

***Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com e sobre Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola***

*If the City Kids Came Here to the Farm, I'd Show Them How to Run in the Forest - A Study on and about Quilombo Children and Learning Outside School*

Eliana Campos Pojo Toutonge

Isonete do Socorro Perna Pereira

**Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Rosenildo da Costa Pereira

**Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)**

Abaetetuba-Brasil

**Resumo**

O artigo apresenta uma incursão etnográfica no cotidiano dos moradores da comunidade do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba (PA), focalizando precisamente as mobilidades e brincadeiras das crianças nesse contexto. Tomamos como referência a ideia de fronteira étnica para pensar os diversos atravessamentos de fronteiras exercidos pelas crianças e o aprender pelo brincar e fora da escola como questões centrais, demonstrando o quanto as práticas sociais das crianças desta comunidade têm um caráter educativo e humanizador. Concluímos que o aprender pelo brincar, presente no cotidiano das crianças em suas infâncias nesta comunidade, e o encontro de saberes desses sujeitos, nos diversos espaços, constituem-se em aprendizados proporcionados pelo contato intergrupos nas/entre comunidades.

**Palavras-chave:** Territórios quilombolas; Crianças; Fronteira étnica; Educação.

**Abstract**

The article presents an ethnographic incursion into the daily lives of residents of the Baixo Itacuruçá river community, Abaetetuba (PA), focusing precisely on children's mobility and play in this context. We take as a reference the idea of ethnic borders to think about the various border crossings carried out by children and learning through playing and outside of school as central issues, demonstrating how the social practices of children in this community have an educational and humanizing character. We conclude that learning through playing, present in the daily lives of children in their childhood in this community, and the encounter of knowledge of these subjects, in different spaces, constitute learning provided by intergroup contact in/between communities.

**Keywords:** Quilombo territories; Children; Ethnic border; Education.

Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

## **Introdução**

Este trabalho surgiu a partir do desenvolvimento das pesquisas e ações extensionistas do Grupo de Pesquisa *De Bubuia Amazônica*<sup>i</sup>, que investiga a criança do e no meio rural da região do Baixo Tocantins, especialmente no município de Abaetetuba-Pará. As reflexões pautam-se na observação acerca da sociabilidade de crianças que habitam os territórios tradicionais – comunidades quilombolas –, centradas no “mundo cotidiano da criança”, em seus ciclos interativos e sociais que ocorrem para além da formalização ensino-escola, entendendo a educação para além da prática educativa escolarizada (Brandão, 2015, p. 123). Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo. A primeira, com prévio e apurado aprofundamento teórico da temática, e a segunda, utilizando-se de entrevistas, conversas informais, observações *in loco* e registros fotográficos.

Na Amazônia, a socióloga Edna Castro afirma que nesses contextos rurais os habitantes dinamizam práticas cotidianas ritmadas por estratégias de vida e de trabalho e, desse modo, acontece um profícuo processo de socialização informal e educativa no dia a dia das pessoas. No caso das crianças amazônidas, elas produzem sociabilidades a partir de relações sociais estabelecidas com seus pares e com adultos, efetuando “[...] trocas materiais e simbólicas essenciais à reprodução da cultura regional [...]” e amazônica (Castro, 2006, p. 15).

Para Brandão (2015, p. 110), “A criança é um ser de relação, um sujeito interativo”, logo, crianças potencializam aprendizagens e experiências, sempre almejando concretizações focalizadas em suas necessidades, pautadas em formas peculiares de ver, experimentar e significar os contextos de vida. Alguns exemplos, de como as crianças vivem entre elas as suas vidas, são as formas criativas em espaços de gratuidade infantil: os fundos dos quintais, os balanços nas árvores, porões de assoalhos, terrenos baldios onde se pode tagarelar, gritar, esconder-se da presença dos adultos, demonstrações claras de um saber que se realiza em modos próprios de apropriação/construção dos cotidianos infantis.

Com enfoque nos processos de aprender-e-ensinar próprios de crianças quilombolas, esta pesquisa se insere na região amazônica, na qual, nos últimos anos, as crianças e os adolescentes, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2018), em quase todas as dimensões da vida analisadas no estudo, evidenciam os maiores índices de privação de direitos. Pode-se dizer que mesmo com toda a legalidade e, também, com nítida

compreensão acerca da criança como sujeito de direitos, ainda assim são presentes e dolorosas as situações de violação pelas quais passam, de modo geral. Eles e elas carregam, em suas vidas, a imbricação natureza-criança-cultura em toda sua diversidade amazônica e, por outro lado, as contrariedades que as impedem de viverem, plenamente, suas infâncias, com dignidade. Precisamente, no município de Abaetetuba, observa-se essas duas faces, claramente recorrentes em comunidades rurais.

Como *lócus* da pesquisa, estivemos na comunidade do rio Baixo Itacuruçá ou Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Esta localidade possui uma vasta área de floresta de várzea, terra firme, de águas, de ramais e caminhos instauradores de intercruzamentos com as demais comunidades que ficam na extensão desse rio. Habitam nessa comunidade aproximadamente “270 famílias, desses 105 são crianças na faixa etária de 5 a 8 anos de idade” (dados fornecidos pela Agente Comunitária de Saúde, em 2022). Trata-se de uma população que vive da agricultura, maciçamente da mandioca, mais o extrativismo vegetal, a produção artesanal com talas e a pesca, sendo por essas e outras produções/relações que os moradores mantêm contato direto com a área urbana da cidade. Soma-se, ainda, os benefícios do governo federal, alguns poucos trabalhadores das instituições públicas (escola e posto de saúde), sobressaindo ainda a falta de esforço público para aumentar a cobertura de saúde, educação e assistência social nessa localidade e nas regiões do interior da Amazônia como mencionamos, vivendo com restrições de desenvolvimento humano (Unicef, 2018). Contudo, é possível perceber que, pela luta da associação quilombola, ocorreram algumas conquistas, tais como: jovens nas universidades públicas pelo sistema de cotas, ramais foram abertos, e na parte infantil ainda prevalece a condição familiar buscando suprir necessidades e a existência da escola.

Na pesquisa de campo foram adotados os instrumentos mencionados, a partir do contato com as famílias e com as crianças, considerando os múltiplos dizeres por meio de conversas e de entrevistas com base nos roteiros previamente organizados. Com as crianças, a construção dos dados deu-se a partir de observações de suas vivências infantis, além da circulação nos espaços da natureza, entre outros. Neste ínterim, percebeu-se o quanto a oralidade tem sentido para os moradores e, assumindo igual importância na pesquisa, pois, após os primeiros contatos e sob este canal de transmissão, foi possível aferir algumas das questões da investigação: como acontecem as formas interativas com a natureza, suas

Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

mobilidades e brincades nesse contexto? Que tipo de socialização informal e educativa é protagonizada pelas crianças a partir dos seus mundos infantis?

A pesquisa levou em conta as interações locais e translocais, com foco especial nas crianças em suas produções infantis pautadas na cultura local, até porque, como dizem, o modo de ser e viver é herdado da família e, assim, vão fazendo circular os aprendizados e a sociabilidade acontece no cotidiano.

Para Queiroz (1988), os relatos orais são fontes de relacionamentos humanos que transmitem o saber de forma oralizada. Segundo a autora, esta forma tem como primazia a palavra, o que, segundo ela, é uma das mais antigas formas de preservar e transmitir o saber. Conversar, narrar, informar ou relatar oralmente foi algo importante no trabalho de campo, na medida em que proporcionou interação entre as pessoas da comunidade e o objeto investigado, e, dessa forma nos possibilitou analisar, com base no aporte metodológico e teórico, as narrativas da pesquisa originadas por tais interlocuções. Vale ressaltar a importância das crianças, das lideranças comunitárias e a de alguns familiares com suas ricas sabenças, *causos* e formas de dizer para os registros etnográficos que se tornaram a base desse estudo. No caso das crianças, é bom que se diga do seu lugar de silenciamento ao longo da história (Martins, 2014), daí nossa escolha por elas.

Todo o trabalho de campo foi desenvolvido de janeiro a agosto de 2022, período em que estivemos imersos na comunidade, no intuito de perceber o círculo cultural<sup>ii</sup> infantil, para isso circulamos no rio, no ramal Santo André, na escola, nos campos de futebol e em algumas residências. Junto das crianças, buscamos entender como se relacionam entre si, com adultos, com as coisas do lugar, como realizam suas vivências lúdicas e brincantes. Neste vai e vem junto delas, os registros fotográficos nos ajudaram a contar, registrar e situar o próprio percurso em campo, captar experiências infantis e brincadeiras a partir do universo brincante. Ainda, ressalta-se que, devido ao respeito à palavra das crianças e atuar com atenção à ética da pesquisa com seres humanos<sup>iii</sup> e em territórios tradicionais, foram tomados todos os procedimentos relativos aos consentimentos e às devidas autorizações quanto a suas identificações e ao conteúdo dos relatos orais.

Assim, propomos neste artigo, refletir sobre a educação a partir das produções infantis, situada por um tipo de sociabilidade e mobilidade nos espaços do território quilombola do rio Itacuruçá. Coloca-se em evidência a potência humana e cultural dos

processos educativos informais, levando em conta as especificidades socio-político-culturais da comunidade em foco que, por se tratar de um território quilombola, encontra-se como alvo de disputas protagonizadas pela organização comunitária, confrontada por pretensões capitalistas, principalmente os interesses pecuniários do agronegócio. Nesse sentido, entendemos, a partir das análises de Martins (2014), que nossos interlocutores da pesquisa podem ser vistos como pessoas atingidas por condições sociológicas características de localidades consideradas como “fronteiras civilizatórias”, ou seja, lugares “atrasados” e que precisariam de intervenções externas para alcançar um tipo de organização social mais condizente com os conceitos de “vida civilizada”. Tal noção é proveniente de uma ciência social pouco comprometida com os grupos sociais menos favorecidos e que, por isso mesmo, têm tido suas histórias apagadas. É preciso reforçar que entre os grupos sociais tradicionais, como é o caso da comunidade quilombola aqui analisada, e os empreendedores capitalistas, caracterizam-se modos totalmente incompatíveis de ocupação e usos do espaço.

Conforme apontam Almeida e Acevedo Marin (2010) é sob o manejo direto de comunidades tradicionais que encontramos áreas com recursos em quantidade significativa, como florestas e cursos de água ainda preservados. Em função disso é que as agroestratégias tentam criar meios de impedir a concretização dos direitos que esses grupos sociais têm sobre os territórios que ocupam, e buscam agregar aos grandes empreendimentos esses espaços que apresentam “recursos abundantes”, defendendo uma suposta vocação regional da Amazônia para sediar a proposta “desenvolvimentista”.

Retomando o foco de nossa abordagem, houve atenção especial, ao ensinar-e-aprender e à dimensão pedagógica das e nas relações sociais presentes no cotidiano. Para essa discussão lança-se mão dos estudos feitos pelos antropólogos Brandão (1997, 2015) e Barth (2000). A ideia que permeia este artigo é a de que o chamado “mundo infantil” ou “mundo da criança” é um campo interessante para se discutir aspectos educacionais e territoriais atuais.

Em suma, o contexto é, então, teórico e prático, exigindo pensar que todo e qualquer grupo social constitui sua identidade a partir de relações, que podem ser interativas, mas também, conflitivas. E que, conforme apontado por Barth (2000) as “fronteiras étnicas” podem se estreitar, se alargar, serem objeto de disputas, o que não compromete a contínua construção de elementos diacríticos, que buscam criar mecanismos identitários que indicam que o grupo do “nós” não se confunde com os grupos dos “outros”. Estas formas de

Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

entendimento dos processos culturais, foram tomadas como ponto de partida para pensar os conhecimentos culturais como desigualmente distribuídos para dentro dos próprios grupos. Ou seja, embora as referências de pertencimento social possam ser compartilhadas pelos membros de um grupo ou comunidade, pode-se falar em “sub-culturas” conforme enunciado por Brandão (2015). O que nos levou, neste caso, a pensar tais relações a partir de um lugar específico: o da observância contributiva da pesquisa e, do aprender das fronteiras e de intercâmbios de grupos infantis, numa tentativa não só de compreender melhor os “mundos das crianças” como de ampliar o conhecimento sobre as infâncias na atualidade.

### **1. Fronteiras étnicas: inter-relações entre saberes, natureza amazônica e crianças**

O célebre antropólogo social norueguês, Fredrik Barth, destacou em um dos seus mais brilhantes capítulos de livro, “Os grupos étnicos e suas fronteiras”, a necessidade de se dar maior ênfase ao estudar as fronteiras étnicas, considerando, à época, que tal questão não estaria sendo abordada pelos estudiosos:

Muita atenção tem sido dedicada às diferenças entre culturas, bem como às suas fronteiras e às conexões históricas entre elas; mas o processo de constituição dos grupos étnicos e a natureza das fronteiras entre estes não têm sido investigados na mesma medida. Os antropólogos sociais têm evitado esses problemas usando um conceito extremamente abstrato de “sociedade” para representar o sistema social abrangente dentro do qual grupos e unidades menores e concretos podem ser analisados. Este uso do concreto, porém, desconsidera as características e fronteiras empíricas dos grupos étnicos (Barth, 2000, p. 25-26).

Levando em consideração as proposições de Barth (2000) sobre a atenção que devemos dar para os estudos das fronteiras dos grupos étnicos, propomo-nos, neste texto, analisar as relações sociais de um conjunto de, pelo menos, três comunidades que se originam nas fronteiras de uma subunidade menor, neste caso nos referimos à Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-Pará-Brasil, como central. Serão analisadas no estudo, além das confluências dessas fronteiras étnicas, as diversas relações sociais estabelecidas e proporcionadas pelas atividades de trabalho, da agricultura, de endoeducação, do universo referencial do grupo infantil, de produção de existência; o trânsito que os moradores cotidianamente fazem entre e nas comunidades, entre uma fronteira e outra, partilhando modos de conhecimentos e, sobretudo, inter-relacionando culturas. Nos dispomos a ver a partir dos olhos infantis, suas mobilidades e brincadeiras nesse contexto, pois, pensamos que as atividades desenvolvidas por elas têm caráter educativo e humanizador.

Entretanto, consideramos que jamais podemos analisar uma comunidade tradicional isolada da relação desta com o território em sua volta, das relações que são estabelecidas nas fronteiras étnicas dos grupos sociais a elas inter-relacionadas, como as outras comunidades do seu entorno.

Itacuruçá é um rio comprido em extensão territorial, por esse motivo os moradores historicamente o dividiram em três partes: Itacuruçá baixo, médio e alto. E cada uma dessas partes tem uma comunidade, com atividades sociais, econômicas e religiosas também específicas, com crianças únicas em seus elementos culturais. As três comunidades foram reconhecidas em 2002, pelo Instituto de Terras do Pará, como territórios quilombolas, em favor da Associação Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA).

Por aqui, as fronteiras geográficas, em vez de criarem algum tipo de isolamento ou separação rígida entre as porções territoriais que compõem as comunidades quilombolas, são continuamente atravessadas, pelos trânsitos de pessoas, coisas, elementos naturais, embarcações e produtos agrícolas e não agrícolas. E também pela circulação de conhecimentos e práticas. Em outras palavras, a mobilidade das pessoas acontece cotidianamente entre as comunidades, tendo em vista que se deslocam para o trabalho nas olarias por exemplo (local de produção de telhas e tijolos), pois essas comunidades são consideradas referências na produção de materiais produzidos com argila.

Também, nas práticas esportivas observa-se o movimento de pessoas que saem de seu território para jogarem futebol na comunidade vizinha, diversão que é praticada por homens e mulheres. Dessa forma, as pessoas fazem o percurso entre as fronteiras administrativamente atribuídas e mantêm relações de reciprocidade.

Convém destacar que os trânsitos e movimentos de corpos, práticas e saberes atravessando as fronteiras das comunidades são uma constante, e com isso acontece um tipo de partilha de produtos, trabalhos e cooperação dos moradores de uma comunidade com a outra, fatos que impõem um olhar mais refinado sobre as concepções de etnicidade e os modos como os diacríticos podem ser constantemente reelaborados, fluidificando os construtos identitários. Nesse sentido, Barth (2000, p.26) destaca:

Em primeiro lugar, torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas. Em segundo lugar, há relações

## Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

sociais estáveis, persistentes e frequentemente vitais que não apenas atravessam essas fronteiras.

Ao olharmos para o contexto social do presente estudo com base na análise de Barth (2000), entendemos que a sua teoria sobre a não congruência entre fronteiras geográficas e fronteiras étnicas permite compreender claramente que entre as comunidades quilombolas aqui estudadas existe um intercruzamento de saberes, vivências e, sobretudo, entender a mobilidade dos habitantes pelos territórios praticando diversos modos de trabalho familiar e de cooperação entre as famílias. Trata-se de uma conjugação entre identidades comunitárias particulares e modos mais ampliados de elaborar vínculos e sentimentos de pertença. Sendo as crianças grandes protagonistas desses atravessamentos por meio das brincadeiras e entretenimentos que constroem modos específicos de sociabilidade, incluindo diversas comunidades. E que, por outro lado, informam a pertença desta ou daquela criança, por meio de diacríticos culturais elaborados ao nível local. É o caso do uso das águas no brincar, que se transmite como costume, embora, com formas distintas em cada lugar até mesmo por conta da condição geográfica do próprio território. Por exemplo, na comunidade do Baixo Itacuruçá as crianças convivem bem mais com a água do que no Alto Itacuruçá porque, entre outros fatores, nesta última, a maioria das casas não fica às margens do rio, mas em terra firme nos ramais/caminhos.

O brincar das crianças se expande, portanto, para além de supostas separações geográficas, como também se expandem as fronteiras do conhecimento, uma vez que saberes e infâncias produzidos pelas crianças dessas comunidades são construídos nos espaços d'água, pelos trânsitos que fazem nos ditos freteiros pelo rio, dentro das embarcações, pelas histórias que tangenciam fatos acontecidos no dia a dia e intercruzam aprendizados e experiências. Nesta perspectiva, a sala de aula funciona na mata/floresta, no rio e nas águas, nas roças e campos de futebol, nas canoas e caminhos, nos quintais e embaixo de árvores, tecendo, informalmente, uma pedagogia amazônica com outros conteúdos, outras formas de aprender-e-ensinar e de processos autogestionários pelos agentes infantis.

Os conhecimentos produzidos pelas crianças no ambiente em que vivem acabam se intercruzando com o saber advindo das escolas. Esse entrecruzamento dos saberes poderia ser muito bem aproveitado no cotidiano da prática educativa e assim produzir valores, a partir

do diálogo entre os conhecimentos e/na interface com os aprendizados adquiridos pelas crianças fora da escola.

Às vezes as crianças de uma comunidade frequentam a escola da outra. Desta circunstância, resultam duas situações a serem consideradas quando analisamos esta particularidade, uma diz respeito à criança morar/residir na fronteira da outra, e a escola da sua comunidade está na fronteira posterior, enquanto que a escola da comunidade vizinha está a poucos metros de distância de sua casa. A outra, refere-se à ausência de escolas, como por exemplo, de Ensino Fundamental maior e de Ensino Médio, em uma das comunidades, o que faz com que haja também esse trânsito de crianças, adolescentes, jovens e adultos entre os territórios para estudar. Nesse sentido, as fronteiras delimitadas do ponto de vista geográfico são constantemente atravessadas pelo movimentar-se dos sujeitos, estabelecendo trocas culturais que constituem as infâncias, o mundo infantil e todo um modo de vida, com as situações cotidianas que permeiam essas interações entre fronteiras territoriais, que carregam consigo, também, um esgarçamento e um atravessamento das porosas fronteiras do conhecimento.

De posse desses apontamentos, no próximo item se apresenta o ensinar-aprender das crianças “através da experiência de viver toda uma vida num lugar e de se movimentar por seus arredores” (Kurttila; Ingold, 2018, p. 174), especificamente, da comunidade quilombola do rio Baixo Itacuruçá.

## **2. O aprender pelo brincar dentro e fora da escola**

Tratamos aqui da educação das/nas “comunidades remanescentes de quilombos”, as quais possuem processos educativos associados à produção cultural e cotidiana de povos quilombolas, integrantes de uma “fronteira étnica e território tradicional” (Acevedo Marin, 1999, p. 225), como já dito. Sendo o saber um dos eixos de análise e um elemento fundante desse processo educativo informal, convém esclarecer o conceito de saber que estamos utilizando. O saber, no escopo deste trabalho diz respeito às “[...] tarefas de produção da vida física, os homens aprendem a criar a vida simbólica”; trata-se do “[...] produto do homem sobre si mesmo - a cultura” (Brandão, 1997, p. 8). Logo, no meio social, os saberes são repassados, transmitidos, socializados pelos sujeitos, e circulam dentro das comunidades em que estão inseridos, constituindo os elementos de cultura, que se produzem e se propagam transversalmente, cruzando, eventualmente, fronteiras geográficas, étnicas e institucionais. No caso da comunidade do rio Baixo Itacuruçá, os saberes ainda são produzidos diariamente

Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

e são importantes para os moradores, sendo algumas de suas produções agroextrativas, outras artesanais e, em menor escala, a comercial.

Entendemos a produção cultural e de existência de vida como patrimônio cultural de natureza material e imaterial, uma produção subjetiva de valores e de significados. Estamos falando da cultura apreendida, especialmente, sob orientações valorativas, sob lógicas e ensinamentos balizados por outras formas de agir-pensar, fazer-saber, valorar-simbolizar, ou seja, práticas compartilhadas e exercidas para perceber, processar e guardar informações potencialmente voltadas para necessidades humanas de grupos que vivem em circuitos coletivos de grupo comum. Ou seja, pela cultura se credita um tipo de socialização e de ensinar-e-aprender computando produções, como dimensões distintas e relacionais nesses espaços de trocas, é o caso do espaço Parque Encantado, um ambiente natural com casinha de criança feita de madeira, rodeada de árvores e redes. O espaço foi organizado por um morador, visando a interação e o brincar das crianças na comunidade em relações aprendentes.

Assim, as fronteiras étnicas do conhecimento acabam-se por intercruzar no espaço do Parque Encantado, onde as crianças com sabenças, com formas variadas de brincar, de se inter-relacionar e, sobretudo, possuidoras de um aprendizado adquirido no seio familiar e nas relações estabelecidas com seus pares, acabam tendo um convívio social para além das fronteiras territoriais e étnicas.

Nesse território, *lócus* da pesquisa, as crianças e as pessoas em geral interagem, seja por meio do trabalho, da escola, e das redes de vizinhança. Em sua maioria, são atuações em grupo e, bem menos individualmente, nos espaços do território como o da terra e da água, do quintal e do ramal, da escola e do centro comunitário e, dessa forma, experimentam-se cotidianamente experiências de estar em grupos, em interações diversas com o ambiente.

No entanto, cabe informar, que este é um terreno ainda pouco trabalhado tanto pela pedagogia quanto por estudiosos vindos das Ciências Sociais. Estamos acostumados a considerar as relações sociais de troca de saberes e de relações do tipo ensinar-aprender usualmente em contextos formais, como os das escolas. Em outros cenários, sobretudo aqueles representados pelo trabalho individual, familiar ou comunitário da vida cotidiana, parece que as trocas de saberes e as atividades diretamente dirigidas a ensinar alguma coisa a alguém quase que desaparecem no meio da rotina das atividades e dos fazeres exercidos

ao longo da vida e na prática social. Portanto, mesmo quando há uma intencionalidade de ensinar alguma coisa, este momento se passa de forma tão corriqueira no contexto de uma atividade que a sua dimensão pedagógica parece ficar quase invisível (Brandão, 1997).

Como já dito, o ponto de partida das reflexões aqui comunicadas são os processos educativos que se dão da comunidade para a escola, buscando compreender como as pessoas, especialmente as crianças, produzem formas de sociabilidade através de seus envolvimento e participações em situações de fazeres, de brincareis, de convivência, que são também transmissores 'naturais' de saberes. Transmissores de um brincar aprendente, isto é, de um brincar que humaniza. Transmissores de um fazer-fazendo e de um convívio educativo, resvalando em trânsitos que relativizam e esgarçam fronteiras, como apontou-se anteriormente.

Crianças, seja espontaneamente ou convocadas pelos mais velhos, ajudam em atividades como juntar caroços de açaí durante a apanhação do fruto, observam como se faz, imitam e, assim, vão aprendendo. Brincando elas imitam a pescaria. Sob uma lógica lúdica e curiosa, aprendem, por exemplo, a subir no açazeiro ou a nadar no rio. Aprendem, em observação direta e através da repetição de gestos e de atos. Vale ressaltar que as atividades laborais dos pais ou responsáveis constituem-se como sistemas de conhecimentos que perpassam aspectos sociais, cognitivos, educativos e culturais. Constituem saberes advindos da experiência, socializados pelos moradores em geral e, entre estes e os aprendizes, quase sempre esse conjunto de aprendizes contém crianças e adolescentes.

Em geral, aquilo que as crianças e os adolescentes assistem sendo feito, aquilo que elas participam, fazendo e aprendendo, e aquilo que elas aprendem perguntando e sendo instruídas pelos adultos, abarca sistemas de saberes que se fossem levados para a universidade resultariam em diversas disciplinas. E, de fato, os quilombolas potencializam conhecimentos e reinventam seus modos de vida em um contexto que se apresenta em transformação entre os aspectos socioambientais, sociais e econômicos.

Desse modo, nessa realidade territorial existem lógicas culturais internas, com diversas práticas, costumes, cosmovisões, e as transformações pelas quais passam durante a produção de vida, têm um sentido ao longo da história, relacionando-se às condições materiais de existência. Contexto em que as crianças participam e aprendem.

Sabemos que desde o nascimento as crianças são envolvidas em diversos contextos sociais. Assim, no cotidiano do território quilombola de beira rio, por várias vezes,

Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

presenciamos logo cedo, pela manhã, crianças na *cabeça da ponte* tomando banho ou escovando os dentes; outras, remando em pequenos grupos, indo para a escola e outras, simplesmente apreciando a natureza.

Em suas andanças, as crianças demonstram estarem integradas com a natureza, espalhadas entre os seus movimentos nos espaços, nas formas de identificação dos lugares e nos usos de coisas como árvores, cordas, paus etc. Deste modo, a representação do território se apresenta com uma paisagem colorida, com animais, casas, barcos, gentes, árvores e o rio interligando os diversos ambientes e elementos. Elas compartilham as singularidades próprias da sua faixa etária e próximas desta, circulam e convivem em diferentes lugares e tempos, e entre “círculos culturais da vida” (Brandão, 2015, p. 125). É o caso do trânsito entre uma vila de casas, reportando à sua família, à propriedade de sua terra, pelos espaços das beiras e nas pontes, e assim vão se percebendo parentes e integrantes de uma mesma família, de um grupo.

Vivenciam portanto, o aprendizado comunitário e geográfico a partir dos territórios que entrecruzam. A esse respeito, uma das crianças relata:

*Eu moro na beira do rio, próximo da ponte da escola Santo André. Todo mundo passa na frente da minha casa. Eu amo onde moro e, também, gosto de todos os meus vizinhos. Na beira do rio tem muitos barcos e rabetas, eu passeio de canoa de tarde e vejo os trabalhadores passando pro barreiro. Na terra firme, eu passeio de bicicleta com o meu pai e passo por muitas casas. Agora, vou morar pra terra firme, porque o papai comprou um terreno e vai dividir com vovô (Rodrigo Barbosa, 10 anos).*

O registro traduz um olhar que evidencia fluxos que enredam natureza e vida social. Trata de uma interatividade articulada à cultura local e apropriada, por meio de um aprender-e-ensinar coletivo, entre crianças e adultos. O momento expresso pelo menino não só evidencia um repertório simbólico e brincante do mundo infantil, como também nos conduz a pensar a infância a partir da realidade que elas estão envolvidas e, pelo como elas se colocam diante dos sistemas socioculturais e territoriais. Elas possuem uma vida dividida entre o trânsito/circulação através do ambiente familiar, do escolar e suas naturezas brincantes, cujas vivências acontecem a partir da vizinhança, da igreja, da escola, da reunião de grupos de pares etc.

As novas abordagens do desenvolvimento e de formação das crianças sinalizam que o brincar auxilia na construção de esquemas mentais e simbólicos, num processo de

humanização perene. Nesse sentido, “O brincar da criança é o eixo central de sua experiência pessoal, familiar (entre irmãos) e grupal (dentro de *grupos de idade* e de *grupos de interesse*) de vida. Ele equivale à obsessiva importância que damos ao *trabalhar* nas culturas dos adultos” (Brandão, 2015, p. 113).

Como afirmamos, ser quilombola também significa manter tradições culturais próprias. Para os pequenos, o brincar no rio e na mata representa, também, desenvolver aspectos dessas tradições, pois, por meio de seus brincades elas e eles apreendem e interpretam o contexto vivido, o convívio com as pessoas e com a natureza. Aprendem através de gestos, atos, crenças, *causos* e de gramáticas sociais e de suas linguagens, demarcando territórios naturais, sociais e simbólicos. Territórios que influenciam e que são influenciados pelas tradições, práticas e saberes constituintes da cultura. E este,

[...] contínuo, inevitável e irreversível modo de nós vivermos no mundo e lidarmos com a natureza de que somos parte, faz parte de algo que é nosso e tem a nossa “marca na terra”. Podemos dar a ele o nome de socialização da natureza. [...] Vivemos dentro de e na natureza, como seres naturais que somos, todas e todos nós. Mas em um mundo de Natureza coletiva e socialmente transformado em um Mundo de Cultura (Brandão, 2005, p. 31).

Trata-se também de reafirmar que os territórios atravessam e são atravessados entre tantos outros aspectos por uma fronteira étnico-cultural, e que a criança quilombola das beiras de rio se constrói dia a dia em tais processos e, nesse sentido, os espaços das águas, bem como os da terra e os da floresta, compõem uma singular geografia humana. O ser margeado, beira rio, das margens, das *beiras* e *beiradas*, é integrante deste ambiente *amazoniágua*, portanto, compreende, como nenhum outro, os espaços interáguas no conjunto de suas cosmovisões e intertrocas, construídas a partir da relação cultura-natureza.

Os locais onde brincam as crianças são espaços do território que elas transitam cotidianamente, e estão embebidos de significações identitárias, históricas, ambientais e de raízes ancestrais e de pertencimento. Pelo brincar as crianças vão intermediando a dimensão individual de suas vidas com o tornar-se um ser social e, dessa forma, incorporam modos próprios de *espiar*, de sentir e de agir, que elas não aprenderiam espontaneamente. Brincar é um direito da criança, uma experiência de si mesmo, com o outro e com a cultura, o que lhe possibilita ser/estar presente em situações de aprender-e-ensinar, em coletivos empreendendo práticas sociais próprias, constituídas por laços de identidade e de solidariedade. Para Brandão (2015, p.112-113), durante o brincar:

[...] as horas são outras. São alheias ao relógio e atentas aos ritmos do corpo e do passar natural do dia e são regidas pela vocação cultural do brincar. Ela equivale à

## Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

obsessiva importância que damos ao *trabalhar* nas culturas dos adultos. Eis como e porque uma árvore pode virar uma nave espacial, um castelo ou ... uma árvore”.

No brincar se constituem experiências próprias das crianças desses territórios, e para estas são brincadeiras preferidas: *vôlei na água, rebate, pira pega n'água, empinar pipa nos quintais*, ou simplesmente, a diversão de remar na canoa ou *subir no balanço da árvore*. São experiências do corpo com a água, além da corporeidade sendo sentida/percebida também na mata, nos quintais, caminhos e ramais.

Assim, o brincar na sua aparente espontaneidade e em sua tarefa obrigatória, diária e franca é ativamente socializador. Disse o menino, morador do lugar: *brincar para mim é fazer traquinagem, inventar alegrias. Gosto de jogar bola, ando de bicicleta pelo ramal, brinco ao redor da casa. Tomo banho no rio, só quando meus pais vão comigo me reparar* (Emerson Gomes, 04 anos). Ao perguntar para Emerson sobre com quem aprendeu as brincadeiras que sabe, respondeu assim: [...] *aprendi com meu pai jogar bola, a nadar na beira do rio, mergulhar, subir no balanço da árvore na beira do rio*. Como vemos, não se pode, em hipótese nenhuma, negar-lhes esse direito, posto ser nesta ação que elas constroem a identidade social, cultural, intelectual; aprendem a lidar e a construir suas relações sociais.

E algumas brincadeiras são intensamente construtivas. São frequentes, nos terreiros, as casinhas feitas com folhagens, pedras e galhos. As crianças brincam por entre as casas ou sentadas na terra. Seus corpos sentem/tornam-se natureza. Nas árvores, elas amarram pedaços de elástico delimitando a área do pula-fio para, como disseram algumas meninas, *para ver quem consegue pular mais alto sem tocar no fio*. Nos retiros, elas brincam por entre as raízes das árvores, com ou sem brinquedo, enquanto os pais labutam.

Vários são os estudos (Nascimento *et al.*, 2022; Souza, 2017; Pojo, 2020) retratando crianças quilombolas em seus jeitos criativos e de relação com a natureza. Tais estudos, em sua maioria, destacam os saberes presentes nos brinquedos, nas brincadeiras, na ludicidade, na vida das crianças, portanto, constituem-se processos culturalmente construídos, e estão totalmente associados à educação que acontece atravessando diversas fronteiras, conforme já assinalado.

Sob esta perspectiva, pensamos que essas situações educativas e transfronteiriças acontecem entre fios que se constroem no invisível, na maioria das vezes. Tais situações evocam, um tipo de ancestralidade amazônica intergeracional e de longa data, que é

alinhavada a partir de experiências de outros lugares, entre pessoas e movências distintas. De forma mais simples, poderíamos dizer que se trata de uma realidade que continuamente transpassa fronteiras. Realidade que, através de trocas e mobilidades experienciadas por adultos e crianças, é costurada, bricolada todos os dias.

Dessa forma, pode-se dizer que em cada brinquedo, brincadeira ou brincante se esconde uma relação educativa, que transforma, cuida, aprende, diverte e se diverte. Um ato humanizador em mediação com o ambiente cultural do lugar, como ocorre ao *conversarem sentados no trapiche* em pequenos grupos, *fazerem comidinhas com mato, galhos e flores* ou *brincarem banhando-se no rio*.

Pode-se dizer que todo o processo criativo e cultural do brincar passa pelo diálogo com os saberes veiculados na comunidade. Assim, de muitos modos, uma variada dimensão socializadora está sempre presente. Os locais da pura brincadeira a cada dia rivalizam com a casa, a família e a escola, e as complementam como momentos e situações de um aprendizado que recobre dimensões socializadoras, socioculturais, informais. Brincando também se aprende práticas do fazer, éticas do agir e lógicas do pensar. Por exemplo, sabem discriminar se chove ou se faz sol, se tem vento ou não, se o quintal está seco ou molhado, o tamanho do espaço etc. *Brincamos todo dia no quintal* (Bruno Silva, 09 anos); *Vou empinar pipa na beira do rio por conta do vento* (Antônio Pereira, 10 anos).

Na área de várzea aprendem a sinergia do que dizem: *a gente foi criado n'água*, pois as águas e o rio animam o brincar. Constantemente a canoa ou a rabeta transformam-se em brinquedo que serve para balançar, para passear ou para disputar corridas, entre tantas outras invenções recreativas. Tais experimentos sociais que envolvem a gramática social do lugar são transmitidos de uns com outros, e as crianças são mestres em multiplicar o que sabem. A propósito desta explicitação, Emerson afirma: *Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio ia mostrar o Parque Encantado e como correr na floresta*. Essa forma de dizer de Emerson evidencia um tipo de fronteira simbólica, étnica, de fluxos pelos espaços, localidades, brincares resultantes do aspecto étnico-cultural peculiar dessa comunidade quilombola da beira de rio.

Em suma, essas expressões dos corpos vivendo sua corporeidade, junto com as intercombinações das crianças, conectam-se intensamente com outras dimensões e situações do aprendizado da cultura camponesa-quilombola-ribeirinha, já que por tais ações elas lidam com e criam a/na sociedade estratégias e os jeitos de serem sujeitos infantis no/do

Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

território<sup>iv</sup>. Dessa forma, se faz um processo de educação informal dentro dos próprios grupos infantis e nas interações cotidianas.

Sobre a escola, cabe dizer que existe uma educação quilombola concreta e efetiva, a qual encontra-se articulada com o fazer, com o saber e com o aprender tal como enunciado especialmente pelas crianças que transcorre as relações sociais de uns com os outros (Brandão, 1997). Através de um complexo de relações que partem de dentro das casas, atravessam a floresta e o rio, passam pelas roças e os retiros, por quintais e matos, e chegam até a escola, processa-se todo um conjunto de saberes aprendidos de forma espontânea ou motivada. Saberes e teias de vida que contribuem para que crianças, adolescentes e adultos quilombolas se conectem com a dinâmica sociocultural e educativa do lugar.

Por essas experiências interconectadas, as crianças interagem com coletivos pedagógicos dentro e fora da escola. Eles misturam tempos geracionais proporcionando uma transmissão do saber a partir da unidade familiar e do ciclo cultural comunitário. Este conjunto de saberes e de formas distintas de transmissão ocorre por essas experiências e vivências entre/dos sujeitos, provocando considerações dirigidas à escolarização do campo, principalmente, quando se propõe a construir uma pedagogia escolar centrada na valorização da pessoa humana, até porque a educação escolar nesses lugares possui uma importância comunitária incomensurável.

### **Considerações Finais**

Neste artigo tratamos dos diversos atravessamentos e esgarçamentos de fronteiras, considerando como o mundo infantil se move e se constrói através deles, demonstrando como as crianças compartilham saberes e transitam suas vivências entre as três comunidades do rio Itacuruçá (baixo, médio e alto). Entretanto, o espelho d'água foi a especificidade da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Baixo Itacuruçá.

A pesquisa de campo e o referencial bibliográfico nos ajudou na obtenção dos dados e, como achados do estudo, conseguimos abstrair e compreender que as fronteiras étnicas, e outras fronteiras socioculturais são travessias (porque atravessam) e de características próprias entre/nas comunidades, e os sujeitos aqui abordados estão imbricados num conjunto de relações interpessoais entre uma comunidade e outra. Outrossim, os modos de ensinar-aprender também são compartilhados pelas crianças tanto no convívio social, como

na escola, onde há intercruzamentos de saberes e conhecimentos produzidos por cada criança em seus respectivos contextos.

Por fim, é por meio das práticas cotidianas que se efetiva o brincar como parte do modo de vida infantil, pautado na proximidade entre crianças e destas com os adultos, na circulação e uso dos ambientes naturais e sociais da comunidade, nas travessuras, algazaras e fantasias próprias do mundo da criança. Sob esta lógica se reproduz um certo costume brincante inter-relacionado com a natureza amazônica, nesse caso pelo curso das águas, da terra, da floresta, que garante o provimento de práticas lúdicas e de corpos em mobilidade, e que, em sua construção, formam o sujeito em sua infância quilombola.

### Referências

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Mobilização Política de Comunidades Negras Rurais – domínios de um conhecimento praxiológico. **Novos Cadernos NAEA**, v. 2, n. 2, Belém, 1999. p. 73-106.

ALMEIDA, Alfredo W. B; ACEVEDO MARIN, R. Campanha de (des)territorialização na Amazônia: o agronegócio e a reestruturação do mercado de terras. In: BOLLE, W.; CASTRO, E.; WEJMEKKA, M. (Orgs.). **Amazônia: região universal e teatro do mundo**. São Paulo: Globo, 2010.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 25-67.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 108-132, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O processo geral do saber* (a educação popular como saber da comunidade). In: **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26.

CASTRO, Edna. Terras de preto entre rios e igarapés. In: CASTRO, Edna. **Belém de Águas e Ilhas**. Belém: CEJUPA, 2006.

KURTTILA, Terhi; INGOLD, Tim. Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa. **Revista CAMPOS**, v. 19, n. 1, jan-jun, 2018, p. 71-182.

LOBATO, Maria Cristina dos Santos; BARRETO, Maria da Conceição da Silva. **Interações e brincadeiras de crianças da comunidade quilombola do rio baixo itacuruçá, Abaetetuba-PA**. 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2022.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

Se as crianças da cidade viessem aqui no sítio, ia mostrar como correr na floresta - um estudo com Crianças Quilombolas e Aprendizados fora da escola

NASCIMENTO, Shirley Silva do *et al.* Brincares e processos educativos: a construção de saberes nas tessituras de crianças quilombolas/pa.. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90453>>. Acesso em: 15/04/2024 17:50

NAHUM, J. S. De ribeirinha a quilombola: dinâmica territorial de comunidades rurais na Amazônia paraense . **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 6, n. 12 Ago., p. 79–103, 2011. DOI: 10.14393/RCT61213470. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/13470>. Acesso em: 15 abr. 2024.

POJO, Eliana Campos Toutonge. O brincar de crianças residentes em contextos rurais na Amazônia paraense. **Revista Humanidades & Inovação** - Dossiê Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas, Palmas, Universidade Estadual do Tocantins, v. 7, n. 28, p. 104-115, dez. 2020.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”*. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; SIMSON, Olga de Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. cap. 2, p. 14-43.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto. “A perspectiva das crianças”: corpo e território na identidade quilombola infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 3, p. 187-201, 2017.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 08 set. 2023.

## Notas

---

<sup>i</sup> Dentre outros projetos, este estudo integrou o Projeto de Pesquisa “Beiras - Brincades, infâncias e sociabilidades em territórios rurais da Amazônia paraense” (UFPA, 2021-2022), culminando no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Interações e brincadeiras de crianças da comunidade quilombola do rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba-PA”, desenhado aqui, sob outras reflexões e narrativas. Aproveitamos para manifestar nosso agradecimento às autoras, conforme consta nas referências.

<sup>ii</sup> Devemos a Brandão (2015) a noção de que as interações (de curta ou de longa duração), as redes de parentela, de vizinhança e outras redes formais e informais constituem formas diferentes e complementares de experimentar, reelaborar e criar construções culturais. A esse conjunto de relações e redes o autor denomina de “círculos culturais”. Tais círculos possuem localizações espaciais, mesmo que temporárias, abrangendo, portanto, espaços sociais e geográficos de circulação das pessoas, no caso, das crianças.

<sup>iii</sup> Resoluções 466/2012 e a 510/2016.

<sup>iv</sup> Inspiramo-nos aqui na percepção de Nahum (2011), quando descreveu as comunidades quilombolas localizadas principalmente nas áreas de várzea e afirmou que “O gênero de vida ribeirinho é um modo de vida rural posto que o rio/várzea/terra firme é núcleo estruturante das comunidades principal meio de produção, e força produtiva” (Nahum, 2011, p. 88).

## Sobre os autores

### **Eliana Campos Pojo Toutonge**

Doutora em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora Associada, Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Universitário de Abaetetuba, Pará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão *De Bubuia Amazônica* – infâncias, territórios rurais e processos educativos e culturais. E-mail: [elianapojo@ufpa.br](mailto:elianapojo@ufpa.br). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7466-3996>.

### **Isonete do Socorro Perna Pereira**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Educação, Estado e Territorialidades. Especialista em Educação do campo e em Estudos de Língua e Literatura Vernácula, ambas pela UFPA. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: [isonethy@yahoo.com.br](mailto:isonethy@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9586-4260>

### **Rosenildo da Costa Pereira**

Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Educação, Estado e Territorialidades. Doutor em Antropologia, área de concentração em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: [rosenildopereira@gmail.com](mailto:rosenildopereira@gmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8747-5276>

Recebido em: 02/07/2024

Aceito para publicação em: 10/07/2024