

Saberes que vêm das águas: O brincar da criança quilombola da comunidade São Sebastião/PA

Conocimiento que viene del agua: el juego de los niños quilombolas de la comunidad de São Sebastião/PA

Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha
Secretaria Municipal de Educação /SEMEC
Acará e Ananindeua - Pará-Brasil

Resumo

Este estudo analisou os saberes compartilhados pelas crianças da comunidade São Sebastião, durante o brincar no rio Genipaúba, no município de Acará-PA. A fim de desvelar tais saberes, construímos a seguinte questão problema: Quais saberes estão presentes nas brincadeiras no rio vivenciadas pelas crianças da comunidade São Sebastião? No navegar dessa viagem tivemos como intérpretes onze crianças. No percurso metodológico utilizamos abordagem qualitativa. As técnicas para coletas de dados foram: observação participante, rodas de conversa, entrevista individual, diário de campo, registros fotográficos, gravação de voz e filmagem. Na interpretação dos dados utilizamos análise de conteúdo. Dessa forma, identificamos os saberes fomentados no brincar nas águas e compreendemos que o universo lúdico de nossos intérpretes se entrelaça a processos educativos e culturais.

Palavras-chave: Crianças; Saberes; Brincar.

Resumen

Este estudio analizó los conocimientos compartidos por niños de la comunidad de São Sebastião, mientras jugaban en el río Genipaúba, en el municipio de Acará-PA. Para revelar dichos conocimientos, construimos la siguiente pregunta problema: ¿Qué conocimientos están presentes en los juegos en el río vivido por niños de la Comunidad de São Sebastião? Durante este viaje contamos con once niños como intérpretes. En el enfoque metodológico se utilizó un enfoque cualitativo. Las técnicas de recolección de datos fueron: observación participante, círculos de conversación, entrevistas individuales, diario de campo, registros fotográficos, grabación de voz y filmación. Al interpretar los datos utilizamos el análisis de contenido. De esta manera, identificamos los conocimientos que se fomentan al jugar en el agua y entendemos que el universo lúdico de nuestros intérpretes se entrelaza con procesos educativos y culturales.

Palabras clave: Niños; Conocimiento; Jugar.

Introdução

Contemplar a essência do brincar em águas quilombolas é reafirmar e valorizar a identidade de um povo subalternizado pelo pensamento eurocêntrico, rompendo assim paradigmas educacionais que por séculos subestimaram o conhecimento empírico e suas heranças culturais. Dessa forma, acreditamos que a criança é o maior responsável em ressignificar e dar continuidade à cultura de seus povos, temos então, neste estudo, a criança como protagonista de sua história e de sua comunidade. Conforme Toutonge, Freitas e Pereira (2021):

Ninguém conhece mais sobre as águas, seus remansos e seus fluxos, do que as crianças a partir de seus aprendizados no cotidiano de vida junto aos adultos, seja seus pais, avós ou vizinhos. É com ela que devemos dialogar quando queremos saber sobre o que significa brincar nas e com as águas, afinal, elas vivem margeadas por elas. (Toutonge; Freitas; Pereira, 2021, p. 106)

Dessa forma, o protagonismo infantil é evidenciado neste estudo, que baseou-se na pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no período 2021-2023. Tal pesquisa parte da perspectiva do olhar da criança da comunidade São Sebastião, no município de Acará-PA, buscando analisar os saberes que emergem do brincar no rio Genipaúba, e destacando os processos educacionais pelos quais esses saberes ultrapassam gerações. Como afirmam Toutonge, Freitas e Pereira (2021, p. 106): “[...] brincar com e nas águas do rio como experiência de vida permite as crianças uma relação viva a partir dos conhecimentos de seus ancestrais, bem como com concepções de mundo e ao mesmo tempo gravar as memórias de seu povo”. Assim, se faz necessário afirmar os saberes empíricos e sua influência na produção de conhecimento das comunidades nas quais estão inseridos.

Nesse âmbito, é imprescindível evidenciar a participação da criança no processo de formação e continuidade cultural da comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, desvelando assim os saberes que se fomentam no ato de brincar no rio, característico da infância amazônica. Abordando tal brincar como atividade fundamental da cultura infantil e que se fortifica através das interações sociais em sua comunidade. Interações estas que seguem em paralelo com os processos de aprendizagem que se formentam a partir de suas vivências na comunidade.

A comunidade remanescente de quilombo São Sebastião e suas singularidades

A comunidade São Sebastião localiza-se no município de Acará-PA, em uma região mais conhecida como Baixo Acará, identificada também como mesorregião Nordeste Paraense. O município de Acará possui as seguintes características geográficas: ocupa uma área de 4.344 km², coordenadas geográficas de 01° 57' 36" de latitude Sul e 48° 11' 51" de longitude a Oeste de Greenwich, fica cerca de 100 quilômetros de distância de Belém, capital do estado do Pará. Atualmente, tem uma população de aproximadamente 55.744 mil habitantes com densidade demográfica de 12,33 hab/km² (IBGE, 2011).

O extrativismo e a pecuária são as principais atividades econômicas do município. Sendo considerado o principal produtor brasileiro de mandioca, e um fator significativo da região é o estabelecimento de uma colônia de japoneses que cultivam prosperamente a pimenta-do-reino.

O Baixo Acará pertence ao bioma amazônico, viver nessa região significa conviver diretamente com a tríade da natureza (terra, águas e matas), através da diversidade cultural dos amazônidas. Adentrar nesse universo cercado pelas águas barrentas de nossa região é se encantar com a expressão de ancestralidade que o lugar emana. É uma região marcada pela presença de comunidades tradicionais, e entre os municípios paraenses é onde mais se identifica comunidades remanescentes quilombolas, algumas reconhecidas por meio de certidão expedida pela Fundação Cultural Palmares, e outras ainda em processo de titulação, como é o caso da comunidade São Sebastião, que ainda está em processo de regularização de terras, tendo auxílio da Malungu (Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará).

O Acará, como já mencionado, é um dos municípios do Pará que mais abriga comunidades remanescentes quilombolas, pois, de acordo com o IBGE (2019), existem 27 comunidades quilombolas e 6.421 habitantes. Segundo os estudos de Marin (1999), essa foi uma região, devido à próspera atividade econômica no período colonial, na qual se concentrou um grande quantitativo de escravos para mão de obra nas lavouras. Posteriormente, se tornou local de fuga e subsistência, “[...] ali se identifica gestos desafiadores das estruturas sociais e políticas da colônia e do império que se sustentavam no poder sobre a terra” (Marin; Monteiro; Pinto, 2005, p. 16).

E nessa perspectiva de resistência dos negros escravizados se originou a comunidade São Sebastião, que apesar de não possuir registros históricos específicos sobre a sua formação, pudemos conhecer um pouco a respeito da história da comunidade a partir, principalmente, de dois eventos que ocorreram durante as visitas. O primeiro foi um encontro promovido pela Malungu, com intuito de elaborar um documento sobre a história da comunidade a partir das memórias relatadas pelos moradores mais velhos, sendo este um dos requisitos para a certificação na Fundação Palmares. E o segundo aconteceu quando participamos do 6º Seminário de Promoção da Igualdade Racial Quilombola, um evento que acontece anualmente, onde as comunidades quilombolas do Acará se reúnem com o objetivo de traçar diretrizes e metas para construção coletiva de propostas direcionadas à melhoria da qualidade de vida dos remanescentes quilombolas, neste evento se pôde ouvir diversos relatos sobre a história, o desenvolvimento e as dificuldades de tais comunidades.

Considerando, portanto, os relatos orais colhidos durante esses eventos, juntamente com o levantamento bibliográfico sobre a formação dos quilombos, no Pará e especificamente no Acará, ancorados nos estudos de Salles (2005) e Marin, Monteiro e Pinto (2005), compreendemos que a comunidade São Sebastião se originou como forma de subsistência dos negros após o período de escravidão, e não como local de fuga. Visto que a região do Baixo Acará, entre os séculos XVIII e XIX, era repleta de fazendas escravocratas que garantiam a economia da região e exigiam um grande quantitativo de mão de obra escrava.

Sendo assim, após a criminalização da escravidão, os negros foram abandonados à própria sorte. Salles (2015, p. 26) afirma que ser “liberto” não significava algo favorável, “[...] ao contrário dos escravos, o liberto, estava jogado a própria sorte. [...] Marginalizados socialmente, viviam em condições precárias e lastimáveis”. Então, nas fazendas escravocratas do Baixo Acará, os ex-escravizados, para a própria sobrevivência, passam a viver da agricultura e comércio, pois vendiam os produtos que produziam.

A ocupação de moradores nessa região ocorreu não somente pelos ex-escravos, pois outros sujeitos subalternizados se incorporaram aos quilombos, que eram vistos como uma esperança de sobrevivência e fuga da situação de miséria em que os marginalizados viviam, e, por se tratar de uma localidade próxima à capital do estado, facilitou a multiplicação de moradores na região.

Com o passar do tempo, a produção agrícola da região se tornou alvo de ambição, o que desencadeou conflitos e disputas territoriais que assolam as comunidades quilombolas

até os dias atuais. Sendo um marco histórico relevante para a região, segundo os estudos de Oliveira (2013), a construção da PA-150 (que liga o Nordeste ao Sudeste Paraense) resultou em ostensiva destruição dos recursos naturais almejando o crescimento econômico. Tal pressão econômica serviu como alavanca para a ocupação intensa da região do Baixo Acará:

Este processo desencadeou em momentos de terror para muitos moradores do Baixo Acará, pois foram ameaçados por fazendeiros, grileiros e posseiros que disputavam estas terras. Muitos casos de despejos, destruição de casas e roças foram relatados nesta região. (Oliveira, 2013, p. 51)

Esse contexto de conflitos desencadeou a luta pela territorialidade, que direcionada à região do Baixo Acará, destacamos duas comunidades quilombolas, Itacoã-Miri e Guajará-Miri, pioneiras na titulação de terras na região, visto que, na iminência de despejo, uniram forças para reivindicar legalmente seu direito às terras. Constituíram institucionalmente a Associação Remanescente de Quilombo Filhos de Zumbi e, após uma exaustiva batalha, conseguiram titulação de suas terras, como afirma Oliveira (2013, p.55):

Com a luta árdua e o amparo da Constituição Paraense, em 26 de novembro de 2002 o ITERPA (Instituto de Terras do Pará) tituló esta comunidade com 1.024,200 hectares, beneficiando 70 famílias (Pará, 2002). Já a comunidade de Itacoã-Miri foi titulada um ano depois, mais precisamente em 20 de novembro de 2003, com uma área de 968,9932 hectares que beneficiou 96 famílias, tendo o ITERPA como órgão executor do processo de titulação.

Dessa forma, diante da legalização de terras quilombolas, várias comunidades se manifestaram em busca de seus direitos. E nesse contexto se encontra a comunidade remanescente de quilombo São Sebastião que, por intermédio da Associação Remanescente de Quilombo Filhos de Zumbi e apoio do Malungu, após os devidos esclarecimentos se autodefiniu quilombola, fundando, assim, no dia 05 de janeiro de 2005, sua própria associação como aparato legal na busca por seus direitos.

Assim, fica clara a importância da presença negra na Amazônia e sua contribuição na formação da diversidade cultural que nos constitui. Conforme Salles (2015), “Não se pode considerar desprezível a contribuição cultural africana na Amazônia. Essa contribuição se manifesta nos folguedos populares, na culinária, no vocabulário, enfim nos vários aspectos do folclore regional” (Salles, 2015, p. 26). E nesse cenário de pertencimento crescem as crianças intérpretes deste estudo, dotadas de uma vasta carga histórica e cultural, que emana

toda sua ancestralidade quilombola e se manifesta em suas vivências lúdicas durante o brincar nas águas amazônicas.

O percurso metodológico

Os caminhos que percorremos por esta pesquisa nos propuseram compreender os saberes fomentados nas vivências lúdicas das crianças quilombolas da comunidade São Sebastião, tendo como leme nessa viagem o olhar e as vozes das próprias crianças. Para contemplar essa análise, foi necessária a sensibilização sobre as singulares formas de aprendizado constituídas em suas vivências na comunidade.

Diante disso, o objeto deste estudo não pode ser interpretado de forma quantitativa, mas sim de forma a se preocupar com a realidade cultural que necessita ser contextualizada e interpretada, a partir da convivência com as crianças quilombolas, observando seus saberes, crenças e costumes. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2002, p.21-22):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa da pesquisa está ancorada em conceitos e elementos do método etnográfico, que norteiam a navegação deste estudo e a inserção no cotidiano cultural das crianças, auxiliando na compreensão dos saberes ali analisados. Dessa forma, existe grande quantidade de dados coletados diretamente da situação estudada a partir da observação participante que possibilita a identificação de histórias do cotidiano que contribuam significativamente para a pesquisa (Cruz Neto, 2002).

Consideramos, neste estudo, as crianças como sujeitos sociais capazes de revelar as singularidades de sua comunidade, a partir da convivência e da observação. Sobre os estudos de inspiração etnográfica com crianças, Arenhart (2016, p.43) afirma ser uma tarefa que:

[...] exige adentrar no contexto em que se inserem os sujeitos e busca apreendê-los na relação com esse contexto, acreditando que este, ao mesmo tempo em que opera na constituição dos modos de ação e significação dos sujeitos, também é por eles constituídos. A par disso, a participação das crianças como sujeitos da pesquisa vem ser uma exigência do próprio objeto desta investigação.

Assim, o referencial que melhor corresponde à perspectiva da pesquisa é a Etnometodologia, tendo, neste sentido, Alain Coulon (1995) como metodólogo, pois busca entender como os indivíduos se comportam a partir de suas ações cotidianas e da interação

com os outros indivíduos do grupo, como também, o modo que criam ou modificam o entendimento do mundo social. Visto que é uma pesquisa centrada nos saberes empíricos que emergem do brincar infantil.

Os sujeitos da pesquisa foram 11 (onze) crianças, com idades entre 4 e 12 anos, todas moradoras da comunidade São Sebastião, no município de Acará-PA. Nesta pesquisa, foram utilizados como técnicas de coleta de dados, além da observação participante, as rodas de conversa, entrevista individual, diário de campo, registros fotográficos, gravação de voz e filmagem.

Para sistematização e análise, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, recurso este que não se limita à textualidade dos relatos, mas sim busca compreender o duplo sentido da mensagem, desviando o olhar do pesquisador para outra significação (Chizzotti, 2006). E, em seguida, pôde-se categorizar os dados analisados, conforme Bardin (1977, p. 113), a categorização na análise de conteúdo fornece “[...] por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. De tal modo, categorizar, neste estudo, permitiu uma análise mais organizada dos dados, a partir de aspectos que foram recorrentes nas falas dos intérpretes.

Vale ressaltar que, como se trata de uma pesquisa com crianças, os aspectos éticos foram mantidos, de acordo com a Resolução n. 196/96 da Organização Mundial da Saúde – OMS, resguardando os nomes dos sujeitos envolvidos, além da solicitação de assinatura do TCLE e TALE pelas crianças e seus responsáveis. Diante disso, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética, tendo sido aprovada sob o número de parecer: 5.711.589.

A ludicidade em águas quilombolas: brincadeiras e brinquedos

A singular infância da criança amazônica faz com que o rio e a floresta sejam fundamentais componentes dos seus brincar. E essa interação com a natureza é uma manifestação da cultura de suas comunidades, pois “[...] a cada novo elemento, a cada novo modo de brincar [...] as crianças contribuem para esse movimento de manutenção e reinvenção da cultura” (Arenhart, 2016, p. 151).

Figura 1 – Crianças brincando no rio



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

É necessário destacar a presença do rio e a importância dele em comunidades ribeirinhas, que não o veem somente como local de ir e vir de embarcações, mas como um símbolo de seu cotidiano, o qual interage em vários aspectos da comunidade. Nesse sentido, Toutonge, Freitas e Pereira (2021, p.98-99) declaram que:

O cotidiano do lugar é marcado pelo relógio natural impresso e expressado pelo movimento dos rios, responsável pelo vai e vem das pessoas. É parte da formação sociocultural ainda, a escuta aprendida no convívio com a natureza; a utilização de elementos naturais no brincar das crianças; a forma de integrarem tempos geracionais nos fins de tarde e sob a apreciação do pôr do sol ou de mais uma maré secando; os banhos quase todo dia no rio por muitos etc, Ele deságua, transmite, ensina, irradia relações humanas, por entre as colheitas, o trabalho, ida à escola, a travessia.

Tal interação entre o rio, a criança e seus brincares é destacada nas vozes das próprias crianças intérpretes da pesquisa, ao relatarem suas vivências sobre essa intensa relação:

As melhores brincadeiras são no rio. Por mim eu vinha aqui todo dia. (Cacá, 4 anos)

O rio é o melhor lugar pra brincar. Eu nem gosto de brincar em outros lugares, só aqui (no rio). (Elô, 10 anos)

Eu aprendi nadar aqui, brincando no rio. Queria brincar com as crianças maiores, então fui aprendendo senão eu ficava sozinha. (Nicolau, 5 anos)

Aqui (no rio) brincamos todo mundo junto, não tem essa de menino ou menina, as brincadeiras aqui são para todos. (Lipe, 12 anos)

Percebemos nas vozes dos intérpretes que o brincar no rio está relacionado à diversão, ao lazer e ao prazer de estar com os amigos. Para Andrade (2019, p. 222), “[...] o rio exerce sobre elas uma espécie de arrebatamento, que mesmo quando não estão nadando, ficar olhando suas águas já alivia a tristeza de não estar lá dentro”. Esse fascínio pelo rio faz

com que as crianças possam vivenciar a cultura de sua comunidade, de forma a praticar interações sociais e com a natureza. Para Toutonge, Freitas e Pereira (2021, p.110): [...] a ludicidade presente nas brincadeiras com as águas é a forma pela qual a criança vai se apropriando do mundo, e vai compreendendo o mundo humano entrando em cena em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico e cultural.

Assim, inferimos que o brincar nas águas está presente em todo o universo lúdico da comunidade, enriquecido de saberes históricos e culturais que distinguem os povos tradicionais. Sendo assim, compreendemos que as brincadeiras possibilitam às crianças criarem e recriam seu universo infantil, de acordo com o que desejam. Segundo Carvalho (2006, p. 180), “[...] na brincadeira, as crianças têm a possibilidade de construir diversas dimensões de suas subjetividades, mostrando que tudo pode ser modificado, transformado e que existe uma dinâmica em tudo, inclusive no lúdico”. É necessário, portanto, compreender a ludicidade em sua essência, partindo da premissa das especificidades das brincadeiras em comunidades quilombolas e ribeirinhas que potencializam os saberes fomentados no brincar. Para isso, identificamos algumas das brincadeiras mais praticadas no rio: pira-mãe, pira-ajuda, pira-pega, salto da ponte, arremesso de semente e corrida na água.

Nessa perspectiva, dialogamos também com Brougère (1995, p. 13-14), o qual afirma que “[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança”; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada. Dessa maneira, a cultura é vivenciada pelas crianças através da brincadeira, possibilitando a apropriação de elementos culturais que fazem parte do seu contexto social.

Figura 2 – Crianças com brinquedos naturais



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Observamos, durante as vivências na comunidade, que as crianças em suas brincadeiras no rio praticamente não utilizam brinquedos industrializados. Os brinquedos para elas são a própria floresta, as sementes, as pedras, as árvores, os cipós, os galhos e todos os elementos que podem lhes proporcionar ludicidade (figura 2). Extrair da natureza o seu próprio objeto de brincar é algo que demonstra a intimidade que as crianças têm com a floresta, “[...] criando seus brinquedos, descobrindo nas árvores, nas águas dos rios, nas folhas e nas sementes, nos galhos, nos cipós, nos frutos verdes, nas pedras, objetos que passam a ganhar vida e identidade em suas brincadeiras” (Carvalho, 2006, p. 30). Nessa perspectiva, observamos a utilização dos brinquedos naturais em algumas brincadeiras: comidinha (utilizando folhas e galhos), arremesso de semente (utilizando semente de fava) e salto da ponte (utilizando cipó).

Nesse entendimento, inferimos que os recursos naturais presentes no espaço de brincar, rio Genipaúba, são suficientes para potencializar as manifestações lúdicas das crianças quilombolas da comunidade São Sebastião, que dessa forma reafirmam suas interações sociais e afetivas. Como afirmam Toutonge, Freitas e Pereira (2021, p. 114): “[...] os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Nesse sentido, por meio deles, como já dito, o sujeito dá-se conta de si, do mundo e aprende no ciclo social e interativo da comunidade”.

Diante das observações, evidencia-se que as manifestações lúdicas das crianças da comunidade São Sebastião, tendo o rio Genipaúba como espaço de brincar, demonstram o protagonismo infantil, a partir dos relatos e observações sobre suas brincadeiras e brinquedos que foram descritos pelas suas próprias vozes, favorecendo, assim, a compreensão sobre a riqueza cultural que essas crianças convivem.

Saberes que vêm do rio e os processos educativos

Adentramos, agora, nos saberes fomentados em uma educação que se contrapõe à padronização da educação formal. Apresentamos, portanto, os processos educativos que se desenvolvem a partir das manifestações lúdicas vivenciadas pelas crianças quilombolas, ao brincarem no rio, buscando assim dar visibilidade à infância dos amazônidas e desconstruir o olhar hegemônico e sua verdade absoluta.

Para Brandão (1995, p.22-23), o saber está presente em diversas formas de ensinar, sendo necessário articulação e desenvolvimento na transmissão de tais saberes. Assim, para

o autor, “[...] tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola”, assim o indivíduo acaba desenvolvendo estratégias e metodologias para ensinar e construir práticas educativas.

Alves e Toutonge (2020, p. 62) afirmam que “[...] os saberes das águas se conectam às vidas a partir de ações e de interações dos sujeitos, dos convívios e de reciprocidades, do passado, do presente e do futuro, margeando situações e tempos intergeracionais”. Dessa forma, é relevante considerar o universo lúdico, suas práticas e brincades no rio, como manifestação cultural permeada de saberes, dando assim visibilidade aos sujeitos amazônidas, que “[...] pelo brincar, traduzem, afirmam e recriam formas culturais por meio da linguagem, aliás, expressam pela oralidade todo o conhecimento e sabedoria que aprendem desde cedo no cotidiano beira rio” (Pojo, 2017, p. 143).

As vivências na comunidade foram essenciais para destacar a relação com a natureza como forma de potencializar a cultura e os saberes das comunidades quilombolas. Analisamos, então, o rio como ambiente favorável ao compartilhar, e que se torna, portanto, símbolo e identidade da comunidade, sendo assim um local que desperta o desejo de compreender as complexas relações sociais que possibilitam o experienciar, o aprender e o compartilhar, no universo lúdico infantil, a partir das vozes das crianças quilombolas. Nesse sentido, afirma Alves (2007, p.140):

Cercada de narradores que transmitem toda a poética da Amazônia, ouvindo histórias desde o nascimento, tem um repertório narrativo carregado de elementos típicos do imaginário mitopoético do amazônida. Elas estabelecem relações definidas, segundo seu contexto de origem, interagindo com uma pluralidade de linguagens, fazendo uso das relações sociais e culturais.

Assim, a criança quilombola expressa seu protagonismo cultural, ao relatar com naturalidade os aspectos que permeiam seus brincades no rio. Consideramos, portanto, as crianças como sujeitos produtores de cultura que, a partir de seus brincades nas águas do rio Genipaúba, interpretam e compartilham os saberes oriundos de suas relações sociais na comunidade, sendo protagonistas no espaço e tempo de suas próprias vidas, representantes de sua geração. Como bem assegura Andrade (2019, p. 59), a respeito das crianças, enquanto sujeitos sociais, “têm a capacidade de dizer do seu lugar de maneira simples, concreta e sensível”.

Dessa forma, consideramos as crianças da comunidade “não como meros objetos de pesquisa, mas sujeitos com legitimidade, que fala das suas vivências com propriedade” (Andrade, 2019, p. 68). E, com base em suas vozes, refletimos sobre as especificidades da infância, no contexto amazônico, “permeadas de significados que são importantes na construção de suas identidades, expressando as diversidades das relações socioculturais” (Andrade; Santos, 2022, p. 14).

Diante de tais considerações, que discorrem sobre a importância dos saberes presentes nas vivências lúdicas das crianças quilombolas, e as interações sociais que ocorrem às margens das águas amazônicas, nos direcionamos a compreender os processos educativos que perpassam esse ambiente não escolar, e são transmitidos de uma geração a outra. Para compreender a importância da transmissão de saberes, trago Ingold (2010, p. 6), pois para o autor o conhecimento “[...] é passado de geração em geração, como a herança de uma população portadora de cultura”. A partir de então realizamos uma análise dos saberes que se manifestam durante o brincar no rio. Abaixo, apresentamos o quadro dos saberes identificados e em seguida a descrição sucinta de cada um deles e os processos educativos implícitos que os compõem:

Quadro 1 – Saberes e processos educativos desvelados no brincar no rio

| Saber identificado | Forma de compartilhar | Processos e práticas educativas | Educação associada aos saberes |
|------------------------------|--|---|--|
| Saber da ludicidade | <ul style="list-style-type: none">- Oralidade;- Observação;- Orientação;- Prática;- Repetição. | <ul style="list-style-type: none">- Brincadeiras;- Construção de brinquedos;- Interação com os pares. | Educação pela ludicidade |
| Saber do compartilhar | <ul style="list-style-type: none">- Oralidade;- Convivência;- Prática;- Ouvir/escutar. | <ul style="list-style-type: none">- Ensinar e aprender com o outro;- Respeitar e ouvir a opinião do outro;- Ensinar as brincadeiras e a confecção de brinquedos;- Compartilhar brinquedos. | Educação pelo compartilhar, ensinar e aprender |

| | | | |
|--------------------------------|---|---|--|
| Saber da afetividade | - Oralidade; - Gestos; - Respeito. | - Preferência por brinquedos e brincadeiras; - Afeto pelo espaço (rio e comunidade); - Afeto por seus pares/cuidar. | Educação pela afetividade com os pares e com o espaço |
| Saber do cotidiano | - Oralidade; - Orientação; - Diálogo; - Atenção; - Convivência; - Prática. | - Manuseio de plantas e ervas medicinais; - Temporalidade das marés e das chuvas; - Conhecimentos acerca da pesca; - Preservação do meio ambiente (rio). | Educação para o bem-estar da comunidade e do meio ambiente |
| Saber da ancestralidade | - Oralidade; - Convivência; - Observação; - Orientação. | - Respeitar e ouvir os ensinamentos dos mais velhos, acerca dos saberes do cotidiano; - Oralidade; - Experiência; - Cultura quilombola; - Territorialidade; - Religiosidade. | Educação pela ancestralidade quilombola - Respeito |

Fonte: Elaborado após análise.

Quando falamos de crianças, logo nos vem à mente uma das características do universo infantil, o brincar. Nesse sentido, fomos direcionadas a analisar a ludicidade presente durante as brincadeiras no rio, que caracteriza as vivências infantis da comunidade São Sebastião, onde questionamos os intérpretes sobre suas práticas de brincar e como aprenderam tais brincadeiras. Seguem alguns relatos:

Eu já fico pensando em ir pro rio desde quando acordo, pra ir lá brincar com meus amigos. (Lalá, 6 anos)

Minha irmã me ensinou, quando eu era pequena. (Lalá, 6 anos)

Eu aprendi com a minha prima. (Bino, 4 anos)

Analisamos, portanto, que na prática desse brincar livre e espontâneo flui a ludicidade no rio, uma construção coletiva que surge a partir da vontade de brincar, sendo esse brincar embebido de significados. Segundo Nascimento (2014, p.140):

As brincadeiras se transformam e se apresentam como formas das crianças desbravarem as possibilidades que ainda existem entre elas e o próprio contexto,

pois a ludicidade se constitui a partir do movimento da vontade de quem quer brincar, e não de forma linear, assim como as águas.

A ludicidade exteriorizada, a partir do brincar no rio, é uma forma das crianças da comunidade expressarem os saberes de seu contexto social. Carvalho (2006, p. 159) afirma que “[...] a ludicidade possui um valor enquanto forma de saber, ela pode gerar conhecimento, acompanhando as transformações da realidade vivenciadas pelo homem”.

Desse modo, as vivências culturais são compartilhadas pela comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, não de forma obsoleta, mas se modificando a cada nova geração. Através da ludicidade, os saberes integram processos de aprendizagem em um ambiente não escolar, potencializados pela interação e o compartilhar com o outro.

O compartilhar entre os intérpretes da pesquisa perpassa pelo processo de ensinar e aprender, explicitamente presente nos seus brincares. As crianças sempre querem estar no rio, interagindo com outras. E desde o caminho até o rio, já podemos observar suas interações, os diálogos sobre suas vivências, se penduram nas árvores, correm umas atrás das outras, sorriem, brincam, já demonstrando como ensinam e como aprendem no caminho até o rio. “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (Brandão, 1995, p. 7). Esse aprendizado fica evidente em algumas falas:

Eu gosto muito de brincar aqui no rio, com meus amigos, aqui eu já aprendi muitas coisas, já sei nadar, já sei me jogar da ponte, já inventei um barco com os galhos e as folhas que tavam lá. (Elô, 10 anos)

Aqui quem mais inventa brinquedo sou eu, faço um monte de barquinhos e dou pros meus amigos também, pra gente brincar juntos. (Lipe, 12 anos)

O compartilhar de saberes é, portanto, essencial para o desenvolvimento da criança acerca de seu universo, sobre si mesma e sobre seus pares. A partir de tais interações os vínculos afetivos vão se desenvolvendo, direcionados não somente aos seus pares, como também ao ambiente em que vivem.

A afetividade gerada, nesse compartilhar de saberes, permeia as vivências das crianças ao brincarem no rio. Tratando, então, a afetividade como um saber nos referimos aos sentimentos infantis direcionados às brincadeiras e aos brinquedos; ao ambiente natural em que vivem, incluindo, animais e, especialmente, o rio; e a relação com seus pares. Conforme Toutonge, Freitas e Pereira (2021, p.106):

Este modo de viver sob o signo das águas os situam enquanto grupo social que demarcam territórios rurais ribeirinhos, não caracterizados tão somente pela sua

ética e pela sua identidade, mas pela cumplicidade e afetividade com as águas, com a terra, com a vizinhança, com os seus parentes, com a vida em comunidade.

Os sentimentos nutridos por essas interações são carregados de afetos que desvelam processos educativos a serem contemplados, e ficam explícitos nos relatos abaixo:

A maior felicidade pra mim é brincar no rio, eu adoro brincar no rio com os meus amigos, a gente brinca junto aqui, a vida toda. (Juca, 8 anos)

Gosto muito do rio, aqui tem água, tem comida, tem brinquedo, tem brincadeira, se não tiver o rio não tem nada. (Loira, 8 anos)

Eu gosto de dividir os brinquedos que faço com meus amigos, às vezes eles não sabem fazer, mas eu sei e dou pra eles, assim todos brincam, ninguém fica de fora. (Lipe, 12 anos)

Assim, os saberes da afetividade se expressam em vários contextos do cotidiano dos intérpretes ao brincarem no rio, onde presenciamos em suas interações um conjunto de sensações que contribuem significativamente para suas aprendizagens e habilidades. Esses sentimentos potencializam a construção e resignificação das manifestações culturais coletivas.

E quando tratamos das vivências, trazemos os saberes do cotidiano que “[...] estão associados às relações de bem viver entre elas e o meio onde vivem” (Peres, 2018, p. 153). Para esse entendimento, recorro a Oliveira (2008, p. 11), ao assegurar que “[...] o saber cotidiano está vinculado à prática dos sujeitos, ou seja, é um saber que lhes permite resolver problemas práticos e imediatos”.

Vivenciar os saberes do cotidiano a partir das vozes dos intérpretes possibilitou uma visão amplificada do campo de investigação, pois “[...] as crianças dominam saberes que estão atrelados às vivências que norteiam suas práticas sociais e culturais” (Andrade, 2019, p. 172). Assim, durante o brincar no rio, podemos associar os saberes do cotidiano ao manuseio de ervas e plantas medicinais, a conhecimentos sobre a temporalidade das marés, a pesca e a preservação da natureza. Conforme os relatos a seguir:

A gente olha pro céu e sabe se vai chover, sabe se dá pra ir no rio brincar. (Loira, 8 anos)

Quando eu tô com dor de garganta minha mãe mistura no mel e me dá. E também quando eu me bato, ela passa em cima pra sarar. (Biel, 10 anos)

Agora que o rio tá bom pra banho, a maré tá boa. Tem tempo que tá seca, aí fica com lama. (Elô, 10 anos)

Eita, se o rio poluir, não vai ter comida, o papai não vai vender peixe, vai acabar tudo aqui. (Lipe, 12 anos)

A partir das análises, observamos que as crianças quilombolas da comunidade São Sebastião, a partir do brincar no rio, têm a possibilidade de deter conhecimentos acerca da fauna e da flora, se apropriando da herança cultural característica de seu povo, que resulta em saberes presentes em seu cotidiano infantil, sendo tais saberes fomentados a partir da socialização e convivência com os mais velhos, o que nos leva ao último saber identificado, e que na verdade concluímos como o saber que origina os demais que foram descritos, sendo ele o saber da ancestralidade.

Os saberes que emergem no brincar no rio se fundamentam na convivência. Dessa forma, tais saberes só têm êxito devido à influência da aprendizagem relacionada à ancestralidade, que se expressa por práticas que perduram por gerações na comunidade. Analisamos, assim, os saberes da ancestralidade a partir do respeito que as crianças têm pelos mais velhos, valorizando assim suas experiências:

Eu aprendi com meu avô, ele sabia muitas coisas e contava tudo pra gente lá na beira do trapiche. (Elô, 10 anos)

Os velhos ensinam para gente várias coisas aqui do rio, e também ralham pra gente não saltar da ponte. (Lipe, 12 anos)

Aqui nós é tudo quilombola, a gente têm direito de morar aqui, porque aqui era dos nossos parentes que morreram, que eram também quilombolas. (Biel, 10 anos)

Dessa forma, na comunidade as orientações e os conhecimentos são transmitidos pelos mais antigos através da oralidade. Oliveira (2008, p. 36) ressalta que “[...] a oralidade dos mais antigos, geralmente analfabetos, do ponto de vista da escrita e da leitura da palavra, é crucial para a transmissão dos saberes, dos valores e da tradição cultural dessas populações”.

Compreende-se, portanto, que os processos educativos presentes nos saberes aqui expostos se fundamentam em considerar que a aprendizagem ocorre em um contexto cultural em que, a partir da escuta e da experiência, as crianças desenvolvem suas próprias concepções sobre o mundo em que vivem.

Conclusão

A pesquisa, por fim, nos proporcionou um outro olhar sobre a educação, que se fomentou em analisar outros espaços de ensino essenciais na construção científica. Uma educação voltada para as práticas sociais e culturais, sendo ela transmissora e resignificadora de saberes que ultrapassam gerações. Desse modo, este estudo foi desenvolvido com as

crianças moradoras da comunidade São Sebastião, no município de Acará-PA, que demonstraram os saberes que fluem durante suas brincadeiras no rio Genipaúba, saberes esses disseminados em suas vivências culturais através da oralidade que, para Andrade (2019, p. 232), “[...] têm sido um dos caminhos pelos quais as crianças ribeirinhas têm guardado na memória um vasto repertório de histórias que constituem saberes [...] e que têm sido ressignificados por elas, além do que produzem novos repertórios”.

Assim apresentamos, neste estudo, os cinco saberes identificados no universo infantil das crianças quilombolas da comunidade, ao brincarem no rio, são eles: ludicidade, compartilhar, afetividade, cotidiano e ancestralidade. Tais saberes perpassam por diferentes processos educativos que se ressignificam a cada geração e reafirmam a cultura e a identidade quilombola.

Nesse ensejo, vislumbramos a necessidade de implantação de novas epistemologias que contemplem o aprendizado direcionado a moradores de comunidades tradicionais, para que a criança não tenha apenas os conhecimentos fomentados nas vivências com suas comunidades, mas também possa ter acesso à compreensão científica sobre sua identidade, história e cultura. E, por sua vez, que o meio científico reconheça a importância dos saberes empíricos, principalmente em comunidades tradicionais, que trazem consigo a herança e diversidade cultural brasileira.

Referências

ALVES, E. S.; TOUTONGE, E. C. P. Saberes das águas – intertrocas contínuas entre pessoas, saberes e uma fluida ancestralidade amazônica. **Revista Falas Breves**, Breves-PA, n. 8, maio, 2020, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

ALVES, L. M. S. A. (org.). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.

ANDRADE, S. S. **A infância da Amazônia marajoara: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila de Piriá-Curralinho/PA**. Curitiba: CRV, 2019.

ANDRADE, S. S.; SANTOS, R. A. Crianças, culturas, tradições e saberes da Amazônia: introdução. In: ANDRADE, S. S.; SANTOS, R. A. (org.). **Infâncias e Culturas Populares da Amazônia**. Curitiba: CRV, 2022.

ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

CARVALHO, N. C. **Entre o Rio e a Floresta**: um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas. 2006. 294 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cadastro de Localidades Quilombolas em 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/opsdashboard/index.html#/3e004e4eb5da44babde549994891eb64>. Acesso em: 05 abr. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2011**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/acara.html>. Acesso em: 05 abr.2022.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

MARIN, R. E. A. “Itacoã no Baixo Acará – Pará: as terras dos descendentes além da Casa Grande”. In: **Mapeamento de Comunidades Negras Rurais do Pará**: ocupação do território e uso de recursos, descendência e modo de vida. Belém: NAEA/UFPA/SECTAM, 1999.

MARIN, R. E. A.; MONTEIRO, E; PINTO, M. R. “Portos e trapiches: espelhos de Belém e das comunidades negras rurais”. In: TRINDADE JR., S. C. C.; SILVA, M. A. P. (org.). **Belém**: a cidade e o rio na Amazônia. Belém, PA: EDUFPA, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, S. S. **Saberes, brinquedos e brincadeiras**: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA. 2014. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2014.

OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE/UEPA, 2008.

OLIVEIRA, J. B. **Território e políticas de ação afirmativa para remanescentes quilombolas na Amazônia**: programa Raízes e Pará Quilombola nas comunidades de Itacoã-miri e Guajará-

miri. 2013. 118 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PERES, E. S. **Crianças Quilombolas Marajoaras: Saberes e vivências lúdicas.** 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

POJO, E. C. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba – PA.** 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SALLES, V. **O negro na formação da sociedade paraense.** 2. ed. Belém: Paka-Tatu, 2015.

SALLES, V. **O negro no Pará: sob o regime de escravidão.** 3. ed. Belém: IAP/ Programa Raízes, 2005.

TOUTONGE, E. C. P.; FREITAS, M. N. M.; PEREIRA, R. C. **Saberes das águas na Amazônia: conhecimentos tradicionais, processos educativos e culturais de ribeirinhos.** 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2021.

Sobre a Autora:

Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha

Mestra em Educação (UEPA); Especialista em Educação Inclusiva (Faculdade Pan Americana); Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Naturais, com habilitação em Biologia (UEPA); Graduada em Licenciatura Plena em Ciências da Religião (UEPA). Participa de grupos de pesquisas, como: CUMA (Culturas e Memórias Amazônicas), da Universidade do Estado do Pará, e NUPEIA (Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de Crianças em Diferentes Contextos), da Universidade Federal do Pará. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação no município de Acará/ PA e na Secretaria Municipal de Educação no município de Ananindeua/ PA.

E-mail: tatiane-rc@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5545-2686>

Recebido em: 07/07/2024

Aceito para publicação em: 01/08/2024