



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO /PPGED**

MARIA FRANCISCA RIBEIRO CORREA

**“ENTRE O RIO E A MATA”: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS IMAGENS E
REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR NAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA**

BELÉM/PA

2022

MARIA FRANCISCA RIBEIRO CORREA

“ENTRE O RIO E A MATA”: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR NAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

BELÉM/PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

CORREA, Maria Francisca Ribeiro, 1975- **Entre o Rio e a Mata**: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas Ilhas de Abaetetuba - Pa/Maria Francisca Ribeiro Correa - 2022.

Orientador: Waldir Ferreira de Abreu

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Infâncias 2. Representação
3. Imagens 4. Etnografia Decolonial

CDD xx. ed. xxx. xxxxxx

MARIA FRANCISCA RIBEIRO CORREA

“ENTRE O RIO E A MATA”: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR NAS ILHAS DE ABAETETUBA -PA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

BANCA EXAMINADORA

Data de aprovação: 20/12/2022

Waldir Ferreira de Abreu - Orientador
Doutor em Educação (PUC/Rio)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Alexandre Adalberto Pereira – Examinador Externo
Doutor em Educação (UFU –Universidade Federal de Uberlândia)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

João Colares da Mota Neto – Examinador Externo
Doutor em Educação (UFPA-Universidade Pedagógica Nacional de Colômbia)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Carlos Nazareno Ferreira Borges – Examinador Interno
Doutor em Educação (UNESP/SP)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Damião Bezerra de Oliveira – Examinador Interno
Doutor em Educação (UFPA)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

À Olorum, criador do Orum
(firmamento) e do Aiye (céu e terra), criador
de tudo e de todos/as. Força que orienta e
ilumina meus caminhos.

A meus pais, a quem foi negado o
direito de estudar.

Aos meus netos Samuel e Ana Laura,
que carregam em suas infâncias a continuidade
do meu ser criança.

Às crianças ribeirinhas com as quais
compartilho sonhos e possibilidades.

DÌDÙPÈ (AGRADECIMENTO)

Agradecer é sempre um gesto de humildade perante a existência e as forças espirituais que trabalham incansavelmente para o bem maior.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelo zelo, cuidado e por sua graça que se revela todos os dias em minha vida.

Aos espíritos de luz que guiam meus caminhos neste mundo, dídùpè Odoyá pelas águas que me banham, que encharcam os sentidos do meu existir, Odociaba Mamãe! Ogunhê meu Pai! Por tantas batalhas travadas e tantas lutas vencidas. Patakori Ogum meu Pai! Cavalheiro destemido da ordenança real. Fiel escudeiro de meu pai Oxalá.

Em meio às curvas e enseadas que o rio da vida foi fazendo, ao entrar às portas da pós-graduação e prosseguir no curso de doutorado, fui “tatuando” em mim muitos corações, dentre os quais estão aquelas/eles aos quais ora teço agradecimentos.

Com a permissão do divino Senhor dos meus caminhos, tive a graça de encontrar pessoas com as quais compartilho a vida, seja nos momentos prazerosos, seja nos momentos difíceis, seja em tempos de alegria ou de tristezas, seja em tempos de bonança ou de miséria.

Ao longo desses 4 anos de doutoramento, encontrei-me com “Outros” sujeitos que, como pessoas, foram “colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove”, assim como nos diz Cora Coralina em um de seus poemas.

Com algumas dessas pessoas convivi de forma mais próxima e intensa. Com outras, ainda que não estivessem em meu convívio diário, mesmo à distância ou em encontros pontuais, compartilhei cenas da vida. Assim, a vida seguiu com corações que se abraçaram, que me abraçaram e transformaram meu “Eu”, menina ribeirinha, para continuar sendo eu mesma a me completar junto aos “Outros”.

Entre tantos momentos de convivência, certamente essas linhas não darão conta de expressar o que já senti e sinto por pessoas as quais estou em tempo de agradecer. Recebi afetos, gentilezas, carinhos, gestos e atitudes cordiais que não poderei retribuir nominalmente nestas poucas linhas que traço. Sigo com o desejo de que a vida me oportunize sempre retribuir a muitos outros as graças que me foram e permanecem me sendo dadas.

De forma especial agradeço:

- ✓ Aos que constituíram parte da minha ancestralidade João Ribeiro (*In memoriam*), Irene Ribeiro (*In memoriam*), Francisco dos Santos (*In memoriam*) e Antônia Olinda dos Santos (*In memoriam*);

- ✓ Aos que são meu bem maior “a minha casa material”: Miguel Ribeiro e Zozima Ribeiro (meus pais); Marlon, Francisca e Messias (meus filhos); Marivânia, Marta, Márcia e Miguel (minhas irmãs e meu irmão). Ao meu esposo, Manoel, que embarcou nesta viagem sendo sempre generoso, compreensível, amigo e companheiro de vida. Vocês são a minha casa, o rio que corre e nutre a minha existência, abrigo que me acolhe todos os dias, mesmo em minhas tantas imperfeições. Inúmeras são as razões que eu poderia elencar para agradecê-los. Contenho as palavras, pois meu coração está cheio demais para que eu possa descrever o que essas pessoas representam em minha vida e meus olhos quase sem ver pois estão mergulhados nas águas do meu rio (família);
- ✓ Ao meu orientador: Prof. Dr.º Waldir Ferreira de Abreu, com o qual caminho desde a graduação na UFPA Campus Abaetetuba, que somam mais de 10 anos de convivência e partilha de conhecimentos. Nessa trajetória, já compartilhamos risos e choros, travessias de rios e baías, percorrendo por entre rios e matas, dividimos as atividades da academia e outras questões da vida. Foi seu exemplo, sua luta, sua identidade e sua resistência que me trouxeram aqui. Você conseguiu impregnar-me pelo desejo de permanecer trilhando caminhos na UFPA. Suas orientações, conselhos, ensinamentos e sua própria história de vida representam um farol que sempre esteve a conduzir meu navegar pelos rios do conhecimento na universidade. Obrigada Professor Waldir, por tudo que até aqui vivemos!
- ✓ Aos Professores avaliadores desta Tese: Prof. Dr.º Alexandre Adalberto Pereira, Prof. Dr.º João Colares da Mota Neto, Prof. Dr.º Damião Bezerra de Oliveira e Prof. Dr.º Carlos Nazareno Ferreira Borges, pelo compromisso e zelo com os quais avaliaram o texto desta tese desde o momento da qualificação. São professores pelos quais tenho admiração, respeito e busco cultivar seus ensinamentos com a devida atenção por suas sabedorias sobre o “Bem Viver”.
- ✓ Aos amigos e amigas corajosos, de ontem e de hoje: Daniele Silva, Lilia Viana, Lira Meneses, Juliano Sitherenn, Susana Braga, João Wanzeler, Rubens Costa, Gildecy Pereira e Pâmela Neri, pelos momentos vividos no PPGEDUC, em Cameté, Ilma Fialho, Alder Dias, Elielma Veloso, Helena Aood, Marinalva Veras, Ingrid Rayane, Daniel Correa, Armanda, Deise, pessoas especiais com as quais teci e sigo construindo pontes e belos momentos, de perto ou de longe;
- ✓ Aos que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF), coordenadores e membros, pelos rios de possibilidades

construídos nos momentos de estudo, formação, reunião, projetos de extensão, eventos e tantas outras atividades que nos formam e transformam nossas vidas. Quão importante foi contar com vocês e partilhar conhecimentos. Quantas emoções vivemos! É muito bom ter vocês!

- ✓ Aos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA): entre tantos que integram esse programa, agradeço aos professores por serem incansáveis na luta pela pós-graduação na Amazônia. Aos técnicos Wiliam Mota e Daniele Brito por toda atenção e cuidado com que tratam os discentes.
- ✓ Aos que compõem a Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, com os quais compartilho outros cenários da educação na Amazônia paraense.
- ✓ À Comunidade do Rio Paruru, em especial, às famílias que me acolheram durante o período da pesquisa de campo, aos profissionais da EMEIF São Raimundo, em particular às crianças daquela comunidade, minha eterna gratidão.

A todas/os, obrigada!

RESUMO

CORREA, Maria Francisca Ribeiro. **Entre o Rio e Mata**: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-Pa. Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2022. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

O presente estudo aborda a temática *Entre o Rio e Mata*: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-Pa. O objetivo geral foi analisar as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações nas práticas escolares nas ilhas de Abaetetuba, já os específicos foram: identificar as imagens e representações das infâncias produzidas e veiculadas por crianças ribeirinhas; compreender a maneira como elas produzem e representam as imagens de suas infâncias no contexto das práticas escolares; refletir sobre a relação entre as imagens e representações produzidas e veiculadas pelas crianças ribeirinhas e suas implicações no contexto das práticas escolares e analisar as práticas escolares e sua relação no processo de espelhamento das metamorfoses das infâncias ribeirinha, com foco nas experiências e vivências como crianças ribeirinhas, o que possibilitou indagar sobre em qual medida essas imagens e representações estão implicadas no contexto das práticas escolares? Considerando que, provavelmente, os saberes e fazeres que perpassam suas experiências implicam na invisibilidade atribuída pela escola, ocultando e negando a relação de aprendizagem e conhecimentos que essas crianças estabelecem entre o rio e a mata. Trata-se de uma abordagem qualitativa, na perspectiva da vivência na pesquisa de processos de colaboração e horizontalidade em que as crianças são intérpretes e coautoras. Por isso, a pesquisa está organizada na perspectiva de uma etnografia decolonial com crianças na EMEIF São Raimundo, localizada na Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba, considerando que a problemática gira em torno do questionamento sobre em qual medida as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas por crianças ribeirinhas no contexto de suas vivências implicam nas práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba. A coleta de dados se deu mediante a observação participante, roda de diálogo com crianças, entrevista, árvore dos sonhos, oficina de produção do mapa comunitário e oficina de desenho e passeio encantado, ancorados, inicialmente no levantamento bibliográfico sobre a temática em evidência, mas sobretudo, construídos no contexto da participação e interação na vida comunitária das crianças. Os resultados apontam que as crianças ribeirinhas produzem seus saberes e vivem suas experiências na relação com os elementos presentes em seu cotidiano, em geral, ligados ao contexto do rio e da mata. Nas brincadeiras, elas utilizam esses espaços para brincar e conseguem (re)criar e (re)inventar novas brincadeiras e novas formas de brincar utilizando os objetos de seu contexto sociocultural, assim como produzem e socializam os saberes sobre o rio, a mata, a pesca, a baía e seus tempos/espaço. Porém, na medida em que adentram o espaço escolar, são “despidas” de suas “vestes” e forçadas, treinadas, adestradas para assumirem e adotarem outras identidades, outras maneiras de “ser” criança, de produzir suas infâncias. Seus saberes e fazeres são anulados diante das verdades incontestáveis de um saber absoluto, universal, opressor, segregador presente em práticas curriculares eurocentradas. Por isso, a pesquisa, além de enfatizar os elementos que constituem as imagens e representações das infâncias ribeirinhas, aponta para possibilidades em que os saberes e fazeres das crianças se constituem como ferramenta poderosa para repensar a base e a orientação curricular das escolas ribeirinhas, assim como as didáticas, as metodologias e o próprio fazer pedagógico que passa a ser olhado a partir das necessidades e contextos de vida das crianças ribeirinhas.

Palavras-chave: Infâncias. Decolonialidade. Etnografia. Representação.

ABSTRACT

CORREA, Maria Francisca Ribeiro. **Between the River and the Forest**: a decolonial view on the images and representations of the childhoods of riverine children and their implications for school practice on the islands of Abaetetuba-Pa. Research Adviser: Waldir Ferreira de Abreu. 2022. 289 p. Thesis (Doctorate in Education) – Institute of Educational Sciences, Federal University of Pará, Belém, 2022.

This study addresses the theme *Between the River and the Forest*: a decolonial view on the images and representations of the childhoods of riverine children and their implications for school practice on the islands of Abaetetuba-Pa. The general objective was to analyze the images and representations of the childhoods of riverine children and their implications for school practices on the islands of Abaetetuba, whereas the specific objectives were: to identify the images and representations of childhoods produced and conveyed by riverine children; to understand how riverine children produce and represent images of their childhoods in the context of school practices; to reflect on the relationship between the images and representations produced and conveyed by riverine children and their implications in the context of school practices, and to analyze the school practices and their relation in the process of mirroring the metamorphoses of riverine childhoods, focusing on the experiences as riverine children, what made it possible to inquire: to what extent are these images and representations involved in the context of school practices? Considering that, probably, the knowledge and practices that pervade their experiences imply the invisibility attributed by the school, hiding and denying the relationship of learning and knowledge that these children establish between the river and the forest. The work has a qualitative approach, from the perspective of experience in the research of collaborative and horizontal processes in which the children are interpreters and co-authors. Therefore, the research is organized from the perspective of a decolonial ethnography with children at EMEIF São Raimundo, located in the Community of Rio Paruru – Islands of Abaetetuba, considering that the research problem revolves around the questioning of the extent to which the images and representations of childhoods built and conveyed by riverine children in the context of their experiences imply in the school practices on the Islands of Abaetetuba. Data collection took place through participant observation, dialogue with the children, interview, tree of dreams, community map production workshop, drawing workshop and enchanted tour, anchored, initially, in the bibliographical survey about the theme in evidence, but above all, built in the context of participation and interaction in the community life of the children. The results indicate that riverine children produce their knowledge and live their experiences in the relationship with the elements present in their daily lives, in general, related to the context of the river and the forest. In games, they use these spaces to play, where they can (re)create and (re)invent new games and new ways of playing using the objects from their sociocultural context, as they also produce and share the knowledges about the river, the forest, the fishing, the bay and its times/space. However, as they enter the school space, they are “stripped” of their “vestments” and forced, trained, socialized to accept and take on other identities, other ways of “being” a child, of producing their childhoods. Their knowledge and practices are erased in the face of the undeniable truths of an absolute, universal, oppressive, segregating knowledge present in Eurocentric curricular practices. For this reason, the research, in addition to emphasizing the elements that constitute the images and representations of riverine childhoods, points to possibilities in which the knowledge and practices of the children constitute a powerful tool to rethink the curricular basis and guidelines for riverine schools, as well as the didactics, the methodologies, and the pedagogical work itself, that starts to be viewed based on the needs and life contexts of riverine children.

Keywords: Childhoods. Decoloniality. Ethnography. Representation.

RESUMEN

CORREA, Maria Francisca Ribeiro. **Entre Río y Selva: una mirada decolonial sobre las imágenes y representaciones de la infancia de los niños ribereños y sus implicaciones para la práctica escolar en las islas de Abaetetuba-Pa.** Padrino de tesis: Waldir Ferreira de Abreu. 2022. 289 h. Tesis (Doctorado en Educación) – Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Pará, Belém, 2022.

Este estudio aborda el tema Entre Río y Selva: una mirada decolonial sobre las imágenes y representaciones de la infancia de los niños ribereños y sus implicaciones para la práctica escolar en las islas de Abaetetuba-Pa. El objetivo general fue analizar las imágenes y representaciones de las infancias de los niños ribereños y sus implicaciones para las prácticas escolares en las islas de Abaetetuba, ya los específicos fueron: identificar las imágenes y representaciones de la infancia que producen y transmiten los niños ribereños; comprender cómo los niños ribereños producen y representan imágenes de su infancia en el contexto de las prácticas escolares; reflexionar sobre la relación entre las imágenes y representaciones producidas y transmitidas por los niños ribereños y sus implicaciones en el contexto de las prácticas escolares y analizar las prácticas escolares y su relación en el proceso de espejear las metamorfosis de las infancias ribereñas, centrándose en vivencias y vivencias como niños ribereños, lo que permitió indagar en ¿qué medida estas imágenes y representaciones están involucradas en el contexto de las prácticas escolares? Considerando que, probablemente, los saberes y prácticas que atraviesan sus vivencias implican la invisibilidad atribuida por la escuela, ocultando y negando la relación de aprendizajes y saberes que estos niños establecen entre el río y la selva. Es un enfoque cualitativo, desde la perspectiva de la experiencia en la investigación de procesos colaborativos y horizontales en los que los niños son intérpretes y coautores. Por lo tanto, la investigación se organiza desde la perspectiva de una etnografía decolonial con niños en EMEIF São Raimundo, ubicada en la Comunidad de Rio Paruru - Ilhas de Abaetetuba, considerando que la problemática gira en torno a cuestionar en qué medida las imágenes y representaciones de la infancia construidas y transmitidas por los niños ribereños en el contexto de sus vivencias implican prácticas escolares en las Islas de Abaetetuba. La recolección de datos ocurrió a través de la observación participante, diálogo con niños, entrevista, árbol de los sueños, taller de elaboración de mapas comunitarios y taller de dibujo y giro encantado, anclados, inicialmente, en el levantamiento bibliográfico sobre el tema en evidencia, pero, sobre todo, construidos en el contexto de participación e interacción en la vida comunitaria de los niños. Los resultados indican que los niños ribereños producen sus saberes y viven sus experiencias en relación a los elementos presentes en su cotidiano, en general, vinculados al contexto del río y la selva. En los juegos, utilizan estos espacios para jugar, donde pueden (re)crear y (re)inventar nuevos juegos y nuevas formas de jugar utilizando objetos de su contexto sociocultural, así como producir y socializar conocimientos sobre el río, la selva, la pesca, la bahía y su tiempo/espacio. Sin embargo, al entrar al espacio escolar, son “despojados” de sus “vestiduras” y obligados, entrenados, adestrados a asumir y adoptar otras identidades, otras formas de “ser” niño, de producir sus infancias. Sus saberes y acciones quedan anulados frente a las verdades innegables de un saber absoluto, universal, opresor, segregador, presente en las prácticas curriculares eurocéntricas. Por ello, la investigación, además de enfatizar los elementos que constituyen las imágenes y representaciones de las infancias ribereñas, apunta posibilidades en las que los saberes y las acciones de los niños constituyen una poderosa herramienta para repensar las bases y orientaciones curriculares de las escuelas ribereñas, así como, la didáctica, las metodologías y el propio trabajo pedagógico que comienza a ser visto desde las necesidades y contextos de vida de los niños ribereños.

Palabras-clave: Infancias. Decolonialidad. Etnografía. Representación

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMIA	Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba
BNCC	Base nacional Comum Curricular
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
DCM	Documento Curricular do Município de Abaetetuba
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ETEEPA	Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará
FIEQ	Feira Integrada das Escolas Quilombolas
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
M/C	Modernidade/Colonialidade
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós Graduação em educação e Cultura
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMAS	Secretaria de Assistência Social
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
UEX	Unidade Executora
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
URE	Unidade Regional de Educação

LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Imagem 1 – Miritizeiro no Rio Paruru.....	42
Imagem 2 – Oratórios na residência de um morador na Comunidade do Rio Quianduba.....	53
Imagem 3 – Mapa do Município de Abaetetuba.....	77
Imagem 4 – Desenho do mapa da Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba.....	81
Imagem 5 – Viagem para Comunidade do Rio Paruru.....	83
Imagem 6 – Tecendo a pesquisa na rasa (paneiro)	89
Imagem 7 – Crianças brincando de pássaros na árvore.....	92
Imagem 8 – “Boca” do Rio Paruru/Ilhas de Abaetetuba –Pa.....	93
Imagem 9 – Mapa da trajetória até a comunidade do Rio Paruru.....	94
Imagem 10 – “Boca” do Rio Paruru mostrando a praia.....	98
Imagem 11 – Ponte na Comunidade do Rio Paruru.....	99
Imagem 12 – Chegada na Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba.....	119
Imagem 13 – Crianças na sala de aula.....	121
Imagem 14, 15 e 16 – Crianças desenvolvendo atividade na Roda de Diálogo.....	123
Imagem 17 – Entrevista com as crianças.....	127
Imagem 18 – Passeio pelo Rio Paruru com as crianças.....	129
Imagem 19 – Praia do Marinheiro na “boca” do rio.....	130
Imagem 20 – Crianças produzindo o mapa comunitário.....	132
Imagem 21 – Crianças construindo o mapa comunitário.....	133
Imagem 22 – Produção do mapa comunitário.....	134
Imagem 23 – Oficina de Desenho na EMEIF São Raimundo.....	136
Imagem 24 – Oficina de Desenho ao ar livre.....	137
Imagem 25 – Oficina de Desenho na escola.....	138
Imagem 26 – Desenho do rio.....	191
Imagem 27 – Crianças brincando na ponte no Rio Paruru.....	193
Imagem 28 – Procissão fluvial na Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba.....	197
Imagens 29 e 30 – Grito das Águas nas ilhas de Abaetetuba-Pa.....	198
Imagem 31 – Entrevista com moradores da Comunidade do Rio Paruru.....	200

Imagens 32 e 33 – Alimentos da culinária da Comunidade do rio Paruru.....	203
Imagens 34, 35, 36, 37, 38 e 39 – Meios de transporte utilizados na Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba.....	205
Figura 1 – Mandala da representação do território ribeirinho da Comunidade do rio Paruru.....	206
Imagem 40 – Brincadeira de pássaros na árvore.....	211
Imagem 41 – Crianças brincando de pira-pega no rio.....	213
Imagem 42 – Crianças brincando de pular no rio.....	215
Imagem 43 – Menina pulando no rio.....	216
Imagem 44 – Crianças brincando de pira-pega na praia.....	218
Imagem 45 – Meninas andando sobre as águas.....	220
Imagem 46 – Meninas repousando após a brincadeira.....	221
Imagem 47 – Futebol na água.....	223
Imagem 48 – Crianças brincando pira-alta-cola entre as árvores.....	224
Imagem 49 – Crianças brincando na árvore.....	225
Imagem 50 – EMEIF São Raimundo – Rio Paruru.....	231
Imagem 51 – Desenho sobre a representação do rio.....	242
Imagem 52 – O rio como fonte de vida.....	246
Imagem 53 – A pescaria.....	249
Imagem 54 – Crianças realizando atividade na Oficina de Desenho.....	250
Imagens 55 e 56 – Oficina de Desenho sobre os saberes da mata	251
Imagem 57 – Menino produzindo desenho sobre a culinária ribeirinha.....	287
Imagem 58 – Menino desenhando peixe.....	287
Imagem 59 – Menino colorindo desenho.....	288
Imagem 60 – Crianças na Oficina de Desenho.....	288
Imagem 61 e 62 – Cartazes sobre os saberes da mata.....	280

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Residência onde ocorriam as celebrações religiosas na década de 1960.....	52
Quadro 2 – Programas de Pós Graduação em Educação na Amazônia paraense.....	141
Quadro 3 – Distribuição das dissertações e teses de acordo com critérios específicos.....	145
Quadro 4 – Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação na Amazônia paraense.....	185
Quadro 5 – Lista de alimentos da culinária ribeirinha.....	202
Quadro 6 – Identificação dos docentes e servidores de apoio escolar.....	232
Quadro 7 – Identificação de turmas.....	233
Quadro 8 – Representação do Conselho Escolar.....	236
Quadro 9 – Participação nas atividades da escola.....	240

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos Programas de Pós Graduação em Educação.....	142
Tabela 2 – Quantitativo de Dissertações e Teses levantadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia paraense.....	143
Tabela 3 – Abordagens teóricas presentes nas Dissertações e Teses dos programas de Pós Graduação da Amazônia paraense.....	184

SUMÁRIO

1 INICIANDO A VIAGEM POR ENTRE O RIO E A MATA: elementos introdutórios	23
1.1 A OPÇÃO DECOLONIAL COMO RIO QUE PRODUZ A VIDA E COMO VIDA QUE PRODUZ O RIO	26
1.2 NAS ÁGUAS DA TESE OUTRAS CATEGORIAS QUE MARGEIAM O RIO E A MATA	30
2 O LADO DE CÁ DO RIO, POR ENTRE AS INFÂNCIAS DE UMA CRIANÇA, MENINA RIBEIRINHA	39
2.1 DE COMO ME TORNEI “EU” ENTRE O RIO E A MATA	39
2.1.1 Meu Eu decolonial: minha infância ribeirinha e as brincadeiras na casa do Vovô Jango	40
2.1.2 As experiências escolares na Comunidade de Quianduba	44
2.1.3 A vivência nas CEB’S e as experiências decoloniais	51
2.1.4 Na cidade, longe do rio e da mata	56
2.1.5 Tornei-me Professora?	60
2.1.6 Quando a infância e a docência apresentam caminhos investigativos para o argumento da tese	70
2.2. SOBRE O LUGAR DE FALA	77
3 UM MERGULHO DECOLONIAL NA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS	81
3.1 A ESCOLHA DO CAMINHO	83
3.2 ENTRE O RIO E A MATA: AS PONTES DA PESQUISA	87
3.3 SITUANDO O LUGAR DE FALA: a comunidade do Rio Paruru	92
3.4 LIGANDO PONTES PARA A PESQUISA	100
3.4.1 Subindo a primeira ponte: apontamentos sobre a etnografia moderna	100
3.4.2 As âncoras da Etnografia Decolonial: a segunda ponte como outra via	106

3.5 ETNOGRAFIA DECOLONIAL COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS	110
3.5.1 Observação Participante	117
3.5.2 Roda de Diálogo com crianças.....	123
3.5.3 Entrevista	125
3.5.4 Árvore dos Sonhos	126
3.5.5 Passeio Encantado	129
3.5.6 Oficina de Produção do Mapa Comunitário	132
3.5.7 Oficina de Desenho	136
4 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E PESQUISA COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA AMAZÔNIA PARAENSE	140
4.1 O REMAR EM BUSCA DA “BOCA” DO RIO	140
4.1.1 Os programas de pós-graduação em educação na Amazônia paraense	141
4.1.2 A composição do corpus do trabalho.....	145
4.2 ENTRE MARÉS E TRAVESSIAS AS TEMÁTICAS ABORDADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA UEPA, UFPA E UFOPA	148
4.2.1 Navegando nos rios do conhecimento no PPGED/UEPA	148
4.2.2 Navegando nos rios do conhecimento do PPGED, PPGEDUC e PPEB/UFPA	158
4.2.3 Navegando nos rios do conhecimento do PPGE/UFOPA	177
4.3 O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO NAS PESQUISAS COM/SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇAS	183
4.4 ENTRE REPONTAS E REPIQUETES: o que dizem as pesquisas com/sobre infâncias e crianças na Amazônia paraense	188
5 UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DAS INFÂNCIAS RIBEIRINHAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS ESCOLARES NAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA	191
5.1 IDENTIDADE E CULTURA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS.....	192
5.1.1 O rio como lugar de produção da vida	192
5.1.2 A culinária ribeirinha.....	202

5.2 TEMPOS E ESPAÇOS DAS REPRESENTAÇÕES DO BRINCAR NO RIO PARURU	208
5.3 IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DO RIO ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS NA COMUNIDADE DO RIO PARURU	210
5.3.1 Pássaros na árvore.....	211
5.3.2 Pira-pegas no rio	213
5.3.3 Brincando de pular no rio.....	215
5.3.4 Pira-pegas na praia	218
5.3.5 Futebol na água.....	223
5.3.6 Pira-alta-cola na mata	224
5.4 EDUCAÇÃO ENTRE O RIO E A MATA	227
5.4.1 O contexto educacional na Comunidade do Rio Paruru.....	227
5.4.2 Imagens e representações da escola entre tempos presentes/ausentes.....	229
5.4.3 A representação da escola na narrativa das crianças	237
5.5 SABERES DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS	247
5.5.1 O rio, a baía e a pesca.....	247
5.5.2 A mata.....	250
5.5.3 As histórias, contos e causos no Rio Paruru.....	253
6 SEGUINDO RIO ACIMA, RIO ABAIXO, AINDA NÃO É O FIM, APENAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O COMEÇO DA VIAGEM PARA ÁGUAS GRANDES E PROFUNDAS POR ENTRE OS TEMPOS DE RIO E DE MATA	260
6.1 O QUE VIMOS E VIVEMOS PARA CONSTATAR A NECESSIDADE DE MUDANÇA.....	262
6.1.1 Nos caminhos por entre rios e matas, entre o viver e o morrer, construindo resistências para decolonizar as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba	269
REFERÊNCIAS.....	281
APÊNDICE A – FICHA DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO	290
APÊNDICE B – ROTEIRO DE DIÁLOGO/ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS....	291

APÊNDICE C – TERMO DE PARTICIPAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E VOZ.....	292
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	293
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS DA ESCOLA	294
ANEXO A – IMAGENS DA PESQUISA	295
ANEXO B – ATIVIDADES DA OFICINA DE DESENHO	297

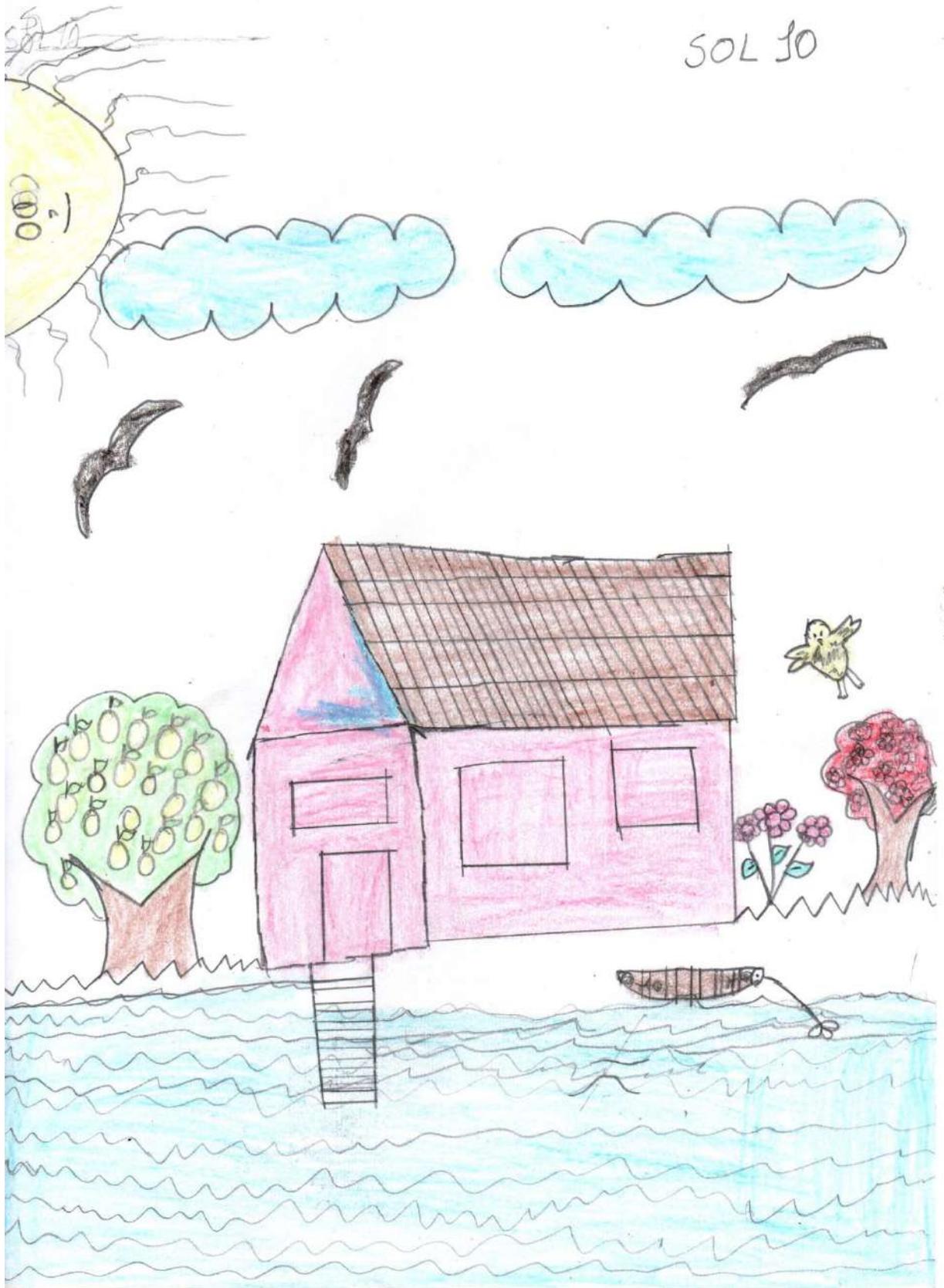
*Ô dai-me licença ê
oi dai-me licença
alodê Yemanjá ê dai-me licença!*

*Salve todas as nações do candomblé, Jejê, o
Ketu, Nagô e a minha Angola Axé para
todas as roças das religiões afro brasileiras.*

Martinho da Vila

Agô minha Mãe!

SOL 10



1 INICIANDO A VIAGEM POR ENTRE O RIO E A MATA: elementos introdutórios

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.¹

João Cabral de Melo Neto

Viver esta experiência é sempre uma viagem de volta ao passado, mas com os pés no chão do presente, perspectivando futuros ainda (in)certos no esperar de uma manhã que é tecida junto aos outros/as, entre tempos e lugares de infâncias, meninices e aprendizagens, tal como nos dizeres do poeta, foram e continuam sendo manhãs tecidas pela insistência dos gritos que ecoam e anunciam a aurora entre o rio e a mata que, junto a outros gritos, anunciam e visibilizam novas manhãs.

Tecer essas possibilidades para alcançar os objetivos apresentados nesta investigação requer a construção de uma trama epistemológica outra, encharcada pelas águas de rios, furos, baías e igarapés onde crianças se banham, brincam, remam, nadam, mergulham e produzem suas infâncias ribeirinhas. Diante disso, o objetivo desta tese se propõe a analisar as imagens e representações das infâncias produzidas e veiculadas por crianças ribeirinhas na Comunidade do Rio Paruru, em Abaetetuba-PA, a qual assume como categorias analíticas os construtos conceituais acerca das infâncias, imagens, representações e etnografia decolonial.

Em mais de 10 anos envolvida e comprometida, sistematicamente, com a pesquisa em escolas ribeirinhas – e, obviamente, envolvendo seus sujeitos, entre idas e vindas, nos entrelugares das experiências com professores/as, com pais de alunos/as, com gestores das escolas municipais, com os servidores de apoio educacional - neste momento, em especial, a opção político-social, ética e cultural assumida, é com as crianças ribeirinhas, com suas vozes, seus olhares, suas histórias, com a vida que vivem no interior das práticas escolares e os modos como representam as imagens de suas infâncias, os sentidos e significados atribuídos

¹ Cf. MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: Marly de Oliveira (org.). **Obra completa**: volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

ao mundo através de seus olhares, suas perspectivas de vida, seus saberes, desejos, viveres e fazeres.

Nesta pesquisa, o argumento que configura a tese é o de que as imagens e representações das infâncias, produzidas e veiculadas pelas crianças ribeirinhas nas Ilhas de Abaetetuba, são invisibilizadas e silenciadas no/pelo contexto das práticas escolares, o que implica em dizer que os cenários, experiências de saberes e fazeres que essas crianças carregam consigo para o cotidiano das vivências em sala de aula são desconsiderados de tal maneira que, no momento em que suas vidas são atravessadas pelos saberes instituídos pela escola, ocorre o processo de silenciamento, negação e ocultamento de sua cultura, dos seus saberes, das práticas de vida cotidiana, para viverem um outro mundo permeado por práticas e relações que em nada lembram ou se aproximam das experiências da vida familiar e comunitária. Os espaços sociais em que as infâncias de crianças ribeirinhas vão se constituindo são anulados, zerados e negados pela institucionalidade das práticas escolares.

Tal argumento é sustentado mediante os seguintes aspectos:

a) no universo escolar, as experiências vividas pelas crianças têm como base práticas escolares enraizadas numa cultura hierárquica, imbuída de rotinas mecânicas que tem como base o modelo de ensino cartesiano com atividades que privilegiam a repetição, memorização, assimilação de conteúdos curriculares, o cumprimento de regras, padrões e tempos que não dialogam com suas experiências de vida, seus saberes, seus dizeres e seus fazeres de crianças ribeirinhas;

b) na contramão da vivência instituída pela/na escola, durante a realização das etapas de atividades da pesquisa de campo, as crianças participaram com entusiasmo, inclusive conduzindo e opinando sobre o caminhar das ações. Já no contexto escolar, elas são “(en)cobertas”, quase sempre não podem falar, opinar, participar, quando falam é um momento muito direcionado, controlado, vigiado pela autoridade que tem o poder da palavra, das permissões e restrições, daquilo que é considerado “certo” ou “errado”, do ponto de vista do adulto, nesse caso, o/a professor/a;

c) na sala de aula, o contexto do processo ensino aprendizagem é deslocado para uma realidade distante da vida das crianças, os saberes de sua cultura, que elas produzem na relação com o rio e a mata, são invisibilizados.

Assim, o cotidiano das práticas escolares dicotomiza a criança ribeirinha, dualiza suas infâncias e atua na formação de um sujeito “uno”, padronizado e conformado às normas e regras impostas pelas práticas escolares, ou seja, na escola, elas são meros espectadores da vida que passa longe de suas realidades, imprimindo em suas identidades apenas a do/a

/aluno/a desprovido de suas infâncias. As práticas escolares menosprezam a vida e as experiências dessas crianças. Assim, na escola, sufocam-se as infâncias e seus sujeitos - as crianças - para inventar o/a aluno/a, o ser que obedece que é direcionado a seguir regras e padrões que lhe fogem à compreensão.

Por isso, esta tese se constitui como o canal de um rio, enquanto trecho mais profundo que permite a passagem de embarcações maiores para outros lugares. Isso porque, ao percorrer esse trajeto, conseguimos vislumbrar estratégias metodológicas que alargam o leito do rio para pensar práticas pedagógicas decoloniais construídas a partir das experiências com as infâncias de crianças ribeirinhas.

Diante do esperar que se apresenta, é urgente e necessário tecer pontes a partir de novas construções epistêmicas de participação, colaboração e horizontalidade investigativa que apontem para possibilidades de pensar/construir uma Etnografia Decolonial com crianças ribeirinhas nas Ilhas de Abaetetuba, de tal modo que possibilite responder a seguinte questão-problema: **Em que medida as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas por crianças ribeirinhas no contexto de suas vivências implicam nas práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba? Como as crianças ribeirinhas produzem e representam as imagens de suas infâncias no contexto das práticas escolares? Existe alguma relação entre essas imagens e as representações de suas infâncias e as práticas escolares?** Essas foram as primeiras indagações que começaram a alimentar e mover a pesquisa.

Fanon (2001) já alertava que, apesar da “descolonização” e da “emancipação” dos povos e nações colonizadas, o colonialismo sobreviveu com todos os seus instrumentos de opressão pela extensão que conseguiu alcançar no imaginário, nas estruturas de poder, na subjetividade do ser, nas próprias relações intersubjetivas, bem como nas representações sociais, alcançando às dimensões ontológica e epistemológica.

A subalternização epistemológica corresponde uma subalternidade ontológica, no sentido em que, se os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a meros etnosaberes, saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados primitivos ou selvagens, afinal, como não-existentes. (TAVARES; GOMES, 2018. p. 48)

As práticas escolares presentes nas escolas ribeirinhas assumem como referência uma matriz colonial de saber, de formação do ser, por isso mesmo reforça o epistemicídio, sufoca os saberes diferentes, silencia e oculta tudo e todos/as que não se enquadram na lógica

cultural dominante, formatada para produzir mulheres e homens submissos/as, oprimidos/as e passivos/as. Dessa forma, conceber perspectivas metodológicas capazes de tecer pontes para o (re)pensar as práticas escolares, à partir dos sujeitos que dela participam e compartilham, considerando seus saberes e suas experiências produzidas no contexto de suas vivências, é condição premente e urgente no sentido de instituir referências curriculares que quebrem o silenciamento, a invisibilidade e o ocultamento do outro.

A pesquisa, de cunho qualitativo, se delineia na perspectiva de uma Etnografia Decolonial, tecida junto à 10 (dez) crianças, coautoras, da Comunidade do Rio Paruru, Ilha de Abaetetuba-PA. Foi realizada no período entre novembro de 2019 à outubro de 2022, com interrupções entre os meses de março e agosto de 2020, devido ao agravamento da crise pandêmica da Covid-19. Posteriormente, no mês de setembro desse mesmo ano, foram retomadas as atividades de campo e concluídas em outubro de 2022. O percurso metodológico, assim como as técnicas e os instrumentos de pesquisa, emergiram do cotidiano das experiências de vida das crianças, com destaque para elaboração das técnicas de pesquisa: Observação Participante, Roda de Diálogo com crianças, Entrevista, Árvore dos Sonhos, Passeio Encantado, Oficina de Produção do Mapa Comunitário e Oficina de Desenho.

1.1 A OPÇÃO DECOLONIAL COMO RIO QUE PRODUZ A VIDA E COMO VIDA QUE PRODUZ O RIO

A decolonialidade marca o campo teórico-referencial de contraposição à colonialidade vivida e reproduzida no âmbito das práticas escolares no cotidiano das escolas ribeirinhas. É um movimento de enfrentamento ao processo de marginalização das infâncias e das crianças ribeirinhas. Por isso, esta tese é alimentada e direcionada pela decolonialidade, a partir de uma perspectiva crítica pelos/com autores latino-americanos, cujo objetivo é a luta pela emancipação em relação ao ideário colonialista da subjetividade, posicionando-se na defesa da construção e formação de um pensamento que evidencia os saberes locais, conjugando e conjecturando a elaboração de “Epistemologias Outras”, enquanto o movimento decolonial contrapõe-se ao discurso da modernidade universal que reforça a produção da colonialidade.

O pensamento decolonial compreende a conexão entre a modernidade e o colonialismo/imperialismo e a experiência colonial empreendida pelas nações europeias sobre os demais continentes e povos (MIGNOLO, 2010). Colonialismo e colonialidade são percebidos na sua diferença como dois processos distintos que, explicado por Maldonado-Torres, seria:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação em um império. Distinta desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução própria²).

Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo e permite à lógica colonial a continuidade do domínio mesmo após o fim do imperialismo europeu. Portanto, mesmo os territórios livres continuaram sendo influenciados pela lógica que, outrora, foi estabelecida enquanto colônias, posto que, conforme Mignolo (2006a, p. 15), “[...] el colonialismo se define [...] si no [...] por la lógica de la colonialidad que lo hizo posible y le dio y da sus formas de existencia todavía hoy.”

Com o movimento de emancipação latino-americano no início do século XIX, iniciou-se um processo de descolonização parcial, já que as repúblicas conseguiram se livrar do peso da dominação política das metrópoles, mas a colonialidade e seus principais efeitos continuaram a ordenar essas sociedades produzindo, com o passar do tempo, diversas estruturas sociais de matriz colonial. Obviamente, o colonialismo como fenômeno histórico precede e origina a colonialidade enquanto matriz de poder, mas a colonialidade sobrevive ao colonialismo, conseguindo aprofundar e impregnar suas raízes no controle do “ser” do “saber” e do “poder”.

A colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, acarretou profundas consequências para a constituição das sociedades latino-americanas ao assentar a conformação das novas repúblicas modelando suas instituições e reproduzindo, nesse ato, a dependência histórico-estrutural. Impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação socio-racial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores. Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da

² No original: Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo.

população, eles exerceram a dominação e a exploração das maiorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes. Esses grupos majoritários não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus. Em outras palavras, a colonialidade do poder tornou historicamente impossível uma real democratização nessas nações. Por isso, a história latino-americana se caracteriza pela parcialidade e precariedade dos Estados-nação, assim como pelo conflito inerente a suas sociedades.

Da lógica colonial europeia, surge o colonialismo e se instala a modernidade/colonialidade como processo que permeia o sistema-mundo em que a Europa é o centro e os demais continentes são as periferias mundiais (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2008). O argumento de Mignolo (2008, p. 9) é:

[...] si la colonialidad es constitutiva de la modernidad y la retórica salvacionista de la modernidad presupone la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los damnés de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos de de-colonialidad que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad [...]

Quijano (2005a), ao tratar sobre a categoria colonialidade do poder, afirma que esse processo foi estabelecido pela ideia de raça que norteou o processo de dominação na qual o capital e o mercado internacional determinaram a exploração do trabalho e as formas de produção, estabelecendo a relação sistema-mundo moderno-colonial, que pode ser traduzido pelas relações de trabalho e da produção determinados pela raça.

A colonialidade do poder está relacionada com o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento; configurou-se com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social, e com eles um novo modelo de conflito. Nesse cenário histórico geral, a colonialidade do poder configura-se a partir da conjugação de dois eixos centrais. De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controla a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração social global que

passa a articular todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital.

Nesse sentido, a colonialidade do poder, tal como foi conceitualizada por Quijano (2010), é a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo, bem como o campo formado por essa associação estrutural. É justamente nesse campo de confluência e conjunção que se veem afetadas, de modo heterogêneo, porém contínuo, todas as áreas e modos de produção da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade coletiva e a “natureza”, além, é claro, do trabalho e da subjetividade. Tudo isso pressupõe a existência de uma matriz colonial do poder na trama social que constitui a história da América Latina como um sistema ordenador e acumulativo das relações sociais e da disposição do poder.

Portanto, a colonialidade não deriva da modernidade, mas é constitutiva dela e seus efeitos deletérios são a opressão, a marginalização, a exploração e condenação de povos e continentes inteiros, o que produz um processo reacionário, inquieto e desconfiado perante a violência imperial europeia. Como resultado desse descontentamento, nascem os projetos decoloniais como energia vital na luta contra o colonialismo.

No início dos anos 80, com a difusão profícua do debate pós-colonial no campo da crítica literária e nos estudos culturais na Inglaterra e Estados Unidos, teóricos como Homi Babha, Stuart Hall e Paul Gilroy tiveram suas obras mais conhecidas no Brasil. Tais ideias começam a ferver em pleno contexto de avanço da globalização, no qual categorias como cultura, identidade, migração e diáspora emergem como conceitos fundamentais para compreender a nova lógica colonial moderna, principalmente em países periféricos como o Brasil (BALLESTRIN, 2013).

A partir da tensão econômica, política, cultural e mesmo existencial que perpassa a relação entre as alteridades, começamos a ver, desde a virada para o século XVIII e XIX, as insurgências de grupos, lutas políticas e movimentos acadêmicos que passam a embasar a realidade na superação da nefasta tríade da modernidade. Esses argumentos se abrigam nas mais diversas correntes de pensamento como o marxismo e, obviamente, os estudos pós-coloniais, os estudos subalternos e a decolonialidade como correntes de pensamento que estão diretamente ligadas às lutas e movimentos políticos anticoloniais, esforço assumido por esta escrita.

A decolonialidade compartilha um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam e questionam o marco histórico e conceitual de constituição da modernidade. Esses procedimentos conceituais são: a localização das origens da modernidade na conquista da

América e no controle do Atlântico pela Europa, tendo como marco histórico o ano de 1492 (Dussel, 1994), e não o Iluminismo ou a Revolução Industrial, como é comumente aceito; a ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; a compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e, posteriormente, estendido ao resto do mundo; a assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros mundos colonizados representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; a subalternização da maioria da população mundial que se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade e a designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade com uma visão de centro-periferia, ou seja, que enxerga os “Outros” a partir do mundo europeu (ESCOBAR, 2003).

Como já mencionado, os estudos decoloniais consideram que a modernidade é a própria colonialidade por ser um tentáculo do pensamento eurocentrado e epistêmico. A decolonialidade surge então como energia de descontentamento e atitude des-colonial, aproxima o pensar teórico da *práxis*, é mudança de atitude, é ação pela transformação radical da realidade de opressão e marginalização dos sujeitos colonizados.

As infâncias ribeirinhas, marginalizadas e silenciadas pela cultura escolar dominante, ecoam por entre as águas desta tese, anunciando-se como outra possibilidade para o (re)pensar a organização, a cultura, as rotinas e as próprias práticas escolares. A experiência de vida e os saberes das crianças ribeirinhas se constituem como fonte de conhecimento para os sistemas educativos, inclusive para a própria formação de professores, assim como para pensar as políticas educacionais voltadas à infância.

1.2 NAS ÁGUAS DA TESE OUTRAS CATEGORIAS QUE MARGEIAM O RIO E A MATA

Para corroborar os estudos sobre as imagens e representações das infâncias ribeirinhas e suas implicações nas práticas escolares, além da decolonialidade assumida como eixo norteador desta tese, emergem outras categorias que contribuem para a análise do objeto em evidência. Dentre elas, destaca-se o conceito de representação pensado a partir do diálogo

com Marx (1998) e Ciampa (2011) em articulação com as ideias elaboradas na interação com as crianças. Em Marx, a representação está articulada à atividade real dos homens, em seu cotidiano; ele entende que ela deve ser pensada “[...] dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital [...]” (MARX, 1998, p. 19). Por isso, é possível dialogar com o cotidiano em que as crianças ribeirinhas produzem e veiculam suas infâncias, tomando como ponto de partida o mundo de suas vivências no qual articulam suas práticas de vida comunitária, entre elas as práticas escolares.

As crianças produzem e veiculam a representação de suas infâncias, suas histórias, seus saberes, as experiências que constituem seu cotidiano, porém, sob as condições e determinações impostas pelas relações estabelecidas em seu contexto sociocultural, através das brincadeiras, dos modos como organizam e produzem a vida na beira dos rios, entrelaçadas pelas práticas escolares.

Os estudos de Ciampa (2011) contribuem para a compreensão sobre os processos de representação quando defende que ela não é inata, ou está dada; é uma construção social, histórica e cultural. É vista pelo autor como produto e produção inscrita em um determinado contexto e tempo histórico. Assim:

O ato de representar implica compreender o sujeito a partir de elementos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e tantos outros que o caracterizam, mas conjugado com a representação desse indivíduo tanto no contexto das relações sociais quanto o contexto familiar. (CORRÊA, 2016, p. 45).

As crianças ribeirinhas não nascem ribeirinhas, nascem crianças e constituem sua identidade cultural através das relações sociais que passam a estabelecer com seu meio. A identidade ribeirinha emerge como tal na medida em que seus sujeitos partilham e compartilham experiências com seus pares; ensinam/aprendem e aprendem/ensinam num contexto de vida comunitária e têm suas vidas inscritas e organizadas em torno das dinâmicas regidas pela relação com os tempos de rio, das marés, dos furos, igarapés, baías e matas. Portanto, pensar a representação das infâncias ribeirinhas, necessariamente, significa concebê-las como produção e produto cultural.

Os saberes subalternizados pelas práticas escolares colocam-se em diálogo e insurgem-se como clamor insistente na certeza de que suas vozes sejam escutadas e visibilizadas. Tais sabedorias podem dialogar em igualdade epistêmica com Foucault, Bordieau, Deleusse, Guattari, Derrida, e, sobretudo, com as epistemologias que tem abordado

o processo de descolonização do saber, como em Mignolo, Walsh, Maldonado-Torres, Castro-Gómez, Lander e tantos outros.

De modo que:

[...] la tarea de una teoría crítica de la sociedad, es la de asumir el desafío de la descolonización de la ciencia, lo que implica desenmascarar toda una serie de categorías dicotómicas con las que se trabajó en el pasado, y aprender a nombrar la realidad sin caer en el esencialismo y el universalismo de los metarelatos, de los paradigmas, añadiríamos, las epistemologías de occidente, lo que implica la tarea no sólo de re-pensar, si no de senti-pensar de corazonar la tradición de la teoría crítica, a fin no sólo de “reconstruir los viejos odres, para que puedan contener el nuevo vino [...] (ARIAS, 2010, p. 49).

O autor ressalta que a sabedoria de qual trata não nega a possibilidade do diálogo com a epistemologia construída na academia, nem se trata de afirmar que esse pensamento fronteiriço dos povos subalternizados é um saber que tem mais valor; porém, é um saber que vai mais além das epistemologias acadêmicas porque está, fundamentalmente, ancorado na própria vida, e, portanto, deve ser entendido como uma forma suprema de conhecimento. Não se trata de rechaçar todas as categorias conceituais ocidentais, mas combater e descolonizar aquelas que são úteis para o exercício do poder, da dominação, da marginalização, da exploração.

Cabe ressaltar ainda que, nesta tese, assumimos o uso do conceito de “infâncias” por entender que a criança vive não apenas uma infância, mas diversas infâncias que, além de resultar da mobilidade histórica, social e cultural, veicula-se de diferentes maneiras nos espaços sociais nos quais a criança vai produzindo sua existência. Em acordo com o que afirma Trevisan (2007, p. 42) “Não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes [...]”; e, como ressalta Lajolo (2006, p. 231) “[...], percebe-se, não é a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas infâncias quantas forem ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem”.

Isso ajuda na compreensão de que, evidentemente, na escola, enquanto espaço social de vivências e interações, ocorre o encontro entre os diversos grupos de crianças e, conseqüentemente, com uma diversidade de infâncias. Nesse sentido, essa compreensão exige o reconhecimento da alteridade enriquecedora, bem como da pluralidade dos modos de ser criança e produzir infâncias em diferentes contextos sociais. Logo, “[...] as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único, (ARROYO; CALDART;

MOLINA, 2008, p. 130). Crianças vivem suas infâncias de crianças mediadas pela cultura que produzem e ao mesmo tempo são produzidas, numa relação recíproca, dialética e dialógica de construção e representação social de seus modos de viver e produzir suas existências.

É oportuno destacar ainda outra contribuição de Arroyo (1994) para a compreensão das “**infâncias**” enquanto resultado de uma experiência sociocultural, marcada pelas circunstâncias e condições de um determinado tempo histórico, pois:

[...] A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção. [...] A infância rural é diferente da infância urbana e isto é muito importante para se definir uma proposta de educação para a infância.

[...] Eu me criei no ambiente rural e minha infância foi bastante curta. Na medida em que já podia trabalhar com meu pai, ajudá-lo a levar alguma ferramenta para o trabalho, eu deixava de ser criança e começava a me inserir rapidamente no mundo do trabalho. (ARROYO, 1994, p. 54)

Esses apontamentos indicam a necessidade de conceber as crianças como sujeitos socioculturais que produzem e veiculam as representações de suas infâncias das mais variadas formas, porém, mediadas pelas condições de seu tempo-espaço-lugar.

Ao destacar a representação como categoria que orienta a interpretação das infâncias através dos desenhos, das narrativas, das imagens construídas no viver da pesquisa, o autor assume que esse processo se constitui como metamorfoses, que se forma e transforma no interior das relações sociais margeados pelas águas da cultura, e compreende que as infâncias ribeirinhas são produto e produção, ao mesmo tempo, produzida pelas circunstâncias do contexto sociocultural e histórico resultando como produto da cultura que o produziu. Busca diálogo em Marx (1998) na compreensão da representação como resultado da atividade real vivida pelos homens, portanto, são os próprios homens que produzem suas representações, porém, a partir de condicionantes e determinações sociais que estão envolvidos no desenvolvimento das forças produtivas e das próprias relações que delas correspondem.

Assim, estabelece aproximações com Ciampa (2001), ao mencionar que a representação não é dada e muito menos neutra. Ela é resultado de uma construção histórica, social e cultural, permeada pelas relações sociais que a produziram. Logo, a representação das infâncias ribeirinhas e suas implicações nas práticas escolares resulta em conceber a criança como sujeito sócio histórico a partir de elementos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e tantos outros que a caracterizam, mas conjugado com a representação desse indivíduo imbricado no contexto das relações sociais em que são produzidos os meios de sua existência.

Ciampa (2001) ilustra bem esse processo afirmando que:

[...] Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como *filho*, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente, essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como *filho* daquela família. (CIAMPA 2001, p. 161)

A representação das infâncias ribeirinhas se faz tanto pelas características inerentes às práticas culturais presentes em seu cotidiano quanto pelas práticas escolares instituídas oficialmente pela dinâmica escolar. Uma das formas que auxiliam o olhar sobre a representação das infâncias de crianças ribeirinhas são as imagens, também concebidas como texto, como discurso que comunica, dialoga e transmite a produção e interpretação de uma determinada realidade.

As imagens – constituídas por desenhos, mapas e fotografias - se revelam como formas de pensar e significar o mundo, ao mesmo tempo em que transmitem os valores culturais dos tempos e espaços em que foram/são produzidas. As imagens são produções e, ao mesmo tempo, produto das interações entre quem as produziu e o contexto em que foram produzidas. Nelas e através delas, as crianças (de)marcam o espaço social de produção de suas infâncias. Ao anunciarem seu universo, nos conduzem ao exercício do *ver* que, para além do *olhar*, traduz-se no mirar, no desvelar e na compreensão dos modos como as crianças produzem e veiculam suas infâncias na Comunidade do Rio Paruru.

Por isso, assumo a imagem como narrativa visual que comunica o mundo e faz o diálogo fluir por entre as margens do rio e da mata, da mesma forma que representa a continuidade do eu, menina, mulher, professora, militante ribeirinha que enxerga nessas imagens o conteúdo primeiro da vida, a cultura que nos marca e nos ensina sobre o mundo e suas coisas. Não vejo, se não pelos olhos da minha cultura que, ao dialogar com o mundo, produz e resulta dessas interações. A utilização das imagens se constituem como janelas que me permite fazer um movimento triplo entre minhas infâncias na Comunidade do Rio Quianduba, as infâncias das crianças da Comunidade do Rio Paruru e outras infâncias que passam a compor e delinear os caminhos do fazer pedagógico na Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba e clamam por horizontes outros que apontem para o diálogo entre essas infâncias e as práticas instituídas e vividas no

ambiente escolar. Tal compreensão dialoga com Pereira (2013, p. 85), que traz na nota de rodapé a seguinte fala:

Gostaria que a inserção das imagens no contexto de narrativas visuais neste trabalho fosse compreendida como, porque de fato são, citações. É importante ressaltar que estou realizando um exercício de apropriação imagética e que os sentidos construídos para essas imagens se referem as minhas relações com elas.

Sob esse aspecto, ressalta-se que as imagens são pontes de interlocução entre o diálogo com o texto e o contexto que, por ser imagem-texto na perspectiva cultural, são concebidas como produto discursivo carregado de sentidos e significados. Elas não são meramente ilustrações, signos, ícones ou apenas símbolos como na perspectiva semiótica³. As imagens são elementos culturais que transmitem um discurso social e historicamente produzido e veiculado em um determinado contexto sociocultural.

Assim, conceber a imagem na perspectiva de uma cultura visual implica pensar as crianças não apenas como meros expectadores, posto que, ao produzirem e olharem para uma imagem, interpretam e atribuem sentido ao mundo e a realidade em que estão imersas.

Esse processo tem sua origem na experiência visual. Podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acidentes, azares e dissabores. Enfim, são imagens associadas a situações marcantes que, por razões diversas, preservamos para nos proteger das emoções que elas acionam ou, ainda, que guardamos com afeto – e nos reservamos o direito de reviver as emoções que elas desencadeiam apenas em épocas ou momentos especiais. (MARTINS, 2009, p. 34)

Ao buscar a interpretação de uma imagem ocorre o processo de mediação entre o local de onde se pronuncia o discurso, a representação da imagem e o local de receptividade desse anúncio. Tais representações discursivas são mediadas pelo contexto cultural em que foram/são produzidas, assim como pelas condições materiais e espirituais dos sujeitos que as produzem, veiculam e interpretam; ou seja, na perspectiva de narrativas visuais⁴, as imagens

³ Segundo Abbagnano (2007) Foi usado inicialmente na medicina como termo que se referia à ciência dos sintomas, posteriormente, usado por Locke para indicar a doutrina dos signos correspondente à lógica tradicional. Utilizado na filosofia contemporânea por E. Moris como teoria da semiose, sendo dividida em três partes denominadas de semântica, pragmática e sintática.

⁴ Compreensão assumida por Pereira (2013) ao ressaltar que: “Gostaria que a inserção das imagens no contexto de narrativas neste trabalho fosse compreendida como, porque de fato são, citações. É importante ressaltar que

não só traduzem, mas elas são o próprio conhecimento produzido no âmbito de um contexto cultural. Elas revelam o conhecimento da vida e das práticas sociais presentes nas relações entre as pessoas, transmitem ideias, concepções e visões de mundo. Do mundo retratado na imagem e vice-versa. De tal maneira que:

Quando os sentidos são construídos para os artefatos visuais cada um, ao seu modo, apresenta também, referências advindas do local social e cultural (incluindo o local moral, ético, religioso, econômico, racial, sexual e identitários) de onde pronunciam seus discursos. Ou seja, os espaços por onde transitam, se comunicam e se relacionam com as outras pessoas vão subscrevendo na experiência cultural de cada sujeito certo arcabouço de práticas interpretativas que mediam a compreensão que estabelecem para os discursos circulantes, dentre eles os visuais (PEREIRA, 2013, p. 82).

O autor compreende as imagens como discursos sociais comprometidos e alinhados com uma concepção e visão de mundo, de homem/mulher e de sociedade. Para ele, não há neutralidade nas imagens, elas veiculam valores, são carregadas de ideologias e concepções, atuando como mecanismos propulsores e regulatórios de práticas sociais estabelecidas num determinado contexto cultural.

No contexto das infâncias ribeirinhas, as imagens se tornam ferramentas que auxiliam na compreensão dos modos como as crianças produzem e veiculam suas infâncias, além de evidenciar que, ao anunciar e comunicar seu mundo através das imagens, as crianças indicam pistas e elucidam saberes que, se forem articulados ao cotidiano das práticas escolares na matriz curricular, rompem com a colonialidade epistêmica arraigada no ambiente escolar e instauram outras práticas, outros modos de produzir conhecimento à luz das experiências infantis.

As imagens são constituídas por fotografias e desenhos que retratam o cotidiano de produção das infâncias de crianças ribeirinhas na Comunidade do Rio Paruru. Assim como as fotografias, os desenhos são imagens narrativas pelo qual expressam suas ideias, sentimentos, emoções, desejos, sonhos, saberes e até mesmo uma situação do cotidiano. É um veículo de comunicação que narra, de modo particular, a representação, compreensão e interpretação do mundo. Ao contrário do pensamento usual, o ato de desenhar na infância revela muito mais do que simples mensagens.

De tal forma, ressaltamos que as imagens são tratadas e trabalhadas como eixo convergente entre as narrativas das crianças e as representações de suas infâncias,

reconhecendo que, mesmo existindo conflitos políticos e morais, questões econômicas e sociais e dilemas éticos, a prática de pesquisa assumida nesta tese concebe as narrativas imagéticas como um importante recurso no sentido de pensar, refletir e mirar outras possibilidades na construção de pontes para decolonizar as práticas escolares, sobretudo construídas a partir da experiência com a Etnografia Decolonial. Assim, apresenta-se a estrutura da tese construída em torno de seis seções.

A primeira seção, intitulada: **Iniciando a viagem por entre o rio e a mata: elementos introdutórios**, apresenta o argumento que configura a tese seguido de elementos que o justificam; evidencia as bases teóricas que orientam a análise das categorias e de elementos importantes na construção e interpretação do texto e elucida ainda as questões centrais que inquietam e movem a pesquisa que situa o objeto na perspectiva epistêmica decolonial.

A segunda seção: **O lado de cá do rio por entre as infâncias de uma criança, menina ribeirinha**, é constituída pela trajetória do meu “Eu” decolonial, dá ênfase ao memorial e a história de vida da autora perpassando pelas experiências de suas infâncias e da construção de suas identidades pessoal e profissional; destaca a emergência da docência no contexto de vivência comunitária entre o rio e a mata, entre tempos e lugares atravessados pela lógica de vida na cidade, mas sem perder o rumo do rio e os vínculos identitários com a comunidade, os saberes locais, as lutas e buscas por melhorias da qualidade de vida comunitária e da garantia dos direitos a educação de qualidade.

Na sequência, a terceira seção: **Um mergulho decolonial na etnografia com crianças ribeirinhas**, delinea o tecer da pesquisa com base na perspectiva metodológica de uma Etnografia Decolonial construída a partir de uma trajetória circunscrita entre o rio e a mata por onde ecoam as vozes de crianças ribeirinhas que nos falam de suas experiências e saberes produzidos no contexto das relações sociais comunitárias; Aborda, além disso, os caminhos metodológicos produzidos e percorridos durante o trabalho de campo com as crianças da Comunidade do Rio Paruru.

No seguimento da quarta seção que trata sobre: **Entre o rio e a mata a produção do conhecimento com crianças ribeirinhas nas universidades da Amazônia paraense**, destacam-se as concepções, percepções e ideias que têm guiado e sustentado a produção de conhecimentos acerca das infâncias, das crianças e da pesquisa com crianças ribeirinhas no contexto das universidades públicas da Amazônia paraense.

Em seguida, na quinta seção, denominada: **Um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias ribeirinhas e suas implicações as práticas escolares na**

Comunidade do Rio Paruru, analisam-se as imagens e representações das infâncias que são produzidas e veiculadas por crianças ribeirinhas, considerando o contexto cultural, suas identidades, os tempos e lugares do brincar e do ser criança ribeirinha. Faz-se emergir o processo educacional entre o rio e a mata, utilizando como elementos para a análise as produções imagéticas, fotográficas, de desenho, as narrativas das crianças da Comunidade do Rio Paruru.

Na sexta e última seção, **Seguindo rio acima, rio abaixo, ainda não é o fim, é o só o começo da viagem para águas grandes e profundas...**, após mais um fôlego, tenta-se construir um percurso que demonstre as possibilidades para decolonizar as práticas escolares a partir dos saberes presentes nas imagens e representações produzidas e veiculadas pelas crianças ribeirinhas, assim como elucida os elementos conclusivos acreditando sempre que o tempo de chegada é também o tempo de partida, já que nos caminhos de rio não há um fim, mas sim passagens para novos lugares que possibilitam (des)encontros com outras gentes que, como nós, estão sempre de passagem no barco da vida.

Para um início tudo sempre é difícil, mas possível diante da insistência e da persistência de uma menina que insiste em não se acomodar, é sempre alguém descontente, na busca do contentar-se diante de uma cena que, apesar dos tempos passados, continua quase a mesma – a escola. Ah! A escola permanece lá, quase intacta, a diferença é que ergueram paredes de pedra, talvez ela tenha ficado mais dura, para continuar aprisionando corpos e mentes, almas de pessoas que querem ser gente. Gente como eu e você que começa a ler e inicia a viagem por entre o rio e a mata, na tentativa de sair do lado de cá para chegar ao lado de lá e encontrar outros rios e outras matas que, sem paredes, nos conduzem na travessia por entre maresias para infâncias e meninices de um/a menino/a que carrega rios em suas vidas. Então, vamos iniciar a viagem por entre o rio e a mata começando pelo lado de cá.

2 O LADO DE CÁ DO RIO, POR ENTRE AS INFÂNCIAS DE UMA CRIANÇA, MENINA RIBEIRINHA

Posso dizer que há um rio em minha vida, que fervilha, que insiste em (re)existir, insistir, (re)viver, e (re)insurgir-se) resistindo frente aos desafios entre o morrer e o viver.”

João Colares da Mota Neto

Ainda do lado de cá do rio, esta seção faz o percurso entre o rio e a mata para mostrar, inicialmente, como fui me tornando eu mesma, por entre esses lugares que marcaram – e ainda marcam - as infâncias que vivi e que, ainda ávidas em meu ser, permanecem como partes de mim demonstrando nesses remansos de minha vida as experiências que constituíram minhas vivências no contexto das brincadeiras ribeirinhas, da escola multisseriada, das aprendizagens singulares e significativas que vivi com os professores na escola, nos movimentos da Comunidade Eclesial de Base, nos movimentos sociais por onde remei e no exercício da docência ribeirinha fui me (re)fazendo como mulher ribeirinha, professora, mãe, militante e convicta de que podemos construir um mundo justo, fraterno e igualitário desde aqui e agora.

2.1 DE COMO ME TORNEI “EU” ENTRE O RIO E A MATA

Chegar ao momento de confrontar-me comigo mesma exige um exercício de pensar a importância das representações sobre minha identidade e as práticas formativas que vivi e/ou continuo vivendo, dos domínios que outros exercem sobre as representações de mim, assim como de situações singulares e fortes que marcaram as minhas experiências de aprendizagens, da função do outro e de sua presença/ausência em minha vida, além de refletir sobre os padrões socialmente estabelecidos no que tange a figura da mulher do campo, principalmente numa comunidade ribeirinha. E, mais ainda, sobre as barreiras que precisavam ser superadas para viver de forma intensa e comprometida comigo mesma, com minha comunidade, com meus/minhas alunos(as). Tudo isso ocupa em minha história e no contexto das minhas escolhas pessoais e profissionais um lugar singelo e de grande relevância para a construção das minhas identidades.

Os diferentes caminhos - alguns por escolha própria, outros pela negligência das autoridades políticas⁵ – que foram traçando e construindo o meu ser, não podem ser pensados fora da relação “Entre o Rio e a Mata” - o contexto no qual estão circunscritas as experiências da minha infância. Nessa perspectiva, Souza e Abrahão (2006) enfatizam muito bem que a invenção de si é constituída por tempos, lugares, narrativas e ficções, mas também perpassada por personagens que se apresentam e auto representam nos percursos e nas maneiras como vamos construindo a materialidade de nossa existência.

As representações das experiências da minha infância circunscrevem-se na Comunidade Rio Quianduba, que fica a 1 hora de viagem de barco da sede do Município de Abaetetuba, Estado do Pará. O nome “Quianduba” em Tupi significa: “*pequeno rio que corre*”, mas mesmo em meio a correntezas de “marés lançantes”⁶, ou contra maré, foi possível chegar a outros lugares, para além das fronteiras atravessadas pela minha infância, “Entre o Rio e a Mata”, por onde essas representações continuam (re) fazendo meu eu.

2.1.1 Meu Eu decolonial: minha infância ribeirinha e as brincadeiras na casa do Vovô Jango

Não consigo imaginar minha infância sem as experiências que vivi com minha irmã e nossos primos(as) que faziam parte do nosso cotidiano na casa do Vovô Jango. Lá era o local de encontro daquelas crianças ávidas por um espaço propício para nossas correrias, brincávamos a tarde inteira, cantigas de roda como “sapatinho branco”, “ciranda cirandinha”, “carneirinho carneirão” e outras brincadeiras como “boca de forno”, “a mãe do mato”, e tantas outras que povoaram e constituíram a base da nossa infância.

A casa do Vovô Jango era o lugar das crianças, um mundo outro, cheio de possibilidades, liberdade, amor e de carinho de avô-criança, um menino moleque que brincava de ser o “bicho folharal” e fazia um som que representava o barulho das folhas caminhando no vento. Quanta emoção e suspense sentia quando Vovô Jango – como era carinhosamente chamado por todos – escondia-se atrás da porta e gritava com uma voz diferente: “lá vem o bicho folharal”, crianças gritavam e corriam para escapar do famigerado animal que avançava para nos pegar e levar para o mato. Era o lugar que nos sentíamos “livres” para viver as

⁵Ausência dos anos finais do Ensino Fundamental e da oferta de Ensino Médio nas Comunidades das Ilhas de Abaetetuba. Isso fazia com que a maioria das crianças e adolescentes interrompesse seus estudos na 4ª série e, muito cedo, formassem família ou saíssem da comunidade para buscar novas possibilidades na cidade, mas isso era quase impossível devido as condições financeiras da maioria das famílias ribeirinhas.

⁶Refere-se à maré alta no período do inverno amazônico.

aventuras de nossas infâncias, tempos em que os filhos eram ensinados pelos pais, desde muito cedo, a assumir responsabilidades.

De tal modo que minhas atividades diárias seguiam uma rotina que incluía ir à escola pela manhã, fazer a lição de casa logo após o retorno, fazer as refeições e, após o almoço, preparar uma determinada quantidade de cuias com a mamãe; somente após concluir essas atividades eu tinha “permissão” para brincar. Permissão no sentido de que era necessário pedir à mãe ou ao pai a licença para ir a algum lugar, tomar banho e até mesmo brincar. Por isso, a melhor hora do dia de minhas infâncias era o final da tarde, na qual era possível viver plenamente meu tempo de “Ser” criança, pois os tempos de outras atividades que fizeram parte da rotina diária das minhas experiências infantis eram vividos por uma menina de 6 anos com uma sobrecarga de responsabilidades que incluía desde aprender os afazeres domésticos, cumprir uma “tarefa” na preparação das cuias, para apenas depois de todo o “dever” cumprido ter o direito de brincar.

Lembro que as brincadeiras eram muito animadas, o barulho, a gritaria, as risadas e o corre-corre na sala sinalizavam nossa presença na casa. Éramos em torno de dez (10) crianças, primas(os). A casa do Vovô Jango, como a chamamos até hoje, era o local perfeito para nossos encontros no início da tarde, o tempo foi meu aliado e o rio o principal companheiro nas brincadeiras de “pira-pegas”, “pira-ajuda”, “pira mãe”, “porfia de canoa”, “porfia de nado” e nas aventuras pelos igarapés e furos. Durante as brincadeiras com os(as) primos(as) fui construindo uma relação de pertencimento na qual o rio e a mata permeavam nossas relações com o lugar e com os fazeres de nossas infâncias.

Desde muito cedo nossos encontros na casa do Vovô Jango, no final da tarde, já anunciavam o que viria pela frente: muita brincadeira de esconde-esconde no açacizal, pira-alta no galho das árvores e o rio à nossa espera para concluir aquele dia de realização.

Os tempos do brincar se dividiam entre as brincadeiras que podiam ser realizadas no “terreiro” – espaço entre as árvores próximas à casa do Vovô – e culminaram com o tempo do banho, que também se transformava em brincadeiras. Mas o brincar no rio também estava circunscrito nas imediações do porto da casa do Vovô Jango que, como toda casa ribeirinha, possuía um miritizeiro que dava acesso de subida do rio para a casa. Nesse tempo não existiam pontes, para chegar às casas pelo rio eram colocados a parte mais madura da árvore do buriti (*mauritia flexuosa*), também chamado de miritizeiro, que funcionava como meio de acesso entre o rio e a casa. Esse pedaço de árvore ligava a casa ao rio, quando a maré subia ficava flutuando na água, pois geralmente era fixado em uma das extremidades, como mostra a imagem abaixo.

Imagem 1 – Miritizeiro no Rio Paruru



Fonte: Arquivo da autora, 2020. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica mostrando a frente de uma casa ribeirinha. À frente se vê as águas do rio Paruru e o porto da casa que é constituído por varas (marás) que prendem o miritizeiro, árvore utilizada como via de acesso à casa; na subida, duas escadas feitas de tronco de árvores e degraus de madeira. Há também um rabudo coral ancorado no porto. A casa, à esquerda, com uma porta e uma janela de madeira coberta com telhas de barro. Na frente e ao redor há um açaizal, formando uma cobertura verde. Próximo à janela da frente, uma planta ornamental. Ao lado da casa, à direita, uma cabana improvisada com lonas amarela e branca. À esquerda, um varal feito de tronco de açaizeiros apoia os matapis que são estendidos ao sol, após a pesca do camarão. Na frente dos matapis, à esquerda, sobressai o aningal que desce até as margens do rio. [Fim da descrição].

Quem poderia imaginar que aquele pedaço de árvore poderia se transformar num objeto essencial para brincar de pular no rio? A brincadeira consistia em correr e pular na água o maior número de vezes possível sem cair porque, como o miritizeiro ficava preso apenas em uma das extremidades e a outra ficava solta, ele rolava em cima da água dificultando o equilíbrio.

A imagem acima traduz o cenário de uma casa ribeirinha em que aparecem elementos peculiares ao lugar, o rio com suas águas calmas, o miritizeiro e os marás⁷ que servem como

⁷ Expressão ribeirinha que no singular se escreve: mará. A utilização dos marás é muito comum nas “beiras” dos rios da Amazônia, em virtude do papel que desempenha no porto. É utilizado tanto para ajudar na fixação dos miritizeiros quanto para ancorar as embarcações.

apoio tanto para o caule da (*mauritia flexuosa*) fixar-se em um ponto específico na direção da escada, eles são os primeiros elementos encontrados na chegada em muitas casas ribeirinhas. Junto a eles, temos uma pequena escada construída com degraus feitos de pedaços do açazeiro que completam os elementos necessários para o acesso, pelo rio, à moradia. A rabeta é outro elemento que aparece no cenário acima como objeto que caracteriza e representa o principal meio de transporte fluvial muito utilizado nas comunidades ribeirinhas.

A casa ao fundo construída em madeira apresenta uma arquitetura singular com uma pequena porta e uma janela na entrada, cercada por inúmeras árvores de diversas espécies vegetais, com a predominância dos açazeiros. À direita, é possível observar os matapis que estão arrumados numa espécie de varal aguardando o momento da pesca do camarão, finalidade para a qual foram tecidos com as tiras do jupati⁸, derivado do tupi-guarani, o *yupa'ti* é uma espécie de palmeira que possui fibras resistentes utilizadas para a confecção de objetos como paneiros, peneiras e outros artefatos de tala.

No rio também podíamos brincar de “pira-pegã”, “pira-cola”, “escorrega na praia”, brincadeiras que também podiam ser realizadas tanto na casa quanto entre as árvores no terreiro da casa do Vovô Jango. Assim, o rio estimulava nossa criatividade e capacidade de (re)inventar outros lugares e outros modos de brincar como a pira-cola, que acontecia com a adaptação do modo de “descolar” o/a parceiro/a; para isso, era necessário mergulhar e passar entre as pernas da criança que estava colada. Essa ação exigia uma destreza e uma habilidade extrema, uma vez que envolvia: tempo embaixo d'água, movimentos sinuosos, sentido de direção, lateralidade, rapidez e resistência física.

Nas infâncias vividas entre o rio e a mata estavam as viagens ao lado de meu pai para o Rio Maracapucu⁹, onde ainda são fabricados artefatos de argila. Essas viagens eram aventuras emocionantes, guardadas em um tempo e lugar específicos da infância de uma menina que, vivendo entre as proibições e permissões instituídas pela sociedade patriarcal, transgredia as regras e os “comportamentos” ideais que regulavam a criação no seio familiar. Nesse aspecto, havia um ponto a meu favor: éramos quatro meninas, irmãs, criadas pela mãe, porque o papai passava a maior parte do tempo na feira do Ver-o-Peso¹⁰, onde comercializava

⁸Cientificamente denominada de *raphiataedigeramart*.

⁹É um dos mais extensos rios que constituem a malha viária da região das Ilhas de Abaetetuba. Sua nascente localiza-se às margens direita do Rio Maratauíra e sua foz está nas águas do Rio Pará (Costa Marapatá). Por sua expressiva extensão, corta duas grandes ilhas e abriga várias comunidades em suas margens, são elas: Maracapucu Sagrado, Santa Maria, Cariá, São José e Palmar.

¹⁰No século XVII, onde hoje funciona o Mercado Ver-o-Peso, numa área que era formada pelo igarapé do Piri, os portugueses instalaram um posto de fiscalização e tributos dos gêneros trazidos para a sede das capitâneas (Belém-PA). Este posto foi denominado Casa de Haver o Peso, que também tinha como atividade o controle do peso dos produtos comercializados, funcionou até meados de 1839. No início do século XIX, o igarapé Piri foi

cachaça, artefatos de barro e as cuias que mamãe fazia. Com exceção das cuias que eram fabricadas em casa, a cachaça vinha do engenho Pacheco e os artefatos de argila eram comprados dos fabricantes do Rio Maracapucu e transportados pelo papai até nossa residência no Rio Quianduba.

O trajeto até o Rio Maracapucu consistia em remar por cerca de quatro horas de viagem de ida e volta. Em nosso percurso estava o Furo do Arsene, um igarapé estreito que só é navegável com a maré alta. Passar esse furo era o momento mais esperado, em alguns pontos era preciso ficar agachada no fundo da canoa, porque as copas das árvores formavam um telhado verde e espesso que pairava sobre as águas. Em outros pontos passávamos por sumaumeiras gigantes, onde, de acordo com papai, era a moradia da “Uiara”, do Curupira. Era justamente nesse momento que a viagem, inicialmente penosa e cansativa, se transformava, como num passe de mágica, em a “hora da estória”. Papai contava as inúmeras estórias sobre os encantados da mata, histórias de bichos como as do “Macaco e a Onça”, da “Preguiça”, da “Corrida dos Animais”, do “Veado”, do “Bicho Folhará”, eram tantas estórias que o tempo passava sem percebermos. Finalmente chegávamos à olaria do Sr. Zeca Norte, onde eram fabricados potes, alguidares, vasos, filtros, panelas, moringas, bilhas e outros artefatos de argila. A canoa ficava cheia de mercadorias e, novamente pelo mesmo caminho, fazíamos a viagem de volta para casa.

Entre esses tempos e lugares estava o tempo da escola que, tão importante quanto os outros, se reverberaram em tempos significativos de como aprender para além das páginas da “Cartilha do ABC” e das linhas do caderno.

2.1.2 As experiências escolares na Comunidade de Quianduba

As reminiscências históricas do processo educacional da comunidade de Quianduba estão vinculadas ao processo ocupacional das terras doadas pela coroa portuguesa a Francisco de Azevedo Monteiro. Assim, as primeiras famílias que chegaram em Quianduba ocuparam grandes áreas de terra e implantaram o modelo dos “engenhos” no beneficiamento da cana-de-açúcar para a produção de aguardente e açúcar morena, como era chamada pelos antepassados, atualmente, conhecida como açúcar mascavo. Entre as famílias proprietárias

aterrado e, na sua foz, foi construída a doca do Ver-o-Peso. Mas foi somente no século XX que a área onde está construído o Mercado Ver o Peso – Centro Histórico de Belém – denominada Complexo do Ver-o-Peso, tomou o formato atual com seus mercados e praça. Essa área possui mais de 26 mil metros quadrados e é formada pelo Mercado de Ferro ou de Peixe, o Mercado Municipal de Carne, a Praça do Pescador, a Praça do Relógio, a Praça dos Velames, pelo Palacete de Bolonha, além de duas mil barracas e casa comerciais populares.

das terras estavam os Ferreira - vindos de Cameté - os Ribeiro, os Vilhena e os Pinheiro. Além dessas famílias também vieram os Silva de origem cearense, e muitos desses homens assumiram o trabalho braçal no “picadeiro” dos engenhos. Uma parte das mulheres iam para a lavoura canavieira, onde tinham um papel definido na divisão do trabalho no roçado, atuando principalmente na capina da área cultivada, enquanto outro grupo trabalhava na produção de cuias em seu próprio lar.

A docência na Comunidade de Quianduba era exercida por parentes próximos ao Senhor de engenho, que também era a figura política no lugar. Por ter uma relação próxima com o governante municipal, ele indicava a contratação dos professores para atender seus filhos e os filhos dos trabalhadores do engenho. Geralmente, eram as filhas ou noras do Senhor de engenho. Nesse tempo, a Professora Benedita Pacheco - casada com o Senhor conhecido como Zico, filho do Senhor Venâncio Vilhena, proprietário do engenho São Pedro - atendia as crianças na escola que funcionava na residência do sogro, no igarapé Lariandeuá, um braço do Rio Quianduba. Ao mesmo tempo, a Professora Zeli, filha do Senhor Indalécio Guimarães - proprietário do engenho Perseverança, casada com o filho do Senhor Egídio Pacheco, proprietário do engenho Santa Maria - lecionava no alto Quianduba e a Professora Imponina, filha de Antônio Pinheiro - proprietário do engenho Santo Antônio - lecionava para as crianças no baixo Quianduba, na residência de seu genitor.

O modelo educacional configurado no cenário dos engenhos na Comunidade de Quianduba, refletia as relações coloniais estabelecidas no “picadeiro” e nos arredores da “casa grande”. Aos filhos dos trabalhadores era oferecido o ensino das primeiras letras, a fim de que eles pudessem aprender, basicamente, a leitura, a escrita e o cálculo. Os filhos do senhor de engenho também compartilhavam desse primeiro momento de escolarização inicial, porém, logo eram encaminhados para a cidade, a fim de prosseguir os estudos e manter a ascensão social da família.

A colonialidade pedagógica atuava na manutenção, continuidade e fortalecimento das relações de poder estabelecidas nas cercanias da “casa grande”. Desse modo, a colonialidade se constitui como um sistema dominante que atua em diferentes vertentes no contexto social, identificadas como colonialidade do poder em Quijano (2005), colonialidade do saber em Mignolo (2003) e colonialidade do ser em Maldonado-Torres (2008). Assim como a colonização se apropriou e explorou os meios materiais e econômicos, também invisibilizou os povos colonizados atuando no sentido de apagar todos os aspectos que estivessem relacionados com a sua cultura, identidades, saberes, linguagem, estilos de vestimenta, costumes e tradições; também atuou na produção de um saber eurocentrado, universal e

homogêneo. Para Quijano (2005, p. 121), a colonialidade do poder como movimento de controle, é vivenciado de forma abrangente “[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento.”

Não obstante, no início da década de 80, nas comunidades ribeirinhas de Abaetetuba, o processo de escolarização obrigatória iniciava aos 7 anos de idade, como preconizava a Lei n. 5.692/71 em seu artigo 19º “Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos”. Apesar de a lei mencionar a possibilidade de os sistemas de ensino estruturar formas de atendimento para as crianças em idade inferior, não havia uma preocupação com essa faixa etária da população. Logo, a maioria das crianças da minha comunidade, abaixo dos sete anos, não frequentavam a escola. Mas de qual escola estamos falando?

Lembro que comecei a frequentar a escola muito cedo, aos cinco anos fui estudar na casa da Professora Elza Vaz, saíamos bem cedo de casa pois nossa viagem era longa e, a depender do horário, enfrentávamos a correnteza das águas, principalmente entre os meses de fevereiro e março nas marés lançantes para ir e voltar da escola. A viagem de canoa durava cerca de uma hora para ir e retornar. Recordo-me que muitas vezes chegávamos por volta de meio dia, com fome e cansados. Nesse tempo, não havia merenda na escola, algumas vezes levávamos biscoito (bolacha rosca) para amenizar a fome. Vivi esse tempo por um ano. Recordo que na sala havia uma mesa grande de madeira com bancos nas laterais onde sentava com outras crianças para estudar. Não havia carteiras, todos ficavam juntos naquela mesa.

Já na residência da Professora Conce, como era e continua sendo carinhosamente conhecida, por ser nora do Senhor Venâncio Vilhena, passou a lecionar em substituição a Professora Benedita Pacheco que havia mudado para a cidade. Inicialmente, Tia Conce deu aulas na casa do Senhor Venâncio, pouco tempo depois passou a lecionar em sua residência. A escola, sob a responsabilidade da rede municipal de ensino, atendia as crianças pela manhã e à tarde, em regime de multisseriado.

Recordo-me da sala de aula com 40 cadeiras de madeira enfileiradas, uma mesa grande com bancos para as crianças menores. Essa mesa era do grupo de crianças menores de sete anos, que chegavam à escola pela primeira vez. As atividades das crianças da mesa eram de “cobrir” e “fazer embaixo” – cópias com traços e pontilhados feitos pela professora para o treino da coordenação motora fina. Como a maioria das crianças ao chegar na escola, aos seis anos de idade, fui para o grupo da mesa grande, pois não conseguia pegar o lápis, então a Tia

Conce, cuidadosamente, colocava sua mão sobre a minha e deslizava a caneta sobre o papel, mostrando-me a direção, as margens, a posição dos traços e pontilhados. Ao final de cada aula, a professora corrigia meu caderno, ele era confeccionado por minha mãe que reunia várias folhas de papel com pauta, cortava ao meio e costurava uma das laterais com agulha de mão, eram alinhavos que prendiam as folhas e formavam o caderno que era encapado com uma folha colorida. Fazia questão de mostrar para meus colegas o meu caderno que, entre tantos, talvez fosse o mais organizado, uma vez que os cadernos deles não eram costurados e sequer encapados como o meu e de minha irmã.

O saber, sistematicamente instituído e repassado pela professora, estava organizado de forma disciplinar, nas lições diárias, nos deveres de casa e na sabatina semanal. Naquele tempo, não conseguia entender o porquê estudávamos português, matemática, ciências, estudos sociais e tantas outras disciplinas que se transformavam num inferno diário e insistia em confrontar minha infância que, como o rio, corria para cima e para baixo. As horas da escola eram sofridas, mas escutava minha mãe dizer que: “era preciso estudar pra ser alguém na vida” e eu me perguntava sem cessar se de fato eu não era esse “alguém”.

Os saberes escolares, a cultura organizacional da escola e a vivência na escola em nada me lembravam das infâncias vividas por entre o rio e a mata, das experiências e das aprendizagens que construí junto a outras crianças. Saberes que eram repassados através de um grande quadro verde fixo na parede da sala da professora e, todos os dias, se enchia de palavras estranhas, alheias e alienantes, frias e mudas diante do pulsar de nossas infâncias.

Meu material escolar consistia em: um caderno confeccionado de folha de papel com pauta costurado à mão, a metade de um lápis preto - pois outra metade era de minha irmã – uma sacola de plástico reciclável¹¹, a cartilha do ABC e uma borracha branca presa na extremidade do lápis. Mas havia a sacola da “vasilha da merenda”. Nos dias em que havia merenda na escola, a professora avisava com antecedência para levarmos o copo ou uma tigela/prato. Como naquele tempo as condições financeiras eram precárias, minha mãe higienizava o pote de margarina e colocava na sacola para levarmos à escola. Essa foi a louça que, durante muitos anos, fez parte da vida de muitas crianças na escola ribeirinha.

O ritual do processo educacional iniciava com a forma como íamos à escola. Como criança ribeirinha, acordava bem cedo para esperar uma “passagem”¹², ou seja, uma canoa que passasse em frente à minha casa e pudesse me levar para escola. Não tínhamos canoa e, sem esse meio de transporte, era difícil chegar à escola. O problema é que, assim como a

¹¹ Era a sacola que vinha da mercearia com a farinha de mandioca, de tamanho variado.

¹² Termo utilizado pelos ribeirinhos para designar carona.

minha, a maioria das famílias não possuíam canoas ou cascos, e mesmo aquelas que possuíam os adultos utilizavam para o trabalho no mato, para as viagens até as mercearias que eram bem poucas e, geralmente, ficavam distantes. Nesse sentido, entre disponibilizar a canoa para as crianças irem à escola e garantir os meios de sobrevivência familiar, essa última necessidade era mais importante. Então, as canoas que vinham do alto Quianduba, ao passar em frente a nossa casa, já estavam lotadas, e lá quando vinha uma canoa maior conseguia chegar à escola. Apesar da dificuldade com o transporte para escola, frequentava assiduamente as aulas juntamente com minha irmã.

Como a canoa que eu e minha irmã íamos era uma das primeiras que chegavam na escola, nossa primeira tarefa era ajudar a professora na arrumação da sala, encher o pote de barro com água e distribuir os cadernos para as crianças da mesa que iam chegando. Em seguida, fazia a escrita no caderno, inicialmente de “cobrir” e depois “fazer embaixo”, ao final da aula havia a “lição”. Mas o que era a lição? A lição era um ritual obrigatório diário de leitura que todas as crianças e adolescentes da turma tinham que fazer. A professora ensinava as letras, as sílabas ou as palavras e ficávamos memorizando por um tempo. Depois desse tempo, a professora chamava uma criança por vez para “tomar a lição”. Por ser uma prática diária, minha mãe me ensinava em casa; então, quando chegava a hora da lição, por eu já saber a minha leitura, era a primeira na mesa da professora. Isso me alegrava muito, pois pensava na possibilidade de “dar minha lição” e me livrar daquele dever diário, assim teria um tempo para brincar na goiabeira que ficava em frente à casa.

O tempo passava, entre idas e vindas, entre tempos de rio e de mata, fui avançando no processo de escolarização e, já com sete anos, na 1ª série, estava lendo e escrevendo, Tia Conce, inteligentemente, tomava minha lição antes das outras crianças e pedia para que eu ensinasse a lição das crianças que não sabiam ler. Me tornei uma espécie de monitora da turma multisseriada, havia alunos desde a alfabetização até a 4ª série. Enquanto Tia Conce “tomava a lição” dos que já estavam lendo, eu ia ensinar as outras crianças.

Recordo que nessa turma havia um menino que era um “espinho no meu pé”, aquele garoto pálido, franzino, com a mesma idade que eu tinha à época, não conseguia ler. Eu ficava horas ensinando as letras e, nas várias idas e vindas à mesa da professora, suava, tremia, ele não conseguia ler, enquanto não fizesse a leitura solicitada permanecia na sala e eu tentava ajudá-lo. Como não lembrar esse menino que todos os dias era o meu desafio, sua presença/ausência na sala insistiam em me perturbar, ele era meu “castigo” porque, enquanto ele não conseguisse ler a lição solicitada pela professora ou fazer a leitura ensinada, permanecíamos na sala. Ora, eu que me esforçara tanto para aprender minha lição em casa e

ser a primeira a ler, naquele momento me sentia penalizada juntamente com aquele menino, que só podia ir para casa depois de fazer sua leitura. Essa era minha rotina de todas as manhãs, de segunda à sexta feira.

Tempos e lições de um modelo de educação tradicional que nos prendiam entre as paredes da sala de aula. Éramos prisioneiros de uma experiência escolar colonizadora dos nossos corpos, mentes e dos tempos de viver a infância como crianças ribeirinhas. Essas práticas escolares revelam a atuação de uma escola que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos por resguardar profunda relação com a herança de nosso passado colonial de imposições, negação do “Outro”, aprisionamentos de corpos e mentes, moldados por uma pedagogia da dominação, do medo, do castigo, da violência e da opressão. Sob essa perspectiva, a atuação da escola resultou em expulsão e alijamento de muitos meninos e meninas dos bancos escolares que, por muitas vezes, foram ridicularizados, taxados como “burros”, “os atrasados”, “preguiçosos”.

O quadro verde, dividido em quatro partes, cheio de palavras, o exercício de perguntas e respostas, a memorização da lição diária, a disposição das carteiras na sala, o desgaste aparente da professora que se desdobrava para cuidar do processo ensino aprendizagem, da feitura da alimentação escolar, da higiene da sala de aula, entre tantos outros afazeres, tornava o ofício da professora num fardo pesado compartilhado com os/as alunos/as que, em geral, eram convocados a ajudar.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (1987, p. 33) denuncia essa realidade e propõe sua superação via uma Educação para a Liberdade. Assim, ele nos fala:

Na concepção de educação “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição [...]
Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Ao mesmo tempo, recordo-me das experiências escolares vividas na Escola Tancredo Neves que funcionava na residência da Professora Elza Vaz. O mobiliário escolar era improvisado, eram duas mesas grandes com bancos nas laterais. As mesas eram divididas de acordo com as séries. Então havia uma mesa próxima ao quadro verde, onde sentavam as

crianças da 2^a, 3^a e 4^a séries, e na outra mesa, próxima à da professora, ficavam as crianças da alfabetização e 1^a série.

Chegar à escola na casa da Professora Elza era uma maratona diária porque o percurso de casa até lá era longo, penoso e exigia cerca de 1 hora de viagem de canoa à remo de ida e o mesmo tempo de volta. Então, geralmente tínhamos que sair de casa às 06:00h com retorno às 12:00h. Mas remar esse percurso de ida era, inclusive, prazeroso, íamos em companhia de outras canoas, a brisa fria da manhã ajudava, difícil era o retorno ao sol do meio-dia, remando contra a maré. Nos tempos de inverno, principalmente entre os meses de fevereiro e março, enfrentávamos as marés lançantes e suas correntezas, isso aumentava o tempo de viagem. Nos meses de verão, de agosto a novembro, nossa luta era com o sol forte de meio dia, pois era quase impossível remar e segurar a sombrinha, aliás um objeto muito escasso à época. Como a maioria das crianças, eu não tinha sombrinha, e precisava ajudar meu tio João – parceiro da escola – a remar, porém, muitas vezes a temperatura era insuportável e a fome começava a dar sinais. Mesmo exaustos, conseguíamos parar na beira do rio e pegar umas folhas de aninga¹³ para cobrir nossas cabeças, uma espécie de sombrinha natural.

Nesses tempos a alimentação escolar era precária, apenas alguns dias da semana havia merenda na escola. Apesar de já existir o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE - e as primeiras ações governamentais remontarem à década de 1930, quando foram implementadas ações de combate às doenças nutricionais relacionadas à fome e à miséria, seu embrião foi instituído apenas em 1955, através da Campanha Nacional da Merenda Escolar, vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura¹⁴. Inicialmente, as ações da campanha contavam com as doações internacionais, vindas principalmente da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). Mas, somente a partir de 1995, o programa amplia-se e passa a atender toda a educação básica e de forma mais presente nas escolas do campo, entre essas a ribeirinha.

Era uma escola precária, na verdade não tinha escola, era casa de família, dividíamos a sala com os objetos domésticos, os animais, os moradores, as rotinas de um ambiente familiar. Essa realidade não é nova, segundo Abreu *et al.* (2013) existem inúmeras dificuldades para atuar nas escolas em comunidades ribeirinhas, em virtude de apresentar uma realidade diferente da cidade, onde as problemáticas se acentuam inclusive pelo distanciamento do

¹³*Montrichardialinifera* – nome científico da aninga: planta herbácea aquática, presente nas vastas regiões de várzeas da Amazônia e igualmente encontrada em diversos ecossistemas inundáveis como igapós, margens de rios, furos e igarapés, com presença em outros estados do Brasil e também no Suriname. Fonte: Revista de estudos ambientais (Online) v.16, n. 2, p. 6-19, jul./dez. 2014.

¹⁴Fonte: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v18n4/01.pdf>

centro das decisões, uma vez que as políticas educacionais são pensadas a partir de uma lógica verticalizada que não compreende a dinâmica territorial, o contexto sociocultural, o que contribui para precarizar ainda mais essas escolas.

Entre os objetos que faziam parte de minha vida escolar, nunca pude esquecer das vasilhas que carregava em um saco plástico. Fazia isso com muita alegria, pois levar a louça da merenda era a garantia de que naquele dia teríamos merenda na escola. Para muitas crianças, aquela era a única refeição do dia. Então, lá ia outra sacola contendo uma vasilha de margarina de 500 (quinhentos) gramas, uma colher ou um copo plástico. Carregava comigo, em duas sacolas, a esperança de dias melhores, o sentimento de alegria e ao mesmo tempo de cobranças de minha mãe que sempre dizia: “[...] não quero que vocês tenham o mesmo futuro dessas meninas daqui [...]”. Esse futuro era uma realidade que se constatava, na época, porque o acesso a escolaridade era difícil, a maioria das meninas como eu, desde muito cedo, já estavam no trabalho familiar, ou na fabricação de cuias e paneiros e nos roçados e canaviais¹⁵, em torno dos quais girava a economia da época.

As experiências escolares na comunidade de Quianduba contribuíram para que, já aos seis anos de idade, meu ser pessoal e profissional fosse sendo formado. Ajudar a professora no ensinamento de outras crianças que tinham dificuldades com as primeiras letras, realizar atividades como limpar a sala, o quadro verde, arrumar as carteiras, servir a merenda, entre outras, me ajudou na formação de atitudes e valores que se consolidaram ainda mais com as vivências na Comunidade Eclesial de Base – CEB’s do Rio Quianduba.

2.1.3 A vivência nas CEB’S e as experiências decoloniais

O Rio Quianduba é uma das comunidades mais populosas das Ilhas de Abaetetuba, juntamente com outras 71 comunidades fazem parte da Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz que, por sua vez, está ligada à Diocese de Abaetetuba. O Quadro 1 mostra a relação entre a religiosidade, trabalho, economia e o regime de servidão estabelecido na comunidade de Quianduba, frente ao contexto dos engenhos. Esse local, além de representar o centro do poder político, também era visto como o lugar de presença do sagrado, reforçando ainda mais as relações de aviamento¹⁶ entre o trabalhador e o patrão, nesse caso, o Senhor de Engenho.

¹⁵ Época em que no Rio Quianduba, estava em pleno funcionamento o Engenho Santa Maria, de nome, que fabricava cachaça. Fonte: <http://ademirhelenorocha.blogspot.com/2017/06/engenhos-de-abaetetuba-e-igarape-miry.html>

¹⁶Relação em que o servo ou empregado trabalha apenas para pagar suas dívidas ao patrão. Nesse sistema, os trabalhadores eram forçados a adquirir os produtos de consumo pessoal nos comércios do próprio patrão que, em

Quadro 1 – Residências onde ocorriam as celebrações religiosas na década de 1960

NOME DO ENGENHO	NOME DO PROPRIETÁRIO	SANTO/A PADROEIRO/A
Santa Maria	Egídio da Silva Pacheco	Santa Maria
São Pedro	Venâncio Ferreira de Vilhena	São Pedro
Santo Antônio	Antônio Pinheiro Filho	Santo Antônio

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa de campo, 2020.

Os primórdios das celebrações religiosas da igreja católica no Rio Quianduba estão ligados aos rituais que aconteciam nas residências dos moradores. De modo que, na década de 60, essas celebrações eram realizadas nas casas dos moradores da comunidade, mas não era em qualquer residência, a imagem do/a santo/a, geralmente pertencia ao senhor de engenho, onde eram celebradas as ladainhas em latim, as rezas durante o mês de festa daquele santo/a padroeiro/a do lugar e as missas. Em toda casa grande, como era chamada a residência do senhor de engenho, havia um Oratório¹⁷, local onde ocorriam as celebrações religiosas.

Fora do espaço da casa grande, existiam outras celebrações e festejos realizados em família como na residência de D. Maria Gomes, rezava-se para Santa Maria, na casa de Ângelo Ribeiro, Santo Antônio e na residência de Manoel Correa, Santo Antônio. Já na década de 70, passou-se a festejar São Sebastião na casa de Ribeirinho, São João na casa de João Maués, e São Raimundo na residência de Benedito Corumbá.

geral, eram superfaturados. No final de semana, no ajuste de contas, o trabalhador sempre ficava devendo ao patrão, que a cada dia enriquecia às custas da exploração da força de trabalho alheia.

¹⁷ Móvel fabricado em madeira para abrigar as imagens dos santos.

Imagem 2 – Oratórios na residência de um morador na Comunidade do Rio Quianduba



Fonte: Pesquisa de campo, arquivo da autora, 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem acima apresenta dois oratórios que são uma espécie de “casa dos santos”, existentes no Rio Quianduba, em uma residência o Oratório, como de ligação ao sagrado. O objeto é construído em madeira de lei, no formato de uma casa pequena, onde ficam guardadas as imagens de santos. Possui duas portas com abertura para as laterais, é como se fosse uma caixa com janelas que se abrem para mostrar o seu interior, onde estão colocadas várias imagens de santos católicos. No oratório menor, estão as imagens de: São benedito, Nossa Senhora do Parto, Santa Benedita, Nossa senhora do Desterro, São João e Santo Antônio. No segundo oratório ficam as imagens de: São Miguel Arcanjo (grande), São Francisco de Assis, Nossa Senhora de Nazaré, São José, Santo Expedito, Santa Maria e Nossa Senhora da Conceição, além de fotografias de entes queridos da família, já falecidos. [Fim da descrição].

Era nesse contexto familiar que ocorriam as celebrações e festividades religiosas até meados da década de 70, período que marca a chegada das CEB's¹⁸ nas Ilhas de Abaetetuba, assim como em todo o Brasil, mas principalmente nas áreas rurais, onde elas mais se proliferaram. De acordo com Frei Beto¹⁹, as CEB's são pequenos grupos organizados em torno de uma paróquia que tem sede na zona urbana, sua organização pode ocorrer pela iniciativa de leigos, padres e bispos. No Brasil, as primeiras comunidades surgem no início da década de 60 e apresentam uma estrutura de organização própria na qual aparece a figura dos

¹⁸Comunidade Eclesial de Base criada pelo Concílio Vaticano II em 1962.

¹⁹Obra consultada: O que é Comunidade Eclesial de Base. Não apresenta referência de ano.

agentes pastorais, chamados de animadores das CEB's, e os membros que participam das atividades desenvolvidas por todo o grupo.

As CEB's passam a ser a voz dos que não tinham vez, a defesa das causas dos pobres e oprimidos é sua bandeira de luta e sua ação evangelizadora passa a estar mais próxima do povo oprimido. No cenário brasileiro do final dos anos 60 e início da década de 70, o movimento das CEB's ganha folego nas ações de denúncia do regime de torturas e na luta pelos Direitos Humanos, em oposição à Ditadura Militar instaurada à época.

A ação missionária e evangelizadora das CEB's, mais especificamente de denúncia das condições de opressão do povo, são orientadas pelo método "ver-julgar-agir". Uma ação, que, como *práxis* libertadora, estava ligada à realidade das mazelas sociais que afligiam o povo. E o papel das CEB's era o de ver a realidade que oprimia o povo, fazer o confronto com as ideias e atitudes de Jesus e agir, ou seja, buscar o enfrentamento e as soluções para as questões sociais.

Todo o trabalho das CEB's possui uma pedagogia própria baseada no trabalho pastoral realizado pelos agentes pastorais que vivem na própria comunidade. O trabalho das CEB's também possui uma didática específica que se materializa através das reuniões de formação de lideranças, reuniões na comunidade para tomar as decisões sobre os rumos da ação do grupo, os encontros mensais dos coordenadores de pastorais na paróquia, além dos encontros e atividades semanais das pastorais na comunidade.

Na pujança desse movimento, vivi boa parte dos tempos de minhas infâncias, adolescência e juventude participando das vivências e experiências na Comunidade Eclesial de Base do Rio Quianduba.

As primeiras experiências foram da vivência dos cultos aos domingos, nos quais aprendia os cânticos, as orações e as lições evangélicas acompanhadas dos momentos de reflexão da palavra que, em geral, era feita por um dos animadores da comunidade. Era a prática da pedagogia do ver-julgar-agir que, como *práxis*, estava preocupada com as condições de vida do povo, os problemas sociais como a educação, a saúde, segurança, trabalho e terra eram temáticas tratadas nos encontros e lembradas nas orações da comunidade nos dias de domingo.

A pedagogia da *práxis* vivida nos encontros da CEB alimentava a esperança de um mundo melhor, justo e humano para todos/as. Falava-se da opressão, da exclusão social e da marginalização, assim como das injustiças e da negação da dignidade humana.

Ao participar da Coordenação da Pastoral da Catequese, comecei a frequentar os encontros mensais na Paróquia das Ilhas, Nossa Senhora Rainha da Paz. Nesses encontros,

recebíamos as orientações para trabalhar com as crianças da comunidade, no qual a formação era conduzida pelo método da Teologia da Libertação que guarda em sua raiz a dialética entre teoria e *práxis*, como menciona Boff, (2001, p. 42) “[...] *na raiz* do método da Teologia da Libertação se encontra o laço com a prática concreta. É dentro dessa dialética maior de Teoria (da fé) e *Práxis* (da caridade) que atua a Teologia da Libertação.” Configura-se assim uma Teologia militante, comprometida e libertadora que assume a posição radical em defesa dos marginalizados, excluídos e oprimidos, e tem como ponto de partida e chegada a ação. O *ver-julgar-agir*, olha para a realidade de opressão e marginalização dos povos, dos rostos, identificados com as crianças, índios, negros, mulheres, povos do campo, trabalhadores sem – terra, sem teto, moradores de rua, e todos àqueles que tem seu direito à dignidade humana negados.

Os encontros com as crianças na pastoral da catequese eram muito animados, organizados em torno de dinâmicas que se constituíam em momentos de acolhida, animação com cânticos, o estudo da cartilha do catequizando, diálogos e debates em grupos e despedida.

Algum tempo depois, já na coordenação da Pastoral da Juventude, segui vivendo as experiências formativas na Paróquia das Ilhas, mas como liderança de uma outra pastoral, a da juventude, com encontros mensais e aos sábados, à tarde com os jovens da comunidade, sempre seguindo a orientação do método *ver-julgar-agir*.

A vivência desses tempos trouxe significativas aprendizagens para a vida que, posteriormente, serviram de base para a escolha da profissão docente. Desde muito cedo, comecei a com(viver) com o coletivo de crianças, adolescentes e jovens. Foram essas experiências e oportunidades que me fizeram, muito cedo, aprender a falar em público, aprender a ouvir o outro, a dar atenção, a olhar para minha própria realidade de criança, adolescente, jovem, mulher, ribeirinha, amazônica que, como tantas outras, também excluída, marginalizada, oprimida, tendo meus direitos negados.

Nos momentos de reflexão, nos encontros das pastorais, via que meu rosto também era mais um dos tantos milhares de rostos invisíveis que, tendo seu direito de ter acesso aos níveis mais elevados do processo educacional negado, também excluída, marginalizada, tratada com inferioridade.

Os encontros de formação das pastorais, dos adolescentes e, posteriormente, da juventude, constituíram-se em ferramentas significativas e libertadoras, no sentido de provocar indignação frente as condições precárias do direito à vida do povo ribeirinho. As frentes de luta e de reivindicação por melhores condições de saúde, educação, moradia e saneamento básico eram momentos de muitas aprendizagens coletivas. A vivência nas CEB's,

a Pedagogia da *Práxis*, nos ensinou a (re)existir, insistir e resistir diante de tempos sombrios e ameaçadores. Foi nesse lugar socialmente constituído onde aprendi a olhar o outro com respeito e sensibilidade, valores que também me foram ensinados no seio familiar, lições que outrora constituíam a base da educação do lar.

Forçada a buscar outros caminhos para dar continuidade aos estudos, passei a viver entre o rio e a cidade, longe de casa, mas sem perder o compromisso com minha comunidade, que como “[...] compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos “ficam molhados”, ensofados. Somente assim o compromisso é verdadeiro [...]” (FREIRE, 2011, p. 22). Encharcada pelas águas do lugar onde fui me fazendo gente que, junto com outras gentes, queríamos e queremos um bem viver para todos/as.

2.1.4 Na cidade, longe do rio e da mata

Esses tempos foram os mais difíceis, longe do aconchego familiar um novo desafio me esperava. Estudar na capital do estado, Belém, foi, sem dúvida uma batalha diária, era como ter que “matar um leão por dia” e ficar na moita esperando o próximo dia. Mas também foram tempos de novas aprendizagens e adaptações aos costumes, modos de falar, de andar, de vestir, tudo era novo e estranho ao mesmo tempo. Uma outra cultura atravessou minha infância de menina ribeirinha que, aos 10 anos de idade, passou a viver na cidade, longe do rio e da mata - minha casa.

Minha identidade agora era estranha ao lugar, assim como o lugar era diferente do contexto da Comunidade de Quianduba. Os ritmos do cotidiano na capital eram outros, a rotina havia mudado. A rua, os muros, o trânsito, o ir e vir das pessoas limitava minha liberdade. As casas, umas coladas nas outras, faziam me sentir apertada, sufocada, ainda mais oprimida, porque – além de ter sofrido com o rompimento brusco da vivência em minha comunidade, pela ausência de meus irmãos, meus pais, meus primos/as, ao lado dos quais vivi as experiências das minhas infâncias na beira do rio, brincando na mata, nas viagens ao lado de meu pai nos furos e igarapés - também me colocava diante de uma vida fora de mim. Havia perdido parte do meu cordão umbilical, minha identidade foi fissurada, e as rachaduras provocadas por essas mudanças deixaram feridas que, aos poucos, foram se transformando em cicatrizes que me lembram até hoje quem sou, quem fui e quem estou sendo, assim como de onde sou e para onde estou indo.

A chegada em Belém foi, ao mesmo tempo, uma experiência de saudade e expectativas. Morei por 3 anos na casa de um tio com meus dois primos, na época, vivendo nossas infâncias, as brincadeiras passaram do rio para a rua nos finais de tarde e aos finais de semana na Praça Amazonas, as árvores, de algum modo, lembravam a mata perto da minha casa no Rio Quianduba.

Recordo que as experiências escolares na cidade foram difíceis, nos primeiros meses eu permanecia calada, quieta, com medo, incomodada por uma rotina que em nada me agradava. O uniforme com aquela saia de pregas, uma sapatilha de borracha com uma meia que chegava aos joelhos e uma blusa de meia grossa pesavam sobre meu corpo que, em outros tempos, vestia um short, uma camiseta e calçava uma sandália para ir à escola.

Meu primeiro ano estudando em Belém, 1986, foi de uma experiência em escola particular, não foi possível conseguir uma vaga na escola pública e, com muito sacrifício, meus pais trabalharam naquele ano apenas para pagar as mensalidades escolares; tive muitas dificuldades no decorrer do ano, foram muitas mudanças ao mesmo tempo, não consegui acompanhar as matérias escolares com o desempenho necessário e fui reprovada. No ano seguinte, novamente na 4ª série, fui estudar na escola Rui Barbosa, na Cidade Velha, já na companhia de meus primos e da minha irmã, que também fora morar conosco em Belém. A partir daí, íamos a pé todas as manhãs do Jurunas até a escola, era um trajeto de 20 minutos. As preocupações, as frustrações, o medo, a vergonha de falar e, de repente, ser criticada, por ter um vocabulário diferente, aumentaram, porque éramos duas – eu e minha irmã.

Algum tempo já havia passado e eu já estava me adaptando ao ritmo de vida, a cultura escolar da cidade tornou-se uma rotina e as adaptações passaram a ser menos dolorosas, afinal, eu não estava sozinha. Mas, ainda assim, estar na cidade, longe do rio e da mata, me causava um sentimento de ausência, de vazio, de saudades de casa, da mamãe, dos meus irmãos, dos meus primos/as, das brincadeiras na casa do Vovô Jango, da liberdade que o rio me proporcionava.

Nos primeiros anos na cidade, meu cotidiano era turbulento, era um vigiar constante, principalmente nos momentos em que tinha que falar com as pessoas; na escola, na padaria, na feira, no supermercado, na farmácia, na venda do açaí, eram locais de sofrimento, de tensão entre dois “eus” – um eu menina ribeirinha e um outro eu menina do “interior”²⁰ morando na cidade.

²⁰ Interior, interpretado e traduzido como lugar de atraso, de pessoas inferiores, de lugares esquecidos e invisíveis aos olhos do poder público e da sociedade.

Frases como: “gente do interior não sabe andar na rua”, “falam errado”, “são caboco do sítio”, atravessavam meus ouvidos numa tormenta ensurdecidora, ecoando como o badalar do sino que anuncia a mudança das horas e o avançar do dia. Nesse estado de frenesi exagerado, perturbante e perturbador – compreendida como movimentação intensa e excessiva de emoções e sentimentos - resisti e fui (re)inventando formas de sobreviver numa “selva de pedras”.

No ano de 1988, já na 5ª série, passei a estudar na Escola Estadual José Veríssimo, onde permaneci até a 8ª série. Mas o primeiro ano na nova escola foi muito difícil. Eram outras pessoas, outros professores, uma nova rotina. As aulas eram um sofrimento, um quadro enorme pintado na parede da sala, as carteiras enfileiradas, a mesa dos professores distante. E, durante as tardes quentes de verão, todos os alunos tentavam ficar o mais perto possível dos ventiladores.

As aulas seguiam a lógica da pedagogia tecnicista, com ênfase na memorização e repetição, atividades que visavam treinar, adestrar e formatar um determinado tipo de indivíduo. Reproduzir as cópias do quadro no caderno era um sofrimento de todas as tardes. Em geral, eram textos longos com conteúdo que fazia parte de um mundo estranho, uma realidade que em nada se parecia com o cotidiano daqueles 45 alunos, sentados, enfileirados, comportados. Vivíamos concretamente a educação bancária, sucessivamente, um professor após o outro, repetiam as mesmas práticas, repassar um conteúdo para cumprir um programa.

Ao pensar em como traduzir a realidade educacional desses tempos, encontrei em um parágrafo da Pedagogia do Oprimido a representação das relações estabelecidas no contexto de sala de aula entre professores, o conteúdo e os alunos/as daquela escola.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação, A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da realidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p. 33)

As experiências e a vivência na escola em nada dialogavam do cotidiano e da realidade em que me encontrava naqueles tempos. Entre os tempos da escola e a vida real, houveram mudanças de casa, passei a morar e trabalhar em uma casa de família, com o pouco

que ganhava ajudava meus pais a garantir minha sobrevivência na cidade. Minha vida severina ia ganhando outros tons e novas experiências, mas sem perder minha essência, meu lugar de estar sendo, como uma viagem de barco que, ao longo do percurso, apresenta paisagens, cenários, lugares que vão passando e deixando suas marcas.

Minha identidade, já não apenas de menina ribeirinha, foi sendo (trans)formada no interior das relações sociais que fui estabelecendo pelos lugares e contextos que atravessaram minha vida. Sobre esse aspecto em Corrêa & Abreu (2020), é possível perceber o quanto que o contexto sociocultural influencia e participa da produção da existência humana. Ao analisarem a obra de Ciampa²¹, os autores ressaltam que:

Em terra alheia, Severino passa a ser representado pelos “outros” como o Severino retirante, antes em sua terra era Severino lavrador, mas que pela falta de condições para viver dignamente é forçado a retirar-se de seu chão, do lugar que durante muito tempo guardou suas histórias e memórias e uma estreita relação de identificação. Nesse sentido, as condições a que Severino vê-se submetido o forçam a assumir outras severinidades – aqui concebida como as diversas identidades com as quais ele se representa e é representado de acordo com os contextos socioculturais que perpassam sua trajetória. (CORREA; ABREU, 2021, p. 37)

Forçada pela ausência do Estado na garantia do direito à educação, reafirmaram-me severina, representada pelos “outros” como “menina do interior”, “cabocla do sítio”. Assim, após trabalhar em três famílias diferentes, fui morar no bairro do Guamá com uma senhora, que também era madrinha do meu pai.

Outro lugar, uma nova experiência de vida, pois lá dividia meu tempo com uma senhora, suas experiências, seus modos de vida, suas limitações pela idade avançada. E tudo isso fazia parte de um outro mundo, o lugar da vida real. Lembro que durante todo esse tempo em que - vivendo como Severina, menina, mulher, empregada doméstica - a escola estava fora de mim, e mesmo quando tentava entrar na escola, ela se afastava muito além de meu alcance. Seus muros, portões, paredes, o teto, os móveis, as pessoas, falavam de um mundo que não era o meu, e nem de meus colegas.

A entrada na escola era sempre barulhenta, todos correndo, subindo a escada, o barulho das cadeiras sendo arrastadas no chão, o sinal que tocava. Era segunda feira e as três primeiras aulas eram de Língua Portuguesa. Que terror! E eu, que não sabia nem qual língua

²¹ O livro A estória do Severino e a História da Severina, de Antônio da Costa Ciampa, foi utilizado na produção da Dissertação de Mestrado, a qual, posteriormente, se transformou no livro: Identidade, Cultura e Docência, o qual consta as referências.

falava, era uma mistura de português e francês acompanhada de centenas de palavras que tem sua origem no tupi guarani. O jeito era ficar em silêncio, falar somente o necessário, e isso quando me fosse requisitado.

Mas isso era pouco diante dos tempos de férias quando retornava para minha comunidade no Rio Quianduba. Ganhava outras representações de mim, meus primos/as já não me viam mais como antigamente, parecia existir certo distanciamento entre nós. E na verdade existia mesmo, nossas vidas haviam sido mudadas, meus tempos de rio e mata com eles limitavam-se a algumas horas dos “tempos de férias”. Isso porque, mesmo estando na casa de meus pais, havia deveres a cumprir e tempos a vencer na vivência das obrigações do lar.

Durante os meses que ficava na cidade, longe do rio e da mata, estudando e trabalhando, minha mãe acumulava uma quantidade significativa de cuias. Ela, sozinha, tendo que cuidar dos meus três irmãos menores, já que meu pai passava a maior parte do tempo no Ver-o-Peso nas vendas de cachaça, pote, alguidar, vaso, filtros e outros utensílios de barro. Então, mamãe não conseguia dar conta dos afazeres de casa, cuidar dos filhos e trabalhar nas cuias. As poucas dúzias de cuia que conseguia produzir, papai levava para vender junto aos demais produtos que comercializava no Ver-o-Peso. O trabalho de produção das cuias era desgastante e pesado, diariamente eu e minha irmã tínhamos que preparar cinco dúzias de cuia. Somente depois de cumprir essa meta podíamos brincar com nossos/as primos/as, tomar banho no rio, viver um momento de nossas infâncias com outras crianças.

Desse modo, os tempos de minhas infâncias, da adolescência e da juventude foram divididos entre as brincadeiras, o estudo e o trabalho, inicialmente ao lado de minha mãe na produção das cuias, depois na cidade em casas de família e nos intervalos, novamente na produção das cuias e afazeres de casa, além das atividades comunitárias com adolescentes e jovens.

2.1.5 Tornei-me Professora?

No ano de 1992, em virtude da mudança da Professora Conce (Tia Conce) para a cidade, muitas crianças ficaram fora da escola e apenas uma Professora permaneceu na comunidade. Assim, fui convocada pelas lideranças da CEB do Rio Quianduba para retornar à comunidade e ajudar no processo de escolarização das crianças. Nessa época, eu havia concluído a 8ª série e, rapidamente, me disponibilizei a retornar. Entre os motivos que me fizeram aceitar a proposta estavam os laços familiares e o trabalho na CEB, o qual sempre fui

apaixonada. Pensar na possibilidade de trabalhar na minha própria comunidade e estar perto da família foi imprescindível para aceitar ser professora, aos 16 anos de idade, sem ter nenhuma experiência na docência a não ser as vivências da CEB à frente da Catequese de crianças e no Grupo de Jovens, nos tempos que passava na comunidade.

A comunidade já tinha uma professora, mas não tinha o prédio escolar. A coordenação da CEB se reuniu e deliberou pela cedência do Centro Comunitário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro para funcionar a escola. O espaço escolar já não era problema, mas não havia mobiliário, nem utensílios ou materiais didáticos. A saída foi fazer um trabalho de mutirão junto às famílias para arrecadar objetos que servissem ao propósito da escola. E assim fizemos. Meu tio era um bom carpinteiro e na comunidade havia muitas olarias que fabricavam telhas. Para a queima das telhas eram usados restos de madeira vindas dos rios Meruú e Caji, ambos localizados no Município de Igarapé Miri. Foi com essas sobras de madeira, doadas pelos donos de olaria, que meu tio fez os bancos e as mesas para o funcionamento da escola. A Prefeitura Municipal de Abaetetuba forneceu os utensílios e o material didático necessário para iniciar o trabalho.

Fui contratada como professora leiga para trabalhar 100 horas, mas, a cada dia, a sala de aula ficava mais cheia e, vendo que não conseguiria fazer o trabalho com a dedicação necessária e a responsabilidade que me fora dada, comuniquei às lideranças da comunidade que iria dividir as crianças em horários diferentes. Era uma turma já com 62 alunos desde a alfabetização à 4ª série.

Após a deliberação da comunidade, a turma foi dividida e eu passei a trabalhar 200 horas, recebendo apenas por 100 horas. Mais um tempo severino insistia em me acompanhar, sendo professora, militante da CEB, passei a fazer parte da Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba – AMIA. Mensalmente, participava de formações para o Ensino Religioso, sob a responsabilidade das lideranças da associação, ligada à Paróquia das Ilhas, Nossa Senhora Rainha da Paz.

Além dos encontros de formação da AMIA, retomei o trabalho como agente de pastoral da CEB, assumi a coordenação do Grupo de Jovens e fazia o trabalho de pastoral com os jovens da comunidade.

Em 1994, houve um concurso da Prefeitura de Abaetetuba e abriram vagas para Professor Leigo, era a oportunidade de mudar minha condição trabalhista, o que ocorreu, fui aprovada e passei a fazer parte do quadro de servidores municipais. Tal contexto não era diferente de outras regiões da Amazônia paraense que, naquele momento, possuía um número elevado de professores leigos atuando, principalmente, na zona rural.

Em 1989, um diagnóstico apontou que, de um total de 15 mil professores que pertenciam as redes de ensino no Estado do Pará, 10 mil viviam e atuavam na zona rural e, desses, cerca de 70% sequer havia completado o 1º grau. Para fazer frente a essa realidade dramática de descaso, abandono, marginalização da educação dos povos do campo, e pelo desprestígio da profissão docente na época – o que provocou uma diminuição significativa no número de pessoas interessadas pela carreira, foi criado o Projeto Gavião, do qual fui aluna, na formação do curso de magistério.

O Projeto Gavião²², criado pela Universidade Federal do Pará, tinha como meta eliminar o professor leigo do sistema de ensino do Estado, com o objetivo de promover a capacitação dos Professores Leigos a nível médio/magistério nos municípios do interior do Estado do Pará da rede municipal de ensino e oportunizar o acesso à escolarização ao nível do ensino fundamental quando fosse o caso, uma vez que muitos professores que atuavam em escolas rurais não haviam concluído o ensino fundamental.

Em 1992, com o convênio celebrado junto à Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, alcançou-se 107 (cento e sete) dos 128 (cento e vinte e oito) municípios existentes no Estado do Pará, matriculando-se cerca de 10.070 (dez mil e setentas) professores leigos, obedecendo a Grade Curricular da SEDUC. Desse modo, o Projeto Gavião foi estruturado em dois momentos distintos, sendo o Gavião I – que correspondia ao Ensino Fundamental e Gavião II - formação à nível médio magistério - para habilitar o professor leigo em exercício de modo a eliminar essa categoria do sistema de ensino público.

O Projeto Gavião foi realizado por etapas e as aulas ocorriam nos períodos de férias (julho) ou recesso escolares (jan/fev). O quadro docente era formado por professores com Licenciatura Plena, cuja designação coube às Secretarias Municipais de Educação, preferencialmente professores locais ou de municípios próximos onde o Campus Universitário participava dessa indicação. As turmas eram formadas de 50 a 60 alunos/professores.

A organização curricular era semelhante ao ensino supletivo e organizado por etapas que compreendiam: Gavião I - cinco etapas e durava dois anos e meio, com acréscimo da disciplina Fundamentos da Educação. O Gavião II - com oito etapas e duração de quatro anos e uma grade semelhante ao curso de Magistério

²²O Projeto foi aprovado pela Resolução nº 090/1984-CEE referente ao Curso de Magistério – 1ª a 4ª série fundamental. Inicialmente, o Projeto foi proposto e coordenado pelo Prof. David Maria de Amorim e Sá, então coordenador no município de Castanhal. Gradativamente foi se expandindo, atingindo mais de 50 (cinquenta) Municípios. Em 1992, com o convênio celebrado junto à Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, alcançou 107 (cento e sete) dos 128 (cento e vinte e oito) Municípios, matriculando-se cerca de 10.070 (dez mil e setenta) professores leigos, obedecendo a Grade Curricular da SEDUC.

Os impactos positivos no trabalho docente apresentaram transformações significativas em vários aspectos do trabalho em sala de aula, como na metodologia, avaliação, na relação com a comunidade escolar, nas alterações curriculares que enfocam a realidade da região e na construção de um trabalho coletivo.

O Projeto Gavião foi peça fundamental na política de valorização dos professores no Estado do Pará, do qual fui aluna. E, assim como centenas de professores, fui beneficiada com essa política de formação docente tão importante e necessária naquele momento. Fazer parte do Projeto Gavião mudou os rumos da minha vida pessoal e profissional.

A flexibilização das aulas, os períodos intercalados entre o trabalho na escola de Quianduba e a formação recebida no Projeto Gavião foram fundamentais para a produção da minha identidade de professora. Foi mais um tempo severino que passou nas águas da minha vida. Foram quase dois anos sem parar, dividindo o tempo entre família, trabalho e, nos períodos de férias, a formação no Projeto Gavião.

Em 1997, ano em que ingressei no Gavião, nossa escola já havia crescido muito, a organização e mobilização das lideranças da comunidade católica já haviam conquistado um prédio escolar com duas salas de aula, banheiros, refeitório, secretaria, mas continuamos usando o espaço comunitário, afinal, a escola atendia 430 alunos. O coletivo escolar possuía uma boa equipe de apoio e professores aguerridos e comprometidos com as causas da comunidade. Foi aí que um novo desafio se apresentou em minha vida, assumi a direção da unidade de ensino, graças a Deus, com o apoio das lideranças da comunidade, dos pais e dos companheiros de trabalho.

Finalmente, em maio de 1999, chegou o tempo tão esperado, me formei professora no curso de magistério do Projeto Gavião. Formada? Difícil absorver a ideia, ficava pensando se seria o suficiente, se os conhecimentos e a experiência que havia adquirido com os anos de trabalho na escola, inicialmente como professora de classe multisseriada – assumindo a polivalência do trabalho docente, sendo ao mesmo tempo merendeira, faxineira, secretária, gestora – depois na função de diretora por nomeação e duas vezes por eleições diretas.

A cada dia percebia que a responsabilidade que havia assumido frente à intuição de ensino imputava-me o compromisso e a necessidade de prestar um trabalho de qualidade para minha comunidade. O tema formação era uma constante em meu cotidiano, principalmente os comentários nas reuniões de pais sobre quais dos professores eram formados, tinham diploma, etc. Mas havia algo ainda maior que fervilhava em meu sangue, me incomodava, causava-me inquietação, perturbação e, ao mesmo tempo, motivação. Era a ideia, impregnada na cabeça da maioria dos moradores da minha comunidade sobre entrar na universidade, fazer um curso

superior. Um discurso de acomodação, aceitação e determinismo social, cultural, político e econômico.

À medida que o tempo passava, a naturalização do discurso de que “filho de pobre não entrava na universidade” se concretizava e se tornava verdade absoluta, inquestionável. Essas falas ecoavam na reunião de pais da escola, nas conversas na comunidade, nos retiros e mutirões. Os moradores da comunidade comentavam entre eles e, muitas vezes, diziam abertamente:

[...] pra que tanto estudo se quando meus filhos chegarem na 4ª série vão parar, não adianta, é tempo perdido [...] (FALA DE MÃE DE ALUNO).
 [...] nossos filhos nunca vão entrar na universidade, nós não temo condição de mandar eles pra cidade estudar, aqui eles não tem como fazer um cursinho, eles só preciso aprender a escrever o nome, pra poder votar e fazer conta, o resto tem que trabalhar. (FALA DE PAI DE ALUNO)²³

Essas narrativas ilustram o discurso presente no imaginário dos pais, observa-se a aceitação, o comodismo, o determinismo sendo aceito sem resistência, como se, divinamente, as pessoas já nascessem com seu destino determinado, sua vida traçada. Uns poucos, gozando de todas as benesses do paraíso e outros, muitos, centenas, milhares, milhões, destinados a uma vida severina.

Isso fazia minha alma ficar inquieta. Inconformada, busquei formas e mecanismos de resistência e de reinvenção de mim, mas não uma resistência acomodada, e sim como movimento gerador de força, de energia - como as correntezas do rio que caminham na subida e na descida da maré provocando as mudanças no ciclo da água, das marés do dia e da noite. Fui tecendo as possibilidades para contrapor-me àquele discurso determinista via processo de formação. Passei a estudar em casa, dividindo o tempo entre o trabalho, a família e o compromisso com minha formação pessoal e profissional. À época, com a continuidade da luta comunitária, das inúmeras reivindicações e inúmeras idas e vindas à prefeitura, conseguimos ampliar a escola para 7 (sete) salas de aula e outras dependências. Isso me fazia acreditar ainda mais nas possibilidades que se apresentavam e que eu, decididamente, havia escolhido romper, fraturar com aquela realidade imposta por uma sociedade excludente e marginal.

Em março de 2001, ingressei na Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba, no curso de pedagogia, via vestibular. Naquele momento, fui eleita pela comunidade escolar para ocupar o cargo de gestora da Unidade de Ensino. O grande desafio seria continuar trabalhando na escola da comunidade, estudar na cidade e responder às

²³Essas narrativas foram retiradas da Ata da Reunião de Pais e Mestres do ano de 1998.

necessidades familiares de meu esposo e três filhos. Mas, como Severina, a cada obstáculo superado, as energias se renovaram e, assim, acordava às 03 horas da madrugada, pegava o barco freteiro para a cidade - no início havia contratado um batalhador de bicicleta para me levar até o campus, depois comprei a minha própria bicicleta. É verdade que o percurso de ida e volta era difícil, muitas vezes precisei sair correndo da sala de aula para não perder o barco de volta para minha comunidade. Na volta da cidade, ficava na escola para cumprir minhas horas de trabalho, o que correspondia o turno da tarde e noite. Durante a semana, meu contato com meus filhos era muito restrito, já que todos os dias eu chegava em casa às 22:00 horas e quase sempre já haviam adormecido. Essa vida, novamente severina, perdurou por mais 5 anos. Nesse momento ela foi tão severina e severa que quase a perdi de fato, pois numa viagem de retorno para comunidade nossa rabeta enfrentou a fúria das marés de inverno do mês de fevereiro e naufragou no meio do Rio Maratauíra, justamente na parte mais distante entre um lado e outro do rio.

Sobrevivi porque lutei, nadei, remei, mesmo contra maré, diante de uma enorme correnteza e das grandes ondas que se lançavam contra nós. Naquela tarde, realmente, eu não estava sozinha, mais duas pessoas da minha família estavam comigo, mas também toda a energia, a força, a vitalidade dos ventos de Oyá²⁴. Sobrevivi, após uma noite de agonia, longe da família, dada como morta, prestes a encarar um velório sendo preparado por meus parentes. Obviamente que naquele momento tudo foi muito triste e desolador, ver o desespero de minha mãe, a agonia dos parentes, o choro dos meus irmãos e dos meus filhos, ainda pequenos. Mas sempre que recordo desse fato, há um misto de sentimentos, de alegria, de tristeza, mas também de coragem por ter a certeza de que o rio ainda corre em mim, que molhada, encharcada por suas águas, me tornei parte desse rio e ele de mim. Posso dizer que sempre há um rio em minha vida, que ferve e insiste em (re)existir, insistir, (re)viver, e (re)insurgir-se, resistindo frente aos desafios entre o morrer e o viver.

E, nessas andanças e mudanças da vida, me tornei pedagoga, encontrei tantos outros/as severinos/as que, como eu, viviam entre travessias. Eram Professores que iam de Belém todos os dias para ministrar suas aulas no campus. Eram colegas de turma que, como eu, viajavam de outros lugares, enfrentando desafios, lutando contra formas coloniais de produção de suas existências. E foram tantos que passaram por mim, e cada um, impregnou-me com suas marcas mais significativas. Aqui é preciso dizer o quanto foi e continua sendo importante o

²⁴Oyá é Orixá, é Iansã, rainha dos ventos dos raios e das tempestades, cultuada nas religiões de matriz africana como a Umbanda e o Candomblé. Muito antes de guerreira e forte ela é o maior rio do oeste africano. O rio Oyá nasce na Guiné e segue sinuoso pelo Mali, Níger, Benin e Nigéria.

processo de interiorização da Universidade Federal do Pará, o quanto a luta dos movimentos sociais de Abaetetuba conquistou com a implantação desse campus no município, tantas vidas transformadas pelo acesso ao ensino superior, novos horizontes atravessaram a vida das pessoas oportunizando formação para um maior número de pessoas e melhorias na qualidade de vida da população.

Diante das experiências e aprendizagens partilhadas no curso de pedagogia, a cada disciplina, passei a compreender que o formar-me professora seria uma atitude de resistência diante de mim, dos outros e do mundo. Como professora, no exercício do magistério, num curso de formação docente, não poderia assumir-me como um ser acabado, formado, meu compromisso era com uma verdade incontestável – meu inacabamento, minha (in)conclusão – e, como pessoa e profissional, a produção de minhas identidades perpassava pelas condições de produção da minha própria existência.

Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’, responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia antes os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 1996, p. 50)

Fazer esse movimento e construir essa consciência do inacabamento é um processo doloroso, demorado e desafiador, mas possível para àqueles e àquelas que se reconhecem e se sabem como sujeitos sociohistóricos, culturais e políticos, comprometidos consigo mesmos, com os outros, com a realidade a qual estão imersos e com o mundo. Encharcados e embebidos pelo compromisso ético, político, moral, social e cultural com os outros e suas realidades, produzem formas outras de resistência que, como rebeldias, não aceitação dos padrões, das regras, constituem-se como força motriz para a mudança.

A cada experiência no processo de formação docente via-me num dilema diário de enfrentamento, de combate, de lutas e movimentos de frustração, superação, estagnação e transformação. Diante do Ser mulher, ribeirinha, mãe, professora, em tempos de discriminação, de exacerbação e dicotomização das relações entre homens e mulheres - marca essencial da sociedade patriarcal, machista – meu estado de alerta constante colocava-me no enfrentamento e na desconstrução dos discursos socialmente produzidos e arraigados no seio da vida comunitária, de invisibilização das mulheres, de lugar social determinado para a vida da mulher ribeirinha, o mundo doméstico.

Construir esse processo de resistência e luta constante contra os mecanismos de opressão e marginalização presente no cotidiano das mulheres ribeirinhas que, a todo custo, tentavam me aprisionar e determinar meu mundo foi e continua sendo meu maior entusiasmo no enfrentamento aos obstáculos que atravessam a vida pessoal e profissional.

No trajeto de tantas vidas severinas, fui estabelecendo relações, fazendo conexões, rompendo velhas e arcaicas tradições e construindo pontes que, além de me permitir adentrar na mata, também pudessem me levar ao outro lado do rio, a outros lugares, a novos encontros, sem perder de vista a dialética que move a vida. É assim que, em Freire (1979), descubro que não há vida sem o outro, que a alegria de viver reside na capacidade que o homem tem de reconhecer que:

[...] existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele. O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal porque não possui esta mesma capacidade de discernimento. (FREIRE, 1979, p. 20)

Compreender minha posição no e com o mundo, com as mulheres e homens de minha comunidade, foi uma aprendizagem constante, dolorida, permeada por ligamentos e rupturas. Essa atitude amorosa frente à realidade reverberou em ação que, enquanto *práxis*, foi afetando e transformando a vida, as relações e as atitudes dos moradores de minha comunidade. Percebia que, quanto mais avançava no processo formativo, outros tantos jovens e adolescentes passaram a remar arduamente na busca desses horizontes possíveis e, sempre em um olhar permanente, percebi que já não estava sozinha, que meu grito de liberdade havia ecoado entre tantos/as outros/as mulheres e homens que enfrentaram e venceram os preconceitos, os estigmas e o determinismo e lançaram-se no rio de possibilidades que foram construindo.

Após a conclusão da graduação, em 2007, assumi a coordenação pedagógica da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, onde permaneci até agosto de 2012. Em virtude de ter sido chamada no concurso público da rede estadual de ensino, mudei-me para cidade de Abaetetuba, onde passei a atuar na coordenação pedagógica de uma escola da rede municipal

e como técnica em educação na EETEPA de Tailândia. Novamente, foram tempos e experiências desafiadoras entre lugares e contextos bem diversos.

Em janeiro de 2013, fui convidada pela gestão da 3ª URE (Unidade Regional de Educação) para assumir a gestão da Escola Estadual Basílio de Carvalho. Esses tempos foram até mais difíceis que os demais que havia vivido. Vi-me diante de uma realidade de abandono, sucateamento da coisa pública, autoritarismos, silenciamentos, negligência, descrença na possibilidade de mudança, exclusão e marginalização das pessoas. Todos os dias e noites me perguntava, como mudar esse cenário? Como fazer com que as pessoas acreditem que esse lugar pode ser melhor? O que fazer para convencer professores, servidores de apoio, os alunos e suas famílias de que se nos juntarmos e trabalharmos em comunhão conseguiremos mudar a realidade da escola? Foram semanas, meses, varrendo a poeira, a sujeira deixada pelo abandono, pelo descaso e pelo autoritarismo que imperava naquele lugar.

Nesse lugar, com ele e as pessoas que ali estavam, tecíamos cada dia, sem perder de vista o terreno fétido, pantanoso e poluído em que pisávamos. Minhas noites eram dias e meus dias eram noites intermináveis. Sentimentos como agonia, desespero, preocupação, tristeza, solidão, choro. Ah, foram muitos soluços, falta de ar e até desânimo. Mas como iria desistir, se outrora havia resistido e sobrevivi às tempestades da vida. A questão era que, naquele momento, as maresias, os ventos, as correntezas haviam se materializado fora do rio, em terra firme, na cidade, longe de casa – o rio e a mata. Era preciso forjar novas maneiras de (in)surgir, (re)existir e (re)viver criando formas outras de visibilizar a desordem absoluta em que se encontrava a vida de mulher/menina ribeirinha, frente ao caos institucional em que a escola se encontrava naquele momento (CANDAU, 2009).

Vislumbrar tais possibilidades e empreender a produção dos meios e mecanismos necessários à transformação daquela realidade se constituiu nosso compromisso ético, político, moral e social frente aos sujeitos que faziam parte da comunidade escolar. Desse modo, a cada dia, fomos tecendo as manhãs sem perder de vista o chão abaixo de nossos pés.

Algum tempo se passou e já podíamos ver o florescer de nossa sementeira, ações que sempre foram orientadas por uma esperança inquieta, e sem esperar que o “milagre caísse do céu”, mas, junto a todos/as, insurgimo-nos e, ao produzir formas de resistências, construímos modos outros de viver e produzir nossas existências, “desde baixo”, foi sempre ao lado dos outros, daqueles que já estavam desde antes da minha chegada na escola.

O processo de convencimento e de construção da relação de companheirismo foi difícil, mas recompensador, pois em poucos meses já havíamos organizado e dado funcionalidade ao conselho escolar, revitalizado espaços abandonados e, o melhor de tudo,

uma comunidade escolar atuante, envolvida e embebida pela sede de mudanças, as quais já eram visíveis.

Aqueles dias tenebrosos se transformaram em manhãs de outono, as sementes haviam germinado, a árvore trocou sua folhagem, renovou seus galhos e apresentou-se frondosa, os frutos podiam ser vistos e a colheita não demorou. Logo, todos colhiam o resultado das ações coletivas pelas quais muito suor e lágrimas rolaram, mas no fim foram transformados em um suave e doce perfume que foi compartilhado entre todos e todas, os programas como PDE, PDDE e Ensino Médio Inovador atribuíram outro rosto à escola, oficinas de teatro, dança, café literário, futebol de campo, atividades esportivas na quadra, palestras, formação para os professores, reuniões periódicas de pais, reuniões mensais do conselho escolar, enfim, foram tantas experiências construídas, compartilhadas e vividas no seio da comunidade escolar. Ali eu vi que o rio e a mata continuavam em mim; que, como filha das águas, continuava remando para outros rios de vida.

Em janeiro de 2014, em virtude da aprovação no curso de mestrado no PPGEDUC - Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá²⁵ - optei por pedir minha exoneração do cargo de diretora da escola Basílio de Carvalho, exatamente por compreender que ser presença no chão da escola, participar de suas vivências e compartilhar o cotidiano da gestão constituía-se condição necessária e importante para aquele momento em que a Unidade de Ensino começava a apresentar melhorias em sua organização pedagógico-administrativa. Por outro lado, entendendo a responsabilidade com a formação no mestrado e, ao mesmo tempo, a conquista de um lugar, historicamente, privilégio da elite, percebi que era o momento de navegar em novos rios.

Outra travessia apresentou-se em meu caminho, dessa vez entre rios, baías e cidades. Como naquele momento não foi possível gozar de licenciamento para realizar minha formação, passei a compor a equipe técnica da 3ª Unidade Regional de Educação, com sede em Abaetetuba, na função de Supervisora do SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino, o que compreendia acompanhar os municípios de Abaetetuba, Moju, Igarapé – Miri e Acará. Os tempos alternavam-se entre os dias de aula no mestrado, no município de Cametá, e os dias de trabalho na 3ª URE. Apesar da sobrecarga de atividades, finalizei o curso em tempo hábil, no mês abril de 2016.

²⁵Por ocasião do Mestrado em Educação e Cultura, investigamos acerca da “Identidade Docente: representações de professores/ em narrativas ribeirinhas”

Após a conclusão do mestrado, outras portas se abriram e horizontes mais alargados se apresentaram em minha vida, momento em que passei a atuar como docente de uma faculdade particular no município de Abaetetuba, além das experiências que vivi como docente em disciplinas nos cursos de pedagogia, do PARFOR e regular da UFPA – Campus Abaetetuba. Entretanto, ainda que de certo modo, longe do rio e da mata, mantive o contato com minha comunidade, além de ampliar o olhar para o cotidiano de outras comunidades com as quais tive contato durante a atuação como Supervisora do SOME na unidade regional de educação. Através do estreitamento dessas relações, da proximidade com as experiências de aluna, professora, coordenadora pedagógica, gestora, formadora de professores que atuavam em escolas ribeirinhas, pude compartilhar de relatos, observações, indagações que se traduzem em argumentos para a elaboração da tese aqui apresentada.

Os relatos e as indagações realizadas junto aos diversos sujeitos da escola sobre a relação entre a vida comunitária e as práticas escolares revelavam que, ao adentrar na escola, as crianças ribeirinhas vivem situações de negação de seus saberes, inferiorização de seus modos de vida, invisibilidades de suas identidades, recusa dos saberes ancestrais e desvalorização da cultura ribeirinha.

2.1.6 Quando a infância e a docência apresentam caminhos investigativos para o argumento da tese

Em virtude de tudo que até então atravessara meus processos formativos: as infâncias na beira do rio, a vida de professora na escola ribeirinha, a vivência nas CEB's, na Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba – AMIA e nas aprendizagens da graduação no curso de pedagogia, no mestrado, e ainda por compreender meu inacabamento e incompletude pessoal e profissional, continuei tecendo caminhos, construindo pontes que me levassem a outros lugares, talvez o lugar mais improvável para uma menina, mulher, ribeirinha, filha de trabalhadores rurais, que iniciou seu processo de escolarização aos 5 anos, numa classe multisseriada, com uma professora que exercia diversas funções para dar conta de seu árduo trabalho – o de ensinar. Eis que as pontes e os caminhos pelos rios, construídos muito mais pela rebeldia, pelo descontentamento com os “discursos” deterministas, conduziram-me ao curso de doutoramento na UFPA. Um lugar situado à distância das classes subalternas, um lugar privilegiado, construído para uma elite seleta, tão distante e de difícil acessibilidade para as massas e, conseqüentemente, também a possibilidade de ascensão social, de mudança de vida.

Após uma longa viagem, encontrar com as crianças da Comunidade do Rio Paruru, participar do cotidiano de suas vidas é, sem dúvida, a materialização de um projeto de vida pessoal, profissional e espiritual, considerando que em nenhum momento deixei de acreditar na relação com a divindade transcendente, como grande criador, ao projetar-me neste plano material, colocou-me um propósito de vida que, ao mesmo tempo, foi se concretizando pela não aceitação das condições de marginalização, opressão e exclusão, resultantes de um contexto histórico social de servidão, escravidão e opressão que estão na base de sustentação da sociedade capitalista. Traçar os caminhos por entre essas fissuras levou-me ao ponto de partida para a construção dos argumentos que sustentam e corroboram a tese que se apresenta.

O principal motivo que me levou para este lado do rio foi quando, em 2014, atuando com Supervisora do SOME no momento do assessoramento pedagógico nas comunidades ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba, encontrei as crianças do Rio Paruru. E, em uma dessas visitas, exatamente numa reunião com a comunidade escolar, entre uma fala e outra, uma Senhora, mãe de aluno, mencionou sobre a realidade de seus filhos, moradores da “beira da baía”, que acordavam nas primeiras horas da madrugada para chegarem à escola. Isso me tocou profundamente e acusou a curiosidade. Após o término da reunião, pedi a ela que me falasse um pouco mais da realidade das crianças, e ela disse:

Meus filhos, professora, acordam às quatro da manhã, isso dependendo da maré, porque nem sempre a rabeta chega em casa para buscar, se estiver ventando muito, a maresia é grande, principalmente se a maré tiver baixa, aí que não dá, é praia e seca tudo [...] quando é assim eu vou com eles, andando pela praia, aí tem uma parte que é lama, até uma casa que fica na entrada do rio. Lá a rabeta vem buscar eles [...] mas é muito difícil porque o meu menor tem 4 anos, aí eu tenho que carregar ele no colo. A situação fica mais complicada quando a maré dá seca na volta, porque no verão o sol é muito quente, aí tem que ir buscar eles lá nessa casa em pleno meio-dia. Então, as vez os professores não entende a nossa situação. (MÃE DE ALUNO)

A partir desse relato, do contato que tive com o grupo de crianças durante a pesquisa do mestrado e das memórias das minhas infâncias, percebi que a infância e a docência apresentavam caminhos viáveis para a construção dos argumentos da tese. Lembrei das aprendizagens e da alegria das infâncias que vivi fora da escola, do mundo da escola, como aquele lugar frio, sem sentido, sem conexão com a minha vida. Me via pelos olhos daquela mãe. Muitas vezes, a professora não entendia minha situação, não sabia como era a minha vida fora da escola. Ela queria que eu aprendesse a ler, escrever, contar e fazer as quatro operações, mas e a minha vida, e os meus desejos, os meus sentimentos, o que eu fazia fora da escola? Triste realidade, nada disso importava, as aulas, as práticas escolares, as lições, o livro

didático, o quadro verde, a escrita e a rotina da escola estavam longe do meu mundo e das expectativas silenciadas em meu coração.

Infâncias subalternizadas, silenciadas pela cultura dominante da escola, pelo saber eurocentrado que dita normas, regras e tempos que não condizem com o cotidiano de uma criança ribeirinha. Romper com esse universo opressor perpassa, de acordo com Mignolo (2008), pela desvinculação de conceitos e leis fundamentadas em realidades e perspectivas eurocêntricas que são naturalizadas e impostas às realidades específicas de modo a possibilitar a promoção da descolonização das epistemologias que povoam o cotidiano escolar.

Ao ouvir a fala dessa mãe, lembrei-me das experiências escolares como professora, no início da carreira, reproduzindo as mesmas práticas que fui aprendendo com meus professores. Mais tarde, já com um processo formativo aprimorado, me vi sob outras condições, como professora envolvida na vida dos meus alunos, partilhando o diálogo do final de semana, trazendo pra sala de aula os temas de interesse da turma, ouvindo seus anseios e frustrações, partilhando saberes e experiências, participando de momentos importantes da vida deles, fazendo as visitas domiciliares, aproximando o meu viver e o deles para dar sentido às experiências escolares. Diante de tais evidências, nas quais as experiências da docência e das vivências de infâncias ribeirinhas transformam-se nos caminhos para a produção desta tese, afirmo minha identidade política, social e cultural com esses sujeitos. E, assim como aquela mãe, comecei a indagar-me em torno dos questionamentos que movem a pesquisa: **Em que medida as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas por crianças ribeirinhas no contexto de suas vivências implicam nas práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba? Como as crianças ribeirinhas produzem e representam as imagens de suas infâncias no contexto das práticas escolares? Existe alguma relação entre essas imagens e representações de suas infâncias e as práticas escolares? E, conseqüentemente, como pensar perspectivas outras para a vivência de práticas educativas escolares construídas nos entre lugares das infâncias ribeirinhas?** Questões que foram ganhando corpo e atribuindo sentido à pesquisa como movimento em constante mudança afetada pelos acontecimentos de um contexto histórico global que marcou as vidas, as escritas e as palavras produzidas em meio à pandemia da Covid-19. Tempos em que o próprio se mover na pesquisa foi silenciado, parado e, na inércia, via-se ameaçado pelas sombras da morte, pelos gritos de socorro, pela agonia de um povo abandonado à própria sorte e miséria. Foram tempos também de solidariedade, de fraternidade com àqueles/àquelas que se despediam de seus parentes, sempre de longe, sob a ameaça de perder suas vidas para uma necropolítica viral.

Na contramão da ordem mortal vigente, vi a possibilidade de dialogar com as crianças e suas infâncias, ouvindo-as, sentindo e partilhando de suas experiências, apreendendo de seu viver os saberes e fazeres de suas infâncias, uma vez que a própria escola tem atuado no sentido de silenciar as vozes infantis, estabelecendo a cultura do “silêncio” ao considerar a criança como um ser desprovido de conhecimentos, de experiências e de saberes.

Assim surgiu o interesse por um tema que guardasse relação íntima com um passado/presente das infâncias que não vivi na escola e dos aprendizados que experimentei fora do cotidiano da sala de aula, quando infância e docência ribeirinha se apresentam como motivações para o argumento da tese, sobretudo, durante as pesquisas, por ocasião do mestrado, quando pude observar no grupo de crianças os saberes e os modos como esses sujeitos veem, interpretam, criam e (re)criam os modos de produção de suas infâncias, inclusive durante os momentos de recreio, de brincadeiras no pátio da escola, de situações e conversas que fugiam aos olhos dos professores, das práticas escolares, das regras e normas vividas no ambiente escolar. Tais constatações nos levam a afirmar que as crianças possuem um significativo acervo de construção de seus imaginários, de (re)interpretação da vida cotidiana. Elas produzem e representam, autonomamente, as imagens de suas vivências, os saberes que permeiam seu cotidiano, sua percepção de mundo e os modos de ser criança ribeirinha. Elas têm a compreensão do seu espaço/lugar, do território, de suas identidades, bem como dos elementos que a constituem.

A criança e sua infância vêm sendo abordada sob diferentes perspectivas e olhares. Não obstante, as discussões mais atuais, advindas do campo da Sociologia da infância, compreendem as crianças como sujeitos sociais, ativos e participativos, reconhecendo-as como protagonistas na construção de sua infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2009). Na contramão desse processo, observei que, mesmo sendo um debate atual, na prática, ou seja, nas vivências na escola, a criança ribeirinha é concebida como objeto. Seu mundo, seus saberes e suas experiências de vida são ignorados no contexto das práticas escolares.

Mas é na âncora do pensamento decolonial que firmamos esta escrita comprometida com a vida, com a cultura e os modos de produção das infâncias de crianças ribeirinhas na Amazônia, visto que consideramos esses sujeitos para além do ser ativo e participativo. As crianças produzem cultura e são produzidas por seu contexto cultural. Elas carregam e compartilham saberes outros, nos mais diversos contextos em que (inter)agem.

Falamos de infâncias, e não de infância, porque, mesmo dentro de um mesmo grupo social, uma mesma comunidade, essas crianças produzem e veiculam diversos modos de viver, conceber e interpretar o mundo. Essa diversidade vai formando e transformando suas

infâncias que não se constituem apenas no sentido único de produção da vida, mas traduzem-se a partir das diferentes experiências, saberes, lugares e situações de con(vivência).

Por isso, trabalhamos com a seguinte tese: **As práticas escolares presentes no cotidiano das escolas ribeirinhas, no Município de Abaetetuba, invisibilizam as imagens e representações das infâncias produzidas e veiculadas no contexto das vivências e experiências das crianças ribeirinhas, em virtude do (en)cobramento da vida desses sujeitos, seus saberes, sua cultura, seus modos de produzir e viver suas infâncias na beira dos rios, dos furos, igarapés, baías e matas. As crianças ribeirinhas são concebidas pela escola apenas como “alunos/as” desprovidos/as de sentidos da vida, desnudados/as de suas histórias, de seus modos de viver e de produzir a própria vida. Elas vivem uma dicotomia entre as infâncias produzidas no seu cotidiano de vida comunitária e àquelas que, efetivamente, são vividas nas práticas escolares.** Ao adentrarem o mundo da escola, passam a receber ordens, normas e regras de uma cultura única, verdadeira e universal, arraigada nas práticas coloniais institucionalizadas pela escola. Nesse (des)encontro, o próprio vocabulário da criança ribeirinha é negado, silenciado, os modos de falar, os comportamentos e posturas são rotulados de forma pejorativa, taxados como inadequados e incorretos. Práticas homogeneizantes e homogeneizadoras de corpos e mentes.

Nesse sentido, a escola, como instituição eurocêntrica moderna, carrega o legado da modernidade, reproduzindo em seu cotidiano as únicas formas válidas de conhecimento – àquele produzido pelos métodos e modelos científicos objetivos oriundos da racionalidade cartesiana e, conseqüentemente, as práticas escolares cumprem muito bem o seu papel como reguladora e provedora de processos formativos que produzem corpos e mentes sob a lógica de uma pedagogia colonial que pensa e organiza a totalidade do espaço e do tempo de acordo com o padrão de referência da cultura universal do mundo europeu.

Como propriedade do mundo europeu, a ciência moderna se constitui:

[...] uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas

num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma natural do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de se superarem e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial). Os mais otimistas veem-nas demandando a ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso. Aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os outros. (LANDER, 2005, p. 13-14)

Nesse ponto se resguarda a hegemonia do conhecimento científico, em seu caráter objetivo e universal, que serviu muito mais para legitimar, estabelecer os contrastes e acentuar as diferenças entre a história universal oficial - narrada sob o ponto de vista do colonizador - do que ser utilizada para o conhecimento de outras sociedades e grupos, a partir das especificidades de suas histórias e de seus contextos socioculturais. Dessa maneira, na escola, as práticas escolares legitimam o saber universal e desconsideram outras formas de saber e de organizar a própria dinâmica em que esses saberes são produzidos, o que contribui para ocultar, subordinar, negar e silenciar toda experiência que não corresponda ao modelo hegemônico de produção do conhecimento. São as colonialidades do saber que nos impedem de compreender o mundo a partir de outras perspectivas, por exemplo, como das vivências e experiências das infâncias ribeirinhas.

Do ponto de vista da perspectiva decolonial, o universo sociocultural da criança ribeirinha passa pela sua história, sua cultura, seus saberes e seus fazeres, bem como o modo como produzem e veiculam as imagens e representações de suas infâncias pela relação que estabelecem à partir das experiências que vivenciam entre o rio e a mata. Desde muito cedo, o processo de socialização se dá de maneira específica, já que ela está inserida em experiências que envolvem o conhecimento e o domínio de seu lugar, de sua comunidade, dos tempos de rio, furos, igarapés, baías e mata. O cotidiano de suas vivências e experiências pessoais e coletivas é tecido pela relação com esses tempos e espaços lugares de rio e de mata.

O contexto sociocultural dessas crianças afeta os “*modus vivendi*” das infâncias ribeirinhas, influenciando na sua alimentação, moradia, no lazer, no brincar e na maneira como produzem e veiculam as imagens e representações de suas infâncias no contexto escolar. No ambiente escolar, a criança recria o imaginário das brincadeiras com o rio e a mata, enquanto elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para sua ludicidade, porém, experiências que são “afogadas” pelo absolutismo do saber universal escolar.

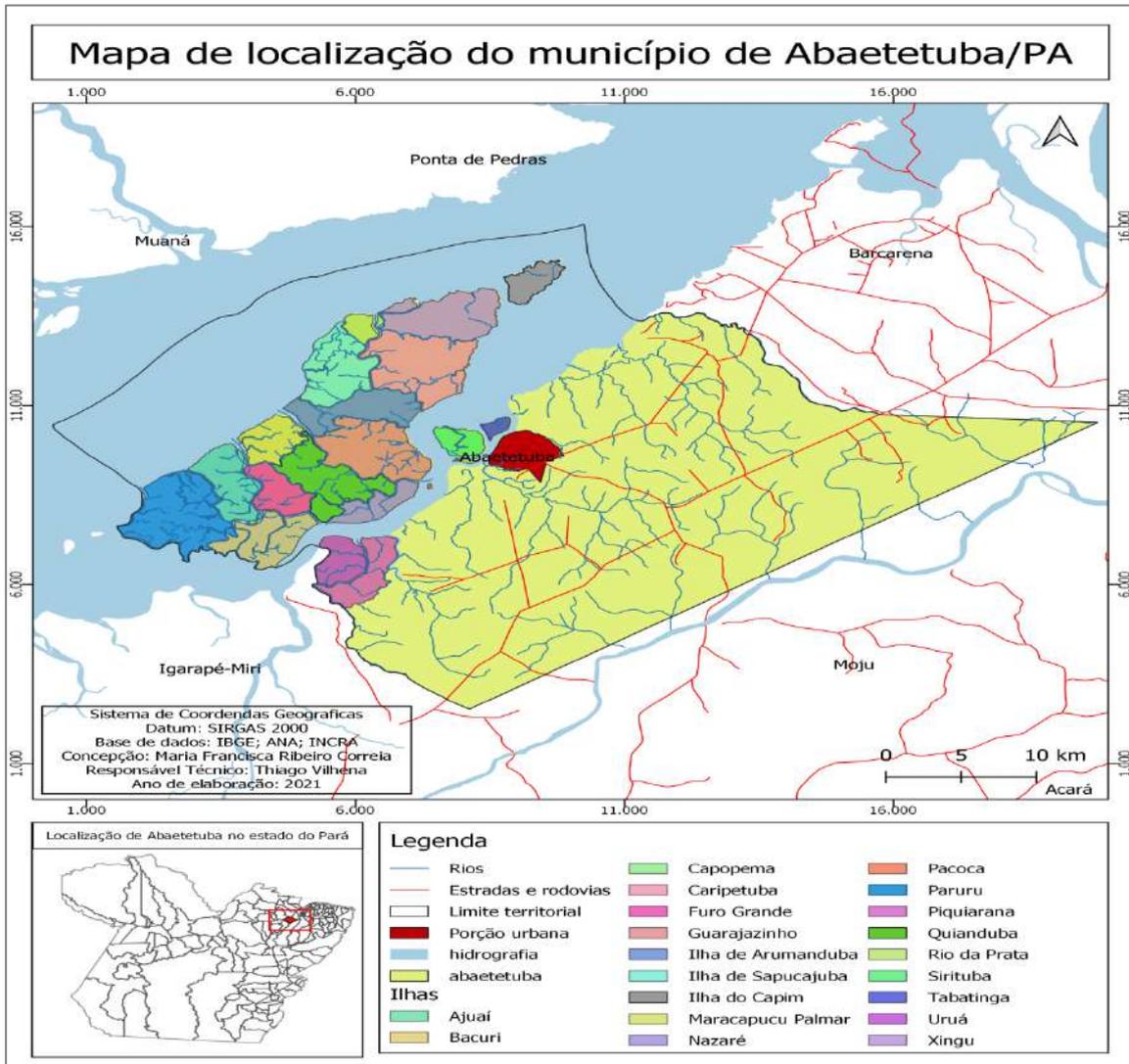
Ao construir sua existência nesse ambiente simbólico, a criança cria e recria a sua realidade, brinca e se relaciona com ela, constrói sua identidade pelo saber-fazer da brincadeira e, nesse processo, vai construindo as imagens e representações de suas infâncias, na qual o rio transforma-se na sua rua e a mata passa a ser um grande parque de diversões em que os brinquedos são ressignificados e transformados na dinâmica do brincar.

De tal modo que, nesta tese, os processos socioculturais que perpassam a produção das infâncias de crianças ribeirinhas emergem na perspectiva que considera a criança como protagonista na produção de suas infâncias, analisando em que medida as imagens e representações que elas produzem - acerca de sua compreensão sobre o mundo, dos saberes que são construídos através das relações com a mata e com o rio, veiculados através da interação com outros sujeitos – estão implicadas no contexto das práticas escolares.

Os caminhos delineados até aqui, tanto pela experiência na docência como professora de classes multisseriadas, coordenadora pedagógica e gestora de escola do campo, quanto nas experiências, atuando em escolas da cidade, mantiveram estreita relação com meu viver entre o rio e a mata, como lugar de reconhecimento e pertencimento, de uma identidade construída e veiculada através dos saberes e experiências vividas nas minhas infâncias, no brincar, no contexto das experiências comunitárias, na vida na cidade e no retorno ao lugar de minhas origens como professora, pesquisadora e gente. Lugares que foram (de)marcando minhas identidades, pessoal e profissional, possibilitando encontros com outros sujeitos que também deixaram suas marcas em minha história.

2.2 SOBRE O LUGAR DE FALA

Imagem 3 – Mapa do Município de Abaetetuba-Pa



Fonte: Arquivo da Autora, 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem é um mapa colorido que destaca as 20 ilhas que formam os assentamentos agroextrativistas do Município de Abaetetuba. À esquerda, estão dispostas a maior parte das ilhas, constituídas por 72 comunidades, entre ribeirinhos e quilombolas. Acima, aparecem as águas do Rio Pará na cor azul. Abaixo, destaca-se a cidade representada pela cor vermelha e a extensa área de estradas e ramais que completam a zona rural do município. [Fim da descrição].

O Município de Abaetetuba possui uma área de 1.610.654 km² situado no nordeste paraense, precisamente no estuário dos rios Pará e Tocantins, posição em que esses dois rios formam a Baía de Marapatá, na região Tocantina. Possui um território topográfico bastante

acidentado com a presença de diversas ilhas, igarapés, furos, baías, praias e costas formando assim a região ribeirinha ou região das Ilhas de Abaetetuba.

O distrito de Beja foi o berço da colonização de Abaetetuba. Por volta de 1635, padres capuchinhos vindos do Convento do Una, em Belém, após percorrerem os rios da região, juntaram-se a uma aldeia indígena nômade. O aglomerado foi chamado de "Samaúma" e, depois, batizado de "Beja" pelo governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado.

De acordo com Machado (2005), o contexto histórico sobre a origem do município de Abaetetuba entrelaça-se com a história da Vila de Beja, a qual se originou por volta de 1635 com o surgimento da aldeia indígena dos Motiguar. Vindos da região do Marajó, esse povo nômade se instalou na aldeia denominada Samaúma, tornando-se tempos depois Freguesia com o nome de São Miguel de Beja.

Na Vila de Beja morou o português Francisco de Azevedo Monteiro que ganhou na época uma sesmaria à sua escolha na região do Baixo Tocantins. O ano de 1745 é considerado o marco histórico que define o começo de Abaetetuba. Na viagem à procura de um lugar que lhe servisse para o estabelecimento de sua sesmaria, Francisco Azevedo Monteiro e sua família seguiam numa embarcação, mas antes de chegar à Vila de Beja um temporal irrompeu sobre eles desviando sua rota e fazendo-os chegar a uma ponta de terra – atualmente denominada de Jarumã, às margens do rio Maratauíra, onde resolveu ficar. Com a ajuda de seu pessoal e dos nativos que viviam no local, deu início à construção de uma capela de taipa e barro dedicada à Nossa Senhora da Conceição. Após vários anos, desiludido por não encontrar o que queria – as terras ricas em cravo, que era uma droga do sertão – Francisco de Azevedo Monteiro desistiu da sesmaria e voltou de vez para Belém com sua família.

Embora Francisco de Azevedo Monteiro seja considerado, no imaginário popular, o fundador, pois chegou para tomar posse desse território como proprietário de uma sesmaria. Na beira do rio Maratauíra, num local protegido das marés pela ilha de Sirituba e nas proximidades da localidade de Campompema e da Ilha da Pacoca, fundou um pequeno povoado, em 1724.

Em 1773, algumas famílias vindas do Marajó acabaram por se instalar na antiga Sesmaria de Francisco Monteiro, dando início a um povoado. Entre elas, veio junto uma mulata de nome Mariana Brites, que se juntou a André Soares Muniz, natural de Beja. Dessa união, nasceu Tereza que se casou com Manoel da Silva Raposo, outro grande expoente na História de Abaetetuba. Raposo, estimulado pela sogra, reconstruiu a capela de Nossa Senhora da Conceição, alinhou as poucas casas do lugarejo dando origem à primeira rua do povoado, hoje denominada Travessa Pedro Rodrigues. Foi assim que tudo começou em

Abaetetuba. O trabalho de Manoel Raposo em prol do povoado fez com que o governo lhe concedesse a posse da Sesmaria que, anos antes, fora abandonada por Francisco Monteiro. Já próximo do final de sua vida, ele doou a posse da sesmaria à Mitra Diocesana.

Vários fatos históricos ocorreram então envolvendo a Vila de Beja, a Vila de Abaeté, o município de Igarapé-Miri e Belém. Incorporações, transferências, anexações e cancelamentos aconteceram entre o período de 1844 até 1930 quando, de forma definitiva, o território de Abaeté voltou a ganhar autonomia. Os nomes que Abaetetuba recebeu durante toda sua história foram de Jarumã para Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté, posteriormente Abaeté e Abaeté do Tocantins. Jarumã porque era o nome do local onde Francisco Monteiro aportou durante a tempestade que se lançou sobre sua embarcação na viagem de Belém à Beja. Por ter conseguido se salvar, e esse era o dia 8 de dezembro de 1724, dia consagrado à Santa, o local passou a ser chamado de Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté, da qual Monteiro era devoto. Logo foi abreviado para Abaeté como ficou conhecido por conta do Rio que banha parte da cidade. O termo Abaeté, originário do tupi, significa homem forte, valente e prudente, homem ilustre. O município de Abaetetuba foi desmembrado do território da capital do Estado, Belém, em 1880, de acordo com a Lei 973, de 23 de março, que também constituiu o município como autônomo. Um ano depois, em 1881, o presidente interino da Câmara em Belém, José Cardoso da Cunha Coimbra, instalou, no município, a Câmara Municipal de Abaeté. Por meio do Decreto-Lei 4.505, de 30 de dezembro de 1943, foi instituído o nome "Abaetetuba", porque não poderia haver no Brasil mais de uma cidade ou município com o mesmo nome. Porém, no Estado das Minas Gerais já existia o município e a cidade de Abaeté. Por ser a Abaeté de Francisco Monteiro mais nova foi decidida a mudança do nome para Abaetetuba, como sugeriu o historiador Jorge Hurley, no qual o sufixo “tuba”, em tupi, quer dizer lugar de abundância. Essa denominação durou até 1961, quando o Deputado Wilson Pedrosa Amanajás mudou o nome para Abaeté do Tocantins. De acordo com ele, tal denominação estaria mais próxima à tradição local.

Assim, podemos definir Abaetetuba como lugar que possui em abundância homens e mulheres fortes, valentes e ilustres. Atualmente, Abaetetuba destaca-se no cenário nacional, principalmente pela confecção dos brinquedos e artefatos de miriti e pelo alto nível de organização e luta dos movimentos sociais, como por exemplo o MORIVA, que conseguiu mobilizar e organizar as comunidades proporcionando uma nova perspectiva de vida para as populações ribeirinhas das ilhas de Abaetetuba, o STTR, a AMIA e lideranças religiosas.

Abaetetuba cresceu às margens do Rio Maratauíra (ou Meruú), que é um afluente do rio Tocantins. Seu povo é alegre, hospitaleiro e, acima de tudo, apaixonado por sua terra.

Abaetetuba é uma cidade que guarda tantas peculiaridades que a soma dessas acaba gerando uma paixão pela terra natal, com tons de bairrismo. Seus poemas sobre "a terra maratauíra" são verdadeiras declarações de amor.

A cidade tem um patrimônio histórico, paisagístico e cultural digno de ser visitado e admirado. Exemplos disso são as belas igrejas, algumas muito antigas como a Igreja de São Miguel Arcanjo, na centenária Vila de Beja e a Catedral de Nossa Senhora da Conceição, sede da Diocese de Abaetetuba, e outros mais modernos como a de Nossa Senhora de Nazaré e o Santuário de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, uma das maiores do estado.

No passado, o município ficou conhecido como a “Terra da Cachaça”, devido a próspera indústria de aguardente de cana-de-açúcar localizada na época em Abaetetuba. Os Engenhos, no início do Século XX, eram contados às dezenas, porém hoje só existem as ruínas e apenas uma pequena unidade fabril do Engenho Pacheco que, em seus tempos áureos, produziu perto de 1.000 litros por mês de uma excelente cachaça, usufruída por um seleto grupo de pessoas privilegiadas dentro do próprio município. Esse símbolo local foi imortalizado nos versos de Ruy Barata ao cantar "só de pensar na mardita me alembrei de Abaeté".

De acordo com o censo 2010²⁶, o município de Abaetetuba possui uma população de 141.100 habitantes, com previsão estimada para 2020 de 159.080 habitantes. A cidade de Abaetetuba apresenta um cenário agradável para aqueles que a visitam pela primeira vez, simples em sua arquitetura urbana, é uma típica cidade da Amazônia caracterizada por uma parte constituída por 35 comunidades nas Estradas e Ramais e a região das ilhas, que é um verdadeiro arquipélago formado por 72 comunidades ribeirinhas. Esses lugares são fundamentais para o contexto produtivo do município, em virtude do potencial existente da pesca, do extrativismo do açai, da fabricação dos brinquedos de miriti, sendo essas atividades exercidas historicamente por ribeirinhos e moradores das colônias, ou seus “parentes” e descendentes que residem na cidade, conformando-se no arco produtivo local.

Desse modo, concebe-se o território ribeirinho, como local de fala dos interlocutores da pesquisa, circunscrito pelas práticas socioculturais construídas e veiculadas no cotidiano das crianças da Comunidade do Rio Paruru, uma das 72 comunidades existentes na região das ilhas de Abaetetuba. É para esse lugar, entre o rio e a mata, que a viagem articula as possibilidades para esta tese.

²⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>

3 UM MERGULHO DECOLONIAL NA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS

Imagem 4 – Desenho do mapa da Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba



Fonte: Arquivo das crianças. Pesquisa de Campo, abril de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem é representada por um desenho elaborado por uma das crianças coautora da pesquisa. Trata-se da representação da comunidade do Rio Paruru, localizada na região das

Ilhas de Abaetetuba – PA. É utilizada como elemento que marca o início da terceira seção da tese. O desenho ocupa toda a extensão da folha A4, em que mostra a organização e distribuição espacial da comunidade do Rio Paruru, na qual o traçar do lugar ocorre em extensão vertical, assemelhando-se aos contornos e a própria localização comunitária. Na parte inferior, encontra-se a entrada ou “Boca” do rio, onde existem moradias, pequenas árvores que se estendem por toda a extensão do rio, ao longo do qual observam-se inúmeras construções. Subindo o rio está representado o meio de transporte mais utilizado na comunidade: a casqueta com motor rabudo, uma espécie de rabeta pequena, com uma pessoa conduzindo a embarcação, além da figura de duas pessoas em um casco a remo, na margem esquerda do rio. Na margem esquerda estão representadas casas com pontes, campo de futebol e pássaros sobrevoando a mata. Na margem direita situam-se, além das casas, campos e arena de futebol, salão de festas, a escola São Raimundo, duas igrejas católicas e igrejas evangélicas. Nitidamente, as igrejas católicas aparecem no baixo Paruru, onde é festejada Nossa Senhora das Dores e no alto Paruru, Santo Antônio. A cor verde predomina no desenho, utilizada tanto no rio, assim como nas árvores, em parte das casas, campo e arena de futebol. O marrom está colorindo o telhado das casas e uma das igrejas. O vermelho está presente no chão da arena e em algumas casas [Fim da descrição].

“[...] Esse rio é minha rua, minha e tua mururé, piso no peito da lua, deito no chão da maré [...]”.

Paulo André e Rui Barata

Esta seção apresenta as pontes da pesquisa, as águas percorridas até o encontro com o lugar e os colaboradores da pesquisa. O tecer da pesquisa, construído a partir de uma trajetória circunscrita entre o rio e a mata trazendo as vozes de crianças que ecoam nesse espaço-lugar anunciando-se como sujeitos ativos, criativos e protagonistas de suas histórias pessoais e coletivas, mas, marcados/as pelos contextos socioculturais a que pertencem, mediados pelas relações estabelecidas a partir das experiências vividas no contexto das comunidades ribeirinhas, e entre esses espaços sociais, as práticas escolares como lugares e tempos de produção das imagens e representações das infâncias ribeirinhas, na Comunidade do Rio Paruru, Ilhas de Abaetetuba, no Estado do Pará.

3.1 A ESCOLHA DO CAMINHO

Imagem 5 – Viagem para a Comunidade do Rio Paruru



Fonte: Arquivo da Autora, Novembro de 2019. #ParaTodosVerem.

A imagem acima apresenta o cenário de uma viagem pelos rios do município de Abaetetuba, nas laterais aparecem a mata que circunda a beira desse mesmo rio, por onde percorre um pequeno barco que aparece acima, à direita da imagem, estilo rabeta, construída em madeira, pintado nas cores verde – parte superior e vermelha com a parte inferior. A embarcação é movida por um motor que conduz a embarcação por entre os rios e as matas. Percebe-se ainda que o movimento da rabeta provoca mudanças nas águas, gerando maresias, que são pequenas ondulações de certo volume de água que se movem em direção à beira do rio, onde se encontram com a mata ciliar. Outro elemento que participa do cenário é um pé de mururé na cor verde – planta aquática muito comum nos rios da Amazônia paraense que acompanha o movimento das águas ou se fixa em algum ponto nas proximidades da beira do rio. Nas laterais da imagem aparecem as matas formadas por um emaranhado de árvores de diferentes tamanhos, constituindo um seguimento esverdeado que segue rio acima e rio abaixo. [Fim da descrição].

O caminho é sempre uma escolha, e o caminhar é uma atitude imbuída de sentidos e significados. A imagem acima representa a opção em navegar por entre as águas dos rios em busca de horizontes outros em um trajeto por Entre o rio e a mata: um olhar decolonial sobre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e suas implicações na prática escolar nas ilhas de Abaetetuba-PA.

A reflexão acerca da escolha epistemológica e metodológica para a realização desta pesquisa é fundamental nestas falas iniciais, uma vez que desde aqui e agora indica-se os caminhos percorridos assim como a base teórica escolhida, não somente para orientar o percurso da investigação, assim como para enunciar a visão de mundo como pesquisadora em consequência de um processo e de posturas crítico-reflexivas frente ao contexto histórico, social, político, econômico e ambiental destes tempos. Para além disso, é também importante registrar essa construção da opção metodológica como um compromisso desafiador em desenvolver pesquisa com viés decolonial, o que significa romper com as formas e procedimentos metodológicos cartesianos/modernizantes no campo da educação, principalmente os que seguem a lógica positivista-funcionalista e pragmática, assim como o combate à formação mecanicista, homogeneizadora e opressora, ainda muito arraigadas no chão da escola.

O pensamento decolonial tem contribuído significativamente para a crítica teórica da colonialidade na medida em que buscar desconstruir os discursos coloniais, principalmente ao discutir e analisar criticamente os sistemas de produção de conhecimento, procurando evidenciar estudos e narrativas que evidenciam os saberes e experiências silenciados pela lógica colonial capitalista. Assim, nesta tese, parte-se da ideia de que as consequências da modernidade são trágicas para o contexto da América Latina, a posição de mundo que ocupa, lugar que é instituído pela lógica da colonialidade europeia. Sustenta-se que, na perspectiva da colonialidade epistêmica, historicamente, a produção do conhecimento tem sido orientada por teorias e métodos que partem do “centro” para as “periferias”²⁷ replicando suas “descobertas”, em outras palavras, naturalizando a colonização.

Portanto, a realidade da América Latina implica concepções outras e visões de mundo, de mulher/homem e sociedade que sejam capazes de produzir forças e energias que provoquem rupturas, enfrentamentos e resistências capazes de lidar com as urdiduras da modernidade. Para isso é preciso articular e coordenar as vozes - silenciadas pela colonialidade moderna - do fundo das águas e do meio da mata, a fim de que, em comunhão com outras vozes e outros sujeitos, possam reivindicar seu lugar na história.

Esse movimento articula-se à pujança intelectual que tem suas origens na década de 1990 com as pesquisas de Aníbal Quijano sobre a colonialidade, em que um conjunto de estudos passou a ser articulado na América Latina, os quais tem procurado retomar uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas

²⁷ Ver em Dussel (1993). O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade

ciências sociais latino-americanas. A revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina foi o modo a partir do qual essas questões se articularam, à luz da categoria colonialidade como o reverso da modernidade.

Mas, principalmente, foi com o surgimento e atuação do Grupo Modernidade/Colonialidade que outras perspectivas de conhecimento e de vida - sobreviventes dos escombros dos grupos e sociedades, vítimas da “colonialidade” e do “colonialismo”, passam a se constituir como base para uma nova compreensão de mundo e novas práticas e posturas, o que é traduzido como a “desobediência epistêmica” e anunciado a partir de seu próprio lócus, a América Latina e seus povos. Dentro desse quadro de pensadores estão os principais nomes que formaram o M/C: Edgardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano²⁸, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Fernando Coronil²⁹, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Fernando Coronil, Zulma Pallermo, entre outros.

Grande parte das energias do grupo se concentra em mostrar que o legado da modernidade sobre o conhecimento produzido pelo eurocentrismo contribui para a manutenção dos processos de exploração de povos e nações, principalmente baseados no aspecto de racialização das regiões do mundo. São iniciativas e ações que, no primeiro momento, partem das universidades no sentido de que, segundo Quintero *et al.* (2019, p. 10):

[...] visam instaurar uma relação orgânica com os modos de resistência, visões de mundo e utopias dos povos e grupos sociais que sofreram ao longo da história um reatualizado processo de silenciamento que tem na globalização neoliberal sua face mais contemporânea.

O projeto Modernidade/Colonialidade é um movimento acadêmico criado por intelectuais que buscam estudar e pensar sobre e a partir da América Latina, como lócus de enunciação e seus povos, por isso mesmo valorizam as histórias, as memórias, os saberes ancestrais dos povos originários e tradicionais, conhecimentos produzidos à revelia de uma razão moderna, dogmática e cartesiana, ou ainda, nas palavras de Mignolo (2011, p. 93), “[...] Do Renascimento europeu ao iluminismo, da teologia e geopolítica do conhecimento à egologia e à egopolítica do conhecimento, a institucionalização e o controle de significados tornaram invisíveis as histórias e os conhecimentos dos não-europeus.”

²⁸ Falecido em 2018.

²⁹ Falecido em 2011.

A epistemologia ocidental, construída desde o Renascimento europeu, avança e se expande com o avanço do capitalismo ocidental, o que implica também na expansão da epistemologia europeia em todas as suas vertentes. Assim, todo conhecimento produzido parte de um contexto específico, o europeu, no qual as próprias ciências sociais nascem filiadas ao conhecimento eurocentrado, universalista e cartesiano.

A história do conhecimento, tal como conhecemos hoje e continua sendo repassada inclusive pela escola, foi marcada historicamente por uma geopolítica perversa, segregadora e excludente. De acordo com Mignolo, (2001, p. 51), *“La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, 'subir' a la epistemología de la modernidad”*. De tal modo, todo o trabalho e o movimento realizado pelo Grupo M/C é no sentido de uma descolonização epistêmica de combate ao projeto colonial moderno. Assim:

[...] la noción de las geopolíticas de conocimiento forma un eje crucial, tanto en la elaboración de una comprensión crítica de la diferencia epistémica colonial en la formación y transformación del sistema-mundo moderno/colonial en zonas periféricas como América Latina, como en la de establecer la relación entre historias locales y la producción de conocimiento (WALSH, 2001, p. 49).

O conhecimento geopolítico fabricado e imposto pela modernidade colonial é a razão principal das denúncias e enfrentamentos dos teóricos decoloniais, sobretudo a partir da proposta da “desobediência epistêmica” em Mignolo (2010), quando defende a ideia de superação da “lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade”. No entanto, esse processo só é possível se for realizado a partir dos/com os próprios excluídos, através das demandas dos movimentos sociais.

Os estudos decoloniais apresentam como característica principal a *práxis* revolucionária, rejeitam a filiação ao pós-colonialismo, buscam recuperar as epistemes invisíveis dos saberes tradicionais que foram apagados pela razão moderna, de filosofias da libertação e pensamentos emancipatórios e, como pujança intelectual, apresenta-se na perspectiva de:

Ao ressaltar a face oculta da modernidade – a colonialidade – não se despreza a cosmologia moderna que moldou valores tais quais liberdade, igualdade, democracia ou os direitos humanos ou propõe um saber dos povos do sul contra os saberes produzidos no mundo do norte, mas exige, de um lado, a contextualização das categorias explicativas (e normativas) até então naturalizadas como absolutas, exibindo a necessidade de sua tradução

para os novos cenários cujos agentes, portadores de outros repertórios, virão ressignificar seus conteúdos; de outro lado, a crítica pós-colonial verifica, na cosmovisão moderna hegemônica, suas contradições, camufladas e desastrosas. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68)

De tal maneira que a opção decolonial, nesta tese, não é apenas “uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de estudo, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer” (MIGNOLO, 2014, p. 44). Portanto, é imprescindível romper com a colonialidade epistêmica e instaurar a desobediência aos cânones da ciência positivista.

A construção da pesquisa na perspectiva de uma Etnografia Decolonial é aqui concebida não apenas por um conceito ou por uma definição, mas, principalmente, pela ação, pelo engajamento e comprometimento sociohistórico, político e cultural com as populações ribeirinhas. Isso requer desobediência para desafiar a colonialidade do conhecimento imposta há mais de cinco séculos pela modernidade eurocêntrica universalista em detrimento da transmodernidade pluriversal preconizada por Dussel (2005) enquanto processo de integração que inclui a modernidade/alteridade mundial, ou seja, ancora-se no reconhecimento do outro, da alteridade dos sujeitos negados em seus modos de concretos de se fazer e ser no/com o mundo a partir de seus lugares, de suas histórias e memórias, de seus modos de produzir a existência.

3.2 ENTRE O RIO E A MATA: AS PONTES DA PESQUISA

Assim como o rio move as águas e abriga uma diversidade de formas de vida, a mata também é um dos lugares essenciais para a produção das condições necessárias à sobrevivência das populações ribeirinhas. De modo que esta tese representa o mergulho, a filiação e o compromisso ético, político, social, histórico e cultural desse trabalho com as crianças ribeirinhas, interligando o rio e a mata enquanto espaços/territórios/lugares de possibilidades para a produção desta tese.

De tal maneira, o tecimento deste diálogo pode ser comparado com o ato de uma mulher que, ao “tecer uma rasa”³⁰; exige tempo, local adequado para sua produção, seleção e escolha dos instrumentos/objetos a serem utilizados na sua confecção e os saberes específicos sobre as técnicas e movimentos sinuosos que, a todo o momento, sobem e descem (entre)

³⁰ Instrumento feito de tala de buriti (*mauritia flexuosa*) – palmeira presente em grande quantidade na região Tocantina - usada como medida para armazenar e comercializar o fruto do açaí no período da safra que nessa região vai de agosto a dezembro.

cruzando elementos, fios e talas que, ao final, resultam num objeto que tem inúmeras utilidades.

O processo de construção das pontes e dos caminhos desta pesquisa assume uma mudança de postura sobre o “olhar”, o ver a realidade, o distanciar-se do objeto mas, ao mesmo tempo, de familiarizar-se com ele. Isso exigiu um olhar sensível, perspicaz, solidário, resistente e comprometido com aqueles/aquelas que, historicamente, foram excluídos, silenciados e dominados pelas visões e posições homogeneizadoras e universalistas, enraizadas na cultura eurocentrada. Sujeitos, saberes, conhecimentos e coletivos subalternizados diante da cultura dominante e inferiorizados frente a superioridade dos saberes estabelecidos como verdades absolutas pela razão moderna colonial.

O tecer da pesquisa é uma metáfora significativa na construção da tese e deriva de uma situação concreta presente no cotidiano de mulheres e homens ribeirinhos/as constatado ao visitar a Comunidade de Paruru, durante a vivência do trabalho de campo.

Imagem 6 – Tecendo a pesquisa na rasa (paneiro)



Fonte: Arquivo da Autora, setembro de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem acima é uma fotografia que apresenta como figura central uma mulher ribeirinha, D. Maria, de 78 anos, cor negra, cabelos crespos, usando uma blusa estampada com flores brancas, vermelhas e roxas sob um fundo preto, com saia branca, aparece sentada em um banquinho de madeira, curvada em direção ao assoalho de tábuas. Na imagem, observa-se ainda outra rasa no chão, na qual D. Maria prende as talas de urumã para fabricar uma nova rasa. No canto superior esquerdo estão a rasa, talas espalhadas ao chão e objetos de uso doméstico como botijão de gás e fogão. [Fim da descrição].

Ao parar e observar atentamente os gestos, os movimentos no ato de “tecer a rasa”, é possível notar que há um saber específico que conduz a produção do objeto, existe um zelo pelo material, cuidado com as posições adequadas em que as talas são colocadas, uma postura atenta e cuidadosa para encaixar as talas, prendê-las no lugar correto, a posição das mãos ao segurar firme no objeto, e o que é mais peculiar na fabricação de rasas é que elas são fabricadas sobrepostas a outra que serve para orientar os rumos do tecimento. Fazer uma rasa implica tomar uma realidade como exemplo e incidir sobre ela uma ação que resulta numa nova construção, porém isso não quer dizer que o produto será uma cópia do modelo usado na produção, afinal toda construção se realiza a partir de um contexto específico, em tempos e lugares distintos. É assim que se configura a imagem acima, D. Maria, uma senhora de 78 anos de cor negra, cabelos crespos, usando uma blusa estampada com flores brancas, vermelhas e roxas sob um fundo preto, com saia branca, aparece sentada em um banquinho de madeira, curvada em direção ao assoalho de tábuas. Na imagem, observa-se ainda outra rasa no chão, na qual D. Maria prende as talas de urumã para fabricar uma nova rasa.

Observou-se durante todo o processo de fabricação das rasas que D. Maria, constantemente, parava de entrelaçar as talas, olhava atentamente cada detalhe, mudava a posição da rasa, buscando perceber se tudo estava seguindo o caminho traçado, olhava, parava e novamente olhava para enxergar se as talas estavam na posição correta e se a rasa estava ganhando os contornos que a identificavam como tal. Foi dessa maneira, aprendendo com D. Maria na fabricação de rasas, que se passou a olhar para a Comunidade de Paruru.

Um olhar mais humilde e atencioso para as coisas do lugar desvelou um horizonte possível para o entendimento de que as pontes da pesquisa precisavam ser construídas, os caminhos para pensar uma Etnografia Decolonial com crianças não existiam, não estavam à vista, eles deveriam ser produzidos através do olhar atento, da observação comprometida com as experiências das crianças, mas, principalmente, construído com a participação das crianças no mergulho de suas vivências e experiências.

Quão grande foi esse desafio para construir um lugar coletivo de observação, de um olhar que ver sem ser visto palavras que fossem capazes de anunciar-se com os outros. Isso porque foi extremamente difícil e doloroso desprender-nos das amarras de uma posição soberana, de uma palavra que apenas anuncia o outro e não partilha a voz, uma verdade dominadora que silencia as outras vozes, que neste trabalho emergem das águas do rio e das matas da Comunidade de Paruru. Romper com as velhas tradições e modelos de uma etnografia tradicional constituíram-se em grandes maresias que se abateram sobre o cotidiano da pesquisa, de tal maneira que:

[...] Es por ello, que un proceso de lucha decolonial, se plantea como requerimiento, la construcción de políticas del nombrar otras, que insurjan desde las propias voces y palabras de los actores a los que históricamente la colonialidad qui sonegar y silenciar, pero que no se conformen sólo lo con hablar desde los espacios fronterizos, si no que sean capaces de construir diferentes discursividades, categorías, conocimientos que hablen desde y por la vida y ayuden a su transformación. (ARIAS, p. 30)

Um trabalho braçal, metaforicamente falando, um exercício de desprendimento e de sensibilização do olhar, das posturas e atitudes frente a um caminho construído com o coletivo de crianças da comunidade. Esse fazer da pesquisa foi se concretizando a cada experiência compartilhada pelas histórias contadas, pelos percursos realizados entre a comunidade e a cidade, na participação nas brincadeiras no rio ou na mata, entre os tempos da baía, dos furos e igarapés.

A etnografia decolonial é uma alternativa ao pensamento e ao modo de fazer ciência eurocentrado, se constitui como modo de ver, conhecer, interpretar e agir sobre o mundo, assumindo outras perspectivas, outras formas de olhar, escutar e mirar a realidade. Como construção epistêmica, deve primar pela:

- necessidade de redefinição do papel e do lugar do/a pesquisador/a social, no reconhecimento do outro como si mesmo, o que implica na concepção do sujeito-objeto da investigação como ator social e protagonista da construção do conhecimento;

- concepção de comunidade e de participação como ferramentas indispensáveis ao constructo coletivo, que considere o saber popular, as vivências e experiências de outros saberes, como os que são produzidos e veiculados através das imagens e representações das infâncias ribeirinhas;

- assunção do caráter histórico, político, econômico e cultural do conhecimento, como uma construção indeterminada, inacabada, indefinida que constituem a multiplicidade de vozes, de mundo e de vidas que caracterizam a pluralidade epistêmica.

Como viés outro, a etnografia decolonial resgata o sentido humano do viver com/pela pesquisa, o que envolve também a dimensão afetiva da vida, afinal “[...] *no sólo somos seres racionales, sino que somos también sensibilidades actuantes, o como nos enseña la sabiduría shamánica, somos estrellas con corazón y con conciencia.* ” (ARIAS, 2009, p. 15)

O propósito primeiro de uma etnografia decolonial comprometida com a vida deve ser o de reintegrar a dimensão da totalidade da condição humana, uma vez que nossa humanidade é composta tanto pela dimensão da afetividade quanto pela dimensão racional. Os sentimentos, as emoções, as sensibilidades e a ternura são fontes de conhecimento, por isso, na perspectiva defendida por Arias (2009), é imprescindível recuperar a afetividade e começar a CORAZONAR as epistemologias como atos insurgentes (de)coloniais. Implica no movimento de sentir-pensar um modo de romper com a fragmentação da condição humana causada pela colonialidade. Logo:

En el CORAZONAR no hay centro, por el contrario, lo que busca es descentrar, desplazar, fracturar el centro hegemónico de la razón. El CORAZONAR, lo que hace es poner primero algo que el poder negó, el corazón, y dar a la razón afectividad. De ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el CO-RAZONAR le nutre de afectividad, a fin de que (de)colonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido. (ARIAS, 2009, p. 17).

Como mirada outra, a etnografia decolonial é um sentir-pensar com o corpo todo, como “corpolítica” que expressa um pensamento fronteiriço, e como geopolítico do conhecimento sente e pensa desde outras sabedorias e de outras margens, de outras “beiradas” de rio e de mata.

3.3 SITUANDO O LUGAR DE FALA: a comunidade do Rio Paruru

Imagem 7 – Crianças brincando de pássaros na árvore



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem aqui presente é uma fotografia que mostra um cenário onde sete crianças ribeirinhas e a pesquisadora realizam brincadeiras, Trata-se de uma árvore caída nas areias de uma pequena praia que se formou na beira da baía Marapatá, localizada ao fundo da imagem. À direita está o tronco extenso com galhos sem folha e outros em que ainda permanecem vivas parte de suas verdes folhagens. As crianças e a pesquisadora, de pele negra e vestimenta colorida, estão dispostas nos galhos da árvore em posições diferenciadas, de braços (asas) abertos fazem movimentos similares aos do voo dos pássaros. Abaixo do tronco da árvore, fica o chão coberto de areia ainda molhada pelas águas que encharcam pequenas porções ou poças d’água aparentes no canto esquerdo da fotografia. [Fim da descrição].

O momento de apresentação da comunidade emerge através da brincadeira em um dos finais de tarde, à beira da “baía”, as crianças propuseram a realização da brincadeira de “pássaros na árvore”, a qual será descrita na seção 5 desta tese. Por hora, vale ressaltar que cada criança escolheu o nome de um pássaro para se identificar. Assim, Beija Flor, Sabiá, Garça, Papagaio, Gaiivota e Periquito apresentam seu mundo, através das águas do rio de suas vidas e, ao anunciar-se no/com o mundo, no sentido de Freire (2010), dizem de onde falam, para quem, com quem e sobre o que falam. O autor considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo e que a sua existência social passa a ser reconhecida na medida em que consegue captar sua própria realidade. As crianças são seres capazes de tomarem consciência de si e do mundo. É com essa compreensão que as crianças da Comunidade do Rio Paruru começaram a falar de sua comunidade, do rio, da praia, dos pássaros, das frutas, dos peixes,

dos parentes, da família, do vento, das histórias do lugar, do trabalho e de suas vidas ribeirinhas. Elas apresentam a comunidade a partir do rio e descrevem-no:

O nosso rio é muito bonito, nele a gente brinca, toma banho... é muito divertido, mas tem muita maresia porque ele fica perto da baía e quando a maré cresce dá muita maresia. Eu gosto daqui, principalmente na hora de tomar banho (GAIVOTA)

Apresentar o rio através de uma brincadeira foi a maneira mais prazerosa e natural que surgiu, como opção assumida pelas próprias crianças, que escolheram seus nomes de pássaros e de modo muito peculiar falaram da vida na comunidade, das pessoas, da riqueza de saberes de suas infâncias vividas nesse lugar.

Por isso, são as crianças que apresentam o lugar, elas sabem e conhecem o seu “mundo”, elas anunciam-se como seres no/com o mundo do rio, das águas, da praia, da baía, do “Bico dos Pássaros”³¹. Este é o Rio Paruru nas Ilhas de Abaetetuba, Pará.

Imagem 8– “Boca” do Rio Paruru/ Ilhas de Abaetetuba – PA



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

Imagem mostrando a entrada ou “Boca” do rio Paruru, onde estão presentes: no canto esquerdo, pedaços de madeira em meio a lama, mais à frente no canto esquerdo superior, uma ponte com cercado de madeira na cor branca com telhado em cerâmica de argila. Ao fundo,

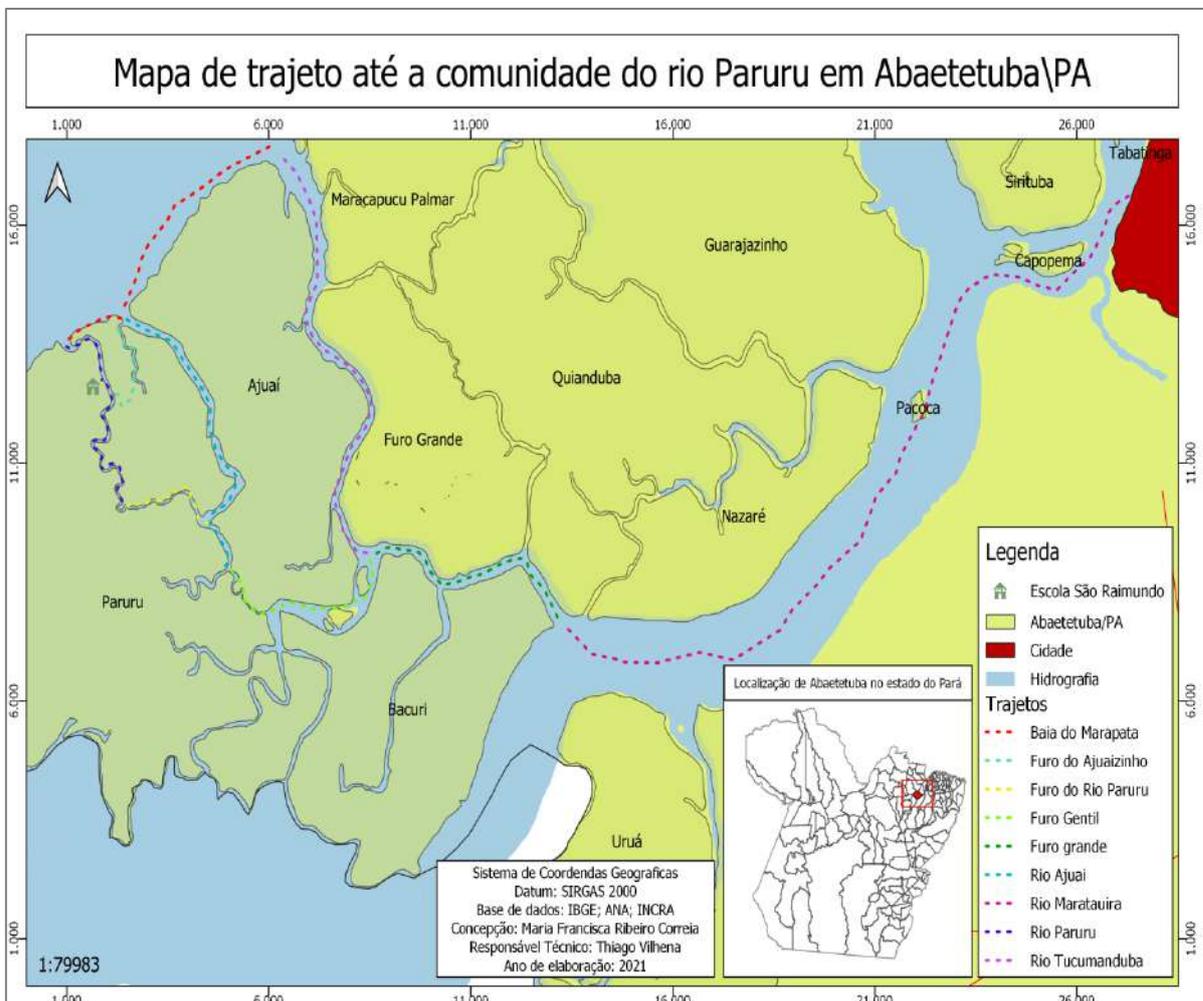
³¹É uma porção de terra que fica na entrada do rio. De acordo com as crianças, esse local era chamado de “Bico do Urubu”, porque há muito tempo os moradores deixavam os animais mortos nessa parte da comunidade, e isso atraía os urubus. Passados os anos, com o processo de escolarização e do trabalho educativo realizado pela CEB’s local, pela Associação do Assentamento, pelos Agentes Comunitários de Saúde, eliminou-se a prática de jogar animais mortos no lugar. Isso fez com que outras espécies de pássaros como garças, gaivotas, sabiás, periquitos, papagaios, passassem a abrigar-se no local.

aparecem a baía Marapatá, com um pequeno banco de areia, nuvens e céu azulado que parecem tocar as águas. No lado esquerdo das margens do rio há uma pequena porção de terra com vegetação rasteira, um miritizeiro e outras árvores menores. No centro da imagem, está o rio Paruru. [Fim da descrição].

A Gaivota apresenta o seu mundo e anuncia o seu lugar nele, como um rio que gera e abriga vida, que perpassa pela produção de suas infâncias na (re)criação do lugar do brincar, que produz satisfação e concretiza os momentos de suas infâncias. Não há brincadeira sem o rio, não há vida fora da relação com o rio. As crianças conseguem apresenta-lo como lugar de pertença e rico de significados.

A “boca do rio” Paruru – expressão usada pelas crianças ao se referirem a entrada – liga-se a Baía Marapatá, conforme mostra a imagem abaixo, situando-se acima do Rio Ajuai, à margem esquerda do Rio Pará.

Imagem 9 - Mapa da trajetória até a Comunidade do Rio Paruru



Fonte: Corrêa, 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem acima é um mapa que mostra os trajetos entre a cidade de Abaetetuba e a comunidade do Rio Paruru. Os rios, furos e igarapés estão representados na cor azul e se estendem por toda a extensão territorial demarcada entre a cidade e as comunidades ribeirinhas. As inúmeras ilhas que aparecem no mapa estão identificadas pelos seus respectivos nomes, bem como pelas cores verde cana e verde musgo. No lado superior direito, a cidade de Abaetetuba aparece indicada na cor vermelha, assim como os traços que mostram o percurso pelos rio Maratauíra até a entrada das Ilhas, Nazaré, Quianduba, Furo Grande, Bacuri, Ajuai e Maracapucu Palmar. Abaixo, no lado esquerdo, estão dispostas as legendas indicativas do mapa. [Fim da descrição].

O Rio Paruru fica localizado à margem esquerda da baía Marapatá, a uma distância de, aproximadamente, 13 km em linha reta da sede do município, especificamente, há 4 (quatro horas) de viagem de barco saindo da cidade de Abaetetuba até a comunidade. Geograficamente, é um rio com várias entradas e saídas, tanto pela Baía Marapatá quanto pelos furos que constituem a geografia local. Ele se liga a outros rios e lugares pelos seguintes Furos³²: Furo do Paruru, Furo do Ajuazinho e Furo do Panacuera. É um dos inúmeros rios que formam o arquipélago de ilhas abaetetubenses.

Como pode ser observado no mapa acima, para se chegar à Comunidade do Rio Paruru, saindo do porto, em frente à feira da cidade de Abaetetuba, existem diversos percursos, os quais estão diretamente relacionados às condições dos tempos das marés, seja pelos rios, furos ou até mesmo da baía que se encontram no trajeto até a comunidade. Então, considerando o trajeto cidade até o Rio Paruru, o ponto de partida sai do porto da cidade, indo pelo Rio Maratauíra, adentrando no Rio Furo Grande, em seguida Furo Gentil até chegar à Comunidade de Ajuai, daí em diante, a continuação do trajeto depende das condições da maré. Se a maré estiver de vazante, o caminho/trajeto segue pelo Rio Ajuai até sair na baía que fica na Costa Marapatá, na subida do Rio Pará, chega-se ao Rio Paruru. Outra possibilidade, se a maré estiver de enchente, o caminho/trajeto pode ser feito pelos furos, tanto do Paruru, quanto pelo Furo do Rio Ajuazinho que fica próximo à baía, na Costa Marapatá. Mas, por diversas vezes, o percurso realizado, durante a pesquisa de campo, saindo do Rio Quianduba, percorrendo o Rio Furo Grande, Rio Tucumanduba, saindo na Costa Marapatá, passando pela “boca” do Rio Ajuai até o Rio Paruru.

Por sua vez, o Município de Abaetetuba localiza-se na mesorregião do nordeste paraense e na microrregião de Cametá, a uma distância de aproximadamente 80 km a oeste da

³² Ligação natural entre dois rios, ou entre um rio e uma lagoa.

capital Belém, totalizando uma área de 1.090 km². Situa-se no estuário dos rios Pará e Tocantins, que formam a baía de Marapatá na zona tocantina. Sua área é cercada de ilhas, constituída por uma população de aproximadamente 142 mil habitantes, sendo que 45 mil pessoas vivem na região das ilhas. (CPT & MORIVA, 2009, p. 42).

Dada a configuração geográfica local, o município de Abaetetuba subdivide-se em duas porções de terras: a porção de terra-firme e a porção de terra insular. A porção de terra-firme é formada pela sede municipal, a cidade de Abaetetuba, que está situada à margem direita do rio Maratauíra, afluente do rio Tocantins, e pelos ramais e estradas que conectam a cidade e ao distrito de Beja (o berço da colonização do município) e aos demais municípios circunvizinhos, como Igarapé-Miri, Moju, Barcarena, Belém etc. Já a porção insular é composta por um conjunto de ilhas entrecortadas por rios³³, furos, paranás³⁴ e igarapés³⁵ que formam um complexo hidrográfico, compreendendo o baixo curso do rio Tocantins, já na confluência com o rio Pará, cujos principais transportes são rabetas³⁶ canoas³⁷ e barcos³⁸. Pela força da tradição cultural local, e em virtude da própria configuração geográfica local, a porção insular do município de Abaetetuba recebe localmente a denominação de “Região das ilhas de Abaetetuba”. É a partir desse recorte espacial onde estão localizadas, historicamente, dezenas de comunidades ribeirinhas, que se ancoram as bases empíricas desta pesquisa.

Pelo fato da porção insular ser constituída por dezenas de ilhas fluviais, é comum que o termo Comunidade seja empregado localmente enquanto sinônimo de ilha. No entanto, trata-se de aspectos diferentes de uma mesma realidade. A denominação ilha refere-se apenas à unidade de paisagem que compõem a configuração geográfica da porção insular desse município; ao passo que o sentido de comunidade designa um sentido social que está para além do aspecto estritamente da localização, neste caso ligado à tradição da igreja católica. Ao todo, existem nas ilhas de Abaetetuba aproximadamente 72 (setenta e duas) Comunidades Eclesiais de Base identificadas cada qual pelo nome de um Santo Padroeiro, revelando assim

³³Curso de água natural, mais ou menos torrencial e que deságua em outro rio, no mar ou no oceano.

³⁴Braço de um rio que se forma separado de um curso principal.

³⁵Canal natural estreito e navegável por pequenas embarcações, como canoas e cascos, que se forma e segue por entre a mata.

³⁶Pequena embarcação construída em madeira, que possui um motor acoplado na parte traseira, conduzido manualmente.

³⁷Embarcação leve de pequeno porte, feita com três peças alongadas de madeira, pode ser movida a remo, vela ou motor de popa, é utilizada como principal meio de transporte pelos ribeirinhos da Amazônia, principalmente como meio de transporte, assim como para a pesca, para o escoamento da produção de açaí do meio da mata, por entre os igarapés, além de ser usada como instrumento de prática esportiva e de competição, como na Porfia de Canoagem que ocorre no Rio Quianduba, Ilhas de Abaetetuba-Pa.

³⁸Embarcação construída em madeira, de pequeno, médio e grande porte, movimentado por motor de propulsão, leme e timão. Todos esses elementos constituem-se essenciais para a locomoção da embarcação pelos rios e mares.

a força da tradição católica que remete ao próprio processo histórico de colonização, tal como ocorreu em outras partes da Amazônia.

Em termos de originalidade étnica, pode-se dizer que os moradores dessas comunidades são oriundos de diversas etnias e, em sua grande maioria, descendentes de populações indígenas e de escravos negros introduzidos na região pelos colonizadores principalmente a partir de 1750 (HIRAOKA, 1993) para trabalhar nas fazendas de cana de açúcar e nos 25 engenhos de aguardente instalados às margens dos rios do município na região. O Censo oficial do IBGE não disponibiliza informação sobre o quantitativo da população que habita especificamente na porção insular ilhas de Abaetetuba. Por isso, essas informações foram obtidas junto a alguns líderes comunitários locais. Assim, longe de parecerem homogêneas do ponto de vista da formação sociocultural e da dinâmica cotidiana, essas comunidades apresentam, na atualidade, uma rica diversidade de costumes, crenças e hábitos, com destaque para as cosmologias ligadas aos rios e a preservação dos costumes de seus antepassados (principalmente dos indígenas), assim como a forte manifestação de devoção aos Santos Padroeiros através de cultos e festividades religiosas que emergem como uma das principais formas de expressão da cultura ribeirinha nessas comunidades.

Com a maré baixa³⁹, é possível observar os bancos de areia que formam ao longo da costa da baía diversas praias que, durante o verão, são muito frequentadas por moradores e outros visitantes. Espaços de uma geografia sociocultural que guardam histórias e memórias da ocupação colonial amazônica.

A imagem a seguir retrata o espaço da praia na entrada do rio Paruru. Ao fundo, no horizonte, as águas da baía Marapatá tocam as nuvens formando um cenário em que ambas estão ligadas por uma cortina transparente que deixa aparecer um leve risco escuro sobre as águas, no qual observa-se a presença das matas que contornam parte da Ilha do Marajó. Mais à frente da imagem, próximo da “Boca” do rio Paruru, está a praia de areias brancas que começa a aparecer em virtude do horário de baixa da maré. Ao lado direito, sobressai uma ponta de vegetação rasteira presente em uma das extremidades do rio.

³⁹ É o momento em que o mar registra sua menor altura. Geralmente entre o mar passar da maré alta para maré possui uma duração de cerca de seis horas.

Imagem 10 – “Boca” do Rio Paruru⁴⁰ mostrando a praia

Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia que mostra a entrada do Rio Paruru. A praia, visível com a maré baixa, aparece logo a frente, de areias claras, ao fundo o céu azul que se liga no horizonte com as águas do Rio Tocantins, chamado nessa região de Baía Marapatá, e o traçado das matas em tom escuro que representam a Ilha do Marajó demarcando a fronteira entre Abaetetuba e Muaná. [Fim da descrição].

O espaço da praia é um dos lugares onde as crianças da comunidade vivem momentos de suas infâncias. Nesse local, elas interagem, brincam, correm, jogam futebol e produzem tantas outras vivências de suas infâncias ribeirinhas. Importante mencionar que a leitura desses espaços, bem como a maneira como as crianças produzem e veiculam suas infâncias nesses contextos, será tratada em seções posteriores.

⁴⁰ Nome de uma árvore da espécie linácea, também chamada de achua, nome científico *Sacoglottisguyanensis*. Os povos da região amazônica utilizam a casca de seus frutos para produção de um corante natural de cor negra utilizado em pinturas de objetos artesanais.

3.4 LIGANDO PONTES PARA A PESQUISA

Imagem 11– Ponte na Comunidade do Rio Paruru



Fonte: Arquivo da autora, 2020. #ParaTodosVerem.

A ponte é a imagem retratada na fotografia acima. Apresenta a estrutura da ponte em madeira com tábuas distribuídas de forma desordenada no assoalho, com brechas. As tábuas são fixadas numa armação de madeira apoiada por esteios e estacas, utilizados como viga de sustentação. Abaixo da ponte aparece o solo e a frente, nas laterais, as margens do rio cobertas por uma vegetação rasteira verde. Ao fundo, na parte superior, há um varal de roupas que parecem balançar ao vento e troncos de açaizeiros dispostos por entre a ponte. [Fim da descrição].

Nas comunidades ribeirinhas, a ponte é um elemento essencial de ligação entre lugares, casas dos parentes, vilas e pessoas. Ela promove encontros e desencontros, possibilita escolhas e decisões que contribuem para a continuidade do caminho. A ponte é um elo que oportuniza ir além do rio sem o uso de canoa, barco ou outro meio de transporte. Através da ponte, o rio segue em direção à mata. É verdade que para chegar à mata a ponte não é o único caminho, mas optamos por essa escolha, uma vez que em alguns trechos na beira do rio a ponte é imprescindível para o acesso a outros lugares. Isso quer dizer que nossa trajetória na pesquisa com as crianças na Comunidade de Paruru segue a perspectiva da ponte como elemento que orienta os caminhos da pesquisa.

A primeira ponte relaciona-se com os elementos essenciais que configuram a etnografia moderna, traçada por Malinowski, considerando sua obra *Os Argonautas do Pacífico*, na qual inaugura um novo tempo nos modos de fazer ciência e de produzir conhecimento.

A segunda ponte diz respeito à construção de modos outros para conceber, construir e viver, uma Etnografia outra, ancorada na matriz metodológica que subsidia o entendimento das crianças como sujeitos históricos culturais, dotados de saberes e experiências, construídas e veiculadas no cotidiano de suas vivências no contexto da comunidade do Rio Paruru nas Ilhas de Abaetetuba.

3.4.1 Subindo a primeira ponte: apontamentos sobre a etnografia moderna

As ciências humanas e sociais, herdeiras da matriz colonial de conhecimento, surgem no século XIX num momento em que foram postos *em xeque* os principais princípios, estruturas, discursos e teorizações que sustentavam e formavam a base de todas as explicações e análises da vida, da natureza e do mundo oriundos das ciências exatas. Esse modelo universal de fazer ciência, baseado no positivismo lógico de Comte, considerava a ciência como paradigma de todo conhecimento.

Possui como principais características o pensamento racionalista com técnicas experimentais, análises de objetos isolados de seu contexto, os procedimentos de aferição, medição e quantificação dos dados e a observação. As hipóteses devem ser passíveis de teste, sendo que esses deveriam ser os mais severos possíveis, passando por inúmeras repetições até que se pudesse chegar a um resultado confiável, único e verdadeiro.

O paradigma científico moderno se estruturou e se consolidou, tornando-se influentemente decisivo em nossa forma de pensar e conceber a realidade, determinando modelos de comportamento, de relacionamento, *no* e *com* o mundo. A natureza tornou-se passível e possível de ser dominada e controlada pela ciência. Acreditou-se num progresso ilimitado a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico e, como diriam os positivistas, pela ordem estabelecida na sociedade. O método científico, ora reducionista-mecanicista, era a única abordagem válida do conhecimento.

Em “A Revolução das Estruturas Científicas”, Thomas Khun nos fala que, para além de construções humanas, as ciências são resultado de constructos históricos e sociais. Para ele, a ciência se constitui em um complexo movimento de relações entre teorias, paradigmas e

dados, tampouco é neutra, como queriam os positivistas. Ela é permeada pelas características de seu tempo, portanto, resguarda relações de poder, de seus contextos sociohistóricos.

A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específico de semelhantes crenças. (p. 23)

Porém, existem períodos na história de profundas mudanças e revoluções no âmbito científico. Esses períodos, chamados de Revolução Científica, ocorrem quando novos fenômenos são descobertos, os paradigmas são modificados, conhecimentos antigos são abandonados ou reformulados e, conseqüentemente, ocorrem mudanças radicais nas práticas científicas. Os antigos parâmetros cartesianos de exatidão, rigorosidade e objetividade dos procedimentos metodológicos adotados pelas ciências exatas e naturais já não conseguiam dar conta de interpretar os fenômenos humanos e sociais que emergem no bojo das mazelas da sociedade moderna. Essas mudanças ou anomalias forçam novos e reforçados movimentos de mudanças, rupturas e (re)invenções de novos caminhos para o fazer científico. Essas mudanças ou anomalias geram o que Kuhn (1997, p. 126) chama de crise de paradigma.

De forma muito semelhante (ao que ocorre nas revoluções políticas), as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma. [...] o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução.

Portanto, essas anomalias, transformações (re)ajustes promovem inquietações, desestabilizam a estrutura e características da ciência normal, provocando desajustes na teoria vigente, desequilibrando suas “verdades e certezas”. As práticas científicas são convocadas à mudança como necessidade de responder a um novo fenômeno ou fato que deve ser estudado e observado sob outros parâmetros e olhares, como é o caso das ciências humanas e sociais.

No entanto, é na sociedade moderna que a ciência mantém sua hegemonia no modo como busca interpretar e explicar os fenômenos da realidade, mas, ainda assim, a ciência moderna não consegue dar respostas às mazelas sociais que tanto afetam a sociedade e, conseqüentemente, a realidade da existência humana.

Nesse sentido, Japiassu (1981, p. 100-101), destaca que:

[...] O aparecimento das ciências humanas veio fundar, epistemologicamente, a impossibilidade de um discurso científico ver-se definitivamente protegido contra toda contaminação ideológica. Elas vieram pôr em questão o código ideológico da cultura ocidental: religião/filosofia/ciência/arte [...].

Com o nascimento das ciências humanas, inaugura-se um novo tempo no qual não existe uma única verdade incontestável, um único método de análise, mas surge a possibilidade de articular os diferentes campos do saber científico na busca de caminhos possíveis e verdades provisórias na construção do conhecimento.

Filiada às ciências humanas e sociais, a Etnografia como forma de produção do conhecimento chega no campo educacional vinda da Antropologia, que se insere no paradigma qualitativo de pesquisa firmando suas raízes históricas no final do séc. XIX quando, naquele momento, inicia-se o debate entre os dois campos de produção do conhecimento científico representados pelas ciências exatas e biológicas e pelas recém nascidas ciências humanas – o quantitativo *versus* qualitativo.

Nesse momento, a Antropologia passou a constituir-se como uma ciência capaz de produzir um saber legítimo sobre os “novos mundos” e seus “outros” habitantes, o diferente, o desconhecido, cujas culturas distanciava-se sobremaneira do estilo “velho mundo”, o europeu. De tal maneira que o fazer antropológico se volta para olhar esse “outro” utilizando diferentes formas de interpretação, assim, surge o evolucionismo como primeira teoria calcada nos pressupostos antropológica, porém tendo como centro e modelo o homem e o mundo e os demais grupos sociais passam a ser pensados a partir desse modelo único de humanidade, nascem as “periferias” do mundo.

Em Boas (1943), inaugura-se uma nova corrente de pensamento sobre o fazer antropológico que rompe com o evolucionismo. Para ele, cada grupo social possui uma história própria, singular dentro de sua cultura, que deve ser compreendida como um momento específico de um determinado contexto histórico.

A partir da perspectiva de Boas (1943), o fazer antropológico passa a ser compreendido também como história cultural e o trabalho de campo ganha importância e significado para a pesquisa sobre conhecimento desses “outros”. Desse modo, a Antropologia Cultural, vertente da Antropologia Social, emerge sendo representada por Malinowski, considerado o pai da Etnografia moderna por conseguir sistematizar os caminhos a serem percorridos para a realização da pesquisa de campo.

Em 1922, Malinowski traçou e descreveu os modos como trabalhou em campo e coletou os dados, por um longo período em que permaneceu junto aos povos da Nova Guiné e

Trobianand na Melanésia. Seu trabalho de campo colocou em xeque o modo tradicional de manipular os dados empíricos e de conceber os sujeitos da pesquisa como sociedades tribais de um passado remoto, sem vida, de uma cultura “estranha”. Com ele, os costumes e crenças de um povo adquirem significados apontando para uma nova maneira de compreender o comportamento humano a partir de seus contextos socioculturais. Por isso, “[...] A etnografia adquire a capacidade de reconstruir e transmitir uma experiência de vida diversa da nossa, mas nem por isso menos rica, ou menos humana”.

A Etnografia moderna, conforme preconiza Malinowski, só pode ser feita através da Observação Participante, sendo esse um de seus principais pressupostos, pois somente assim seria possível ao pesquisador conhecer o outro em profundidade e, com isso, superar os pressupostos evolutivos e o próprio etnocentrismo.

Outra característica da Etnografia moderna é ser uma pesquisa intensiva e descritiva de longa duração, o que exige do/a pesquisador/a viver, por um longo período, no contexto pesquisado. O etnógrafo deveria morar, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana descrevendo-a em seus mínimos detalhes os lugares, as pessoas, os costumes, os gestos, as posturas, as atitudes, os comportamentos nos mais diversos espaços e situações imbricados na vida do grupo pesquisado. Para isso, as técnicas de coleta de dados são, basicamente, o diário de campo, onde são feitas todas as anotações e observações do/a pesquisador/a e equipamentos para o registro fotográfico.

Diferente dessa concepção, Geertz (1978), através do paradigma hermenêutico - na defesa da polifonia como necessidade de “dar voz” ao participante - sustenta que a cultura deve ser vista como uma teia de significados tecida pelo próprio homem através das relações que estabelece com o meio onde vive; logo, a tarefa da Antropologia seria desvelar essa cultura. Uma vez desvelada precisa ser interpretada, já que não é possível aceitar que seja feita apenas a partir de um só olhar ao qual o estatuto da ciência confere maior autoridade. Para os pós-modernos, essa verdade única ou a ideia de uma autoridade soberana passa a ser objeto que precisa ser desconstruído, assim como o próprio texto etnográfico, as relações de poder do/a pesquisador/a em relação aos pesquisados e seus contextos.

É bem verdade que nesse rol de boas intenções, mesmo com todas as contribuições trazidas pelos diferentes paradigmas e vertentes da Antropologia, a matriz de referência de produção do conhecimento válido continua sendo a do europeu branco e letrado, com a predominância do caráter colonizador do etnógrafo.

A transposição da etnografia para o campo da educação é assinalada a partir dos anos 30 com M. Mead com uma obra intitulada “*Growingup in New Guinea*” (1931), na qual se

buscou investigar como os adultos inculcavam na criança valores, gestos, atitudes e crenças em sua formação para viver em sociedade. Ela pesquisou as formas de transmissão das gerações mais velhas para as mais novas, assim como a formação da personalidade da criança e as formas de aprendizagem existentes na escola.

De acordo com André (1995), somente na década de 1970 o uso da Etnografia vem se desenvolvendo cada vez mais profusamente nas pesquisas em educação, principalmente com interesse nos temas relacionados à integração em sala de aula (interação professor-aluno, métodos de avaliação educacional) e tantos outros temas recorrentes aos estudos etnográficos nesse período. Enquanto que em sua origem a etnografia buscava a descrição extensa das culturas, tal como fez Malinowski, nos dias atuais ocorre o oposto: a etnografia, para além da descrição densa de uma realidade grupo social, compreendida no sentido da interpretação da cultura como mundo de significados entrelaçados (GEERTZ, 1989), busca a contextualização sociocultural do comportamento dos indivíduos e dos modos como eles compreendem, interpretam, produzem e veiculam os significados de suas experiências coletivas e individuais.

André (1995) define o uso da etnografia na educação como *estudo do tipo etnográfico* - aqueles cujos dados são de natureza qualitativa e gerados, principalmente, a partir de observação participante e entrevistas intensivas. De acordo com a autora, etimologicamente, etnografia significa descrição cultural e, para os antropólogos, o termo possui dois sentidos: (i) conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; (ii) relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas.

Para André (1995), a etnografia sofreu significativas adequações e o uso do termo, em se tratando de pesquisas do cotidiano escolar, deve ser cauteloso, uma vez que no seu transplante para o campo educacional sofreu uma série de adaptações necessárias, afastando-se mais ou menos de seu sentido original, como “descrição de uma realidade ou grupo” assim como utilizada pelos antropólogos. Desse modo, o uso dos estudos etnográficos em educação pode ser compreendido como um trabalho de imersão do/a pesquisador/a de longa duração que objetiva estudar todos os aspectos do grupo, de modo que consiga uma compreensão global do espaço e do ponto de vista de seus ocupantes, dos modos com esses sujeitos compreendem e organizam seu cotidiano.

Sob essa perspectiva, Heller (2004, p. 17), ao tratar sobre a estrutura da vida cotidiana, ressalta que:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua

personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias [...].

A etnografia moderna dá ênfase a essas experiências da vida cotidiana, requer a escolha de um percurso metodológico que combine estratégias e técnicas de coleta de dados que possibilitem aos sujeitos maior participação na construção e execução da pesquisa. Sob esse aspecto, André (1995) aponta as razões para o uso da etnografia no estudo das práticas e experiências escolares.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2010, p. 41).

A utilização de elementos da pesquisa etnográfica em educação permite chegar mais próximo do cotidiano da escola, uma vez que uma de suas características principais é ser um campo multidisciplinar que possibilita os mais diversos estudos, além de ser flexível quanto a escolha e produção, tanto das técnicas de coleta e análise dos dados, quanto da adaptação e uso dos instrumentos para o registro das informações recolhidas em campo.

A etnografia é um recurso significativo para a pesquisa com crianças, pois possibilita um retorno aos dados que foram coletados em um determinado contexto, para encontrar neles novas possibilidades de análises, recorrências e respostas para situações vividas pelas crianças que são reflexo de experiências partilhadas pelo grupo em consonância com o contexto sociocultural onde vivem. Possui características bem definidas que se mostram visíveis nas experiências em campo, como por exemplo: o processo de interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo naquele momento e não no produto e uma maior preocupação com o significado das coisas, com a maneira como as pessoas compreendem a si mesmas, suas experiências e a realidade que as rodeia.

A etnografia assume o desafio de mostrar a cultura como uma construção especificamente humana com características próprias e diferenciadas. O método etnográfico é essencialmente qualitativo, posto que permite dimensionar a dinâmica dos eixos sociais existentes nos contextos culturais humanos que perpassam desde o (re)conhecimento de nossas identidades, o que implica questionar sobre quem somos? E o que somos? Até o que fazemos? E quais significados e sentidos atribuímos ao que e como fazemos?

Nos estudos e pesquisas que vem realizando ao longo de décadas, André (1995) ressalta alguns dos principais problemas presentes nas pesquisas que tratam sobre a prática escolar cotidiana, já que muitos desses estudos demonstram desconhecimentos dos princípios da etnografia, geralmente limitam-se a descrição de uma realidade ou fenômeno observado e não avançam para a interpretação dos dados obtidos.

Nesse sentido, em lugar de ser uma “mera” descrição que acaba por constituir-se apenas em um relato de campo, a etnografia deve caracterizar-se pela “descrição densa” que, para Geertz (1989), pode ser entendida como o significado por trás das ações, gestos e situações compreensíveis para aqueles que estão familiarizados com os signos do grupo social em questão. Ou seja, a descrição densa exige a capacidade de interpretação.

Em crítica feita à utilização da etnografia nos estudos em educação Fonseca (1999) e Oliveira e Daolio (2007), afirmam que a etnografia deve inserir-se na dinâmica do movimento interpretativo que vai do particular (local) ao geral, ou seja, aos aspectos mais amplos de uma sociedade (global). Fonseca (1999) busca mostrar os equívocos oriundos de um método que se diz etnográfico, mas se fecha em técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo às custas da análise social. Assim, é preciso compreender que a etnografia não é tão aberta quanto possa se pensar, e que, ao contrário do ditado popular, nela não vale a máxima popular do “cada caso é um caso”, pois, fazendo parte das ciências sociais, a etnografia exige a devida contextualização social (político, histórico) do comportamento humano (FONSECA, 1999).

Por essas razões, muitos estudos que se identificam como etnográficos apresentam uma falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, evidenciando uma certa dificuldade de lidar teórica e metodologicamente com a questão da objetividade *versus* participação.

3.4.2 As âncoras da Etnografia Decolonial: a segunda ponte como outra via

Ainda que apontem para novas perspectivas de análises, as Ciências Humanas ergueram-se sob os pilares da razão colonial que constroem imaginários e verdades deformantes da realidade, que estabelece um único modelo de conhecimento, de mundo, de sociedade de homem - o europeu, branco, masculino, cristão - negando outras formas de conhecimento, territorialidades, gênero, raça, etnia, religião e tantas experiências outras.

Mesmo que em algum momento a Antropologia Cultural, numa perspectiva hermenêutica, tenha reclamado o direito a dar voz aos sujeitos que continuavam silenciados pelos estudos etnográficos, desviou-se a polêmica da disputa entre teoria *versus* prática para uma disputa relacionada a quem pertence o registro da pesquisa. E, ainda, o fato de propugnar

o direito a “dar a voz” também não se constitui como uma matriz colonial de poder, inclusive determinando o tempo de quem fala e sobre o que se fala e quando se fala? São questões ainda muito caras para os estudos etnográficos, principalmente no campo da educação.

A expressão “dar a voz” indica que alguém tem o domínio sobre a fala. Esse alguém, que é um outro, é quem decide sobre o tempo de silenciar ou de falar. Há assim uma hierarquia de falas, uma ordem que determina esse tempo. Sob esse aspecto, é interessante observar o pensar de Spivak (2010), quando defende o caráter dialógico da fala do subalterno - aqui entendido como aquele que precisa que alguém lhe dê a voz. Segundo a autora, ele é desinvestido desse direito. O problema é que a maioria dos pesquisadores incorpora a fala do outro como se pudessem representá-lo, negando o direito de voz a quem de fato é o único que pode falar sobre si e sobre a realidade na qual está inserido. Além disso, há também a negação do processo de auto representação do subalternizado, pois o ato de ser ouvido não se efetiva.

Outras indagações também são pertinentes nesse momento, como por exemplo: a quem interessa a etnografia moderna e seus usos em educação? Qual Etnografia de fato interessa aos grupos e sujeitos historicamente marginalizados?

Tais pressupostos que estão na base da ciência moderna guardam em seu cerne a concepção de modernidade universal eurocêntrica, as quais colocam o mundo colonial como detentores da verdade absoluta e como padrão. Tal perspectiva encontra reações contrárias a essa matriz universal, tanto que, a partir da década de 90, o grupo Modernidade Colonialidade, passa a questionar esse modelo eurocentrado, de onde surgem questões e posições que se levantam e reclamam por uma matriz *Outra* de conhecimento que toma como referência as histórias dos povos oprimidos, explorados, marginalizados, colonizados e invisibilizados pela razão moderna.

Surgem assim outras formas de resistência como novas possibilidades para construção de outras pontes que permitam novos olhares sobre o conhecimento, a ciência e o próprio sujeito, novos conceitos, novas práticas, posturas e novos caminhos para fazer pesquisa no campo educacional que se ancoram no pensamento decolonial a partir dos estudos de Dussel (1993), Walsh (2012, 2017), Quijano (2007), Mignolo (2005) e Arias (2010).

Subindo nesta outra ponte, vislumbra-se um horizonte outro que assume o desafio de pensar e construir os caminhos férteis de uma Etnografia Decolonial que, para além da descrição e análise da realidade observada, reclama o compromisso ético, político - cultural de abrigar os sentidos, os significados e os diversos olhares sobre a realidade, de tal maneira que o resultado do trabalho seja um constructo coletivo traçado pelo/no e com o leito dos rios e a beira da mata, de onde emergem vozes que não calam, mas anunciam e denunciam outras

perspectivas de vida, de organização social, de relacionamento com o meio ambiente, com as águas, com as matas, com a floresta, com os peixes e aves, com o rio e seus tempos de baía, de marés, de correntezas, de praias, de histórias e vivências construídas e veiculadas por crianças ribeirinhas.

Fazer uma Etnografia Decolonial com crianças ribeirinhas que promova rupturas com a Etnografia moderna significa fissurar as perspectivas teóricas edificadas sob os moldes da ciência moderna e, conseqüentemente, os conhecimentos produzidos sobre a criança e a infância que subalternizam suas identidades e tomam o mundo adulto como parâmetro orientador para as experiências infantis. A criança assume sempre uma posição do *vir-a-ser* e nunca daquilo que de fato ela é, seu mundo, suas histórias, seus desejos e anseios são negados, a infância é vivida num eterno “treino” para ser adulta. Tal concepção compreende a criança como ser imaturo, sem perspectivas, vazia de sentidos e significados. E, conseqüentemente, na escola, as infâncias e os sujeitos que a produzem são negados. Nestes tempos em que as forças coloniais se (re)articulam e atentam contra a vida, é preciso romper com o lugar colonial que nos impuseram e inaugurar novos horizontes e novas possibilidades para a pesquisa com crianças ribeirinhas. É necessário forjar formas outras de viver, construir e socializar novas matrizes de conhecimento.

Com essa força motriz que renova as energias e aponta formas outras de resistir, trilhamos as possibilidades para o uso da Etnografia Decolonial como possibilidade para a construção/produção de conhecimentos outros, elaborados a partir do olhar e da perspectiva de crianças ribeirinhas, de tal modo que o ensino e a sabedoria do outro são pontes para construção de um caminho diferente para a descolonização do *ser*, do *saber* e do *poder*. São experiências outras que nos ajudam a tecer um trabalho profundamente comprometido com a vida, na perspectiva da construção de “[...] un horizonte social, ético, estético, político, que nos permita hilar, sueños, luchas, esperanzas y ternuras, a fin de tejer juntos, distintos horizontes de existência” (ARIAS, p. 13, 2010).

Nesse sentido, é possível alimentar sonhos, lutas, esperança e ternura para tecer outras formas de enfrentar a colonialidade do saber, construída pela razão hegemônica da ciência moderna que estabeleceu um conhecimento disciplinador, alijado de qualquer forma de afetividade, o qual instrumentaliza o exercício do poder, se ergueu como discurso único de verdade, como forma de subalternizar, silenciar e negar outras formas de conhecimento.

Nesta tese, assumimos a opção por um diálogo decolonial como lugar de produção, socialização e partilha de outros saberes, outros sujeitos, pois não se trata de falar sobre e nem para o(s) “Outro(s)”, mas sim de uma ética investigativa que elege o diálogo, a interação

horizontal e a reciprocidade como ponto de partida para produzir conhecimentos, cujas condições e a tomada de decisões deve ser negociada permanentemente. São chamadas de propostas colaborativas, com a coautoria das crianças que participam ativamente das decisões e na construção de ferramentas que colaborem na investigação, como: murais, construção de mapas, rodas de diálogo, oficinas de desenho, relatos, registro de imagens etc.

Las transformaciones epistémicas, sumadas a las propuestas de los investigadores para desarmar los mecanismos coloniales, estableciendo relaciones dialógicas con las alteridades, han marcado un momento de profundos cambios en la ética y en la filosofía de la ciencia, sostén de las investigación essociales. Es ahí donde se ubican las propuestas de participación, colaboración epistémica y horizontalidad investigativa. Nos referimos, entonces, a un movimiento que da pie para que hablemos de investigación es muy otras, que se construyen desde lugares distintos, alternos. (MELGAREJO; MACIEL, 2016, p. 322-323)

Considerando tal perspectiva, aliada às contribuições advindas da Sociologia da Infância, na Etnografia Decolonial com crianças é possível ir tecendo novas propostas de investigação que tomem o diálogo como base para produção da pesquisa com os sujeitos a partir de suas dinâmicas e, com isso, romper com os modos coloniais de produzir conhecimento, na qual somente o/a pesquisador/a determina os meios e modos de coletar os dados e conduzir a investigação. Tal perspectiva inaugura a ruptura com os modelos coloniais e arcaicos de produzir conhecimento instaurados desde os primeiros tempos do século XVI, em que se estabeleceu a ordem mundial de dominação europeia sustentada por uma matriz colonial de poder que permitiu ao ocidente o controle absoluto da economia, da política, da ciência, da sociedade e, sobretudo, no engendramento do processo de colonização do saber, do ser, de suas subjetividades, de seus imaginários e de seus corpos.

A Etnografia Decolonial como proposta de participação e colaboração epistêmica coletiva propõe para a perspectiva de horizontalidade investigativa que emergem e são produzidas a partir de lugares e sujeitos outros que produzem suas histórias, estabelecem modos próprios de interação com suas realidades e atribuem significados às suas experiências individuais e coletivas. Tal posição é uma opção ético-política na qual o sentir não exclui o pensar, abrindo-se para fazer pontes, caminhos e novos constructos junto a outras perspectivas, como é o caso da Sociologia da Infância que traz elementos que estabelecem um diálogo crítico da construção e constituição da infância.

Nesse aspecto, a infância se constitui como objeto sociológico, rompe com a visão biológica de desenvolvimento e maturação infantil e das perspectivas psicologizantes que

compreendem as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social, das condições existenciais e das imagens e representações historicamente construídas sobre e para elas.

Os estudos da criança constituem um campo multidisciplinar de estudos que tem vindo a ganhar um crescente desenvolvimento em todo o mundo, com destaque para os países de expressão inglesa [...]o que define o campo dos estudos da criança não é a existência de uma teoria única e própria, a definição de uma autonomia epistemológica face aos saberes disciplinares, ou sequer uma metodologia exclusiva. O que define a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância. (SARMENTO, 2015, p.33)

O desafio que se coloca à emergência de uma Etnografia Decolonial é, inicialmente, eger formas decoloniais de encontrar com a(s) infância(s) através de um exercício epistêmico outro que possibilite a articulação dos elementos essenciais para uma Etnografia Decolonial, os quais constituem o cordão umbilical que tecem os caminhos para os estudos da(s) infância(s), seus problemas e contextos neste trabalho.

3.5 ETNOGRAFIA DECOLONIAL COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS

A Etnografia Decolonial é o horizonte capaz de enriquecer e flexibilizar os estudos com crianças no cotidiano escolar e, nas três últimas décadas, vem conquistando seu lugar de destaque nas investigações na América Latina. Se trata de um espaço/lugar em (re) construção permanente que indica outros caminhos, outras possibilidades, já que:

No obstante, el ejercicio decolonizador demanda instrumentos que propicien la emergencia de relatos muy otros, a partir de los cuales se afirma el ejercicio de la decolonialidad. De ahí que necesitemos, también, construir otros modos y maneras de investigar. Partiendo del imperativo de la horizontalidad metodológica [...] (. (MELGAREJO; MACIEL, 2016, p. 321-322).

A Etnografia Decolonial responde a necessidade da construção de um potencial afetivo, epistêmico, ético-político dos saberes insurgentes que emanam dos povos da Amazônia paraense que habitam a beira dos rios, furos e igarapés. Sob essa perspectiva, a etnografia decolonial é construída com/pelo outro, prima pela alteridade, pelo respeito aos saberes outros, a pluralidade de ideias, visões, mas principalmente se constitui como

possibilidade de existências outras, na qual as pessoas e suas histórias, suas vidas, seu cotidiano, são contadas e interpretadas por elas próprias, tornando-as visíveis e (de)marcando suas presenças/ausências no com e para o mundo.

Comunidades ribeirinhas são aqui entendidas como o lugar, enquanto espaço material e simbólico, onde as crianças tecem sua vida e lutam pela sua existência em meio às práticas colonizadoras que vivem no cotidiano escolar que, como consequência, se constitui como um lugar político, alternativo de enunciação de suas infâncias, de gritos, de vozes que ecoam buscando ressonâncias entre o rio e a mata.

A Etnografia Decolonial como proposta de participação e colaboração epistêmica coletiva orienta para a perspectiva de horizontalidade investigativa que emergem e são produzidas a partir de lugares e sujeitos outros que produzem suas histórias, estabelecem modos próprios de interação com suas realidades e atribuem significados às suas experiências individuais e coletivas.

A trajetória metodológica que se constitui a partir da razão decolonial considera a realidade como construção coletiva e busca compreender a trama de significados, significações e sentidos que os seres humanos tecem através de sua cultura, de seu ser em conexão com o mundo da vida. Apesar de a Antropologia ter se constituído no bojo de uma razão colonial tratada como ciência do homem, hoje se vê muito fragmentada e excludente, demonstrando seu interesse puramente instrumental sobre o homem e a cultura dos outros povos. Uma razão colonial que seguia vendo o outro como “primitivo e selvagem”, já que utilizava, como parâmetro de julgamento, a cultura ocidental, negando a possibilidade de que esses povos construíssem horizontes próprios em suas culturas. Agora, a Antropologia busca ser uma ciência que estuda o ser humano, é aqui que busca e encontra o sentido de sua *práxis*, pois:

Para poder develar el mundo del sentido, el o la antropóloga debe acercarse a la realidad y a los actores que cotidianamente tejen la vida, debe observar lo que hacen, debe hablar con ellos y aprender a escuchar la voz del otro y de sí mismo, pues el trabajo antropológico es un acto de alteridad y para el encuentro con la alteridad, con los otros y nosotros. (ARIAS, 2010, p. 349)

Para o autor, esse acercamento que se faz da realidade não um simples ato de ir, observar, perguntar, fazer anotações das percepções da realidade, implica a necessidade de dispor de recursos teóricos e metodológicos, mas também de princípios éticos e políticos que nos ajudem a realizar um trabalho que reflita sobre as condições de existência dos sujeitos e de suas realidades. É uma viagem que nos faz mirar a realidade de maneira diferente. Para

isso, é necessário conhecer claramente as rotas, as curvas, os canais por onde corre o leito dos rios e igarapés, é preciso dispor de um mapa que nos mostre quais lugares devemos transitar. Sem esse conhecimento, a viagem será difícil, penosa e pode nos levar a “perder o leme”.

Y como no existimos nosotros sin el otro, así como el otro no existe sin nosotros, la antropología no es sino en consecuencia, la ciencia de la alteridad entendida en esta dialéctica entre otredad y mismidad, que busca comprender cuáles son las tramas de sentido que esa alteridad construye, en el encuentro dialogal entre nosotros y los otros. (ARIAS, 2010, p. 352)

Para isso, traçamos um planejamento prévio com estratégias metodológicas iniciais, desde como chegar à comunidade, estabelecer as formas de aproximação com as pessoas envolvidas, pois mesmo se tratando de uma perspectiva de participação colaboração e horizontalidade investigativa, na qual os atores sociais da pesquisa são protagonistas reais, ainda assim, foi necessário pensar as pegadas no caminho, ou, como na metáfora, os modos como são entrelaçadas as talas no momento em que a rasa é tecida, pelas mãos de uma mulher ribeirinha, e nas pontes que são construídas como elo para além do rio.

De tal modo que, “[...] Frente a totalidade do real humano e social, um tal conjunto de conceitos fornece um instrumento de base para a observação, e até o questionamento, na medida em que cada um dos conceitos sugere pistas para um conjunto de questões [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.).

Foi diante da realidade que o tecer da pesquisa encontrou âncoras e lemes para seguir viagem, navegando entre o rio, mas sem perder de vista que suas margens prosseguiram junto à mata, que existiam pontes que interligam a realidade ribeirinha e, mesmo quando as pontes acabam, abrem-se trilhas contínuas e sinuosas por entre os furos e igarapés.

Es urgente volver a tejer un entramado diferente, que nos hermane, que potencie el encuentro con los otros, con la diferencia, que reconstruya el tejido de la alteridad y potencialice toda la fuerza colectiva que tenemos y que viene desde lo más ancestral del tiempo y de procesos de lucha de resistencia e insurgencia material y simbólica de larga duración. (ARIAS, 2010, p. 16).

A Etnografia Decolonial é uma força que permite tecer outros caminhos para a pesquisa com crianças. É uma forma outra de enfrentar a razão colonial moderna, os modos coloniais de produção de conhecimento. O giro decolonial muda a direção do olhar para o

objeto, é solidário, combate o egoísmo, a verdade absoluta e partilha com os *Outros* todos os momentos da pesquisa.

O reverso apontado, que se consolida como Etnografia Decolonial, é o desenvolvimento de uma escuta e de um olhar atento e sensível ao diálogo coletivo. Nos referimos a necessidade de olhar as crianças como elas são, com uma lente inversa que enxerga o mundo a partir de seus mundos, com a qual nos aproximamos de suas vozes, que não tem tempo para falar ou calar, mas incessantemente ecoam. Essa lente reversa na perspectiva da Etnografia Decolonial nos possibilita ultrapassar os muros que isolam e separam as crianças dos adultos, muro firme de base sólida, construído historicamente sobre o terreno de uma sociedade colonial e colonizada.

Com base nesse diálogo teórico-metodológico, almejamos a construção de metodologias outras com as crianças que representam não apenas um esforço da pesquisa, mas uma aventura sensível e de escuta aos mundos sociais e culturais das crianças.

Dessa maneira, construir as pontes para uma Etnografia Decolonial implica, previamente, pensar possibilidades para os questionamentos que surgem e lançar mão de algumas técnicas que poderão contribuir no ato investigativo, mas para, além disso, nas possibilidades de encontro com o outro, que é um “não eu” a partir de “si mesmo”, e que comigo participa e constitui a força coletiva.

Tradicionalmente, a etnografia desenvolvida por Malinowsky como descrição sistemática de grupos sociais (povos e tribos) definiu-se como uma perspectiva evolucionista, reducionista e empobrecida de cultura, resultando numa definição etnocêntrica e ideologizada. De modo que a etnografia, na perspectiva da antropologia que vislumbra corazonar a vida, busca compreender os sentidos das representações simbólicas, da diversidade, da pluralidade e da diferença entre as culturas humanas.

El trabajo etnográfico busca recoger directamente en el campo de trabajo los datos etnográficos que se convierten en evidencia con la cual los antropólogos pueden llegar a demostrar sus hipótesis y teorías. Este conocimiento que la etnografía ofrece de la diversidad humana, permite construir interpretaciones siempre heurísticas sobre los sentidos de la acción social y cultural. (ARIAS, 2010, p. 357)

A Etnografia Decolonial desconstrói a visão do exótico, do outro apenas como objeto de estudo, as diferentes culturas e os modos como mulheres e homens organizam e constroem sua existência passam a ser interpretados na relação com a cultura na qual se encontram imersos, como sujeitos sociais concretos. E, para compreender os processos e dinâmicas

socioculturais, constroem através de sua cultura e na qual estão articulados, a etnografia decolonial se sustenta numa perspectiva de análise dialética intercultural crítica.

O processo investigativo tem como fonte motivadora a realidade, ela é o ponto de partida e o de chegada, mas com outro olhar, distinto, enriquecido, novo. Mas existem três dimensões constitutivas da realidade que guiam o processo de compreensão da realidade: dimensão espacial (cenário/contexto), dimensão temporal (tempo histórico-passado e presente) e dimensão de sentido (causas e consequências que afetam para o bem ou para o mal os atores sociais, suas representações, práticas e discursos construídos nas interações de seu cotidiano).

O processo investigativo, inicialmente, toma como fonte inspiradora uma realidade na qual há um aspecto que causa curiosidade, posteriormente transformada em problema, passa a ser construído a partir do acesso e da leitura das diversas fontes bibliográficas. Elas oferecem informações (diagnóstico) acerca da realidade que permitem construir as questões norteadoras e, por conseguinte, ajudam na construção dos marcos teóricos para poder chegar ao trabalho de campo, o que exige a determinação de metodologias, aplicação de técnicas e instrumentos que possibilitem recolher, sistematizar, analisar e interpretar os dados que, por fim, devem ser apresentados, conhecidos e socializados.

Uma Etnografia Decolonial considera estudar o ser humano como sujeito sociocultural e os mundos ou realidades que esses seres humanos concretos constroem e os quais seus modos de existir estão articulados.

Casi toda la clásica antropología ha tenido una evidente actitud etnologizante, ya que no ha considerado la contemporaneidad de los sujetos, pues hace de las representaciones de los otros, objetos de descripción y análisis, generando una situación de *alocronismo*, que implica una fría distancia frente al otro, quien nunca es considerado un contemporáneo, un igual, por eso en este encuentro no existe diálogo, pues implica contemporaneidad y equidad de los interlocutores. Em el viejo discurso antropológico la ausencia del otro es obvia, el otro aparece como objeto y víctima, no es considerado un productor, sino sólo un informante. (ARIAS, 2010, p. 363)

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos na pesquisa são considerados interlocutores, uma vez que a entrevista é um encontro dialogal entre dois sujeitos sociais que vem para o diálogo trazendo suas cargas de sentido e os modos como vivem, produzem e atribuem significados e sentidos às suas existências. Tal identidade aparece em Arias (2010, p. 363-364) quando diz que:

Hablar de interlocutores le devuelve al anterior informante su contemporaneidad y lo coloca en condiciones simétricas frente al investigador, rompe con su sentido de poder y establece una relación de equilibrio, para que a través de su encuentro dialogal, establezcan un diálogo de seres, sentires, saberes y experiencias de vida entre dos sujetos con racionalidades distintas pero no por ello la una superior a la otra. De ahí que en adelante, hablaremos no de informantes, sino de interlocutores.

Como forma de organização e planejamento do trabalho de campo, o autor apresenta importantes estratégias para facilitar a imersão do investigador na comunidade e ampliar sua participação, são elas:

- Estabelecer contatos prévios com pessoas da comunidade ou que a conheçam;
- Estabelecer estratégias de visibilização de sua presença na comunidade;
- Encontrar canais institucionais que facilitem sua entrada na comunidade;
- Manter-se atento e paciente nos primeiros dias, estar aberto e atento para escutar, observar e aprender ao máximo sobre a comunidade e sobre o que fazem e dizem as pessoas;
- Não se desesperar para obter as informações quando recém chegado e se estar empenhado no conhecimento da comunidade;
- Evitar o uso de instrumentos de coleta de dados se não tem a aceitação do interlocutor, já que isso pode ser visto como ato de intromissão em sua vida;
- Exercer a humildade em todas as situações, mostrar que está sempre aprendendo com a sabedoria local;
- Estabelecer aquilo que se tem em comum com os sujeitos;
- Estar disposto a colaborar e incorporar-se às atividades comunitárias, contribuir nos trabalhos coletivos;
- Usar suas habilidades individuais para realizar atividades em que a comunidade possa participar;
- Mostrar interesse pelos problemas da comunidade;
- Realizar as atividades domésticas junto aos sujeitos com os quais convive;
- Participar dos eventos e momentos importantes e críticos da comunidade;
- Ter atitude sensível, ética e sincera frente à comunidade e seus interlocutores;
- Evitar as relações preferenciais envolvendo-se com todos/as sem distinção;
- Evitar formas encobertas de obter informações;
- Não oferecer dinheiro ou coisas em troca de informações;

- Deixar claro que não são os interlocutores investigados e sim os processos sociais e culturais que dinamizam a vivência comunitária;
- Garantir a confidencialidade da informação e a privacidade dos interlocutores.

Fazer uma Etnografia Decolonial significa comprometer-se e engajar-se em um projeto de vida que começa desde os preparativos para o mergulho na realidade pesquisada, seguido do trabalho, o qual envolve procedimentos específicos, a análise dos dados que indicarão os possíveis resultados e finalmente as conclusões. Assim:

La Etnografía comprende tanto el: *Trabajo de Campo* que implica la observación y participación en la vida de la gente; la *descripción de los datos de campo* cuyo objeto es presentar un cuadro coherente y auténtico del sistema sociocultural; y, el *análisis de los datos* que hace posible la comparatividad de los mismos, así como obtener los resultados, las conclusiones para la interpretación de las culturas. (ARIAS, 2012, p. 368)

Compreende-se que o campo é uma porção delimitada da realidade onde estão envolvidos os lugares, os atores, onde são construídos os processos de interação cotidiana entre o investigador e seus interlocutores, expressas através de uma série de práticas, condutas e representações para as quais os atores atribuem significados que podem ser, empiricamente, observados, cujos sentidos buscam ser conhecidos e interpretados pela etnografia.

[...] el trabajo de campo es un ejercicio de alteridad que construye formas distintas de conocimiento entre nosotros y los otros, pues nos permite acercarnos desde nuestros propios horizontes de significado, a los horizontes de significado de los otros, para poder comprender y escuchar el sentir, el pensar, el decir y el hacer del otro, es sólo mediante el encuentro dialogal con el otro y desde la palabra del otro que podremos comprender los significados de la diferencia de la otra cultura y empezar a construirnos una mirada diferente sobre la nuestra. (ARIAS, 2012, p. 368-369)

Exercitar essa prática de pesquisa constitui-se sempre numa (re)construção coletiva, um caminhar constante e atento para o cotidiano dos sujeitos, suas histórias e memórias, enquanto construções socioculturais.

Sobre esse aspecto, Olivera (2014, p. 145) argumenta que:

[...] El trabajo de campo es entonces mucho más que una simple colecta de datos, se vuelve un proceso de co-interpretación colectiva desarrollando-se en el espacio de investigación que puede también tener un impacto sobre la comunidad y sobre la antropóloga.

Isso significa que, para além de um espaço vivido coletivamente, também envolve modificações que podem ocorrer tanto no contexto que está sendo investigado quanto com o/a investigador/a, em virtude da correlação que há entre ambos. Por isso mesmo, a Etnografia Decolonial não se limita apenas a descrição dos dados coletados, mas procura envolver todos/todas num processo coletivo de interpretação e investigação, de tal maneira que a comunidade ou grupo investigado participa na interlocução e promoção do espaço de investigação. Portanto, não é um espaço solitário de domínio único, é um lugar de colaboração, solidariedade, partilha e construção de saberes outros.

Nessa condição não há “mandos”, ordens, hierarquias, superioridades, nem tempos de ser e não-ser, de falar ou de calar, mas estabelece-se uma relação recíproca e de igualdade entre investigador e interlocutor, que se encontram imbricados no diálogo construindo juntos, delineando os caminhos e as possibilidades a partir de seus horizontes, de suas perspectivas, das condições reais que presentes no cotidiano de vivido.

3.5.1 Observação Participante

Toda ação humana requer organização e planejamento, como na coleta do açaí em que a existência da rasa é essencial para o armazenamento e comercialização do fruto. Além de saber as medidas sob as quais a rasa será tecida, quem a tece utiliza sempre uma referência, um modelo, mas ainda assim, o produto não será nunca igual ao modelo inicial, pois, no seu tecer, as/os ribeirinhas/os, munidos de técnicas específicas, afiam as ferramentas, preparam as talas de arumã, separam cada pedaço de acordo com a função que exercerá no tecimento da rasa (paneiro). Assim também como imprimem no objeto suas marcas, suas experiências pessoais, seus saberes que são transmitidos e (re) construídos através de gerações.

Do mesmo modo, o ato de pesquisa requer a escolha de técnicas que combinem elementos, instrumentos e procedimentos adequados à sua realização. Para tal empreitada, a Etnografia Decolonial elege a observação participante como técnica de pesquisa essencial para a coleta de informações.

Observar significa direcionar atentamente o olhar para um eixo da realidade para determinar os aspectos mais evidentes, significa também utilizar todos os sentidos para realizar tal atividade. É preciso olhar, escutar, sentir, tocar, provar.

Observar metodologicamente, com certa distância. No processo de observação, o observador não pode despojar-se da objetividade da observação, e sim da neutralidade apartada do espectador/a. É preciso estabelecer critérios de observação com base no marco

teórico e metodológico escolhido. Ela deve se constituir em uma leitura crítica do que foi observado, em virtude de que, *“La participación significa no sólo intervenir en determinado evento, sino en el reconocimiento, en la apropiación e identificación con el sentido y el horizonte simbólico y de significantes que se encuentran en la realidad observada.”* (ARIAS, 2012, p. 370).

Quanto à **observação participante**, é uma técnica para obtenção das informações acerca do objeto investigado. Já os estudos etnográficos e comparativos são métodos utilizados no trabalho de campo.

É necessário estruturar, previamente, um guia de observação com base em indicadores do que deve ser observado, principalmente tendo como ponto central a pergunta de investigação. No decorrer da pesquisa, esse guia ganha novos contornos, sofre alterações e melhorias de acordo com as exigências da realidade investigada e com a colaboração dos interlocutores da pesquisa.

A observação se dá em duplo sentido: analisa e foca a realidade e assume uma função indagatória e sintetiza (relaciona e organiza o campo visual). É preciso fazer um exercício analítico e sintético da realidade observada.

A realidade é composta por signos e, como tal, assim como a realidade também os atos humanos são representados por signos e possuem significados. *“La observación presupone un conocimiento de la realidad investigada y cuánto mayor y más profundo sea, más completa y detallada será la observación y, por tanto, la interpretación de la realidad observada”* (ARIAS, 2010, p. 378).

Na observação participante, elegemos o Diário de Campo para a realização do trabalho de campo, o qual segundo Minayo (2012, p. 71), “[...] nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as coisas que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades [...]”. Em Florence Weber (2009, p. 158) trata-se de “um conjunto complexo de práticas de escrita, cujas funções e status são múltiplos, podendo as folhas de escrita que se sobrepõem ter destinos diversos”, incluindo tudo o que é coletado.

A utilização da observação participante contribui, inclusive para (re) pensar as estratégias metodológicas, uma vez que fazer uma escrita etnográfica com o outro, uma requer que o/a investigador/a disponha-se à filiação a um pensamento “Outro”⁴¹ com a colaboração de um estatuto etnográfico, o qual deve estar alicerçado em campos como a Sociologia, a

⁴¹Ver em Dussel 1993.

Antropologia e a Pedagogia Decolonial, por isso, exige que uma série de valores e princípios específicos dessas áreas sejam levados em consideração no momento da investigação.

Esse exercício passou a constituir-se permanente desde o primeiro momento de visita de reconhecimento na Comunidade do Rio Paruru, inclusive, ainda em território urbano, quando buscamos as informações sobre os caminhos para chegar à comunidade.

Imagem 12 – Chegada na Comunidade do Rio Paruru - Ilhas de Abaetetuba



Fonte: Arquivo da autora, 2019. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica retrata a chegada na Comunidade do Rio Paruru em novembro de 2019. Abaixo está o rio, sombreado pelo verde das matas que correm por entre as margens esquerda e direita, rio abaixo. No lado esquerdo está presente um casco pintado em vermelho com as bordas azul, preso em uma vara próximo ao miritizeiro que serve com via de acesso para uma residência. A direita do miritizeiro está a casinha coberta com palha, um pouco mais a frente uma outra casa de palha, onde funciona uma olaria que fabrica telhas. Na margem esquerda, apresenta-se uma casa construída em madeira com uma janela e uma porta na frente, pintada na cor azul, destacando-se por entre o açazal que forma uma cobertura vegetal acima do telhado da casa. Também há uma rampa de madeira que dá acesso à residência. Nas laterais da casa aparece uma vegetação rasteira que se prolonga pela beira do rio. [Fim da descrição].

Encontrar o transporte para a comunidade implicou diálogo com vários interlocutores na feira da cidade, com os quais se obteve a indicação do porto, dos horários de viagem e dos proprietários das embarcações.

Essa primeira experiência em campo ocorreu em novembro de 2019, e chegar à Comunidade do Rio Paruru envolve o conhecimento do local de embarque, a aproximação com as pessoas-chaves para a pesquisa. A saída dos barcos do porto da cidade de Abaetetuba para as comunidades das Ilhas ocorre diariamente, de segunda a sábado, em vários pontos localizados na feira da cidade de Abaetetuba-PA.

A rabeta de nome “Promessa Divina” é uma das embarcações chamadas de “freteiros”, que transportam passageiros e mercadorias entre a comunidade e a cidade. Além dos passageiros, também transporta os mais diversos produtos oriundos da comunidade que são comercializados na feira da cidade, açaí, peixe, camarão, miriti, sementes como cacau, andiroba, ucuuba e fruta do paracaxi, vendidos para a fábrica da natura. Na viagem de retorno à comunidade, os moradores abastecem-se com gêneros alimentícios, vestuário, medicamentos, utensílios domésticos e outros produtos comprados no comércio da cidade.

Como a viagem da comunidade para a cidade depende dos horários das marés, o trajeto de viagem torna-se longo e ainda mais difícil na vinda para a cidade durante a madrugada. Geralmente, a depender da maré, as viagens ocorrem a partir das 02h00 da manhã, com chegada no porto da cidade às 6h. Por isso, muitos passageiros preferem viajar em redes que são atadas no interior da rabeta.

Tais observações foram realizadas durante as inúmeras viagens entre a cidade e a Comunidade do Rio Paruru, utilizando as três rabetas que fazem o trajeto diário para a localidade, em horários diferentes.

Ao chegar na comunidade no mês de novembro do ano de dois mil e dezenove, passei a estabelecer os primeiros contatos com o que se tornou o local de busca e possibilidades para esta pesquisa – a escola, tinha certeza que lá encontraria as âncoras com as quais seria possível firmar os lemes, segurar os remos e atracar o barco que me conduziu até aquele lugar.

As primeiras duas semanas foram de aproximação. Conheci as crianças da escola, fui, aos poucos, estreitando o diálogo, a interação, a comunicação. Inicialmente, a vivência correspondeu a um tempo de observação e reconhecimento do lugar, das pessoas, da comunidade, da escola e das próprias crianças. Foi necessário compreender a lógica que permeia os processos de vida, os hábitos e costumes, a dinâmica do tempo, as formas de relacionamento e a organização comunitária das famílias. Passaram-se três meses e, já na primeira quinzena de fevereiro de 2020, comecei a enxergar as possibilidades para desvelar o objeto de estudo, na medida em que o diálogo e a vivência com as crianças tornaram-se diários.

Nesse momento da pesquisa, estava morando na casa de três meninos localizada às margens do Igarapé Amaro, na “boca” do Rio Paruru, próximo ao Bico dos Pássaros, da baía e da praia. Morar nesse local significa organizar a vida de acordo com os tempos da maré. Nos dias de maré baixa, nas primeiras horas da manhã, para chegar à escola Seu José, o pai dos meninos, nos conduzia de canoa até a entrada do igarapé. A rabeta, principal meio de transporte escolar na comunidade, nos conduzia até a escola São Raimundo. Essa dinâmica se repetia sempre nos horários de maré baixa, ou seja, tanto na ida quanto na volta da escola.

Viver junto aos meninos, na casa do Seu José, foi um momento significativo para esta pesquisa, já que foi quando tive contato mais próximo e permanente com o grupo de crianças com as quais passamos a delinear as perspectivas para a vivência comunitária, e, por conseguinte a participação efetiva no cotidiano de vida desses/as meninos/as.

Foi durante uma aula em que acompanhava um grupo de crianças do 3º ano do ensino fundamental, aquele quadro cheio, um emaranhado de letras e palavras que pareciam mortas, na verdade, era um fardo pesado para aquelas crianças que não estavam alfabetizadas. Foram colocadas numa turma na qual 14 (quatorze), de uma turma de 20, haviam sido retidos, elas suavam, estavam pálidas e cansadas, porque não havia significado e nem sentido naquela aula. Então via o desespero, a angústia, o sofrimento de crianças prisioneiras, oprimidas em suas infâncias caladas e subalternas.

Imagem 13 – Crianças na sala de aula



Fonte: Arquivo das crianças, fevereiro de 2020. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica produzida pelas crianças no momento de atividade em sala de aula apresenta as mesas de estudante, à esquerda; no centro, um grupo de estudantes copia o conteúdo escrito no quadro branco à direita da imagem. Ao fundo, temos uma parede com cartazes e uma prateleira com livros, bem próximos a um armário. Ao lado do quadro branco um cartaz com letras do alfabeto. [Fim da descrição]

O quadro cheio de conteúdo morto, mas abordando sobre algo muito vivo: o corpo humano, e de qual corpo humano se falava? De um corpo estranho, longe do universo da sala de aula, um corpo presente/ausente. Como, se as próprias crianças estavam bem ali?, e, diante delas, um conteúdo frio, passivo, sem significado, que as desconsidera e oculta o seu humano corpo, desumanizado pelas circunstâncias estabelecidas na relação pedagógica. Esse foi um momento crucial para olhar as possibilidades de mergulho e as formas para tecer os rumos da pesquisa. Paralelo a essas primeiras observações e constatações, apresentava-se diante de meus olhos o contexto da vivência com as crianças na relação com o rio e com a mata. E foi na vivência dessas experiências que se configuraram os primeiros traços na construção de outros modos de investigação, outras formas de fazer e viver uma Etnografia que considera as dinâmicas culturais, ambientais, religiosas e políticas, partindo do lugar e dos sujeitos que se anunciam como seres com/no mundo.

Ao revisitar o Diário de Campo, novas reflexões surgiram e, como tal, é um dos instrumentos mais ricos de possibilidades para o registro da vivência no local da pesquisa, as folhas marcadas não apenas pelo texto, sinais, dobras, mas sobretudo pelo por estar relacionado com uma experiência singular, guardam informações, registros, saberes e situações significativas produzidas nos diferentes contextos e momentos da pesquisa. O registro da observação sobre a imagem acima é um exemplo disso.

Para Arias (2010), é importante fazer as anotações de campo após cada observação, ou dos encontros com os interlocutores, assim como da entrevista, assim, são três tipos de nota: notas de observação nas quais se registra toda a dinâmica sociocultural, notas metodológicas, na qual se registra os problemas que o investigador enfrenta em seu trabalho e notas teóricas, em que o investigador registra o horizonte teórico sobre o qual constrói o diálogo e as fontes bibliográficas que vai elaborando durante o processo de trabalho de campo e o encontro com a realidade.

A redação textual deve ser precisa e detalhada, com tudo aquilo que for importante para o trabalho como gestos, conversas, posturas etc., incluindo a descrição sobre os interlocutores, os lugares, os eventos. O diário de campo ou Caderno Temático deve não só descrever, mas também interpretar o significado do vivido. O importante é:

- Registrar palavras ou frases chaves de cada conversa.
- Trabalhar com analogias simbólicas
- Utilizar instrumentos auxiliares como gravador, câmeras de vídeo, máquina fotográfica.

É importante se apropriar de técnicas e instrumentos que auxiliem na produção de um texto não apenas descritivo, mas também analítico, reflexivo e interpretativo. Essa escrita, além de descrever o cenário e seus atores, registra os aspectos subjetivos que marcam o trabalho de campo do investigador e que se constituem como fontes valiosas para a compreensão do sentido daquilo que se investiga.

3.5.2 Roda de Diálogo com crianças

Imagens 14, 15, 16 – Crianças desenvolvendo atividade na Roda de Diálogo



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

As três imagens aqui presentes são fotografias que mostram a roda de diálogo com crianças ribeirinhas, realizada no decorrer da pesquisa de campo em 2020, na Comunidade do Rio Paruru. A primeira imagem, à esquerda, apresenta as crianças e a pesquisadora, sentadas em volta de uma castanheira à beira do rio. No lado esquerdo da fotografia estão seis crianças sentadas em uma canoa, próximo a elas, está um menino sentado num banquinho de madeira.

Ao lado direito estão a pesquisadora e três crianças sentadas em um pequeno tronco que está no chão. Em volta estão árvores e uma vegetação rasteira que cobre o chão de verde. Ao fundo, aparece o rio. Na segunda imagem, na parte superior, as crianças desenvolvem atividades de desenho. O colorido das vestimentas se destaca em meio as árvores que estão na parte superior da fotografia, formando um telhado verde. A terceira imagem mostra seis crianças, cinco meninas e um menino segurando pranchetas e lápis, que são apoiados nas coxas para realizar a atividade de desenho. Todas sentadas na canoa. [Fim da descrição].

A Roda de Diálogos foi um exercício permanente no decorrer da pesquisa que se constitui como momento de encontros coletivos para troca de experiências com as crianças e, ao mesmo tempo, para recolha de informações, nos quais as crianças falaram livremente sobre suas experiências, seus desejos, sonhos, anseios e frustrações.

Inicialmente o diálogo foi livre, algo que pudesse proporcionar o entrosamento, a familiaridade entre o grupo, a aproximação, o estabelecimento de vínculos de convivência.

Ao mirar a Roda de Diálogo como potencialidade para construir e fortalecer os laços de convivência com as crianças, passou-se a concebê-la como fonte que nutre o processo de participação dos interlocutores na pesquisa. Ela alimenta o convívio, a caminhada e os horizontes que são construídos cotidianamente com o coletivo de crianças. No dizer de Olivera (2014 p, 147), são:

[...] otras practicas que son el visitar-conversando con ronda de mate, bien útil igualmente para desarmar malentendidos. Así mismo descubrí una practica ritual, circular y horizontal, que es el conversar con el bastón de la palabra, empleada cuando se trata de temas sensibles como para hablarlos con sinceridad desde el corazón.

Em geral, a Roda de Diálogo foi uma técnica de pesquisa muito frequente na convivência com as crianças na comunidade. As decisões e os encaminhamentos sempre ocorreram nesses momentos. Essa experiência com o círculo de diálogos possui um significado e uma representatividade singular no sentido de possibilitar a igualdade nas condições de participação, o diálogo interativo, a visão do todo, o próprio movimento do olhar e enxergar todos/todas.

3.5.3 Entrevista

Para uma Etnografia Decolonial, a entrevista é uma técnica dialógica e uma construção dialogal entre sujeitos socioculturais diferentes que se encontram e no processo de interação participam igualmente do diálogo.

La entrevista es la técnica privilegiada del trabajo etnográfico, pues nos permite acercarnos a las tramas de sentido, a los significados y significaciones de la acción social, para poder conocer y comprender el sentir, el pensar, el decir y el hacer del otro y de nosotros (ARIAS 2010, p. 385).

Ela permite que o investigador aprenda a escutar o dizer, o pensar e o sentir do outro. Com isso, assume sua característica principal que é ser um ato de alteridade, de encontro dialogal, torna-se espaço de enunciação, mantendo relação com a inquietude inicial da pergunta de investigação. Perguntar é um dos eixos chave do trabalho de campo, envolve um ato de alteridade pelo qual construímos uma ponte para o encontro com o outro, entre racionalidades e horizontes culturais de sentidos diferentes, que buscam encontrar-se para compreender-se e enriquecer-se mutuamente.

[...] pero para entenderlos hay que escuchar la palabra de los actores vitales que construyen, que viven, que sufren esos hechos, es sólo a través de la fuerza de la palabra, de los discursos, de los enunciados de sujetos concretos, que esos hechos pueden hablar y así podemos acercarnos a la trama de significados que tienen para su vida y su cultura; de ahí la necesidad de hablar con interlocutores, de escuchar su palabra, pues la entrevista lo que busca no es tanto información sobre determinados, hechos, sino poder escuchar un discurso que los comente, que los problematice, que los compare con otros, un discurso que de cuenta del mundo representacional del otro, de su modo de mirar, de pensar, de sentir el mundo y la vida y su rol dentro de éstos. (ARIAS, 2010, p. 386)

Elegeu-se o tipo de entrevista não estruturada pelo seu caráter flexível, dialético e dialógico que permite o exercício da capacidade de escuta com respeito ao que o outro diz, pensa e sente, significa trabalhar nossa própria subjetividade para estar abertos à escuta e aprender com a alteridade daqueles que nos ensinam.

[...] Desde una escucha atenta y un diálogo respetuoso, podremos hacer preguntas que hagan que el o la interlocutora hable de hechos que se vayan articulando con el centro de nuestra investigación, pero sin olvidar que cada actor social es un ser humano que teje sentido, de ahí que todo resulta significativo (ARIAS, 2010, p. 389).

Sobre esse aspecto, a entrevista deve ser entendida como parte de um encontro inter-humano. Isso exige uma profunda sensibilidade e afetividade, além do entendimento de que o outro precisa estar na condição de interlocutor com o qual se estabelece o diálogo, a linguagem do diálogo precisa ser acessível aos interlocutores, as perguntas devem ser criativas e interessar aos interlocutores, estabelecendo um diálogo respeitoso, começando com perguntas descritivas sobre a vida cotidiana.

A partir dessa compreensão, elaboramos o roteiro de entrevista semiaberto, com questões-chaves para o diálogo, uma vez que este momento exige muito mais do que apenas a preparação do roteiro com as questões. Exige uma preparação de si mesmo para a escuta, o que implica saber ouvir o sentir, o pensar e o dizer do outro. O que requer um trabalho anterior com a própria subjetividade do investigador.

Destaca-se que é necessário respeitar os ritmos e os tempos dos interlocutores para estar presentes no diálogo, evitar o bombardeio de perguntas, deixando o diálogo fluir naturalmente e estar atentos (as) não só aos processos discursivos, mas também registrar todas as condutas não verbais: gestos, silêncios, tonalidades, mímicas, olhares etc., aprender a escutar a linguagem do corpo.

Desse modo, compreende-se que a entrevista é um encontro inter humano que suscita o encontro de aprendizagens sobre os horizontes e sentidos da cultura, dos meios de produção da existência, da vida, com visões da realidade que através de um encontro dialógico simétrico buscam conhecer e compreender uns aos outros, e conseqüentemente, suas próprias realidades.

Foi esse caminhar atento, solidário e consciente que, aos poucos, desvelou novas situações e possibilidades para o trabalho de campo, assim como revelou maneiras específicas para realizar os encontros com as crianças da Comunidade de Paruru, as quais passam a ser socializadas.

3.5.4 Árvore dos Sonhos

No caminhar do processo de observação participante, emergiram outras técnicas de pesquisa como, por exemplo, a “Árvore dos Sonhos”, na qual as crianças da comunidade se encontravam todas as tardes para brincar, viver, falar, cantar, correr, produzir o cotidiano de suas infâncias, falar de suas expectativas e sonhos, assim como para contar as histórias das

encantarias do lugar, da praia do marinho, da carruagem encantada, do cavalo marinho, do boto, da cobra grande que engoliu crianças na comunidade.

A “Árvore dos Sonhos” é uma castanheira que, em certa época do ano, produz pequenas castanhas deliciosas, fica bem à beira do rio, os galhos tocam as águas com a maré cheia. As crianças transformam seus galhos em poleiros e realizam diversas brincadeiras.

Imagem 17 – Entrevista com as crianças



Fonte: Arquivo das crianças – fevereiro de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia que apresenta abaixo uma estiva (ponte) de madeira que liga uma casa a outra. À esquerda, um grupo de crianças sentadas em cima de uma canoa estendida sobre o chão de terra. Ao centro, a castanheira forma junto a outras árvores um telhado verde. À direita, sentadas em um banco de madeira, eu (pesquisadora) com outras crianças completamos o círculo em volta da castanheira, construímos a roda de conversa durante a realização da atividade de campo [Fim da descrição).

A castanheira representa, no universo sociocultural das crianças, um lugar significativo e de produção de suas infâncias na comunidade. Os galhos da árvore funcionam

como espaço-lugar da brincadeira, o subir, descer, pular é constante. Essa árvore fica na entrada do igarapé Amaro, situado à margem direita do Rio Paruru à beira de uma pequena praia, onde as crianças brincam. A chegada nesse local ocorreu a partir de um convite das crianças para conhecer a árvore onde elas brincam de “macaco no galho”.

Ao participar da realização da brincadeira proposta pelas crianças, os diálogos, as falas, foram conduzindo a interação do grupo e observou-se que aquele lugar constitui-se com um espaço coletivo, de produção de saberes e de vivências com o brincar, portanto um lugar carregado de significados e de referência para as crianças.

A “Árvore dos Sonhos”, nome atribuído pelas próprias crianças, constitui-se como local de encontros, de conversas, de diálogos, de aprendizagens, logo, apresenta-se também como lugar de escuta, de recolha d brincar, do diálogo, da ressignificação de seus galhos e tronco, transformando-se num ponto de encontros.

(Con)vivendo nesse cotidiano com as crianças da comunidade, observou-se que aquela castanheira não era uma simples árvore, ela ganhava tons diferenciados, mobilidade e outras características com a presença das crianças. De castanheira que, em determinada época do ano, produz e oferece uma quantidade de castanhas, ela transforma-se no espaço do diálogo, do brincar, da promoção do “Bem Viver”. Sob essa lógica, a castanheira se transforma em “Árvore dos Sonhos” enquanto técnica de pesquisa, visto que a pesquisa é um ato de busca de informação ou solução de algum problema (GATTI, 2002).

De repente, os galhos ganharam novos contornos, as vozes começam a ecoar do meio das folhas anunciando aquele lugar como um local de vida, de aprendizagens, de troca de saberes. A castanheira em questão não é apenas e somente uma árvore, ela deixa a sua condição de vegetal e ganha vida, as crianças ressignificam o seu papel, atribuindo a ela outras funções no contexto do brincar.

Nesse momento, percebeu-se que aquele lugar era um ponto chave para a recolha de informações e registros para a pesquisa. Sentados (as), pendurados (as) em seus galhos, meninos e meninas falam de suas vidas, de suas preferências, de seus saberes sobre como brincar de “macaco no galho”. Com a “Árvore dos Sonhos”, as crianças falaram de seus sonhos, seus desejos e do lugar onde vivem. Assim, a castanheira, além de produzir as castanhas que eram degustadas no decorrer das conversas e brincadeiras, também se revelou como ponto de encontro, lugar de fala das crianças sobre a comunidade, a escola, o campo de futebol, a praia e o rio.

Foi nesse lugar de fala que Beija-Flor⁴² sugeriu a realização de um passeio pela comunidade, onde elas iriam mostrar os pontos de referência, as casas, as igrejas, as mercearias, entre tantas outras presenças que, aos olhos das crianças, sempre estiveram ali.

Essa técnica de pesquisa emergiu no contexto da brincadeira com as crianças da Comunidade do Rio Paruru. Obviamente que chegar a essa conclusão implicou várias idas e vindas à mangueira, muitos dias de convivência com as crianças até confirmar-se que naquele local - aos pés ou no galho da mangueira - muitas experiências eram socializadas, as crianças falavam sobre tudo, inclusive de ser um dos locais preferidos para a brincadeira.

3.5.5 Passeio Encantado

Imagem 18 – Passeio pelo Rio Paruru com as crianças



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem apresentada na fotografia acima evidencia um grupo de crianças sentadas em uma rabeta no Rio Paruru. À frente está um menino de boné e camiseta branca, segurando um remo pelo cabo e a pá no rio. Logo atrás, no segundo banco da rabeta, estão duas meninas, uma branca e uma negra. A menina negra sentada à direita apoia uma prancha nas coxas. No terceiro banco, mais duas meninas sorridentes. No quarto e quinto bancos estão mais três crianças, duas meninas e um menino. Ao fundo, aparece o motor, nas cores vermelho e prata. O cenário da rabeta é colorido, as crianças demonstram alegria e satisfação em participar desse momento. O rio em que a rabeta está boiando reflete o verde da folhagem das matas ao seu redor. [Fim da descrição].

⁴² Nome escolhido por uma das meninas do grupo.

Realizou-se o passeio pelo rio para dialogar sobre os lugares significativos para as crianças da comunidade. O passeio consistiu em uma viagem pelo Rio Paruru, na rabeta de nome “Nazaré”, de propriedade de um dos pais das crianças.

Os preparativos para a realização do passeio ocorreram em um final de semana em que as próprias crianças sugeriram “pedir” a rabeta para o proprietário. Feito isso, passou-se a organizar a dinâmica do passeio, a forma como faríamos o registro do momento, assim como quem iria conduzir a viagem. As próprias crianças decidiram que seria melhor que um de seus “parentes” ajudassem nesse trabalho.

O passeio teve como objetivos, inicialmente, fazer a apresentação da comunidade sobre o olhar das crianças que passaram a mostrar o lugar onde vivem e, posteriormente, com as informações obtidas, produzir o mapa da comunidade.

No dia 19 de novembro de 2020, nos reunimos logo pela manhã na ponte da casa do Sr. Edson Ney para organizarmos a viagem, de modo que iniciamos nosso passeio pela “Praia do Marinheiro”, nosso ponto de partida.

Imagem 19 – Praia do Marinheiro na “boca” do rio



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

Fotografia que mostra, à esquerda uma parte da praia do marinheiro onde ocorre o encontro das águas do Rio Paruru e da baía Marapatá. Na praia, estão duas rabetas e um batelão onde homens tiram argila (barro) utilizada na fabricação de telhas e tijolos. Ao fundo,

em longa distância, observa-se o contorno mais escuro de uma ilha que fica no meio da baía. No centro e seguindo à direita está o Rio Paruru que desemboca na baía. [Fim da descrição].

Fizemos um percurso de cerca de duas horas de rabetá, onde as crianças foram apresentando o lugar, falaram dos pontos de referência como: o “bico do urubu”, ou “bico dos pássaros” que, de acordo com eles, há muito tempo, eram jogados animais mortos nesse local, o que atraía os urubus. É uma porção de terra que fica na entrada do rio ao lado esquerdo, com formato que lembra o bico de pássaro. Em seguida, fomos passando por sedes de festa, quadra esportiva, igrejas evangélicas e católicas, escolas, UBS (Unidade Básica de Saúde), olarias, campos de futebol, igarapés onde residem pessoas, furos como: do Maúba, Furo Gentil, Furo do Ajuazinho e Furo do Panacuera. No percurso do rio existem muitos pontos comerciais, onde são vendidos uma variedade de produtos, desde alimentação ao vestuário. Durante o passeio, encontramos vários “marreteiros”, que são pequenos vendedores que comercializam frutas, peixe, pão, o vendedor de massa, de carvão, o vendedor de arumã⁴³.

A realização dessa atividade descortinou inúmeras possibilidades para o seguimento do trabalho. Durante o passeio, as crianças iam marcando e apontando os lugares, demonstraram o domínio sobre o conhecimento dos modos de organização e de vida comunitária.

Os elementos recolhidos com a realização do passeio encantado constituíram-se em material significativo para o andamento das atividades.

⁴³É o nome de uma espécie de planta da família das Marantáceas, gênero *Ischnosiphon*, nativo do Brasil Também é chamada de bananeirinha-do-mato. É uma espécie de cana de colmo liso e reto, com superfície plana e flexível que suporta o corte de talas milimétricas. É utilizado para a feitura de cestos, rasas, peneiras, abanos e outros. Fonte: <https://www.artebaniwa.org.br/arumal.html>

3.5.6 Oficina de Produção do Mapa Comunitário

Imagem 20 – Crianças produzindo o mapa da comunidade



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem acima é uma fotografia que apresenta oito crianças sentadas no chão da sala de uma residência na Comunidade do Rio Paruru. No centro da roda de crianças um papel branco estendido ao chão, no qual elas desenham o mapa da comunidade. Entre as crianças existem papéis, lápis coloridos e pranchetas no chão. À esquerda, no canto superior, próximo ao menino tem um assento de madeira (banco) apoiado na parede da sala com papéis e uma prancheta. O menino está descalço, as demais crianças são meninas e suas vestimentas são coloridas. O chão da sala é vermelho e as paredes pintadas na cor rosa. [Fim da descrição].

A Oficina de produção do mapa comunitário surgiu como possibilidade para que as crianças pudessem representar o espaço comunitário, do qual elas têm pleno conhecimento, a partir de seus olhares e saberes, das percepções e significados sobre a comunidade.

O material resultante dessa construção apresenta características bem específicas relacionadas à identidade cultural das crianças, ao meio ambiente e as relações homem - natureza e chama atenção para o processo de afirmação étnica e identitária, do lugar e seus espaços socioculturais que ajudam a compreender o contexto físico da comunidade, as características do espaço geográfico, a dinâmica das vivências e a própria organização social da comunidade.

Imagem 21 – Crianças construindo o mapa comunitário



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

Nessa imagem fotográfica se vê parte do desenho do mapa comunitário, com ênfase para a baía Marapatá e a fauna marinha. Abaixo, à esquerda, a mão de uma das crianças firma o lápis no papel, traçando as ondas do mar, mostrando as águas, os peixes e as maresias. Flutuando sobre as águas está uma canoa e um pescador segurando uma linha de pescar que fiska um peixe pelo anzol. Outros cinco peixes são representados em tamanhos diferentes e nomeados. Entre eles está a sarda, a pescada, dourada, filhote e a tainha. Acima, à direita, um braço de criança aparece segurando um lápis preto com uma borracha branca na ponta que corrige um traço em meio à mata que está sendo desenhada. As cores predominantes na imagem são o branco, o cinza e tons escuros. É possível ver no papel branco o reflexo da imagem das crianças que participam da atividade. [Fim da descrição].

O percurso de produção do mapa comunitário veio do momento do “Passeio Encantado”, no qual discutimos a necessidade de as crianças traçarem o desenho de sua comunidade apontando os pontos de referência do lugar, a percepção de organização comunitária, os modos de vida da população local.

A oficina ocorreu em dois momentos, sendo que, primeiramente, em diálogo com o grupo, verificamos o conhecimento prévio das crianças sobre a ideia de mapa para, em seguida, articular esse pensamento com a concepção de mapa como construção, representação de um lugar ou uma situação. Para a cartografia social, a importância dessa atividade não está apenas no desenho, mas no significado que a ele é atribuído pelo grupo, pois essa

representação parte de um contexto situacional pautado no cotidiano dos sujeitos que o mapeiam e no próprio espaço vivido.

Parafraçando Acselard e Coli (2008), o mapa é resultado de um esforço político de representação de recortes do mundo real, com o objetivo de descrevê-lo e defini-lo simbolicamente. Entendida dessa forma, o uso da cartografia social como uma técnica de produção de dados neste trabalho é um processo de auto mapeamento porque, além de identificar e representar o contexto da territorialidade comunitária, sob o olhar das crianças, também agrega traços de suas identidades, da forma como percebem e concebem o lugar representado. Os “mapas situacionais” constituem um recurso para o registro da diversidade das situações sociais, mostram situações contingentes, concretas e reveladoras de um determinado momento, passível de alteração, contudo, plenamente possíveis de espacialização, e chamam atenção para um processo de afirmação étnica e identitária, a partir de “[...] realidades localizadas e processos sociais [...]” (ALMEIDA, 2006, p.101).

Imagem 22 – Produção do mapa comunitário



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

Na imagem fotográfica observa-se que o mapa comunitário começa a ganhar um colorido. Nela, duas meninas, abaixo e à esquerda, deitadas sobre o papel, pintam as casas. Acima, à direita, um dos meninos deitado sobre o papel segura um lápis que dá cor a quadra ao mesmo tempo em que um ponto de luz do sol é refletido sobre o papel próximo as mãos do menino. À esquerda também é possível ver a extensão da baía Marapatá com suas maresias, inúmeros peixes coloridos e um barco que navega em meio às ondas. A imagem mostra,

ainda, o contorno do Rio Paruru, as casas distribuídas ao longo do rio que segue evidenciando seus furos e igarapés. [Fim da descrição].

De modo geral, a cartografia social é uma ferramenta que instrumentaliza a elaboração do conhecimento simbólico, cultural e social, utilizada a partir de uma ação participativa que estabelece uma ligação dos sujeitos ou grupos envolvidos com o seu território. É como mostra a imagem acima: as crianças construindo a representação da comunidade do Rio Paruru. Ao contornar o desenho do mapa, elas vão reconfigurando e atribuindo sentidos e significados ao universo sociocultural de sua comunidade.

Na produção do mapa comunitário, “As representações do território aliadas ao imaginário cartográfico passaram, assim, a recortar a realidade para descrevê-la, defini-la e, simbolicamente, possuí-la” (Ascelrad& Coli, 2008, p. 34), ao outro. Sob este ângulo, a cartografia se constitui como ferramenta de legitimidade de grupos minoritários, invisibilizados e periféricos, como coletivo de crianças ribeirinhas. Acredita-se ser esse o principal aspecto que ancora o uso da cartografia social como técnica de pesquisa numa perspectiva decolonial. Todo o conhecimento produzido parte do coletivo de sujeitos, de suas vivências e experiências, considera seus saberes e os significados atribuídos ao contexto de suas práticas socioculturais.

A dinâmica desenvolvida pautou-se em valores socioculturais e na dinâmica sócio histórica presente nos conhecimentos das crianças sobre sua comunidade. Com isso, enfatiza-se que o uso da cartografia com crianças ribeirinhas é uma importante técnica de pesquisa que tem como principais características ações participativas e construção coletiva na qual os sujeitos representam seu cotidiano, suas vivências e são destacados os aspectos relevantes de suas realidades e, ao mesmo tempo e de maneira própria e autônoma, interpretam as informações cartografadas atribuindo sentidos e significados que estão imbricados em suas experiências de vida, nos saberes e fazeres que vão construindo ao longo de sua existência.

O mapa traçado conta as histórias que as crianças ouviram de seus pais que, por sua vez, ouviram de seus avós e assim sucessivamente. A oralidade traçada também é coletiva e, para além da representação dos aspectos geográficos, enfatiza a história, a cultura, a identidade e a memória da comunidade, resgatada e ressignificada pela narrativa das crianças.

3.5.7 Oficina de Desenho

A utilização da Oficina de Desenhos é também uma técnica necessária para obter dados significativos produzidos e representados pelas crianças combinada à produção de fotografias e construção de murais temáticos.

A coleta e análise de documentos, o registro descritivo de conversas e eventos (diário de campo), o uso de relatos infantis e de imagens fotográficas são técnicas que otimizam e dinamizam a pesquisa.

Imagem 23 – Oficina de Desenho na EMEIF São Raimundo



Fonte: Corrêa, 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia na sala de aula da EMEIF São Raimundo no Rio Paruru. Mostra-se as crianças, de uniforme azul, sentadas em círculo nas cadeiras vermelhas e mesas brancas. À esquerda temos o quadro branco, acima do quadro está o ventilador de parede, ao lado existem cartazes coloridos. À direita está a janela de madeira pintada em azul, por onde é possível ver a luz do sol e a folhagem de uma planta. Ao fundo, preso à parede, outro ventilador que fica entre duas janelas gradeadas e a porta de madeira, na cor azul. Existe ainda, um armário, com portas brancas e laterais verde limão, encostado na parede ao fundo. Em cima do armário há um globo terrestre. No teto de PVC branco duas lâmpadas, apenas a

da direita está acesa. O chão da sala de aula é lajotado, as paredes divididas em duas cores embaixo cinza e em cima, branca. [Fim da descrição].

Para esse momento da realização das Oficinas de Desenho, elegeu-se tanto o ambiente de vivência comunitária das crianças, quanto o ambiente escolar. Nesse sentido, o desenhar constituiu-se uma ação constante no decorrer do trabalho e, geralmente, iniciava-se com uma questão geradora do diálogo. Em seguida, o indicativo de resposta, ou ideia sobre o assunto foi representado através de desenhos que, imediatamente, geraram uma nova conversa com o grupo na qual apresentavam as explicações e interpretações dos desenhos.

Do ponto de vista da lógica tradicional, trabalhar com as abstrações infantis é um desafio para o processo de interpretação das representações contidas nos desenhos, mas, sob a perspectiva de outra mirada visando o conteúdo significativo do desenho e a interpretação atribuída por seus autores, observa-se a relevância desse momento pois, em suas narrativas, elas abarcam todo o contexto social vivido que envolve as suas relações com as representações nos desenhos, a compreensão e interpretação de mundo, principalmente a partir do lugar onde vivem e produzem os meios para sua existência.

Imagem 24 – Oficina de Desenho ao ar livre



Fonte: Arquivo das crianças, abril de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia que representa a Oficina de Desenho com crianças realizada embaixo de uma árvore na Comunidade do Rio Paruru. Abaixo, no centro, cobrindo o chão aparece a vegetação rasteira. À direita, sentados num tronco de árvore estão a pesquisadora e duas crianças. À esquerda, sentados em uma canoa estão seis crianças, por trás delas aparecem dois pés de açaizeiro e outras plantas nativas da beira do rio. No centro, entre os dois grupos estão um menino sentado em um banco de madeira e, do outro lado, uma menina, sentada, de costas para o rio que passa bem próximo. Entre eles, está o tronco da castanheira que se ergue para o alto deixando à mostra parte de seus galhos de folhagens verde escuro. Ao fundo, embaixo da ponte, um barco pequeno que balança sob o movimento da maré alta. [Fim da descrição].

O trabalho com as oficinas foi acompanhado do registro da oralidade das crianças, uma vez que, através dessa atividade lúdica, elas expressavam seus desejos, momento em que elas eram indagadas e instigadas a falar sobre o significado de determinado desenho, ou sobre a importância de algum símbolo no contexto da vida comunitária.

Imagem 25 – Oficina de Desenho na escola



Fonte: Arquivo das crianças, abril de 2020. #ParaTodosVerem.

A fotografia da imagem acima apresenta um grupo de crianças na sala de aula participando da Oficina de Desenho. Ao centro, um menino vestido com seu uniforme, camisa vermelha com mangas e gola azul e o símbolo da escola no centro da camisa. Ele, com lápis e papel apoiados em um caderno, faz seu desenho. À esquerda, outro menino uniformizado segura uma folha de papel amassado, em cima da mesa há uma caneta azul, um caderno e um pedaço de papel rasgado. À direita, aparece o braço e os ombros de outro menino, em cima da mesa uma borracha, sentado em uma cadeira vermelha onde apoia sua mochila. [Fim da descrição].

De modo geral, as linhas que tecem a aproximação entre os elementos da Etnografia e o diálogo crítico decolonial na pesquisa em educação consideram uma diversidade de estratégias de coleta de dados, bem como as condições em que essas informações são veiculadas como: vinhetas narrativas, incluindo descrição minuciosa de lugares, pessoas e situações, depoimentos e documentos, a frequência de variação no tempo e no espaço; identidade clara das vozes dos sujeitos, entre tantas outras possibilidades que irão surgir durante o trabalho de campo.

4 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E PESQUISA COM CRIANÇAS RIBEIRINHAS NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Esta seção abriga-se no chão da Amazônia paraense, especificamente no âmbito dos programas de pós-graduação para pescar o conhecimento que tem sido produzido acerca da criança e suas infâncias, considerando o contexto ribeirinho enquanto espaço social e cultural em que estabelecem as relações de seu viver, assim como constituem as experiências com os saberes que são aprendidos e veiculados em seu cotidiano, na perspectiva de uma pedagogia decolonial.

4.1 O REMAR EM BUSCA DA “BOCA” DO RIO

Metaforicamente, o uso da expressão “boca” do rio diz respeito ao movimento empreendido na construção dos caminhos possíveis rumo as águas do conhecimento que se tem produzido na Amazônia paraense acerca da pesquisa com crianças e suas infâncias. Compara-se a viagem, no momento inicial de ida à comunidade do Rio Paruru, que saindo de um rio e passando a percorrer outros, entrando pela “boca” chegamos à comunidade, lócus da pesquisa.

Tão logo, chegar à comunidade implicou na visita a outras passagens e lugares que, juntos, constituem o percurso até o ponto de chegada/partida para outros horizontes. Assim também, para a elaboração desta seção, foi imprescindível visitar outras paragens⁴⁴, construir novas pontes de acesso ao conhecimento produzido sobre o tema em evidência.

Produzir esta etapa da escrita necessita ir adentrando por entre espaços e lugares já visitados, mas ainda desconhecidos, o que exige o desenvolvimento de habilidades, a escolha de instrumentos adequados que contribuam na empreitada. Por isso, para a construção desta etapa do trabalho, delineou-se uma trajetória viável a partir de alguns procedimentos viáveis para esta construção, os quais são descritos a seguir.

As trilhas traçadas para o início do trabalho iniciaram com a delimitação do marco temporal de busca das produções acadêmicas entre os anos 2010 e 2020. Seguidamente, mapeamos as universidades públicas presentes no território da Amazônia paraense e, na sequência, os programas de pós-graduação em educação e, posteriormente, as produções

⁴⁴ Expressão utilizada por ribeirinhos para se referir a outros lugares, desconhecidos, mais reais.

acerca da temática objeto deste estudo. Para isso, elencamos a busca no site dos programas de pós-graduação utilizando como referência os descritores infâncias, crianças e pesquisa com crianças ribeirinhas.

4.1.1 Os programas de pós-graduação em educação na Amazônia paraense

Com base na coleta de informações nos sites dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas da Amazônia paraense, temos o seguinte cenário:

Quadro 2 – Programas de Pós-Graduação em Educação Na Amazônia paraense

Município	Universidade/ Sigla	Status Jurídico	Ano de início	Nome do Programa	Grau
Belém	UFPA	Federal	2003	Educação	Mestrado/Doutorado
Cametá	UFPA	Federal	2014	Educação e Cultura	Mestrado
Belém	UEPA	Estadual	2005	Educação	Mestrado/Doutorado
Belém	UFPA	Federal	2016	Currículo e Gestão da Escola Básica	Mestrado
Santarém	UFOPA	Federal	2014	Educação	Mestrado

Fontes: Site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA/PPGED⁴⁵. Site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA/PPGEDUC⁴⁶. Site do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica⁴⁷. Site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA/PPGED⁴⁸. Site do programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA/PPGE⁴⁹. Elaboração da Autora.

No contexto da região Norte, o Pará possui o maior número de programas de pós-graduação em educação, conforme dados que constam na base de dados da Plataforma Sucupira⁵⁰. Assim, o quadro acima revela que, dentre as universidades públicas presentes no contexto da Amazônia paraense, a UFPA aparece em primeiro lugar com 3 (três) programas de pós-graduação ligados à educação, sendo 2 (dois) na capital, Belém, e 1 (um) no interior do estado, no município de Cametá. As demais universidades possuem apenas 1 (um) programa

⁴⁵ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/>

⁴⁶ Disponível em: <https://ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/>

⁴⁷ Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/>

⁴⁸ Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>

⁴⁹ Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>

⁵⁰ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>

de pós-graduação em educação, o da UEPA com sede em Belém e da UFOPA instalado em Santarém, no interior do estado do Pará.

Os programas de pós-graduação referidos acima pertencem, em sua maioria, à esfera jurídica federal, apenas o da UEPA é de responsabilidade da esfera estadual.

De acordo com as informações coletadas na Plataforma Sucupira, temos a seguinte situação quanto ao tipo de Mestrado e Doutorado nas universidades públicas da Amazônia paraense:

Tabela 1 – Identificação dos Programas de Pós Graduação em Educação

Município	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Mestrado/ Doutorado	Total de Linhas de Pesquisa
Belém	-	1	-	2	7 ⁵¹
Cametá	-	1	-	-	2
Santarém	-	1	-	-	3

Fonte: Site da Plataforma Sucupira. Elaboração da Autora.

O encontro com as teses e dissertações desenvolvidas sobre as crianças e suas infâncias ocorreu através de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵² e nos sites dos programas de pós-graduação, para a qual estabelecemos uma dinâmica constituída de 5 (cinco) fases consecutivas.

Na primeira fase, realizamos o trabalho de consulta ao site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Em virtude da variedade e diversidade de termos presentes nos textos das teses e dissertações, elegemos como descritores de busca “crianças”, “infâncias” e “pesquisa com crianças ribeirinhas”. Essa opção restringiu ainda mais o movimento de seleção dos textos para compor o corpus desta seção.

O trabalho junto ao Catálogo da Capes nos trouxe o seguinte resultado, incluindo todas as grandes áreas do conhecimento: para o descritor crianças, (49963 trabalhos), infâncias (605 trabalhos) e pesquisa com crianças ribeirinhas (1151793 trabalhos).

Ao refinar as buscas, apenas considerando a Grande Área Ciências Humanas, os números são os seguintes: crianças (17570 trabalhos), infâncias (485 trabalhos) e pesquisa com crianças ribeirinhas (187271 trabalhos).

⁵¹ PPGED/UEPA: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Saberes Culturais e Educação na Amazônia; PPGED/UFPA: Políticas Públicas educacionais, Educação Cultura e Sociedade e Formação de professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas e PPEB/UFPA: Currículo da Educação Básica e Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

⁵²Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Especificamente, no campo da educação, com o movimento de refinamento ainda mais restrito, temos o seguinte apontamento sobre os descritores: crianças (9894 trabalhos), infâncias (409 trabalhos) e pesquisas com crianças ribeirinhas (72572 trabalhos).

Nessa fase, percebemos que o universo de produções acadêmicas, sobre os descritores elencados ainda era muito vasto, por isso aplicamos uma busca mais articulada, utilizando, ao mesmo tempo, os seguintes elementos:

Grandes Áreas do Conhecimento: Todas

Grande Área: Ciências Humanas

Área do Conhecimento: Educação

Nome do Programa: Educação

Instituição: o processo de seleção ocorreu de forma planejada, sendo pesquisada uma instituição por vez da Amazônia paraense que possui programa de pós-graduação em educação, cujas foram: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Ao utilizar os descritores crianças, infâncias, pesquisas com crianças ribeirinhas e representação, passamos à organização dos resultados, conforme indicado no Quadro abaixo, concretizando a terceira fase desse processo.

Tabela 2 – Quantitativo de Teses e Dissertações levantadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia paraense.

Instituição	Programa	Tese	Dissertação	Total
UEPA	PPGED		14	14
UFPA	PPGED	8	9	17
	PPGEDUC	-	7	7
	PPEB	-	1	1
UFOPA	PPGE	-	6	6
TOTAL GERAL				45

Fonte: Elaboração da Autora, 2022.

Em virtude da existência de somente um curso de Doutorado, com teses defendidas entre o período de 2010 a 2020 nas universidades pesquisadas, uma das primeiras ponderações cabíveis no olhar do quadro acima, demonstra que existe um quantitativo considerável de dissertações produzidas sobre as crianças, infâncias e pesquisas com crianças do que teses, considerando que do total de trabalhos produzidos, apenas 4 (quatro) são teses e 33 (trinta e três) dissertações.

A partir da obtenção desses dados, seguimos para a quarta fase que foi composta pela organização de uma ficha com as principais informações acerca das teses e dissertações levantadas, assim como uma leitura prévia do material levantado.

A organização desse instrumento facilitou o olhar inicial sobre os trabalhos, inclusive na dinâmica de leitura deles. Essa ficha contém as seguintes especificações: nome do programa, tipo de texto, ano, autor/a, título e resumo. Tais informações foram essenciais para fazer a leitura prévia dos trabalhos e buscar os elementos para composição do corpus deste estudo.

Em seguida, realizamos a leitura e análise do conteúdo dos textos selecionados com foco nos descritores crianças, infâncias e pesquisas com crianças ribeirinhas. Para esse momento, além da utilização dos elementos que emergiram no contexto das Rodas de diálogos, das Entrevistas e das Oficinas de Desenho em que as crianças interlocutoras contribuíram na explicação e interpretação dos desenhos, das narrativas, das histórias da comunidade, bem como na compreensão da organização do cotidiano da vida ribeirinha na Comunidade do Rio Paruru, buscamos a contribuição da análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados, característica das pesquisas qualitativas (BARDIN, 1977), a qual consiste em uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos discursos e contextos e em todas as formas de comunicação. Logo, trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42, grifo da autora)

A Análise de Conteúdo possui três fases, segundo Bardin (1977), são elas: a pré-análise que consiste na exploração do material e tratamento dos dados (inferências e interpretações). Assim, a pré-análise se concretiza quando se tem o primeiro contato com os documentos, é a chamada “leitura flutuante”. A segunda fase se realiza com a exploração do material quando ocorre o processo de decodificação, classificação e categorização do conteúdo das mensagens. E a terceira e última fase refere-se ao tratamento dos dados, é o momento em que o/a pesquisador/a, através da interpretação tenta validar os dados e torná-los significativos.

Importa dizer que, em sua maioria, tanto nas teses quanto nas dissertações levantadas, os descritores aparecem no título do trabalho, porém em outros textos, essa especificidade está objetivamente expressa nos resumos, ou ainda no corpo do texto. Porém, de modo geral, não

limitamos os usos desses descritores em determinadas partes do texto e sim o enfoque e a forma como essas temáticas são abordadas nas produções acadêmicas. Outra observação é quanto ao uso de termos como educação infantil, cultura infantil, creche e pré-escola, adotado em muitos trabalhos que tratam sobre crianças e infâncias.

4.1.2 A composição do corpus do trabalho

O total de textos encontrados ao final da busca correspondia a 45 (quarenta e cinco) textos entre 8 (oito) teses e 37 (trinta e sete) dissertações. Partindo dessa seleção, fizemos a leitura dos resumos, objetivos e metodologia, a fim de identificar as similaridades e proximidades com o objeto de investigação da nossa pesquisa. Ao término dessa triagem, permaneceram 33 (trinta e três) dissertações de mestrado e 4 (quatro) teses de doutorado produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação na Amazônia paraense, de acordo com a tabela abaixo.

Quadro 3 - Distribuição das Dissertações e Teses de acordo com critérios específicos

Nº	Instituição	Tipo	Título	Autor/a	Ano
01	UEPA	D	Crianças que dançam, crianças que louvam saberes e processos educativos presentes na Marujada de Tracuateua/PA.	Dilma Oliveira da Silva	2017
02	UEPA	D	Cultura lúdica, conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola	Elisabete Gaspar Gouvêa	2011
03	UEPA	D	Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas	Érica de Sousa Peres	2018
04	UEPA	D	O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA.	Fernanda Regina Silva de Aviz	2016
05	UEPA	D	Infância e práticas educativas na Amazônia Seiscentista.	Jane Elisa OtomarBuecke	2019
06	UEPA	D	O brincar e os saberes de crianças na Vila de Santa Maria – Tracuateua/PA.	Kaly Nancy Lisboa Rego	2019
07	UEPA	D	Era uma vez... A Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses.	Kezya Thalita Cordovil Lima	2014
08	UEPA	D	Práticas de letramento e educação nas vozes de crianças: ler e escrever entre os sentidos e os bens culturais na ilha de Caratateua-Pa.	Natália Passos Fernandes	2018
09	UEPA	D	“Elas são bonitas porque é a minha família”: Representações Sociais de Beleza de Crianças da	Nilza Maria Cabral Feitosa	2020

Nº	Instituição	Tipo	Título	Autor/a	Ano
			Educação Infantil		
10	UEPA	D	Caminhos do círio: saberes, culturas e vivências infantis no Círio de Nazaré.	Patrícia A. Godinho Baker	2019
11	UEPA	D	Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA	Shirley Silva do Nascimento	2014
12	UEPA	D	Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro.	Sileide de Nazaré Brito	2018
13	UEPA	D	Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.	Silvia S. de Castro Macedo	2014
14	UEPA	D	As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental.	Vânia M ^a Batista Sarmanho	2019
15	UFPA /PPGED	D	Cultura escrita e cultura vivida na escola: do lugar que pensam, falam e escrevem as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.	Dilza Maria Alves Rodrigues	2019
16	UFPA /PPGED	D	Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano.	Nilce Pantoja do Carmo	2019
17	UFPA /PPGED	D	Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém.	Ildilene Leal Azevedo	2019
18	UFPA /PPGED	D	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha.	M ^a Auxiliadora dos Santos Coelho	2020
19	UFPA /PPGED	D	A Criança na Fotografia: o retrato da infância na primeira metade do século XX em Belém do Pará (1900 a 1950).	Sebastião V. Silveira do Nascimento	2012
20	UFPA /PPGED	D	A Infância nas Páginas de jornal: discursos (re) produzidos pela imprensa paraense na primeira década do século XX.	Welington da Costa Pinheiro	2013
21	UFPA /PPGED	D	Educação e tradição de crianças e adolescentes praticantes de candomblé Ketu, os Èwe do OfáKare.	Gisele Nascimento Barroso	2016
	UFPA		A criança indígena nos estudos	Sheila Alves de	2014

22	/PPGED	D	acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012).	Araújo	
Nº	Instituição	Tipo	Título	Autor/a	Ano
23	UFPA/PPGED	D	A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação.	Elisangela Marques Moraes	2010
24	UFPA /PPGED	T	Infância, crianças e experiências educativas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980).	Tatiana do Socorro Correa Pacheco	2017
25	UFPA /PPGED	T	Representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia.	Marileia Pereira Trindade	2019
26	UFPA /PPGED	T	Infância, educação e criança: um estudo histórico-literário nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos Campos de Cachoeira (1897-1920).	Maria do Socorro Pereira Lima	2015
27	UFPA /PPGED	T	Criança, cinema e educação: os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras.	Sonia Maria Fernandes dos Santos	2017
28	UFPA/PPEGED	T	Trabalho infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho	Ana Paula Vieira e Souza	2014
29	UFPA /PPGEDUC	D	Aprende brincando: a criança atuando entre o povo Assurini do Trocará, Município de Tucuruí – Pa.	Maria de Fátima Rodrigues Nunes	2017
30	UFPA /PPGEDUC	D	Trabalho infantil: contradições entre o tempo de estudar e da infância e o tempo de trabalhar – quando o trabalho não permite a formação por inteiro.	Osvaldo dos Santos Machado	2020
31	UFPA /PPGEDUC	D	Criança e subjetividade: um estudo sobre a prática pedagógica na mediação do conhecimento escolarizado.	Sirlane de Jesus Damasceno Ramos	2019
32	UFPA /PPEB	D	Experiências de uma criança com TEA na educação infantil: sentidos atribuídos à escola.	Lyanny Araújo francês	2020
33	UFOPA/PPGE	D	Movimentos amplos na educação infantil: uma análise de experiências das crianças em uma UMEI no município de Santarém, Pará.	Erivelton Ferreira de Sá	2017
34	UFOPA/PPGE	D	A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.	Géssica de Aguiar Lima	2018
			Vivências de crianças ribeirinhas	Jeyse Sunaya	2018

35	UFOPA/PPGE	D	da Amazônia e seu processo de humanização na creche.	Almeida de Vasconcelos	
Nº	Instituição	Tipo	Título	Autor/a	Ano
36	UFOPA/PPGE	D	A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém - Pará.	Milca Aline Colares Gualberto	2017
37	UFOPA/PPGE	D	“Eu acho que é pras crianças pensarem no talento que elas têm”: o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará.	Priscila Castro Teixeira	2018
38	UFOPA/PPGE	D	Eu ainda não falei, eu quero falar! – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares.	Roseanne de Sousa Valente	2018

Fonte: Elaboração da autora. 2021.

Como dito anteriormente, ao término dessa triagem permaneceram 33 (trinta e três) dissertações de mestrado e 5 (cinco) teses de doutorado produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação na Amazônia paraense, dos quais passamos a tratar a seguir.

4.2 ENTRE MARÉS E TRAVESSIAS AS TEMÁTICAS ABORDADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA UEPA, UFPA E UFOPA

4.2.1 Navegando nos rios do conhecimento no PPGED/UEPA

Silva (2017), assumindo a perspectiva sociológica de infância, em sua dissertação orientada pela Prof.^a Dr^a Nazaré Cristina Carvalho, evidencia os saberes e os processos educativos vividos pelas crianças no contexto da Festa da Marujada, ao abordar sobre **“Crianças que dançam, crianças que louvam Saberes e processos educativos presentes na Marujada de Tracuateua/PA”**. Seu objetivo foi analisar os saberes e os processos educativos vivenciados pelas crianças durante a Festa da Marujada de Tracuateua/PA. Ressalta-se que as pesquisas orientadas pela Prof.^a Nazaré Carvalho se destacam no âmbito do PPGED/UEPA na temática sobre infância, cultura e educação em articulação e diálogo com a Sociologia da infância.

A pesquisa de abordagem qualitativa com ênfase na etnometodologia desenvolveu entrevista semiestruturada, observação participante, rodas de conversa, produção de diários de campo, registros fotográficos e a dinâmica com desenhos. Nesse contexto, as crianças

assumem a condição de intérpretes da pesquisa, legitimando-as como sujeitos de direito e de voz.

A dissertação apontou que, no contexto da Festa da Marujada, há uma diversidade de conhecimentos específicos que estão relacionados com aos saberes lúdicos, religiosos, processos coletivos que são partilhados por meio da escuta, da observação e da oralidade. Tais práticas e saberes estão diretamente articulados na educação sensível através da ludicidade, da educação para o bem viver e dos preceitos e respeito religiosos. Esses saberes lúdicos começam a ser vividos desde os momentos de ensaios das danças com ritmos e gestos específicos e durante a festa quando também aparecem os brinquedos e as brincadeiras.

Além disso, as crianças também participam e vivenciam, desde muito cedo, os processos de colaboração e organização das dinâmicas do próprio grupo responsável pela Festa da Marujada. Elas aprendem junto aos mais velhos, atitudes, gestos, condutas que visam manter a tradição, valorizando a cultura, os saberes locais e suas próprias identidades como sujeitos sociais.

Logo, a participação das crianças nos rituais da Festa da Marujada se desenvolve na interação e relação com os adultos e outras crianças, onde partilham, produzem, interpretam e modificam alguns elementos simbólicos presentes na festa, de modo que também se constituem como agentes produtoras de saberes que, ao se apropriarem dessas informações, partilham entre si e com os outros e ao mesmo tempo mantém viva sua tradição.

As crianças de Tracuateua dançam, cantam e louvam porque suas vidas, em geral, estão entrelaçadas por momentos de promessas feitas pelos pais ou por sentirem o gosto pela dança como uma atividade divertida e prazerosa. A autora menciona ainda que, ao trazer a voz da criança que participa da Marujada, visibiliza esse sujeito historicamente excluído e invisível.

Em **“Cultura lúdica: conformismo e resistência nas brincadeiras infantis na escola”**, Gouvêa (2011), com a orientação da Prof.^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho, assume a perspectiva histórico cultural, através de autores como Huizinga (2007), Caillois (1990), Santin (1990), Kischimoto (2008), Marcellino (1990), Brougère (2008), Borba (2002), Sarmiento (2008), Vygotsky (2003), Benjamin (2007) e Kincheloe (2004), objetivando descrever e analisar como as crianças entre 6 e 7 anos de idade matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental expressam em suas vivências de brincadeiras a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar sobre as crianças na escola.

Para isso, realizou pesquisa bibliográfica e de campo a partir da perspectiva histórico-social, com a utilização da Observação Participante, Entrevistas Coletivas e Rodas de Conversas. A análise dos dados coletados ocorreu mediante a orientação do método da Interpretação de Sentidos.

Os resultados da pesquisa indicaram que as brincadeiras vividas no cotidiano da escola, em sua maioria, são as brincadeiras populares que emergem do cotidiano de experiências das crianças fora do cotidiano escolar, sendo que elas ocorrem por livre iniciativa das crianças no momento que lhes é permitido, o tempo do recreio. Porém, as brincadeiras também aparecem nos momentos de socialização do conhecimento, chamadas de brincadeiras pedagógicas, mas estas estão sempre sob o controle dos professores o que restringe a autonomia e o brincar significativo para as crianças.

Diante disso, a autora acredita que nas interações e socializações que ocorrem durante a brincadeira há influência de diversos fatores e contextos que se misturam às brincadeiras infantis e possibilitam à criança o acesso ao patrimônio cultural de sua realidade. Entretanto, produz processos de conformismo e resistência ao que lhe é imposto ou proposto como bem cultural.

Peres (2018), ao estudar sobre **“Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas”**, orientada pela Prof.^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho, insere seu objeto numa perspectiva histórico cultural pela qual buscou mergulhar nos saberes das crianças e de suas vivências por considera-las como produtoras de uma cultura que influencia e sofre a influência do contexto em que vivem. Ressalta a necessidade de investigar as manifestações lúdicas que se expressam nas brincadeiras das crianças quilombolas marajoaras, especificamente as que residem na Vila de Mangueira, na qual as crianças assumem a condição de intérpretes.

A Etnometodologia foi o caminho metodológico escolhido pela autora que utilizou em sua coleta de dados a Observação Participante, Roda de Conversa, Diário de Campo, Registro fotográfico, Gravação de voz e Técnica do desenho.

Os dados foram analisados através da análise de conteúdo e identificaram os saberes lúdico, do cotidiano do trabalho, da territorialidade, da hierarquia e da religiosidade como os que são vividos e partilhados nos momentos coletivos do brincar e das brincadeiras. Concluindo que o olhar das crianças intérpretes está imbricado ao seu contexto sociocultural, por isso, é preciso ressignificar as práticas educativas, respeitando as especificidades de cada grupo social, desconstruir paradigmas educacionais hegemônicos que limitam o processo educativo ao contexto da escola e desconsideram outros saberes, tendo em vista que a

educação extrapola os muros da escola e ocupa todas as dimensões da vida das crianças quilombolas.

Em **“O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA”**, Aviz (2016), com a orientação da Prof.^a Dr.^a. Tânia Regina Lobato dos Santos, realiza estudo de caso no qual objetiva analisar os significados da cultura local e escolar para as crianças de uma turma de educação infantil multi-idade em Tracuateua-PA. Assenta seu estudo num campo metodológico interdisciplinar referendado por teóricos como Áries (1962), Kramer (2000) e Sarmiento (2011) que versam sobre a infância. Brandão (2001; 2009; 2015) e Geertz (2014) conceituam cultura. A educação do campo é amparada nas discussões de Arroyo (2011), Caldart (2003), Freitas e Molina (2011) e educação infantil do campo Silva (2013), Silva; Pasuch; Silva (2012) e Silva; Pasuch, (2010).

A metodologia é pautada a partir de traços da pesquisa etnográfica, materializada por meio da observação direta, da produção de desenhos e da roda de conversa.

Os resultados indicam que, no contexto observado, a cultura local vivida pelas crianças é subsidiada por categorias como: cultura e trabalho, cultura e lazer e cultura e imaginário. Já a cultura escolar é constituída por categorias como: cultura e educação, cultura escolar e brincar e educação são marcados pelo foco dado pelos pais e crianças ao aprendizado do sistema alfanumérico. Essa perspectiva é permeada pela imposição de que as crianças devem ser introduzidas o quanto antes no mundo da leitura e da escrita.

Por fim, a autora enfatiza a necessidade de afirmar as crianças como narradoras de experiências ricas em conteúdos culturais; as ações pedagógicas devem partir das experiências da cultura local e da relação que as crianças estabelecem com o seu meio social de vida, sugere ainda que os projetos construídos para atender as crianças da educação infantil tomem como ponto de partida as inquietações e curiosidades próprias das crianças.

O texto dissertativo de Buecke (2019), intitulado **“Infância e práticas educativas na Amazônia Seiscentista”**, orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Barbosa Albuquerque apoia-se nos pressupostos da História Cultural, a qual valoriza a história do cotidiano e visibiliza sujeitos subalternizados.

Com o intuito de analisar as práticas educativas envolvendo as crianças que viveram na Amazônia do século XVII e as relações dessas práticas com os saberes existentes e/ou nelas gerados, a autora, baseada em fontes documentais, esmiúça a vivência dos padres com as crianças e sua visão sobre as relações das crianças índias em suas tribos, buscando identificar as práticas educativas.

As análises trouxeram a percepção do sentimento de infância existente entre os nativos presentes nos rituais de passagem que delimitam a vida da criança. Já entre os padres, o predomínio da valorização da educação da criança como estratégia de doutrinação e perpetuação dos valores morais e religiosos do catolicismo. Os principais procedimentos metodológicos usados pela prática educativa dos padres eram a observação, a imitação, a repetição, o silêncio e a atenção. Concluiu que apesar desse contexto de silenciamentos e opressão, as crianças foram mediadoras culturais capazes de se apropriar das novas aprendizagens, atribuindo um novo sentido em seus contextos de vivência.

“O brincar e os saberes de crianças na Vila de Santa Maria – Tracuateua/PA”, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Nazaré Cristina Carvalho, Rego (2019) ao fundamentar seu trabalho num quadro teórico interdisciplinar, com base em autores como: Brandão (2002, 2015), Sarmiento (2005), Geertz (2014, 2017), Vigotsky (2009, 2010) Brougère (1998), Huizinga (2004), Duvignaud (1982), Santos (2009) e Ingold (2015), descortina os saberes que perpassam pelas brincadeiras, analisando o brincar das crianças na Vila de Santa Maria no município de Tracuateua/Pa.

A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa, amparada pelo paradigma metodológico da Etnometodologia, o uso da observação participante e rodas de conversas com as crianças. A interpretação dos dados pautou-se na análise de conteúdo, com tendência para uma análise interpretativa.

Nessa pesquisa, evidenciou-se que o brincar para as crianças é sinônimo de viver, o que está tarelado a transitar pelos espaços sociais da comunidade como o corredor de árvores, o espaço de trabalho dos pais no campo e na roça, nas casas de farinha, na interação com os animais que vivem no entorno e na participação nas atividades na escola e na igreja. Entretanto, o lugar de maior produção e circulação dos saberes das crianças se materializa no brincar. Através das brincadeiras, elas (re)produzem os saberes de sua cultura.

Lima (2014), em **“Era uma vez... A Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses”**, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Josebel Akel Fares estuda a Cobra Grande, enquanto personagem do imaginário amazônico, através de dez narrativas infantis, a partir do relato das crianças – intérpretes da pesquisa - que constituem suas vidas sociais, fundamentadas nas relações entre a escola e o rio, situando-as tanto no contexto da escola quanto da comunidade ribeirinha de Mendaruçu Médio. O objetivo principal do trabalho foi estudar a construção da narrativa e a performance de crianças ribeirinhas durante o exercício de re-contação de histórias da Cobra Grande, para entender a permanência de matrizes orais

no imaginário infantil como indicador do processo educativo mantido no repasse da tradição, por meio da voz e do despertar para a natureza do sensível.

A metodologia foi concebida em dois momentos distintos, mas complementares entre si, considerando o contexto da escola e da comunidade, por meio de um processo em que o lúdico pudesse dialogar com o poético, tendo como abordagem metodológica para a coleta das narrativas orais infantis o uso da história oral e da análise de conteúdo, por meio das seguintes técnicas de coleta de dados: levantamento bibliográfico; dinâmicas lúdicas como o desenho e entrevistas com as crianças.

Os resultados revelaram que a criança intérprete conta a história com a voz do coração, deixa de lado as convenções e cria sua própria performance de corpo e voz, utilizando-se de várias linguagens para expressar-se, sendo que a memória assume papel fundamental que potencializa esse processo.

Sobretudo, a pesquisa possibilitou constatar que os saberes culturais orais se movem no cotidiano e na oralidade dos sujeitos – as crianças intérpretes- como forma de educação por meio do sensível e manutenção da tradição oral como ferramenta de resistência e valorização da cultura local.

Na pesquisa de mestrado sobre **“Práticas de letramento e educação nas vozes de crianças: ler e escrever entre os sentidos e os bens culturais na ilha de Caratateua-Pa”**, Fernandes (2018), orientada pela Prof.^a Dr^a M^a do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, investigou acerca da temática do letramento enquanto prática social que, naquele momento, ainda não havia sido descritas na comunidade pesquisada. Seu objetivo foi analisar as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças da referida comunidade para contribuir com as práticas pedagógicas escolares.

A metodologia da pesquisa de campo, com 4 (quatro) crianças, através da abordagem qualitativa e das técnicas da observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada, entrevista em aberto e diário de letramento contribuíram para a análise e interpretação dos dados.

Os resultados da pesquisa confirmaram que as crianças são agentes culturais ativos que vivenciam, para além das práticas culturais escolares, outras situações concretas de práticas de letramento nas experiências religiosas, nas trocas comerciais, no mundo digital, no entretenimento, no lazer em família, no contexto da comunicação interpessoal, em atividades de organização da vida diária como: lista de compras, pagamento de contas, lista de medicamentos.

A autora constatou que, na comunidade, há o sentido das práticas de letramento que considera sua utilização apenas para fins de trabalho, desvinculadas do contexto social. Confirmou ainda que as crianças são capazes de fornecer pistas e possibilidades para a produção de um conhecimento significativo a partir das experiências de letramento do contexto social em que vivem.

Outra pesquisa encontrada na construção do corpus do estado do conhecimento desta tese é de Feitosa (2020), intitulada **“Elas são bonitas porque é a minha família: representações sociais de beleza de crianças da educação infantil”**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos. Nesse trabalho, a autora pretendeu conhecer as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza de si e do outro e sua influência no processo de socialização na educação infantil. O aporte teórico foi constituído por autores que discutem as representações sociais como Moscovici (2003) e Jodelet (2011). Da Sociologia da Infância com Sarmento (2011) Sirota (2011), Corsaro (2011). Sobre as singularidades e a ética na pesquisa com crianças, adotou Kramer; Santos (2011). Em relação à beleza, fundamentou-se em Eco (2017), Adorno (1970), Vigarello (2004) e Talon-Hugon (2009). E sobre a história da infância e da educação infantil, referenciou-se em Aries (1986), Kuhlmann Jr (2007), Heywood (2004).

Para isso, desenvolveu uma pesquisa com enfoque sócio histórico com a coleta de dados através da observação direta, técnica de desenho na pesquisa com crianças, contação de história e entrevista em rodas de conversa.

Os resultados evidenciaram que as crianças pequenas possuem concepções e representações sociais de beleza as quais são assumidas na perspectiva do cuidado e da atenção recebida da família, o que ocorre através da vivência da cultura do consumo associada ao “ter as coisas”. Porém, usam como parâmetro para ancorar suas representações de beleza a aceitação ou rejeição de si e do outro, evidenciando a prevalência de modelo universal de beleza, em geral, aquele associado à cor branca, cabelos lisos e corpo magro.

A autora salienta que tais representações que emergem a partir de “modelos únicos”, muitas vezes, geram situações de exclusão dos pares no contexto da educação infantil. Outra descoberta refere-se ao valor da sensibilidade estética e ética nas relações com a infância, muito enfatizadas pelas vozes das crianças, ressaltando a beleza da família. Desse modo, a autora convida para uma educação sensível que seja capaz de desconstruir atitudes e gestos excludentes, desenvolvendo práticas de alteridade na infância.

Outro trabalho é o de Baker (2019) que evidencia os saberes infantis produzidos em **“Caminhos do Círio: saberes, cultura e vivências infantis no Círio de Nazaré”**, orientada

da Prof.^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho. Teve como objetivo analisar os saberes culturais e as práticas educativas das crianças que participam do Projeto Caminhos do Círio no contexto do Círio de Nazaré.

A metodologia seguiu a orientação da abordagem qualitativa com ênfase nos elementos da Etnometodologia, realizada com 11 crianças intérpretes que fazem parte do projeto Caminhos do Círio. As técnicas de coleta de dados foram: entrevista, roda de conversa, desenho infantil e o jogo de perguntas e respostas.

Os resultados obtidos mostraram que, no contexto das práticas do Círio de Nazaré, as crianças, na interação com seus familiares e outras crianças, as partilham, transmitem e produzem saberes religiosos, culturais, históricos, econômicos e lúdicos. A autora conclui afirmando que as crianças produzem saberes e vivenciam processos educativos em diferentes lugares e contextos, percebeu que o círio de Nazaré se constitui como mais um dos espaços onde as práticas educativas se reverberam a partir da circulação e socialização de saberes de diferentes fontes e campos, os quais se relacionam e se complementam no amálgama sociocultural dessa festividade.

Em **“Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA”**, Nascimento (2014), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho, apoiada nas construções teóricas de Brandão (2002), Charlot (2000), Geertz (2012) e Thompson (1995), evidenciou em sua pesquisa de mestrado os saberes, brinquedos e brincadeiras que fazem parte da vivência de 10 (dez) crianças, com o objetivo de analisar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade quilombola de Campo Verde/Pa. O percurso metodológico foi caracterizado pela pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A coleta dos dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico, rodas de conversas, observação, entrevista e registros fotográficos.

As constatações da pesquisa indicam que as crianças são sujeitos de suas próprias vivências e criações lúdicas, as quais estão enraizadas na cultura da realidade em que vivem. Na prática do brincar, elas ressignificam objetos e contextos, transformam a realidade de acordo com suas necessidades lúdicas. Na ação lúdica, a criança materializa os saberes que vai construindo através relações culturais que se estendem na interação com o brinquedo e seus brincareis. Esses saberes podem ser interpretados como saberes da natureza: perigos existentes nos rios, nas atas e nos ramais; o saber do cuidar de coisas da casa, dos outros e de si.

Na investigação sobre **“Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro”**, orientada pela Prof.^a Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos, Gonçalves (2018) embasa sua pesquisa de mestrado nas Teorias da Representações Sociais e na Sociologia da Infância, com as quais evidencia as representações sociais de crianças da educação infantil campesina sobre a diversidade racial, a percepção de si e do outro. O trabalho foi realizado com o intuito de identificar as consequências das representações sociais das crianças no seu processo de socialização no espaço escolar, buscando compreender como as crianças da Educação Infantil do Campo se apropriam e representam os significados sociais para construir percepções raciais de si e do outro.

No cumprimento da propositiva realizou pesquisa de campo, com enfoque sócio histórico na comunidade pesqueira do Aturiaí, no município de Augusto Corrêa/Pa. A coleta dos dados foi realizada através de roda de conversa, observação participante e oficina de desenhos. Articulou o referencial teórico com as ideias sobre representações sociais em Moscovici (2003); Jodelet (2001), da Sociologia da Infância Corsaro (2011); Sarmiento e Gouveia (2008), da Pesquisa com Crianças Corsaro (2011); Kramer e Santos (2011), da Educação do Campo e Educação Infantil do Campo Arroyo (2011, 2014); Fernandes e Caldart (2011); Silva, Pasuch e Silva, (2012) e da Diversidade Racial em Cavalleiro (2001, 2015); Gomes (2010) e Fazzi, (2012).

Os resultados obtidos com a pesquisa evidenciam que as representações sociais, tanto de si quanto do outro, também são produzidas e compartilhadas no cotidiano da instituição de educação infantil do campo, ancoram-se no reforço da estética e da comparação entre o feio e o bonito, o branco e o preto, nos quais os parâmetros estão amparados na diversidade racial, na afirmação ou negação do pertencimento, na negação ou aceitação do outro com base no fenótipo, principalmente cor e tipo de cabelo.

A análise dos resultados possibilitou a compreensão de que o preconceito perpassa desde muito cedo a vivência das crianças no cotidiano da educação infantil, tendo como implicação a negação das próprias crianças negras de seu pertencimento, as quais tendem a aproximar-se dos padrões brancos aceitos na sociedade. Todavia, a autora ressalta que há um processo de encobrimento por parte da instituição e dos professores quanto as situações de discriminação racial na instituição, porém, isso se deve a fragilidade da formação docente. Nesse aspecto, a escola deveria criar mecanismos e ferramentas para o desenvolvimento de uma educação antirracista e difusora de representações sociais positivas sobre e com as crianças.

Outra pesquisa com crianças que discute representações sociais a partir das teorias das Representações Sociais e da Sociologia da Infância, é o trabalho de Macedo (2014) intitulado **“Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”**, orientado pela Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos, que tinha como objetivo identificar como as representações de escola e de creche são partilhadas entre as crianças do Ensino Fundamental.

A autora realizou pesquisa de campo com abordagem qualitativa com 24 (vinte e quatro) crianças do 1ª ano do Ensino Fundamental. Para o levantamento dos dados utilizou a observação, roda de conversa e técnica de elaboração de desenhos oralizados. A pesquisa apoiou-se nas elaborações de Moscovici (2009); Duveen (2011); Jodelet (2001); Sá (1993); na Sociologia da Infância com Corsaro (2011); Sarmiento e Gouvêa (2009); Cultura Escolar e Rituais na escola em McLaren (1991), e Pesquisa com crianças em Corsaro (2011) e Miller (2009).

Os resultados apresentados mostraram que as crianças representam a escola com base nas vivências e experiências de sala de aula, especificamente fazendo menção às atividades de leitura e escrita, do ato de estudar que tem como foco os componentes curriculares e seus objetos de conhecimento. Para as crianças investigadas na escola não é lugar de brincadeira, não tem parque nem brinquedo.

Já a representação de creche é objetivada pelas crianças através das ideias de brinquedos, como: boneca, parquinho, escorrega, área externa e elementos da natureza, como: casa da árvore, árvore de acerola e manga e no ato de brincar de bola. Ancorada também como lugar de aprendizagem objetivada no espaço da sala de vídeo e nas atividades de desenho, pintura e música, nas atividades vividas no cotidiano da instituição, como desenho, pintura e música, consideraram a Creche é lugar de brincadeira.

Com a conclusão da análise dos dados, a autora considera que o tempo e o espaço estabelecidos nas instituições de ensino fundamental devem ser repensados por seus atores sociais e políticos assim como pelas próprias políticas públicas educacionais, entendendo que as crianças, nesse segmento, devem continuar vivendo as peculiaridades de suas infâncias de forma dinâmica e criativa onde possam manifestar, autonomamente, suas expressões, desejos e emoções humanas com a garantia do direito de viver intensamente a brincadeira.

Ancorada na perspectiva Histórico Cultural, Sarmanho (2019) desenvolveu uma pesquisa documental sobre **“As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental”**, orientada pelo Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, na qual elucida as ações volitivas da criança que pensam e

expressam suas impressões sobre as brincadeiras no recreio de turmas do Ciclo I - 3º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de Belém. Teve como objetivo analisar as ações volitivas atribuídas às brincadeiras no recreio.

A pesquisa analisou textos escritos em 2016 para avaliação diagnóstica da aprendizagem escolar dos alunos. Os textos foram analisados com base em três categorias classificadas como: ação volitiva qualificativa, ação volitiva que fala de si e ação volitiva que fala do outro. Os procedimentos metodológicos foram organizados através da leitura dos textos, descrição e análise de elementos comuns presentes no texto.

Após a análise, a autora constatou que a criança, quando escreve sobre um tema que domina ou tem envolvimento afetivo demonstra, através da escrita, as suas impressões sobre o mundo, as coisas e as situações, principalmente a partir da brincadeira. Assim, os textos analisados apresentaram as marcas das ações volitivas indicando o posicionamento das crianças diante da brincadeira no recreio em que o sentimento de alegria e diversão é predominante. O estudo também apontou que a brincadeira pode estimular a capacidade criativa na produção escrita da criança. Ademais, finaliza dizendo que as relações sociais estabelecidas no convívio com o outro produzem o sentimento de amizade, solidariedade, respeito e companheirismo. Por fim, a escola deve possibilitar ambientes em que as crianças construam e fortaleçam esses vínculos como práticas cotidianas, tão importantes quanto o ensino dos conteúdos curriculares.

4.2.2 Navegando nos rios do conhecimento do PPGED, PPGEDUC e PPEB/UFPA

Rodrigues (2019), em sua dissertação “Cultura escrita e cultura vivida na escola: do lugar que pensam, falam e escrevem as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental”, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, realiza uma análise no sentido de uma perspectiva cultural com objetivo de analisar a importância e o significado da elaboração da linguagem escrita autêntica pelos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e quais relações estabelece com a cultura vivida e cultura escrita convencional para que seja possível tirá-las da invisibilidade no qual, historicamente, se acham submetidas pela cultura dominante por onde opera a educação escolar, de maneira que sejam valorizadas, consideradas como parte da atividade intelectual e de apropriação do conhecimento socialmente construído e como elemento da cultura. Na abordagem metodológica, menciona o uso da etnografia com crianças fundamentando-se em Chizzotti (1990), em que se refere aos sujeitos da pesquisa como informantes, apresenta a etnografia com uma preocupação acentuada e restrita na

descrição e interpretação dos significados e ocorrências nas interações sociais. Os sujeitos da pesquisa são 7 (sete) professores e 10 (dez) estudantes com histórico de repetência. No decorrer do trabalho de campo, a autora realizou oficinas com manuseio e produção de materiais como cartazes. Desenhos e textos com imagens.

A autora tece um diálogo apontando algumas assonâncias no contexto de produção da linguagem escrita na escola dizendo que as práticas de escrita seguem a lógica da padronização e prioriza a escrita mecânica, regulada e controlada por normas e regras “oficiais” que invisibilizam o contexto de vida das crianças. Acredita que são práticas da tradição dominante que uniformizam e produzem universalismos absolutos. Ainda no texto, as crianças são mencionadas como sujeitos, mas sentido do uso dessa expressão é substituído por “a sala de aula”.

A análise da linguagem escrita produzida pelas crianças surge através da produção de desenhos e pequenos textos e frases. Mostra como a linguagem permeia a relação entre os sujeitos e o universo do processo ensino aprendizagem no cotidiano escolar. Apresenta o conceito de escrita autêntica como resultado da ação reflexiva da existência humana articulada ao contexto das experiências e vivências dos sujeitos em suas interações com o meio social. Conclui que a escrita autêntica é aquela que a criança elabora por si, fruto das interações com o mundo.

Carmo (2019), com a dissertação “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano”, com a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu ressalta que o estudo teve como objetivo compreender o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos que estudam em escolas localizadas na zona urbana de Belém.

A pesquisa se fundamentou metodologicamente em uma abordagem qualitativa, sendo amparada por alguns elementos técnicos da pesquisa etnográfica. No primeiro momento, foi realizada uma busca bibliográfica sobre as categorias principais do tema em discussão (ribeirinhos, educação, cultura e identidade), bem como sobre os recursos teórico-metodológicos viáveis a serem utilizados. Efetivou-se, inicialmente, uma verificação nos bancos de dados digitais dos PPGED/CCSE/UEPA e PPGED/ICED/UFGA, buscando dissertações e teses que alicerçassem o entendimento acerca de como a Educação Ribeirinha vem sendo, academicamente, abordada no contexto paraense e amazônico. A coleta de dados ocorreu a partir da observação em campo, da compreensão a respeito dos PPPs escolares e por meio de entrevistas realizadas junto a alunos, professores e coordenadores pedagógicos vinculados a duas escolas estaduais.

O estudo foi gerado pela problemática “Como se dá o processo de escolarização dos alunos ribeirinhos em escolas urbanas?”, sendo que os resultados que dele emergiram versam sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses alunos para terem acesso à educação formal, assim como sobre a necessidade de que suas realidades vivenciais sejam mais conhecidas, compreendidas e valorizadas pelas escolas em que se inserem o que deveria subsidiar a efetivação de um trabalho sistematizado voltado aos seus êxitos educativos em todos os aspectos e singularidades. Diante disso, pode-se afirmar que a dissertação desvela abordagens importantes sobre a escolarização de alunos ribeirinhos, fazendo-se como um instrumento de pesquisa e reflexão a quem se dedica ao assunto ou por ele se interessa.

A autora utiliza na condução da pesquisa elementos da etnografia como a observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos (André, 2005). O trabalho utiliza somente a observação participante. A entrevista é orientada pelas compreensões de Ludke e André (1986), realiza ainda uma pesquisa documental nos PPPs das escolas pesquisadas. Porém, o texto traz uma abordagem significativa sobre a identidade e cultura ribeirinha. Todavia, não utiliza os descritores criança, infâncias e pesquisa com crianças ribeirinhas. Os sujeitos da pesquisa são alunos ribeirinhos na faixa etária entre 13 e 16 anos. De tal modo, compreendemos a importância de manter essa produção como referência exatamente por apresentar elementos e conceitos que atravessam a escrita desta tese.

Azevedo (2019), orientada pelo Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, foca as crianças de um abrigo, na escrita de sua dissertação “Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém”. Objetiva identificar o sentido de corporeidade de crianças sob a guarda de uma entidade municipal de acolhimento institucional de Belém, manifestado no “tempo livre”. Realizou pesquisa de campo em um abrigo institucional de Belém. Também identificadas como sujeitos da pesquisa, que foram 4 meninos com idade entre 8 e 11 anos. Assim, emerge uma primeira identidade como “crianças abrigadas”, aparece o termo “infantes” ao se referir sobre a criança. Fundamenta-se no existencialismo que orienta os estudos sobre corporeidade no espaço-tempo-vivido.

Os resultados apontam que a compreensão de corpo é permeada pela relação composta de seus corpos com o contexto de vivência no espaço abrigo institucional em que o ser criança é vivido como corpo-opção, corpo-recluso, corpo-domínio, corpo-imaginação, corpo-presença, corpo-identidade, corpo-disciplina, corpo-objeto, corpo-aconchego, corpo-translúcido e corpo-resistência. Desvela-se, com isso, uma prática pedagógica institucional que separa os sujeitos em corpo e mente, buscando sempre o controle e o adestramento para a obediência e a submissão da vontade.

Porém, mesmo sob o controle das normas e regras institucionais, os corpos abrigados (re)criam formas de resistências, transgridem e insurgem-se contra o modelo de dominação de seus corpos, inclusive, utilizando a brincadeira como instrumento de libertação, mesmo que sejam apenas em alguns momentos do dia. Corpos aprisionados. Assim, o corpo é objetivado pelo mundo adulto e, como tal, deve ser treinado para não perturbar ou “desordenar” a rotina do mundo adulto (corpo-disciplina). O corpo é esvaziado de significados, o que causa o empobrecimento do aprendizado de seus sujeitos.

O texto aponta ainda que as relações pedagógicas desconsideram o conteúdo vivencial das crianças no espaço do abrigo com a predominância de uma visão institucional que vê as crianças como seres incapazes e desprovidos das condições de participar da tomada de decisões sobre a rotina da própria instituição. Observa-se ainda que a fala das crianças é presença marcante no texto, com uma seção em que suas vivências, interações e percepções são significativas e ganham inúmeras páginas com diálogos e observações pertinentes ao cotidiano da pesquisa.

Em Coelho (2020), com a orientação do prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, encontramos fôlego e simetrias que inspiram a construção da nossa pesquisa, sob a perspectiva de uma etnografia decolonial. A autora aborda sobre “Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha”. A dissertação não apresenta em seu título os descritores requeridos, mas é a única que identifica a base sustentada pela decolonialidade em contexto educacional ribeirinho, além de apresentar como objetivo principal a análise da relação entre as práticas pedagógicas de professores do multisseriado e a identidade cultural de crianças ribeirinhas. Também guarda afinidades com nossa escrita por realizar uma pesquisa organizada a partir de uma proposta decolonial e técnicas de coleta de dados como observação participante, entrevistas, narrativas, registro em diário de campo, material fotográfico e levantamento bibliográfico sobre a temática em evidência.

Apesar das crianças aparecerem no texto como personagens secundários em virtude do próprio objetivo do trabalho, com foco nas práticas pedagógicas de professores, elas são visibilizadas e identificadas como crianças ribeirinhas que vivem na tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia, e, portanto, com características e vivências singulares. As crianças são identificadas como coparticipantes da pesquisa, de nacionalidades brasileira, indígena e peruana. Os coparticipantes da pesquisa foram 15 crianças da turma multisseriada e a professora da referida etapa.

No tocante à etnografia decolonial, a autora apoia-se em teóricos do pensamento decolonial destacando, principalmente, que o emprego dos referenciais do pensamento decolonial aliado às construções da antropologia constituem-se como apostas para a possibilidade da emergência de uma etnografia decolonial como metodologia outra se configurando no giro decolonial para a produção do conhecimento. Apresenta aspectos que caracterizam a etnografia decolonial na perspectiva de ser um trabalho colaborativo, com redefinição do trabalho de campo e do papel dos interlocutores e interlocutoras no processo de construção dele. Amplia a compreensão de trabalho de campo para além da coleta de dados, concebendo-o como um processo de co-interpretação coletiva, envolvendo os sujeitos, concebendo-a como uma investigação comunitária constituída por um movimento metodológico indisciplinado.

A autora salienta que a etnografia decolonial possui características pluridiversas por não apresentar um único desenho metodológico, mas desenhos que vão se construindo na trajetória e na vivência com os coletivos, o que permite estabelecer um diálogo produtivo com as práticas e saberes coletivos. As crianças são identificadas e reconhecidas como sujeitos de direitos e nominalmente definidas como curumins e cunhatãs, elas são indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentadas, extrativistas que vivem sua infância de forma diferenciada.

Os resultados apresentados pela autora demonstram que a prática pedagógica presente no cotidiano da escola fronteiriça segue a lógica da racionalidade científica universal que considera apenas os conhecimentos e a linguagem sistematizados e estabelecidos no currículo escolar, com a predominância do uso da linguagem oral e escrita no quadro branco. Enfatiza ainda que a prática pedagógica ignora, mascara e invisibiliza a realidade intercultural presente na sala de aula, desconsidera os saberes culturais trazidos pelas crianças de suas vivências para dentro do convívio escolar, os quais limitam sua presença apenas em raros momentos no cotidiano como nas relações, atitudes e falas das crianças durante o ano letivo.

Apona também, que a escola fronteiriça recebe um tratamento desigual e inferiorizante por parte dos órgãos municipais, dado o abandono e o descaso para com as necessidades da escola. O currículo privilegia a orientação contida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC que reforça a uniformização do conhecimento e a reprodução da colonialidade do saber na escola.

O texto, “A criança na fotografia: o retrato da infância na primeira metade do século XX em Belém do Pará (1900 a 1950)” de Nascimento (2012), sob a orientação da Prof.^a Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, faz uma abordagem histórica com uso da fotografia como fonte de pesquisa documental para analisar a infância na fotografia de crianças na cidade de

Belém do Pará da primeira metade do século XX. Enfatiza a fotografia como um tipo de linguagem que guarda representações da infância em um determinado contexto sociocultural, além de possuir uma concepção de infância que também está atrelada a um determinado contexto histórico. O foco da pesquisa foi a representação da infância das primeiras décadas do século XX, através da leitura de imagens fotográficas que retratam diferentes aspectos da vida das crianças, assim como sua posição social.

As fotografias foram divididas em dois grupos, a partir de dois documentos diferentes: retratos de álbuns de família, com destaque para crianças pertencentes a famílias com poder aquisitivo elevado – filhos da elite paraense- e fotografias contidas em revistas, que caracterizam as crianças pobres e marginalizadas que viviam e perambulavam pelas ruas da cidade. Portanto, uma infância pobre e desvalida. O texto apresenta significativas contribuições para a análise histórica das representações da infância de crianças paraenses bem como das concepções sobre a infância presente nas fotografias, mostra a importância da análise das imagens fotográficas, como elementos impregnados de ideologias, crenças e valores de uma época.

Ressalta a fotografia como portadora de um discurso que traduz um momento repleto de intencionalidades e, portanto, constitui-se como fonte de pesquisa para a história da infância. Uma parte bem interessante do texto diz respeito a uma imagem de “família anônima” em que aparecem três crianças e duas mulheres sem identificação do nome da família. As crianças, nas fotografias de revistas, aparecem com a identificação de “abandonadas”, órfãos de pais vivos. Já as fotografias com a identificação das crianças aparecem com seus nomes e destaque para o sobrenome da família. São as crianças filhos da elite.

Faz uma reflexão acerca da imagem do menino Jesus atrelada às características de uma criança branca de cabelos loiros e olhos azuis, logo, as imagens dos bebês, retratadas na época, em geral, seguiam esse padrão. Nas revistas utilizadas como fonte para a construção do texto predominam as fotografias de crianças brancas, filhos de importantes personagens da época, modelo de infância, inclusive retratado nas formas e nas cores das vestimentas das crianças, em geral, roupas brancas, vestindo crianças brancas e loiras, nem um pouco mestiças, representando o modelo de infância perfeita, divina. Tais imagens mostram as crianças como a esperança do país, seguindo a padronização de família e infância europeia, como o modelo de pessoa que mais se assemelha ao divino.

O trabalho de Pinheiro (2013) sobre “A infância nas páginas de jornal: discursos (re)produzidos pela imprensa paraense na primeira década do século XX”, orientado pela

Prof.^a Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, objetivou analisar os discursos veiculados pelos jornais “A Província do Pará” e “Folha do Norte” sobre a infância paraense no período compreendido entre 1900 e 1910. O autor ressalta que a criança assumiu, por muito tempo, o papel de coadjuvante na família e na própria sociedade, em virtude da não visualização de sua infância, posto que ela sempre se fez às sombras do mundo adulto, aquela que não era vista como um outro, mas sim como alguém desprovido, inclusive de fala que devia seguir os modelos de vida adulta ainda sendo criança.

De acordo com o autor, a invisibilidade é destacada pela própria compreensão do sentido do termo infância, que provém da palavra *infante*, originária do latim (*in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio do verbo latino *fari*, que significa falar, o que denota a ideia de que ausência da fala representaria um ser desprovido de saberes, de vontade própria, de sonhos, desejos e incapaz de compreender, opinar e interpretar o mundo e a própria realidade.

O texto enfatiza, em vários trechos, a infância sendo contada e narrada por outros que não a própria criança. Portanto, a prevalência de discursos que legitimam a infância e a criança como objeto ocupando a posição de segunda pessoa e nunca de primeira. A infância abandonada é novamente retratada como algo pejorativo pela sociedade da época, por isso as políticas públicas para a infância se voltam para o atendimento caritativo e assistencialista.

A concepção de infância sobre a vida das crianças em situação de vulnerabilidade social esteve, por muito tempo, atrelada ao sentido pejorativo da expressão “menor abandonado” com leis e políticas específicas repressivas e segregadora que as concebiam como incapazes, coitadinhas, órfãs, ou seja, desconsiderando o contexto social, político e econômico das sociedades periféricas e todas as mazelas sociais que decorrem do domínio do capital.

Nos discursos presentes nos jornais analisados predominam a representação da criança como criancinha pequena e exposta, pequenino corpo, desprezada, largada, abandonada, enjeitada, criança pobre. Outros aspectos retratados nos discursos dos anúncios jornalísticos tratavam de vagas para o trabalho doméstico que requeriam crianças, notícias sobre crianças desaparecidas ou fugidas. Em outra galeria dos jornais circulavam os discursos da realidade de outra infância, a da elite que era concebida como: criança como sinônimo de beleza, formosura e ingenuidade e a criança entanto sujeito de um futuro promissor.

Em suma, os assuntos relativos à infância tratados nos discursos dos textos jornalísticos tratavam sobre os cuidados com a criança, o trabalho infantil, a higiene, as tragédias e acidentes e a educação, presente nas notícias de propagandas dos colégios. Os

discursos valorizavam o higienismo, o trabalho infantil enquanto prática dignificante e moralizadora. A criança era vista a partir de sua classe social, inclusive com lugares separados nas galerias (hoje colunas) dos jornais, conforme a classe social. A criança pobre estava sempre jogada a própria sorte, portanto, era tida como uma criança desvalida, desafortunada, infeliz. Já a criança da elite era bela, formosa, ingênua e bem cuidada, por isso representava o futuro promissor da sociedade. O autor menciona que essa diferenciação de discursos e imagens representadas nas propagandas dos jornais escondem os rostos das crianças pobres, desvalidas, dando destaque e enxergando apenas a criança de família rica, a qual sempre aparece bem vestida com a aparência visível. Por fim, o autor conclui dizendo que não existe uma única forma de conceber a infância, visto que depende do modo e do olhar a ela dispensados.

Em “Educação e tradição de crianças e adolescentes praticantes de candomblé Ketu, os Èwe do Ofá Kare”, Barroso (2016), sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, trata do processo educativo de crianças no terreiro de candomblé da nação Ketu, procurando conhecer acerca dos saberes que ali são transmitidos. Para isso, toma como objetivo analisar os processos educativos de crianças e adolescentes do Ilê Iyá Omi Asé Ofá Kare, um terreiro de candomblé de nação Ketu localizado no Conjunto Maguari, um bairro periférico de Belém. A pesquisa se dá em torno da realização de entrevistas semiestruturadas, pesquisa participante por meio de inserção etnográfica e análise qualitativa dos conteúdos.

O texto, certamente, é uma rica experiência que enfatiza a experiência educativa e formativa de crianças em um ambiente não-escolar, de tal maneira que o terreiro também é um lugar socialmente marginal, colocado e situado na periferia da sociedade, do mundo eurocentrado. A educação de crianças no axé do terreiro se dá através de conhecimentos transmitidos pelos mais velhos, de forma oral, a respeito da organização do terreiro e da relação com a energia vital, o axé, isto porque as roças de candomblé também são espaços de socialização e conhecimento nas quais circulam saberes e conhecimento baseados na tradição e respeito à ancestralidade.

No contexto do terreiro a tradição oral, a memória, o cooperativismo, a corporeidade, a musicalidade e a energia do Axé (força vital) são muito valorizados nas práticas educativas. E todo esse processo perpassa a relação ensino aprendizagem na roça (terreiro), possui uma dinâmica, do ensinar aprender, diferenciada da matriz europeia. A palavra é vista como elemento sagrado e a figura dos mais velhos (anciãos) são os veículos para a transferência de saberes e tradições. O rito pedagógico toma como referência a observação, a escuta aos mais experientes e o aprender fazendo, vivendo o cotidiano das práticas educativas no terreiro.

A infância vive um tempo diferenciado no contexto do terreiro, inclusive quanto à idade, o tempo de vida é atravessado pelo tempo de feitura no santo. Assim, é possível ser muito jovem na idade cronológica e ser uma pessoa mais velha no axé. A criança, ao ser iniciada no santo, passa por muitas aprendizagens.

O texto menciona ainda que a colonialidade do saber e do poder continua realizando processos de apagamento dos saberes, valores e crenças da cultura africana. Essa invisibilidade chega à escola que estigmatiza, inferioriza e faz julgamentos pejorativos das comunidades de terreiro e seus praticantes. A educação em terreiro resiste e continua realizando a educação subversiva contrapondo-se ao modelo hegemônico de educação, pois se embasa nas tradições vinculadas aos valores ancestrais e a oralidade como pedagogias outras.

Moraes (2010) no texto “A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação”, orientada pela Prof.^a Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, cumpre o objetivo de analisar quais os significados e sentidos de infância na visão das crianças do Assentamento Mártires de Abril do MST.

Faz uma discussão acerca das categorias infância e o significado de ser criança, infância e o sentido de ser criança no MST, infância e o sentido da família, infância e o sentido do trabalho infantil, infância e o significado de escola, infância e o significado das culturas infantis e infância e o significado de culturas da televisão. Apoiando-se na noção de sentido e significado que se expressam por meio da linguagem e estão relacionadas à formação do eu numa perspectiva sócio histórica, baseada e fundamentada em Bakhtin.

Metodologicamente, estrutura o trabalho de campo em duas fases, sendo a primeira composta pelas oficinas, estruturadas em 7 (sete) encontros nos quais a autora estruturou e trabalhou as oficinas temáticas como: infância e escola, infância e família, infância e MST e infância e suas culturas, compreendendo a primeira fase da pesquisa. Na segunda fase, desenvolveu as entrevistas com grupos de crianças. O texto é inspirado na Sociologia da infância, reforça a necessidade de “dar a voz” às crianças que aparecem como atores, identificados como sujeito infantil.

O brincar emerge como característica principal da infância. A brincadeira surge como espaço de interação, socialização e vivência, contribuindo para a constituição do sujeito-criança. A infância é concebida como ocorrência de um tempo específico que se relaciona com um tempo antes da vida adulta. O termo infância aparece no singular, porém menciona que ela pode ter várias faces de acordo com o contexto sociocultural em que seus sujeitos estão inseridos.

É notório, no trabalho da autora, que a voz das crianças tem expressividade e destaque na produção da escrita, à medida que a autora consegue dar ênfase para os sentidos e significados atribuídos pelas crianças à infância. A análise sobre a escola toma como parâmetro a fala das crianças que retratam a presença marcante no contexto do assentamento de práticas da educação bancária, com utilização de castigos. Portanto, a escola aprece para as crianças como lugar de punição e de regulação de comportamentos, assim também como de conformação de suas condições existenciais e de suas identidades.

Pacheco (2017), com o estudo oriundo da tese “Infância, crianças e experiências educativas no Educandário Eunice Weaver (1942-1980)”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, insere-se no campo da História da Educação e da História da infância - Pará e tem como objeto de estudo a história da infância e as experiências educativas de crianças que viveram isoladas institucionalmente em função da política pública de isolamento compulsório implantada no Brasil, na primeira metade do século XX, para o controle e prevenção da hanseníase. Teve como objetivo explicitar a infância e as experiências educativas de crianças que viveram institucionalizadas num espaço criado para acolher, manter, educar e instruir crianças que não possuíam hanseníase, mas por serem filhas de pais doentes, deveriam ser afastadas da família para evitar o contágio da doença pelos pais. A tese volta-se para olhar o contexto histórico do educandário na oferta do atendimento as crianças, filhas de hansenianos.

Os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa para a aquisição das informações e para o alcance dos objetivos propostos foram a entrevista em história oral híbrida e temática e a pesquisa documental.

A autora desvela que, entre as práticas educacionais, as crianças eram inseridas desde os 08 anos de idade no contexto do trabalho dentro da instituição que se configurava como um dever. A prática do trabalho infantil aparece como mecanismo de garantia da manutenção e funcionamento da instituição em virtude dos poucos funcionários que tinha e um número elevado de crianças internadas. Nesse sentido, o Educandário estabelecia uma rotina diária de trabalho doméstico cansativo no combate ao ócio e a indisciplina, haja vista que tal prática se apoiava na compreensão ideológica de que o trabalho infantil regenera, recupera, forma e humaniza, ensinando as crianças a assumirem responsabilidades desde muito cedo.

O texto ressalta ainda que, mesmo em um espaço que deveria proteger as crianças, constantemente, eram submetidas a situações de violência física, psicológica e sexual e as práticas de tortura eram cometidas tanto pelos funcionários do Educandário quanto pelos internos de maior idade. Entre as crianças predominava a obediência e o silêncio em função

do medo das ameaças e punição. Desse modo, a relação se baseava na submissão aos “maiores” que detinham o poder de controle e autoridade sobre elas. Porém, em meio a tanta repressão e violência, a brincadeira era uma prática comum entre as crianças no Educandário, mesmo diante de um tempo demarcado com cumprimento rigoroso de todas as atividades, no horário da tarde após o descanso, as crianças brincavam de correr, subir nas árvores, apanhar frutas, pular, escorregar, mas tudo feito sob o olhar e vigilância de uma pessoa mais velha.

Entre as práticas educativas figurava o ensino religioso com base na formação moral e ética cristã e o ensino de ofícios de acordo com o sexo, contexto que também figurava na divisão das salas de aula que eram separadas entre meninos e meninas. De modo geral, a autora conclui sua tese enfatizando que, mais do que conhecimentos, o Educandário ensinou a obediência, formatou comportamentos desejáveis, estabeleceu mecanismos de controles: sobre os corpos, a hanseníase, as mentes, a disciplina e os comportamentos.

Sabino (2019), em sua tese sobre “Infância pobre e educação no Juízo de Órfão do Pará (1870-1910): acolher, proteger, cuidar e educar “os filhos do estado”, com a orientação da Prof.^a Dra. Laura Maria da Silva Araújo Alves, apoia-se na história social como fundamento teórico metodológico para analisar a intervenção do Juízo de Órfão na educação, proteção e assistência à infância a partir da norma e disciplina da família no período de 1870 a 1910. Realiza uma pesquisa fundamentada na história social com fonte documental no Arquivo público do Pará e Centro de Memória da Amazônia, através dos processos de tutela de órfãos, matérias de jornal, cartas, bilhetes e outros documentos.

A autora argumenta que, em geral, as crianças sob tutela do Juízo de Órfãos provinham de famílias de raças inferiores como indígenas e negras, já que tais grupos familiares eram considerados desmantelados por representar uma parcela da população pobre, mestiça e recheada de costumes e práticas diferentes do grupo familiar emergente pertencente à burguesia paraense. Menciona ainda que muitas dessas crianças, além dessa identidade, também pertenciam à famílias que saíam do interior em busca de melhores condições de vida na cidade, movimento que foi mais intenso na Belém da *Belle Époque*⁵³.

As crianças, que estavam sob a tutela do juizado, aparecem num quadro elaborado pela autora com as seguintes identificações, em relação ao status social: ignorado, inábil, abandonado/a, impúbere, ingênuo, menor, órfão, desvalido/a, indígena. Tais denominações

⁵³Período situado entre o final do século XIX e início do século XX em que a cidade de Belém do Pará viveu um processo de embelezamento, no qual a reprodução do modo de vida europeu – sobretudo o de Paris – tornou-se o ponto de referência central que impactou a reorganização do espaço urbano daquela época. Mudanças na infraestrutura arquitetônica como a construção de bulevares e prédios e o próprio modo de vida na cidade foram alterado seguindo o paradigma de urbanização dos grandes metrópoles europeias. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/5163/4401>. Acesso em 18/12/21.

são mencionadas quanto ao número de vezes em que tais nomenclaturas eram usadas nos processos. Conclui-se que a raça e a classe social eram determinantes para diferenciar do grupo de crianças que tinham suas origens em famílias da elite.

Outro aspecto relevante se trata da tutela dessas crianças, as quais, em sua maioria, eram requeridas por ex-senhores de escravos que alegavam oferecer oportunidades de estudo e uma vida melhor para seus tutelados, mas em geral mantinham a prática do trabalho infantil, quer seja nas lavouras ou no serviço doméstico, no caso das meninas. Em decorrência disso, muitas crianças eram descartadas ao “bel prazer” por seus tutores, o que indica que as pessoas buscavam apenas criados para manter o regime de servidão aos senhores. A autora conclui frisando que o papel do Juizado de Órfãos do Pará cumpria-se muito mais no sentido do controle social, no combate a visível miséria urbana e a consequente mendicância, os quais colocavam em risco o progresso e o brilho civilizatório do início do século XX. O sentimento de muitos era o de que seria melhor a criança pobre estar asilada ou sob a tutela de estranhos do que na convivência miserável de suas famílias. Assim, a infância subjugada e internada foi a melhor opção para esconder a escancarada condição de marginalidade social a que estavam submetidas às famílias da classe pobre.

Trindade (2019), com a orientação da Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento, aborda sobre “Representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia”. Nessa tese, objetivou-se apreender as representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Amazônia que desenvolveram pesquisas com crianças. Elege como campo teórico para sua análise o seguinte tripé: representações sociais, crianças e infâncias e pesquisas com crianças. Para isso, menciona que o primeiro campo teórico se apoia em autores como: Moscovici (2003), Nascimento (2014), Jovchelovitch (2014) e Marková (2017). Já o segundo campo teórico toma como base principalmente: Bujes (2000, 2002); Quinteiro (2002); Faria, Demartini e Prado (2009); Corsaro (2011); Del Priore (2010); Ariès (2014); Qvortrup (2014, 2015) e Sarmento (2005, 2013, 2015). O terceiro campo teórico se sustenta especialmente em: Soares; Sarmento; Tomás (2005); Müller; Redin (2007); Müller; Carvalho (2009); Carvalho; Müller (2010); Lee (2010); Agostinho (2010); Filho; Barbosa (2010) e Fernandes (2016). Realiza uma pesquisa do tipo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Na análise dos dados, utilizam-se técnicas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) que envolveram as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Os resultados revelaram sentidos sobre crianças e infâncias, elencados da seguinte forma: 1) sentidos sobre infância: infância como construção histórica, social e cultural; infância como categoria social do tipo geracional; infância como um tempo de vida individual; 2) sentidos sobre criança: criança como ator social; criança como sujeito de direito; brincadeira e imaginário como elementos essenciais para as crianças; 3) sentidos sobre crianças da Amazônia: as crianças da Amazônia estão imersas em atividades cotidianas; o ambiente natural é elemento marcante no cotidiano das crianças; a vida das crianças é permeada por aspectos universais e singulares.

Com base nesses sentidos, autora acredita que a infância tem imagem de estrutura social permanente ancorada no sentido de categoria social do tipo geracional, a imagem individual, ancorada no significado de tempo de vida individual vivido pelo sujeito e a imagem de diversidade, ancorada nas mudanças pelas quais perpassam as infâncias tanto na perspectiva estrutural como individual; as crianças são caracterizadas pela imagem de ator social, ancorada na agência delas sobre o mundo e a imagem de sujeitos plurais a qual denota que as crianças vivem de forma específica a infância, convivem em uma multiplicidade de contextos sociais e apreendem os mais diversos elementos sociais decorrentes de seus contextos de vida e de outros contextos com os quais estabelecem relações. Frente a essas imagens sobre crianças e infâncias, sustenta-se a tese de que os autores das produções analisadas, ao desenvolverem pesquisa com crianças, têm representações sociais sobre crianças e infâncias sustentadas na valorização social delas. Reconhecem o protagonismo das crianças e a notoriedade das infâncias no mundo social.

Santos (2017), em sua tese intitulada: “Criança, cinema e educação: os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras”, orientada pela Prof.^a Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, analisa os discursos sobre a infância e as crianças protagonistas nos filmes *Menino de Engenho* (Brasil, 1966, de Walter Lima Jr.), *Meu pé de Laranja Lima* (Brasil, 1970, de Aurélio Teixeira) e *Capitães de Areia* (Brasil, 2011, de Célia Amado), cujo eixo de problematização reside no fato de como a infância e as práticas culturais da criança têm sido apresentadas nas referidas produções cinematográficas e as relações estabelecidas com as concepções instituídas na sociedade. Nesse sentido, a autora mostra que o caminho da evolução a respeito dos estudos sobre criança/infância ganha destaque com a concepção oriunda do campo da Sociologia da Infância na qual as crianças são sujeitos e o estudo é realizado com elas.

No contexto das obras cinematográficas analisadas, as crianças são reconhecidas como protagonistas, portanto, apresentam pontos interseccionais entre si, já que o “sobre crianças” está para o cinema como o “com crianças” está para a Sociologia da Infância.

A partir da pesquisa bibliográfica e documental, apoiada nos estudos bakhtinianos e de autores do campo da história da infância e dos estudos da criança numa perspectiva sociológica, histórica e cultural, a autora apresenta os resultados ao enfatizar que, com o cinema, a criança passou a ser percebida em diferentes contextos que ressaltam suas formas de vida, suas culturas, brincadeiras e práticas sociais e educativas diferenciadas. Assim, o cinema aparece como uma nova lente e possibilita outro olhar para a infância e seus contextos, porém sua abordagem não é neutra, uma vez que os filmes, documentários e obras cinematográficas são atravessados pelo contexto de sua produção, de seus autores e pelo próprio momento em que tais obras são produzidas e veiculadas.

Entretanto, nas obras analisadas pela autora, a concepção de infância varia entre aquela que vê essa fase como etapa de preparação para vida adulta, como nos filmes “Menino de Engenho” e “Capitães de Areia”, porém esse último também retrata a visão negativa de infância própria seguindo a lógica de uma ideia universal sobre a infância de crianças que se encontram em situação de pobreza. Já em “Meu pé de laranja lima” retrata-se a visão teocêntrica de mundo que inspira a concepção medieval de criança, ligando sua figura a do menino Jesus, ou seja, tudo que fosse diferente ao meigo, virtuoso, bondoso e sem pensamentos maldosos era considerado fruto do castigo divino e, portanto, recebeu intervenção diabólica.

Por fim, a autora ressalta que, entre seus achados, outro que merece destaque é que a infância nas obras analisadas se constitui a partir de diferentes mundos e tempos (cronotopos) – um conceito bakhtiniano que diz respeito às relações espaço-temporais. Desse modo, o cinema apresenta a perspectiva das polifonias entre os diversos contextos sócio históricos e culturais com os quais constrói as cenas de suas obras, acompanhando todo o processo evolutivo da história da infância.

A tese de Lima (2015), inserindo-se no campo da História Social da Infância na Amazônia, com a orientação da Prof. Dr^a Laura Maria Silva Araújo Alves, evidencia o objeto de sua tese: “Infância, educação e criança: um estudo histórico-literário nas obras Serões da Mãe Preta e chove nos Campos de Cachoeira (1897/1920)” para analisar a infância, a educação e o lugar que a criança ocupa enquanto sujeito nas obras Serões da Mãe Preta, de Juvenal Tavares e Chove nos Campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir, a partir dos contextos histórico, sociopolítico, econômico, cultural e educacional no Pará, entre os anos de

1897 e 1920. Ampara sua análise nos pressupostos teórico metodológicos da Nova História Cultural, associando a discussão em uma concepção sociológica de infância, elege como marco temporal situado entre o período inicial do auge do ciclo da borracha e o pós-ciclo da economia da borracha, tempo em que houve um maior favorecimento aos investimentos na formação da criança, o que resultou na publicação da obra *Serões da Mãe Preta* para a literatura infantil nas escolas paraenses.

A autora considera que, nessas obras, os autores apresentam diferentes representações de infância considerando os diferentes lugares que a criança ocupa no discurso literário. Ressalta que, na obra *Serões da Mãe Preta*, o autor aponta indícios, através de seus personagens, que a infância está em construção, na qual a criança é (re)apresentada como um sujeito que precisa aprender valores morais e sociais para ser reconhecida e aceita socialmente.

Quanto à obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, a infância é remetida ao contexto da pobreza e da miséria, em que a criança conhece o contexto da sua situação de opressão e sente vontade de romper com todo sofrimento que lhe aflige. Para isso, usa o imaginário como mecanismo de fuga do mundo real, exatamente pela ausência da garantia do direito de viver e receber uma educação digna.

A tese “Trabalho infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho” trazida por Souza (2014) com a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, tem como objeto central o discurso (vozes) de crianças e adolescentes acerca da concepção de trabalho infantil, objetivou aprender o discurso de crianças e de adolescentes, estudantes das escolas públicas estaduais do Município de Belém, ocupadas sobre o trabalho infantil. Para tal, utiliza o materialismo histórico dialético como método de investigação; a pesquisa foi divididos em dois momentos distintos entre a atividade de painel e grupo focal.

A autora menciona que a fala das crianças e adolescentes manifesta uma compreensão sobre trabalho infantil ligada à ideia de ajuda, obrigação, dever. Além de ressoar, ainda, como forma de disciplinamento, como moral e como um processo que atribui responsabilidades para as crianças, seguindo a lógica do processo educacional capitalista. O estudo revela também os tipos de trabalho exercido pelas crianças, tipificados como as piores formas de trabalho infantil como: vender, cuidar do outro, cuidar da casa, os quais apareceram com sentido de sofrimento, penoso, embrutecedor e até insalubre, pois se constituem como uma atividade que causam riscos à saúde e a vida das crianças, além de expô-las a esforços físicos intensos, abusos físico, psicológico e sexual.

Outra concepção de trabalho infantil que emerge das vozes das crianças é como sofrimento físico, emocional e intelectual, portanto, configura-se como uma patologia que desencadeia e reforça o sentimento de medo, perigo, angústias, frustrações que, em geral, estão cansada pela enfadonha rotina e pelos esforços repetitivos de todos os dias.

Emerge ainda do discurso das crianças o sentido de que o produto de seu trabalho lhe é estranho, não lhe pertence, aparecem separados de si mesmas, ou seja, o pouco que ganham com o trabalho realizado elas próprias não usufruem, porque usam para ajudar a alimentar os irmãos menores. Por isso, a autora enfatiza o sentido da alienação que o trabalho infantil provoca nas crianças, transformando-o em objeto. Em suma, nos diz a autora, o discurso de crianças e adolescentes da Amazônia paraense revela a compreensão de trabalho infantil como a alienação do produto, da atividade do trabalho e a alienação espiritual no trabalho, emergindo daí o trabalho como condição de exploração que não contribui para a formação e não satisfaz as necessidades humanas, revela-se apenas como atividade para a garantia da sobrevivência.

A seguir, elegemos três dissertações que são oriundas do programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da UFPA – PPGEDUC Cametá. Na primeira delas, Nunes (2017), ao trabalhar a temática: “Aprende brincando: a criança atuando entre o povo Assurini do Trocará, Município de Tucuruí-PA”, em dissertação construída no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA Cametá, retrata os cenários do universo da criança indígena, com o objetivo de analisar o processo de aprendizagem e socialização das crianças da Reserva do Trocará e quais os diferentes papéis em que elas atuam nessa sociedade, especificamente, suas formas de atuação mediante os saberes que fazem parte do processo ensino aprendizagem da referida comunidade indígena.

A pesquisa etnográfica utilizou a observação participante, entrevistas com lideranças, além de documentos escritos, imagéticos, relatos orais com foco na história de vida dos adultos na rememoração de suas infâncias na aldeia e oficina de desenho com as crianças.

Os resultados indicam que o processo ensino aprendizagem ocorre em vários campos e espaços sociais comunitários, sendo que a socialização de saberes se dá pela oralidade e pela observação aos mais velhos e experientes da aldeia. Os saberes construídos pelas crianças assurini são reproduzidos através das brincadeiras, nas danças, cantorias, religiosidade assim como nos demais momentos de vivência dos sujeitos.

Os desenhos infantis, assim como as brincadeiras, reproduzem situações concretas de seu cotidiano como a derrubada e retirada ilegal de madeira da reserva, as práticas de sobrevivência da caça e a pesca também são representados nas experiências das crianças.

Os espaços sociais em que as brincadeiras ocorrem com maior frequência são o mato, o rio e o galho das árvores. Os brinquedos constituem-se a partir de objetos como caniço (pequena vara de pesca), pequenas panelas de barro, máscaras utilizadas em rituais específicos da aldeia, arco, flechas, gravetos, sementes, entre outros.

A prática da pintura de corpos também é vivenciada pelas crianças que partilham esse momento umas com as outras. De tal maneira, segundo a autora, essa é uma forma de, mesmo no brincar, auto afirmar suas identidades e seus pertencimentos.

Tal constatação leva a autora a afirmar que o cotidiano de aprendizagem das crianças assurini ultrapassa os muros da escola e do ensino formal e está imbricado em todas as circunstâncias de suas vidas, principalmente na garantia da sobrevivência do grupo. Entretanto, apesar de não desenvolver uma educação inter-étnica, a autora acredita que a escola Wararaawa Assurini tem se esforçado para manter um diálogo mais próximo com a comunidade, em momentos pontuais quando as gincanas indígenas adentram o espaço escolar.

A segunda dissertação é de autoria de Machado (2020) intitulada “Trabalho infantil: contradições entre o tempo de estudar e da infância e o tempo de trabalhar – quando o trabalho não permite a formação por inteiro”, apresenta reflexões a respeito da entrada de crianças no trabalho infantil e as possíveis limitações do processo escolar, considerando a constituição da aprendizagem e desempenho escolar. Objetivou analisar o trabalho infantil no interior das contradições entre capital e trabalho, assim como seus impactos nos tempos de escolarização das crianças de escola pública paraense no município de Cametá, considerando os tempos de estudo, de trabalho e os tempos da infância.

O autor realiza um estudo que toma como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético, orientado pela observação, análise documental e a entrevista semiestruturada com cinco estudantes em situação de trabalho infantil, três professoras e três pais ou responsáveis.

Em suas análises, o autor acredita que o trabalho infantil rompe com laços importantes na convivência familiar. É compreendido pelos sujeitos da pesquisa como produção da vida, como ajuda familiar e como moldador do caráter, na medida em que combate o ócio, previne a inserção no mundo da criminalidade e serve de preparação para a vida adulta. Assim, a infância é compreendida como tempo de formação para a vida adulta. Conclui-se que os tempos da infância são reduzidos para algumas crianças que precisam dividir seu dia a dia entre a escola, o trabalho e os deveres domésticos.

As crianças vivem o trabalho infantil como não lugar da infância, mas como tempo de produção da vida, da limitação da aprendizagem e dos tempos de escola e exclusão social. Com isso, são empurradas para a maturidade de forma prematura.

As atividades penosas, desenvolvidas pelas crianças no contexto do trabalho infantil, contribuem para o baixo rendimento escolar porque limitam a aprendizagem escolar, ocasionando o atraso, a elevação dos índices de baixo domínio da leitura e escrita, assim como das altas taxas de abandono e reprovação escolar.

No terceiro texto dissertativo, Ramos (2019), com o tema “Criança e subjetividade: Um estudo sobre a prática pedagógica na mediação do conhecimento escolarizado” buscou analisar a prática pedagógica na mediação do conhecimento escolarizado, identificando evidências de mudanças na constituição da subjetividade da criança no espaço da sala de aula, haja vista que a escola tem, na sociedade contemporânea, o papel de contribuir para a formação social, afetiva e intelectual de seus alunos, à medida que oportuniza acesso sistemático aos conhecimentos científicos.

O estudo foca, principalmente, as relações de conhecimento mediadas pelo professor como um fator decisivo que pode refletir na constituição da subjetividade da criança. Teoricamente, o trabalho ancora-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Para isso, desenvolveu uma pesquisa etnográfica com o uso de técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados, a observação, a entrevista não dirigida, o registro em diário de campo e a narrativa de episódios.

Os resultados apontados pela autora enfatizam que a escola, em específico, a prática pedagógica ignora a individualidade, as necessidades e realidades das crianças em sala de aula, com primazia de práticas excludentes, causa sentimentos como impotência, incapacidade e frustração por parte das crianças que experimentam o fracasso diante do ato de conhecer.

As relações de linguagem predominam a voz da professora que comanda, dirige, determina, ordena, impõe. Textos copiados no quadro branco e reproduzidos, de forma cansativa e enfadonha, pelas crianças em seus cadernos, mesmo diante das falas e das reclamações das crianças diante de uma atividade cansativa e mecânica, a professora observada usava argumentos para convencê-las de que aquele sofrimento era necessário.

A autora constatou ainda que a prática pedagógica assumida pela professora afirma o lugar das vozes na sala de aula, assim, as crianças são objetos e não sujeitos ativos no processo. Portanto, a prática pedagógica observada não oportuniza a transformação da sala de aula em lugar de subjetivações. Importante mencionar que, em um dos subtópicos do último capítulo, a autora menciona que o dizer das crianças não importa à pedagogia retratada pela

experiência de sua pesquisa. Por outro lado, ressalta sobre a necessidade de “dar voz aos sujeitos da aprendizagem”, permitindo sua participação, o diálogo, a opinião e a problematização sobre o conteúdo que é ensinado pelo professor.

Ainda navegando nas águas do conhecimento no contexto dos programas de pós-graduação da UFPA, trouxemos o texto de Francês (2020), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB.

Francês (2020), ancorada na Sociologia da Infância – ciência que compreende a criança como produtora de suas próprias culturas, em sua dissertação “Experiências de uma criança com TEA na educação infantil: sentidos atribuídos à escola” teve como objetivo compreender os sentidos e os significados atribuídos pela criança público-alvo da Educação Especial às experiências que vivencia nos espaços-tempos da escola regular. Desenvolveu um estudo etnográfico com uma criança da educação infantil da rede pública de ensino, a partir da análise de conteúdo e de desenhos produzidos pela criança.

A autora constata que os significados e os sentidos que a criança atribui às experiências vividas são instituídos, organizados e reelaborados por ela à medida que vive tais experiências nos espaços-tempos da escola regular, engendrando e reinventando maneiras díspares para relacionar-se afetivamente com seus pares e com a cultura dos adultos, bem como para (re)construir os tempos escolares (re)fazendo seus percursos no contexto da escola que se propõe inclusiva. Diante disso, ressalta a premência da auscultação da criança com TEA em suas múltiplas e diversificadas formas de expressão para a construção de um ambiente educativo mais congruente às suas necessidades.

Menciona ainda que, nas observações que realizou durante a pesquisa, verificou que a inclusão ultrapassa o previsto no âmbito legal e está relacionada às possibilidades que se criam no ambiente escolar para a promoção de atitudes inclusivas, posto que a criança compreenda a escola numa dimensão que envolve as relações com os sujeitos, a oportunidade de intervir no espaço e ser parte dele, em outras palavras, sentidos e significados relacionados a sensação de bem-estar.

Para a autora, é essencial reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares de pensar a estrutura organizacional dos espaços-tempos escolares e, assim, propiciar novas experiências e outras formas de participação para as crianças.

4.2.3 Navegando nos rios do conhecimento do PPGE/UFOPA

Criada em novembro de 2009, através da lei nº 12.085, a Universidade Federal do Oeste do Pará está sediada na terceira maior cidade paraense, num dos pontos mais estratégicos da Amazônia – o Município de Santarém. Seu surgimento está atrelado ao programa de expansão das universidades federais, fruto do acordo de cooperação técnica firmado ente o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). Além dos cursos de graduação em diversas áreas e outras frentes de trabalho e atuação, possui o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do qual selecionamos os textos a seguir.

Na pesquisa de mestrado de Priante (2015), sob a orientação da Prof^a Dr^a Iane Dias Lauer Leite em “As vozes das crianças às margens do Rio Tapanará: ser criança na comunidade Tapanará Grande – Santarém/PA”, estabelece um estudo com 16(dezesseis) crianças, estudantes da Escola Municipal São Jorge. Buscou identificar qual o conceito que crianças de cinco a seis anos de idade, na comunidade de várzea conhecida como Tapanará Grande, em Santarém-PA, têm sobre o que é ser criança.

O lócus da pesquisa foi a comunidade ribeirinha de Tapanará Grande, no Município de Santarém, Estado do Pará. A metodologia do Estudo de Caso, através de uma abordagem bioecológica que compreende o desenvolvimento do sujeito contextualizado, possibilitou a interpretação sobre as concepções de infância inspirada na compreensão de desenvolvimento da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011). As técnicas de pesquisa utilizadas foram: a observação participante, grupo focal com entrevistas. Para análise dos dados lançou mão da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) e Análise Narrativa (HUBERMAN; MILES, 1991).

A autora menciona que as crianças seguem um calendário de atividades escolar específico que se adequa e acompanha a rotina das crianças em relação aos meios de locomoção, os espaços utilizados e tipos de brincadeiras que ocorrem de acordo com as possibilidades dos períodos de cheia e seca do rio.

Os resultados obtidos nessa análise revelaram que o ser criança na comunidade do Rio Tapanará Grande, na compreensão das próprias crianças, significa estar atrelada ao conhecimento das experiências do seu cotidiano, às relações que estabelecem no contexto de suas vivências. Identificou-se também que as crianças se auto representam utilizando características ligadas ao tamanho (altura), comportamentos, atitudes e a partir do seu fazer como brincar, comer, estudar, auxiliar em casa e aos brinquedos que utilizam nas brincadeiras que ganham ênfase nas vozes dessas crianças.

De modo geral, percebeu-se que os conceitos das crianças traduziram elementos do contexto de desenvolvimento, as relações com a família, com os espaços e pessoas da comunidade. Tais resultados contribuem para a ampliação do campo teórico acerca da infância, em especial, na Região Norte do Brasil, ainda para o campo metodológico que tem a criança com sujeito e foco da pesquisa.

Sá (2017), em “Movimentos Amplos na Educação Infantil: uma análise de experiências das crianças em uma UMEI no Município de Santarém, Pará”, sob a orientação da prof.^a. Dr.^a. Sinara Almeida da Costa, com o objetivo de analisar as experiências de movimentos amplos vivenciadas pelas crianças em uma turma de pré-escola do município de Santarém-PA assume como base teórica os estudos interacionistas sobre desenvolvimento humano, principalmente a partir das ideias de Wallon, com pesquisa de campo realizada em uma UMEI do Município de Santarém-PA, através da observação e filmagem das atividades das crianças e entrevista com a professora, traz uma importante contribuição acerca da utilização dos movimentos rítmicos e expressão corporal nas práticas curriculares na educação infantil.

O autor menciona como achados da pesquisa que os movimentos amplos, que estão relacionados a utilização do espaço e do corpo pela criança, são contemplados na proposta pedagógica e no planejamento anual do professor, apenas em tempos específicos. Por isso, considera que a vivência das expressões corporais e dos movimentos amplos pelas crianças não são explorados de forma apropriada pelo professor que limita suas atividades às rotinas semanais tradicionais. Inclusive, ressalta que as atividades rítmicas e de expressão corporal são sempre propostas pelo professor, o que inibe qualquer possibilidade de participação na tomada de decisões pelas crianças.

Assim, considerando a proposta pedagógica da instituição e o planejamento do professor, é visível que as crianças são meras expectadoras na cena que se desenrola no palco da escola. A ausência/presença secundarizada das crianças na sala de aula é camuflada pela presença do professor e suas verdades que se sobressaem sobre outras possibilidades e olhares no processo ensino aprendizagem.

Todos os olhares se voltam ao professor da turma, apesar da categoria criança aparecer no título, numa posição marcante, o texto do resumo aponta o lugar secundário da criança no contexto do objeto investigado. Como se trata no subtítulo de uma análise de experiência das crianças, de alguma maneira, fica subentendido que tal apontamento indica uma posição em primeira pessoa como autoras principais. Todavia, todo direcionamento foca o professor e seus sentidos, percepções, concepções sobre o desenvolvimento infantil.

Nos estudos de Lima (2018), orientados pela Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa, em sua dissertação “A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola”, elucida como objetivo de sua pesquisa compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade das crianças. Apoiar-se no sociointeracionismo de Vygotsky, Elkonin e Leontiev, para os quais o processo de desenvolvimento da criança ocorre mediante as condições e os processos de interação que realizam em seu contexto social.

A pesquisa foi caracterizada em duas fases, sendo a primeira conduzida por um estudo experimental, realizando observações na rotina das crianças e aplicou questionário com pais e responsáveis. Como nessa fase da pesquisa constatou que a brincadeira de faz-de-conta era pouco explorada na sala de aula, fez intervenção junto à professora com foco nos estudos formativos sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais objetivando fomentar e dinamizar o planejamento da professora. E outra fase em que realizou observações, fotografias e filmagens. Fundamentou a análise dos dados no método genético-experimental/análise micro genética.

A autora constatou que a brincadeira do faz-de-conta de papéis sociais apresenta efetividade educativa e exerce influência sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças que, ao brincarem, reproduzem saberes oriundos de experiências sociais de outros contextos. Ressalta ainda que, ao oportunizar a formação continuada para a professora, observou que sua prática educativa sofreu alterações positivas.

Vasconcelos (2018), em “Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche”, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa e inspirada na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e seus colaboradores, traçou como objetivo de sua pesquisa compreender as vivências (espaço, tempo e relações) das crianças de 3 anos de idade no ambiente formal de educação.

A metodologia do estudo consistiu em observação e filmagem da rotina das crianças, fundamentou a análise dos dados no método experimental/ análise microgenética.

Nesse sentido, a autora verificou que, no interior da instituição pesquisada, as atividades das crianças são limitadas a tarefas programadas e rotineiras, centradas apenas nos conteúdos e com foco na alfabetização precoce, na qual todo o processo preparatório e imprescindível ao estímulo do desenvolvimento infantil não é valorizado. Expressões como “hora de estudar”, “hora de brincar” e “hora de merendar”, denotam, no cotidiano da escola, tempo regido pela lógica do mundo adulto que desconsidera os tempos e vivências da infância.

Constatou ainda que, nos momentos específicos da pesquisa, pôde perceber que as crianças estabelecem um modo próprio de se relacionar com a cultura e o lugar onde vivem, (re)criando esses espaços. Por fim, a autora conclui mencionando que quando o planejamento das atividades voltadas à infância inclui em seus objetivos produzir nas crianças interesse e aguça o surgimento de novas necessidades humanas, de certo, prioriza e organiza um ambiente rico em produções culturais no qual elas têm liberdade, tempos próprios e escolhas nos modos de relacionar-se com o conhecimento e o mundo, o que facilita o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Gualberto (2017), na dissertação “A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no Município de Santarém – Pará”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Iane Dias Lauer Leite, definiu como objetivo de sua pesquisa investigar sobre as concepções de crianças entre cinco a doze anos de idade que vivem em situação de acolhimento institucional no município de Santarém-Pará sobre o que é ser criança. Para isso, adotou como procedimentos metodológicos o roteiro de grupo focal, folha de dados sociodemográficos, visita guiada e entrevistas individuais com instrumento história pra completar (MARTINS, 2000), com análise dos dados por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012) e Análise Narrativa com base em (HUBERMAN, MILLES, 1991). Os sujeitos da pesquisa foram 10 (dez) crianças com idade entre 5 (cinco) e 12 (doze)anos de idade, identificadas no exto como: “infantes”, “acolhidos”.

Frente a isso, os resultados apresentados pela autora apontam que a rotina das crianças e suas atividades eram determinadas e direcionadas através das regras e normas da instituição. Quanto à percepção do “ser criança”, apareceram inúmeras concepções como: “uma pessoa”, “criança pequena”, “fruto”, “flor”. Tais identificações apontam para a compreensão do ser criança a partir de uma relação do ser humano (adulto) com a natureza o meio social.

A autora defende a necessidade de uma revisão paradigmática das necessidades integrais de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, uma vez que concebe as crianças como protagonistas de seus processos de socialização e, como sujeitos, não devem ser compreendidas a partir de um modelo universal de criança, mas sim como um ser cultural que vive (re)reconstrói suas experiências, pessoais, sociais e coletivas cotidianamente.

Teixeira (2018), ao tratar sobre “Eu acho que é pras crianças pensarem no talento que elas têm: o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará”, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Iane Dias Lauer Leite, estabelece como objetivo analisar o fazer musical em um projeto de inclusão sociocultural mediante a música, a partir do olhar das crianças participantes. Teoricamente, a pesquisa em

tela se apoia na premissa de que a criança, ao longo de sua vida, se constitui como protagonista de sua história, pois além de observar, ela participa e compreende o meio social em que está inserida, além de ser capaz de (re)inventar seu mundo.

A metodologia se deu através do Estudo de Caso com observações informais e roteiro de grupo focal. Procedeu a análise dos dados utilizando-se da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, com 20 crianças integrantes do projeto musical.

De tal maneira, a autora consegue elucidar as vozes das crianças que se veem como agentes do seu processo de aprendizagem e conseguiram descrever situações nas quais seus comportamentos facilitavam ou dificultavam o aprender. O próprio contexto do projeto social propicia condições favoráveis ao exercício do protagonismo infantil. Porém, considera que existe a visão entre as crianças de que o projeto é um lugar para aprender música e habilidades sociais, assim como acredita que existem elementos que facilitam ou dificultam a dinâmica das atividades como o ambiente, os professores e as próprias crianças. Elas apontam a relevância do projeto social na vida delas e o quanto suas ações mudaram seu cotidiano de forma positiva.

Outra importante percepção da pesquisa refere-se a visão que as crianças têm dos professores do projeto. Adjetivos como paciente, atencioso, compreensivo, amigo, legal, engraçado, divertido, aparecem nas falas, demonstrando que a relação entre ambos se constitui a partir de uma perspectiva horizontal. Para além de práticas tradicionais e regradas, as aulas de música, na concepção das crianças, também é lugar de afetividade, de construir relações amorosas com os outros e partilhar aprendizagens prazerosas e significativas.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, Valente (2018), ao realizar estudo sobre “Eu ainda não falei, eu quero falar! – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares”, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Sinara Almeida da Costa, em que as crianças são concebidas e identificadas como sujeitos, foco principal da investigação. A pesquisa, de cunho qualitativo, se propõe a compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças de pré-escolas públicas e particulares do município de Santarém-Pará. Para isso, o campo empírico da pesquisa é constituído pelo contexto das turmas de pré-escola da EMEIF Esperança – instituição pública e a Escola Novo Horizonte – instituição pertencente à rede privada de ensino.

A investigação buscou respaldo na pesquisa de campo com a realização de observação participante e entrevistas individuais e coletivas por meio das técnicas histórias para completar, desenhos história e passeio. Os sujeitos da pesquisa foram 38 (trinta e oito) crianças de duas instituições de ensino.

A análise e interpretação dos dados obtidos indicam que, em ambas as instituições, as experiências educativas propostas às crianças não consideram a cultura como elemento enriquecedor diante das possibilidades expressas pelas crianças através do desenho e do brincar.

A autora observou que, num primeiro momento, as crianças apresentaram sentidos de linguagem que não condizem com a função social da escrita, o que pode ter sido influenciado pela maneira como as professoras concebem e conduzem as práticas, vivências e experiências com a linguagem escrita no ambiente escolar, bem como pela forma como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias nesta primeira etapa da educação.

Já num segundo momento, elas atribuíram sentidos apropriados à função social da linguagem escrita. Com isso, a pesquisa evidenciou a necessidade de transformação da prática pedagógica no sentido de possibilitar o diálogo entre o conhecimento formal e a cultura vivida pelas crianças.

As buscas pelas dissertações e teses se configuraram como um momento significativo para navegar ao encontro do conhecimento já produzido concernente à temática em questão. Isso feito com o objetivo de agregar à pesquisa aproximações/distanciamentos, considerando o aporte teórico que embasa o alinhavo e a concepção do texto, assim como a vivência da Etnografia Decolonial com crianças ribeirinhas que se mostra como diferencial no ato de pesquisar e, ainda, os elementos que se materializam a partir da prática da pesquisa que nascem do contexto de vivência das crianças e possibilitam visualizar e visibilizar os saberes que as crianças produzem em seu cotidiano, como elementos marcadores de suas identidades e, ao mesmo tempo, apresentam uma riqueza de possibilidades para as práticas escolares, como instrumentos de emancipação humana.

Em que pese o reconhecimento e a relevância de todos os contributos oriundos dos estudos sobre/com crianças, infâncias e pesquisas com crianças na Amazônia paraense aqui descritos, que constituem a composição do estado do conhecimento, compreendemos que ainda existem muitas lacunas e questões a serem respondidas acerca do objeto desta tese que trata sobre: “Entre o Rio e a Mata: um olhar decolonial das imagens e representações das infâncias ribeirinhas e sua relação com as práticas escolares nas ilhas de Abaetetuba-PA”.

4.3 O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO NAS PESQUISAS COM/SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇAS

As dissertações e teses selecionadas para compor o corpus de referência desta tese representam um conjunto de produções significativas para a compreensão dos modos de produção das infâncias ribeirinhas. Seus saberes e dizeres nos mais diversos contextos da Amazônia paraense contribuem para um olhar diferenciado e contextualizado acerca dos modos de vida, das dinâmicas específicas de cada contexto em que as crianças dessas Amazônias produzem sua própria existência e a maneira como se relacionam com o mundo das águas, da beira dos rios, das baías, matas, igarapés e furos.

Daqui em diante, passamos a olhar para as pesquisas que resultaram na produção dos textos analisados nesta seção e os diferentes enfoques metodológicos e abordagens teóricas que embasaram essas investigações, do ponto de vista do tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas, os instrumentos e a própria dinâmica na condução da investigação.

Na Universidade Estadual do Pará (UEPA), constatou-se um conjunto de estudos que se destacam por suas significativas contribuições para as investigações sobre crianças e infância na Amazônia paraense na perspectiva da Sociologia da Infância, a abordagem Histórico-Cultural, seguida das teorias das Representações Sociais que ora aparecem separadas ou combinadas nas dissertações de mestrado e são denominadas de abordagem interdisciplinar como mostra o quadro abaixo. Essas pesquisas tem evidenciado a criança como protagonista de suas histórias, saberes e experiências, evidenciam e valorizam o cotidiano de suas vivências, as práticas culturais e as interações que estabelecem com o contexto sociocultural. O quadro a seguir apresenta um panorama sobre essas abordagens.

Tabela 3 – Abordagem Teórica presente nas dissertações e teses dos Programas de Pós Graduação na Amazônia paraense

Abordagem Teórica	Sócio-histórico-cultural	Soc. da Infância	Interdisciplinar	Interdisciplinar	Mat. Hist.-Dialético	Pens. Decolonial	
			- Rep. Sociais - Soc. da Infância	-Soc. da Infância - Histórico-Cultural			
I E S	UEPA/PPGED	7	2	3	2	-	-
	UFPA/PPGED	9	3	1	-	1	1
	UFPA PPGEDUC	2	-	-	-	1	-
	UFPA/PPEB	-	1	-	-	-	-
	UFOPA	5	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Dos 38 (trinta e oito) textos analisados, 37 (trinta e sete) constam no quadro acima, com exceção da dissertação de Azevedo (2019) que fundamenta sua análise no Existencialismo, conceituando corporeidade que se dá na relação com o mundo como corpo vivente, como existência corporal humana que se constitui na relação consigo mesmo e com o outro.

Esse panorama indica que a base teórica de referência das pesquisas que mais têm sido utilizadas na pós-graduação nas universidades públicas da Amazônia paraense é constituída pelo campo das teorias críticas com predominância teórica da abordagem sócio histórico cultural que considera os contextos de vivência, as experiências, a cultura, os modos de vida e o indivíduo como sujeitos sócio históricos, produtor e produto do seu meio social. Além de evidenciar o crescente aumento da produção do conhecimento acerca da criança e da infância, considerando que essas escolhas teórico-metodológicas valorizam e as tomam como sujeitos protagonistas de suas histórias e vivências.

Outra concepção teórica que aparece em ascensão nas últimas décadas são os estudos e pesquisas com crianças sob a orientação da Sociologia da Infância, ancorada nos estudos de Corsaro (1997) em que seus estudos se dedicam a pensar a forma como crianças a partir dos 3 anos interagem na educação infantil; Sarmiento (1997, 2004, 2008, 2013, 2017) e Qvortrup (1991). Para os quais a criança é concebida como atores sociais e sujeitos de direitos em que a participação das crianças é primordial na condução das pesquisas.

Quadro 4 – Procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas dos programas de pós-graduação da Amazônia paraense

Tipo de pesquisa	t.	Técnicas utilizadas	t.
Sócio Histórica		Entrevista semiestruturada, observação participante, roda de conversa, diário de campo, registro fotográfico e desenho.	8
Etnometodologia		Desenho, contação de história e entrevista em roda de conversa.	1
Campo/Bibliográfica		Observação participante e roda de conversa com crianças	1
Etnográfica		Entrevista e desenho	1
Documental		Entrevista semiestruturada, entrevista em aberto e diário de letramento.	1
História Oral e Análise de Conteúdo	1	Leitura de texto, descrição e análise.	2

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Nas pesquisas analisadas, que resultaram nas teses e dissertações com/sobre crianças, constatamos a predominância de 100% do paradigma qualitativo, pois a análise social é pautada em seu caráter descritivo, interpretativo e compreensivo, valorizando o significado da ação e o papel que cada sujeito assume na construção social da realidade.

O paradigma qualitativo parte do princípio de que a investigação em Ciências Sociais carrega um forte componente sócio-antropológico (Chizzotti, 1991), em virtude de primar pela interpretação e compreensão das questões sociais com destaque para as especificidades dos contextos pesquisados. Assim, “[...] subtraíram-se à verificação ou comprovação das regularidades sociais para se dedicarem à análise dos significados da acção sob consideração do contexto social em que esta se produz [...]” (CHIZZOTTI, 1991 p. 78)

Um traço marcante das metodologias que seguem a orientação do paradigma qualitativo é não seguir padrões rígidos com variáveis numéricas, quantificáveis e mensuráveis, que privilegiam o contato estreito e prolongado com o contexto investigado, além de possibilitar maior interação e intervenção do/a pesquisador/a com o objeto pesquisado, uma vez que a construção e compreensão dele pressupõe a partilha de experiências e vivências entre os sujeitos envolvidos no ato da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) mencionam que a investigação de cunho qualitativo “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais [...]”. No campo educacional essa abordagem assumiu diversas formas para contemplar os mais diversos, temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos cujos modelos que privilegiavam os

métodos experimentais quantificáveis, não davam conta de compreender a complexidade das questões educacionais.

A Etnometodologia, outro tipo de pesquisa muito usada nas pesquisas com/sobre crianças, é concebida como abordagem teórico-metodológica da pesquisa empírica que compartilha de pressupostos epistemológicos nos estudos baseados em práticas e o interesse centra-se na compreensão do cotidiano. Estudos como os de Harold Garfinkel (2006), afirmam que a sociologia deveria ter uma postura interpretativa que valorizasse a subjetividade em que descrever uma situação seria o mesmo que construí-la. Nessa perspectiva, a sociologia considera os atos sociais como realizações práticas, resultado do produto da atividade contínua das pessoas que colocam em movimento o seu saber fazer.

Em nível de Brasil, diferentes teóricos como Gondim (2008), Bispo e Godoy (2011), Borges e Souza (2011) e Oliveira e Montenegro (2012), tem utilizado a abordagem etnometodológica para configurar suas pesquisas em virtude de sua flexibilidade quanto ao uso de técnicas de coleta de dados e formas diferenciadas de análise. Entretanto, apesar de utilizarem um arcabouço teórico comum que convergem na compreensão de que a etnometodologia é a ênfase da prática cotidiana atribuída pelos sujeitos por meio de sua intersubjetividade, não apresentam unidade tanto nos caminhos adotados pela pesquisa quanto na forma de análise dos dados. Por isso, as críticas são geradas em torno de que é preciso que os grupos de pesquisa desenvolvam diretrizes que facilitem a adoção em maior escala da etnometodologia evidenciando sua importância na análise dos fenômenos sociais.

O uso da etnografia decolonial pode ser encontrado apenas em Coelho (2020) com a temática: **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFGA, onde a autora consegue mostrar uma rica descrição de eventos do cotidiano que foram valiosos para a análise da realidade das crianças no contexto educativo, trouxe dados sólidos para essa constatação, evidenciando o contexto amazônico.

No contexto da etnografia presente em outros trabalhos, observamos que a entrevista ora de maneira semiestruturada, sob a forma de oficinas lúdicas e utilizada no contexto coletivo ou individual, foi uma das principais técnicas de coleta de dados que os/as pesquisadores/as mais vivenciaram em suas investigações.

A produção de desenhos, pinturas, contação de histórias infantis, como recursos facilitadores da comunicação entre crianças e pesquisadores foram recursos que visaram aproximar e evidenciar os saberes e as experiências das crianças por meio de propostas

lúdicas nas quais elas ou completam à sua maneira uma história narrada, ou a reproduzem por meio de alguma produção artística.

São visíveis as contribuições, inovações, refinamentos metodológicos e as dinâmicas criativas presentes nos estudos analisados. As teses e dissertações tratam de lugares e contextos específicos em que as crianças (re) produzem seus modos de vida, tratam de tempos e espaços que vão desde o século XVII, com os modos de vidas das crianças na Amazônia seiscentista até o tempo presente, passando por lugares de rios, quilombos, vilas, adentrando no contexto de manifestações culturais, religiosas, nos espaços do recreio, dos tempos do brincar e da brincadeira, das representações sociais de crianças e suas infâncias.

Importante mencionar que as principais referências teórico-metodológicas utilizadas nos textos analisados são europeias, o que indica a predominância do colonialismo intelectual presente nas universidades e, principalmente, nesse caso, nas pesquisas com crianças e sobre suas infâncias. Sobre esse aspecto, Lander (2005) ressalta que as ciências sociais se constituem num contexto social específico tendo como nascedouro países liberais industriais europeus, acredita que:

[...] pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, no apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em propositais normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se do como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (LANDER, 2005, p. 13)

Portanto, as outras formas de ser, de saber e de produzir conhecimento são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, primitivas, tradicionais, fora de moda, o que, no imaginário do progresso apregoado pela modernidade, se constitui como inferioridade. Entretanto, verifica-se o comprometimento e esforço engajado dos/as pesquisadores/as em evidenciar e desvelar perspectivas contextualizadas, interacionistas, sócio históricas, culturais, compreensivas, interdisciplinares e sociológicas que (re)colocam a criança e a produção de seus modos de vida na condição de protagonista de suas culturas, de sujeitos socioculturais.

Em que pese todas as contribuições, energias e filiação teórica dos estudos realizados e sistematizados nas teses e dissertações analisadas, evidenciamos em Coelho (2020) um

esforço ímpar e declarado na filiação com os estudos decoloniais na Amazônia paraense. A autora potencializa seu trabalho com elementos, instrumentos e símbolos presentes no cotidiano da tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia, para evidenciar os saberes presentes nas práticas pedagógicas de professores/as ribeirinhos/as que atuam em classes multisseriadas.

Para o pensamento social latino-americano, é possível construir alternativas ao pensamento eurocêntrico colonial a partir de uma ampla busca de formas alternativas do conhecer, começando pelo questionamento do caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais produzidos no contexto das Ciências Sociais.

Os demais textos de teses e dissertações inauguram novos olhares e novas formas de pensar e conceber a criança e suas infâncias na Amazônia paraense, verificamos o esforço dos autores/as quanto à inovação nos métodos e técnicas de pesquisa utilizados, principalmente a partir da década de 90 com a disseminação e frequente utilização do paradigma qualitativo no campo das Ciências Humanas e Sociais e, mais recentemente, com os postulados e contribuições do Campo da Sociologia da Infância. Porém, quanto ao uso do pensamento decolonial, das categorias que o constituem, como possibilidade para dialogar com outros saberes, aparece apenas na dissertação de Coelho (2020). Constata-se que a decolonialidade, como pujança intelectual engendrada no/com o viver das pessoas, portanto, energia de vida, ainda é um campo pouco explorado na pesquisa com crianças.

4.4 ENTRE REPONTAS E REPIQUETES: o que dizem as pesquisas com/sobre infâncias e crianças na Amazônia paraense

Após um longo período de buscas, leituras, seleção e organização dos textos das teses e dissertações, chegamos ao ponto em que as percepções emergem das águas desses rios de conhecimento produzidos no contexto dos programas de pós-graduação nas universidades da Amazônia paraense.

No que se refere à metodologia das pesquisas com/sobre crianças, observamos que na última década houve um crescente aumento do número de pesquisas que tem como objeto de estudo a criança e a infância. Essas investigações tem conferido legitimidade às falas, respostas e posturas das crianças, suas vozes são mais frequentes, a atenção para as vivências e experiências das crianças amazônidas aparecem em todas as pesquisas analisadas, sob os mais diferentes olhares e perspectivas teórico-metodológicas. Elas ganharam espaço nos trabalhos acadêmicos, porém ainda assim, com predomínio de teorias que defendem a necessidade de “dar a voz” à criança. Sob esse aspecto, surge o entendimento de que ainda

prevalece uma matriz epistemológica colonial que domina e assume propriedade sobre a voz do outro, como se a fala alheia pudesse ser controlada num tempo específico do quando e onde a criança fala ou cala, com a compreensão de que o/a pesquisador/a assume a condição de “dono/a” do tempo da voz, do momento em que a criança pode falar ou calar, considerando que alguém direciona e controla esses tempos, as vozes, os silenciamentos e ocultamentos.

De modo que, apesar dos ganhos políticos conquistados, existem lacunas entre os direitos legítimos das crianças e aqueles que efetivamente são colocados em prática nos contextos educativos em que elas vivem. Por isso, é necessário reconhecer que há uma nova forma de se ver a infância e, sendo assim, é certa a necessidade de também se pensar em uma nova forma de reconhecer essas crianças como capazes e competentes para participarem de pesquisas que as envolvam, inclusive na tomada de decisões sobre os caminhos a percorrer, as metodologias e técnicas de pesquisa que dialoguem com suas experiências, com seus saberes, com o modo como constroem seu cotidiano.

É preciso construir processos e oportunidades em que suas falas, expressões, sentimentos, gostos, gestos e frustrações sejam visibilizados, não em momento pré-definidos, mas no tempo de cada um/a. Outra importante atitude científica é desenvolver a capacidade escuta e respeito aos lugares e tempos dessas vozes, muitas vezes silenciadas pela ordem institucional imposta a elas, ou por vozes opressoras presentes em todos os espaços sociais por onde elas (con)vivem, considerando que não podemos esquecer de indagar sobre: de que forma, como pesquisadores/as, interpretaremos essas vozes? Em qual contexto e sobre quais condições elas se manifestaram e serão levadas enquanto registros para a pesquisa? As crianças conseguem participar do processo de interpretação de suas vozes? Ao mesmo tempo em que se faz importante, também, que as metodologias estejam em concordância com os objetivos, problema de pesquisa e a abordagem teórica escolhida pelo/a pesquisador/a.

De acordo com a análise dos textos das teses e dissertações utilizadas para construção do corpus desta tese, com/sobre crianças e suas infâncias, compreendemos que para escolher uma metodologia de pesquisa com crianças, é necessário primeiramente conhecer o grupo pesquisado, fazer parte dele, tendo sensibilidade pessoal e acuidade intelectual para assim aplicar as metodologias de acordo com os objetivos da pesquisa que está sendo feita. O/A pesquisadora deve estar atenta para pesquisar não sobre a criança e sim com a criança que, horizontalmente, estabelece sua condição de interlocutora, coautora, intérprete, reconhecendo-a como um ser que produz seus modos de existência, mas ao mesmo tempo é resultado de seus contextos e experiências. Como sujeito histórico e social, possuem direitos e deveres que devem ser visibilizados em todos os aspectos e manifestações.

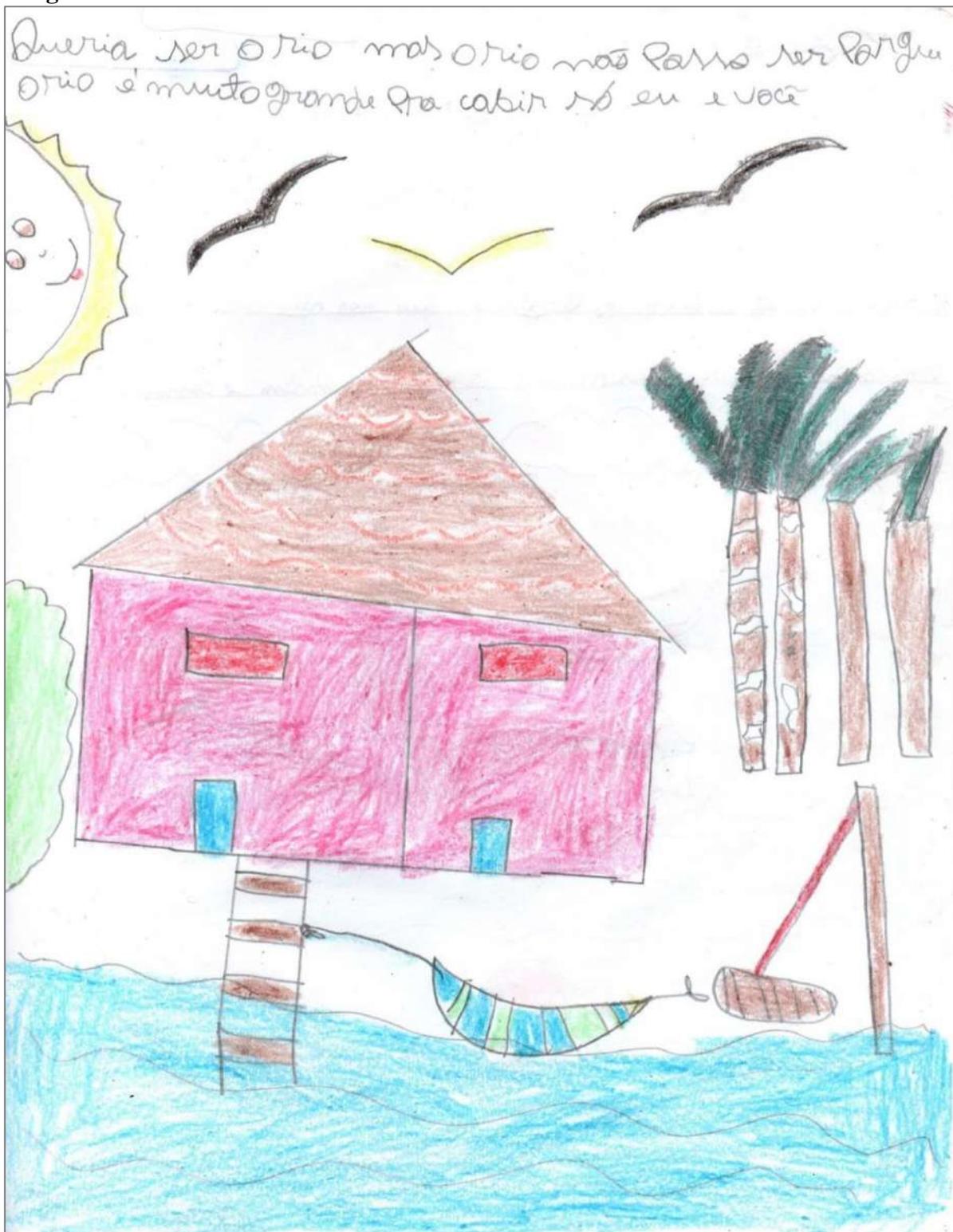
É para essas águas, que constituem os rios desta tese, que remamos convictos de que nossas crianças ribeirinhas da comunidade do Rio Paruru têm muito a nos dizer, tem muito a nos ensinar com seus saberes de rio, de mata, das águas da praia ou da baía, dos igarapés, da “cabeça da ponte” nas noites em que todos/as se juntam para partilhar histórias carregadas de sentidos e significados.

Essas crianças representam suas infâncias no brincar, nas atividades do dia a dia, nas viagens e banhos no rio, no passeio pela praia, participando da pesca de onde nomeiam os peixes, identificam suas espécies, listam o nome das árvores, dos pássaros, sabem falar do lugar onde vivem.

Bem vindos sejam para essa aprendizagem em que Beija-flor, Sabiá, Garça, Papagaio, Gaivota, Periquito, Arara, Tucano, Saracura e Bem-te-vi são meninos e meninas que nos contam suas histórias e representam suas infâncias das mais diversas formas, seja por meio das brincadeiras, narrativas, desenhos, poesias, histórias, imagens, olhares, atitudes e gestos.

**5 UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE AS IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DAS
INFÂNCIAS RIBEIRINHAS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS ESCOLARES
NAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA**

Imagem 26 – Desenho do rio



Fonte: Arquivo da Autora, abril de 2021. Garça (9 anos). #ParaTodosVerem.

A imagem apresenta o desenho de um rio, feito por uma das meninas, moradoras da Comunidade do Rio Paruru. No desenho, aparece abaixo o rio, pintado na cor azul, com uma canoa atracada na ponte que segue em direção a uma casa, à esquerda, de paredes cor de rosa, telhado marrom, janelas vermelhas e porta azul. Acima da casa, no lado esquerdo, está o sol e três pássaros sobrevoando o céu. À direita, próximo ao rio, observa-se um balanço pendurado a um esteio que dá acesso ao rio, é utilizado como brinquedo pelas crianças que, na maré cheia, se embalam e se jogam rio adentro. Por trás do balanço aparecem árvores de açaí, completando a paisagem do rio [Fim da descrição].

Esta seção evidencia a vivência, as experiências e o olhar das crianças sobre as imagens e representações de suas infâncias nas Ilhas de Abaetetuba, construídas e veiculadas na relação com o rio e a mata e suas implicações nas práticas escolares, articula a compreensão em torno dos saberes e das experiências que as crianças produzem em seu cotidiano e as implicações nas práticas escolares, com ênfase para o uso das fotografias e o desenho como elementos narrativos.

Através das imagens reveladas nas fotografias e nos desenhos, as crianças da comunidade do Rio Paruru nos apresentam o universo de saberes únicos carregados de sabedorias aprendidas na convivência com os pais, as pessoas mais experientes, os parentes, os vizinhos das ilhargas. Além de revelar essas sabedorias, o desenho também é concebido como uma forma de expressão subjetiva da criança.

5.1 IDENTIDADE E CULTURA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Queria ser o rio, mas o rio não posso ser porque é muito grande pra cabir só eu e você.

Arara, 9 anos

5.1.1 O rio como lugar de produção da vida

O rio é sempre um lugar de possibilidades para as crianças ribeirinhas, elas o enxergam como fonte de vida, lugar de produção das suas infâncias, de seus saberes e fazeres de crianças. A narrativa utilizada como preâmbulo desta subseção indica a dimensão e a importância do rio para Rosa, uma menina de 9 anos. De tão grande que é o rio, nele cabem o mundo, mas não qualquer mundo, o mundo que produz as infâncias de crianças ribeirinhas, mas ao mesmo tempo é produzido por elas.

Imagem 27 – Crianças brincando na ponte no Rio Paruru



Fonte: Arquivo das crianças, abril de 2021. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica referente ao tempo do banho no rio. Nela, estão 3 meninas brincando de pular no rio. À esquerda está a ponte, em madeira, de onde as crianças correm e pulam no rio. A imagem retrata exatamente o momento em que elas se seguram pelas mãos e pulam. Na lateral da ponte existe uma escada que desce até o rio. As árvores aparecem cercando-o, formando o fundo e a lateral esquerda por trás das meninas e da ponte. Abaixo e seguindo à frente está o rio, de maré cheia. À esquerda, por trás da ponte, estão outras pontes, um barco e canoas pequenas [Fim da descrição].

O rio é um dos principais elementos presentes na cultura ribeirinha, por ele passam os modos de produção da existência das populações ribeirinhas, às suas margens se erguem a vida e toda sua plenitude. É disso que Williams (1958) fala em “A cultura é de todos”, é nela e por ela que mulheres e homens se (re) produzem, escrevem e circunscrevem suas histórias, perpetuam e socializam seus saberes.

Em La Cultura Arias (2002) tece um diálogo em que mostra as perspectivas que orientaram a compreensão e concepção de cultura, desde o mundo greco-romano com Herodoto, Homero e Hipócrates, a noção da *paideia*⁵⁴, como local específico de materialização da cultura. No período medieval, cultura vai estar subordinada à teologia, ligada as práticas do culto religioso, das normas e regras ditadas pela igreja que deveriam reger a vida em sociedade. Com o período renascentista, cultura passa a se relacionar com o *humanitas* que, posteriormente, passa a ser usada em estreita relação com o conceito de

⁵⁴La cultura solo es posible dentro de la polis y como expresión del logos (razón) como atributo distintivo de lo humano (ARIAS, 2002, p. 37)

civilização, principalmente nas sociedades europeias. O autor argumenta sobre a necessidade de enfrentamento aos modelos civilizatórios hegemônicos que permeiam a vida no mundo globalizado com a criação de uma cultura planetária que sustente a luta pela anunciação e assunção da diversidade e das diferenças como forças insurgentes que podem enfrentar o projeto civilizatório a partir da lógica das sociedades interculturais. Defende que:

Hay que crear una civilización que haga posible el desarrollo multicolor de todas las culturas, que recupere el amor, la sensibilidad, que construya una humanidad en la ternura, que reconstruya nuevas formas de alteridad no solo entre los seres humanos, sobre todo de estos con todo lo existente en la naturaleza y el cosmos. (ARIAS, 2002, p. 32)

Numa perspectiva intercultural, as culturas são concebidas como modos de viver, se relacionar e produzir a existência nos mais distintos e diversos espaços socioculturais, que todos os modos e contextos de vivência são locais de produção de culturas. De tal maneira que luta para desconstruir o processo as lógicas e epistemes históricas de padronização cultural e estabelece um movimento contra todas as formas de segregação, discriminação e hierarquização presentes nas sociedades contemporâneas. Ou seja, de acordo com Candau (2012, p. 239).

Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Diferenças que, como já afirmei, são construções históricas e sociais [...] atravessadas por relações de poder [...].

Segundo a autora, um movimento tão necessário para os tempos atuais em que se acentua o debate acerca dos direitos humanos. Assim, cada cultura deve ter suas diferenças reconhecidas como elementos que constroem a igualdade desses que não são os mesmos, são outros que vivem seus contextos, seus tempos, suas formas próprias de relacionar-se com/no mundo e como mulheres e homens, no sentir-pensar-ser, são sujeitos de direito, dos direitos humanos.

Por isso, trazer para estas páginas as culturas e as identidades ribeirinhas é uma opção de vida impregnada de sentidos e significados, concebida como:

[...] referencia a la totalidad de prácticas, a toda la producción simbólica o material, resultante de la praxis que el ser humano realiza en sociedad,

dentro de un proceso histórico concreto. Hay que ver entonces, si la cultura es una construcción social presente en toda la sociedad humana, esta no puede entenderse al margen de la misma sociedad, de los sujetos sociales que la construyen, ni de los proyectos históricos que llevan adelante en sus luchas de sentido. La cultura es posible porque existen seres concretos que la producen desde su propia cotidianidad, en respuesta a una realidad en continua transformación. Esto implica la necesidad de analizar la cultura desde la perspectiva de su historicidad, como construcción dialéctica, sin descuidar su dimensión política [...] (ARIAS, 2002 , p. 35-36).

A cultura é uma construção social pela qual mulheres e homens produzem e são produzidos pelo contexto em que suas vidas estão mergulhadas. A cultura ribeirinha tem suas raízes na própria história de ocupação da beira dos rios na Amazônia paraense. Assim, a identidade ribeirinha resulta de uma miscigenação de culturas e do (des)encontro de índios com brancos, de brancos com negros e de negros com índios. Mas, antes mesmo que esses povos pudessem se relacionar culturalmente, os povos originários já habitavam a Amazônia paraense. Os povos pré-coloniais, chamados de “índios” pelos europeus, são os verdadeiros donos desta terra. As populações indígenas constituem o principal marco de influência cultural Amazônia e foram os primeiros a desenvolver técnicas específicas de uso dos recursos naturais. Estudos como os de Furtado (2006) e Neves (2006) indicam que a ocupação nas margens dos rios da Amazônia – nas áreas do estuário e litorais - é comprovada pela descoberta de vestígios de civilizações pré-coloniais, inclusive a Marajoara. Desse modo, os rios, por muitos séculos, se constituíram como a principal via mercantil na Amazônia.

De acordo com Neves (200), vestígios encontrados em lugares como cavernas e grutas em Monte Alegre, por exemplo, apontam indícios de que as primeiras civilizações que habitaram a Amazônia iniciaram sua ocupação há mais de 11 mil anos ou até antes, por volta de 9.200 a./C. Esses vestígios apontam que as principais atividades praticadas por essas populações foram a caça, a pesca e coleta de frutos que eram guardados em pequenas grutas ou cavernas com intuito de proteger das intempéries como erosão do solo, chuvas e etc.

Ferreira (2014, p. 39) enfatiza que:

Essa densidade na aglomeração em torno dos rios configurou um padrão tradicional de produção e organização do espaço amazônico fortemente ligado aos rios, a várzea e a floresta [...]. O rio facilitava o deslocamento, as práticas de pesca, caça, assim como fornecia possibilidades inúmeras do uso dos recursos naturais. As aldeias indígenas espalhadas às margens dos rios traduziam a importância do ambiente de várzea para a sobrevivência indígena. [...]. Estas aldeias representavam não simplesmente o lócus da moradia indígena, mas igualmente, um símbolo espacial que traduziu a forte interação com os rios estabelecida desde os tempos mais remotos.

Verifica-se que a própria história de ocupação da Amazônia é retratada por entre os rios por onde se davam os primeiros contatos entre os colonizadores e os povos colonizados. As interações estabelecidas por entre os rios promoveram tanto a expansão da colonização quanto a expulsão e extermínio desses povos. Pelos rios da Amazônia, as águas de enchentes e vazantes escoaram as riquezas e empobreceram seus donos que, oprimidos e escravizados, viam suas terras saqueadas pelos invasores e suas riquezas (fauna e flora) roubadas, [...] transformados até a alma, sem cultura e opinião, o nortista só queria fazer parte da nação [...]” (MOSAICO DE RAVENA)

Tavares (2011) afirma que com as medidas tomadas por Marques de Pombal, como a criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão em 1751, que passa a ter como sede a cidade de Belém, e não mais São Luís no Maranhão, incentivou a migração de colonos portugueses para ocupar a vasta região amazônica. Além disso, legislação específica desse período passou a estimular o casamento entre índios e portugueses, como forma de consolidar a posse das terras, o incentivo à produção de cana-de-açúcar em vilas ou ilhas, a implantação dos engenhos para a produção de aguardente, contexto que marca exatamente o surgimento da Vila de Abaeté. Portanto, Abaetetuba foi fortemente influenciada pelas modificações instituídas pelo Marques de Pombal, alavancada pela economia canavieira, os seus rios invadidos pelos novos donos da terra – os senhores de engenho – e sua formação genética e cultural miscigenada em terras antes habitadas apenas pelos povos originários.

Os rios de Abaetetuba vivenciaram desde as mudanças ensejadas na dinâmica socioespacial com o declínio dos engenhos, passando pela economia oleira, pós década de 90. Com a desintegração do sistema agroindustrial de produção da aguardente, ocorreu o rompimento de antigas relações socioeconômicas baseada no sistema de trocas entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo – os senhores de engenho e os ribeirinhos – surge uma nova reconfiguração territorial em que o roçado é substituído pelo açazal.

O rio não é somente o lugar de circulação de pessoas e mercadorias, é um espaço sociocultural de produção de identidades e de formas de organização comunitária, como é o caso da Comunidade do Rio Paruru. Suas águas retratam momentos peculiares de suas vivências como, por exemplo, nas procissões religiosas, nos manifestos de grupos e militâncias locais.

Imagem 28 – Procissão fluvial na Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba-Pa



Fonte: Arquivo da Autora, setembro de 2020. #ParaTodosVerem.

A imagem da fotografia acima revela o momento da procissão fluvial em comemoração ao dia da bíblia no Rio Paruru. Nela, estão presentes dois barcos que seguem lado a lado pelo rio, com pessoas da CEB Nossa Senhora das Dores cantando e fazendo orações. No toldo das embarcações estão crianças, jovens e adultos. À esquerda, no toldo do barco, existem banners pendurados no mastro com imagens da bíblia e um rosário saindo de suas páginas. Ao lado dos banners está uma mulher vestida com um jaleco branco, representa a ministra da eucaristia e um adolescente vestido com a camisa da comunidade católica. Logo atrás mais pessoas em pé. À direita, em cima do toldo do segundo barco, à frente vê-se uma mesa enfeitada com flores coloridas destacando uma bíblia aberta, bem próximo está um menino que olha avidamente para o lado. Atrás dele estão outras pessoas e caixas de som que ecoam os hinos e as orações feitas pelos fiéis. As árvores aparecem cercando o rio e as embarcações formando um paredão coberto pelo céu de nuvens brancas com fundo azul [Fim da descrição].

Um aspecto significativo da cultura ribeirinha e para a vida das crianças pôde ser vivenciado no dia anterior ao evento mostrado na fotografia acima. As crianças da comunidade se preparam ansiosas para viver esse momento. Foram tempos intensos em que elas se envolveram, juntamente com suas famílias. A procissão fluvial saiu da residência de um morador da comunidade, seguiu rio abaixo, passando pelas demais famílias que vinham olhar o barulho das vozes por entre as margens do rio.

A procissão fluvial é uma atividade que marca significativamente o cotidiano das famílias ribeirinhas, sejam nos festejos dos santos padroeiros, nas comemorações litúrgicas,

nas manifestações e lutas contra os grandes projetos instalados na região do Baixo Tocantins, como o Grito das Águas⁵⁵, que ocorre todos os anos no mês de março.

Imagens 29 e 30 – Grito das águas nas Ilhas de Abaetetuba-Pa



Fonte: Site <http://novacartografiasocial.com.br/>. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica que revela um dos momentos mais significativos para os/as ribeirinhos/as de Abaetetuba – O Grito das Águas. Na primeira imagem observa-se à direita barcos ancorados em uma praia, ao fundo aparece a baía Marapatá, mostrando ao longe um navio cargueiro que passa no trajeto rumo ao complexo Albrás/Alunorte. À esquerda, visualiza-se um aglomerado de pessoas formando um círculo na praia. Ao lado, a segunda imagem revela o centro do círculo. No chão da praia molhada está estendido um cartaz branco com o símbolo da Cáritas rodeado por bacias com água. Ao fundo, pessoas seguram um cartaz branco escrito em azul com o tema: água fonte de vida. Acima se verifica um telhado verde formado por árvores que ficam à beira da praia [Fim da descrição].

O rio, como um dos principais símbolos da cultura ribeirinha, se transforma em palco para a realização de diversos eventos e manifestações. Aliás, a presença do rio é tão marcante na vida das populações ribeirinhas que é pelo nome deles que a própria comunidade se identifica a exemplo, Comunidade do Rio Paruru. É assim que temos o primeiro marco identitário desses povos, o nome da comunidade é o nome do próprio rio que abriga os moradores em seu entorno. A vida ribeirinha é margeada pela relação com as águas dos rios, furos, igarapés e baías.

A cultura e a identidade ribeirinhas são constituídas pelos modos de produção da vida local, na relação com a natureza, as matas, as águas, os tempos de marés específicos que marcam o ir e vir desse povos, assim como o sentir e o ser, no sentido de pertença. Uma das

⁵⁵ Ver em Nova Cartografia Social da Amazônia: "um grito de rebeldia e resistência", de ribeirinhos e quilombolas da região das Ilhas do Município de Abaetetuba.

questões levantadas durante a entrevista com as crianças foi o que é ser uma criança ribeirinha? A resposta foi imediata:

Ser uma criança ribeirinha é morar aqui nesse lugar, se eu morasse na cidade, eu seria uma criança da cidade. Aqui eu olho esse rio, que é onde a gente toma banho, brinca, vai pa escola, pa igreja, pa cidade. Ele tem muitos peixes, também tem o camarão que o meu pai pega no matapi. Eu gosto muito daqui. Às vezes a gente vai pro sítio onde a vovó mora, mas não é legal como aqui. O meu rio é a minha casa. Eu não me acostumo morar em outro lugar, Não gosto de ficar muito tempo longe daqui [...]. Por isso que a gente tem que cuidar do rio. Ele nos dá tudo pa gente viver, o peixe pa comer, a agua pa lavar as roupas, a casa, pa gente tomar banho [...] (NARRATIVA DA GAIVOTA).

Falar do rio é expressar uma narrativa de condição de vida, pois é isso que o rio significa para as crianças ribeirinhas. Por entre suas águas transitam as histórias, os saberes, as memórias e a própria vida dos moradores das beiras de rio. O sentido expresso na identidade de uma criança ribeirinha é marcado pela relação com o rio que, para elas, é lugar de vida, de possibilidades. Logo nas primeiras expressões da narrativa, aparece o rio como o seu lugar de pertencimento. Na sequência, a Gaiivota nos ensina sobre as possibilidades que o rio promove em sua vida como lugar de socialização, de ludicidade e caminho que conduz ao conhecimento, assim como para outros lugares. O rio é fonte de subsistência familiar, principalmente para as crianças da localidade do Rio Paruru, em que uma das fontes de renda e de sobrevivência vem da pesca do peixe e camarão.

O rio é o primeiro elemento da cultura ribeirinha que marca a constituição da identidade das crianças, mas essa percepção não está dada, é uma construção histórica, social e cultural, as crianças já nascem “dentro d’água”, suas vidas começam a ser margeadas desde muito cedo à beira dos rios na Amazônia paraense. Pelo rio e com ele, as crianças da Comunidade do Paruru compartilham grande parte de suas vidas. O rio leva para escola, igreja, praia, outros rios vizinhos, para a cidade, o campo de futebol, para os locais de lazer. Com o rio, as crianças produzem uma relação intrínseca e simbólica. Elas convivem e (re)produzem costumes e uma rotina margeada por entre suas águas, pelos igarapés, furos, baías e matas. Nesses “*entre-lugares*” de produção de suas infâncias, compartilham experiências com outras crianças e vão formando e transformando a representação de suas identidades. Assim como na narrativa acima, os depoimentos do Seu José destacam elementos importantes da cultura ribeirinha e dos modos de (sobre)viver que essas populações foram construindo ao longo de sua história à beira dos rios na Amazônia paraense.

**Imagem 31 – Entrevista com moradores da Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba-
Pa**



Fonte: Arquivo da autora, outubro de 2020. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica que representa o momento da visita domiciliar realizada na residência do Seu José e D. Maria. A imagem retrata a cozinha da casa, no centro está uma mesa de madeira pintada em azul, um banco e duas cadeiras de madeira, uma cadeira de plástico roxa, ao redor da mesa estão: à direita, seu José, vestido com um short vermelho e sem camisa, sentado em uma cadeira de madeira, à esquerda, D. Maria, sentada na cadeira roxa e ao lado dela, eu, a pesquisadora. Em cima da mesa estão uma tigela e dois copos de vidro com mingau de açaí com arroz, assim como meu caderno de registro. No fundo aparecem as louças da cozinha penduradas no girau de madeira. Próximos ao Seu José estão o fogão, uma mesa com filtro e a geladeira [Fim da descrição].

Em uma das inúmeras manhãs chegamos à casa de seu José e D. Maria, duas pessoas extremamente acolhedoras, simpáticas e com um espírito jovial. A conversa foi longa e com muitas aprendizagens. Seu José sempre muito sorridente relatou sobre os modos de vida na comunidade, falou dos tempos de fartura da baía, das experiências de mutirão para a construção da igreja e do Centro Comunitário, também lembrou da escola, das primeiras professoras, dos festejos de santo nas famílias da localidade e das “histórias” que povoam o imaginário popular no Rio Paruru. Em um de seus relatos, ressalta:

Aqui, antigamente era muita fartura, tinha muito peixe, muito camarão, a vida era boa. Durante o período da pesca, o peixe era dado para os moradores do rio e de outras comunidade vizinha. Era muito mapará, pescada, dourado, filhote, sarda, era quantidade. Mas hoje em dia, o peixe tá

acabando, o rio tá poluído, os igarapé tão secando. No meu tempo, existia o respeito, ninguém jogava lixo no rio, a água era limpa, a vida era melhor, Os filhos respeitavam os pais. Tomava bença dos mais velhos, e aí daquele que desobedecesse. Hoje em dia isso não existe mais [...] (SEU JOSÉ – 86 anos).

Os tempos e o lugar do qual Seu José lembra, com expressões e gestos saudosos, fala de um Paruru de antigamente, da chegada das primeiras famílias na comunidade e do modo como seus moradores se relacionavam com o rio e seus habitantes. Observa-se que, através do relato, é possível compreender a relação estabelecida entre homem-natureza como fonte de vida em que seus recursos eram utilizados apenas para garantir a sobrevivência e o sustento das famílias. Outro destaque é sobre o respeito, uma das falas muito presente nos diálogos com os anciãos da comunidade trata exatamente dessa questão. Lembro que na chegada a comunidade fui recepcionada pela família de uma das professoras, fiquei morando na casa do Seu Venâncio Ferreira, um senhor de 85 anos que também falou da importância de pedir a “bença” aos pais e aos “mais velhos”. Para ambos, pedir a “bença” era um sinal de respeito e consideração aos mais experientes, mas essa prática não é mais um costume frequente entre os jovens, adolescentes e crianças na comunidade. Para Seu Venâncio, um dos anciãos da comunidade, os pais foram deixando de ensinar os bons costumes a seus filhos e passaram a priorizar outros modos de vida, como a televisão e a internet, a própria escola deixou de valorizar e incentivar certos costumes e tradições.

Ao pensar sobre a lógica da cultura ribeirinha presente nas narrativas da Gaivota, do Seu José e no entendimento do Seu Venâncio, busca-se uma aproximação com a obra “*O local da cultura*” em que Homi Babha (1998) trata dos *entre-lugares* como espaços produzidos à margem do conhecimento hegemônico civilizatório e colonizador, empreendidos por grupos subalternos na construção de novas territorialidades, referindo-se ao contato intensivo e permanente entre as culturas das quais derivaram as territorialidades transitórias, produzindo aproximações e nexos comuns entre grupos e indivíduos diferentes. É preciso entender e situar as experiências fronteiriças como margens vivas, rupturas e fissuras de um processo de descentramento, de *desterritorialização*. O autor analisa os diversos processos históricos coloniais e os contatos advindos desses (des)encontros interculturais entre povos e/ou grupos de diferentes lugares.

Babha (2003, p. 20) define, a partir da prerrogativa pós-colonial, a experiência dos *entre-lugares* como pontos e marcas de revisão, renovação e diferenciação dos novos arranjos sociais que passam a se formar diante dos contatos e aproximações estabelecidas entre as diferentes culturas, por isso menciona sobre “[...] a necessidade de passar além das narrativas

de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais [...]” é o que define os entre-lugares. Esse conceito trata de uma nova configuração e organização dos indivíduos em sua própria cultura. Do ponto de vista dessa concepção, a cultura seria, portanto, tudo aquilo que habita no sujeito, logo, não é possível pensar as infâncias de crianças ribeirinhas fora de seu contexto sociocultural, uma vez que é nesse território que elas produzem sua existência. Logo, os “*entre-lugares*” do rio estão para além de suas margens, sem as fronteiras que poderiam limitar espaços-tempo, o percurso do rio segue sempre abrindo novos e diferentes lugares, apresentando horizontes e possibilidades outras para as infâncias de crianças ribeirinhas.

5.1.2 A culinária ribeirinha

Outro elemento marcante na cultura ribeirinha é a prática alimentar, os produtos e ingredientes que constituem a culinária ribeirinha. Sobre essa temática, as crianças da Comunidade do Rio Paruru construíram uma lista e desenhos com os alimentos presentes na mesa das famílias na comunidade.

A lista de alimentos da culinária ribeirinha elaborada pelas crianças colaboradoras da pesquisa segue uma ordem de preferência com base nos alimentos que mais apareceram na lista, organizada no quadro a seguir:

Quadro 5 – Lista de alimentos da culinária ribeirinha

Tipo de alimento	Crianças
Camarão com açaí	Arara, Gaivota, Saracura e Periquito
Peixe assado com açaí	Garça, Tucano e Sabiá
Peixe frito com açaí	Bem-te-vi e Papagaio
Carne assada com açaí	Beija Flor

Fonte: Elaboração da autora, novembro de 2021.

A predominância alimentar, segundo a preferência das crianças, é o camarão com açaí, porém, observa-se que na sequência continuam aparecendo alimentos que tem como fonte direta de produção o rio ou a baía, como o peixe assado ou frito que é sempre um prato que não falta na mesa do/a ribeirinho/a. Os desenhos abaixo ilustram muito bem a cultura alimentar da comunidade: o açaí como prato principal acompanhado pelos demais produtos da culinária ribeirinha.

A culinária ribeirinha é o reflexo de um modo de vida permeada pelas relações com o rio e a mata. Desde cedo as crianças ribeirinhas aprendem com seus pais os sabores que vem do rio e das matas. Elas representam, nos desenhos a seguir, a cultura alimentar presente em seu cotidiano.

Imagens 32 e 33 – Alimentos da culinária da Comunidade do Rio Paruru



Fonte: Arquivo da autora, outubro de 2022. #ParaTodosVerem.

As imagens estão relacionadas a cultura alimentar presente na Comunidade do Rio Paruru. Na primeira imagem, à esquerda, o cartaz na cor rosa apresentado pelas crianças traz a temática Culinárias Ribeirinhas; nele estão vários desenhos em folha A4 coloridas com a base alimentar composta principalmente por mariscos como o camarão e uma variedade de peixes, além do açaí. A segunda imagem, à direita, apresenta o cartaz amarelo com o tema: Os peixes da nossa região, as crianças identificam e representam os diversos tipos de peixe. Nesse cartaz, temos o Tucunaré, a Raia, o Caratinga, a Pescada, o Camarão, a Sarda e a Tainha [Fim da descrição].

As crianças mostram que a cultura alimentar ribeirinha apresenta especificidades que começam desde o café da manhã até o jantar. Uma delas explica:

Eu acordo bem cedo, porque têm dias que o rabeteiro vem cedo me buscar, por causa da maré, aí eu tomo café com leite e rosca. Vou pa escola, lá eu não goto muito quando é suco com bolacha, o suco é de garrafa e tem um gosto ruim. Já chego em casa com muita fome. Aí ... [pausa] às vez eu sinto o cheiro do peixe assado lá no porto. A mamãe assa aquele peixe, eu gosto de mapará , sarda, pacu. Aí a gente senta pacumê, peixe assado com açaí. Eu fico de barriga cheia. Se água tiver grande nós vamo tomar banho, brincar no igarapé [...] quando é inverno tem manga, a gente come toda hora, principalmente de tarde. Quando não tem manga, nós come o que tiver na hora da merenda. Aí na janta, a gente come peixe ou mingau de arroz com açaí, ou de trigo que também é muito gostoso [...] (SARACURA – 10 anos)

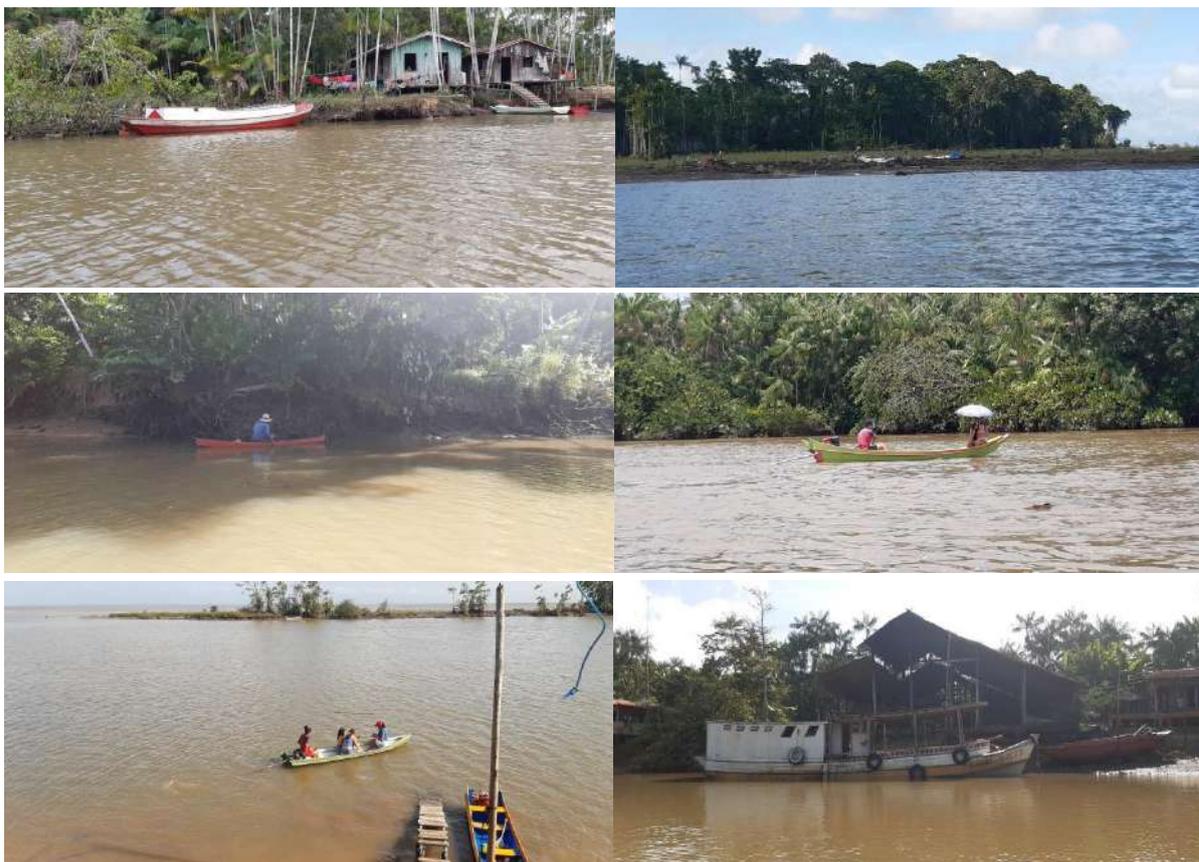
Movimentar-se pelo rio ou por entre os rios nessa Amazônia ribeirinha também possui especificidades singulares que marcam a cultura, os modos de viver, estar e existir no/com o mundo das águas. O principal e único meio de transporte utilizado pelos moradores da Comunidade do Rio Paruru é o fluvial, o rio é o único meio pelo qual os ribeirinhos/as do Rio Paruru se locomovem.

A cultura alimentar da comunidade do rio Paruru é construída pelo contato direto dos moradores com o universo da pesca. Logo, a base alimentar dos moradores dessa comunidade é basicamente constituída por mariscos e uma variedade de peixes.

Contudo, destacamos o quanto esse conhecimento da variedade de peixes, dos modos de preparo e uso na alimentação, sempre acompanhados de açaí, demonstra os saberes que essas crianças carregam consigo pelos locais em que (con)vivem na comunidade. Se olharmos atentamente para os desenhos, pelo traçado e contornos, percebemos a riqueza de saberes, inclusive na escolha das cores para colorir os desenhos. Cores que se assemelham ao colorido dos peixes, dos pratos produzidos a partir deles, da tigela com açaí e os pontinhos representando a farinha. Isso é um material pedagógico carregado de significados e relações com o cotidiano de vivência das crianças.

A imagem produzida por elas, considerando o conjunto de desenhos, nos remete a necessidade de tirarmos os tapumes do olhar colonial que nega e invisibiliza o potencial de saberes e experiências que elas conseguem traduzir e transpor de suas vidas para a sala de aula.

Imagens 34, 35, 36, 37, 38 e 39 – Meios de transporte utilizados na Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba



Fonte: Arquivos da autora, 2021. #ParaTodosVerem.

O coletivo de imagens acima apresenta os principais meios de transportes utilizados pelos moradores da Comunidade do Rio Paruru. O batelão é uma embarcação de médio porte, representado nas imagens 25 e 26, usado para o transporte de argila (barro) da praia do marinheiro até as olarias, ainda numerosas na comunidade. A imagem 27 traz à frente o rio e, ao fundo, aparece um homem com camisa azul, chapéu de palha, sentado em um casco vermelho com seu remo de madeira, às margens do rio, despescando o matapi. A imagem 28 representa o cenário de uma família ribeirinha atravessando o rio utilizando em uma pequena rabeta verde e branca, conduzida por um homem, próximo ao motor e uma mulher sentada à frente segurando uma criança e a sombrinha. A última imagem retrata um barco usado para o transporte de telhas e tijolos produzidos nas olarias da comunidade. À frente vê-se o rio e, ao fundo, no centro da imagem, está o barco de meia tolda ancorado em frente uma olaria fazendo o embarque dos produtos que serão comercializados na cidade de Abaetetuba ou Belém. Acima, por trás do barco, aparece a olaria cercada por árvores e casas, tanto do lado

esquerdo quanto do lado direito. Próximo ao barco, à direita, no seco da praia aparece outro batelão [Fim da descrição].

Considerando a perspectiva das crianças, da representação de suas narrativas e de seus desenhos e das imagens fotográficas, observa-se que a organização sociocultural territorial da Comunidade do Rio Paruru, enquanto território ribeirinho, envolve a compreensão de que esse espaço sociohistórico, político, cultural, ambiental e de produção econômica, não é constituído apenas pela lógica do rio, mas também de representações materiais e imateriais com os tempos-lugares como espaços de produção da vida e do conhecimento local, cotidianamente presentes na vida dos/as ribeirinhos/as. Todas essas representações são fundamentais para a compreensão da cultura e da identidade ribeirinha nessa comunidade, porém, com devido destaque a polivalência dos modos de produção da existência de seus moradores, como a atividade pesqueira, o extrativismo do açaí, a fabricação de tijolos e telhas, a coleta de sementes e comercialização com empresas como a natura.

Entender as culturas e as identidade ribeirinhas passa pela compreensão dos modos como esses sujeitos (re)produzem sua existência na relação como o território enquanto espaço social de vida ligado aos tempos de rio, de marés, da baía – períodos do defeso - dos igarapés e furos, dos tempos de fartura e escassez da mata – safra e entressafra do açaí - A figura abaixo mostra essas representações.

Figura 1 – Mandala da representação do território ribeirinho da Comunidade do Rio Paruru



Fonte: Elaboração da autora, 2022.

A figura em formato de flor foi elaborada a partir da análise dos desenhos, das narrativas de crianças e do diálogo com os anciãos da Comunidade do Rio Paruru – Ilhas de Abaetetuba. É uma flor verde com sete pétalas, em cada uma delas existem frases que articulam a compreensão em torno do que representa o território ribeirinho, frase central que se encontra expressa no centro da flor que é destacado pelo verde folha com um círculo na cor preta. As pétalas são verde água, sendo que na primeira de cima para a direita está a frase: produção dos arranjos locais: a estética do lugar. À direita, ao lado temos a pétala: formas de locomoção: rabeta, barco, canoa, casco e rabudo. Abaixo, ainda à direita, está a pétala: tempo-espço: rio, baía, igarapés, furos e mata. A última pétala, à direita, apresenta a palavra: religiosidade. Abaixo, na posição próxima ao centro, têm a pétala: as comunidades. À esquerda, na sequência, está a pétala que trata da memória coletiva, saberes e ancestralidade. Por fim, a última pétala fala do sistema produtivo: pesca, extrativismo, produção de artefatos [Fim da descrição].

Portanto, as culturas ribeirinhas, entendidas como a totalidade das práticas produzidas e realizadas pelos/as ribeirinhos/as, resulta da *práxis* enraizada no contexto histórico concreto de ocupação e povoamento dessas comunidades. A cultura não pode ser entendida fora do contexto de vida de seus sujeitos, ela está diretamente imbricada na história, na memória coletiva, nas relações com a ancestralidade, nos modos de ocupação e organização do espaço social comunitário, o que compreende a estética do lugar nos meios e formas de produção, nas relações de trabalho, na estruturação do tempo-espço, na religiosidade local e nas relações sociais estabelecidas entre as comunidades, tanto interna quanto externamente. Desse modo, todo esse material produzido a partir das vivências e experiências dessas populações, a beira dos rios, constitui-se como produção simbólica. A representação da mandala do território ribeirinho perspectiva desnudar o olhar para a compreensão de que a cultura e a identidade ribeirinha não podem ser compreendidas fora da relação com o território, como espaço construído historicamente marcado por relações de poder.

É nesse contexto sociocultural que as crianças ribeirinhas, mergulhadas nas águas de sua cultura, apresentam e representam suas identidades através das narrativas, dos desenhos, das imagens, do brincar, das brincadeiras e das histórias do/sobre o lugar.

Uma das possibilidades para a compreensão da cultura ribeirinha se dá através da partilha de vivências com as crianças, haja a vista que, em seu cotidiano, elas (re)produzem seu meio social, principalmente no contexto das brincadeiras que se realizam na complexa e dinâmica relação entre o rio e a mata.

5.2 TEMPOS E ESPAÇOS DAS REPRESENTAÇÕES DO BRINCAR NO RIO PARURU

Eu gosto de brincar no rio, na hora de tomar banho, eu fico muito feliz, porque dá pa brincar de várias coisas, a gente pula na água, nada, mergulha e fica um tempão vendo quem demora mais embaixo d'água. Mas é melhor quando a maré tá grande, porque quando ela tá seca, é só lama, não dá pa brincar.

Beija-Flor

A representação do/sobre o rio presente nas narrativas das crianças falam de um lugar em que elas materializam tempos e momentos importantes de suas infâncias. Com o rio e sobre ele, as crianças (re)criam seu próprio espaço social. O rio aparece como lugar em que o Ser criança encontra ecos e ressonâncias, interliga pontes, abre caminhos nos quais o brincar é constituído por inúmeras possibilidades. Porém, esse tempo do rio para o brincar é muito bem delimitado e compreendido pelas crianças que demonstram domínio sobre os tempos das marés. Isso significa que brincar no rio, em geral, ocorre durante a realização do banho diário, durante a maré cheia. Um saber que as crianças ribeirinhas aprendem muito cedo na convivência com seus familiares e parentes.

Ao observar o cotidiano das crianças da Comunidade do Rio Paruru, de certo modo, é possível afirmar que o tempo do brincar está atrelado ao tempo do rio. E a combinação dessa relação é que determina o tempo de início e término de uma brincadeira ou um jogo. Por isso:

[...] as brincadeiras vividas pelos ribeirinhos se diferenciam das brincadeiras comuns da cidade urbana, principalmente pelo contexto e pelas regras. A floresta e o rio são elementos característicos da cidade ribeirinha, constituindo-se no cenário fundamental para a realização da maioria das atividades. (POJO; LOUREIRO, 2011, p. 24)

Pojo e Loureiro utilizam o termo floresta, porém, no contexto do município de Abaetetuba, inclusive na própria linguagem local, mata é o termo adequado para se referir a cobertura florestal existente nas regiões de várzeas e de terra firme, considerando que grande parte da floresta densa que recobria o município é inexistente, dando lugar a outros arranjos florestais, intercalada com cultivos agrícolas, entre eles as palmeiras que recobrem extensas áreas formando as plantações de açaí, de grande importância para a economia local⁵⁶.

⁵⁶ Fonte: <https://www-geografia.blogspot.com/2016/02/abaetetuba-historia-e-geografia-de.html>

É nesse cenário ribeirinho que as crianças produzem seus modos de viver e representar suas infâncias através das brincadeiras que realizam nos mais distintos espaços sociais da “beira” do rio, nos igarapés, na praia, na mata por entre as árvores, na canoa. Para isso, utilizam os próprios elementos da cultura ribeirinha, com os quais (re)criam possibilidades para o brincar.

Dessa maneira, com Vasconcelos (2008), a criança tem a possibilidade de transformar as circunstâncias ao seu redor e criar possibilidades tanto para o brincar quanto para as brincadeiras, inclusive agindo na adaptação do próprio brinquedo uma vez que, ao manipular e interagir com o seu meio, (re)cria formas de brincar, compreender e interpretar seu cotidiano e sua cultura.

Neste ponto, especificamente, opta-se pelo diálogo com Kishimoto (2011) e Huizinga (1990), ambos ajudam a pensar sobre o brinquedo, a brincadeira e o jogo. Para a autora, brinquedo é compreendido como todo objeto que oferece suporte à brincadeira, ele estimula a representação e a expressão de imagens que reproduz na imaginação da criança aspectos da realidade.

Ao discutir o papel da brincadeira no processo de socialização e construção da criança como sujeito social, Kishimoto (2011) lembra que ela, concomitantemente com o brinquedo, contribui significativa e integralmente para o desenvolvimento da criança, considerando os níveis social, cognitivo, afetivo, emocional, psicológico e psicomotor, pois, além de proporcionar a interação entre elas, pela/com a brincadeira elas se comportam diferente do comportamento habitual em suas práticas de vida diária.

O próprio ato de brincar, enquanto ação empreendida pelas crianças, é ressignificado, (re)criado e organizado por regras e limites que elas mesmas determinam de acordo com as possibilidades de seu contexto sociocultural, como é o caso das crianças ribeirinhas.

As brincadeiras se constituem como elemento fundamental para construção das infâncias ribeirinhas, com elas e por elas as crianças comunicam sua cultura, representam e afirmam suas identidades, expressam saberes específicos sobre o rio, a mata, a baía, os tempos e espaços ribeirinhos que margeiam suas vidas. No brincar, a criança socializa os saberes de sua cultura, realiza e representa sua identidade, no sentido apresentado por Ciampa (2011), constituem-se como sujeito sociocultural que ensina/aprende mutuamente.

O jogo, por sua vez, pode ser definido como o resultado de um sistema linguístico que se articula dentro de um determinado contexto social, possui um sistema de regras que se materializa em um objeto. Ou seja, no jogo, são estabelecidas regras que organizam as ações da criança no desenvolvimento da brincadeira. Porém, Huizinga (1990) atribui características

específicas ao jogo: o prazer, a falta de seriedade, as regras, o caráter de ficção, a representação e a limitação no tempo e no espaço são específicas do jogo.

Com Huizinga (1990, p. 03-04), o jogo é primordial por ser uma fonte de prazer e criação que possibilita o domínio do lúdico, é compreendido como “[...] o fato mais antigo que a cultura, já que pressupõe sempre a sociedade humana, ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica e confere um sentido a ação.”

O brincar em Huizinga (1990) é compreendido como uma ação puramente instintiva, posto que nesse ato reside a liberdade que possibilita a representação da realidade em um (re)fazer que (re)cria, ressignificando as experiências vividas, as formas de socialização e interação e as regras sociais.

Acredita-se que através da brincadeira as crianças descubrem novos desafios que as conduzem a questionar sobre seus comportamentos na tentativa de compreender e apreender os problemas presentes no meio social em que vivem. De algum modo, a brincadeira é um veículo de comunicação e anúncio entre a criança e seu contexto e vice-versa. No brincar, elas (re)constituem o real e passam a agir sobre ele, criando e recriando novas possibilidades para (re)existir, (re)viver e (re)insurgir-se, representando e sendo representadas no/com o mundo.

5.3 IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DO RIO ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS NA COMUNIDADE DO RIO PARURU

O brincar para as crianças ribeirinhas é sempre um tempo que se faz na constante relação entre o rio e a mata, como lugares de produção, anúncio e denúncias de seus modos de vida. É com o rio e a mata que essas crianças estabelecem seus vínculos e sentimentos de pertença, de identidade humana. Em suas narrativas o rio é concebido como lugar de produção da vida. Elas dizem:

O rio é tudo para mim, nele eu brinco, eu pulo n'água, eu vou pra escola, pra igreja, vou pra cidade, eu ando no rabudo, vou na mercearia quando minha mãe manda [...] eu gosto tanto de morar aqui porque a gente pode brincar nele, só quando tem muita maresia, aí, não dá, tem que saber a hora [...] (GARÇA)

Eu não queria morar em outro lugar, porque aqui é divertido, a gente vai pra onde quer, a gente brinca muito de pira-pegar na água, de pular, de mergulho, eu gosto de morar aqui [...] (BEIJA-FLOR)

O rio e a mata se transformaram no cenário ideal para a realização das brincadeiras, desde muito cedo, ainda nos primeiros anos de vida, a criança ribeirinha estabelece formas e utiliza mecanismos específicos na construção dessa relação. A criança observa, vive com seus pares e com os adultos (parentes) experiências que facilitam a compreensão de seu mundo.

Uma das ferramentas significativas que participa e ajuda a criança a estabelecer os vínculos e sentimentos de pertença com a cultura ribeirinha é a brincadeira. Por isso mesmo a ideia de infâncias, no plural, exprime exatamente a compreensão de que essas crianças vivem diferentes e diversas infâncias, posto que suas experiências se circunscrevem no contexto histórico e cultural em que vivem. Dessa forma, a ideia de infância não é uma categoria natural, mas de fato, profundamente histórica e cultural.

5.3.1 Pássaros na árvore

Imagem 40 – Brincadeira de pássaros na árvore



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2020. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica retrata o cenário de uma praia, à beira da baía Marapatá, no Município de Abaetetuba - PA, na esquerda fica evidente os restos de uma árvore com raízes expostas, eu, vestida com uma blusa e short amarelos sentada sob os restos do caule de um açazeiro, próxima às raízes dessa árvore. Ao fundo, outros açazeiros com as raízes expostas, mas ainda em pé e uma das crianças apoiada nas raízes. À esquerda, outra árvore caída, ainda com folhas nos galhos onde um grupo de crianças, penduradas nos galhos, brinca de pássaros na árvore. Abaixo, no chão de areia, uma menina corre na tentativa de alcançar as crianças [Fim da descrição].

Lembro com entusiasmo que nesse dia uma das meninas falou sobre a possibilidade de brincar no “Bico dos Pássaros”, essa fala, em um primeiro momento foi intrigante e ao mesmo tempo excitante, nunca havia pensado sequer na possibilidade de existência desse lugar, quanto mais imaginar como seria brincar num local que, outrora, abrigava os animais mortos. Com uma postura firme e insistente uma das crianças disse que: “[...] só dá pa brincar quando a água estiver grande, aí a gente atravessa o rio no rabudo do papai e vai brincar. Agente pode ficar lá até escurecer, porque depois vai dá maresia, vento aí fica ruim [...]” (TUCANO).

Quanta sabedoria presente nessa narrativa que nos ensina sobre os tempos das águas grandes, dos tempos e daquilo que é possível fazer entre o dia, compreendido como “claro” e a noite representada como o “escurecer”. A compreensão dos horários das marés e do próprio vento. De fato, naquele dia, a maré cheia ocorreu à tarde, assim, no horário combinado, atravessamos o rio para o “Bico dos Pássaros”. Imediatamente, uma das crianças se propôs a ensinar como brincar.

Observei que, olhando em volta, a Arara (8 anos) apontou para uma árvore caída na praia e disse que poderíamos brincar nos galhos e cada um/a seria um pássaro. A ideia foi aceita por todos/as, então foi aquela correria para se posicionar nos galhos da árvore. A Arara, como uma das crianças mais participativas e espontâneas, passa a narrar o contexto do brincar e a brincadeira. Ela diz:

Nós já brinquemo muito aqui, é muito divertido, você vai gostar. Olha a gente brinca assim: um vai ser o gavião e os outros vão ser os passarinhos que fogem, então o quando o gavião gritar agente corre, sobe na árvore e fica em cima do galho sem cair, aquele que for pego fora do galho é comido pelo gavião e sai da brincadeira. Então, vumbora logo, pa dá tempo de brincar muito. Quem quer ser o gavião? (ARARA)

Eu vou ser o gavião (PERIQUITO)

Então tá.

Vamos lá! Quando o gavião gritar nós temos que correr rápido, subir na árvore e ficar em pé no galho, aquele que cair, o gavião pega e come. (GAIVOTA).

A primeira observação a ser feita diz respeito ao lócus do brincar, ou seja, o espaço social (re)criado pelo contexto da brincadeira. As árvores são os objetos que participam da brincadeira. Nesse cenário, elas assumem uma nova configuração para além de seu papel fundamental no meio ambiente. A árvore constitui-se juntamente com a praia como um dos lugares preferidos para a realização das brincadeiras das crianças na comunidade do Rio Paruru.

Notoriamente, as crianças, ao recriarem o imaginário do brincar, adaptam os espaços sociais onde a brincadeira ocorre, utilizam os objetos e elementos presentes nesses locais, estabelecem uma relação recíproca com o meio ambiente, utilizando os próprios recursos disponíveis para a realização das brincadeiras de tal modo que se percebe uma rede de relações entre elas próprias e com o território do brincar, compreendido como lugar de produção das infâncias de crianças ribeirinhas. Esses processos não se constituem como relações naturalizadas e inatas, mas sim, como relações construídas histórica e culturalmente nas beiras dos rios da Amazônia paraense.

Outro aspecto relevante é a relação com os pássaros que pertencem à fauna local, periquito, gaivota, papagaio, beija-flor, garça, gavião e sabiá foram os nomes escolhidos pelas crianças. Essa escolha foi justificada por elas a partir de características peculiares de cada pássaro, como o sabiá pelo canto, o beija-flor pela relação com as flores, a graça pela cor de suas penas, assim como pelo hábito alimentar de comer camarão, o periquito pelo barulho forte e insistente de seu grito. Tais escolhas (de)marcam e articulam a relação entre as crianças e a fauna local, assim como demonstram o conhecimento que elas possuem acerca dos animais que habitam os terreiros, a mata e o rio na Comunidade do Paruru.

5.3.2 Pira-pega no rio

Imagem 41 – Crianças brincando de pira-pega no rio



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem fotográfica apresenta o cenário do rio, onde, à direita seis crianças, entre meninos e meninas fogem para não serem pegas na brincadeira de pira-pega no rio. As

crianças aparecem subindo a escada, uma delas, um menino, se equilibra em uma vara presa próximo à escada. A água ocupa toda extensão da imagem e mostra à esquerda uma menina que nada em direção as outras crianças flutuando sobre a água. É perceptível que o movimento feito pelas crianças na tentativa de fuga produz pequenas ondulações na água [Fim da descrição].

A brincadeira de pira-pegas, em seu contexto original, é realizada no ambiente terrestre, em geral no quintal, na rua, no “terreiro”, quintal dos/as ribeirinhos/as e se desenvolve por meio da seguinte maneira: após realizar uma espécie de sorteio, através do “zerinho um” ou da brincadeira de “par ou ímpar”, a última criança que fica na disputa é o/a pegador/a. Em seguida, após o sinal de contagem até certo número todos saem correndo, tentando escapar para não ser pego.

Ocorre que, na comunidade do Rio Paruru, as crianças recriaram a brincadeira de pira-pegas no rio, agregando novos elementos e novos desafios ao brincar, assim, uma delas explica como se dá essa brincadeira; “Primeiro a gente faz o “par ou ímpar” pra ver quem vai ser a mãe. Depois a gente começa a brincar. Então vamos lá [...] Ih, a mãe é a [Gaivota]⁵⁷” [PAPAGAIO].

De acordo com as crianças, a brincadeira de pira-pegas no rio consiste em, após selecionar quem fará o papel de pegador/a (mãe), os demais participantes se afastam o máximo possível do local em que se encontra a “mãe”. Em seguida, a “mãe” corre e pula no rio, nada apressadamente em direção as outras crianças na tentativa de pegá-las. Enquanto isso, o grupo de crianças se dispersa em várias direções, uns sobem na escada e correm pela ponte, outros pulam e nadam para a “beira” ou o “meio” do rio, buscando locais de refúgio. Após vários minutos realizando corrida, pulo, nado, salto, a última criança é capturada e o primeiro tempo da brincadeira se encerra, repetindo-se por várias vezes, inclusive com regras como a primeira criança a ser pega será a “mãe” na próxima rodada.

O movimento corporal, o equilíbrio, a capacidade de respiração, o domínio do corpo é essencial na realização dessa brincadeira. É uma ação que exige muita destreza e resistência por parte das crianças, envolve um conjunto de atividades físicas que se realizam simultaneamente: correr, pular, nadar, mergulhar, respirar e subir, movimentos que, no contexto ribeirinho, ganham uma dinamicidade maior pela proporção do próprio espaço em que a brincadeira se realiza. Em geral, as pontes que ficam à beira do rio possuem um comprimento considerável, além de correr sobre a ponte as crianças desciam na beira do rio

⁵⁷ Sinalização própria para demarcar a criança cujo nome fictício é Gaivota.

correndo até chegar e subir em outra ponte. Uma verdadeira maratona envolve a brincadeira de pira-pegas.

5.3.3 Brincando de pular no rio

Imagem 42 – Crianças brincando de pular no rio



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem apresenta à direita o rio seguindo acima uma pequena rabeta com pessoas que se dirigem para algum lugar na comunidade, à frente delas a mata ciliar que cerca uma das beiras do rio. À esquerda temos uma ponte alta e estreita de madeira com crianças brincando de pular no rio. No alto da ponte uma menina aparece exatamente quando realiza o salto (pulo), a impressão é de que ela está flutuando no ar. Enquanto isso, outras três crianças sobem a escada. Abaixo, está a cabeça de uma das crianças que mergulha em direção à escada [Fim da descrição].

Pular no rio também é uma brincadeira prazerosa e constante no cotidiano das crianças da comunidade do Rio Paruru. A imagem acima retrata muito bem esse momento que faz parte da hora do banho. É como um ritual cotidiano, as crianças não tomam banho sem pular no rio, isso ocorre de várias maneiras. Elas pulam da árvore, dos galhos, da canoa, da rabeta, do miritizeiro e da ponte.

A representação vista na imagem ocorreu em tarde de maré alta em que as crianças me convidaram para tomar banho, ao mesmo tempo ressaltaram que esse é dos tempos mais esperados em seu cotidiano, a hora do banho com a maré cheia. Nesse dia, revivi, assim como tantos outros, minha “nova infância”, tempos do brincar com os primos na beira do Rio

Quianduba, descer para o porto na casa do Vovô Jango, correr em cima do miritizeiro, saltar em uma posição específica, mergulhar, nadar com a respiração ofegante e retornar ao início da brincadeira.

A primeira vista essa brincadeira parece simples e natural, a questão é que quando as crianças começam a explicar a brincadeira e a concretização do brincar, surgem as complexidades e os desafios. A brincadeira ocorre assim: “Primeiro agente corre na ponte, e pula fazendo um gesto, qualquer gesto. Só não pode repetir o gesto que outra pessoa já fez, tem que ser diferente. Quem repetir, sai da brincadeira, o último que ficar, ganha. [BEIJAFLORES].

Importa dizer que, para realização da brincadeira, a ponte é o elemento auxiliar, a base que dá mobilidade para o brincar e os gestos se constituem como o brinquedo pelo qual o brincar se concretiza. Desse modo, evidencia-se que o brinquedo, assim como o brincar e a brincadeira, assumem concepções diferentes segundo o contexto sociocultural das crianças. Sobre isso, Kishimoto (2011) expressa que todos esses aspectos são conceitos que variam de acordo com o contexto em que estão inseridos. A fim de explicitar tal definição, usa o exemplo da boneca que se transforma em brinquedo quando uma criança brinca de “filhinha”, entretanto, esse mesmo brinquedo – a boneca – pode se tornar um símbolo divino para certas populações indígenas. Assim como uma mesma conduta pode ser interpretada como um jogo, dependendo do significado a ela atribuído, de acordo com a cultura em que está envolvida.

Imagem 43 – Menina pulando no rio



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia que apresenta um dos momentos da brincadeira de pular no rio. À esquerda, seguindo para frente, está o rio no momento de maré cheia. Ao fundo, as árvores da mata ciliar constituem um paredão verde. À direita, a ponte de madeira saindo das margens do rio, onde estão duas meninas aguardando a vez para participar da brincadeira e uma terceira menina que pula da ponte. A cena mostra a menina, exatamente quando pula da ponte, é como se estivesse flutuando no ar, como um pássaro que ao alçar o voo, busca um ponto encontro. A menina, com os braços para cima, encolhe as pernas, entreabertas, e realiza o movimento. As águas do rio, abaixo dela, parecem paradas, em silêncio, aguardando o momento do barulho do pulo, das bolhas de ar anunciando a concretização da brincadeira [Fim da descrição].

Como explicitado na imagem acima, observa-se que a brincadeira de pular no rio ocorre de acordo com regras e tempos específicos estabelecidos pelas próprias crianças, e um simples gesto como pular é (re)criado e ganha novos sentidos e significados. As crianças ribeirinhas agregam ao movimento do pulo outras possibilidades como a inclusão de gestos. A menina que pula realiza diversos movimentos ao mesmo tempo, correr, pular, saltar, levantar os braços, encolher as pernas, mergulhar, respirar, nadar na vertical e boiar (flutuar), tudo isso em poucos minutos. Enquanto a primeira menina pula, as duas meninas na ponte aguardam sua vez e, ao mesmo tempo, começam a imaginar os movimentos e gestos que farão ao realizar a brincadeira. A diversão é acrescida do desafio e do prazer em realizar os movimentos mais criativos e inusitados que puderem.

Durante a realização dessa brincadeira uma das meninas disse:

Eu já fico esperando a minha vez de pular e tenho que pensar rápido no meu gesto, tem que ser bonito e não pode repetir porque se não a gente perde. Ganha quem fizer os gestos mais bonitos sem repetir. A gente brinca muito essa brincadeira aqui na ponte, mas também a gente brinca no igarapé. Lá tem uma árvore que o galho cai em cima do igarapé, [...] sobe no galho e pula, mas só dá pa brincar com a maré grande [...] (SARACURA).

Quanto conhecimento e criatividade envolvida na dinâmica do brincar! Essas crianças veiculam sua cultura e seus conhecimentos através das brincadeiras na beira do rio, dos igarapés, furos e baías. Elas sabem coisas, e sabem coisas do mundo e com o mundo, suas aprendizagens ocorrem articuladas aos seus modos de vida em estreita relação com o território ribeirinho enquanto lugar socialmente produzido e historicamente transformado e (re)significado através das relações sociais estabelecidas, bem como da dinâmica dos meios de produção, da pesca, do extrativismo do açaí, da vivência nos mutirões comunitários, da

valorização da memória coletiva, da ancestralidade, dos saberes sobre os tempos do rio, das matas, dos furos, igarapés, baía e da vivência nas práticas religiosas .

Ao brincar, as crianças produzem os tempos e modos em que suas infâncias são produzidas e representadas no contexto das brincadeiras que traduzem os sentidos e significados do cotidiano ribeirinho. A brincadeira é um veículo de comunicação dos modos de vida e dos saberes que as crianças apreendem na relação entre o rio e a mata.

5.3.4 Pira-pega na praia

Outro lugar utilizado pelas crianças para brincar pira-pega é a praia que fica na entrada do Rio Paruru, é um dos lugares mais visitados na comunidade, todos os dias no horário de maré baixa lá estão elas, meninas e meninos, adultos, jovens e até idosos se dirigem para a praia.

Assim como todos os visitantes que chegam na comunidade, logo nos primeiros dias de chegada, fui apresentada à praia pelas crianças, um convite irrecusável, pois elas falavam com entusiasmo e alegria do quão divertido era ir à praia brincar. [...] Lá a gente pode brincar de várias coisas, até jogar bola, os meninos jogam bola toda tarde, quando a maré tá seca eles vão pra lá, nós também, agente até brinca com eles [...] (GAIVOTA).

Imagem 44 – Crianças brincando de pira-pega na praia



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica que retrata quatro crianças realizando a brincadeira de pira-pega na praia. No centro aparecem as crianças de costas correndo. À frente, uma menina, de

camiseta azul e short preto, corre atrás de outras crianças que participam da brincadeira. Ao fundo, é possível ver uma quinta criança ao longe. À direita surge uma pequena porção de água da baía Marapatá. A areia morena cobre toda a extensão que vai da esquerda ao fundo da imagem. O céu de nuvens azuis tingidas de branco forma a cobertura da paisagem [Fim da descrição].

Brincar de pira-pegas na praia segue as mesmas regras do brincar no rio, com a diferença de que no rio nadar se constitui como movimento fundamental para a realização dessa brincadeira. No contexto da praia, correr na areia é imprescindível, talvez tanto quanto nadar, mergulhar e respirar, correr na areia foi bem difícil, foram muitas paradas para recuperar o fôlego, dores na musculatura da perna e nas articulações. Nas paradas em que sentava na areia, observei que as crianças continuavam, por um longo tempo, não paravam, constatei que, realmente, àquela era uma prática constante em seu dia a dia.

Outro aspecto relevante a ser comentado diz respeito a (re)configuração da brincadeira para um novo espaço. No que diz respeito à brincadeira de pira-pegas, a praia é o novo local do brincar, portanto, o espaço sociocultural de realização do brincar. Nesse caso, o próprio brinquedo se confunde com a brincadeira, não um objeto visível que represente o brinquedo, mas no próprio brincar o brinquedo se revela como o ponto de referência da brincadeira pira-pegas.

Brincar, para as crianças ribeirinhas, não é meramente um ato mecânico, desprovido de sentido e significados, para além disso, é uma prática cultural na qual elas anunciam sua cultura e ao mesmo tempo denunciam o silenciamento dessas práticas no cotidiano escolar. Essas crianças alimentam uma perspectiva de mundo que se constitui pela imaginação, criação, experiência, socialização, interpretação e reconfiguração da realidade, “[...] é a criança que brinca e, ao brincar, (re)apresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa, faz” (KRAMER, 2008, p. 170).

Coletivamente, elas produzem e partilham rotinas, experiências e aprendizagens que vão construindo mutuamente nas interações que estabelecem com os adultos de sua comunidade assim como com outras crianças nos mais diversos lugares do território ribeirinho.

Imagem 45 – Meninas andando sobre as águas



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

Na Imagem fotográfica, à frente, estão quatro meninas andando sobre as águas da praia. À esquerda segue a mata que cobre a beira da costa da baía. À direita é possível ver um pequeno banco de areia ainda coberto pelas águas. O fundo é formado pelo horizonte que segue adiante com nuvens de onde despontam os últimos raios de sol ao entardecer [Fim da descrição].

Essa imagem retrata o momento em que as meninas me mostram os espaços da praia, elas caminham e apontam para as laterais indicando que todo o espaço é ocupado por um enorme areal que segue baía à fora. Caminhar sob as águas foi uma aventura segura ao lado das crianças que demonstraram conhecimento sobre o lugar. De repente, enquanto caminhávamos, e elas me falavam sobre a praia e suas histórias, uma delas lembrou que ali poderíamos pisar numa arraia. Imediatamente a outra disse: “[...] não, esta maré não tem arraia, o papai disse que é só na maré de quarto crescente que elas vêm pra praia [...]” (BEIJA-FLOR). Indaguei sobre o que seria a maré de quarto crescente, elas apontaram para o céu e explicaram que é um tipo de maré que se relaciona com a posição que a lua ocupa, ou seja, as águas-mortas, é quando a maré de menor amplitude e volume de água, não é uma maré grande ou lançante, mas de águas calmas.

Observei que as crianças não só partilham, mas produzem e socializam entre si os conhecimentos oriundos de seu contexto. O espaço da praia se transforma em sala de aula a céu aberto para ensinar sobre a relação entre as marés e as fases da lua. As crianças interpretam e traduzem a seu modo o conhecimento presente no território ribeirinho, elas comunicam e ensinam sobre questões essenciais para a sobrevivência dos moradores da

comunidade. No diálogo estabelecido sob as águas, elas mencionaram sobre a poluição do rio, falaram das inúmeras vezes que vão brincar na praia e encontram sacolas, garrafas pet, vidro, restos de tecidos nas areias da praia. Lembraram que há tempos os professores da escola desenvolveram uma atividade de limpeza do rio e preservação do rio.

Imagem 46 – Meninas repousando após a brincadeira



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

Imagem fotográfica que apresenta à frente, no centro, três meninas sentadas nos restos dos galhos de uma árvore enterrada nas areias da praia. A primeira menina, de blusa branca, aparece de perfil apoiada num galho superior, outras duas meninas estão sentadas no galho inferior. Uma delas sentada de frente e a outra de costas olha para o horizonte, ponto em que se vê o sol poente que se mostra por inteiro no céu de nuvens cinzentas e luminosas nas proximidades dos raios solares. As águas abundantes da baía perfazem toda a extensão superior da imagem da direita à esquerda [Fim da descrição].

O dia foi intenso, marcado por muitas aprendizagens e aventuras. Após um uma longa tarde de setembro, entre caminhadas, conversas e ensinamentos e aprendizagens, enfim paramos para um breve descanso, as meninas sentadas num velho tronco de árvore enterrado na areia e eu, um pouco atrás, olhando para o horizonte que anunciava o entardecer, comecei a pensar o quão necessário é estar e (com)partilhar das experiências com as crianças e suas sabedorias.

Ao analisar a escolha das imagens para compor o texto, questionei as crianças sobre os motivos que levaram a seleção da imagem acima. Imediatamente, Beija-flor responde:

Aqui é o lugar mais bonito que eu conheço, a gente se sente bem, a gente toma banho, brinca, nada, faz muita coisa que não dá pra fazer na casa, nem na escola, em outro lugar. Daqui a gente vê a baía, a praia do marinho, onde aparece a carruagem, o cavalo marinho e a princesa encantada [...]

A narrativa expressa o vínculo construído entre as crianças e o lugar. Elas sentem seu mundo por meio do corpo, constroem sentido sobre sua vida e si mesmas, com destaque para seus modos de vida, suas rotinas, a relação com o ambiente e as experiências construídas através dessas interações. Essas crianças, inclusive reconhecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), precisam ser concebidas como sujeitos históricos que produzem o meio em que vivem, mas, ao mesmo tempo, resultam dessa relação. A criança ribeirinha possui suas próprias singularidades, com características próprias, com ritmos de desenvolvimento diferentes, capaz de (re)criar e (re)inventar o contexto de suas práticas de vida. Por isso, educar as crianças ribeirinhas:

[...] significa assumir o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhe permitam viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece. O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são recursos para a ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças. Não são meros conteúdos da ação pedagógica, embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilitam relacionar o local e o global, o singular e o plural. São principalmente cenários que estruturam, dão vida e sentidos às experiências das crianças na exploração corporal, ética, estética e política do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas. Compõem, nas interações e relações entre as crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentido sobre si mesmas, sobre o mundo e suas comunidades. Constituem-se como espaços de aprendizagens complexos, um verdadeiro laboratório da própria vida; um laboratório em que se encontram os sabres cotidianos da criança enriquecidos pela sistematização, observação minuciosa e cuidadosa, pela mediação do professor. (BRASIL, 2010, p. 11-12).

As imagens revelam o quão rico e potencial são as experiências de vida produzidas pelas crianças ao estabelecerem formas de apropriação específica da realidade, recriando possibilidades, reinventando situações e cenários, adaptando as brincadeiras e os modos de brincar de acordo com as possibilidades de seu contexto sociocultural.

5.3.5 Futebol na água

Imagem 47 – Futebol na água



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia que mostra o jogo de futebol na água. À esquerda, dois cascos ancorados na areia da praia. Ao centro, está uma menina que caminha nas águas sob a areia. Ao fundo, um grupo de meninos brinca de futebol, próximo a eles estão três rabetas presas em pequenos pedaços de pau. A areia está coberta pela água que invade a praia formando pequenas ondas [Fim da descrição].

Os dias na Comunidade de Paruru foram mostrando que a prática de futebol na água é uma rotina para as crianças, adolescentes, jovens e adultos da localidade. Entre os jogadores estavam Sabiá, Periquito e Garça que, muito entusiasmados para mostrar como eles realizam essa brincadeira, disseram: “Aqui a gente brinca no horário que a maré está seca, a gente aproveita porque quando ela enche não dá pra brincar. Mas o melhor horário é de tarde [...] a gente fica até de noite [...] (PERIQUITO).

Aprender com as crianças ribeirinhas sobre os tempos da maré permite *mirar* a vida sob outros prismas, enxergar àquilo que está invisível aos olhos de adultos que se perderam de suas crianças e das meninas instauradas em suas infâncias. Quem sabe olhar pelo avesso ou sob outros ângulos como faz pensar Kramer (2011):

[...] aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de

certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. [...]. Há que aprender com as crianças a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (KRAMER, 2011, p. 117).

Mais uma vez a autora dizendo que é preciso saber das coisas das crianças, da vida, dos modos de produção de sua existência e estabelecer relações com seu meio social. Elas nos ensinam, a seu modo, como subverter a ordem das coisas, os padrões, os modelos universais de vida, a não ser obedientes, mas, nas causas necessárias, instaurar a desobediência como condição de sobrevivência e (re)criação de oportunidades e possibilidades outras.

5.3.6 Pira-alta-cola na mata

Imagem 48 – Crianças brincando pira-alta-cola entre as árvores



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia que, à direita, revela as raízes expostas de algumas árvores, troncos e folhagens. Por entre esses troncos, é possível ver uma criança que tenta subir em uma árvore. No centro, estão três meninas que correm por entre as árvores brincando de pira-alta-cola, sendo que duas delas, mais à esquerda, aparecem apoiando-se nas raízes e segurando nos galhos das árvores. Uma outra menina de vestido listrado em preto e branco é a pegadora que corre atrás das demais crianças. O fundo da imagem é formado pelo verde da folhagem das árvores [Fim da descrição].

O desenvolvimento da brincadeira ocorre conforme as crianças ensinam:

Primeiro agente faz o ze-ri-nho um, depois faz par ou ímpar e quem perde é a mãe. A brincadeira começa quando a pessoa que é a mãe conta até vinte e sai correndo atrás dos outros [...] a gente tem que fugir e subir na árvore ou em algum lugar mais alto, mas não pode ficar muito tempo no mesmo lugar [...] tem que sair e trocar de lugar. A mãe só pode pegar quem não estiver no alto [...] quando a pessoa é pegada pela mãe fica parada no lugar, colada, precisa da ajuda de outra pessoa pra descolar, mas tem que ser rápido porque a mãe fica vigiando a pessoa que foi colada (SABIÁ)

Se uma pessoa for pegada três vezes ela vira mãe [...] e se ela for mãe três vezes, aí paga uma prenda, pode imitar algum bicho, ou achar alguma folha, galho, semente ou fruta [...] (SARACURA)

A brincadeira de pira-cola é uma prática presente em muitos contextos culturais, porém, para as crianças da Comunidade do Rio Paruru, existem outros condicionantes e desafios atribuídos por elas mesmas na execução da brincadeira, ou seja, além de ser pira-alta é também pira-cola, assim chamam-na de pira-alta-cola. Isso significa que, ao mesmo tempo, o/a pegadora ao tocar em alguém que está no chão, faz com que a criança fique colada.

Para a execução da brincadeira, as crianças utilizam os objetos e elementos disponíveis, assim como fazem uso de movimentos como pular para subir ou descer da árvore ou dos galhos, equilibrar-se em pequenas raízes que sobressaem do chão de terra ou areia, pendurar-se nos galhos e troncos demonstrando equilíbrio, firmeza, raciocínio lógico-matemático, ao calcular a distância entre uma árvore e outra em relação a posição que o/a pegador/a se encontra, correr, esquivar-se.

Imagem 49 - Crianças brincando na árvore



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia que mostra três crianças brincando de pira-alta-cola entre as árvores, sendo que, à frente, no centro da imagem, está uma menina de costas que corre em direção a outras meninas que fogem e tentam subir em uma árvore que aparece ao fundo. Uma das meninas está pendurada na raiz de uma árvore que, por estar em um chão coberto de areia, apresenta parte de suas raízes expostas, próximo a ela está outra menina que se aproxima para subir. À direita, tem outra árvore caída com os galhos no chão e uma pequena quantidade de folhas. Por trás dessas árvores, o céu emerge em tom avermelhado sinalizando o entardecer. [Fim da descrição].

Através da simplicidade e espontaneidade com que as crianças organizam e executam as brincadeiras no ato de brincar, é possível observar as dinâmicas envolvidas na organização, na definição das regras, na articulação e adaptação com o cenário e os elementos disponíveis no ambiente natural. O livre brincar constitui parte da vivência das infâncias das crianças na Comunidade do Rio Paruru, assim como o conteúdo lúdico das brincadeiras espelha os modos de vida, as histórias, os saberes e as experiências comunitárias. A brincadeira é um instrumento de ligação entre elas e o mundo que as rodeia.

Através da brincadeira, elas comunicam, anunciam e denunciam seu mundo ao (re)criar os tempos, os espaços e novas formas para o brincar, instituem suas próprias regras, desestabilizam normas e padrões e instauram outras experiências. Elas vivem plenamente o momento. Por isso:

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (SILVA, 2011, p. 20).

Além do autoconhecimento, as atividades lúdicas, observadas no contexto das infâncias de crianças ribeirinhas, demonstram a conexão com elementos que margeiam o cotidiano da vida ribeirinha, o rio, a mata, as árvores, a beira, a ponte, o porto, o igarapé, a baía, a praia, são os lugares sociais do brincar. É onde essas crianças produzem e veiculam suas infâncias que estão articuladas a vida adulta, as experiências dos mutirões comunitários, dos retiros coletivos, das práticas religiosas, dos valores e princípios aprendidos no âmbito familiar, das tradições e manifestações culturais, das histórias locais, da relação com a pesca e o trabalho dos pescadores, com a extração e comercialização do açaí e das sementes,

Agilidade, elasticidade, atenção e coordenação motora são características visíveis na realização da brincadeira de pira-alta-cola. No contexto realizado pelas crianças da Comunidade do Rio Paruru, observa-se o alto grau de complexidade, principalmente pela utilização dos elementos presentes no meio em que a brincadeira ocorre. Correr por entre as árvores, por si só, é um desafio que exige força, destreza, atenção e agilidade. Associado a isso, vem a habilidade em subir na árvore, o equilíbrio nas raízes ou nos galhos, como demonstra a imagem acima.

Viver a experiência com as crianças da Comunidade do Rio Paruru foi uma oportunidade singular para a compreensão do cotidiano em que esses/essas meninos/meninas produzem a representação de suas infâncias, não apenas como uma prática momentânea, mas, como a expressão da vida comunitária aprendida desde a (con)vivência familiar. As crianças carregam para a vivência das brincadeiras os saberes que permeiam seu cotidiano enquanto brincam e re(produzem) situações da realidade comunitária. Ensinam sobre a relação com o meio ambiente, interpretam e traduzem o mundo conforme suas próprias regras, atitudes e comportamentos instituídos nas situações do brincar.

Através das imagens produzidas e reveladas pelas crianças, observa-se a tradução do tempo-espaço do brincar na relação com os tempos-espacos do rio, da mata, dos igarapés, da baía e dos furos. Elas comunicam os modos como as crianças veem e vivem o dia a dia entre o rio e a mata. Isso lembra que as imagens carregam conteúdo cultural, tanto na perspectiva de quem a produz quanto na perspectiva de quem a interpreta. Assim, [...] As práticas interpretativas das pessoas frente às imagens são formas as referências culturais e identitária de cada um.” (PEREIRA, 2013, p 83). Sobre isso, é importante lembrar que nenhum olhar é neutro, alheio aos valores, ideais, visões de mundo, de homem e de sociedade que carregamos. As imagens revelam o ponto de vista de quem as produz, assim também como de quem as interpreta, eis o sentido da imagem enquanto discurso que traduz o contexto sociohistórico, cultural, político, econômico e ambiental do tempo-espaço em que foi produzida. Por isso mesmo, são consideradas texto e contextos culturais.

5.4 EDUCAÇÃO ENTRE O RIO E A MATA

5.4.1 O contexto educacional na Comunidade do Rio Paruru

Como mencionado anteriormente, a comunidade do Rio Paruru é dividida em Baixo e Alto Paruru, inclusive possui dois Agentes Comunitários de Saúde - ACS que fazem o

trabalho de visitas às famílias seguindo essa mesma divisão. Assim, a comunidade possui duas escolas, uma que fica situada no Alto Paruru, denominada EMEIF Dondon Pinheiro, a qual atende estudantes desde a educação infantil até o ensino médio. E a EMEIF São Raimundo que está localizada na Comunidade do Baixo Paruru. É importante explicar que os estudantes do ensino fundamental anos finais e ensino médio, de responsabilidade da rede estadual, são atendidos no prédio da rede municipal. Portanto, não existe nenhuma escola do estado nas comunidades ribeirinha das Ilhas de Abaetetuba, todos os estudantes dessa rede são atendidos nos prédios do município.

A escolha da EMEIF São Raimundo se deu após a seleção do grupo de crianças colaboradoras da pesquisa com as quais tive contato em novembro de 2019, momento em que visitei a comunidade para fazer o reconhecimento de campo, estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos e delinear os primeiros passos na vivência da prática etnográfica. Recordo que minha primeira viagem para a comunidade ocorreu no barco freteiro e, ao chegar na comunidade, fiquei hospedada na residência do Sr. Venâncio Ferreira, pai das Professoras Maria de Jesus e Maria de Nazaré Ferreira, com as quais já mantinha contato devido a atuação profissional e, durante o Projeto Gavião, fui colega de turma da Prof.^a Maria de Nazaré, tempo em que construímos uma relação de amizade profícua e permanente. Vivendo as experiências formativas no Projeto Gavião, realizamos muitos trabalhos juntas, dividimos alegrias e tristezas, compartilhamos experiências e conseguimos manter os vínculos de amizade e companheirismo.

Minha chegada à comunidade ocorreu em 08 de novembro de 2019. No dia seguinte, fui conhecer a escola à convite da Prof.^a Nazaré e, ao mesmo tempo, dialogar com os representantes do Conselho Escolar. Encontrei com o coordenador do Conselho, Sr. Edson Ney - representante da categoria de pais - que imediatamente me acolheu, questionou sobre a minha presença na comunidade. O diálogo com o conselheiro foi primordial para o início das atividades de campo. Nesse momento, ao visitar as turmas, fui encontrando com crianças que residem no Baixo Paruru; junto com as primeiras conversas emergiu a curiosidade em conhecer mais sobre o cotidiano de vida daquelas crianças. Logo, foi possível enxergar os primeiros caminhos que se abriam diante de meus olhos.

Vi que aquelas crianças poderiam ajudar a desenhar e fotografar a pesquisa, a construir e dar os primeiros passos na escolha do caminho, nas ferramentas adequadas. Logo compreendi que, essencialmente, precisava (con) viver, participar, me envolver e mergulhar junto com elas na vida e nas infâncias de crianças ribeirinhas. Isso foi essencial, acreditar na possibilidade de reinventar-me de reviver minhas infâncias de menina ribeirinha e partilhar a

experiência de vida comunitária junto com outras crianças, num passado presente projetado à minha frente que, para além de viver essas experiências, oportunizou-me repensar as práticas escolares como instrumento articulador entre os saberes produzidos e veiculados pelas crianças no contexto de produção de suas infâncias ao conhecimento sistematizado pela escola. A partir dos primeiros contatos com o lócus e os sujeitos, encontrei as condições favoráveis para articular o movimento em torno da questão central desta tese, que é analisar em que medida as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas por crianças ribeirinhas no contexto de suas vivências implicam nas práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba? Especificamente, a partir do olhar construído junto às crianças da EMEIF São Raimundo, situada na Comunidade do Rio Paruru.

5.4.2 Imagens e representações da escola entre tempos presentes/ausentes

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Raimundo foi fundada no dia 25 de junho de 1999. Porém, suas origens estão atreladas ao tempo em que as escolas, nas regiões ribeirinhas da Amazônia paraense, funcionavam nas residências dos moradores da comunidade, em geral, na casa dos próprios professores.

Da década de 70 até 90 existiam no Baixo Paruru três (3) escolas, cada uma funcionava em uma casa diferente e, por apresentar essa característica peculiar, recebia um nome específico. Assim sendo, a Escola Nossa Senhora das Dores funcionava na residência da Prof.^a Maria da Consolação da Silva Ferreira, a Escola 16 de Julho ficava na residência da Prof.^a Luciana Valente Pinheiro e a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro na residência da Prof.^a Telma Ribeiro dos Santos (conhecida como Nalita).

Já na década de 90, com o aumento do número de crianças em idade escolar e a saída de algumas professoras, adentraram no cenário educacional local novas professoras. Sendo que de, 1990 a 1997, a Prof.^a Maria Olga Cardoso Correa Ferreira passou a atuar na Escola São Raimundo que funcionava em sua residência, na Escola 16 de Julho, devido a mudança da Prof.^a Luciana Valente para a sede do município, passou a atuar a Prof.^a Maria de Nazaré da Silva Ferreira, na residência de seu pai, Sr. Venâncio Correa Ferreira, depois passou para a residência do Sr. Matias. Em meados da década de 90, a Escola 16 de Julho, mudou-se para a residência da Prof.^a Nazaré, permanecendo lá até 1997.

Em seguida, as escolas passaram para o Centro Comunitário Nossa Senhora das Dores, período em que também passaram a atuar novos professores. Com a aposentadoria da Prof.^a Maria da Consolação, entrou, como contratada, a Prof.^a Aureliana Pinheiro pela rede

municipal de ensino, na Escola Nossa Senhora das Dores. Em seguida, essa professora conseguiu um contrato pela rede estadual e passou a trabalhar na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, abrindo mão da vaga da rede municipal. Com essas mudanças, a Prof.^a Otirdes Belo Gomes assumiu a Escola Nossa Senhora das Dores, primeiramente funcionando em sua residência e, posteriormente, no Centro Comunitário local.

A partir do final de 1992 até 1999 passaram a atuar com as crianças da Educação Infantil as professoras Marcilene Mota Belo e Aldalice Pinheiro de Souza, através do regime de convênio entre a AMIA (Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), pelo qual o governo estadual entrava com o pagamento dos professores contratados e a Associação oferecia o espaço para funcionamento das turmas e fornecia a alimentação escolar que, em sua maioria, era comprada dos próprios produtores locais. Eram duas turmas de educação infantil, sendo que a Prof.^a Aldalice atendia as crianças no Centro comunitário Nossa Senhora das Dores e a turma da Prof.^a Marcilene funcionava na residência do Sr. José Orlando.

Após muitos anos lutando para conseguir a aquisição de um prédio escolar, a comunidade conseguiu a construção de uma sala de aula em parceria com um vereador do município. O terreno foi cedido pela Sra. Otirdes. Assim, na nova sala, funcionavam as aulas das professoras Maria Olga pela manhã e Otirdes Belo, à tarde. As demais turmas e professores permaneceram no Centro Comunitário Nossa Senhora das Dores. Ressalta-se que, mesmo funcionando no mesmo espaço educativo, as professoras permaneceram lotadas em diferentes escolas.

Os anos passaram e a necessidade por melhorias no processo educacional aumentaram, então depois de inúmeras idas e vindas das lideranças da comunidade, pais e professores até o poder público municipal, em 25 de junho de 1999, foi inaugurado o prédio escolar em alvenaria com quatro (4) salas de aula na parte interna e uma (1) sala na parte externa, cozinha, secretaria e sanitários. As salas possuíam ventiladores, havia um motor gerador de energia, freezer e até bebedouro.

Na época, a escola passou a funcionar nos turnos manhã e tarde com o quadro funcional formado por cinco (5) professores efetivos e três (3) contratados, duas (2) serventes e um (1) vigia, com programas e projetos, como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e o Tocando a Vida, vinculados à Secretaria de Assistência Social do Município de Abaetetuba – SEMAS. Os coletivos eram formados por crianças, adolescentes e jovens da comunidade e participavam ativamente das atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos.

Em 2013, o prédio da escola sofreu o processo de interdição, pois apresentava inúmeras rachaduras que comprometeram toda a estrutura e foi necessário mudar a escola para o Centro Comunitário Nossa Senhora das Dores, permanecendo lá uns três meses. Como não houve possibilidade de continuar nas dependências do Centro Comunitário, a escola novamente se mudou para o Barracão São João, que é uma casa de festas da localidade. Como se trata de uma estrutura ampla, o salão foi dividido em quatro (4) salas, com divisórias feitas de compensados. Após seis meses (6) ocupando o Barracão e muitas dificuldades que surgiram nesse período, a escola foi para outro Barracão chamado “Casa de Shows Braga” permanecendo por lá por mais ou menos um (1) ano.

Enquanto isso, a comunidade se organizava através de grupos e comissões que passaram a reivindicar a construção de um novo prédio escolar. Após muitas reuniões, viagens e documentos encaminhados, em 05 de dezembro de 2015 foi inaugurado o novo prédio da Escola Municipal São Raimundo.

Imagem 50 – EMEIF São Raimundo – Rio Paruru



Fonte: Arquivo da autora, setembro de 2020. # ParaTodosVerem.

Na imagem fotográfica, o rio aparece abaixo, à esquerda uma casa ribeirinha com árvores ao redor, a vegetação de aningas forma um muro verde na frente da casa. Ao fundo, a vegetação verde formada por árvores de diversas espécies aparece abaixo do céu claro de nuvens azuis e brancas. No centro, o prédio da Escola São Raimundo, construído em alvenaria com uma ponte de concreto com telhado de Brasilit. Na lateral direita está a escada que chega até perto da água. À esquerda, outras árvores próximas à escola [Fim da descrição].

Durante muitas décadas, na comunidade de Baixo Paruru, o processo educacional se desenvolveu muito mais pelo esforço dos próprios moradores, ora cedendo suas casas para o funcionamento das escolas, ora cedendo o próprio Centro Comunitário, ligado à igreja católica ou os Barracões de festa, a fim de que as crianças tivessem um local para estudar. E, em outros momentos, juntando-se enquanto comunidade para reivindicar o direito de ter uma escola boa para seus filhos. Foram muitas viagens alimentando a esperança de conseguir a construção do prédio escolar, algumas frustradas, outras sinalizando novas possibilidades.

O prédio escolar atual foi inaugurado no dia 05 de dezembro de 2015. Possui 4 (quatro) salas de aula, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de livros, 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório e 3 (três) banheiros – sendo 1 de funcionários e 2 para uso dos alunos, masculino e feminino – 1 (uma) estrutura de caixa d'água, 1 (uma) ponte em alvenaria coberta.

O quadro dos segmentos que compõem a Escola São Raimundo é estruturado da seguinte forma, considerando os servidores que atuam diretamente na escola, os discentes e os componentes do Conselho Escolar, conforme especificados nos quadros a seguir.

Quadro 6 – Identificação dos docentes e servidores de apoio escolar

N.	SERVIDORES	QUANT.	FUNÇÃO	VÍNCULO FUNCIONAL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
1	Auxiliar de Serviços Educacionais	3	Servente/ Merendeira	Efetivo	E. Médio
2	Professores/as	8	Professor/a	Efetivos/ Contratados	Pedagogia/ Ed. Física
3	Professora	1	Responsável	Temporário	Pedagogia

Fonte: Elaboração da Autora, setembro de 2022.

Do total de nove (9) professores/as, seis (6) são concursados/as efetivos/as e possuem muitos anos de experiência na docência, três (3) são contratadas, inclusive a professora responsável. Quanto à formação, todos/as possuem licenciatura em Pedagogia com especialização em várias áreas, uma professora é graduada em Educação Física.

O serviço de auxiliar educacional é realizado pelas merendeiras e pela servente. Como são apenas três (3), uma delas, que atua na limpeza do espaço escolar, trabalha entre os dois turnos somente no serviço de higienização, as demais cuidam da alimentação escolar. Isso foi um diferencial percebido na vivência na escola que está sempre limpa, já que tem uma

profissional que cuida da limpeza. Também a alimentação é bem preparada, as crianças manifestaram satisfação com a alimentação escolar que, segundo elas, é bem feita. As merendeiras são atenciosas e cuidadosas com tudo.

Os estudantes são atendidos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de acordo com a seguinte organização e distribuição das turmas:

Quadro 7 – Identificação de Turmas

ETAPAS E MODALIDADES	TURNOS	TURMAS	Nº DE ESTUDANTES
Educação Infantil	Manhã	--	12
	Tarde	--	16
Ensino Fundamental	Manhã	1º e 2º - Multi ano	16
Ensino Fundamental	Manhã	3º e 4º - Multi ano	15
Ensino Fundamental	Manhã	4º ano	15
Ensino Fundamental	Tarde	5º ano	20
Educação de Jovens e Adultos	Noite	1ª Etapa	20
TOTAL: 114 alunos			

Fonte: Elaboração da Autora, setembro de 2022.

As crianças, estudantes da EMEIF São Raimundo, são oriundas de famílias de pescadores que retiram seu sustento da pesca, em virtude da localização geográfica, próximo à baía de Marapatá. Além da pesca, as famílias dessas crianças têm como outra fonte de subsistência o cultivo e comercialização do açaí, existem ainda pequenas mercearias, outras fontes de renda são os barcos freteiros, os marreteiros que comercializam uma diversidade de mercadorias, os aposentados e servidores públicos constituem um grupo considerável na comunidade.

Porém, a atividade da pesca é a principal responsável pela fonte de renda da maioria das famílias. As crianças do Paruru respiram a pesca, vivem no contexto de práticas pesqueiras, dos tempos da baía, dos ventos, das marés e dos saberes que envolvem essa atividade.

Na escola, os estudantes possuem um espaço em bom estado de conservação, adequado e suficiente para o público atendido. As salas de aula são amplas, porém escuras pela ausência de iluminação adequada. A energia elétrica funcionava como uma espécie de “gato”, ou seja, a instalação é atrelada à residência de um vizinho do prédio que, a depender do humor e da “boa/má vontade”, fornecia a energia para escola. Houve um tempo, após a pandemia, no momento de retorno das atividades escolares presenciais, que o fornecimento foi cortado, implicando até no fornecimento de água para os estudantes e servidores. Durante vários meses o bebedouro não funcionou pela falta de energia. No mês de Agosto, com a retomada das aulas após o período de férias, uma das moradoras da residência que fornece energia para escola restituiu o fornecimento para o prédio escolar, mas, como a energia nessas comunidades é clandestina, o clima, as chuvas, os ventos e a vegetação densa das matas contribuem para a instabilidade no fornecimento de energia. Desse modo, na maioria dos dias de aula, não tem energia. Isso atrapalha o trabalho dos professores, por outro lado, dificulta o processo de aprendizagem das crianças.

Em contrapartida, os espaços das salas de aula permitem a locomoção livre dos estudantes e professores por entre o mobiliário que se encontra em bom estado de uso, correspondendo com a quantidade de estudantes nas salas. Importante mencionar que, das cinco (5) salas de aula, apenas duas possuem boa iluminação pois recebem a luz natural por entre as janelas de madeira que ficam localizadas numa posição privilegiada em relação a luminosidade da parte exterior do prédio.

As crianças, professores e demais servidores da instituição de ensino padecem com a falta de recursos e material didático-pedagógico em virtude da inadimplência do Conselho Escolar que, em 2016, não teve sua prestação de contas aprovada, o que impediu o repasse de recurso advindos de programas do FNDE, como por exemplo o PDDE⁵⁸ Campo, PDDE Água, Tempo de Aprender, entre outros. Diante dessa realidade, a escola evidencia a precarização do processo educativo que abrange todos os setores e serviços oferecidos à comunidade escolar. Sobre a precarização das condições de ensino nas escolas ribeirinhas, Júnior & Hage (2013, p. 20) ressaltam que:

A precariedade vai do deslocamento por caminhos cheios de percalços e dificuldades, até a sala de aula escura, sem estrutura, em uma escola em que a merenda não é feita por profissionais da área, mas pelos próprios professores. Fazer fogo, servir a merenda, atravessar rios a remo, enfrentar animais, entre outros, caracteriza o educador ribeirinho de forma

⁵⁸ Programa Dinheiro Direto na Escola administrado pela Unidade Executora constituída pelo Conselho Escolar.

diferenciada dos docentes que atuam em áreas urbanas. Tudo isso ocorre porque há a necessidade de que as crianças aprendam alguma coisa.

Além do contexto socioambiental precário da escola ribeirinha, que por si só já é desafiador, com o crescente corte de recursos do orçamento da educação, o que representa a imoralidade governamental instalada nesse país em que o caos impera em todos os níveis e setores sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. Além desses desafios inerentes ao contexto educacional ribeirinho, aplicam-se ainda desafios que emergem da histórica ausência intencional do poder público em suprir a demanda mínima necessária para o funcionamento eficaz e qualitativo de práticas escolares enraizadas e articuladas às experiências produzidas e veiculadas pelas crianças no contexto de vivência de suas infâncias. O currículo da escola ribeirinha é uma camisa de força que aprisiona e coíbe a emergência dos saberes historicamente produzidos na relação ancestral, das comunidades ribeirinhas, e socialmente compartilhados através das relações de vivência comunitárias que permeiam o cotidiano das pessoas na Comunidade do Rio Paruru. Desse modo, a escola ribeirinha continua tão igual quanto nos tempos de minha infância de menina ribeirinha, o quadro cheio que reproduz uma realidade fictícia, invisibiliza e subalterniza os sujeitos e os modos de produção de suas existências.

Recentemente, a UEx⁵⁹ da EMEIF São Raimundo passou por reestruturação e ocorreu a eleição de um novo Conselho Escolar, o qual passou a vigorar por um mandato de dois anos, podendo haver reeleição por igual período, conforme estabelecido em seu estatuto de constituição. A seguir, temos a atual composição do Conselho Escolar.

⁵⁹ Unidade Executora. Termo utilizado nos documentos oficiais do Ministério da Educação para se referir à pessoa jurídica constituída pelo Conselho Escolar.

Quadro 8 – Representação do Conselho Escolar

Nº	REPRESENTAÇÃO DE CATEGORIAS	QUANT.	FUNÇÃO
01	Pais	2	Conselho fiscal
02	Alunos	2	Suplentes
03	Comunidade	2	Vice-coordenação
			Tesoureiro
04	Professores	2	Coordenação
			Secretária
05	Funcionários	2	Suplentes
06	Outras categorias	2	Conselho fiscal

Fonte: Elaboração da Autora, setembro de 2022.

O conselho escolar, como instituição representativa do interesse coletivo e bem comum, possui um papel imprescindível na tomada de decisões sobre os rumos da instituição escolar e dos interesses da maioria. Porém, no cotidiano da EMEIF São Raimundo, existem obstáculos que dificultam o funcionamento da UEx, como falta de pessoas da comunidade para assumir determinadas funções. Isso se ocorre devido ser uma comunidade em que o movimento pesqueiro é muito presente. Em geral, os adultos são associados da Colônia de Pescadores Z14 e são beneficiados com o seguro defeso durante o período⁶⁰ em que a atividade pesqueira é paralisada devido à época de reprodução dos peixes. Um dos critérios para ser beneficiado, além de ser pescador/a, é não possuir outra fonte de renda ou qualquer vínculo jurídico que comprove movimentação de recursos. Diante disso, os pais/mães e jovens da Comunidade do Rio Paruru ficam impossibilitados em participar como membros da diretoria do Conselho Escolar, quase sempre eles participam como membros do Conselho Fiscal, já que não lidam diretamente com a administração dos recursos oriundos dos programas do governo federal para a conta da UEx.

Como demonstrado no quadro acima, os cargos relativos à diretoria do Conselho Escolar são ocupados por professores ou, no caso do tesoureiro, mesmo pertencendo à categoria de representante da comunidade, é professor na escola. Portanto, não implica em

⁶⁰ Esse período corresponde aos meses de novembro a março, época em que os peixes estão reprodução. Durante esses 4 meses os assegurados pelo seguro defeso recebem o equivalente a 4 salários-mínimos para ajudar na subsistência familiar.

penalidades, o que ocorre quando se trata de pessoas cadastradas no seguro defeso que, imediatamente, tem seu benefício retirado.

5.4.3 A representação da escola na narrativa das crianças

A escola São Raimundo aparece nas narrativas das crianças como uma conquista coletiva, de lutas e tempos vividos por seus pais, avós e lideranças comunitárias. Elas reconhecem que a escola é presença na comunidade e desempenha um papel específico.

Ao questionar as crianças sobre a importância da escola para a vida, elas imediatamente expressaram suas ideias dizendo que:

A escola é onde eu vou aprender a ler e escrever [...] Minha professora me ensina na cartilha. Eu gosto de ir pra escola. Lá a gente aprende muita coisa, eu já sei ler. Minha mãe me diz que a gente vai pra escola pa aprender [...] a gente faz muitas atividades, desenho, pintura, escreve do quadro, leitura, às vezes a gente brinca [...] (NARRATIVA DA BEIJA-FLOR).

As crianças compreendem a escola como um lugar do fazer, entendem que é onde sujeitos diferentes desempenham papéis e funções distintas, o professor/a é a figura principal que conduz no processo do aprender a ler e escrever. A escola também é lugar de aprender muitas coisas, por isso é um espaço de possibilidades. Destaca-se o seguinte trecho da narrativa da Beija-Flor “[...] Minha mãe me diz que a gente vai pra escola pa aprender [...]”, para mostrar a importância dessa instituição pública para os/as ribeirinhos/as como único lugar que pode ensinar e propiciar perspectivas de dias melhores para seus/suas filhos/as. A escola não é qualquer espaço ou apenas mais um espaço que forma a comunidade. Ela é presença viva na comunidade, como referência do saber, da produção e socialização de conhecimento, da vivência de valores e atitudes que, primordialmente, deve ensinar o respeito mútuo e com o meio ambiente provedor da vida na comunidade. Essa ideia transmitida pela mãe à criança, muitas vezes, não é encarada e assumida pelos/as profissionais que atuam diretamente no ambiente escolar.

Caldart (2020) lembra que a função social da escola do campo é interconectar-se com as lutas e o trabalho das comunidades camponesas comprometidos com a restauração socioambiental da terra e de seus biomas em sua ampla e rica diversidade de culturas, de sujeitos e de processos, contribuindo para a formação de novas gerações comprometidas com uma matriz produtiva de resistência dos camponeses. “[...] É uma escola que se converte em

força vital das comunidades, da Educação do Campo, e que precisa ser fortalecida pela sociedade.” (CALDART, 2020 p. 8).

Essa escola que ultrapassa uma função instrumental cartesiana, além de sua função social, também assume uma função ambiental e humana comprometida com tarefas educativas específicas, pois se trata de resgatar o sentido mais avançado, construído historicamente para o nome, *educação básica*, como nível que trabalha a base de uma educação geral e multilateral. Segundo Caldart (2020, p. 9/10), a escola do campo, nesse conjunto, a escola ribeirinha precisa:

[...] ser pensada como um ambiente educativo: espaços, tempos, relações sociais que compõem o dia a dia da escola na relação com seu entorno; território de disputa ideológica. A escola pode ajudar no cultivo de relações sociais de igualdade, de participação democrática, de respeito à diversidade e tratamento multidimensional da vida. Fará isso melhor se conseguir captar e potencializar pedagogicamente formas de trabalho e de sociabilidade que têm sido cultivadas nas lutas sociais do campo e no trabalho de resistência das comunidades camponesas. E se ao mesmo tempo problematizar tradições de dominação e de conservadorismo presentes nessas comunidades, pelo cultivo da liberdade fraterna de crítica e pela familiarização com o desenvolvimento cultural da humanidade. Em suas diferentes expressões estéticas, artísticas, filosóficas, científicas; em suas contradições e sua riqueza histórica [...]

[...] construir coletivamente um método geral de estudo que leve de fato ao conhecimento da realidade viva, natural e social. Em sua atualidade, seu desenvolvimento histórico e seus fundamentos. Ou seja, que permita compreender o que da realidade que nos aparece tem força social que justifique seu estudo mais sistemático; mostre-nos como a realidade é e como se transforma; e nos explique por que a realidade é como é e o que a move. Para isso é necessário organizar as atividades de estudo de um modo investigativo que leve a entender as relações que existem entre os fenômenos, naturais e sociais, e de diferentes formas se consiga mostrar como as conexões aparecem e se desenvolvem. Exige romper com o desenho curricular centrado no ensino de conteúdos estanques e no trabalho docente isolado em salas de aula desconectadas da vida. E exige religar os estudos de ciências naturais e sociais, áreas hoje muito afastadas tanto na escola como na formação de educadores. O foco no estudo do trabalho humano é o que melhor permite que a interconexão entre os aspectos naturais e sociais da vida se mostre.

É uma escola que nasce das lutas comunitárias, mas que deve assumir o compromisso com a formação das novas forças de resistência e de luta que darão dinamismo e continuidade nos projetos de interesse comum. Nesse sentido, as crianças possuem condições efetivas de participação nas decisões dos rumos da escola.

Para a autora, a escola do campo ribeirinha deve articular os sentidos do viver e do fazer no seio comunitário aos sentidos do viver e do fazer das práticas escolares. É preciso interconectar os saberes produzidos na experiência da vivência comunitária aos saberes curriculares, entrelaçando e entrecruzando essas possibilidades para a construção de novos conhecimentos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, comprovou-se que as crianças da Comunidade do Rio Paruru possuem saberes sobre a localidade, os tempos e espaços, além de conhecimentos sobre aspectos peculiares da vida cotidiana da comunidade. Mas, ao entrarem na escola, seu mundo é ocultado, (en)coberto, silenciado por uma cultura escolar que nega suas capacidades, seus saberes, seus fazeres e dizeres. Ocorre um processo de fingimento, é como se as crianças não estivessem ali, elas são presença/ausência na escola. Seus corpos e mentes são “treinados”, ou pelo menos forçados, a assumir outras identidades, outros modos que em nada dialogam com as experiências vividas no cotidiano de suas infâncias fora da escola.

Pensar a escola e a educação ribeirinha a partir da lógica do cotidiano vivido pelas crianças fora da escola perpassa pela compreensão dos modos como os/as ribeirinhos/as organizam e produzem a sua existência na relação com o trabalho e a economia local, a cultura, o meio ambiente e as práticas de uso sustentável dos recursos naturais bem como das mazelas que atravessam suas vivências.

Ao viver e construir os caminhos da pesquisa com as crianças na comunidade do Rio Paruru, através da experiência etnográfica decolonial, constatamos o quanto o rio participa na constituição e nos modos como as crianças produzem e veiculam suas infâncias. Diante disso, é oportuno dizer sobre a necessidade de atentar para o vínculo entre o rio, território e escola, mesmo que as práticas escolares atuem no sentido de subalternizar ou silenciar as infâncias produzidas e veiculadas pelas crianças no seu convívio comunitário. Ainda assim, elas forçam o portão da escola, driblam a rotina e sobrevivem.

Sobre esse aspecto Fernandes (2006, p. 29), ao tratar sobre a educação do campo, afirma que:

Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana, multidimensional que nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

Desse modo, o sistema educativo do campo, seja no território ribeirinho, quilombola, extrativista, caiçara, de águas e florestas deve ser construído como afirmação insistente na relação entre território, história, memória, cultura, identidade, trabalho e sustentabilidade. No entanto, as práticas curriculares enraizadas na cultura docente perpetuam e reforçam a lógica de uma ciência neoconservadora, produtiva, mercadológica, segregadora e colonial que sustenta as políticas educacionais desses tempos. É pelas fissuras provocadas pelos posicionamentos, atitudes e modos de conceber e fazer a escola, a educação, a cultura e o próprio território que se abrem percursos para novos horizontes. Uma dessas possibilidades emergiu no diálogo com as crianças ribeirinhas.

Na escola do Rio Paruru, EEMIF São Raimundo, as crianças participam de diversas atividades, umas mais prazerosas e agradáveis; outras, chatas, enfadonhas, cansativas, repetitivas, sem graça. Durante a Roda de Diálogos sobre as atividades escolares e suas preferências, as narrativas apontam para aspectos interessantes, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9 – Participação nas atividades da escola

O que mais gostam de fazer na escola	O que não gostam na escola
Brincar (10 respostas)	Escrever do quadro (7 respostas)
Estudar (8 respostas)	Ficar na sala de aula (5 respostas)
Merendar (7 respostas)	Não ter quadra (6 respostas)
Escrever (3 respostas)	Sala escura (3 respostas)
Encontrar com colegas (2 respostas)	Suco com biscoito (2 respostas)

Fonte: Elaboração da Autora, setembro de 2022.

Uma primeira observação importante a socializar diz respeito à forma como esse diálogo foi construído. Foram três tentativas para estabelecer a comunicação com as crianças, as duas primeiras ocorreram fora da escola e, de certa forma, elas tiveram dificuldades para pensar sobre alguma situação que não estivesse ocorrendo naquele momento ou nas proximidades do local onde estávamos. Pela terceira vez, escolhemos dialogar na própria escola, no horário do recreio. Após preparar o ambiente e estabelecer um clima agradável, disse a elas que era importante dialogarmos sobre as atividades da escola, do que gostavam e do não gostavam. Observei que elas demonstravam entusiasmo e envolvimento na atividade, que se sentiam à vontade e dispostas a falar sobre um assunto que estava na pauta do dia, elas estavam vivendo a escola naquele momento.

As respostas no quadro acima apresentam situações que estão relacionadas com atividades básicas de sobrevivência das crianças ribeirinhas como brincar, alimentar-se (merendar), interagir com os outros e movimentar-se.

Para melhor apresentar e compreender as ideias que surgiram e foram manifestadas no contexto do diálogo, organizou-se o quadro acima, o qual não considera o número de crianças, que foram dez, mas a importância e o significado das falas que emergiram.

Como observado, o brincar está presente em todas as falas, isso significa que a brincadeira é uma vivência constante na escola, porém, diferentemente do brincar no rio, na mata, no igarapé, na escola, elas mencionaram que não podem brincar de pira-alta-cola, pular no rio, pira-pegar no rio, pular no rio, futebol na água. Na escola as brincadeiras deixam de ser um espaço de aprendizagem para se tornarem um local de punição.

Agente não pode brincar na sala, porque a gente tem que estudar (NARRATIVA DO SABIÁ)

A gente só brinca depois que termina a atividade (NARRATIVA DA SARACURA)

Nóis brinca quando a professora sai da sala, tem vez que ela nos pega, ela diz que na escola não é lugar de brincar [...] (NARRATIVA DA GARÇA)

Essas narrativas comprovam que a concepção do brincar e da brincadeira no contexto das práticas escolares é carregada com um sentido do “tempo do não fazer nada”, da brincadeira como algo inútil e sem importância. Essas falas traduzidas em linhas, compondo esse arranjo do texto, talvez não consigam expressar a fisionomia do rosto, a postura, os jeitos como as crianças manifestavam ao falar sobre o não lugar do brincar na escola, ou a negação, o silenciamento das experiências e dos saberes presentes nas brincadeiras que elas próprias (re)criam em seu cotidiano e são anuladas e silenciadas pela escola.

Outra observação pertinente está relacionada as atividades específicas do cotidiano escolar que proporcionam insatisfação ou condições desfavoráveis para a garantia do bem-estar das crianças como escrever do quadro, ficar na sala de aula sentados por horas, num espaço com pouca luminosidade, sem a garantia de outros espaços pedagógicos tão necessários para a oferta de uma educação de qualidade, como por exemplo, quadra de esportes, a biblioteca ou a sala de leitura, o laboratório de informática e a sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Para elas, essas são condições desagradáveis que constituem incômodo, desprazer, insatisfação, expressado como coisas ou situações que elas não gostam e desaprovam.

As crianças demonstravam interesse nas atividades que proporcionavam mudança de espaço, utilização de metodologias lúdicas, trabalhos de grupo, nas rodas de diálogo, nas oficinas de desenho e de contação de histórias. Situações que, de algum modo, remetiam viver comunitário, as experiências estabelecidas no ambiente familiar, as histórias e causos contadas por seus pais e avós.

Outra análise interessante a fazer trata sobre o lugar do rio na escola, isto porque, o rio, como já dito anteriormente, margeia a vida da comunidade de Paruru. O rio não é apenas o lugar que se navega, que conduz à escola, igreja, ao campo/quadra de futebol, à cidade, mas é um espaço socialmente construído, historicamente (de)marcado pelas condições climáticas, resultantes da ação humana sobre o meio ambiente, é provedor da vida marinha que sacia a fome de todas as famílias da comunidade, fomenta a relação comercial na feira de Abaetetuba, gera renda para as famílias. Portanto, o rio é representado no desenho abaixo como um lugar de possibilidades.

Imagem 51 – Desenho sobre a representação do rio



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem é um desenho sobre a representação do rio produzido por uma das crianças coautoras da pesquisa. Apresenta a EMEIF São Raimundo, à esquerda está a copa de uma árvore, acima dela, um sol brilhante e alegre. Acima tem um verso que diz: “Queria ser o rio mas o rio não posso ser porque o rio é muito grande pra cabir só eu e você”. No centro, a escola com duas janelas na frente e duas portas que dão saída para a ponte que desce até o rio, abaixo, pintado em azul de águas claras. Na ponte está ancorada uma canoa com a corda esticada presa a um dos esteios da ponte. À direita estão quatro açazeiros com as folhas que

parecem se balançar ao vento e um tronco de árvore que prende um balanço utilizado pelas crianças para brincar de se embalar e pular no rio [Fim da descrição].

O desenho acima revela a compreensão que as crianças possuem sobre o lugar ocupado pelo rio em suas infâncias vividas e partilhadas em suas margens, assim como nas infâncias de um rio que não tem lugar na escola. Faria (2002, p. 71) afirma que:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil, enquadrando-a em determinados padrões, tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção.

Na escola, o rio não é um lugar social; ele é ausência/presença, posto que está lá mas não participa da vida, das discussões, das práticas escolares. Ele é tão grande, como diz o verso da Gaivota, que nele cabem muitas outras coisas e tantas outras pessoas e suas vidas. Observa-se que não há representatividade da escola sem o rio, a escola passa pelo rio, mas o rio não passa pela escola, essa é sua condição de ausência/presença.

Mas, poderíamos pensar, e a educação física como componente curricular obrigatório, como se apresenta no contexto das práticas curriculares nas escolas ribeirinhas? Será que também não há espaço para o rio na vivência de suas práticas?

Ainda que as escolas da rede pública de ensino de Abaetetuba possuam um Documento Curricular alinhado às exigências impostas pela BNCC⁶¹ em todas as etapas e modalidades da educação básica – composta por uma estrutura curricular organizada através de quadros em torno de eixos e subeixos, constituídos por quatro grandes Áreas do Conhecimento, cada uma composta por Componentes curriculares específicos – não vislumbrou-se na observação das práticas curriculares na EMEIF São Raimundo nenhuma atividade no Componente Educação Física que dialogasse com o contexto de vivência das crianças. E, vejam, o tempo de permanência no campo investigado foi de novembro de 2019, com parada de março à setembro de 2020, momento em que retomamos as atividades de campo, permanecendo até setembro de 2022, com tempos intercalados e inúmeras vivências na escola junto à crianças.

Como exemplo, vamos adentrar no Componente Curricular de Educação Física. De início, as aulas desse componente ocorreram em sala de aula devido à falta de uma quadra,

⁶¹ Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP N° 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica.

inclusive isso aparece como uma projeção no desejo das crianças quanto à escola de seus sonhos. Mas, nesse caso, a questão que merece atenção é a ausência das experiências e dos saberes nas práticas escolares, compartilhados pelas crianças, inclusive durante o alinhavar da Etnografia Decolonial, ainda que apareça essa articulação no Documento Curricular do Município de Abaetetuba, conforme apresentado nas habilidades relacionadas ao Eixo Temático Direitos Humanos que perpassa as práticas escolares durante o 1º bimestre do ano letivo, nesse caso das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais:

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. (DCM, 2018, p. 238)

Ao olhar o texto das habilidades, é possível verificar uma aproximação com as diferentes realidades presentes no contexto das escolas ribeirinhas, entretanto, as brincadeiras vividas, experimentadas, socializadas e construídas a partir do cotidiano das crianças no convívio comunitário ficam fora da escola. Essa afirmativa corrobora a ideia de que o rio e a mata não participam na vivência das práticas escolares.

As vivências da pesquisa apontam para os raros momentos do brincar na escola os quais ocorreram muito que timidamente e “vigiados” durante o recreio. Primeiro devido ao espaço apertado entre o corredor e as salas, já o refeitório ocupado por mesas e bancos, nos poucos minutos do recreio, algumas crianças correm livres pelo corredor, mas logo são chamadas atenção. Vi crianças chateadas, angustiadas, infelizes, aprisionadas em um espaço que deveria ser de liberdade, criatividade, de invenção, de socialização de conhecimento, de (re)construção.

Com o quadro cheio, a sala quente, com ventilador quebrado, sem estar alfabetizados, sentados em fileiras, repetindo as linhas lidas pela professora, suados, sufocados por uma experiência que agonizava suas almas. E onde estavam as infâncias construídas e veiculadas

no cotidiano fora da escola? Ah, na escola as crianças são forçadas a se despir das suas experiências e de seus saberes para assumirem outra identidade, alheia a seus corpos e mentes, distante de seu mundo e de tudo que vivem.

As aulas de educação física não desenvolveram diferentes brincadeiras e jogos, não incentivaram as crianças a manifestarem e recriarem os espaços do brincar na escola, nem sequer perguntaram sobre quais brincadeiras elas próprias conheciam e brincavam nas proximidades de sua casa, no rio e na mata. Nesse momento, eu pensava, talvez o tempo não permita a realização de algumas brincadeiras no terreiro, afinal as chuvas eram constantes, vivíamos o inverno amazônico de março de 2021.

O tempo passou, chegamos a junho de 2021, lancei expectativas, pois era a vivência do 2º bimestre com o Eixo Temático Meio Ambiente e Sustentabilidade, novamente a esperança de participar de práticas escolares que aproximassem a vivência da escola à vida comunitária das crianças, afinal as habilidades trabalhadas foram:

EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). (DCM, 2018, p. 242)

Novamente, as atividades do 2º bimestre foram realizadas em sala de aula, com ênfase na utilização de textos escritos no quadro, ensino centrado na prática da cópia, recorte e colagem sobre os tipos de esporte desenvolvidos em outros contextos e a comunidade com seus inúmeros campos e quadra de futebol, o rio para a prática de natação, canoagem, nado, mergulho, pira-pegas no rio, pira-esconde na água, queimada no rio, corrida e salto (pulo no rio), a mata para a realização de trilhas, o balanço na árvore, a subida e descida nos galhos e troncos da árvore na brincadeira de pira-alta na mata, o futebol na praia, a corrida na areia? Nada disso foi sequer mencionado, o (en)cobrimento dessas experiências (re)criadas pelas crianças ribeirinhas na vivência de suas infâncias está enraizado na cultura escolar que segue reproduzindo valores, conhecimentos, atitudes e posturas que negam os saberes que essas crianças possuem.

O rio, mesmo com a grandeza e a utilidade representadas nos desenhos das crianças, não tem lugar nas práticas escolares, ele é apenas um elemento presente/ausente na vida da escola. As crianças sabem de sua importância para a manutenção da vida na comunidade,

como fonte de alimento, como fonte de renda que garante a sobrevivência de seus pais e familiares. O rio que conta as histórias do lugar.

Imagem 52 – O rio como fonte de vida



Fonte: Arquivo das crianças, novembro de 2021. #ParaTodosVerem.

A imagem refere-se a um desenho sobre a representação da importância do rio para uma criança ribeirinha. Ao centro, o rabudo com o pescador que lançou a rede e pescou um peixe. O peixe azul preso à rede e outro peixe vermelho que nada nas águas da baía aparecem no centro da imagem abaixo da embarcação. À esquerda, o sol sorridente ilumina as águas, próximo às nuvens que despontam no céu [Fim da descrição].

A representação do rio está diretamente relacionada à concepção de provedor da vida, dele e nele a vida se faz e refaz. Durante o diálogo sobre o desenho, a autora frisou sobre a escassez do pescado; “Tem dias que o papai vai pra baía e traz só alguns peixes, teve um dia que ele pescou uma sarda, porque tinha pouco peixe e já tava dando muita maresia.” (GAIVOTA). A menina faz questão de mencionar em seu desenho o quanto o rio é importante para a vida, ou seja, quando não há o que comer, a rio prover, os homens vão à baía e pegam, vendem e comem. Assim, o rio, a baía, alimenta as famílias da comunidade, outras famílias de outros lugares e garante renda para suprir outras necessidades, mesmo que naquele dia apenas uma sarda tenha vindo à rede, o alimento está garantido.

O universo do rio para as crianças ribeirinhas se estende para além de suas margens, perpassa pelas condições materiais de produção da existência humana nesses territórios.

A existência de culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto – embora, também interdependentes destas – será um aspecto a ter, necessariamente em conta, no estudo das crianças. (TREVISAN, 2007, p. 45-46).

A criança ribeirinha alimenta uma perspectiva de mundo que se constitui e se revela pela imaginação, criação, experiência, socialização e interpretação da sua própria realidade. As brincadeiras, os desenhos, as narrativas indicam o universo de saberes que as crianças produzem na vivência de suas infâncias perpassa por todas as dimensões da vida ribeirinha, na interação com o rio e suas dinâmicas e tempos, com a mata e suas cercanias, com a baía, os furos e igarapés, com as fontes de subsistência familiar comunitária. Essas infâncias produzidas e veiculadas no cotidiano das crianças que, materialmente, “[...] é a criança que brinca e, ao brincar, reapresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa, faz” (KRAMER, 2008, p. 170)

Elas acumulam uma diversidade de experiências que só podem ser compreendidas quando se produz e partilha a vivência com elas. Esses saberes são construídos através das interações que elas estabelecem com o cotidiano em que suas vidas de crianças se realizam, são saberes sobre o rio, a baía e a pesca, saberes sobre a mata, saberes sobre as histórias, saberes sobre a culinária, saberes que constituem a base de sua sobrevivência às margens dos rios.

5.5 SABERES DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS

5.5.1 O rio, a baía e a pesca

Na interpretação e análise de um desenho, é necessário atentar para as formas, as cores, as dimensões, os traços e a pressão do lápis ou caneta no papel, a posição, distâncias entre os elementos gráficos que constituem as formas. Por carregarem uma rica visão sobre o mundo que as rodeia, as crianças (re)produzem em seus desenhos traços que mostram a diversidade de contextos socioculturais, uma vez que a cultura influencia na produção e interpretação do desenho.

Almeida (2003) entende que o desenho é uma forma que as crianças utilizam para dizer coisas, por isso essa ferramenta pode ser usada para aprimorar procedimentos metodológicos que articulem e facilitem o desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula. Em Porche (1982, p. 102):

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

Ao desenhar, a criança acessa a dimensão emotiva, afetiva, desenvolve e experimenta diferentes sensações táteis, auditivas e visuais que são canalizadas para o ato de desenhar. Nesse momento, ela percebe que o desenho também é uma forma de libertação, influencia o pensar, a imaginação, a criatividade, a articulação entre o tracejar, o relacionar a realidade com a imaginação que resulta num desenho, que para além das linhas e cores, dimensões e espaços, traduz-se como a representação de seus saberes.

Nos desenhos de crianças ribeirinhas existem elementos que aparecem constantemente como o rio. A criança da beira de rio já nasce dentro d' água, sua identidade com o rio começa nos primeiros meses de vida quando vive a primeira experiência do banho no rio. Essa relação se torna vital para a criança e, conseqüentemente, os modos como produz suas infâncias. Suas primeiras aprendizagens são proporcionadas numa íntima relação com esse espaço/lugar com o qual estruturam seu cotidiano.

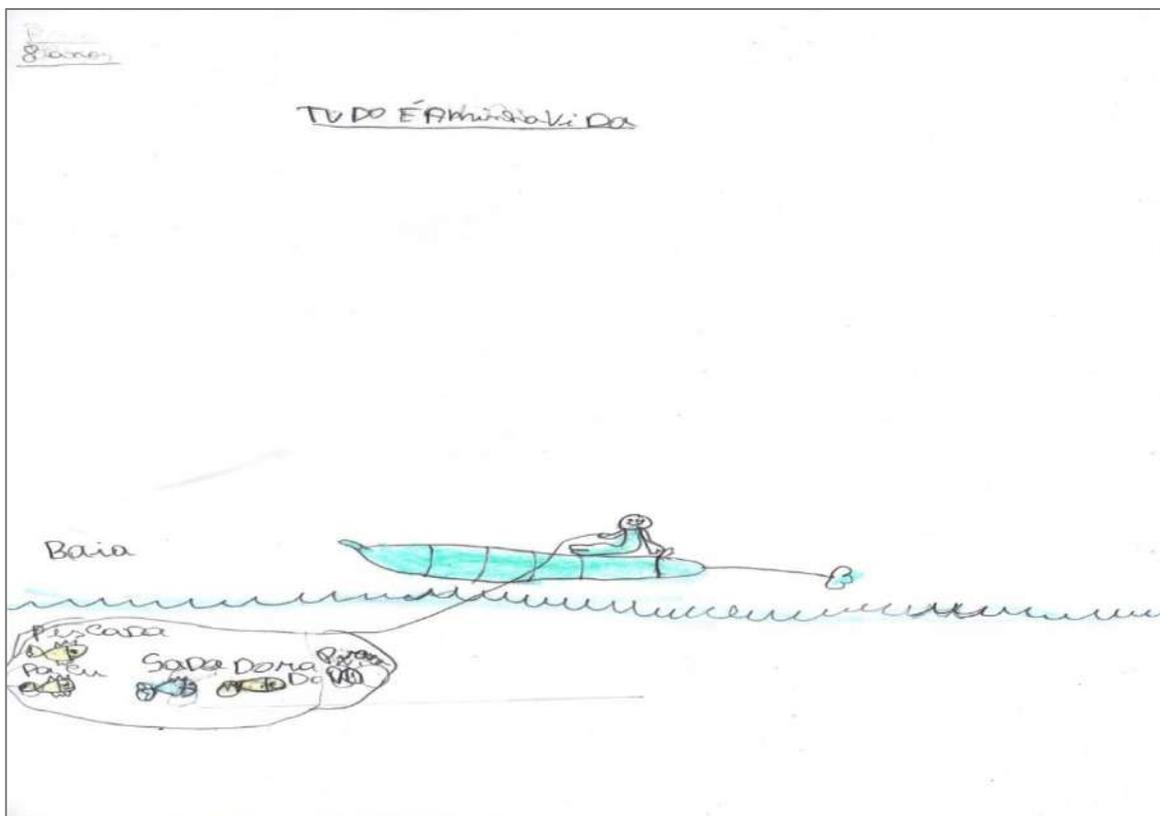
Em decorrência dos primeiros contatos com o rio, quando a mãe ou o pai começam a fazer as experiências com o banho, surge uma segunda necessidade que é a de interação. Logo, aprender a nadar requer, muito cedo, que a criança desenvolva a habilidade de flutuar, sendo esse processo mediado pela intervenção dos adultos. Então o rio participa das aprendizagens no ambiente familiar.

O saber nadar pode ser considerado a primeira sabedoria que uma criança ribeirinha desenvolve na relação com o rio. Em seguida vem o domínio dos movimentos de subir e descer as escadas, pontes e estivas, pegar o remo corretamente, remar e pilotar. Pouco tempo depois, quando a criança chega pela primeira vez na escola, carrega consigo esses saberes que se constituem como condição essencial de sobrevivência.

Uma vez na escola, as atividades dos componentes curriculares anulam esses saberes e passam a atuar na formatação, padronização e formação de um ser criança projetado por um

currículo imperialista, colonial, impositivo, regulador e controlador de corpos e mentes, do ser e do saber.

Imagem 53 – A pescaria



Fonte: Arquivo das crianças, setembro de 2021. #ParaTodosVerem.

O desenho representado na imagem acima surge como manifestação dos saberes de crianças sobre o rio. Na esquerda, abaixo d'água, uma rede de pesca com uma variedade de peixes: Sarda, Dourada, Pescada, Pacu e Piraíba. Acima, no centro da imagem, o rabudo azul com o pescador sentado que segura a corda da rede na baía. Da esquerda para a direita, corre o traçado das ondas. Acima, em destaque, surge a frase “TUDO É A Minha ViDa.” [Fim da descrição].

Outro saber revelado pelas crianças está relacionado aos tempos das marés que, para o brincar, são expressados da seguinte maneira: “[...] o melhor horário pa brincar de pira-pegá, pulo no rio, juju é quando a maré tá grande, mas tem vez que a maré dá na hora da escola, aí não é bom [...] a gente tem que esperar até chegar o dia que dá” (Sabiá). Esse tempo do rio expresso na narrativa é anulado pelas práticas escolares, é esvaziado de sentido e lugar. Observamos que o tempo do rio se coloca em contradição ao tempo da escola, emerge dessa relação um sentimento de descontentamento com as vivências de um tempo de escola que

oprime e nega os tempos e saberes produzidos pelas crianças nas relações sociais que estabelecem fora do cotidiano escolar.

A variedade e o nome dos peixes é outra evidência que demonstra o domínio do saber sobre o rio e a baía, saberes que permeiam a vivência no contexto da pesca. Os peixes fazem parte do vocabulário diário das crianças, elas identificam pelo formato, pelo tipo de pele, pela cor, pelas pintas e listras. Ao traduzirem esses saberes para o desenho, conseguem representar com propriedade as sabedorias compartilhadas pela oralidade e convivência com os adultos. Assim como demonstraram conhecimento sobre os tipos de rede utilizadas para a pesca de determinados peixes, falaram sobre a pesca de anzol, caniço, de cambão. Sem sombra de dúvida, sabedorias silenciadas pela escola.

Realmente, o sentimento é de abandono, de marginalidade, de comodismo, de uma escola inventada para um tipo de criança, “inventada”, “imaginada”, idealizada como modelo universal pertencente a uma cultura suprema.

5.5.2 A mata

Imagem 54 – Criança realizando atividade na Oficina de Desenho



Fonte: Arquivo da autora, outubro de 2022. #ParaTodosVerem.

A imagem é uma fotografia em que aparece abaixo um menino sentado em um banco verde realizando atividade com elementos da mata. À esquerda, as folhas de vegetais expostas sobre a mesa verde, outras coladas em folhas de papel A4. À direita outro, uma régua, caneta

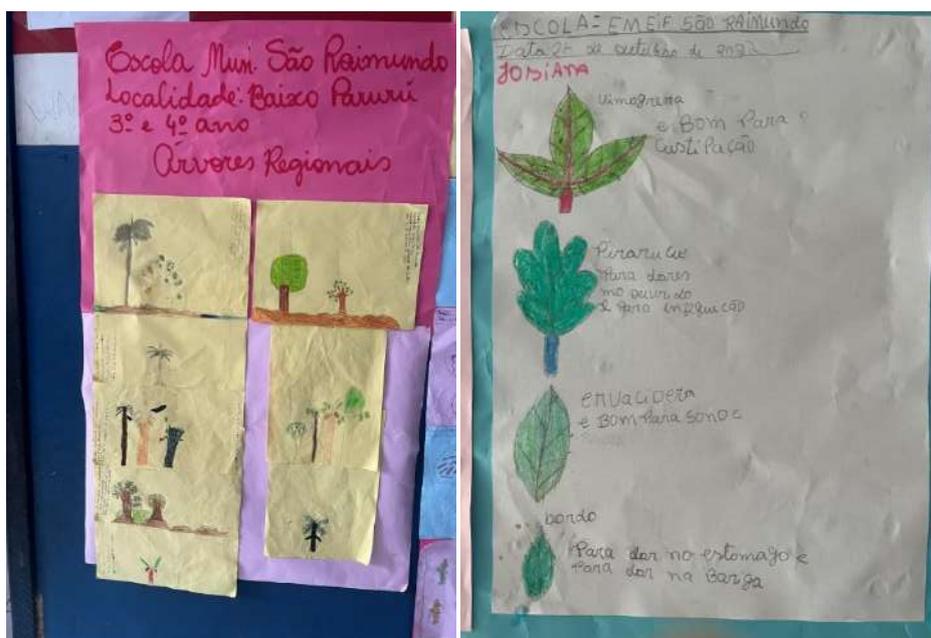
e outro caderno com a atividade realizada. Abaixo da mesa está uma mochila preta no chão de lajotas brancas [Fim da descrição].

Freire (2000) não cansa de dizer que as crianças sabem coisas e, principalmente, tem a consciência das coisas que ainda não sabem. Elas são seres históricos e produtores de cultura, “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40).

Em “*A infância mais afirmativa de Paulo Freire: a revolução*” apresenta-se uma concepção de infância/meninice que se contrapõe a mais tradicional ideia da infância como etapa cronológica para instaurar uma meninice como força da vida, não apenas para a vida individual de um ser humano em qualquer idade. Portanto, a infância é condição da existência humana, associada à sua qualidade de inacabada.

Essa força de vida, presente no viver as infâncias ribeirinhas, estimulam e evidenciam um conjunto de saberes que são construídos e elaborados, testados, experimentados e vividos em sua plenitude pelas crianças. Assim, os saberes sobre a mata estão presentes no cotidiano de vida dessas crianças, elas sabem muito sobre a mata, os vegetais, as folhas, frutos, raízes e sua utilidade na vida ribeirinha.

Imagens 55 e 56 – Oficina de Desenho sobre os saberes da mata



Fonte: Arquivo da Autora, outubro de 2022. #ParaTodosVerem.

A imagem é formada por dois cartazes que representam os saberes da mata. O primeiro cartaz, à esquerda, trata das árvores presentes na comunidade. Os desenhos coloridos estão

dispostos em folhas de papel A4 na cor amarela. Esses papéis formam um mural colados a uma cartolina rosa, onde está escrito Escola Mun. São Raimundo. Localidade: Biixo Paruru. 3º e 4º ano, com o tema: árvores regionais. À direita, o segundo cartaz mostra uma variedade de folhas utilizadas na medicina caseira representadas pelos desenhos. Ao lado de cada desenho, as crianças explicam o nome e a utilidade de cada folha na fabricação de remédios [Fim da descrição].

A oficina de desenhos revelou os saberes que as crianças possuem sobre a mata, representados em desenhos, pinturas, colagem com a utilização de materiais como sementes, folhas e gravetos. Essas produções revelam o universo de saberes que elas aprendem na interação com o meio em que vivem, mediados pelos adultos com quem convivem.

Sobre os saberes da mata, elas trouxeram experiências como: uma variedade de vegetais utilizados na fabricação de chás, poções e banhos calmantes, muito utilizados pelos pais e avós. Além do rio, a mata é outro elemento muito frequente nos desenhos, em sua representação a vegetação é constituída principalmente por: miritizeiro, mangueira, coqueiro, bananeira, jameiro, cacaueiro, aningueiras entre outros.

Trabalhar a perspectiva do desenho com as crianças é um desafio prazeroso e complexo no processo de interpretação das representações dos saberes sobre a mata, por exemplo. Contudo, do ponto de vista do conteúdo significativo do desenho, percebemos que as crianças representam com riqueza de detalhes um conhecimento profundo sobre a realidade. Elas conseguem utilizar elementos socioculturais existentes no seu local de vivência. Porém, algo muito específico que ocorreu durante a realização de todas as oficinas com as crianças foi a constatação de que a contextualização do conhecimento é uma prática necessária.

No momento em que as oficinas ocorreram no contexto comunitário, fora da escola, as crianças demonstraram autonomia, liberdade de criação, criatividade, liderança, agilidade no pensar, decisão própria e iniciativa. Ao tocar em determinadas temáticas, questioná-las, por exemplo, sobre as frutas conhecidas e utilizadas na comunidade, elas dominaram o assunto e saíram falando tudo sobre a vegetação, ensinaram sobre as árvores frutíferas, o período de safra e entre safra, as ervas medicinais, as sementes e essências, falaram sobre seu mundo. Mas, nas oficinas realizadas no ambiente escolar, o clima foi diferente, elas pareciam estar “amarradas”, presas a uma corrente invisível.

Em uma das oficinas em que tratamos sobre os tipos de fruta existentes na comunidade, constatamos que o diálogo só fluiu quando nos lembramos das conversas e momentos vividos fora da escola, fizemos uma retrospectiva das rodas de conversa em que

dialogamos sobre a vida na comunidade, o que aprendemos durante o passeio encantado, as brincadeiras no rio e na praia. Somente a partir do rememorar elas conseguiram realizar as atividades propostas na oficina. Isso mostra que as práticas escolares devem estar alicerçadas e articuladas ao contexto comunitário em que a criança e a escola estão inseridas. Ou ainda, a vida inteira da criança deve ser parte da vivência da escola.

Será que devemos nos perguntar incessantemente: o que e como ensino para uma criança ribeirinha sobre água, clima, vegetação, animais, meios de transporte, cuidados no trânsito, tipos de solos, meio ambiente, sistemas produtivos, trabalho, economia, entre tantos outros saberes? Acreditamos que esse simples questionamento consegue apontar e suscitar algum posicionamento interessante.

Uma das questões interessantes tratada por Abreu, Oliveira e Silva (2013), no livro *Educação Ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo* diz respeito da ausência da articulação entre o conhecimento científico e os saberes da vida que as crianças carregam para o cotidiano de sala de aula. Sobre isso os autores dizem:

A criança do campo, seja ela ribeirinha, assentada, extrativista etc., tem os seus primeiros conhecimentos, relacionados à natureza. Porém, os conteúdos curriculares que lhe são oferecidos partem do princípio de que o homem, para ser culto precisa ser letrado, seu conhecimento para ser reconhecido, deve ser científico, visto que o currículo escolar está de acordo com a vida urbana e não com as necessidades e características do campo, como: o plantio, a colheita, a cheia e a vazante dos rios e outros fatores correspondentes a essa forma de vida, a qual, por sua vez, está muito mais de acordo com as realidades da natureza do que com as tecnologias que condicionam a vida dos homens na cidade. (ABREU, *et al.*, 2013, p. 16)

A hegemonia de uma matriz colonial do conhecimento impera nos domínios do processo de escolarização ribeirinha, o conhecimento privilegiado no currículo se apresenta como único viável anula a riqueza de saberes que constitui a vida das crianças ribeirinhas. Na escola, os saberes dessas crianças, que são produzidos no contexto de suas infâncias, são apagados como um “não viver”, é como se todos os dias elas vivessem um tempo na escola que anula o restante do tempo vivido fora da escola. Ainda assim, elas continuam nos ensinando sobre coisas, lugares e os sentidos que tudo isso tem para o “Bem viver”.

5.5.3 As histórias, contos e causos no Rio Paruru

Em geral, as estórias com “e” são fictícias. Nesse caso, as histórias contadas pelas crianças são aprendidas no âmbito familiar, repassadas pelos mais experientes aos novatos

pela tradição oral. Foi assim que, ao chegar à Comunidade do Rio Paruru, logo nos primeiros dias me deparei com as histórias do lugar, passei a ouvir essas contagens que foram relatadas pelos idosos com quem convivi durante o período da pesquisa de campo. Primeiro na casa do Seu Venâncio Ferreira, um homem de 78 anos, de descendência portuguesa, casou-se com Maria da Consolação da Silva Ferreira, descendente de negros. Seu Venâncio, hoje viúvo, lembra de sua *morena* com brilho nos olhos, pouco tempo depois Dona Maria tornou-se uma das primeiras professoras da comunidade. Logo nos primeiros dias seu Venâncio assumiu o papel de anfitrião me acolhendo em sua residência, compartilhando sua sabedoria, o alimento de sua mesa, os cômodos de sua casa e as histórias do lugar.

Em uma das noites, durante o jantar regado a peixe assado com açaí, seu Venâncio me constou sobre a história da carruagem com a princesa encantada e o cavalo marinho. Enquanto alimentava meu corpo com o peixe assado e o açaí, essa história alimentava meu espírito que foi contaminado pela energia e pela veracidade com que seu Venâncio falava. Na verdade, pouco tempo depois, entendi que ele me relatou parte da história da formação da própria comunidade, da origem das primeiras famílias, das relações de trabalho durante o período de colonização e ocupação da beira dos rios na Amazônia.

No dia seguinte, na escola, comecei a indagar as crianças sobre as histórias, contos e causos, elas relataram com a mesma convicção e envolvimento de Seu Venâncio. Assim como naquele momento elas me contaram, pelo menos quatro dessas histórias, aqui elas nos ensinam ainda mais sobre o que sabem de sua comunidade e das histórias entrelaçadas com a própria origem da Comunidade do Rio Paruru.

As histórias, contos e causos narrados na comunidade, se constituem e revelam traços identitários da cultura, dos saberes e da vivência de um povo. Essas histórias não registradas possuem uma riqueza de saberes específicos ligados a ancestralidade, a memória e a própria história de formação da comunidade. Assim, é importante conhecer e apropriar-se dessa ferramenta com potencial para o desenvolvimento de práticas escolares atreladas ao incentivo à leitura, a alfabetização e outras experiências no desenvolvimento do processo educacional na escola.

Uma das maneiras encontradas para que as crianças pudessem narrar as histórias, contos e causos foi nas Oficinas de Desenhos realizadas na escola em dias específicos, após diálogo junto a gestora e os professores que facilitaram e colaboraram para a realização dessa atividade.

A Oficina de Desenhos sobre as histórias da comunidade foi estruturada com base nas narrativas trazidas por Seu Venâncio sobre a história da carruagem, a princesa encantada e o

cavalo marinho, assim como, através do diálogo com as crianças, evidenciamos elementos significativos que viabilizaram o traçar de percurso metodológico na realização dessa atividade, organizada em quatro momentos.

O primeiro momento, ocorrido no dia 9 de setembro de 2022, se constituiu no diálogo com as crianças que demonstraram conhecimento sobre quatro histórias que circulam com frequência nas narrativas da comunidade. Essas histórias, contadas por seus pais, avós e outras pessoas da família, retratam situações e eventos ligados aos modos de vida local, bem como apresentam simbologias e objetos que margeiam as formas de ocupação dessa parte da Amazônia paraense. Na sequência, elaboraram uma lista com as histórias e cada grupo de criança escolheu sobre qual delas iria tratar. Ao final, as crianças foram orientadas a dialogar com seus pais e avós sobre essas histórias e no próximo encontro fariam a contação da história em sala de aula. Na lista estavam:

- 1- A carruagem, a princesa e o cavalo marinho encantado
- 2- A cobra grande que engoliu uma criança
- 3- O navio encantado
- 4- O homem do casquinho

As crianças passaram o final de semana interagindo com seus familiares sobre o conteúdo dessas histórias, no contexto familiar. Na segunda feira, dia 12 de setembro, o segundo momento foi marcado pela (re)contação das histórias em sala de aula e com auxílio dos/as professores/as desenvolveram uma sequência de atividades evidenciando a relação entre as histórias e os objetos de conhecimento abordados durante a semana. Para esse momento interativo no ambiente familiar, as crianças foram orientadas, por mim, com auxílio dos/as professores/as de acordo com o roteiro a seguir:

Sugestão de atividades

- Contar e recontar a história, o conto ou o caso em sala de aula. Antes as crianças devem ser preparadas para ouvirem a história de seus pais ou pessoas mais experientes;
- Escrever o texto das histórias, contos e casos; caso os estudantes não consigam produzir o texto sozinho, o/a professor/a vai ajudando na escrita, ou seja, as crianças vão contando e o/a professor/a registra;
- O terceiro momento é o de produzir a ilustração dos textos das histórias, contos e casos, ou seja, após a finalização da escrita do texto, as crianças são incentivadas a fazer os desenhos correspondentes a história para tornar o texto ilustrativo;

- Outra possibilidade para as turmas que estão no início do processo de alfabetização é construir uma história ilustrada, contada somente a partir dos desenhos. Finalizar com a socialização das histórias, contos e causos ilustrados.

No dia seguinte, durante as atividades das aulas de Educação Artística, o terceiro momento foi para ilustrar as histórias contadas pelos pais, recontadas e ilustradas pelas crianças. A cada nova contação da história observamos que surgiam detalhes específicos nos desenhos, nas formas de compreensão expressadas pelas crianças sobre suas histórias. Por fim, o quarto momento foi constituído pela exposição das ilustrações produzidas pelas crianças. Durante a realização desse conjunto de atividades as crianças viveram a história de suas origens, elas se sentiram parte daquele mundo que não era mais estranho que, mesmo evidenciando fatos, contos, causos e histórias vividas por pessoas da comunidade em um tempo remoto, promoveu a interação das crianças com o conhecimento que elas colaboraram na construção.

As narrativas infantis retiram do fundo do rio as histórias, contos e causos silenciados pelas práticas escolares instruídas por um currículo segregador e marginal que invisibiliza as vivências, os saberes, as experiências produzidas e veiculadas pelas crianças no processo de interação com os outros, com a realidade em que produzem suas existências e sobrevivências. Nessas histórias, contos e causos as crianças enxergam as águas por onde tecem os horizontes da vida. Elas mostram que sabem coisas sobre e com o mundo. Por isso, elas nos contam esses fatos, narrados, ilustrados, interpretados sob a lógica do tempo/espaço/lugar de rios, matas, baías, igarapés, furos e praias.

As histórias que ouvi seguem tal como foram contadas pelas crianças. Ressaltamos que, num momento vindouro, em diálogo com as crianças e professores da EMEIF São Raimundo, essas histórias darão origem a um livreto que servirá de apoio ao trabalho escolar dos/as professores/as da comunidade. Era uma vez... a carruagem, a princesa e o cavalo marinho, é assim que o Tucano (10 anos), nos conta a história que se passa na praia do marinho em uma época que aparecia uma carruagem.

Diz os antigos que certa hora do dia, podia ser meio-dia ou seis hora da tarde, quem morava ali perto da praia do marinho ouvia o barulho da carruagem que vinha lá da banda do Maúba, direto na praia, e teve gente que viu, era uma carruagem, com uma princesa, eu acho que era uma sereia porque o meu pai disse que ela tinha rabo e escama, a carruagem era puxada pelo cavalo marinho. Aí eles vinham fazendo aquele barulho pela praia, quando as pessoas ouviam esse barulho corriam pa ver, mas eles já tinham sumido. Mas tem gente que viu, teve até um homem que ficou com muita dor de cabeça.

Muitas pessoas acharam ouro nesse lugar, só que agora, como a beira da praia tá caindo e já tem gente morando lá, acho que não aparece.

Uma outra história que povoa o imaginário das crianças é da cobra que engoliu um menino, contada de forma tão real que até mesmo uma das professoras da escola se apresenta como parente do menino. Elas dizem:

Numa tarde, o menino desceu pra tomar banho. Ele demorou pa subir. Então a mãe foi procurar ele no porto, mas só restava uma maresia. Um vizinho que passava por ali disse que viu uma grande maresia no porto, mas, não havia ninguém lá. Passado oito dias, o menino foi encontrado na beira com o corpo tudo melado por uma gosma vedorenta. Era uma cobra grande que tinha engolido o menino, nem deu pa velar o corpo dele, teve logo que enterrar. (GARÇA).

O navio encantado é uma história que retrata muito bem a vivência do/a pescador/a, pois trata de um enredo específico em que o navio aparece sempre à noite, todo iluminado e fica ancorado no meio da baía.

Ele é muito grande, tem muitas luzes. Quando ele aparece, ninguém pode se aproximar, a gente escuta música, pessoas andando, parece uma festa. O vovô conta que um dia, ele estava pescando, era 6 horas da tarde, quando ele viu aquele navio bem no meio da baía. Ele remou, chegando perto, alguns homens que estavam vestidos de branco pularam na água e se transformaram em boto. Nesse dia, meu avô sentiu muita dor de cabeça [...]. (GAIVOTA)

A vivência da pesca é novamente retratada nessa história, que conta ainda com personagens míticos do imaginário popular como o boto festeiro, que se disfarça de homem para subir a bordo do navio e participar da festança. É como um convite ao pescador para celebrar a boa pescaria, a rede farta de peixes que ficou guardada na memória em um tempo sem a presença e atuação dos grandes complexos industriais que poluem e matam a vida marinha no Baixo Tocantins, como o complexo Albrás/Alunorte.

O homem do casquinho foi outra história contada por adultos e crianças na comunidade do Rio Paruru. Conta-se que, nas noites escuras e chuvosas de inverno, nos tempos em que a lamparina era a luz que iluminava o interior das casas e o casco, a canoa eram o principal meio de transporte utilizado na comunidade, ele aparecia, o homem do casquinho.

Seu José de 85 anos diz que, por volta de nove horas da noite, ele vinha da mercearia, remando lentamente pela beira do rio, quando percebeu que um homem num casquinho o acompanhava, sumia de um lado e aparecia do outro. Ao chegar em sua casa, pediu a espingarda, pois sabia que tratava-se de um ser mágico. Seu José afirma que por várias vezes

viu esse mesmo homem, mas nunca conseguiu atingi-lo, mesmo no dia em que disparou a espingarda e simplesmente os chumbos passaram pelo corpo do homem, mas não feriram. Assim como os demais, Seu José também sentiu o arrepiar nos cabelos e uma forte dor de cabeça.

Ao analisar a temática e o enredo dessas histórias, um primeiro elemento em comum é o rio. O rio que fala, que narra as histórias sobre pessoas e animais, sobre as condições de vida, de moradia, de locomoção, as formas de trabalho, as relações com o meio ambiente – a (re)produção dos próprios modos de existir na comunidade.

As histórias traduzem o próprio processo de colonização dessas comunidades, a carruagem e a princesa podem ser traduzidas como elementos da cultura europeia, marcada pela presença da colônia portuguesa. Por outro lado, agrega-se a história a sereia com rabo e o cavalo marinho como elementos da baía, do Rio Pará, o que representa o mundo do/a pescador/a, seres eminentemente das águas, daquele rio de onde retiram a base alimentar da comunidade.

As crianças realizaram as atividades propostas no roteiro e o produto final será o livreto de histórias da comunidade, contada pelos adultos, recontada e ilustrada pelas crianças. Além disso, será um material de apoio pedagógico para uso nas atividades escolares com as crianças em vários componentes curriculares.

Considerando o contexto sociocultural em que as crianças ribeirinhas produzem e veiculam suas infâncias, principalmente através das brincadeiras, dos tempos e espaços do brincar e das interações estabelecidas no contexto de suas vivências e no cotidiano das práticas escolares, traduzidas nas fotografias, narrativas e desenhos, importa lembrar o papel da interação, de acordo com Kishimoto (2010) nas relações com o brincar e as brincadeiras;

- 1) Interação com o/a professor/a – ao interagir na brincadeira com a criança o/a professor/a tem a possibilidade de conhecer seu mundo social a fim de dar maior riqueza, complexidade e utilização adequada das brincadeiras como ferramenta pedagógica;
- 2) interação com outras crianças – o brincar com outras crianças permite a produção, (re)criação e conservação do repertório lúdico infantil ou a cultura lúdica;
- 3) interação com os brinquedos, objetos e materiais – se torna essencial para o conhecimento e a compreensão do mundo dos objetos e seus significados;
- 4) interação entre a criança e o ambiente – a organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização da brincadeira e da própria interação entre as crianças e os adultos. A forma e os modos como esse ambiente é estruturado refletem a concepção de

criança e infância impregnadas nas práticas escolares, inclusive indicam as orientações e posições teóricas que a instituição assume na educação das crianças;

- 5) interação (relação) entre a escola, a família e a criança – essas relações possibilitam o conhecimento e a inclusão da cultura lúdica presente no cotidiano das crianças, o que inclui os brinquedos e brincadeiras que as crianças experimentam e realizam no projeto pedagógico da escola.

O imaginário e a brincadeira são entendidos e percebidos como estimuladores e propulsores da liberdade de (re)criação, tão necessária ao processo de representação simbólica, reveladoras do imaginário social amazônico apresentam e transparecem a cultura em toda sua dinâmica criativa e criadora de realidades.

Notoriamente, em todo o saber socializado pelas crianças, tanto no brincar, nas histórias, nas oficinas de desenho, nas rodas de diálogo, nas entrevistas, durante a vivência da Etnografia Decolonial, as formas de interações estabelecidas foram primordiais para o desenvolvimento do trabalho, a escrita da tese, e muito mais para a compreensão dos modos como elas produzem e veiculam suas infâncias no cotidiano comunitário.

**6 SEGUINDO RIO ACIMA, RIO ABAIXO, AINDA NÃO É O FIM, APENAS
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O COMEÇO DA VIAGEM PARA ÁGUAS
GRANDES E PROFUNDAS POR ENTRE OS TEMPOS DE RIO E DE MATA**

*Em mim, nada há de acabado
Nos mergulhos que dou
Vou ao fundo para ver
Onde estou
E assim traçar uma nova rota
Para uma viagem que me leve na jornada
Em busca de lugares
Ainda não visitados
Sei que vou encontrar
Com as infâncias que vivi
Em outras crianças que ainda não conheci
E quando as encontrar
Saberei de esperança me alimentar
Nos rios por onde eu passar
Em qualquer curva
Que a vida dá.
Corrêa, 2022*

Neste último mergulho e fôlego momentâneo na vivência da *práxis* do etnografar decolonial com crianças ribeirinhas, enxergamos a possibilidade para o apontamento de outros horizontes em direção à construção de práticas escolares que valorizem as experiências das crianças e tomem como referência seus saberes suas vivências entre os tempos e lugares de rio e de mata. Assumindo a perspectiva de um currículo vivo que articule e faça ecoar a polifonia de vozes do rio, da mata, das árvores, dos peixes, dos saberes da pesca, da coleta do açaí, das sementes de ucuuba, andiroba, cacau, cumaru, das brincadeiras na praia, na mata, na beira do rio, nos furos e igarapés. Práticas escolares que tomem como ponto de partida o viver das infâncias de crianças ribeirinhas, os saberes elaborados nas/com as vivências entre o rio e a mata.

Um olhar pode mirar muitos lugares, pessoas, situações, realidades, constâncias e inconstâncias de um tempo outro que se fez na partilha do “Bem Viver” do “sentir-pensar” para encorajar uma jornada coletiva, assim é o viver a Etnografia que chamamos de Decolonial, uma atitude que comprometeu com a construção de pontes entre as infâncias produzidas e veículas por crianças ribeirinhas e as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba.

É uma posição outra que compreende esse percurso como carregar água na peneira, atitudes que se traduzem como no poema abaixo, em que a peneira pode ser repensada na perspectiva de um empreendimento ou uma causa de vida que, insistentemente, não desiste

porque sempre haverá um rio que corre em minha vida e uma vida que corre pelo rio. Quero dizer e viver como o poeta Manoel de Barros;

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira.
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
 (O menino que carregava água na peneira - Manoel de Barros)

A prática da Etnografia Decolonial trouxe inúmeras lições que indicam novas direções na rota entre o rio e a mata, entre tempos/contratempos, travessias e maresias, no embarque desembarque das bagagens/aprendizagens, nas peraltagens de crianças, carregando água na peneira sem perder de vista o compromisso ético, moral, político e intelectual com as infâncias ribeirinhas, circunscritas em nossas meninices, construímos pontes, tecemos rasas, vislumbramos horizontes, auroras possíveis que sinalizam e dialogam com as sabedorias, vivências e experiências das crianças das ilhas de Abaetetuba.

As lições construídas na solidariedade da partilha de saberes, experiências e do próprio viver inspiram e clareiam os caminhos de quem há muito se vê com os pés fincados e encharcados pelas águas de rio. Se o objetivo proposto foi analisar as imagens e representações das infâncias produzidas e veiculadas por crianças ribeirinhas na Comunidade do Rio Paruru, em Abaetetuba-PA, corroborado pela tese de que as práticas escolares

embebidas por uma matriz epistemológica colonial que cumpre o papel de invisibilizar, negligenciar e silenciar as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas, tão logo, as constatações evidenciadas mediante o contexto de vivência da etnografia comprova que, realmente, as práticas escolares estão atreladas a um modelo de ciência, portanto, a uma única forma de produzir conhecimento, e apenas um tipo de conhecimento específico que é transmitido massivamente no cotidiano das vivências escolares.

As práticas com a Etnografia Decolonial demonstram uma gama de possibilidades para engendrar e perspectivar novos horizontes. Entre tantas sabedorias compartilhadas, a experiência de etnografar com crianças se apresenta como ferramenta significativa para pensar os processos educativos, a organização das escolas do campo, sejam elas ribeirinhas, quilombolas, caiçaras, indígenas, extrativistas, das matas, das águas e das florestas.

Por isso mesmo, esta seção não é apenas uma parte conclusiva, mas, para além disso, é um lugar de reflexão e pensamento criativo, inovador, restaurador de energias. Tão logo se faz necessário trazer nas próximas linhas inconclusivas o que vimos e vivemos para constatar a necessidade de mudança, a partir da construção de mecanismos de resistências que possibilitem a descolonização das práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba, com a consciência de que o trajeto para essa viagem não é fácil, implica passar por furos, igarapés e baías em tempos específicos, fazer as travessias em meio a águas calmas e grandes maresias, mas com a certeza de que não fazemos nada sozinhos, nossa ação deve ser conduzida em estreita comunhão e partilha na qual todos/as são partícipes de um mesmo processo, compartilham a mesma caminhada, dividem as mesmas dores e multiplicam as alegrias em qualquer que seja o dia.

6.1 O QUE VIMOS E VIVEMOS PARA CONSTATAR A NECESSIDADE DE MUDANÇA

O viver com as crianças suscita maneiras para compreender seus espaços sociais, suas interpretações e os modos como representam o seu cotidiano frente aos processos de socialização em diferentes épocas e ambientes: na família, na comunidade, na escola, na igreja, nos espaços de lazer e outros espaços sociais instituídos ou não que permeiam sua existência. Porém, elas são capazes de inventar e reinventar suas próprias condições de interagir e representar suas ideias e saberes sobre o mundo por intermédio da linguagem, das brincadeiras, dos jogos, dos brinquedos, do brincar, do desenho e das práticas culturais presentes em seu contexto.

Ao observar o imaginário infantil e sua capacidade (re)criadora – presente em todas as atividades desenvolvidas durante a realização da pesquisa na Comunidade do Rio Paruru/Ilhas de Abaetetuba– constatamos que a epistemologia moderna impregnada nos currículos escolares subtrai essa imaginação criadora, as condições e os espaços de participação das crianças, na medida em que determina sua submissão aos dispositivos de controle dos adultos e a um mecanismo disciplinar, roteirizado, formatador e normatizador de atitudes, regras e comportamentos, implementados por um programa rígido e sufocante vivido no cotidiano escolar.

Entre o viver e o morrer, optamos por resistir e, ao fazer isso, descobrimos outras formas energéticas nascidas no bojo da trama etnográfica. A primeira delas foi insurgir-me como menina ribeirinha inquieta e desinquieta com a escola e suas práticas que anularam as experiências, as aprendizagens das brincadeiras na casa do Vovô Jango, do brincar no rio, das viagens com meu pai para outras paragens naquela canoa grande cheia de vasos, potes, filtros, alguidares, panelas, bilhas, fogão, feitos de barro, queimados no forno a lenha, comercializados no Ver-o-Peso.

Outra fonte de energia veio do tempo, vivendo entre o rio, a mata e a cidade, permanências e insistências com as experiências comunitárias dos mutirões, dos festejos de santo, das procissões fluviais, que continuaram alimentando as raízes do meu pertencimento. Porém, agora em uma terra estranha, escola da cidade, com suas verdades, dilacerava minha identidade, por muitas vezes me fez titubear, insistia em me rotular, como a “cabocla do sítio” que não sabia falar, o eco de minha perturbação alheia ao lugar. Foram tantas vezes, incontáveis momentos de profundo tormento, como em meio ao alto mar, as ondas pareciam me afogar. Mas, afinal, quem falava errado? Eu..., meus professores e colegas, meus parentes, os vizinhos... , logo eu vi que estava sozinha numa selva de pedras que rolavam sobre mim, esmagavam-me. Porém, a maior tragédia acontecia na sala de aula, porque emudeci sem perder a voz, fui calada como muitos de nós, esse silêncio teve consequências, um ano de reprovação, sem dó e nem piedade, foi em minha severidade condenada pela cidade e forçada a “ajustar” e “corrigir” fala e comportamento, mas como se segura o vento que se debate com ondas do mar e vira maresia que não tem tempo e nem hora pra parar?

Em meio às tempestades, ventos e tormentos, retornei à minha comunidade como professora, vi a possibilidade de fazer diferente e, em meio a tanta gente, eu-menina, professora, fui aprendendo com as experiências da docência que minha identidade não poderia ser conformada, nem sequer formatada, mas passaram a se constituir como correntezas que se firmaram no jogo das marés junto aos demais companheiros/as de trabalho, logo, na sala de

aula fui me tornando um ser-mais. Ali havia encontrado tantas outras infâncias que de algo necessitavam, era sede do saber que neles pulsava em uma comunidade onde a educação estava abandonada, mas o espírito comunitário de nós não se apartava, entre a docência/discência as lutas continuavam. Com uma escola nova conquistada, com esforço e compromisso de todos/as, um lugar melhor se inaugurava.

Carregando água na peneira, (re)criando possibilidades, encontramos uma maneira de manter o vínculo com àquelas infâncias que insistiam em permanecer vivas. Foi na docência de uma escola ribeirinha, luta da comunidade, que mesmo sem ser escola, quase vivendo de esmola, encontramos a possibilidade de realizar sonhos coletivos sempre comprometidos com as causas do lugar.

Mais um tempo se vai e os sonhos de tantos “ais” são tecidos, com tala no lugar, às vezes sem planejar, surpreendidos/as por situações intercorrentes, o rio continuava a nos levar para novas travessias, cortando matas e estradas, atravessando baías, era a pós-graduação, onde minha vida Severina encontrou âncoras e emoção, foi bem lá que o eu-menina se fortaleceu, somando-se a tantos outros que, assim como eu, percorreram eiras e beiras atrás dos sonhos seus. As pontes de concreto encontradas no caminho eram o sinal de que estávamos em busca da construção de um destino não determinado nem acabado, resultado de escolhas, opções pessoais, comunitárias e existenciais que resultaram na minha chegada em outra baía, águas ainda mais difíceis de passar pela seletividade de uma ordem secular, que ainda possui correntes e cordas, mas as âncoras fazem parar e, em cada paragem, há sempre uma ponte levando a novas viagens por entre o conhecimento no qual cada um/a é livre para atracar seu barco e escolher as âncoras que vão segurar.

Da Etnografia Decolonial constituímos nossa âncora principal, sem perder de vista o que já havíamos aprendido e embarcado em outros tempos e lugares. Na partida rumo à comunidade, um plano foi traçado e imediatamente modificado pela necessidade de fazer uma etnografia coparticipada, pelas crianças e suas infâncias, o viver de todos os dias foi direcionado, algumas vezes cantando, outras sorrindo, e em outras até chorando.

Viver em estado de arte é experiência enriquecedora nas viagens entre as teses e dissertações pelos rios da Amazônia paraense. No debruçar das pesquisas, evidenciamos o lugar das crianças e de suas infâncias em análises sócio-históricas, sociológicas, interdisciplinares, histórico cultural, dialéticas e decoloniais. Em campos cada vez mais alargados os saberes sobre/com as crianças são produzidos em contextos diferenciados, ainda insipientes os ensaios coparticipados, com predomínio e estudos interessantes a Sociologia da infância assume centralidade nas pesquisas orientadas por Santos. Mas, é no campo histórico

cultural que UEPA, UFPA e UFOPA enfatizam com primor as infâncias de crianças amazônidas, num campo em pleno vigor, demonstram protagonismo e um vasto conhecimento sobre as infâncias e seus dinamismos revelam cenários dentro e fora da escola, na beira dos rios, no terreiro, onde quer que haja viveiro de criadouro de crianças, mantêm acessa a esperança que guia o barco do conhecimento rumo a novas jornadas, andando a pé, por ruas e estradas, rios e matas, em manhãs ou madrugadas, no eco das vozes de tantas infâncias subalternizadas.

Constatamos que ao entrar no dia-a-dia da escola as crianças, interlocutoras da pesquisa, esforçavam-se para assumir outra identidade, outros mundos, que cada vez mais se distanciam da realidade em que elas vivem no convívio comunitário. À luz das reflexões de Walsh (2017), que trata sobre a necessidade de decolonizar as formas de conhecimento historicamente constituídos e construídos sobre a lógica da colonialidade do saber, observamos que as práticas curriculares, oficializadas e instituídas no chão da escola, carregam valores, princípios e saberes que desprezam e minorizam as experiências oriundas do cotidiano de vida das crianças.

Na escola as crianças são orientadas e formadas segundo padrões e regras que seguem os modelos de formação do homem/mulher ideais, que devem, num futuro bem próximo, responder aos anseios e objetivos de uma sociedade hegemonicamente, patriarcal, machista, branca, adultocêntrica, preconceituosa, segregadora, marginalizadora e excludente.

Observamos que ocorre o processo de invisibilidade orquestrado e promovido pela escola quanto aos conhecimentos tanto dos discentes quanto dos docentes dentro do espaço escolar, esse embate contínuo é traduzido no chão da escola numa constante luta por autorias, por libertação das amarras de um sistema opressor, de um processo de escolarização que cala as minorias, que (en)cobre os sentidos e os sentimentos das crianças, adolescentes, jovens e adultos que habitam e fazem a escola. Silenciadas por uma cultura escolar opressora, os comportamentos, as atitudes, os sentimentos, os sentidos e os corpos das crianças são moldados e treinados para responder a interesses e valores que não são os de seu grupo, de sua comunidade e da cultura a qual pertencem.

Pensados por outros, as crianças deixam de ser protagonistas dos modos como constituem suas existências, suas histórias e experiências, e passam a viver, histórias e experiências de um ser invisível, de um/a menino/a que não existe. Ao entrar na escola, a criança é despida de seu mundo real, vivido, sendo forçada, todos os dias, a vestir uma outra identidade, a assumir outros papéis, deixa de ser criança e passa a ser, apenas aluno/a.

Assim como em Silva (2010) o currículo e as próprias práticas escolares como um território em disputa, a sala de aula torna-se o lugar onde as relações de poder se materializam, na medida em que professor e aluno encontram-se em oposição, cada um representando seus interesses, seus projetos, suas individualidades, mas, em condições diferentes de participar da tomada de decisões sobre o que realmente é necessário ensinar e o que de fato os alunos precisam aprender. Determinações e regulamentações que são impostas pelos organismos internacionais e instituições financeiras, estabelecendo um currículo produtivo, onde a escola é empresa, a educação é mercadoria e os alunos são os clientes/produtos. De tal modo que, nesse embate, o currículo constitui-se como documento de identidade marcado por relações de poder, refletindo a mesma hierarquia da sociedade e dos tempos em que se encontra enraizada.

A escola, assim como a sala de aula, e as práticas curriculares estão imersas num contexto cultural, em um tempo histórico, social e político que determinam o quê, o como e o para quê ensinar? Em virtude de que há sempre uma relação de imposição e determinação no contexto das práticas curriculares, o contexto cultural da escola sobressai sobre o contexto, a vivência e as experiências dos alunos/as. Suas histórias, seus saberes, seus modos de existir são invisibilizados, silenciados e negados pela cultura escolar.

Contrariamente a essa visão, miramos a escola como um espaço plural de vivências e de partilha de saberes, portanto um lugar de fazer coisas e coisas que interessam para o bem viver de todos/as onde as relações sociais são permeadas pelo diálogo e respeito mútuo. Pois com Laraia (2001) aprendemos que não existe uma cultura superior ou inferior, aponta que não existe “a cultura” mais sim as culturas, e que essas, de maneira alguma podem ser vistas como únicas e muito menos universal, pois cada lugar tem sua identidade que são formadas a partir de características próprias daquele local.

Desse modo, diante do que vimos e vivemos, percebemos que os conhecimentos locais, oriundos de nossos contextos culturais, encontram-se fora das práticas curriculares, sendo esse postulado em segundo plano, em virtude de uma sociedade e uma minoria social que presa o seu desenvolvimento levando em consideração somente suas essenciais necessidades, ou melhor, os interesses de um sistema que continua colonizando o Ser, o Saber e o Poder, subalternizando e invisibilizando outros conhecimentos que ficam à margem do contexto das práticas curriculares. Para Quijano (2005) as estruturas subjetivas, os imaginários e a “colonização” estão fortemente presentes na epistemologia científica moderna.

Esse processo é muito visível no contexto do currículo formal, uma vez que os conhecimentos que instituem as práticas curriculares partem sempre do princípio de uma universalidade absoluta do saber, toma como perspectiva de ciência o conhecimento eurocentrado, assume uma posição cultural verticalizada, onde há uma relação cultural de superioridade-inferioridade.

A colonialidade do ser é pensada, como a negação de um estatuto humano para as “maiorias”, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica, a qual está materializada no currículo e em todas as práticas que dele decorrem. Logo, a autora defende que é necessário assumir a perspectiva de um projeto outro, intercultural e decolonizador, assumindo uma nova relação entre o conhecimento útil aos sujeitos e a luta pela decolonização epistêmica.

Esse empreendimento deve possibilitar-nos a necessidade de pensarmos em uma pedagogia decolonial, o que no dizer de Arroyo (2011), pode ser traduzido como uma questão urgente para os currículos, ou seja, é preciso entender os sujeitos na sua luta histórica por direitos. Outros, por exemplo: a urgência em repensar os imaginários escolares da infância, pois as representações sociais desses sujeitos, presentes nas práticas curriculares, subalternizam o Ser, a criança e suas infâncias e inventam a figura do/da “aluno/a. Nesse sentido a criança cede lugar a outro, estranho ser que o processo de escolarização criou. Ela é despida de todos os significados e representações de sua infância “[...] Ignorando essas identidades o sistema escolar impõe sua identidade, seu nome, pré-escolar, escolar, aluno da 1ª série, do 1º ano... aprovado, reprovado [...] como se antes e fora da escola nada fossem [...] (ARROYO, 2011, p. 193)

É no contexto das práticas curriculares que nossas identidades vão sendo forjadas, transformadas e (re) inventadas a partir das relações que se estabelecem no cotidiano da sala de aula. Pelo currículo as subjetividades são afetadas significativamente.

De modo que essa experiência nos permitiu compreender que a desvalorização do conhecimento local do ser humano já começa desde o momento em que se começa a utilizar da ideia de valor nas escolhas do que ensinar e para que (quem) ensinar, ainda mais quando se tem prioridades e urgências, desse modo, a urgência seria o desenvolvimento econômico e político de poucos, e conseqüentemente os demais indivíduos são as ferramentas para o desenvolvimento desse modelo de sociedade singular, excludente e de poucos.

O currículo e as práticas curriculares devem estar articulados as vivências e as reais necessidades dos sujeitos sejam eles/elas ribeirinhos/as, quilombolas, extrativistas,

pescadores/as e outros/as. Entender que o currículo como um dos componentes das práticas escolares responsável por interrelacionar o contexto sociocultural de vivências dos saberes e fazeres das crianças ribeirinhas e o conhecimento sistematizado e (re)significado na/pela escola. Por isso, concordamos com Silva (2010), quanto compreende o currículo em seus vários significados, enquanto instrumento orientador de práticas disciplinares, grades curriculares, mas para, além disso, o currículo e, por conseguinte, as práticas escolares são lugares socialmente construídos e constituídos como espaços de luta, de relações de poder, são trajetórias que traduzem interesses e ideologias específicas que conduzem a percursos e lugares pré-determinados a partir da lógica que orienta instrumentaliza essas práticas.

Tal compreensão nos remete a pensar a educação como processo cultural e como fenômeno social, por um determinado tempo, legitimou esta condição na vida de cada um desses sujeitos. Pois, tudo que é marginal vive a margem de algo, neste caso um indivíduo marginal vive à margem das questões sociais, culturais, políticas e educacionais de uma sociedade.

Logo, as práticas escolares, na Comunidade do Rio Paruru, devem dar visibilidade a esses Outros sujeitos que reclamam por direitos de presenças reais no currículo, articulando as vivências e experiências de infâncias das crianças que são produzidas e veiculadas na relação entre o rio e a mata. Isso implica que tal luta, inicia com a superação das segregações impostas pelos processos de ensinar impregnados de conhecimentos pobres sem significados sociais e sem relação com o cotidiano de vida dessas crianças.

As práticas curriculares implementadas pela escola ribeirinha se constitui em pedagogias brutais, assim como Arroyo (2014) ressalta, as quais fabricam a inexistência, que são reforçadas e persistem em nossa história desde a colonização, (en)cobrando Outras existências, Outros sujeitos. É preciso romper com essas pedagogias, prisioneiras de saberes Outros, de individualidades Outras, de modos Outros de produzir a existência, impossibilita a coexistência e a copresença dos Outros. Se as práticas curriculares (re)produzem sujeitos inferiores é preciso reagir e inventar outras formas de pensar-se e de formar-se, é urgente outro pensamento sociopedagógico, Outras Pedagogias para Outros Sujeitos

No âmbito do currículo oficial, as práticas escolares limitam-se a (re)passar) conhecimentos e experiências que evidenciam e seguem os padrões da cultura dominante – em geral: branca, europeia, binária e segregadora – ou seja, desde muito cedo, na escola, nossas crianças aprendem a separar o mundo e as coisas de “menino” e de “menina”. Um exemplo clássico são os cartazes didáticos da sala de aula, como, o quadro de nomes ou de

chamada. Observa-se que os nomes estão separados de acordo com o sexo, e sempre na primeira coluna ficam dispostos os nomes dos meninos, e depois o das meninas.

A concepção presente no cotidiano da aprendizagem vê e concebe a criança como um ser sem vontades, sem possibilidades, um sujeito dependente, frágil, que necessita apenas ser cuidada e protegida; - a representação da infância ribeirinha impõe o desafio de pensar a cultura por dentro de contextos históricos, sociais, econômicos, considerando as relações sociais neles inscritas, a maneira como as crianças representam as experiências de suas infâncias, principalmente através da brincadeira, expressando seus “modus vivendi” na produção e significado que atribuem as suas infâncias, e por conseguinte a sua própria existência; Por outro lado, observa-se que experiências que as crianças da comunidade vivem fora do contexto escolar, quase sempre estão ligadas à relação com o rio e mata, principalmente na organização e execução do brincar. Por exemplo: as crianças conseguem adequar determinadas brincadeiras ao espaço do rio, assim produzem uma relação entre suas infâncias e o contexto onde parte dessas experiências se realiza; - as práticas escolares são pensadas para a criança, considerando uma concepção universal de infância; - há uma dicotomia entre as práticas vividas no contexto das práticas escolares e as vivências das crianças ribeirinhas no dia- a- dia comunitário, nas relações de aprendizagem que constroem com seu meio sociocultural.

Rupturas, buscas sem retorno, bases desfeitas, constructos desmoronados, sementes lançadas, o plantio dos primeiros meses de inverno parecia não vingar, momentaneamente, a água grande inundava o lugar, o medo, a incerteza, o desequilíbrio insistiam em predominar, mas o encontro de todos os dias com as crianças alimentava e renovava o ar.

6.1.1 Nos caminhos por entre rios e matas, entre o viver e o morrer, construindo resistências para decolonizar as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba

Foi na interação das brincadeiras, no rio, na mata ou na praia e até nas noites de luar, entre as histórias contadas sobre a vida no lugar que as crianças revelaram, de modo particular, o viver, o saber e o fazer que constituem sua relação com o rio e a mata. No silêncio das práticas escolares, elas se veem desnudadas, frias e petrificadas, sem vida, acabadas por uma cultura distante que constrói muros, ergue paredes, sem permitir esticar as redes que ligam o rio ao mar, as práticas escolares (en)cobrem o corazonar.

Corazonando as infâncias com as crianças do Rio Paruru, aprendemos os nomes de muitos peixes como a Pescada, Dourada, Sarda e Pacu, assim como das frutas, goiaba, manga,

cacau e cupuaçu, as árvores também ensinam coisas da medicina que elas dominam muito bem, os chás, os remédios caseiros, aliviam as dores de outrem. E como não lembrar das brincadeiras na hora do banho no rio, na praia ou no igarapé, mesmo correndo o risco de ser mundiado/a pelo peixe poraquê. Pira-pegas, pira-mãe, pira-esconde no rio, corrida na ponte, pulo, mergulho, quanta criatividade para tão pouca idade e tanta destreza na hora de pular da ponte com movimentos precisos, em pleno riso, emanando energia do lugar onde piso. Na mata, não se pode negar, a inventividade e sagacidade das crianças no galho das árvores pira-pegas, pira-alta-cola e esconde-esconde a brincar, muitos ensinamentos a esperar a vida, alimentar os sonhos e fortalecer as lutas.

CORAZONAR no es simplemente un neologismo, sino que implica pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad del poder, pues, desde la racionalidad colonial de occidente, RAZONAR ha sido el centro de la constitución de lo humano, ya desde un punto de vista semántico la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la RAZÓN es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. (ARIAS, 2010, p. 40).

Corazonar é um movimento de (re) integração da dimensão da totalidade da condição humana, considerando a afetividade. É fraturar, romper com a razão hegemônica e colocar em primeiro lugar algo que o poder e a ciência cartesiana sempre negou, o coração e atribuir a razão afetividade. **CORAZONAR = RAZÃO AFETIVA. Corazonar nutre de afetividade a razão, a inteligência afim de decolonizar seu caráter perverso, conquistador e colonial.**

Se quisermos decolonizar o ser e o saber, é preciso posicionar-se fora do sujeito moderno cartesiano e alijarmos das posturas que celebram cegamente a preservação das epistemologias hegemônicas, é preciso nos posicionarmos por fora desses dispositivos conceituais hegemônicos que foram erguidos em nome de uma razão dominadora, um epistemocentrismo que tem atrapalhado a academia, que amarra, aprisiona e determina os caminhos da produção do conhecimento. É urgente nutrir teorias da vida que transformem sua opacidade e frieza em calor e possibilidades outras para apreender desde a ternura e sabedorias da realidade carregada de sentidos, linguagens que refletem uma poética da existência. Essa força que vem do coração, é uma força que o poder não pode fragmentar e que têm sido a base dos processos de resistência e insurgências de todos os povos que foram submetidos à dominação e a subalternização.

A Etnografia Decolonial nos fez viver as experiências do corazonar numa íntima relação entre o sentir e o pensar e tem um sentido político insurgente que nos permite pensar a

teoria, a política, a economia com o coração. Corazonar, portanto, é o lócus de enunciação do sentir, pensar, falar, significar e construir um pensamento outro que abre infinitas perspectivas para a construção de novos horizontes civilizatórios e de existências outras que, muito mais do que epistemologias, necessita de sabedorias.

Corazonados com o rio e a mata, entre o viver e o morrer, com a colaboração das crianças da Comunidade do Rio Paruru, construímos pontes para novos horizontes, de resistências, insistências, clamores e desamores, impregnados pela certeza do raiar de um novo dia, alimentamos a alma sem perder a calma, inventamos modos de (re)existir, (sobre)viver in/ex/espírar, entremeados e margeados pelo mergulho comprometido no cotidiano das práticas escolares ribeirinhas, apresentamos perspectivas outras como resultado de uma Etnografia Decolonial que não se contenta em apenas experimentar, observar, registrar, interpretar, mas, sobretudo, está comprometida com a emancipação humana de pensamentos, sentimentos, concepções, percepções e práticas educativas decoloniais.

A vivência na pesquisa de campo é sempre um tempo novo, as pessoas, a comunidade, os modos de vida e de organização social comunitária, os tempos, as geografias do lugar, os hábitos alimentares, as condições e formas de trabalho, as relações sociais e com o meio ambiente, as práticas e manifestações religiosas de lazer e culturais formam uma teia interativa que produzem a própria existência pessoal, individual e coletiva nas comunidades ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba-PA.

Todavia, todo esse conhecimento, as observações e constatações surgiram mediante a vivência com a Etnografia Decolonial que não se encontra acabada, fechada, como um guia que apresenta passos simetricamente calculados, etapas previamente instituídas. Ao contrário, enveredar pela prática de uma Etnografia Decolonial exige, primeiramente, atitude amorosa e humilde diante das pessoas e de suas sabedorias. O etnógrafo, ao assumir a decolonialidade como energia pulsante da pesquisa, há de compreender que as verdades são provisórias, o perto pode ser longe e vice-versa, o ali pode ser aqui, depende do ponto de vista e da situação de quem vê.

A questão mais dolorosa para o mergulho na Etnografia Decolonial, além da falta de ar embaixo d'água, é não ter mais o chão firme para pisar, as certezas, as regras, os passos pré definidos, mas a (in)certeza de que tudo deve ser olhado atenta e curiosamente. Foram esses sentidos e sentimentos com os quais convivi durante três longos e difíceis anos na prática etnográfica.

Uma das primeiras aprendizagens com a Etnografia Decolonial foi sobre o planejamento da pesquisa à partir do encontro com as crianças, sem a vivência e a experiência

do/com os Outros não há caminhos. Isso ocorreu exatamente na chegada na Comunidade do Rio Paruru, nesse momento constatei que todo o traçar prévio da pesquisa estava comprometido, visto que esses caminhos deveriam ser pensados na partilha da vivência com as crianças, seus familiares e outros sujeitos colaboradores do processo de investigação. Logo, os primeiros três meses foram cruciais para estudar o território, observar as dinâmicas de vida local, entender a lógica dos tempos do rio, dos furos, e da baía, conhecer e aproximar-me das crianças e suas famílias e estabelecer um local de vivência diária, uma vez que grande parte da etnografia deveria ser desenvolvida no ambiente de convivência familiar das crianças.

A cada dia, uma nova aprendizagem se fazia na medida em que compartilhávamos a vida desde as situações mais corriqueiras do cotidiano doméstico até os momentos de lazer, viagens, visitas nas casas de parentes das crianças, as brincadeiras na hora do banho até as primeiras horas da madrugada em que tínhamos que sair de canoa pelo igarapé para pegar o transporte até a cidade.

Um dos exemplos significativos na vivência da Etnografia Decolonial foi a realização da “*Viagem Encantada*” como técnica de coleta de dados sobre a organização da vida comunitária. Essa expressão emergiu do contexto de duas histórias contadas na comunidade, respectivamente, “O navio encantado” e “A carruagem, a princesa e o cavalo marinho encantado”, contadas pelas crianças, por seus avós, pais e parentes. No decorrer dessa vivência as crianças mostraram os lugares sociais em que se passam as histórias contadas por seus familiares, causos e fatos que interligam tempos de ocupação de uma Amazônia colonial com a atual forma de organização e ocupação do espaço comunitário. Em geral, essas histórias ocorreram próximas à Casa Grande, ao engenho, dentro das propriedades dos senhores donos da beira do rio e da mata.

Essas lições e experiências têm se constituído como elementos fundamentais, caminhos essenciais para a construção de pontes que interliguem o que fazer da tese com a realidade das escolas ribeirinhas do município de Abaetetuba. A tese constata e evidencia inúmeras precariedades presentes no cotidiano das práticas escolares, entre elas a ausência de uma proposta pedagógica para as escolas do campo e quilombolas da rede pública de ensino de Abaetetuba, a inexistência de Projeto Político Pedagógico arraigado e concebido a partir da lógica e dos tempos de rio e de mata, a ineficiência e ineficácia da organização do trabalho pedagógico que continua reproduzindo um cotidiano que nega a dinâmica comunitária, os modos de vida, de produção e veiculação dos saberes.

Então esta tese, primordialmente, ao nascer das experiências com a Etnografia Decolonial, sustenta tal possibilidade na medida em que passa a inspirar, direcionar e orientar

o Plano de Trabalho junto às escolas do campo do município de Abaetetuba, uma vez que em 2021, com o retorno à rede pública municipal, fui convidada a contribuir com a implementação das políticas de educação do campo para 129 (cento e vinte e nove) escolas. Considerando a vivência advinda do chão de uma escola ribeirinha e o mergulho na Etnografia Decolonial com crianças, por ocasião do curso de doutoramento, surgiu o cenário propício para inaugurar o movimento decolonial no contexto da Coordenação de Educação do Campo em Abaetetuba.

Como um dos primeiros ensaios advindos da pujança intelectual da tese, temos o Projeto “Escolas Maratauíras no/do Campo”, em desenvolvimento no âmbito da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba que se constitui numa ferramenta poderosa de conquista da autonomia pedagógica, administrativa e política dessas escolas, com uma dinâmica de organização construída por seus próprios sujeitos, que atenda seus interesses e, acima de tudo, esteja adequada às necessidades e especificidades do território campesino e quilombola. Por isso, o projeto foi dividido em etapas, que são elas:

1ª Etapa - Mapeamento das Escolas do Campo

- Reuniões Internas de mobilização da Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação;
- análise do material produzido no mapeamento quanto ao arranjo de coletivos e as respectivas escolas existentes nas Ilhas, Estradas e Ramais;
- estudo do arranjo e funcionamento das turmas seriadas e multisseriadas no contexto dos coletivos das Ilhas, Estradas e Ramais.

2ª Etapa – Escuta dos Coletivos

Essa atividade ocorreu remotamente através da plataforma de reunião *google Meet*, em outros momentos de forma presencial, dependendo do bandeiramento em vigor no município. Como objetivo de coletar informações importantes sobre o contexto das práticas e da organização escolar das instituições de ensino do campo. Tais informações são utilizadas tanto para subsidiar as ações iniciais que tratam sobre o referido projeto, bem como da reestruturação administrativa e pedagógica dessas escolas e a construção do Currículo Intercultural das Escolas do Campo e Quilombolas.

Esta etapa envolveu três momentos distintos, sendo o 1º- Escuta dos Coletivos das Ilhas, Estradas e Ramais, 2º- Análise das escutas e 3º - Produção de subsídios para a continuidade das ações.

A Escuta dos Coletivos ocorreu mediante a realização de:

- 1- Socialização do Cronograma de Escuta com as escolas do campo contendo as datas e grupos de escolas;
- 2- criação de um grupo provisório de *WhatsApp* para cada grupo de escolas, (apenas para a finalidade da escuta) e consequente inserção dos gestores das escolas como administradores e Professores.
- 3- realização de reuniões presenciais nos Coletivos de escolas das Ilhas, Estradas e Ramais.

3ª Etapa – Estabelecimento do Grupo de Trabalho Permanente da Educação do Campo

O Grupo de Trabalho foi instituído via portaria nº 06 de 14 de setembro de 2022 pelo Secretário Municipal de Educação, o qual é composto por representantes das coordenações do Setor Pedagógico da SEMEC Abaetetuba, bem como das entidades e movimentos Sociais ligados à Educação do Campo e Quilombola no município.

A partir da instituição do Grupo de Trabalho Permanente da Educação do Campo, o momento atual é de construção da Agenda Integrada de Trabalho.

4ª Etapa– Preparação para o processo de credenciamento e autorização das Escolas do Campo e Quilombolas

Tal processo ocorrerá mediante os encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação, a qual promoverá Formação Continuada sobre o projeto Político Pedagógico, Currículo Intercultural da Educação do Campo e Quilombola, Gestão da Escola do Campo, entre outros temas relevantes e pertinentes ao contexto da educação do campo.

É importante ressaltar que, apesar das etapas estarem aqui estruturadas separadamente, muitas ações ocorrerem de maneira concomitante e articuladas pela Equipe Integrada da Educação do Campo instituída e formada por técnicos das diversas coordenações pedagógicas da SEMEC Abaetetuba. Essa equipe atua em diversas frentes de trabalho, junto à 127 (cento e

vinte e sete) escolas nos territórios ribeirinho, quilombola de estradas e ramais, prioritariamente:

- Nas visitas e reuniões de assessoramento e acompanhamento pedagógico nas escolas do campo e quilombolas;
- no planejamento e execução da Formação Continuada de Professores/as, Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas do Campo e Quilombolas com as temáticas sobre: Flexibilização Curricular e PPP em Formação;
- na Elaboração dos Cadernos de Prática e Livretos da Educação do Campo;
- na orientação, formação e assessoramento da Feira Integrada das escolas do Campo e Quilombolas;
- na produção de Material Didático específico para essas escolas.

Inverter a lógica verticalizada das práticas escolares para um movimento contramaré é retomar as experiências das meninas vividas durante o processo de escolarização primária. Compara-se ao remar no sol de meio dia em correntezas de maré lançante, numa luta incessante para chegar em casa e no dia seguinte refazer a jornada.

A Etnografia Decolonial é uma prática coletiva, insubordinada, rebelde, insistente e, como processo insurgente, se realiza a partir de outras lógicas: sabedorias outras, sabedorias insurgentes que, por entre as fendas das relações de poder, constroem espaços de resistência frente às hegemonias dominantes, na perspectiva da transformação do modelo civilizatório neocolonial e, conseqüentemente, reproduzido pela escolarização - que viola e anula os outros e suas sabedorias, para construir um horizonte que respeite a dignidade da vida em todas as dimensões da existência humana.

Construir outras perspectivas e um outro horizonte civilizatório e de existência significa:

[...] plantea la necesidad no de otro pensamiento, si no de un pensamiento 'otro', un pensamiento que radicalice la diferencia en perspectivas insurgentes de liberación; lo que implica una estrategia radical otra, para la lucha por la descolonización, vista esta, no sólo como un asunto epistémico y político, si no fundamentalmente de existencia. (ARIAS, 2010, p. 33)

Isso implica radicalizar o (re) pensar o pensamento crítico a partir de outros lugares, com outros sujeitos, desde a perspectiva colonial, a corporeidade, as subjetividades negadas pela colonialidade e dos danos causados aos condenados da terra que encontram energia vital na intelectualidade decolonial.

A investigação do cotidiano através da prática proporcionada pela Etnografia Decolonial possibilitou o exercício constante da escuta sensível, do diálogo compartilhado com/pelas crianças de onde emergiram as situações concretas e as propostas que teceram as pontes entre o rio e a mata. Assim, as narrativas são carregadas de sentimentos, sentidos, desejos e emoções, inclusive com formas próprias de compreender e interpretar o mundo.

O uso das narrativas, das imagens como texto que faz sentir-pensar, da Roda de Diálogos e as fotografias como subsídios potentes para pensarmos e instituímos conjunto de estratégias no desenvolvimento da pesquisa com crianças. São sinalizações metodológicas relevantes à inserção das crianças como interlocutoras ativas da investigação. Transcendendo ao olhar estático de uma determinada situação ou vivência, mas como ferramenta que dialoga, discute e aponta reflexões quando aliada a voz e a vez das crianças em contexto de ações investigativas.

A brincadeira aproximou nossos mundos, projetos e sonhos, na perspectiva da representação da infância ribeirinha e sua relação com as práticas escolares, a partir da vivência da Etnografia Decolonial, em que as crianças anunciam suas percepções, desejos, pensamentos e sentimentos. É necessário respeitar o que dizem e pensam as crianças em sua diversidade de manifestar-se e comunicar sobre o meio social no qual estão inseridas. O que dizem e o que sentem e pensam é constituído de conteúdo de vida, portanto, têm implicações nas práticas escolares, podendo contribuir para potencializar o processo educativo, a ação pedagógica da escola, a organização dos tempos, espaços e quefazeres da educação da/com as crianças ribeirinhas.

A convivência com as crianças, a participação ativa no cotidiano de vida comunitário e escolar confirma a necessidade de pensar o contexto educacional como um ambiente educativo que está relacionado com os espaços, tempos, as relações sociais que constituem o dia a dia da escola em articulação com seu entorno, olhando para esse lugar como território de disputa ideológica, de presença/ausência, de diálogo ou silenciamento.

De todas as implicações entre as imagens e representações das infâncias de crianças ribeirinhas e as práticas escolares já espalhadas em toda extensão da tese, constatamos que pensar uma nova configuração para o arranjo curricular que evidencie uma outra perspectiva metodológica para as escolas ribeirinhas está na pauta do dia. Essa atitude se constitui como ato de rebeldia ao instituído e se apresenta como ferramenta de valorização dos saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, exercita práticas decoloniais que tem como base a construção da visão sobre o outro como um ser necessário à afirmação do próprio Outro-Eu; não apenas dentro de uma determinada gnosiologia, mas dentro das múltiplas formas de manifestação do conhecimento sobre o ser social.

Práticas escolares que assumam a interculturalidade como eixo norteador e articulador dos campos de conhecimento que articula e promove a interação e o diálogo entre as pessoas, o conhecimento e as próprias práticas culturalmente diferenciadas, assumida na perspectiva de sua dimensão crítica, insurgente e resistente aos paradigmas praxiológicos que povoam as pedagogias do *aprender a aprender* e do *aprender a fazer e do aprender a ser*. O currículo intercultural rompe com a formação pragmática e as práticas colonizadoras tão evidentes na vivência das escolas ribeirinhas.

Dos caminhos, pontes e travessias aqui apresentados, podemos questionar se há uma real possibilidade de viabilizá-los. A resposta é afirmativa e possui exemplos concretos que sinalizam para outras pedagogias, sobretudo com experiências vindas do chão das Escolas do Campo e Quilombolas no Município de Abaetetuba, que a pouco tempo inicia uma caminhada para o “Bem Viver”, no sentido freireano, estimulando e adotando práticas e reflexões que requerem das pessoas, comunidades, associações e escolas o exercício do diálogo, da escuta, da convivência, ao mesmo tempo em que cada sujeito assume responsabilidades na tomada de decisões e ações coletivas.

Esses caminhos foram/são suscitados pela experiência, que se aprimora incessantemente, com os saberes mobilizados durante a vivência da Etnografia Decolonial com as crianças e comunidade do Rio Paruru. A partir da compreensão de que a Etnografia Decolonial não se constitui tão somente como um tipo de pesquisa, mas, para além disso, é um poderoso instrumento que capacita os sujeitos para/na ação, com condições reais e materiais de ser *práxis*. Logo, o Projeto “Escolas Marataúras” nasce com a responsabilidade de inaugurar essas pontes formadas por inúmeras estratégias que culminarão com a implementação de um currículo intercultural que concebe o território ribeirinho como lugar de produção da vida.

Outra ação importante inspirada na experiência da Etnografia Decolonial têm sido o planejamento e realização da Feira das Escolas Quilombolas de Abaetetuba - FIEQ. Um evento que faz parte do calendário anual das escolas, realizado em parceria com as comunidades e associações quilombolas, é também um espaço de produção e socialização de saberes outros protagonizados por estudantes, professores, gestores, pais e demais membros da comunidade escolar quilombola, que cotidianamente produzem a sua existência.

Por ser um momento de reflexão, discussão, socialização de saberes e debate, a FIEQ constitui-se ainda como espaço articulador das experiências desenvolvidas pelas escolas/comunidades quilombolas alinhadas aos ODS 3, 4, 5, 11 e 16 que tratam sobre as

estratégias para o desenvolvimento sustentável, tomando como referência a implementação da Agenda 2030.

Além disso, a FIEQ promove reflexões sobre temas que estão integrando o debate em torno do currículo educacional quilombola na garantia dos direitos desses povos, com uma trajetória marcada por lutas e resistência à opressão sofrida desde os tempos da escravidão. O evento é necessário, pois sua programação articula os diferentes saberes socioculturais, políticos, econômicos e ambientais com as práticas ancestrais das referidas comunidades quilombolas, suas múltiplas identidades e territorialidades e a valorização das suas tradições culturais.

A vivência da FIEQ é um momento primordial para o (re)conhecimento e a valorização da cultura, das práticas e tradições culturais, identidades e saberes das populações tradicionais quilombolas presentes no município de Abaetetuba, o que possibilita evidenciar o saber ancestral enraizado nestes espaços culturalmente ricos e historicamente produzidos pelas populações remanescentes de quilombo.

Por entre essas práticas reais e possíveis perpassa a concepção de infâncias vividas pelas crianças nos territórios ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, de assentamentos, pesqueiros, lugar em que as crianças produzem e veiculam seus modos próprios de existir.

As infâncias que afirmamos aqui são fruto de construções históricas e culturais, são produtos das relações sociais estabelecidas no contexto entre o rio e a mata, margeadas pelo tempo/espaço de rio e de mata. Desse modo, a produção dessas infâncias está imbricada no território, portanto possui territorialidades. Discutir e analisar essas infâncias requer pensar essas categorias em permanente construção – essa é a tarefa política a que nos dedicamos de agora em diante, considerando que esse é um campo de embate em que se movem diversos atores e instituições sociais. Na articulação das frentes e forças existentes, novos contornos foram revelados, outras faces se configuram como frente de resistências em defesa das infâncias que insistem na coparticipação nas decisões e vivências da escola. O estudo das infâncias sob a ótica de uma Etnografia Decolonial será sempre o das territorialidades que a circunscrevem: territorialidades infantis. Um processo dinâmico, permanente e inconcluso.

As infâncias de uma menina ribeirinha continuam se fazendo e se completando na incompletude de outras infâncias de crianças que vivem à margem dos rios na Amazônia paraense. Meninos e meninas que, como eu-menina, produzem o sentido de suas vivências através das brincadeiras, das histórias que falam sobre suas origens, dos saberes sobre o rio, a mata, a pesca, a baía e seus tempos. Porém, em nossas infâncias, alimentamos o desejo e o sonho de viver práticas escolares que não neguem a nossa existência e as condições em que

produzimos a vida, nossa vida severina. Por isso, não há nada em mim pronto e acabado, é apenas o início de uma viagem para outras paragens, com novas pontes por entre o rio e a mata.

Um giro decolonial foi o que fizemos, um momento único, dolorido ao nascer, visto que está em plena maturação, talvez ainda um embrião se formando em mim, mas vital para a instauração do inédito viável, como lugar da *práxis*.

A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obs-taculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da *práxis*. Isso significa, enfatizamos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam (...) Mas, por outro lado, a *práxis* não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão (FREIRE, 2015, p. 221-222).

Por isso mesmo emerge como fazer epistêmico, que valoriza os saberes locais sem perder a relação com os outros saberes. Nasce das rupturas, das frestas e fissuras provocadas por lutas e urdiduras. É fruto de esforços de atores territoriais que se filiam a uma epistemologia que vem das entranhas da periferia, historicamente oprimida, quase extinta, sofrida. Dessa maneira, o inédito viável se assume enquanto assunção de um projeto coletivo.

O propósito do inédito viável aqui se traduz e se transpõe para a participação da construção de outras pontes que nos levam para horizontes pós-rio e mata ou para além do rio e da mata, para adentrar águas grandes e profundas em busca do desenvolvimento de um projeto, articulado junto às crianças, estudantes, professores/as ribeirinhos/as que inaugurem a *práxis* de um currículo e práticas escolares interculturais, apenas para (re)afirmar o compromisso ético, político, moral e social com a continuidade dos estudos e pesquisas, no âmbito das pedagogias decoloniais no pós-doutoramento.

A força presente no termo e no propósito em questão anuncia novos tempos e a possibilidade de outras auroras que inauguram o por vir ou *de-vir* num tempo muito próximo, no esperar comprometido com a transformação.

Sei bem que um dia hei de viver para ver a conquista da autonomia de nossas escolas ribeirinhas como direito de ser outro, de serem elas mesmas, evidenciando o exercício da alteridade em qualquer porto e ponte, seja no campo ou na cidade, viver a cidadania que quebra as muralhas do silêncio e da agonia. Portanto, a Etnografia Decolonial emerge como um dos inéditos viáveis para a educação ribeirinha nas Amazônias paraenses.

Vou terminando o início daquilo que comecei dizendo Até mais! Até breve! Entre os rios guardo a alma, ansiosa, inquieta, como a alma do poeta que se inspira na aurora, no nascer de novos tempos. Entre anúncios/denúncias e renúncias sigo firme meu propósito de nunca deixar morrer o eu-menina que (re)existe e insiste aqui, forjando a sina de uma Severina que continua vivendo em mim. Sonhando sonhos possíveis, esperando inéditos viáveis, construindo pontes e travessias, que mesmo em meio às maresias não desiste, mais insiste, reexiste, persiste e de sua rebeldia faz o alimento que transforma o lamento em plena energia. E assim sei que:

*Da minha aldeia vejo quanto da terra
se pode ver no Universo.... Por isso a minha
aldeia é tão grande como outra terra
qualquer.*

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

- ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular do Município**. Abaetetuba: SEMED, 2019.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, Waldir. Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos (org.). **Educação ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo**. 2ª ed. GEPEIF-UFGA, Belém, 2013.
- ACSELRAD, Henri; COLI, Luis Régis. Disputas Territoriais e Disputas Cartográficas. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008. p. 13-43.
- AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento. Teoriapós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Revista Estudos Sociológicos**, Araraquara, v. 21, n. 41, p. 273-289, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659/6059>. Acesso em 05 fev. 2022.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 fev. 2022.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Identidade, Territórios e Movimentos Sociais na Pan-Amazônia. In: MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo (org). **Populações Tradicionais: questões de terra na Pan-amazônia**. Belém. UNAMAZ, 2006. p. 01-11.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 1, n. 1, p. 119-131, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6/6>. Acesso em: 6 mar. 2021.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar. Sentidos “otros” de la existencia desde las sabidurías insurgentes. **Revista CLAR**, Bogotá-CO, v. 47, n. 4, p. 12-29, 2009.

_____. **Corazonar: una antropología comprometida com a vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización, del poder, del saber, del ser.** Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2010a.

_____. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Calle 14**, Bogotá-CO, v. 4, n. 5, p. 83-94, jul./dic. 2010b.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel González. O Significado da Infância. *In: Seminário Nacional de Educação Infantil*, 1, 1994. Brasília, **Anais [...]**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88-92.

_____. **Currículo, território em disputa.** –Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Corpo Infância.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio./ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200004. Acesso em: 28 nov. 2021

BARBOSA, Virgínia. Mercado Ver-o-Peso. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Presses Universitaires de France. 1977.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade:** tratado de Sociologia do Conhecimento. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

BISPO, Marcelo de Souza; GODOY, Arilda Schmitd. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. **RAC**, v. 16, n. 5, set./out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/k4zcbhnnTz45BWfcbYX875d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jan. 2022.

BOAS, Franz. **Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural.** Buenos Aires: Lautaro, 1943.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer Teologia da Libertação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos**. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Memória e Revitalização Identitária: ribeirinhos e ribeirinhas das ilhas de Abaetetuba**. Abaetetuba/PA: CPT, 2006.

CORREA, Maria Francisca Ribeiro. **Identidade Docente: representações de Professores/as em narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba**. Orientador Waldir Ferreira de Abreu. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – *Campus* Universitário do Baixo Tocantins, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2016.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Genealogia das Didáticas Decoloniais no Brasil: indicativos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (org.). **A Produção do Conhecimento em Educação na Amazônia: políticas, formação e cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2020b. p. 183-196.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación: hacia una fundamentación del giro decolonial**. Madrid: Editorial Trota, 2020.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá-CO, n. 01, p. 51-86, ene./dic. 2003.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1980.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

FERREIRA, Denison da Silva. **Dinâmica socioespacial em comunidades ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba - Pa**. Orientador: João Santos Nahum. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <https://www.ppgeo.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2012/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DENISON%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Estudos**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, n. 10, p. 58-78, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. – 34. ed rev. e atual.- São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. Origens pluriétnicas no cotidiano da pesca na Amazônia: contribuições para projeto de estudo pluridisciplinar. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 1, n. 2, p. 159-172, maio./ago. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/TvyK8k5cyXpyPFRBPfRtpRq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 set. de 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra-PT, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001. Disponível em: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163-189.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-151.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 13-38.

KUHLMANN, Moysés Júnior. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LANDER, Edgar (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 13/01/2022.

LAPLATINE, François. **Os pais fundadores da etnografia**. In: Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 57-66. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/46086058/Aprender-Antropologia-Francois-Laplatine-Livro> Acesso em: 5 mar. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba**: com referência na história social e econômica da Amazônia. Abaetetuba: Alquimia, 2008.

MAFRA-REBELO, Aline Helena. **Metodologias de pesquisa com crianças**: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, jan./jun. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - CO, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais**. **Caderno de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 11, ag.o/dez. 2017.

MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência educativa. **VIS**, Brasília, v. 8 n. 1, p. 33-39, jan./jun. 2009.

MEAD, Margaret. **Growing up in New Guinea**: a comparative study of primitive education. London: George Routledge, 1931.

MELGAREJO, Patrícia Medina; MACIEL, Lucas da Costa. Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n.2, p. 295-332, maio/ago. 2016.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial; desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá-CO, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy, *In*: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. (comp.) **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO; Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 23-46.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Duke University Press, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOSCOSO, Maria Fernanda. Experimentos metodológicos, etnografias de-coloniais y mucho power on the field: ideas previas. **Quaderns-e**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 199-213, 2017.

MOTA NETO, João Colares da. Educação intercultural em religião de matriz africana na Amazônia: contribuições para uma Pedagogia Decolonial. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 1, p. 101-112, jan./jul. 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *In*: Reunião Nacional ANPED, 38, 2017. São Luís, **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 84. p. 1-21, jul. 2018. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3424/2094>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NEVES, Eduardo Goes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 167-186.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re) leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 15, n. 1, 2007, p. 137-143.

OLIVERA, Andrea. Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. **Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay**, Montevideo-URU, v. 12, 2014.

PACHECO, Agenor Sarraf. Lutas e urdiduras entre a cidade e a floresta: O “fazer-se” da Educação em Melgaço-Pa. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 2, p. 1-22, nov. 2009.

POJO, Edson; LOUREIRO, João Paulo. **Lazer na ilha do Combu....** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Revista Margens Interdisciplinar**. Abaetetuba, v.8, n. 11, p. 176-198, ago./dez. 2014.

PORCHE, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO- GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá-CO: Pontificia Universidad Javeriana; Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

QUINTERO, Pablo; Figueira, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**, São Paulo, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

QVORTRUP, Jans. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Alessandra. Gaspar da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Orientadora: Ana Maria Pereira. 2011. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Educação Física) – Departamento de Estudos do Movimento Humano, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, maio/ago. 2018.

TREVISAN, Gabriela de Pina. A construção social de sentimentos na interação de pares. *In*: DORNELLES, Leni Vieira. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 19-40.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. *In*: Sarmento, Manuel e Gouveia, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 62-81.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad em lá educación**. Ministério da Educación. Lima, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In*: Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle, 12, 2009, Florianópolis, **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2009, p. 1-14.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2012.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Alternativas, 2017.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

APÊNDICE A – FICHA DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO /PPGED
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Data:	Local:	Atividade:
Descrição da atividade:		

APÊNDICE B – ROTEIRO DE DIÁLOGO/ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO /PPGED
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. O que é ser uma criança ribeirinha?
2. O que faz uma criança ribeirinha?
3. Você gosta do lugar onde vive? Por quê?
4. O que você sabe sobre o lugar onde mora?
5. Qual o lugar da comunidade que você mais gosta?
6. Qual sua brincadeira preferida?
7. Que brincadeiras você realiza em seu dia a dia?
8. Qual a importância da escola na sua vida?
9. O que você mais gosta de fazer quando está na escola?
10. O que você não gosta na escola?
11. Como gostaria que fosse a escola?

**APÊNDICE C – TERMO DE PARTICIPAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE
IMAGENS E VOZ**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO /PPGED
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eu, _____, na
qualidade de (Pai, Mãe e/ou Responsável, brasileiro (a), profissão _____,
RG nº _____ e CPF: _____._____._____-____, residente e domiciliado (a) em o Rio
Paruru, Ilhas de Abaetetuba, Estado do Pará, AUTORIZO o uso de imagens de
_____ para fins da pesquisa
intitulada: " **ENTRE O RIO E A MATA: Um olhar decolonial das imagens e
representações das infâncias ribeirinhas e sua relação com as práticas escolares nas
Ilhas de Abaetetuba –Pa**", a qual tem como objetivo, analisar a partir de uma visão
decolonial as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas pelas crianças
ribeirinhas e sua relação com as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba. Estou ciente de
que as imagens serão destinadas a divulgação com fins acadêmico-científicos, desde que não
haja desvirtuamento de sua finalidade científica e educacional. A presente autorização é
concedida à título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território
nacional e no exterior, bem como nas home pages oficiais da instituição de ensino e do grupo
de pesquisa a qual a pesquisa está vinculada. Por ser a expressão da minha vontade, declaro
que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado à título de direitos
conexos à imagem.

Rio Paruru; _____ de _____ de 2019.

Assinatura: _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO /PPGED
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eu, _____ abaixo assinado/a, concordo em participar da pesquisa intitulada: "**ENTRE O RIO E A MATA: Um olhar decolonial das imagens e representações das infâncias ribeirinhas e sua relação com as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba –Pa**", que será realizada na EMEIF _____ . E tem como objetivo: Analisar a partir de uma visão decolonial as imagens e representações das infâncias construídas e veiculadas pelas crianças ribeirinhas e sua relação com as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba.

Nesse sentido a pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado.

A pesquisa será acompanhada pelo Professor Orientador Waldir Ferreira de Abreu do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Fui informado (a) que posso indagar a pesquisadora se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone (91) 99364-6176, endereço: Rua Lauro Sodré 2200, Alameda Cairo Casa 4. Bairro: São Lourenço. Abaetetuba –Pa, se me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res. CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa, sendo que me será fornecida uma via do referido documento.

Assinatura _____ do _____ (a)

Participante: _____

Maria Francisca Ribeiro Correa
Nome da Pesquisadora

Waldir Ferreira de Abreu

Professor(a) Orientador(a)
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS DA ESCOLA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO /PPGED
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Eu, _____, na
 qualidade de Gestor(a) da EMEIF
 _____, brasileiro (a), profissão
 _____, RG nº _____ e CPF: _____.____.____-____, residente e
 domiciliado (a) em o Rio Paruru, Ilhas de Abaetetuba, Estado do Pará, AUTORIZO o uso de
 imagens do espaço escolar para fins da pesquisa intitulada: " **ENTRE O RIO E A MATA:
 Um olhar decolonial das imagens e representações das infâncias ribeirinhas e sua relação
 com as práticas escolares nas Ilhas de Abaetetuba –Pa**", que tem como objetivo, analisar a
 partir de uma visão decolonial as imagens e representações das infâncias construídas e
 veiculadas pelas crianças ribeirinhas e sua relação com as práticas escolares nas Ilhas de
 Abaetetuba. Estou ciente de que as imagens serão destinadas a divulgação com fins
 acadêmico-científicos, desde que não haja desvirtuamento de sua finalidade científica e
 educacional. A presente autorização é concedida à título gratuito, abrangendo o uso das
 imagens acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, bem como nas homes
 pages oficiais da instituição de ensino e do grupo de pesquisa a qual a pesquisa está vinculada.
 Por ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que
 nada haja a ser reclamado à título de direitos conexos à imagem.

Rio Paruru; _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) Gestor (a) da Escola

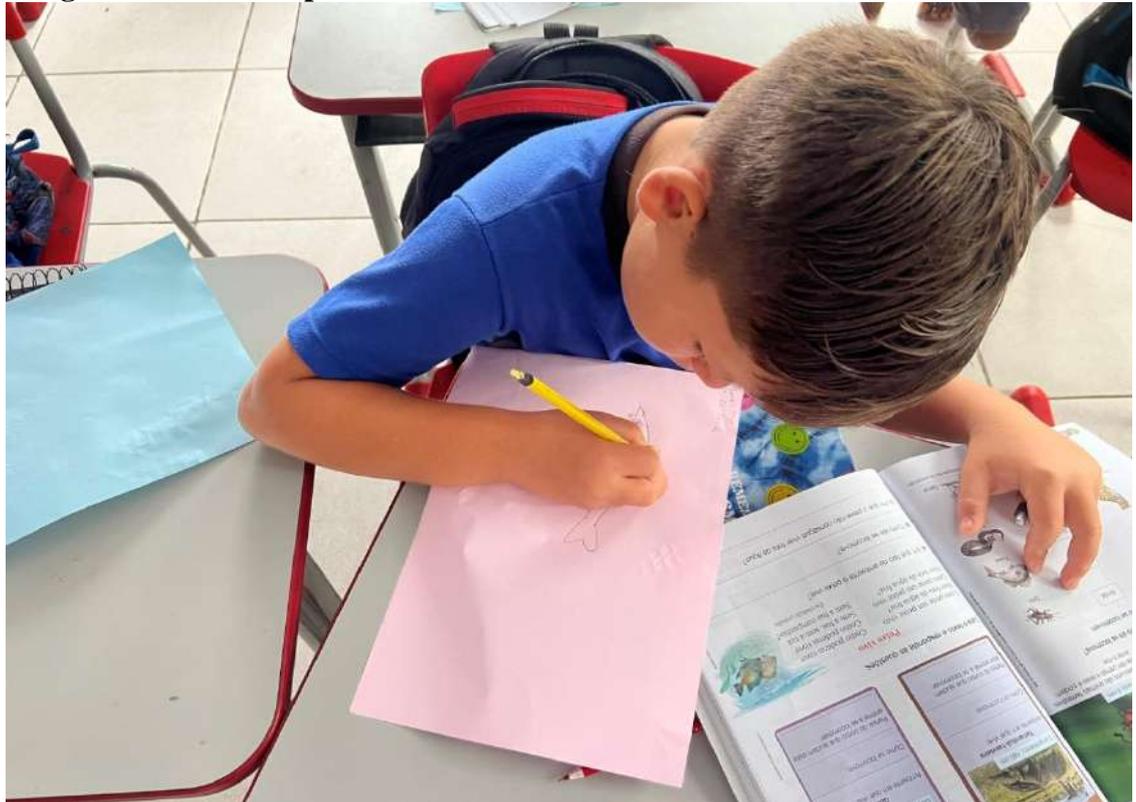
ANEXO A – IMAGENS DA PESQUISA**Imagem 57 – Menino produzindo desenho sobre a culinária ribeirinha**

Imagem 58 – Menino desenhando peixe

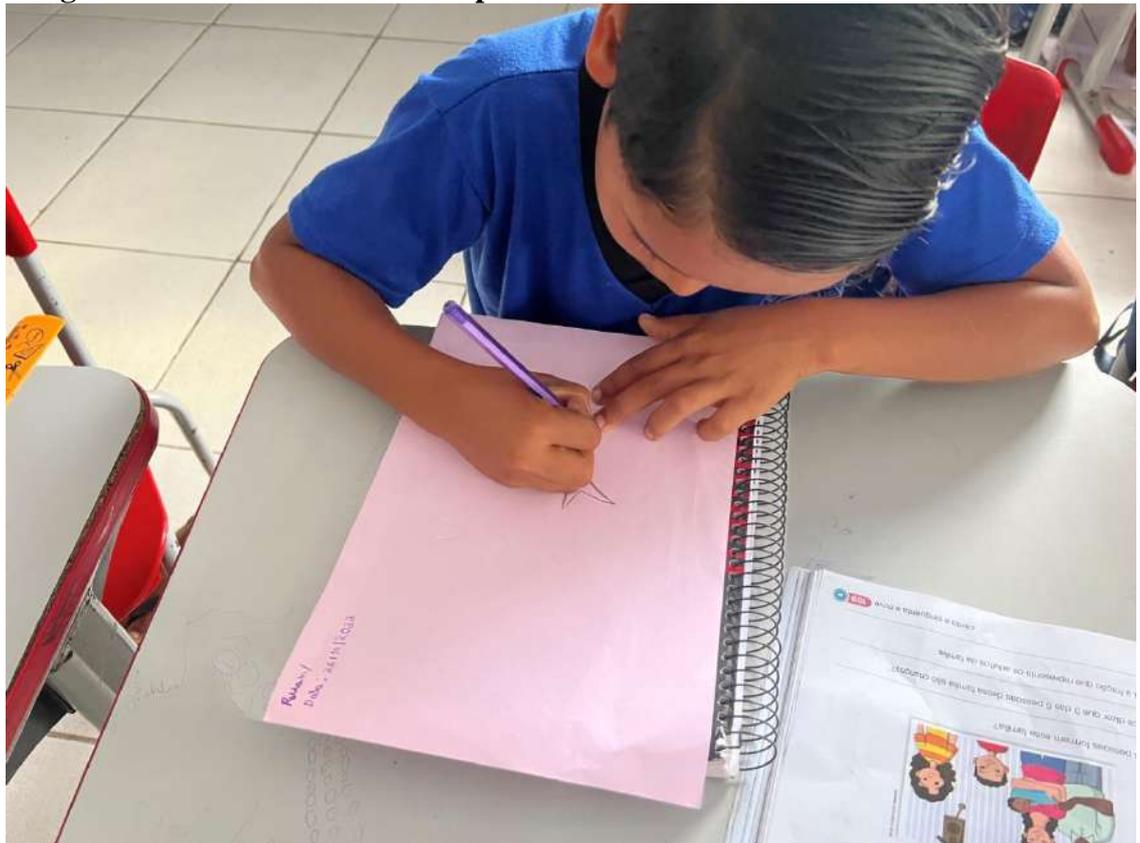


Imagem 59 – Menino colorindo desenho



ANEXO B – ATIVIDADES DA OFICINA DE DESENHO

Imagem 60 – Crianças na Oficina de Desenho



Imagem 61 e 62 – Cartazes sobre os saberes da mata

