palavras do professor e do sorriso dos alunos uma expectativa criada em torno da atividade.

Enquanto o transporte fluvial não chegava, ficamos dentro da escola aguardando para atravessarmos o rio e subirmos ao morro. Depois de um tempo, ouvimos uma aluna gritar e falar na língua Dâw que o transporte chegou. Os alunos riem entre si e gritam sinalizando aos colegas que



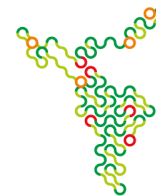
estão em sala de aula, avisando que o Exército Brasileiro chegou. Um aluno diz: Feche os olhos e ouça somente. Eles vão aparecer em poucos minutos (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Fechei os olhos para me concentrar e poder ouvir melhor, fiquei olhando para o rio e, após alguns minutos, ouço o barulho de voadeiras, os sons iam ficando cada vez mais fortes e só depois vejo os soldados do Exército Brasileiro ancorando no porto de Waruá. Percebi que minha audição possui limitações enquanto as das crianças Dâw possuem um grau maior de sensibilidade para ouvir os sons distantes. Identifico saberes desenvolvidos pelo dia a dia, os quais brotam do contato diário da vida dos pequenos Dâw e da aventura humana na terra (ALMEIDA, 2010).

As crianças saíram correndo em direção aos soldados para recepcioná-los, alegria em seus rostos era perceptível e o carinho dos soldados é recíproco. O tenente Vieira se aproximou e disse que veio acompanhado de um médico, um técnico de enfermagem e de outros militares que nos ajudariam a resguardar as crianças durante todo o processo de intervenção no Morro da Boa Esperança. Depois disso, fizemos o primeiro registro fotográfico antes da saída de Waruá, sendo que três dos alunos não quiseram tirar foto. Depois disso, caminhamos em direção a margem do Rio Negro.

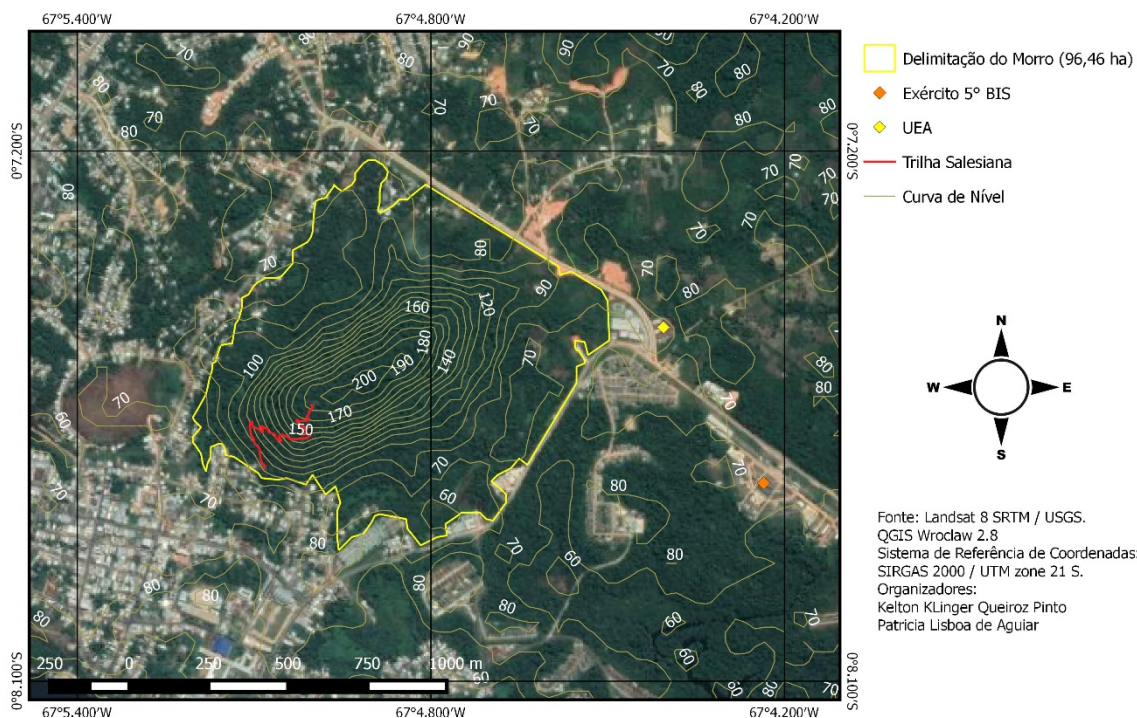
Os alunos foram divididos em dois grupos, pois havia duas voadeiras de alumínio para o traslado até a praia de São Gabriel da Cachoeira. As crianças, eu e o professor Roberto colocamos coletes salva-vidas e fui informada de que o percurso até a praia seria muito rápido e, por conta disso, teríamos um passeio pelas águas do Rio Negro na ida e na volta para Waruá. Os alunos sorriram e gritaram de felicidades.

Quando chegamos na praia, em frente à cidade de São Gabriel da Cachoeira, estávamos sendo aguardados por um micro-ônibus do Exército Brasileiro para sermos levados ao Morro da Boa Esperança. Chegamos no morro por volta das 9h30 da manhã, foram distribuídos lanches para as crianças e, logo depois, elas pegaram seus cadernos e lápis para irmos em direção a uma frondosa castanheira onde se encontrava o primeiro monumento religioso.

As crianças olharam e tocaram nos azulejos, permanecendo caladas. Foram informadas que aqueles monumentos estavam lá por muitos anos. Pedi que eles observassem a paisagem ao seu redor e que permanecêssemos um pouco do outro, depois disso fomos em direção a trilha principal do morro, identificada abaixo com a cor vermelha (mapa 1).



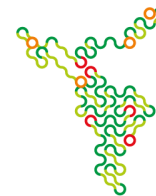
MAPA DE DELIMITAÇÃO DO MORRO DA BOA ESPERANÇA NO MUNICÍPIO SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA / AM



As crianças se posicionaram uma atrás das outras e, em silêncio, fomos caminhando e ouvindo o chiar das cigarras, logo as crianças começaram a imitar o som delas. Dois alunos ficaram observando uma planta com frutinhas pequenas na cor roxa, eles colhem as frutinhas e começam a comer. Essas frutinhas não fazem mal e são encontradas no mato por toda Waruá, o professor Roberto afirma que as crianças aprendem muito cedo sobre as frutas que podem comer e as que causam mal. Os alunos compartilharam as frutinhas com as outras crianças, comigo e com os soldados.

Percebemos que as crianças seguem sem se deter em cada monumento da trilha principal. Elas vão formando caminhos diferentes em alguns pontos dentro da trilha, assim, elas seguem olhando cada monumento sem dar muita atenção, apesar de olharem e tocarem os azulejos. Percebemos que o que chama a atenção delas é o colorido dos desenhos e não a religiosidade que os monumentos simbólicos representam.

Ao chegarmos ao cume do Morro, as crianças Dâw correram para uma pequena caverna de rochas postas uma sobre as outras, elas começaram a falar em Dâw, mas o professor Roberto as orientou a falar em português. Joel avisa que ali é a casa do gigante, pergunto a ele: “Que gigante?” Ele responde: “o



gigante que colocou as pedras uma em cima da outra”. Pergunto das crianças se alguma delas já viu algum gigante, elas respondem: “não”. Mas continuam falando que só viram o curupira.

As crianças se apropriam criativamente da cultura adulta para produzir as suas próprias culturas. Cabe ressaltar que, muitas vezes, na interação adulto-criança, as crianças são expostas a conhecimentos sociais e demandas comunicativas que elas ainda não compreendem plenamente (CORSARO, 2011). Nesse instante, reconhecemos que a fala das crianças, não é só um meio de dialogar, mas também, como meio de saberes vividos e repassados pelos adultos.

Depois que as crianças olharam para cada canto da casa do gigante, fomos em direção a escadaria para subir as rochas e chegar ao ponto mais alto delas. Lá em cima as crianças observaram as imagens religiosas postas naquele lugar e descobriram que daquele ponto se podia avistar Waruá.

Airton fala bem alto: “veja, é lá que eu moro!”

Pesquisadora: Você gosta de Waruá?

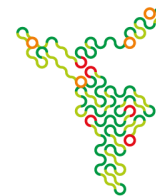
Ele responde com convicção e orgulho: “Sim!”

Fabrizio, Joel, Maycon e Mariana falam dizendo que “Waruá é melhor que a cidade”. Depois, sentamo-nos numa outra rocha e ficamos apreciando a vista que dava para Waruá. Nesse momento, observo sentimentos de pertencimento que as crianças Dâw possuem pelo lugar em que vivem, vejo nelas que a vida é feita de coisas simples e que momentos como esses constroem as suas identidades. Diante de tudo isso, percebemos a importância de conhecer a cosmovisão da criança Dâw.

Dinâmica do croqui em sala de aula.

A dinâmica foi realizada a partir da experiência do passeio de voadeira e da subida ao Morro da Boa Esperança. O objetivo era buscar na memória o entendimento da experiência vivida, através da oralidade. A oralidade foca no processo da comunicação, aspecto central da vida dos seres humanos, uma vez que “o desenvolvimento da linguagem é a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica humana” (LOZANO, 1996, p. 15). Dessa maneira, se almejou evidenciar cada depoimento oral, para, assim, trabalhar os croquis territoriais com os alunos.

Os alunos dividiram-se em dois grupos e cada grupo recebeu uma caixa de giz de cera colorido, um papel de 40 kg, lápis e borracha. Eles afastaram as cadeiras da sala de aula e colocaram o papel no chão. Deitaram-se perto do papel e começaram a desenhar. Essa atividade proporcionou uma experiência de fixação dentro do processo de ensino aprendizagem dos conteúdos trabalhados



anteriormente. O processo de construção do conhecimento do aluno pode ser associado a realidade em que o aluno está inserido e os espaços oferecidos no contexto amazônico são propícios a novas metodologias.

Construções Metodológicas

Este trabalho é parte de uma pesquisa no Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, tendo como local o Morro da Boa Esperança, situado em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, e a Escola Indígena Municipal Waruá no mesmo município. Os participantes são crianças Dâw e o professor de uma sala de aula multisseriada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

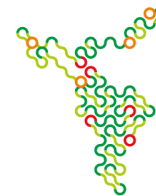
Para adentrar no universo dos alunos de Waruá, a intenção é dar voz as essas crianças e escutar o que elas compreendem e dizem a respeito do seu ambiente cultural e social, pois tentamos compreender as particularidades desse universo das crianças Dâw, utilizando uma abordagem qualitativa através da etnografia, adaptada à educação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Utilizamos as técnicas da etnografia, como a aproximação com a comunidade, e a objetivação participante, que é a interação direta, entre pesquisador e participantes, dentro do campo. Para isso, utilizamos os termos éticos da pesquisa amparados com autorizações das lideranças indígenas e do consentimento informado das crianças Dâw.

Para obtermos o consentimento das crianças, nos embasamos em Spink (2000, p. 20-21), para quem o consentimento informado caracteriza-se com acordos iniciais que selam a colaboração e a abertura para espaços de discussão sobre os procedimentos que serão utilizados. A conversa com as crianças Dâw trouxe a oportunidade para elas decidirem, com autonomia e consciência, sobre sua participação na pesquisa, pois o trabalho só existiria se houvesse a permissão de cada uma delas.

Esses cuidados visando garantir a liberdade de participação na pesquisa eram resultados dos diálogos. Quando as oportunidades apareciam, sempre indagava se eles queriam participar, ajudar e contribuir com o “trabalho de aula”, como eles chamavam. Outro ponto era se eles gostariam de ser citados pelos próprios nomes ou serem identificados com um nome diferente do deles, quando fosse escrever o texto do trabalho. Um dos alunos respondeu: "esse é o meu nome, Airton! Não quero ser chamado por outro nome" (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

A aproximação com os alunos se deu por meio de instrumentos lúdicos, tais como os croquis territoriais, o passeio pelo Morro da Boa Esperança e pelo entorno da escola Waruá, conversas



informais e o diário de campo. O instrumento de coleta através do croqui se mostrou adequado para trabalhar com crianças, haja vista que Simielli (1996, p. 35) define croqui da seguinte forma:

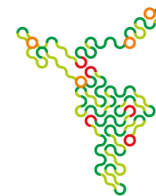
[...] não é um mapa, não se destina a ser publicado, tem um valor interpretativo de expor questões, não sendo obra de um especialista em Cartografia. Não é uma acumulação de signos, mas uma escolha amadurecida dos elementos essenciais que se articulam na questão tratada. A dificuldade está em se conseguir chegar a uma representação que dê clareza de conjunto, complexidade e número de fatos legíveis. É uma arte simples de difícil expressão figurativa.

Assim, o croqui auxiliou nas interlocuções do conhecimento científico e o universo dos alunos Dâw. A partir dos dados coletados e do referencial analítico buscamos compreender a ocorrência de interações entre os conhecimentos científicos e os saberes Dâw, os quais apresentamos a seguir.

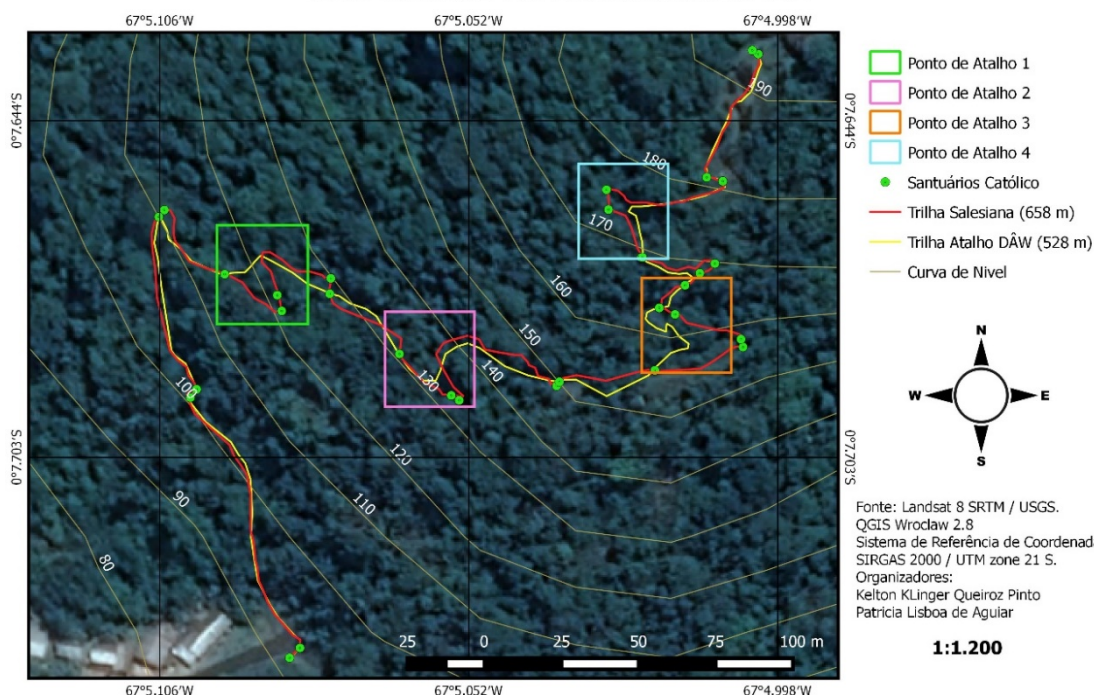
Resultados

Quando analisamos as vozes das crianças percebemos que elas estão associadas a saberes Dâw. As falas representam um conhecimento de si e do mundo. A cosmovisão Dâw representa um conhecimento que pode ser associado aos saberes científicos, possibilitando, assim, novas construções metodológicas com a realidade amazônica.

Observou-se que o trajeto percorrido pelos alunos é diferente do percurso da trilha demarcada pelos monumentos religiosos. Os símbolos religiosos têm pouco valor para elas, por isso, elas criam novos atalhos em relação à trilha principal, diminuindo, assim, o perímetro a ser percorrido, como mostra o mapa a seguir.



MAPA DA TRILHA DO MORRO DA BOA ESPERANÇA NO MUNICÍPIO SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA / AM



Fonte: Organizado por De Aguiar e Pinto, 2017

O morro da Boa Esperança possibilita o ensino das ciências através da sua historicidade, mitologia, fauna, flora e a construção da identidade, pois o sentimento de pertencimento que as crianças compartilham pelo lugar em que vivem é notório. Relacionar o conhecimento científico e o conhecimento Dâw sobre o Morro contribui com o processo de ensino aprendizagem, pois os elementos encontrados nesse contexto podem ser transladados para a sala de aula.

Como dissemos, a aula-passeio no Morro foi retratada pelos alunos através de croquis. Assim, os croquis ganharam um valor interpretativo porque deixaram transparecer informações, ou seja, uma forma de entender os caminhos que eles percorreram no morro e seus significados. Cada expressão gráfica em sua particularidade retratou o que os alunos sabiam do morro, na sua visão e compreensão dentro da cosmologia Dâw.

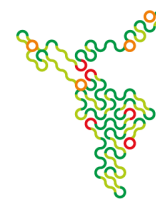
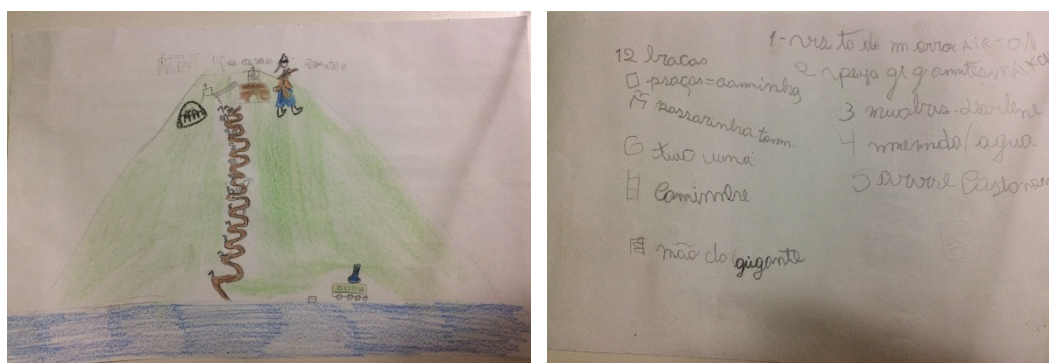


Figura 06: Desenhos sobre o Morro da Boa Esperança.



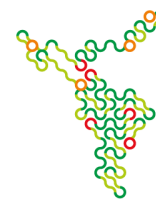
Fonte: Crianças Dâw, organizado por De Aguiar, Pesquisa de Campo, 2016.

Os croquis mostram que o Morro não está associado aos símbolos religiosos da trilha principal, pois os caminhos percorridos são contados como braços, essa comparação pode ser feita devido à semelhança do croqui com o braço humano flexionado. Além disso, a construção das rochas no alto do morro, identificadas como sendo a casa do gigante, juntamente com as mãos dele na rocha, se reportando à história do surgimento do Morro.

A imagem do curupira, no topo do morro, representa a proteção e a guarda do lugar, assim como os varadouros representam os rastros da cutia. Vê-se, ainda, o ônibus e a garrafa de água em cima dele, sinal de que a água gelada é algo de valor para elas, pois Waruá não possui energia elétrica, e a merenda, na legenda, é representada pela água. Os croquis são resultados do processo de registrar e demonstrar através, de desenhos, um objeto, uma ideia ou a visão do ambiente (DIAS, 2000).

E na busca de associar a relação dos conhecimentos científicos com os saberes cosmológicos das crianças Dâw sobre o Morro é que os saberes são construídos no próprio lugar de vivência e, por consequência, a identidade é aprendida nas relações com a família e repassado de geração em geração. Segundo Almeida (2010), temos que ultrapassar o olhar simplista para os conhecimentos ditos não científicos, pois grande parte dos conhecimentos descobertos vieram, a princípio, por pessoas comuns que encontraram mecanismos para facilitar seu dia a dia.

Dentre os resultados da pesquisa destacam-se que a Escola Waruá é uma instituição social com forte participação dos agentes sociais; a educação das crianças é inseparável das atividades cotidianas do grupo societário; os saberes das vivências do dia a dia, são reconhecidos em sua legitimidade para a aprendizagem; os tempos e os lugares diversificados, os mitos e as lendas são constituintes da educação das crianças, dentre outros.



Considerações Finais

As conclusões apontam que descortinar esse universo das crianças Dâw, ouvindo-as e dando-lhes a oportunidade de se expressarem livremente, permite aos professores e demais profissionais que com elas atuam, compreender que o cenário amazônico pode ser propício a novas metodologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que no contexto amazônico os espaços não formais são ideais para possibilitar o ensino das ciências. O Morro da Boa Esperança é um lugar rico em saberes que pode ser utilizado como instrumento pedagógico dentro de todas as esferas do conhecimento. Nessa perspectiva, a trilha principal do morro favorece a ampliação do espaço da sala de aula, assim como a oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar, fazendo com que os temas trabalhados tenham significados para a vida das crianças Dâw.

Assim, é imprescindível pensar sobre a necessidade de se realizar atividades com crianças indígenas, ouvindo-as e dando-lhes a oportunidade de valorizar suas falas, suas relações e participações em atividades educacionais dentro dos espaços formais (escola) e não formal (morro), entrelaçada a sua cosmovisão. Isto possibilitará a valorização dos seus conhecimentos prévios e o enlace com os conhecimentos científicos.

Referências

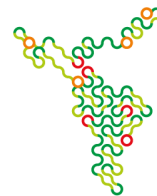
ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Olhar, ouvir e escrever. In: _____. **O trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo 15/ UNESP, 2000. p. 17-35.

CORSARO; W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DIÁRIO DE CAMPO. **Notas de Pesquisa de Campo em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas**. Dissertação de Mestrado - WARUÁ E O MORRO DA BOA ESPERANÇA: NO DIÁLOGO ENTRE OS SABERES DAS CIÊNCIAS E O CONHECIMENTO TRADICIONAL INDÍGENA DÂW. Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Manaus, Amazonas, Brasil. 2016.

DIAS, L. F. **Croqui cartográfico no ensino da Geografia: ensaio metodológico**. SP, 2000. Dissertação de mestrado. FFLCH – Universidade de São Paulo.



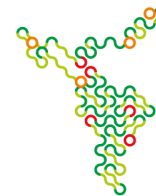
FAURE, Edgard et al. **Learning to be**. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO, 1972.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2020**. Disponível em: www.idades.ibge.gov.br/brasil/am/sao-gabriel-da-cachoeira/panorama. Acesso em 23/08/2020.

LOZANO, J. E. A. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coords.). Usos & Abusos da história oral. Rio de Janeiro: EFG Editora, 1996.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e Ensino: Proposta de Contraponto de uma obra didática**. Tese de Livre Docência, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1996.

SPINK, Mary Jane. “A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica”. EDIPCS. **Revista semestral da faculdade de Psicologia PUC-RS**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 7-22, jan/jul. 2000. Acesso em: 10 out. 2020.



O ESTADO DA ARTE SOBRE CRIANÇAS NEGRAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, CAMPUS BRAGANÇA (2009-2019)

Antonio Matheus do Rosário Corrêa¹
Raquel Amorim dos Santos²

Resumo: O Estado da Arte objetiva investigar Trabalhos de Conclusão de Curso no contexto da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, que versam sobre a temática *crianças negras*. Para tanto, delimitamos no recorte temporal de 2009 a 2019, com base na área de Ciências Humanas, representada pelas Licenciaturas em Pedagogia e História. A abordagem de pesquisa é qualiquantitativa, realizada por levantamento bibliográfico e analisada a partir da análise do discurso de Bakhtin (2011). Os resultados revelam que das 502 produções pesquisadas, apenas 03 (três) tratam sobre *crianças negras*, pelas quais demonstram nas enunciações discursivas presença de estereótipos e racismo na relação das crianças, assim como estigmatização de crianças negras. Portanto, necessita-se de expansão e consolidação de pesquisas sobre esse objeto, contribuindo em estudos sobre a infância negra e formação de professores.

Palavras-chave: Crianças negras. Estado da Arte. Universidade Federal do Pará. Campus Bragança.

The state of art about black children in the context of the Federal University of Pará, Campus Bragança (2009-2019)

Abstract: The State of the Art aims to investigate Course Completion Papers in the context of the Federal University of Pará, Bragança Campus, which deal with black children. To this end, we delimited in the temporal cutout from 2009 to 2019, based on the area of Human Sciences, represented by the Degrees in Pedagogy and History. The research approach is qualiquantitative, carried out by bibliographic survey and analyzed from discourse analysis of Bakhtin (2011). The results reveal that of the 502 productions surveyed, only 03 (three) deal with black children, for which they reveal in the discursive enunciations the presence of stereotypes and racism in the relationship of children, as well as stigmatization of black children. Therefore, it is needed to expand and consolidate research on this object, contributing to studies on black childhood and teacher training.

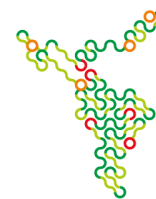
Keywords: Black children. State of art. Federal University of Pará. Campus Bragança.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta como objeto de estudo o Estado da Arte sobre *crianças negras* a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) produzidos no contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança, no período de 2009 a 2019. Neste estudo nos delimitaremos no

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, Pará, Brasil.

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, Pará, Brasil.



levantamento de produções situadas na área de Ciências Humanas (sub-área de Educação e História)³, sendo respectivamente a Faculdade de Educação (FACED) e Faculdade de História (FAHIST) representantes na estrutura organizacional da UFPA - Campus Bragança, que contribuem significativamente com o desenvolvimento da educação no município de Bragança, Estado do Pará, pela oferta de cursos de licenciatura e ações de ensino, pesquisa e extensão na região (UFPA, 2007).

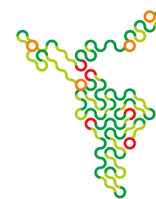
Assim, o presente trabalho faz parte de estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO), que propõe pesquisas sobre as relações socioculturais, históricas e étnico-raciais na Amazônia Bragantina, situadas em regiões ribeirinhas, extrativistas e quilombolas, além de ações e atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto da Educação Básica e Ensino Superior.

As pesquisas acadêmicas realizadas por meio de TCC's de graduação acerca da temática possibilitam um olhar reflexivo e construtivo sobre conhecimentos e saberes elaborados na sociedade, assim como inflexão de novos estudos sobre as *crianças negras* em seus espaços de convivência, pelas quais contribuem para compreensão de culturas elaboradas em grupos sociais.

Nessa perspectiva, o tipo de pesquisa de Estado da Arte fornece ao pesquisador meios para apreender os desafios que outros pesquisadores encontraram no percurso de investigação científica e possibilidades para novos estudos em possíveis temáticas. Corroboramos com Ferreira (2002) ao afirmar que esse tipo de pesquisa se caracteriza pelas abordagens quantitativa e qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico sobre a produção de textos acadêmicos que possibilitam o intercâmbio entre conhecimentos construídos e aquele a construir.

Assim, justifica-se o recorte temporal de 2009 a 2019 pela necessidade de investigação das contribuições que estudos e pesquisas tem promovido nos últimos dez anos sobre a temática *crianças negras* para a microrregião bragantina, considerando a implementação: da Lei nº 10.639/2003, que trata sobre a inserção no currículo oficial da rede de ensino a temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2003); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004); do Estatuto da Igualdade Racial, voltado a garantia de igualdade de oportunidades, defesa de direitos raciais e combate a discriminações raciais e racismo contra a população negra (BRASIL, 2010).

³ Baseado na Tabela de Áreas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>.



A partir dessas tessituras, compreende-se que as crianças negras são fundamentais para compreensão das primeiras noções, percepções e construções de significados sobre os negros, uma vez que demonstram as ideias, imagens e sentidos aprendidos em seus grupos de vivências. Conforme Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), estudos acerca das crianças negras demonstram significações que sujeitos e grupos sociais constroem sobre as relações raciais e modos que instituições educativas lidam com situações de racismo que demarcam as interações na infância.

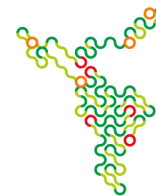
No cenário brasileiro, às noções sobre crianças negras desvela a necessidade de resgatar suas historicidades que remontam um passado que comunga com o presente (DEL PRIORE, 2012), onde historicamente a transição da negação de direitos para a conquista de garantias para esse coletivo ocorre paulatinamente e carece cada vez mais de práticas atitudinais e políticas que possibilitem o reconhecimento de sua ancestralidade, reconhecimento e valorização da identidade e cultura negra.

A pesquisa parte da seguinte questão-problema: Quais conhecimentos sobre as *crianças negras* emergem de Trabalhos de Conclusão de Curso, na área das Ciências Humanas, no contexto da Universidade Federal do Pará - Campus Bragança? Para responder tal inquietação, elencou-se como objetivo geral: investigar Trabalhos de Conclusão de Curso no contexto da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, que versam sobre a temática *crianças negras*.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se: (a) mapear a ênfase da temática *crianças negras* em produções acadêmicas na Universidade Federal do Pará - Campus Bragança; (b) identificar abordagens e conhecimentos apresentados nos Trabalhos de Conclusão de Curso; (c) apreender os conhecimentos partilhados nas produções sobre as crianças negras em na microrregião bragantina.

Caminhos metodológicos

Este trabalho se caracteriza pela abordagem quantiquantitativa, uma vez que possibilita o conhecimento do número de estudos sobre um tema e encontro com um universo de significados, valores, atitudes, dentre outros elementos que correspondem a relações, fenômenos e processos sociais (MINAYO, 2002). Nessa perspectiva, os aspectos encontrados sobre as crianças negras nas produções acadêmicas permitem compreender, refletir e propor caminhos de investigação sobre os lugares que esses sujeitos ocupam no cenário da microrregião bragantina, pela multiplicidade de olhares que a UFPA e pesquisadores revelam em seus estudos nesse contexto.



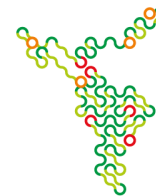
Optou-se pelo tipo de pesquisa Estado da Arte por proporcionar uma caracterização sobre as produções acadêmicas em suas diferentes perspectivas de conhecimento e o número de trabalhos sobre as crianças negras. Para Ferreira (2002), o sentimento de não conhecimento da totalidade de estudos, tanto na quantidade quanto na qualidade, se torna uma circunstância para investigação e reflexão, pela necessidade de divulgação científica e análise de pesquisas produzidas.

A área de estudo se concentra em Trabalhos de Conclusão de Curso que versam sobre a temática *crianças negras* no contexto da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, a partir da Área de Conhecimento da Ciências Humanas representada nessa unidade acadêmica pelas Faculdades de Educação e História. Considerando o recorte temporal de 2009 a 2019, contatamos as respectivas faculdades onde as produções estão concentradas e realizamos levantamento nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História por turma e ano, obtendo o seguinte quantitativo de TCC's defendidos e disponíveis nos seus arquivos digitais, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Dados quantitativos a respeito dos TCC's no período de 2009 a 2019.

CURSO (LICENCIATURA)	TURMA/REGIME/CIDADE	ANO DE DEFESA	TOTAL DE PRODUÇÕES
Pedagogia	Pedagogia 2006 - Extensivo – Bragança	2009	07
	Pedagogia 2007 - Extensivo – Bragança	2010	19
	Pedagogia 2008 - Extensivo – Bragança	2011	32
	Pedagogia 2009 - Extensivo – Bragança	2012	33
	Pedagogia 2009 - Intensivo – Bragança	2012	06
	Pedagogia 2010 - Extensivo – Bragança	2013	31
	Pedagogia 2011 - Extensivo – Bragança	2014	41
	Pedagogia 2012 - Extensivo – Bragança	2015	36
	Pedagogia 2012 - Intensivo – Bragança	2016	36
	Pedagogia 2013 – Extensivo- - Bragança	2017	37
	Pedagogia 2013 - Intensivo – Capanema	2017	23
	Pedagogia 2014 - Extensivo – Bragança	2018	31
	Pedagogia 2014 - Intensivo – Viseu	2018	22
	Pedagogia 2015 - Extensivo – Bragança	2019	27
História	História 2009 - Extensivo – Bragança	2012	22
	História 2010 - Extensivo – Bragança	2013	26
	História 2011 - Extensivo – Bragança	2014	22
	História 2012 - Extensivo – Bragança	2015	08
	História 2012 - Intensivo – Capanema	2016	20
	História 2013 - Extensivo – Bragança	2017	16
	História 2014 - Extensivo – Bragança	2018	05
	História 2015 - Extensivo – Bragança	2019	02
TOTAL	23 turmas	10 anos	502 produções

Fonte: elaborado pelos autores (2020).



Verifica-se que a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia é maior do que o Curso de Licenciatura em História, sendo um dos fatores o processo de flexibilização de turmas em outros municípios da região nordeste Pará, como Viseu e Capanema no regime intensivo (com aulas nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto). Com o quantitativo de 23 turmas formadas pelos dois cursos, as faculdades somam 502 Trabalhos de Conclusão de Curso (75,89% da Faculdade de Educação e 24,10% da Faculdade de História) defendidos entre 2009 e 2019, sendo um volume de produções científicas e conhecimentos educacionais significativos para a microrregião bragantina.

No tocante aos procedimentos de levantamento de dados sobre os trabalhos, realizou-se as seguintes etapas: 1) Contato inicial com as faculdades, para verificação da disponibilidade das produções em seus bancos de dados; 2) Leitura primária dos trabalhos, com a visualização explícita da temática *crianças negras* ou se demonstravam potencial preocupação com esse objeto no título e resumo; 3) Leitura secundária dos trabalhos, com aprofundamento pela visualização do texto completo, elencando os principais enunciados discursivos sobre as crianças negras; 4); Análise dos achados de pesquisa a luz de referenciais teóricos; 5) Síntese dos conhecimentos presentes nos trabalhos sobre as *crianças negras* no contexto da Universidade Federal do Pará - Campus Bragança.

A abordagem de análise se centra na perspectiva da Análise do Discurso de Bakhtin (2011), por meio da percepção, compreensão e interpretação de enunciados discursivos presentes nos trabalhos sobre as crianças negras. Segundo ele, as enunciações discursivas apresentam experiências, sentidos e significados de diversos sujeitos e grupos pela comunicação discursiva entre locutor e interlocutor nas interações sociais, que são elaborados nas relações entre textos e contextos.

Os elementos presentes nos enunciados discursivos das produções que versam sobre as crianças negras revelam conhecimentos partilhados pelas pesquisas, representações elaboradas pela sociedade e práticas que possibilitam projetar caminhos de pesquisas e intervenção em contextos escolares e não escolares. Assim, o campo de estudo elaborado a partir dessas incursões teóricas de análise se apresentam em gênero do discurso, agentes enunciadorees e enunciados.

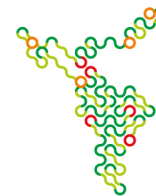
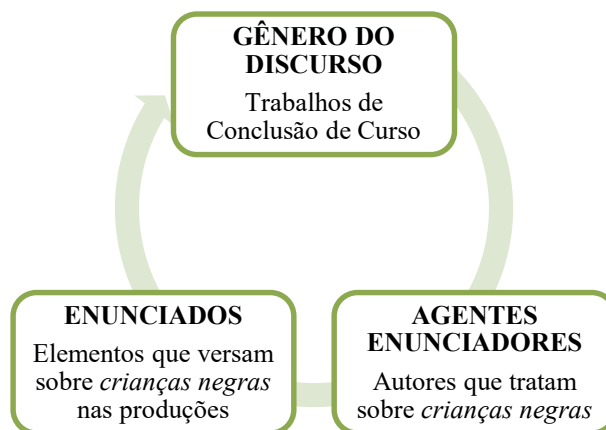


Figura 1 – Campo discursivo do estudo



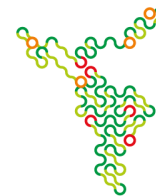
Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Em síntese, o campo discursivo do estudo se apresenta como um processo iniciado no levantamento e leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso, que proporcionam um olhar descritivo, interpretativo e reflexivo das enunciações discursivas a respeito das crianças negras por meio de análise de elementos emergentes sobre a temática. Nesse ínterim, os delineamentos do estudo possibilitam investigar, mapear e apreender os saberes e conhecimentos comunicados pelos pesquisadores, além de demonstrar caminhos para novos estudos sobre a infância negra.

3. As crianças negras nos Trabalhos de Conclusão de Curso da UFPA - Campus Bragança

As crianças negras em nossa sociedade foram historicamente segregadas no acesso a bens sociais, direitos e garantias de políticas públicas de Estado e noções que as considerassem como participantes ativas dos grupos sociais a que pertencem. Paulatinamente esse cenário se modifica, por meio de resistência dos movimentos sociais, intelectuais negros e conquista de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento e valorização do negro na sociedade brasileira, incluindo assim o grupo das crianças negras, principalmente a partir das Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CORRÊA; SANTOS, 2018).

Os estudos sobre às crianças negras fomenta a problematização da situação que se encontram no passado e no presente, assim como culturas, saberes e conhecimentos constituídos em suas experiências. Assim, no levantamento de produções nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e



História foram encontrados 03 Trabalhos de Conclusão de Curso relacionados à temática *crianças negras*, que corresponde à 0,59% do total de trabalhos no período em ordem cronológica.

Quadro 2 – Trabalhos de Conclusão de Curso que versam sobre as crianças negras.

Nº	AUTOR	CURSO (Licenciatura)	TÍTULO DA PRODUÇÃO	ANO DE DEFESA
01	Sousa (2017)	Pedagogia	Discursos de crianças sobre identidade negra em escola da educação infantil anos iniciais	2017
02	Corrêa (2019)	Pedagogia	Representações sociais de crianças negras sobre a cor no contexto escolar em Bragança-PA	2019
03	Ferreira (2019)	História	Filhos de cativos e ingênuos: um olhar sobre as crianças negras em Bragança (1871-1888)	2019

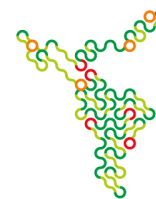
Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Destaca-se que apenas nos últimos três anos (2017 a 2019) foram produzidos trabalhos sobre essa temática, que reflete um quantitativo ínfimo de pesquisas nesse campo de conhecimento durante o período investigado, necessitando assim da expansão de TCC's que tenham as crianças negras como objeto de problematização e interesse. Esse fato corrobora com estudos de outros autores em cenário nacional (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010; ROSEMBERG, 2012; FREITAS; SILVA, 2016; NUNES, 2016; CORRÊA, SANTOS, 2018) ao afirmarem que no Brasil existem poucas produções acadêmicas sobre as crianças negras, em diversas perspectivas epistemológicas.

As perspectivas epistemológicas dos trabalhos analisados fazem referência a Análise do Discurso (BAKHTIN, 2011), Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) e historiografia da infância negra, que contribuíram tanto para a estruturação do referencial teórico-metodológico quanto interpretação dos dados das respectivas pesquisas.

Desse modo, o estudo de Sousa (2017), convida o leitor a perceber os modos de manifestação da identidade negra em discursos de crianças da Educação Infantil de uma escola da rede municipal da cidade de Bragança, Pará. A partir dos conceitos de identidade, preconceito racial e noções de infância negra a partir de marcos legais em âmbito nacional, aplica uma atividade de roda de conversa com base em imagens de crianças negras e brancas com 22 crianças na faixa etária de 7 a 8 anos.

Em síntese, os discursos das crianças revelam sentidos sobre a etnia negra nos discursos das crianças, concepções de crianças sobre identidade negra e significados a respeito de emoções das crianças negras. Os resultados relevam que as crianças negras atribuem termos estereotipados em



relação as suas características físicas, como o cabelo e a cor da pele, além das suas identidades não estarem sendo reconhecidas e trabalhadas pela Escola Básica para produção de representações positivas, ocasionando a reprodução do racismo explícito nos discursos dos sujeitos.

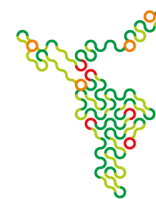
As enunciações discursivas demonstram que as crianças possuem dificuldades em produzirem significados positivos sobre *ser negro*, assim como revelam que as instituições sociais contribuem para construção de identidades que não condizem com seu pertencimento racial. Conforme Coelho (2006, p. 53), identidade “[...] reflete um discurso múltiplice e é reeditada e (re) definida pelo grupo social ao qual se vincula e aos *campos* sociais nos quais circula transversalmente por disposições produzidas e, não raras vezes, confirmadas pelos *agentes* sociais” (itálicos da autora), no caso as interações das crianças com enunciações negativas sobre o negro.

Nessa perspectiva, as atividades por meio de apresentação de iconografias funcionam como um estímulo para que os sujeitos explicitem seus pensamentos, opiniões e atitudes sobre um objeto, para possíveis problematizações e reflexões. Para Bakhtin (2011, p. 272), “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”, pelo qual elaboram discursos convergentes e divergentes no mesmo grupo social.

A pesquisa de Corrêa (2019) versa sobre as representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele em contexto escolar, em uma escola pública municipal da cidade de Bragança, Estado do Pará, a partir de uma turma do 2º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais. Com base em revisão bibliográfica sobre a história da criança negra no Brasil, realização de observação participante das socializações e aplicação de grupo focal contendo atividades com bonecas negras e brancas, contação de história e técnica projetiva com 17 crianças, busca compreender as informações, imagens e atitudes presentes nos discursos e comportamentos dos sujeitos sobre a cor da pele de si e do outro.

Os achados de pesquisa do autor desvelam que as crianças negras apresentam em suas falas estigmas e estereótipos raciais sobre o negro, assim como a reprodução de racismo velado e explícito nas socializações do contexto escolar. Para além disso, nas atividades de grupo focal buscam integrar diferentes tonalidades a cor da pele, bem como assimetrias entre características físicas e representação de si, que influenciam significativamente nas imagens do grupo social e atitudes desenvolvidas no cotidiano escolar, ocasionando reprodução de práticas racistas e antirracistas nos grupos sociais.

Nas enunciações discursivas descritivas e analíticas desse trabalho, fica evidente a influência da socialização das crianças negras no processo de produção de representações sociais,



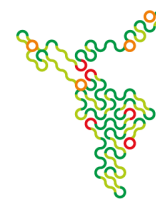
principalmente pela concordância e discordância diante situações de racismo ou discursos marcados por preconceito, estereótipos e estigmas raciais. Silvério e Sousa (2010, p. 99-100) elucidam que a socialização “[...] pode ser pensada como síntese de práticas pelas quais novos indivíduos são transformados em membros de sociedades existentes, como resultado da ‘educação’ entendida como um subconjunto de práticas que tem como resultado tipos particulares de formação”, que reverberam no contexto escolar em práticas discursivas e atitudinais sobre algo ou alguém.

As enunciações discursivas dessa pesquisa apresentam que os discursos das crianças negras possuem marcas do racismo historicamente produzido na sociedade brasileira, elaborando atitudes que inferiorizam o negro, no entanto, há enunciados que constituem representações positivas sobre ser negro e movimentos de resistência a estereótipos de cunho racial. Para Bakhtin (2011, p. 249), “Em cada tempo e círculo social, sempre existem enunciados considerados elementares para a tonalidade das ações [...]”, que reafirma a necessidade de problematização, análise e reflexão sobre o lugar que as crianças negras ocupam na sociedade e instituições educativas.

O trabalho de Ferreira (2019) se dedica a compreensão do lugar que as crianças negras na região bragantina ocupam ao final do sistema escravista no período de 1971 a 1888, por meio de duas categorias: as *cativas*, que nasceram antes da promulgação da Lei do Ventre Livre; as *ingênuas*, após a promulgação da referida lei que considerou os filhos das escravas livres. A partir de levantamento documental de inventários, testamentos, registros de compras e vendas de escravos e cartas de alforrias em cartório, revelam dados quantitativos e qualitativos sobre as crianças negras no que tange suas vivências, a escravidão, conquista de liberdade, relações familiares e sociais.

Os resultados desse autor dizem que as crianças negras, cativas e ingênuas, apresentaram um papel relevante para compreensão do percurso final do escravismo, pelas quais estavam constantemente envolvidas no trabalho agrícola que ocorria de forma assídua na exploração de recursos naturais dessa região. Além disso, demonstra a correlação entre crianças escravizadas e crianças livres, com os laços familiares, senhoriais e sociais nos registros cartoriais, bem como as *liberdades condicionadas* em que os senhores permaneciam com a intenção de manter domínio sobre os cativos, salientando-se também as discussões políticas atuais sobre desigualdade racial.

Segundo estudos Góes e Florentino (2015), as crianças negras na história do Brasil representavam durante o escravismo apenas dois entre cada dez cativos, marcadas por diferentes relações de dominação, abandono, acolhida por outras famílias escravas, adestramento, dentre outros



elementos que escrevem suas historiografias. Nesse sentido, percebe-se que as crianças negras nem sempre foram vistas como participantes fundamentais na vida social do sistema escravista, onde eram consideradas por vezes como mais frágeis na relação social e organizacional das províncias.

Os discursos repletos de sentidos atribuídos as crianças negras no contexto histórico de 1971 a 1988 da região bragantina demarcam relações existentes até os dias atuais na sociedade, em que os enunciados discursivos são reproduzidos pelas desigualdades raciais, considerando nessa perspectiva que “Todo enunciado é um elo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289) no processo de elaboração e reelaboração de significados, pensamentos e atitudes sobre o negro.

A partir dessas incursões, apresentamos a seguir uma síntese das enunciações discursivas contidas em cada Trabalho de Conclusão de Curso no contexto da Universidade Federal do Pará - Campus Bragança sobre a temática *crianças negras*.

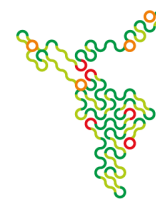
Tabela 1 – Síntese dos TCC’s sobre *crianças negras* na UFPA - Campus Bragança.

Gênero – Trabalho de Conclusão de Curso	Agentes enunciadores	Enunciados discursivos
Pedagogia – Turma 2013	Sousa (2017)	Elaboração de identidade negra por crianças da Educação Infantil; Presença de estereótipos e racismo nos discursos das crianças negras.
Pedagogia – Turma 2015	Corrêa (2019)	Representações sociais negativas sobre o negro, cor da pele, brinquedos e positivas sobre identidade negra, além de atitudes antirracistas; Relações raciais das crianças negras marcadas pelo racismo e assimetrias no pertencimento racial.
História – Turma 2015	Ferreira (2019)	Lugar da criança negra na região bragantina no final escravismo; Relações familiares, sociais e trabalhistas das crianças negras antes e depois da Lei do Ventre Livre. Liberdade condicionada das crianças pelos senhores.

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

As enunciações discursivas presentes nos trabalhos tratam principalmente da presença do racismo no contexto escolar, por meio dos discursos e atitudes das crianças diante figuras, brinquedos e a população negra na sociedade brasileira. Ao rememorar a história da criança negra no período escravista, percebe-se que esses sujeitos no percurso sociohistórico foram negados seus direitos, mesmo após leis que as libertavam, revelando ainda traços desse período no cenário atual.

Outro elemento diz respeito as contribuições sobre a temática *crianças negras* no percurso formativo de professores, uma vez que os conhecimentos pedagógicos da academia e discursos da sociedade se relacionam. De acordo com Santos (2009), ao longo de nossa história são partilhadas



representações entre diversos segmentos étnico-raciais, que produzem sentidos e significados positivos e negativos dependendo do olhar dos sujeitos e modos que partilham concepções.

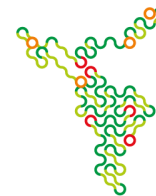
Considerações finais

Este artigo dispôs como objeto de estudo o Estado da Arte sobre crianças negras a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos no contexto da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, no período de 2009 a 2019, considerando a Área das Ciências Humanas representada pela Faculdade de Educação e Faculdade de História. Os 03 trabalhos localizados versam sobre: os discursos de crianças da Educação Infantil sobre identidade negra; representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele; crianças negras no final do período escravista em Bragança, Pará.

Consideramos o quantitativo de trabalhos pequeno em relação ao volume de produções anuais, necessitando da expansão de investigações científicas e perspectivas teórico-metodológicas voltadas ao estudo das infâncias. Além disso, sugere-se inserção da temática *crianças negras* no currículo acadêmico dos cursos de licenciatura, para visibilizar esses sujeitos na formação inicial de professores por meio da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

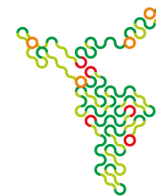
Quanto as produções analisadas, percebe-se uma ênfase a existência do racismo em contextos escolares e não escolares que foram construídos nos discursos e relações atitudinais das crianças negras, que marcam suas identidades, categorizações raciais e representações. Dessa forma, as pesquisas problematizam a situação da criança negra no contexto da Bragança-PA, para que sejam desenvolvidas em estudos e ações de extensão para enfrentamento a ideologias e práticas racistas.

Portanto, as crianças negras são apresentadas nas pesquisas encontradas como sujeitos participantes na sociedade e que elaboram continuamente discursos, culturas, identidades, comportamentos, dentre outros, a partir das socializações com adultos, crianças e objetos de representação. Nessa perspectiva, epistemologias como Educação na Infância, Psicologia da Infância, Sociologia da Infância e História da Infância tem contribuído significativamente para conhecimento das crianças negras no contexto da Amazônia bragantina e para formação inicial de professores.



Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Autêntica, 2010. p. 75-96.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhalovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10, jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**: Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21, jul. 2010. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Resolução CNE nº 1, de 22 de junho de 2004**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11, 2004.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **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, Antonio Matheus do Rosário. **Representações sociais de crianças negras sobre a cor no contexto escolar em Bragança-PA**. 2019. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Campus Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.
- CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. As representações sociais sobre crianças negras no contexto escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 693-720, jun. 2018.
- DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. In. JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (Orgs.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2012. p. 227-248.
- GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In. DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças negras no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 177-191.
- FERREIRA, Leidison Oliveira. **Filhos cativos e ingênuos**: um olhar sobre as crianças negras em Bragança (1871-1888). 2019. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Faculdade de História, Campus Bragança, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.



FREITAS, Liliam Teresa Martins; SILVA, Adriana Beserra. Onde estão as pesquisas na educação infantil com as crianças negras? Fórum Internacional de Pedagogia, VIII, 2016. In. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2016. p. 1-6.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) veio. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, dez. 2016.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância. In. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). São Paulo: CEERT, 2012.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] Visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. 2009. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: a escola e o dilema. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 97-120.

SOUSA, Kleiton Floriano da Silva. **Discursos de crianças sobre identidade negra em escola da educação infantil anos iniciais**. 2017. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 636, de 20 de dezembro de 2007**: Aprova o regimento do *Campus* Universitário de Bragança. Acesso em: 24 jan. 2020. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2007/Microsoft%20Word%20-%20636.pdf.