

Educação do/no campo: *experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias*

Rural Education:

multi-territorial experiences and the specificities of childhoods

Educación del/en el campo:

experiencias multiterritoriales y especificidades de las infancias

 **MARIA NATALINA MENDES FREITAS***

Universidade Federal do Pará, Bragança – PA, Brasil.

 **ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE****

Universidade Federal do Pará, Abaetetuba – PA, Brasil.

 **MARIA WALBURGA DOS SANTOS*****

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba – SP, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta o movimento de articulação entre duas pesquisas sobre Educação Infantil do/no campo na Região Norte, considerando as especificidades das crianças e a singularidade de suas experiências e conhecimentos a partir de marcadores que as atravessam (território, raça, etnia, classe social, idade, gênero). Trazemos, metodologicamente, um estado do conhecimento com mapeamento de produções recentes do Norte do país entre 2010 e 2020. Em seguida, adentramos no cotidiano de uma comunidade situada em espaços

* Doutorado em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão “De Bubuia Amazônica – Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais. *E-mail:* <mnfreitas@ufpa.br>.

** Doutorado em Ciências Sociais. Professora na Universidade Federal do Pará. Responsável pelo Grupo de Pesquisa e Extensão De Bubuia Amazônica – infâncias, territórios rurais e processos educativos e culturais. *E-mail:* <elianapojo@ufpa.br>.

*** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de São Carlos. Responsável pelo Grupo de Pesquisas e Estudos a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância e pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da Universidade Federal de São Carlos. *E-mail:* <walburga@ufscar.br>.

interáguas: território quilombola rio Tauerá-Açú, na qual a etnografia nos coloca a par da vida das crianças. Na interface dos estudos e no diálogo com as referências, reafirmamos que é necessário compromisso político, social e ético no atendimento às demandas que envolvem a educação na escola da infância do/no campo, considerando suas experiências e práticas pedagógicas que dialoguem e reconheçam os conhecimentos e saberes de seus contextos.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Experiências. Educação Infantil no/do campo. Formação/Processo Educativo.

ABSTRACT: The article presents the movement of articulation between two different research works on rural early childhood education in the north region of Brazil, considering the specificities of children and the singularity of their experiences and knowledge based on markers that cross them (territory, race, ethnicity, social class, age, gender). Methodologically, we bring a state of knowledge with the mapping of recent productions in the region between 2010 and 2020. Then, we access the daily life of a community located in interwater spaces: the quilombola community Tauerá-Açú, in which ethnography places us at part of children's lives. In the interface of studies and in dialogue with references, we reaffirm that a political, social and ethical commitment is necessary to meet the demands that involve rural early childhood education, considering their experiences and pedagogical practices that dialogue and recognize different types of knowledge from their contexts.

Keywords: Children. Childhoods. Experiences. Rural Early Childhood Education. Training/Educational Process.

RESUMEN: El artículo presenta el movimiento de articulación entre dos investigaciones sobre Educación Infantil del/en el campo de la Región Norte, considerando las especificidades de los/as niños/as y la singularidad de sus experiencias y conocimientos a partir de marcadores que los atraviesan (territorio, raza, etnia, clase social, edad, género). Aportamos, metodológicamente, un estado de conocimiento con mapeo de producciones recientes en el Norte del país entre 2010 y 2020. A continuación, nos adentramos en la vida cotidiana de una comunidad ubicada en espacios interacuáticos: territorio quilombola sobre el río Tauerá-Açú, en el que la etnografía nos sensibiliza sobre

la vida de los/as niños/as. En la interfaz de estudios y en diálogo con referentes, reafirmamos que el compromiso político, social y ético es necesario para atender las demandas que involucran la educación en las escuelas infantiles del/en el campo, considerando sus experiencias y prácticas pedagógicas que dialogan y reconocen saberes y conocimiento de sus contextos.

Palabras clave: Niños/as. Infancias. Experiencias. Educación Infantil del/en el campo: Formación/Proceso educativo.

Introdução

Que esta não seja, entretanto, uma outra invasão. Pois se trata de ir ver e procurar compreender quem são as crianças onde, como e quando meninas e meninos – às vezes juntos, às vezes separados – experimentam entre eles próprios e para eles próprios, as vivências germinais de quase todas as interações que, adiante, irão recriar e reproduzir os campos cotidianos e históricos da vida social dos seres até aqui em geral considerados como “da cultura”: nós, os adultos (Carlos Rodrigues Brandão, 2015).

As discussões que envolvem crianças e suas infâncias em interface com a Educação têm sido uma constante na produção acadêmica brasileira. Ao nos debruçarmos entre as temáticas com destaque nas últimas décadas, observamos que há hiatos ao se tratar da Educação Infantil do/no campo ou ainda das experiências infantis de crianças que habitam territórios diversos, como quilombos, comunidades indígenas, caçaras, ribeirinhos/as, rurais, assentados/as, das florestas.

Mesmo assim, as pesquisas têm atentado para questões como o direito à educação tal qual descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), que, entre outras orientações, enfatiza a necessidade de se “reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais” (BRASIL, 2010, p. 24). Pensamos que tal reconhecimento relaciona-se não apenas com a ‘constituição da identidade’, mas também no vínculo estreito e indissociável com os processos de alteridade, perpassando as experiências dessas crianças na relação com o próprio território, que é único, bem como com as questões que as atravessam a partir da convivência com outras crianças e pessoas adultas ao seu redor, incluindo a escola da infância, seja creche ou pré-escola.

Esses atravessamentos são vários e podem ser entendidos a partir de elementos também constitutivos dessas experiências infantis como os marcadores sociais da diferença, que compreendem processos de luta, principalmente as que têm centralidade na

terra, na água, na mata/floresta, o território, seu pertencimento, relações étnicas, raciais, de gênero, etárias ou econômicas. Diante de tais demandas, a escritura deste texto dialoga com a Educação Infantil do/no campo a partir de três movimentos principais: a) o reconhecimento da territorialidade como múltipla e as possíveis implicações nas vivências infantis; b) o direito à educação das crianças pequenas como política pública que lhes assegura não apenas acesso e permanência, mas a observância de suas especificidades; c) propostas pedagógicas e suas práticas.

Para tanto, o artigo se subdivide em duas sessões: *Criança, infância e Educação Infantil da Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região norte*, que traça o estado do conhecimento de pesquisas com a temática realizadas na região, e *Crianças em experiências amazônicas: a prática do nado*, que traz registros do cotidiano infantil.

De acordo com Maria Carmen Barbosa, Ana Cristina Delgado e Catarina Tomás (2016), os estudos com as crianças possibilitam o encontro do/a pesquisador/a com as crianças situadas contextualmente, no sentido de escutá-las e afirmá-las como sujeitos/as de direito. Construir, a partir das crianças – e com as crianças –, outras imagens de infância que conduzam a perspectivas mais locais com base na descrição, na escuta da voz e na participação delas. Ao adentrar em território quilombola, por exemplo, pesquisadoras como Maria Walburga Santos e Márcia Lúcia Souza (2022) entendem que tendo as crianças como guias, é possível conhecer as comunidades no que as faz pulsar, pois como partícipes e colaboradoras, elas apontam e expressam pensamentos, preocupações, anseios e sua compreensão de mundo. Ademais, a partir das experiências que perpassam as culturas infantis e brincadeiras, é possível reconhecer “referências para abrir caminhos para uma educação, uma sociedade antirracista” (SANTOS & SOUZA, 2022, p. 260). Ao evidenciar estudos da infância na interface com a Educação Infantil do/no campo na região Norte, junto à luta por uma educação/sociedade antirracista, também trazemos o debate dos vários marcadores que atravessam a vida das crianças, como território e relação com a natureza, que precisam ser considerados nas práticas educativas.

Em termos de metodologia, nosso texto traz uma reflexão de natureza teórico-bibliográfica à maneira dos estudos configurados como estado do conhecimento, abrangendo o período de 2010 a 2020. Segundo Marília Morosini e Cleoni Fernandes, o estado do conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo” (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155). Ao aporte teórico-bibliográfico associamos a pesquisa empírica apoiada em recursos da etnografia, envolvendo observações *in loco*, registros fotográficos, entrevistas e oficinas outorgadas por pesquisadores/as e as crianças do/no campo e os movimentos referidos, focando trabalhos da região Norte do Brasil¹.

Nosso objetivo é visibilizar e discutir as territorialidades infantis, brincantes e interativas em interface com a Educação Infantil do/no Campo, dialogando a partir dos nexos

dos territórios do campo, o comunitário, o familiar, o escolar. Partimos da premissa que tais sujeitos/as possuem processos, experiências, saberes e sociabilidades de vida entrelaçadas na complexa rede de relações e nos modos culturais dos territórios, os quais perpassam o ciclo das águas, da terra ou da floresta, como já dito. Discutir sobre a criança e o bem viver de suas infâncias se configura relevante diante dos desafios de pesquisadores/as e educadores/as da contemporaneidade, em especial os/as envolvidos com a educação e/ou escola de Educação Infantil do/no Campo. Tais narrativas dizem sobre o lugar e o tempo da infância dessas crianças, transitado pelas águas do mar, pela areia, sob o sol, ao sabor da brisa mansa dos fins de tarde, mas sobretudo, falam das dificuldades encontradas para ir à escola e do árduo trabalho de seus/suas pais/mães para garantir o sustento familiar.

Esse cenário só foi possível a partir do reconhecimento dos direitos sociais das crianças e os avanços de estudos e pesquisas que, valendo-se de diferentes aportes teórico epistemológicos, convergem na importância atribuída à educação de crianças desde 0 a 5 anos de vida residentes nos territórios rurais brasileiros. Nessa assertiva, as crianças, as infâncias e a educação infantil dos multiterritórios vêm ganhando visibilidade nas últimas décadas, fruto das lutas de professores/as, pesquisadores/as e movimentos sociais, no cotejamento da garantia de seus direitos. O seu reconhecimento direciona nosso olhar, para avançar principalmente na compreensão de quem são as crianças desses territórios, que expressam suas infâncias e são a base de um vasto campo de investigação.

Criança, infância e Educação Infantil da/na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região Norte²

Com o objetivo de mapear e analisar, trazemos nesta primeira parte do estado do conhecimento sobre crianças-infância-educação na Amazônia, estudo realizado conforme as indicações de Marília Morosini, Cleoni Fernandes (2014), Joana Romanowski, Romilda Enz (2006) e Norma Ferreira (2002), com base na Sociologia da Infância e nos estudos da História da Infância. Esse estilo de mapeamento possibilita o conhecimento ou reconhecimento de estudos que estão sendo ou já foram realizados em diferentes épocas e lugares, dando a oportunidade de serem revisitados por novas investigações, favorecendo o acesso às produções científicas e, ao mesmo tempo, democratizando o conhecimento. Os estudos com esse perfil já são frequentes na área de Educação, incluindo a Educação Infantil do/no Campo, como é o caso do trabalho publicado por Thaíse Araújo e Maria Walburga Santos (2023), que apresenta levantamento e análise da produção brasileira entre 2012 e 2020, considerando a Educação Infantil do/no Campo e a formação docente a partir das teses e dissertações registradas na Biblioteca Nacional Digital, apontando, entre muitos outros, aspectos que denotam ausências, desafios e avanços.

a necessidade de formação específica dos docentes que atuam com crianças do campo na Educação Infantil, além de maior investimento financeiro para a construção de políticas públicas atentas à ampliação do atendimento, mas, sobretudo, aos aspectos que garantem a qualidade desse atendimento, como infraestrutura adequada para a faixa etária a ser atendida. Além disso, faz-se necessária uma organização de turmas que se justifique pelos aspectos pedagógicos ao invés de arranjos improvisados e precários nas escolas do campo (ARAUJO & SANTOS, 2023, p. 390-391).

Retomando a região Norte para a realização da pesquisa, adotamos esses procedimentos: i) Definição dos descritores *crianças, infâncias e Amazônia* para buscas a serem realizadas nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação; ii) levantamento de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região; iii) organização dos trabalhos em grelhas, nas quais constam: autoria, título, ano de publicação, editora e o nome da revista; iv) leitura dos resumos das teses e dissertações mapeadas; v) seleção das produções a partir dos resumos, com temáticas próximas à presente pesquisa; vi) leitura e análise das teses e dissertações selecionadas.

Com base nos relatórios de pesquisa parcial e final (FREITAS, 2022; 2023) e no estudo de Alcântara (2023), o quantitativo de produções acadêmicas totalizaram 73 trabalhos, sendo 59 dissertações e 14 teses, no período de 2010 – 2020, como recorte temporal da investigação. Com o foco mais específico na região amazônica, os textos buscam compreender as especificidades socioculturais das crianças residentes nos territórios rurais amazônicos, tais como ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros.

Produção acadêmica em educação na região norte

Feita a revisão bibliográfica, constatou-se um quantitativo maior de dissertações em relação às teses. Atribuímos esse acréscimo ao período da realização da pesquisa (2021 – 2022/ 2022- 2023), em que a região norte contava com apenas dois programas de doutorado em educação, na Universidade Federal do Amazonas/UFAM e na Universidade Federal do Pará/UFPA. Segue distribuição das teses e dissertações por ano de publicação (ALCÂNTARA, 2023).

Quadro 1: Distribuição das teses e dissertações por ano de publicação

Ano de Publicação	Dissertações	Teses	Total	Percentual (%)
2020	3	2	5	7%
2019	10	3	13	18%
2018	13	1	14	19%

Ano de Publicação	Dissertações	Teses	Total	Percentual (%)
2017	6	3	9	12%
2016	1	2	3	4%
2015	7	2	9	12%
2014	6	1	7	10%
2013	4	-	4	5%
2012	3	-	3	4%
2011	2	-	2	3%
2010	4	-	4	5%

Fonte: Elaboração de Murilo Matos e Maria Natalina Mendes Freitas, 2022. In: Alcântara (2023).

Os dados apresentados apontam para uma maior concentração de produções publicadas no ano de 2018, contemplando um percentual de 19% do total, assim distribuído: 13 dissertações e 01 tese, enquanto em 2019, foram apenas 13 produções (10 dissertações e 03 teses). Nos demais anos, como demonstra o quadro, as produções foram ficando esparsas. O destaque fica por conta da Universidade Estado do Pará – UEPA, que desde 2005 possui pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado (este criado recentemente). Os programas apresentam duas linhas de pesquisa: *Formação de Professores e Práticas Pedagógicas* e *Saberes Culturais e Educação na Amazônia*. Nessa segunda linha, encontramos produções acadêmicas centradas em crianças, infância e Amazônia.

Observou-se que nos programas de pós-graduação em educação da região norte não há uma linha de pesquisa mais específica que trate da temática criança e infância amazônica como eixo. Assim, as teses e dissertações encontradas tematizam questões relacionadas com processo escolar, currículo, formação de professores, práticas pedagógicas, entre outros.³

Nessas produções selecionadas, foi possível identificar temáticas diversas abordando a criança e a infância em múltiplos contextos territoriais: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, camponeses, assentados, etc. Outras temáticas tratavam da educação na Amazônia, dedicados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebeu-se as crianças em suas infâncias amazônicas pouco evocadas nos estudos, marcando a invisibilidade das diferentes culturas nos diversos contextos e tempos da região amazônica. As poucas pesquisas encontradas baseiam-se na escuta de crianças de diferentes idades, sendo que cada pesquisador/a trabalha com um público específico. Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à faixa etária das crianças com as quais os pesquisadores realizaram suas pesquisas, que variam de 3 anos a 12 anos de idade.

Nos resumos das produções acadêmicas, percebe-se diferentes abordagens metodológicas com usos de variadas técnicas/instrumentos para a coleta de dados, sendo as entrevistas as mais recorrentes, seguido de diários de campo, além dos registros fotográficos e rodas de conversa. A base teórica que norteia tais pesquisas, assentam-se nos estudos sociais da infância, com prevalência da Sociologia e Antropologia da criança e a História da infância.

Sobre as crianças e suas infâncias na Amazônia

Dentre as 73 produções acadêmicas encontradas, destacamos seis dissertações produzidas que situam contextos amazônicos e que cuja ênfase tematizam criança-infância-Amazônia, quais sejam: *Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica: saberes regionais das crianças da Amazônia amapaense* (MARQUES, 2020); *Saberes Culturais Ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol* (BRANDÃO, 2019); *Crianças Quilombolas Marajoaras: saberes e vivências lúdicas* (PERES, 2018); *O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural* (PINHEIRO, 2015); *As vozes das crianças as margens do rio Tapará: ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA* (PRIANTE, 2015); *Crianças Indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní de Trocará* (WEBER, 2015).

Esses estudos foram desenvolvidos em comunidades específicas, e os/as autores/as buscaram destacar as culturas lúdicas infantis que ocorrem em margens de rios, entre rios e florestas e em diversos outros espaços nos quais as crianças constroem seus modos de vida, de acordo com suas condições socioculturais. A pesquisa de Sueli Weber (2015) objetivou desvendar os saberes presentes nos brinquedos e nas brincadeiras das crianças indígenas da comunidade dos Assuriní do Trocará, no estado do Pará. A autora conduziu uma investigação etnográfica envolvendo 19 crianças com idades entre 8 e 12 anos. Por meio de suas observações das interações infantis expressas no brincar, construiu diferentes percepções sobre a infância na comunidade. A pesquisadora nos apresenta a criança indígena como sinônimo de brincadeira, compreendendo que o brincar das crianças indígenas Assuriní é o meio pelo qual ocorrem as interações com seus grupos. As relações sociais dessas crianças com seus grupos são permeadas pela brincadeira, que desempenham um papel importante na construção de suas identidades, pois permitem a aquisição e ressignificação das regras, crenças, valores, comportamentos e atitudes característicos da comunidade. Nesse sentido, por meio das relações estabelecidas durante o brincar, a criança adquire conhecimentos sobre si mesma, sobre outros indivíduos e sobre os significados culturais do lugar em que vive.

O estudo de Weber (2015), entre tantas contribuições, desvela o quanto a natureza se faz presente na cultura e nos saberes das crianças Assuriní. Segundo a autora, elas “criam e recriam novos conhecimentos a partir da observação dos adultos e da convivência com

seus pares” (WEBER, 2015, p. 82). Seu estudo evidencia que pelo convívio com a natureza, as crianças passam a brincar com esta, de modo a produzirem brinquedos com alguns elementos como as folhas e árvores, ou se ocupam com o mato, em completa liberdade.

A dissertação de Peres (2018) analisou as manifestações lúdicas que se expressam nas brincadeiras das crianças quilombolas marajoaras, especificamente as que residem na Vila de Mangueira (PA). O trabalho adentrou nos saberes de 15 crianças participantes do estudo, a partir do brincar e de suas vivências, conforme é mencionado no seu resumo. Sintetiza a autora, que “as crianças quilombolas marajoaras vivem sua infância no contexto do quilombo. Nele, aprendem, ensinam, brincam e vivem. Têm a infância como tempo de brincar; elas dedicam muitas horas dos seus dias a essa atividade” (PERES, 2018, p. 30), portanto, as crianças dessa comunidade desempenham um papel ativo na construção de suas realidades socioculturais.

Para as autoras, o brincar e a ludicidade são mediados por aspectos socioculturais, principalmente por se encontrarem as crianças em contextos cuja relação com a natureza amazônica é relevante em suas vidas e este convívio as possibilita criarem, imaginarem, viverem um tipo de liberdade e, ao mesmo tempo, passam a partilhar do ofício de seus pais que são pescadores, vaqueiros, agricultores, aprendendo das tradições de seu povo e do viver em comunidade. Ou seja, as crianças exercem transformações nessa cultura, bem como produzem as suas a partir de suas próprias práticas (SARMENTO, 2005).

Ainda, a leitura dessas duas dissertações nos fez perceber que o brinquedo para essas crianças é fruto de sua imaginação. Das sementes, das folhas e frutos podem surgir os mais variados brinquedos, assim como nadar no rio pode ser uma forma prazerosa de brincar com o corpo. Como sujeitos ativos, as crianças promovem e protagonizam diversas formas de brincar e de ações lúdicas.

Brandão (2019) investiga o brincar ribeirinho de crianças da comunidade de Arraiol – Arquipélago de Bailique no estado Amapá, cujo estudo revela que:

A criança ribeirinha constrói sua aprendizagem ao se relacionar com a natureza, isto é, brincando em um ambiente cercado por árvores, rios, flores, frutos, sementes, dentre outros, esse ambiente possibilita o desenvolvimento da criatividade da criança ao produzir seus próprios brinquedos, dando vida e identidade aos objetos no decorrer de suas brincadeiras (BRANDÃO, 2019, p. 70).

A pesquisa de Brandão (2019) também apresenta a potência da cultura lúdica da Amazônia pelas crianças, galgada por um viver imbricado com a natureza e que as fazem produzirem culturas infantis diversas, vivenciarem costumes entre outros. No caso do estudo, este contemplou tanto os aspectos materiais quanto imateriais presentes no cotidiano desse grupo. Weber (2015), Brandão (2019) e Peres (2018) apontam para a importância do brincar nos diversos contextos analisados, ribeirinhos, quilombolas ou indígenas, e o quanto a interação das crianças com a natureza, com os adultos, promovem um convívio sadio e aprendente. Tal experiência permite preservar a memória do

povo e garantir a continuidade de sua cultura, ao mesmo tempo em que possibilita que as crianças se apropriem de elementos de sua realidade e lhes atribuam novos significados. Conforme afirma Brandão (2019, p. 130): “O brincar parte das experiências cotidianas das crianças em suas observações para com os adultos e parte também, na grande maioria das vezes, da utilização de elementos da terra para confecção dos brinquedos”, conforme sinalizam os estudos de Alcântara (2023) e os relatórios de pesquisa de Freitas (2022; 2023).

Nessa perspectiva, as criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, tal qual explica Barbosa (2014, p. 663), “Elas transitam entre a fantasia e a realidade, de forma individual ou em grupo, pois possuem uma modalidade lúdica vinculada ao jogo, à brincadeira, à alegria e à fantasia”.

A dissertação de Pinheiro (2015) retratou o brincar das crianças indígenas Sateré-Mawé, comunidade na Ilha Michiles em Maués/AM, refletindo sobre os sentidos e significados dessa prática presente na formação da criança e seus desdobramentos no âmbito do processo pedagógico escolar. O autor afirma que as crianças possuem liberdade para se movimentar e brincar nos espaços da comunidade, e que geralmente brincam sozinhas, precisamente observando crianças e adolescentes na faixa etária de seis a quatorze anos. Nesse sentido, na visão do autor, desde os primeiros anos de vida, a criança Sateré-Mawé é cercada de cuidados e ensinamentos iniciados pelos socializadores ou mediadores que são os avós, pais e membros da comunidade, responsáveis por inserir esse novo membro no convívio da comunidade. As crianças da comunidade, desde bebês, são inseridas em atividades com os adultos, nas quais interagem com os espaços da natureza; tais interações fazem parte da dinâmica de convivência diária (ALCÂNTARA, 2023). Ainda segundo Pinheiro (2015, p. 15), “As crianças indígenas iniciam a aprendizagem do mundo adulto por meio das brincadeiras, e aperfeiçoam esta aprendizagem à medida que vão crescendo”. Observa-se, também, que o brincar das crianças Sateré-Mawé relaciona-se com a formação cultural por meio da socialização desse grupo social, portanto, encontra-se associado as relações interculturais (PINHEIRO, 2015).

As pesquisas dos autores acima referidos mostram uma profícua interação da criança com a natureza em que tais sujeitos sabem conviver com os ambientes naturais e com os usos dos elementos desse ambiente, transformando-os em vivências potentes, como uma característica marcante nas comunidades retratadas. Brandão (2019, p. 70) destaca que “as brincadeiras das crianças ribeirinhas expressam suas culturas particulares, costumes e modos de vida, sendo a natureza a principal fonte de diversão para elas”. E Pinheiro (2015) ressalta que, por meio do brincar, as crianças aprendem a conviver em harmonia com a natureza. A natureza representa uma área de interação física, social e cultural, propícia para encontros lúdicos entre as crianças, sem a mediação de um adulto (ALCÂNTARA, 2023; FREITAS, 2022; 2023).

Esta característica marcante é retratada também nos estudos de Weber (2015), sobresaindo os espaços dos rios e dos igarapés que as crianças vivenciam no cotidiano, nesses termos salienta a autora:

As crianças Assuriní sozinhas ou em grupo estão sempre pelas margens do rio e do igarapé inventando novos percursos e a procura de algo que lhes surpreenda: seja uma pedra, um peixe, um pedaço de madeira, ou um pedaço de cipó que tenha a forma de cobra, ou qualquer outro objeto que possam transformar em brinquedo e se deleitarem (WEBER, 2015, p. 99).

A dissertação de Priante (2015) parte das seguintes indagações: “O que é ser criança? E como se constroem os fatores que contribuem para as diferentes concepções?”, cujo estudo buscou investigar como a infância é caracterizada pelas crianças da comunidade de Tapará Grande/Santarém-PA, envolvendo crianças na faixa etária de 5 a 6 anos. Segundo a autora, “As mudanças no conceito de infância evidenciam a necessidade de a realização de pesquisas acerca da condição da criança como ser social, ativo e histórico, produto e produtor de cultura” (PRIANTE, 2015, p. 26). Nesse sentido, as respostas das crianças estiverem relacionadas às suas experiências cotidianas. Por exemplo, as crianças do grupo de cinco anos afirmaram que ser criança é: “Brincar. Comer. Varrer. Estudar. A criança pula na água, eu pulei da escada” (PRIANTE, 2015, p. 149). Para as crianças de seis anos, ser criança é “[...] uma criança é um bebê pequeno, que nasce da barriga, chupa pipô e chora, mas também é aquele que gosta de comer doces e ajuda a mãe a vender bolo” (PRIANTE, 2015, p. 157).

Em suas análises, Priante (2015) percebe que é necessário conhecer o contexto do cotidiano das crianças, suas interações, rotinas e as relações familiares, as quais “[...] se entrelaçam e se influenciam mutuamente diante do que afinal é ser uma criança” (PRIANTE (2015, p. 155).

A dissertação de Marques (2020) buscou analisar por meio da documentação pedagógica os saberes culturais regionais das crianças da Amazônia amapaense e sua relação com a construção da cultura infantil. O estudo se desenvolveu num Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Santana, Amapá, envolvendo crianças de cinco anos de idade e a professora.

A autora traz reflexões importantes, considerando o protagonismo das crianças para a produção da documentação pedagógica desencadeada no espaço escolar. Nesse sentido, defende que tais sujeitos sejam ouvidos. Assim, afirma que “A criança tem o direito à fala e à escuta” (MARQUES, 2020, p. 116), porque ao ouvi-las, argumenta a autora, elas revelam sentimentos, angústias, alegrias e tristezas, e se enriquecem com as histórias, ampliam seus referenciais sociais, linguísticos e culturais. No caso do seu estudo, as falas das crianças revelaram a presença da cultura amazônica no imaginário infantil. As crianças das crianças estão vinculadas às regras do seu mundo real, ou seja, dos conteúdos culturais de seu grupo social (ALCÂNTARA, 2023).

Suas reflexões no todo de sua dissertação trazem como assertiva principal a de “compreender a criança como sujeito ativo participativo e, portanto, protagonista da sua jornada, além de romper com pedagogias transmissivas e centrar em uma pedagogia participativa que efetive os direitos da criança com base em um diálogo democrático e intercultural” (MARQUES, 2020, p. 117). Nesse sentido, é essencial dedicar uma atenção especial às palavras e opiniões da criança, a fim de criar um ambiente propício para compartilhar conhecimentos culturais e experiências enriquecedoras.

Como síntese das produções analisadas, todas fazem destaque aos saberes das crianças amazônicas, tecidas nas suas práticas sociais e nessa, suas produções infantis entre os pares e com adultos. Dizem de um mosaico de imagens, desenhos, vozes, representativo, das culturas, dos brincares, constituindo um outro mosaico, de condicionantes transfronteiriços das Amazônias em sua diversidade territorial e sociocultural. Logo, à escola infantil cabe superar a visão homogeneizadora, uma vez que cada criança vive uma realidade única, como podemos observar a partir dos estudos analisados. As crianças, ainda que vivam num mesmo espaço sociocultural, cada uma é única e uma fonte inesgotável de saber, afinal cada uma a seu modo frequenta espaços distintos; têm acesso a meios tecnológicos distintos, e principalmente, recebe influências diferenciadas de suas famílias.

Crianças em experiências amazônicas: a prática do nado

As crianças são sujeitas sociais, e as crianças do campo, em especial, “possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias” (BRASIL, 2010, p. 01).

Esses sujeitos, habitantes do município de Abaetetuba, de acordo com dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, fazem parte da estimativa populacional na faixa etária de 0 até 6 anos, o que representa, aproximadamente, 14.179 crianças (2020)⁴. São crianças habitantes de territórios rurais, de comunidades quilombolas ou ribeirinhas, assentadas, agroextrativistas, além das que moram na parte urbana da cidade. São crianças brancas, pardas, pretas etc., com rostos matizados por experiências e vivências diversificadas, que vivem diferentes infâncias, sobressaindo suas relações com a natureza, com o trabalho de pais e mães, com um ciclo de vida assentado na cultura local, com todo um repertório lúdico e brincante bastante associado aos espaços de terra, de mata, das águas (POJO, 2017).

Não menos importante, estão as ausências pelas quais passam as crianças. Meninos e meninas gritam pelo que lhes é negado: comida (saudável), bons relacionamentos, mais brincar e abraços, mais espaços públicos de lazer e de cultura, escola com qualidade socialmente referenciada; gritam por garantia de direitos sociais e pela continuidade, nos territórios amazônicos, dos modos de vida distintos dos interesses do capital e de seu padrão civilizatório.

Como estreitamento, as experiências amazônicas proporcionam ênfase aos corpos de crianças habitantes do território quilombola do rio Tauerá-Açú, comunidade integrante do município de Abaetetuba, demonstrada neste estudo com a prática do nado. Os espaços interágua dão existência ao território quilombola rio Tauerá-Açú, sendo a prática do nado um elemento dessa geografia e do modo cultural. No período de águas grandes, tais como correntezas e chuvas intensas, os/as adultos/as observam o perigo para as crianças, tanto para as que sabem nadar quanto para aquelas que não sabem. Tais espaços se modificam e as águas “*chegam a beirar as casas, a terra vai toda no fundo*”⁵, invade os trapiches e as pontes. Essas mesmas águas, volumosas, instigam bem mais os/as pequenos/as à navegação e à recreação, aproveitando as malocas e os demais espaços inundados ao redor das casas; aproveitam para brincar com os destroços vindos com a maré e servem-se de seus corpos n’água colados em pranchas de miriti ou troncos de anin-gueira, brincam com garrafas pet, pedaços de paus, sementes, etc. Tornam-se momentos de “*extraordinária capacidade infantil de criar e compartilhar com outros, seus iguais em imaginação e fantasia, ‘mundos de finge’*” (BRANDÃO, 2015, p. 113), como fez Emanuel Carvalho (7 anos), ao inventar uma moto a partir de um pedaço de madeira trazido pela maré (Figura 1). Esse tempo, *possibilita a criança a ter maior contato com a água pela facilidade de beirar os espaços, mais acesso para elas estarem interagindo, brincando, pulando da ponte, tomando banho, virando carambelas e, até mesmo, os adultos acompanham essas práticas* (Caderno de campo, março de 2023).

Figura 1: Meninos brincando na ‘moto’



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Adolescentes e crianças são os que mais *gostam de água*, estão sempre achando brechas para *pular n’água* e o fazem de lugares específicos, da “*cabeceira ou de cima da ponte, de cima do barco, do balanço pendurado na árvore, que fica bem lá*” (menino, 6 anos; Estudante Alessandro, 2002). Praticamente todas as frentes das casas possuem os espaços interágua. E

são nesses espaços que se desenvolvem o entretenimento do *banho mais à vontade na beira*, do brincar, do conversar e de realizar alguns afazeres dos pais, mães, avós.

Nesse caso, tomar banho no rio não é o mesmo que *pular n'água*, pois o banho, mesmo sendo algo prazeroso, é uma ação mais rápida e pessoal. Pular na água é servir-se do corpo nas *“águas do meu dia a dia”*, como bem disse Emanuel, 7 anos, (2022), no sentido de *brincar pulando n'água*, ou seja, envolve ludicidade, assim como brincar de *pira n'água, vôlei na água* ou *rei da ponte*. A pira praticada na terra, e conhecida em outras regiões como pega-pega, possui variações nas formas, nas regras e nos espaços de brincar. Na terra, acontece com o *corpo correndo* e, na água, com *“o corpo anadando”*. Pira pega na água: *“a gente conta até dez ou vinte, pega mergulha e anada atrás deles. Tem que pegar todos, aí aquele que pegamos primeiro, vai ser a mãe na próxima rodada”* (menina, 9 anos; Estudante Flávia, 2002). Esta pira que acontece no rio é praticada somente por quem sabe nadar, porque exige que a criança ou o adolescente saiba nadar para se movimentar dentro da água, no escape da ‘mãe’.

Na comunidade, *“não é todo o tempo que elas estão na água, no rio. É mais quando chega da escola e com o sol mais frio”* (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2002). Invertem o horário obedecendo o tempo da maré. Nos finais de semana, ficam mais livres para os *tibuns*, os banhos, os brincares e as interações nas águas, adensadas por grupos e em espaços definidos por elas, sendo a cachoeira um dos preferidos. Com cinco anos de idade, a maioria das crianças já sabe nadar. As que não sabem, os adultos justificam apelo fato de a criança ficar pouco na comunidade, pois é constante a rotatividade das famílias no lugar ou por impedimento dos/das responsáveis, que consideram ser perigoso. A partir dos dois anos de idade (algumas até antes), as crianças são colocadas em contato com a água para as primeiras sensações de banho, nado ou entretenimento; aproximadamente com quatro anos de idade, os/as moradores/as consideram um tempo apropriado para esse aprendizado. Como dizem, não tem como inibi-las, porque *“faz parte da nossa lógica de vida”* (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2002).

As crianças têm contato com as águas o ano inteiro, embora no período das cheias fique mais propícia a prática do nado por conta do deságue. Logo, não há um tempo determinado para pais/mães introduzirem os comandos e as orientações às crianças quanto ao aprendizado do nado, porque a ‘água grande’ e com correnteza fortíssima representa mais perigo, como diz a moradora:

“Peguei ela umas duas, três vezes na beira, então, joguei ela n'água para perder o medo. Eu já tinha colocado uma vara na frente, uma boia e nada, então, optei pela força, me sentia obrigada fazer isso, pois ela precisava aprender a nadar justamente porque tinha começado ir para escola e, também, tinha dia que pegávamos ela no porto sozinha, embora estivesse se seguindo em alguma coisa” (mãe, 35 anos; dona de casa Maria Edileuza, 2023).

As crianças que sabem nadar, sozinhas ou em pares, podem pegar uma canoa, seguir o rio pela redondeza até a cachoeira ou a praia, por exemplo. Podem se banhar sozinhas na *cabeceira da ponte*, ou ainda, acompanhar a avó na pesca do *matapi na beirada*. Ou seja,

saber nadar é uma condição que garante a meninos e meninas autonomia para circular em diversos locais, sem tanta vigilância/controlado de adultos/as. Até então, as crianças circulam na comunidade, porém, sempre junto de adultos/as num grau acentuado de proteção e cuidado. Desse momento em diante, ficam mais livres, ainda que sob a égide da norma familiar, isto é, as crianças obedecem e são vigiadas pelos/as pais/mães constantemente, porém, a forma de preocupação muda.

Pode-se dizer que naquele cotidiano, as crianças saberem nadar significa segurança para mães/pais, e ao mesmo tempo, as próprias crianças passam a se sentir mais seguras, conseqüentemente, ficam 'mais livres' para os deslocamentos no espaço.

Uma das crianças anuncia: *“Brinco no rio de tábua, faço uma prancha para nadar”* (menino, 5 anos; Estudante Mário Alan, 2003). O corpo, como primeiro e mais natural instrumento técnico do humano (MAUSS, 2003), é reiteradamente exercitado nas águas. O/A aprendiz precisa de atenção aos gestos corporais específicos, treinando técnicas importantes e de aprendizado do corpo. Esse aprender-e-ensinar inicia *“tirando o medo da criança em várias tentativas e, paulatinamente, na água vai se adaptando dando os primeiros passos, assim aprende”* (mãe, 35 anos; dona de casa Maria Edileuza, 2023).

O *anadar* ocorre de maneira semelhante, *devar e treinando, praticando*. E esse saber as envolve intensamente pelo desejo de estar n'água, fazendo com que, muitas vezes, uma criança aprenda logo na primeira tentativa. No contexto observado, o ensinar-e-aprender do nado não é um processo linear e muito menos formal, por ser uma condição do próprio contexto. As crianças são inseridas em testes informais, isto é, diariamente convivem com diversas situações que as oportunizam, e a seus corpos, a se habituarem com/nas águas. Quando estão sozinhas (sob *vistoria*) na água, elas vão, progressivamente, ensaiando o mergulho pela cabeça, até porque se trata de uma habilidade aprendida com a prática, por repetições cuidadosas. Enquanto isso, aproveitam do ambiente de outros modos *bubuiando*, molhando-se com as mãos, brincando entre si.

Acompanhando esse ensinar-e-aprender nas fases que o compõe, foi possível identificar que primeiro as crianças brincam na/com água nas partes baixas das beiras da escada ou da ponte, onde deslizam, pulam e, em alguns momentos, exercitam batidas das pernas na água, apoiando-se com as mãos em alguma madeira, pau ou canoa. Mas, não mergulham. Outras vezes, adultos seguram as crianças pela barriga e, girando, pedem para que batam os braços e as pernas. Após inúmeras repetições e já dominando um punhado de técnicas, as crianças são desafiadas a nadar sozinhas, mas sempre sob o olhar de alguém que saiba nadar. Elas batem pernas, braços e mergulham. *Aquela criança pode ficar, por exemplo, batendo o pé na escada sem saber necessariamente nadar, mas consegue ficar ali batendo o pé com a vistoria de alguém que fica olhando de longe, dando uma vista* (Caderno de campo, 2023).

Estamos diante do que Carlos Brandão considera a “educação como fração da experiência endoculturativa” (BRANDÃO, 1989, p. 10), que envolve a prática dos/das sujeitos/as no cotidiano. Cotidiano com ações diversas de socialização. No entanto, para que haja

interação, é necessário existir uma comunidade aprendente, no sentido de que “estamos sempre aprendendo e reaprendendo a ler as outras “linguagens do nosso mundo”, isto é, a linguagem sociocultural das águas (BRANDÃO, 2014, p. 8). Nesse caso, a linguagem do rio, que possui toda uma gramática da vida, gramática dos relacionamentos.

Anadar ocorre por iniciativa da criança, outras vezes, ocorre por parte do/da seu responsável que ensina. E observando crianças que dominam o nado, ficou claro que o processo do saber é diferente, pois pode-se pensar nas crianças aptas, habilidosas, entusiasmadas com/no mergulho (MAUSS, 2003) e, conseqüentemente, na prática do nado. As crianças aprendizes são treinadas, corrigidas e incentivadas a exercitar os gestos e manobras corporais que são parte do nado naquela cultura. Assim, “Outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E, quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois abri-los dentro d’água. Hoje a técnica é inversa” (MAUSS, 2003, p. 402). Conclui-se que, “Toda técnica propriamente dita tem sua forma. Mas o mesmo vale para toda atitude do corpo. Cada sociedade tem seus hábitos próprios” (MAUSS, 2003, p. 403).

Mauss (2003) indica que as técnicas de educação para se nadar sofrem mudanças com o tempo e com o contexto. Na comunidade observada, as crianças são orientadas por outras crianças ou jovens que já sabem nadar, com formas distintas; talvez por isso, o termo *anadar* seja mais apropriado, porque traduz um aprender necessário, de sobrevivência, diferente da técnica do nado como habilidade estetizada, a exemplo do nado *crawl*. *Anadar* é parte da vida, constitui valioso significado de um corpo social, e, concordando com Mauss (2003), trata-se de uma demonstração de que como nossas técnicas corporais são tradicionais e nossos gestos nada têm de naturais, mas são produzidos por normas coletivas, regras sociais. Desse ponto de vista, dita uma espécie de gramática social específica da cultura ribeirinha amazônica.

Os/As moradores/as enfatizam a preocupação com o risco, porque é uma “*lei daqui, principalmente, depois que começam a estudar*” (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2002), sem contar com a criança desejante, de conviver com outros grupos. A esse respeito, a mãe de Alessandro relata que:

“Ele já conseguia nadar só que tinha muito medo de se soltar de um varal pro outro, e ir a uma posição mais longe no rio. Ficava na escada, segurando o varal. No caso dele, não tinha envolvimento com outras crianças para brincar porque as crianças já tinham mais idade e, conseguiam ir mais longe nadando. Um dia o pai dele vendo que ele já conseguia nadar por conta própria, se movimentar na água, levou-o na costa até mais longe e o soltou. Disse assim: ou tu nadas até a beira ou ficas aí se batendo na água. Ele veio nadando até chegar na beira sozinho, foi uma felicidade enorme, porque ele mesmo não acreditava que já tinha esse domínio” (mãe, 40 anos; Estudante Ivone, 2023).

O processo educativo inclui modos próprios de criar, fazer e viver dos/das sujeitos/as na prática social. Para Brandão (1989), aprender é parte da vida, cuja efetividade se dá em processos educativos múltiplos e em lugares diversos.

O aprendizado refletiu corpos movendo-se nas águas, sempre com o auxílio de outras pessoas (crianças, adolescentes, mãe ou pai, avó ou avô), circuitos culturais que corpos gritando por liberdade de movimento. Saber nadar é uma questão de sobrevivência nesse contexto, por isso constitui-se um processo educativo que confere à criança autonomia acerca da vida ribeirinha. Nesses termos, Neusa Gusmão (2012) elege a possibilidade de experienciar o mundo, descobri-lo em seus elementos, captados na comparação entre o que sabe, vê, ouve e observa e, nesse sentido, considera o prazer da descoberta e a efetiva aprendizagem, tal como acontece na vida.

Considerações finais

O estudo articulou duas pesquisas: um estado do conhecimento e um ensaio etnográfico realizados no norte do Brasil, com foco na visibilização das crianças, seus fazeres, narrativas e culturas. Reafirmamos que na escola da infância, considerando principalmente a Educação Infantil do/no Campo, é urgente o reconhecimento de que as territorialidades múltiplas impactam diretamente as experiências infantis e o processo educativo das crianças, levando em conta que o direito à educação é base para a concretização de políticas públicas que lhes garanta acesso e permanência às instituições, em observância às suas especificidades – desde bebês – e na relação direta com seu corpo e o coletivo de que faz parte, bem como espaço, território, história, cultura. As propostas pedagógicas e suas práticas precisam atentar à escuta das crianças em suas várias linguagens e suas formas de ser, estar e habitar esse mundo, para, de fato, concretizar as premissas de uma escola da infância pautada no educar/cuidar/existir em movimento constante (SANTOS, TOMAZZETTI & MARCOLINO, 2022).

Consideramos, em primeira instância, que as crianças e suas infâncias, enquanto construção social, interagem com a história de ontem e de hoje. Assim, os trabalhos acadêmicos analisados remetem a temas que por muito tempo estiveram invisibilizados, tais como: ribeirinhos, quilombolas, Amazônia, indígenas, participação das crianças, entre outros. São avanços que demonstram que é possível a construção de um campo de trabalho multidisciplinar, como apontam os/as pesquisadores/as elencados no estado do conhecimento que trouxemos.

O ensaio etnográfico nos levou a compreender que as relações humanas estão marcadas por experiências e formas de estar no lugar/mundo, possibilitando o que Brandão entende como sendo a “educação como fração da experiência endoculturativa” (BRANDÃO, 1989, p. 10), isto é, um processo relacional vívido e de transmissão cultural entre uns/

umas e outros/as, em processos de ensinar-e-aprender, exemplificados aqui pela prática do nado, dos brincades e das demais interações das crianças com as águas. Tais sujeitos/as protagonizam uma educação da criança, entre e a partir delas. Valida-se o processo de socialização numa comunidade de prática endocultural e, nessa experiência, nadar é uma habilidade principal para a formação da pessoa na/da comunidade. Nesse movimento, o elemento mais importante é o trabalho pedagógico informal e diário, haja vista que a criança é a protagonista nas relações construídas pelos processos de produção daquele saber-fazer brincar, de estar com o/a outro/a, participar da escola, viver a infância naquele contexto.

O exercício de aproximar e interrelacionar os dois estudos permite-nos avançar no que diz respeito à Amazônia e o território do Norte brasileiro, na ciência das demandas e exigências de pesquisas em Educação, com e sobre crianças, contribuindo com a ampliação da discussão na área da Educação Infantil do/no Campo, bem como oferecendo argumentos e repertório para o fortalecimento de políticas públicas, formação docente e práticas educativas concernentes às realidades das crianças e famílias que habitam, transitam, vivem nesses territórios, favorecendo o diálogo com suas experiências no reconhecimento de seu contexto, a fim de contribuir com sua visibilização e afirmação de seus direitos.

Recebido em: 02/08/2023; Aprovado em: 19/10/2023.

Notas

- 1 A pesquisa passou pelo Comitê de Ética (Parecer Consubstanciado CEP 6201408).
- 2 Texto elaborado a partir do projeto *Pesquisa com crianças na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região norte*/ Programa Produtor, 2021 a 2023. Conta com a colaboração do bolsista PIBIC Murilo Matos de Alcântara.
- 3 Todas as universidades federais da região Norte possuem programa de pós-graduação em Educação (UFAC, UNIFAP, UFAM, UFPA, UFOPA, UFT, UNIR), Educação e Cultura/CAMETA- UFPA, Educação e Formação de Professores – UFRR, Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – UEA; UEPA. Essas últimas são universidades estaduais que também possuem programa de pós-graduação em Educação.
- 4 São contabilizados, ainda, no Brasil: 17.647.840 e, no Pará, 861.529 crianças nessa mesma faixa etária. Fonte: Estimativas do grupo técnico da FMCSV (Organizado por Datapedia.info). Disponível em: <<https://issuu.com/fmcsv/docs/desafio-acesso-creche-brasil>>, Acesso em: 01 nov. 2023.
- 5 Faz-se a opção pelo destaque em itálico às categorias locais ou expressões em frases curtas pelos moradores da comunidade. Esta opção respalda o saber do povo e, ao mesmo tempo, busca dar visibilidade à gramática sociocultural produzida na comunidade, lócus da investigação. Foram 10 crianças em idades entre 04 a 10 anos e, 06 adultos com idades entre 30 a 67 anos, desses alguns estão nominados no texto. Ainda, a investigação iniciou em 2022 e encontra-se em finalização, com a devolutiva do estudo à comunidade.

Referências

- ALCANTARA, Murilo Matos de & FREITAS, Maria Natalina Mendes. pesquisa com crianças na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em Educação da Região Norte. In: *Anais do III Silssa - Seminário Internacional de Linguagens, Saberes e Sociobiodiversidade na Amazônia*. Anais... Bragança (PA) UFPA, 2023. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/iii-silssa/616502-PESQUISA-COM-CRIANCAS-NA-AMAZONIA-UMA-ANALISE-DA-PRODUCAO-NOS-PROGRAMAS-DE-POS-GRADUACAO-EM-EDUCACAO-DA-REGIAO-N>>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ALCANTARA, Murilo Matos de. *Pesquisas com crianças na Amazônia: uma análise da produção nos programas de pós-graduação em educação da região Norte*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2023. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/5997>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Ensaio Cartográfico Sobre a Infância: O desafio da pesquisa com crianças na Amazônia paraense. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7 n.15, p. 33-49, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3963>>. Acesso em: 05 set. 2022.
- ARAÚJO, Thaise Vieira de & SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil do campo e formação docente: diálogo com o estado do conhecimento das produções entre 2012 a 2020 na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). *Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 2, p. 380-394, 2023. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8383>>. Acesso em 23 de junho de 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Edu*. Curitiba, v. 14, n. 43, set. – dez. p. 645-667, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. DELGADO, Ana Cristina Coll & TOMÁS, Catarina Almeida Estudos da infância, Estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: Ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculo de cultura. *Crítica educativa*. (Sorocaba/SP), vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento. *Saberes Culturais Ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo*, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar 2011.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. *Revista Educação e Sociedade*. Vol.23, n.79. Campinas. Agosto, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phd?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- FREITAS, Maria Natalina Mendes. *Relatório Final de Pesquisa Crianças, infâncias e Amazônia: mapeamento de produções acadêmicas em programas de pós-graduação em educação da região Norte do país*. Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2023. (Mimeo).

FREITAS, Maria Natalina Mendes. *Relatório Parcial de Pesquisa Crianças, infâncias e Amazônia*: mapeamento de produções acadêmicas em programas de pós-graduação em educação da região Norte do país. Faculdade de Educação/Campus Universitário de Bragança/Universidade Federal do Pará. Bragança, Pará, 2022. (Mimeo).

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.

MARQUES, Maria Carolina Henrique. *Culturas Infantis e a Documentação Pedagógica*: saberes regionais das crianças da Amazônia amapaense. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/ppged/dissertacoes/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

MOROSINI, Marília Costa & FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, pág. 154-164, jul.- dez. 2014.

PERES, Érica de Sousa. *Crianças Quilombolas Marajoaras*: saberes e vivências lúdicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=2124>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PINHEIRO, Itemir de Medeiros. *O brincar da criança indígena Sateré-Mawé*: elo entre a socialização e a formação cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5117>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PRIANTE, Priscila Tavares. *As vozes das crianças as margens do rio Tapará*: ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/imagens/dissertacoes/turma_2014/priscila_tavares_priante.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

POJO, Eliana Campos Toutonge. *Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba* – PA. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas – SP, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENZ, Romilda Teodora. As pesquisas são denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, n. 19, pág. 37-50, set.-dez. 2006.

SANTOS, Maria Walburga dos & SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Das águas e da terra: crianças quilombolas, brincar e culturas infantis. In: UJIIE, Najela Tavares; PELOSO, Franciele Clara & PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. *Tributo à(s) infância(s) e Educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 237-263.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria & MARCOLINO, Suzana. Crianças e brincar na Educação Infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In: SANTOS, Maria Walburga dos & TOMAZZETTI, Cleonice Maria. *Educação Infantil, Docência e Formação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 155-187.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas, e cidadania ativa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

WEBER, Sueli. *Crianças Indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini de Trocará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=898>. Acesso em: 06 fev. 2022.