

EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EXTRATIVISTAS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Fernanda Regina Silva de Aviz¹

nanda_aviz@hotmail.com

Tânia Regina Lobato dos Santos²

tania02lobato@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como foco as infâncias em contexto extrativista da RESEX Marinha, Tracuateua, Pará. O objetivo é analisar as experiências socioculturais e a educação de crianças de uma turma de educação infantil da Amazônia paraense na relação com a terra e os rios e na vinculação ao currículo de uma escola do campo. Para tal, adotamos a perspectiva sócio-histórica a partir de rodas de diálogos e de produção de desenhos como caminho metodológico para a escuta sensível das crianças. Os resultados nos permitiram refletir que as experiências da infância extrativista são singulares por se articularem com o ambiente social e natural. Os rios e a terra se configuram como cenário de vida e de existência. Neles, as crianças partilham experiências de cuidado, lazer, aprendizado, razão da manutenção e da circulação de saberes.

Palavras-chave: Infâncias; Crianças; Experiências socioculturais; Currículo; Amazônia Paraense.

1 INTRODUÇÃO

Evidenciar as experiências de meninas e meninos extrativistas é torná-las visíveis ao campo da pesquisa em educação, sobretudo quando se trata da educação infantil do campo. Para isso, a problemática deste estudo consiste em saber: como as experiências socioculturais de meninos e meninas da educação infantil do campo dialogam com o currículo escolar? Essa indagação é provocativa no sentido de chamar a atenção para a educação do campo, a qual tem se colocado como aquela que valoriza os sujeitos, suas identidades e suas territorialidades, “reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (CALDART, 2011, p. 110).

Outrossim, a educação do campo, na perspectiva apresentada por Caldart (2011), constitui-se a partir da materialidade e das experiências formativas dos sujeitos tornando-se

¹ Doutoranda em Educação, linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, Universidade do Estado do Pará, Campus Belém, Brasil. Professora da Educação Básica. Mestre em Educação, Universidade do Estado do Pará, Campus Belém, Brasil

² Doutora em Educação, professora titular e docente da Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, Campus Belém, Brasil.

lutas sociais influentes no processo de fazer humano. São experiências que, ao se integrarem às propostas pedagógicas, podem ampliar o processo de valorização e de reconhecimento das diversas culturas. Analisar essas experiências da infância extrativista nessa relação com a escola é o propósito deste estudo, pela compreensão de que é preciso evidenciar modos de vida singulares em estreita relação com a escola, neste caso com a escola pública do campo.

Uma vez que o foco são as experiências que se passam nas vidas da pequena infância do campo, o conceito de experiência de Larrosa (2011, p. 5) parece propício, pois este diz que “a experiência é um isso que me passa. Supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu”. Nossa interpretação é de que esse “algo que não sou eu”, evidenciado por Larrosa (2011), pode ser entendido como algo que acontece sem depender de mim. No entanto, é preciso entender a relação de alteridade existente nessa experiência.

A experiência acontece independentemente dos nossos desejos e vontades, mas deixa marcas e estas nos constituem enquanto seres humanos. Nessa referência, as experiências socioculturais de meninos e meninas do campo são redimensionadas por algo que está fora delas, como a cultura, os modos singulares de vida, a relação com a terra e os rios, as formas de organização da comunidade, tradições, crenças e representações, mas que contribui na construção das identidades das crianças.

Tais experiências, que, ao nosso ver, são partilhadas desde a pequena infância com a geração adulta, são enriquecidas nos rios e na terra de uma comunidade da Amazônia Paraense, Santa Tereza, no município de Tracuateua. Os rios e a terra se configuram como cenário de vida e de existência para as crianças do local. Neles, elas partilham experiências de cuidado, de lazer e de aprendizado, razão da manutenção e da circulação de muitos saberes.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

Inserindo-se no campo da Sociologia da Infância, o estudo viabiliza a participação de crianças de uma turma de educação infantil de uma escola do campo localizada no município de Tracuateua, nordeste do estado do Pará. Por esse motivo, foi necessário a adoção de critérios éticos ancorados na Resolução nº. 510 de 07 de abril de 2016, que trata da ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Por se tratar de uma pesquisa com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, e em observância à referida resolução, adotamos uma postura cautelosa e cuidadosa de forma que os impactos e riscos pudessem ser minimizados. Pertinente destacar o uso de instrumentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

assinado pelos pais e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelas crianças. Esses dois instrumentos respaldaram a participação voluntária e o conhecimento por parte das crianças e de seus responsáveis acerca da finalidade da pesquisa. Além desses aspectos, preservamos a identidade das crianças utilizando apenas as iniciais de seus nomes.

Na intenção de permitir maior participação das crianças na pesquisa, trouxemos suas vozes adotando a perspectiva sócio-histórica a partir de rodas de diálogos e produção de desenhos. A abordagem sócio-histórica nos permitiu o diálogo direto com esses sujeitos de pouca idade, eliminando relações hierarquizadas, pois crianças e pesquisadoras se mantiveram em uma relação de diálogo e escuta (FREITAS, 2002).

As rodas de diálogos ocorreram em um espaço dinamizado pelas pesquisadoras fora da sala de aula em que foram utilizadas fotografias do contexto sociocultural englobando as ruas, as construções, os rios, os animais, a escola. A intenção era que, por meio das fotografias, as crianças pudessem descrever suas experiências com o ambiente. Sentadas sobre um tapete, onde estavam espalhadas diversas imagens do lugar, emergiram muitas vozes e estas foram incorporadas em todo o estudo. Em relação à produção de desenhos, a intenção era conhecer e aprofundar as vivências das crianças com o ambiente cultural e social, pois são capazes de nos conduzir aos seus mundos de imaginação e de produção cultural.

3 SABERES, FAZERES E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EXTRATIVISTAS DA AMAZÔNIA PARAENSE NA RELAÇÃO COM A TERRA E COM OS RIOS.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo, apresentadas em 2010, na ocasião do I Seminário Nacional “Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais”, todos os elementos que compõem o lugar, sejam eles naturais ou culturais, podem favorecer o aprendizado das crianças:

O rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças. Não são meros conteúdos da ação pedagógica, embora como conteúdos apontem para uma educação contextualizada, que possibilita relacionar o local e global, o singular e o plural. São principalmente cenários que estruturam, dão vida e sentido às experiências das crianças na exploração corporal, ética, estética e política do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas. Compõem, nas interações e relações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças, os processos de construção de sentidos sobre si mesmas, sobre o mundo e suas comunidades. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 7).

Da mesma maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) orientam creches e pré-escolas no que tange à construção das suas identidades e de suas crianças a partir da história de seus sujeitos (BRASIL, 2009):

[...] o diálogo com a realidade sociocultural pressupõe introduzir temas que até então ficaram de fora da escola ou foram secundarizados no trabalho pedagógico: a exploração, a violência, o abandono, mas também a “invenção”, a vizinhança, as práticas de sociabilidade, as formas de partilha no contexto familiar e comunitário, “o tempo lugar”, o “tempo mundo”. (FELIPE, 2013, p. 38).

Pensando nisso, algumas questões nos instigam a pensar se a educação infantil, de fato, tem trabalhado para construir propostas conectadas com a realidade das crianças de forma que as vivências e as experiências sejam ampliadas como garantia de uma educação que as possibilite se desenvolverem na sua integralidade, pois é relevante elas conhecerem:

Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

Para que as crianças tenham oportunidade de acessar estes saberes, precisamos de *Outras Pedagogias* afirmativas de presença e de existência (ARROYO, 2014). Significa também nos colocarmos a favor de uma educação que respeite esses sujeitos, garantindo a eles uma educação não apenas **no**³ campo, no lugar em que vivem, mas **do** campo, construída tomando como referência sua cultura. Podem ser incorporados os saberes, os costumes locais, as diferentes formas de organização familiar nessas *Outras Pedagogias*, bem como:

O acompanhamento dos processos de vida e de morte, dos ciclos biológicos, da produção característica do campo, das rotinas de seu grupo cultural, dos modos de vestir-se, alimentar-se e festejar, vividos pelas crianças no seu dia a dia, transforma-se em elemento importante no processo intencional estabelecido pelos professores na mediação que propicia às crianças e que lhes possibilita novos olhares sobre esse cotidiano, ampliando seus conhecimentos. Olhares ampliados pelas intervenções que valorizam as falas, a curiosidade e ações para as espessuras, os cheiros, os sons, as cores, os tamanhos, as sensações, as sombras, o ritmo da vida que o campo (natural e simbólico) oferece à criança e aos professores. (SILVA; PASUCH, 2010, p. 7).

Significa olharmos para as práticas educativas direcionadas para estas crianças, sobretudo levando em consideração os diferentes cenários já apontados nas Diretrizes

³ No campo significa que o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26).

Curriculares Nacionais da Educação Infantil do Campo (2010) para saber como são potencializados por professores e professoras.

Oliveira, França e Santos (2011) citam que o campo é um lugar diversificado cultural, geográfica, social, econômica e politicamente. De um lado, apresenta uma realidade marcada pela ausência de serviços básicos, como educação, saúde, habitação, alimentação, afetividade. Por outro, é detentor de uma grande riqueza de saberes que servem de base para a organização e a orientação da vida cotidiana das crianças, jovens e adultos.

É também o lugar de vida e de exercício do trabalho, pois as comunidades do campo do município de Tracuateua apresentam características peculiares que as aproximam das apontadas pelas autoras ao passo que as diferenciam dos outros campos. Não é por acaso que o termo campo aparece duplicado – no primeiro, recorre-se ao campo tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2010), que o define como um espaço que congrega diferentes culturas, como as extrativistas, quilombolas, indígenas, caíçaras e ribeirinhas; no segundo caso, temos os campos naturais, que, além de se reportarem a um ambiente que fica longe do núcleo urbano, são também um ecossistema de grande valor ecológico, pois são “fragmentos florestais pertencentes a florestas inundáveis” (BRITO, 2008, p. 380).

Periodicamente encharcados ou ressecados, os campos naturais ocorrem em situações bem definidas, sob a forma de depressões naturais que favorecem o seu alagamento, e com isso o tempo de retenção de águas em períodos chuvosos é maior. As características definidoras desse ecossistema são demarcadas quando: há um rio de grande proporção que entrecorta todas as áreas de vegetação, apresentam formação vegetal rasteira e ocupam grandes porções de terra.

Em certos lugares é possível encontrar uma vegetação de pequeno porte; esta, por suas características, propicia o desenvolvimento de determinadas atividades produtivas, responsáveis por garantir o sustento das famílias na comunidade. Como a vida extrativista se dá em uma relação de aproximação com estes elementos, as crianças da comunidade vivenciam experiências valiosas com o ambiente, por exemplo, por meio dos usos que fazem desses recursos quando falam que “no campo tem muito peixe, e o papai vai lá pegar traíra... o papai pegou tambaqui no campo. Eu também já peguei peixe com o papai...” (J. M., 5 anos).

Quando cessa o período chuvoso, a maioria dos grandes lagos perde suas águas pelo processo de evaporação, e neste momento é comum ver as crianças da comunidade no seu trajeto até a escola, acompanhadas pelos irmãos maiores ou pelos pais, brincando de pega-pega, arrancando cipós e folhas da vegetação rasteira em profunda relação de cumplicidade com a natureza. Em contrapartida, no período chuvoso, elas se deslocam, em sua maioria,

acompanhadas por adultos, visto que, devido ao grande volume d'água, é perigoso fazerem o trajeto sozinhas.

O lugar de vida e de produção de cultura das crianças se desenvolve em áreas de várzea, possuidoras de grande quantidade de açazais e buritizais, que são originários ou, em alguns casos, foram plantados para manter a vida de algumas famílias. Durante a pesquisa, percebemos que a escola também valoriza essas práticas culturais. Em uma das atividades de classe, por exemplo, voltava-se para o levantamento das práticas produtivas realizadas pelos pais das crianças revelando as múltiplas formas de trabalho e de subsistência.

Dentro dos campos naturais de Tracuateua-PA é possível encontrar áreas de maior altitude, conhecidas localmente como “tesos”, cujo relevo possibilita a construção de moradias, o desenvolvimento de atividades agrícolas e a criação de equinos, bovinos, bubalinos e aves. O exercício de moradia possibilitado pelos tesos é favorecido pela cultura da produção da vida, na arte de criar e de transformar, pois as famílias buscam alternativas de deslocamentos seja arquitetando pequenas embarcações ou pressionando o governo local para a construção de vicinais, fato corrente e crescente nos últimos anos.

No que tange ao uso desses campos para atividades produtivas, destacamos que existem algumas de maior predominância, como a pesca, a criação de bovinos, equinos, bubalinos e a agricultura de subsistência. É por meio dessas atividades que os pais das crianças, partícipes desta pesquisa, ganham o sustento do dia a dia, plantando, colhendo, criando animais ou pescando, conforme mostra o Quadro 1, em que apresentamos as atividades desenvolvidas pelos familiares das crianças.

Quadro 1 – Tipologias das atividades desenvolvidas pelas famílias das crianças

Nº	TIPO	CARACTERÍSTICAS	TOTAL DE FAMÍLIAS
1	Autônomo	Desenvolve serviços em geral, sem nenhuma renda que se direcione para uma atividade específica	1
2	Beneficiário de programas sociais	Sobrevive com renda do Programa Bolsa Família e com o plantio e colheita da mandioca	3
3	Abatedor de animais	Desenvolve abate de animais na comunidade	1
4	Aposentadoria/Pensão	Sobrevive com uma pensão e cuida das atividades de casa	1
5	Agricultura/Programa social	Sobrevive da agricultura com ajuda do Programa Bolsa Família	6
6	Agricultura/Pesca	Desempenha as duas atividades para complementar a renda	4

7	Agricultura	Sobrevive exclusivamente da agricultura	3
8	Serviço público	Desenvolve atividades no serviço público como agente comunitário de saúde.	2

Fonte: Relatório de Pesquisa, Aviz (2016).

Notamos, no Quadro 1, que as famílias das crianças são famílias populares que ganham seu sustento, em sua maioria, da agricultura acrescida de outra atividade, como a pesca, ou outra fonte de renda, como aposentadorias e programas sociais. Há ainda famílias que são mantidas por meio do funcionalismo público municipal. No entanto, o desenvolvimento de atividades agrícolas aliadas à pesca e aos programas sociais merece acentuada atenção, uma vez que predomina dentro da comunidade.

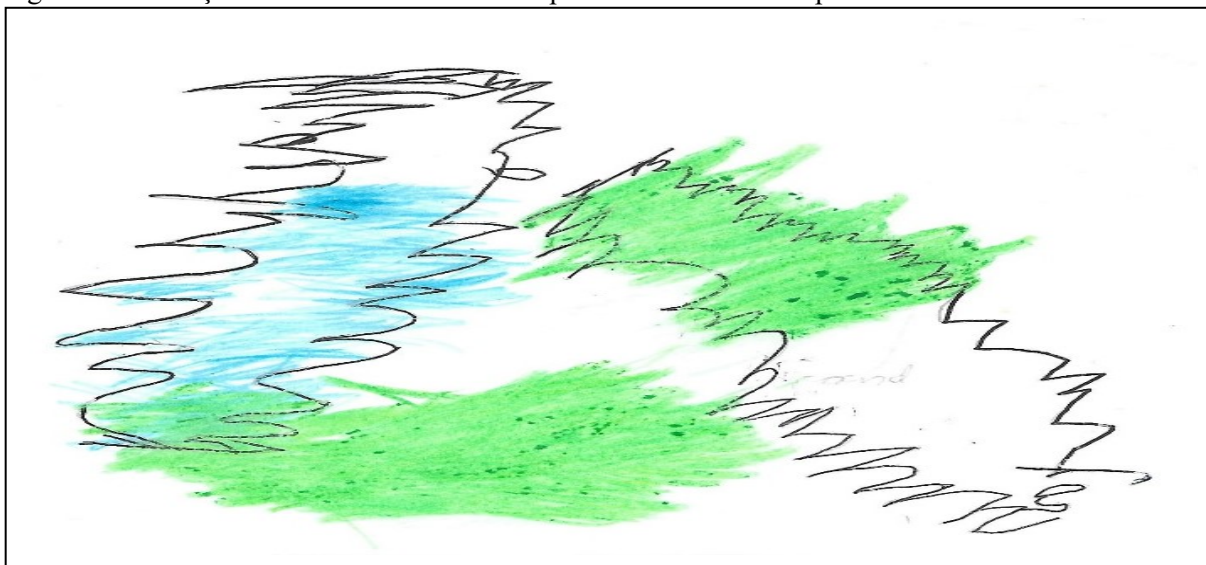
Percebemos que a agricultura é a base de sustentação dessas famílias, porém há outras atividades colaborativas para o sustento dessas pessoas relacionando-se à infância extrativista, pois as crianças participam de muitas práticas de cuidado e de trabalho com os adultos.

A pesca artesanal é uma das atividades mais significativas desse ecossistema, “cuja condição social de produção não está voltada para o mercado” (CORRÊA, 2008, p. 57). Ela atende a própria população local além dos moradores da sede do município, que incansavelmente se deslocam por quilômetros de suas residências em busca de sustento para as famílias. Segundo estudos de Oliveira e Motta-Neto (2008), as fontes de água, como os rios, os igarapés e os lagos, associam-se à alimentação e a outros usos, e essa abundância é percebida pela criança quando esta diz “fiz muitos peixes, eu gosto de pegar peixe” (M. P., 5 anos). Em seguida, a pesquisadora pergunta o nome dos peixes que há no campo e a criança responde: “hum...deixa eu ver, aqui ó a traíra, o cará, o jacundá”.

Notamos que a cultura local ocupa um lugar nas práticas pedagógicas da professora, sobretudo nas produções que se voltam para a descrição da comunidade. Outra forma de contemplar esta cultura são as atividades externas à escola, como as aulas “passeio” na comunidade. São momentos em que as crianças têm a oportunidade de observar a vegetação, os rios, os animais, as casas, e a professora intervém solicitando desenhos, maquetes, trilhas e narrativas das percepções vivenciadas no trajeto.

Assim, a cultura local se incorpora nas práticas pedagógicas, como no exemplo da Figura 1, em que a criança desenha o rio de sua comunidade, evidenciando que este elemento é relevante para o desenvolvimento de muitas práticas sociais, neste caso a alimentação é a principal delas.

Figura 1 – Produção infantil retratando os campos naturais cheios de peixe



Fonte: Relatório de Pesquisa, Aviz (2016).

Segundo Freire e Silva (2008, p. 2), “esses campos naturais alagados possuem pontos que apresentam influência das marés oceânicas, talvez por isso apresentem grande diversidade de pescado”. O papel da criança nessa atividade não se limita apenas ao ato de observar, elas, com faixa etária entre quatro e cinco anos, participam da captura do peixe, conforme os relatos a seguir, quando a pesquisadora, em uma roda de diálogos, perguntava para as crianças se elas pescavam e como era pescar:

L. F., 5 anos: Sim

Joga a malhadeira...e quando joga a malhadeira fica igual uma teia de aranha
Depois puxa bem devagarinho pra peixe não escapar...o papai deixou escapar um
Pega peixe zitinho também pra fazer isca e dar pros gatos
Leva os peixinhos zitinhos pra casa do Arlindo, pro Arlindo dar pros gatinhos.

M. Y., 5 anos: Já com meu pai

Papai joga a tarrafa...e eu fico lá esperando...segurando o saco. Tudo o que o papai tá lá no tanque tentando pegar tambaqui

J. M., 5 anos: sim

Pego uns peixinhos na mão no campo...eu peguei uns peixinhos na mão...de anzol, de... eu ia pegar tambaqui no vovô

Eu boto a minhoca e jogo o anzol e pego o peixe...às vezes o peixe rouba o anzol.

Os relatos evidenciam que algumas crianças já acompanharam os pais nessa prática. As crianças vivenciam as experiências dos pais na captura, no cuidado, no preparo e na degustação do pescado ou na confecção dos apetrechos de pesca, como mostra a fala de uma das crianças: “meu pai faz tarrafa pa pegar peixe no campo” (M. C., 4 anos). Dessa maneira, a criança, a partir das considerações de que ela ocupa um lugar nestes espaços, produz e reproduz os saberes e as experiências vividas pela família e pela comunidade.

Apesar de não constarem direcionamentos sobre a pesca no currículo, nas rodas de conversa da professora com a turma, presenciemos momentos em que ela solicitava que as crianças falassem dos fazeres dos seus pais no dia a dia. Nesse momento, era possível ouvi-las falando de suas experiências junto aos seus pais, no campo, tentando capturar peixes.

Outra atividade produtiva desenvolvida nesse ambiente é a agricultura de subsistência com o cultivo da mandioca, milho, tabaco e outras leguminosas. Um estudo realizado por Gomes e Peres (2011, p. 6), em uma das comunidades de campos naturais, levanta aspectos relacionados à atividade produtiva destacando que “a base econômica da comunidade está vinculada à pesca, produção de farinha de mandioca e o fumo”.

O uso da terra para a agricultura das pequenas e médias propriedades engloba o cultivo de alimentos diversos. Em algumas propriedades, esse processo consiste no uso da terra em sistema consorciado do plantio da maniva com o tabaco ou mesclado com outros cultivos, como se costuma fazer. Castro (1999) confirma que esse sistema congrega diversas atividades combinadas ciclicamente, propiciando maiores condições sociais produtivas de subsistência.

De acordo com Corrêa (2008, p. 42), a predominância da agricultura por meio do cultivo da mandioca para a produção da farinha, “encontra sua razão de explicação, de um lado, numa dada resistência e num enraizamento das tradições histórico-culturais dessas populações, de outro, na inexistência de políticas públicas estruturais”. É por meio do processo de trabalho (cultivo, produção, beneficiamento e comercialização) da mandioca e de seu produto que emana a “transmissão de múltiplos saberes, valores e costumes de geração para geração historicamente, expressando um campo extremamente fértil de educação” (CORRÊA, 2008, p. 46). A tradição do saber plantar, colher e comercializar é desenvolvida pelas comunidades ribeirinhas na relação com a terra, um espaço de convivência, sustento e transmissão de saberes que passam de pai para filho.

Tal transmissão é tão frequente que as narrativas das crianças sobre a agricultura apontam modos de fazer, instrumentos de produção e a função da mandioca. As falas das crianças revelam isso quando lhes foi perguntado se ajudavam seus pais em casa e, em um gesto positivo, disseram que:

E. T., 4 anos: Sim. Cato capim e ralo mandioca...pra fazer farinha ué com o rodo.

J. M., 5 anos: Sim. Eu fui pra roça com a vovó. Fui plantar maniva. Abre o buraco coloca o pau da maniva e vai colocando e entupindo. Aí nasce... e depois faz farinha pra gente comer.

E. A., 5 anos: Sim. Fui ver o que o papai tava fazendo. A mandioca serve pra fazer farinha. A gente bota o rodo naquele forno e a gente mexe.

A terra é, portanto, “espaço de convivência, do ensinar-aprender dessa população, representa a âncora que possibilita a construção de identidade no seu grupo de pertencimento” (OLIVEIRA; MOTTA-NETO, 2008, p. 68). Nos levantamentos de campo, foi possível percebermos que a maior parte da produção feita pelas famílias é consumida pela própria comunidade, o que fica como excedente é comercializado na sede do município ou em Bragança.

Assim, a agricultura é desenvolvida em todas as comunidades que estão sobre o domínio desse ecossistema. E isto se materializa na sala de aula, ao menos quando olhamos para o currículo da escola e percebemos esta atividade como um conteúdo importante para ser trabalhado com as crianças. Dentre as sugestões metodológicas, registramos a construção de um mural das profissões, pesquisa dirigida aos pais para falarem de seus trabalhos, e ainda as visitas a uma casa de farinha, aos rios e outros locais da comunidade.

Outro momento em que a professora direcionou a atividade da turma para as atividades produtivas esteve relacionado à aplicação de um questionário para saber informações sobre as identidades das crianças, suas famílias e renda. Foi essa atividade que nos permitiu traçar o perfil tipológico das atividades desenvolvidas pelas famílias das crianças. No entanto, estas informações que poderiam esclarecer mais o campo investigativo ficaram restritas à professora e não foram socializadas em sala de aula.

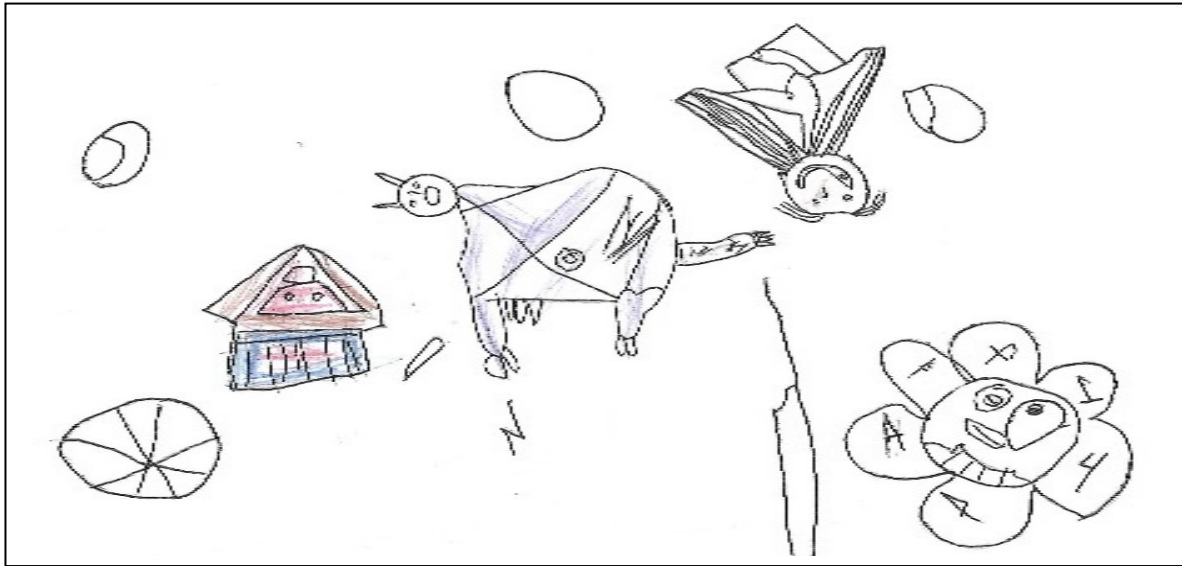
Por fim, as pecuárias bovina, equina e bubalina também compõem o conjunto de atividades de relevância da comunidade e somam-se à criação de porcos, galinhas, patos e perus. Uma das narrativas mostra que é comum criar animais de pequeno porte: “nós cria ovo, pintainho⁴, catrainho⁵. Em casa tem dois, dois não, três. O pintinho se chama predador. São três predador” (J. M., 5 anos). Embora o município de Tracuateua atenda uma demanda produtiva pequena com a criação de bovinos, equinos e bubalinos, essas atividades são importantes, uma vez que colaboram para o desenvolvimento local e para o sustento das pessoas no consumo e comercialização das carnes.

Uma das narrativas das crianças nos remete a essa atividade – visto que pertence à família que aparece no quadro tipológico como “abatedor de animais” da comunidade –, pois ela incansavelmente repetia “o papai vai matar o boi e também o porco. Ele vai matar com o machado” (M. C., 4 anos) e, em seguida, trouxe um desenho retratando o boi, conforme mostra a Figura 2.

⁴ Termo utilizado pelas crianças para os filhotes de aves galinhas.

⁵ Termo empregado como diminutivo para os filhotes de aves galinha d'angola.

Figura 2 – Desenho infantil retratando a familiaridade com os animais



Fonte: Relatório de Pesquisa, Aviz (2016).

Em outro momento, as narrativas se voltavam a um “causo” acontecido em uma fazenda dentro da comunidade onde nasceu um bezerro com duas cabeças. As crianças curiosas deixavam claro que presenciaram o fato, já que davam detalhes do que ocorrera. Relatavam com muito espanto o fato da vaca ter concebido um bezerro com duas cabeças (Diário de campo).

A criação de animais não teve lugar na prática docente, isto se confirmou quando a pesquisadora perguntou para as crianças se a professora trabalhava com esse assunto em sala de aula. De repente, uma das crianças respondeu: “trabalha⁶. Manda a gente fazer dever”. Após responder de imediato, ela pensa um pouco e acrescenta: “mas não sobre isso...sobre outras coisas” (J. M., 5 anos).

Nos conteúdos que se voltam à alimentação não há nenhuma inferência sobre a alimentação a partir do que a comunidade produz ou, se aparece, não está claro. Entretanto, visualizamos que as crianças, em suas produções livres, costumam desenhar bois, porcos, patos e galinhas para mostrar que eles fazem parte da vida cotidiana.

A relação de aproximação com os animais é tão constante e rotineira que, certo dia, quando observávamos a turma, um som alto e repetitivo soou, deixando-nos assustadas, era uma vaca a mugir. Ao olhar para as crianças, que estavam produzindo um desenho livre, viu-se que era um som natural, uma vez que elas continuaram a atividade sem nenhum espanto ou surpresa, exceto por duas crianças que fizeram questão de dizer “uma vaca, a vaca de casa, ela

⁶ A criança se antecipou para dar a resposta, mas depois corrigiu sua afirmativa.

tá convidando as vacas braba pra ficar perto dela”. A outra criança disse “mum...mum...mum...mum” (Diário de campo). Diante disso, não tem como desconsiderarmos que o espaço instituído de campos naturais se ocupa de congregar um conjunto de peculiaridades que determinam os modos de ser e viver nesse campo.

Silva (2012), em sua dissertação “Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações”, apropria-se de dois termos que nos ajudam a entender isso: as interações e a ambiência. A autora justifica que as interações são importantes mediadoras na relação da criança com o seu ambiente, constituindo-se em importantes elementos na aprendizagem. Já a ambiência se volta para a interação entre as pessoas e delas com os modo de organização do tempo e do espaço.

Em relação ao tempo e ao espaço, estes são compostos pelas paisagens, por sons, por texturas, por elementos naturais e fabricados, por rupturas utilizadas no decorrer da rotina. Nessa perspectiva, é possível mencionar que a infância dos campos naturais de Tracuateua interage com o ambiente, pois neles estão a base da vida dos moradores. Segundo Silva e Silva (2013, p. 171):

[...] a interação entre as crianças e os elementos da natureza apoiam-se no princípio de que não há uma dicotomia entre mundo natural e o mundo humano cultural. Os conceitos de natureza e cultura são compreendidos como dialeticamente relacionados. [...]. Natureza pode ser definida como o conjunto de elementos materiais que não são produzidos pelo ser humano, mas que são a base de toda criação humana. Na mesma linha de pensamento, cultura é compreendida como todo processo de criação humana ao qual se atribui significado e sentido.

Se o campo, como já foi mencionado, é um lugar diverso, as experiências da infância no campo não podem ser homogêneas, elas se diferenciam das outras infâncias, pois, além de ser necessário considerar que as crianças são diferentes, é preciso também considerar o espaço como orientador dos modos de ser criança no campo.

Pelo fato da comunidade ser ribeirinha e extrativista é muito comum presenciar pessoas de todas as idades, inclusive as crianças maiores, imersas nos campos, capturando ou carregando o cesto de peixe. Notamos que a vida dos sujeitos moradores da comunidade se delimita entre a casa, os lagos, a igreja, a família, o centro comunitário, o posto de saúde, o campo de futebol, a escola, a vizinhança e o trabalho na pesca ou na agricultura.

Dessa maneira, desde cedo, a criança ocupa um lugar nesses espaços de socialização. Ela ocupa um lugar na reprodução dos saberes e das experiências vividas pelo seu grupo. Se a criança do campo se encontra imersa nesse universo, a construção e a reprodução dos modos

de vida acontecem no dia a dia, sendo incorporadas, desde cedo, no ato de brincar, de cantar e de representar.

4 CONCLUSÃO

As crianças partícipes deste estudo vivenciam nos seus modos de vida no campo uma relação próxima com os ambientes naturais. Os rios representam a abundância, a fartura, o lugar de práticas de cuidado com o corpo e com os objetos. Da mesma maneira, a terra significa o lugar onde se materializa a cultura da produção.

Com os adultos, o trabalho pesado da lavoura, do cuidado com os animais e da pesca se transformam em situações lúdicas. Nos rios ou na terra, a brincadeira está sempre presente, seja quando o pai corre atrás da criança na roça, seja quando ela conta numericamente os peixes pequenos para dar de comer aos gatos.

Pasuch e Moraes (2013) afirmam que as interações e as brincadeiras das crianças que vivem no campo refletem o ambiente onde as ações acontecem, demonstrando uma relação de aproximação com a vida concreta. Essas práticas que as crianças vivenciam não estão ausentes da escola e os dados produzidos nos mostram que elas chegam até o currículo, no entanto algumas delas são trabalhadas de forma muito superficial ou secundarizada.

Essa cultura da qual a criança participa precisa ser mais evidenciada, de forma que a criança perceba sua importância para a manutenção da comunidade e de outras que dependem do que se produz nela. Assim, teremos a garantia de um currículo que, de fato, respeite a cultura do campo, aproximando a criança das experiências socioculturais construídas ao longo do tempo.

SOCIOCULTURAL EXPERIENCES AND THE EDUCATION OF EXTRACTIVE CHILDREN IN THE PARAENSE AMAZON

ABSTRACT

This article focuses on addressing childhoods in extractive contexts. The objective is to analyze the socio-cultural experiences and the education of children of a kindergarten class in the Amazon of Pará in relation to the land and rivers and, their connection in relation to the curriculum of a field school. For such, we adopt the socio-historical perspective based on dialogues and the production of drawings as a methodological path for sensitive listening by children. The results allowed us to reflect that the experiences of extractive childhood are unique, as they are articulated with the social and natural environment. The rivers and land are configured as a scenario for life and existence. On them, children share experiences of care, leisure, learning, reason for maintenance and the circulation of knowledge.

Keywords: Childhoods; Children; Sociocultural Experiences; Curriculum; Amazônia Paraense.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AVIZ, Fernanda Regina Silva de. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/fernanda_regina_silva_de_aviz.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jan. 2015

BRASIL. **Resolução nº. 510 de 07 de abril de 2016**. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1 p. 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRITO, Elizabete Rodrigues. et al. Estrutura fitossociológica de um fragmento natural de floresta inundável em área de Campo Sujo, Lagoa da Confusão, Tocantins. **Acta Amazônica**. vol. 38 (3) 2008: 379-386.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: Educação do campo: identidade e políticas públicas - Caderno 4*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In: Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CASTRO, Edna. Tradição e Modernidade. A propósito de formas de trabalho na Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 2, n. 1, dez., 1999.

CORRÊA, Sergio Roberto Moraes. Comunidades rurais-ribeirinhas: demarcando traços, tecendo identidades. *In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamentos e suas temporalidades históricas. *In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). Infância do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, 2002.

FREIRE, Julliany Lemos; SILVA, Bianca Bentes da. Aspectos socioambientais das pescarias de camarões Dulciolas (*macrobrachium amazonicum heller*, 1862 e *macrobrachium Rosenbergi* de man, 1879) (decapoda, palaemonidae) na região bragantina - Pará – Brasil. **Boletim do laboratório de hidrobiologia**. p. 51-62, 2008.

GOMES, Cássia Rafaela da Silva; PERES, Ariadne da Costa. Tecendo diálogos e construindo gestão participativa em uma comunidade agropesqueira da reserva extrativista marinha Tracuateua, Tracuateua-Pa. **Encontro da rede de estudos rurais: desenvolvimento, ruralidades e ambientalização: paradigmas e atores em conflitos**, 2011.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez., 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FRANÇA, Maria do perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (org.). **Educação em classes multisseriadas: singularidade, diversidade e heterogeneidade**. Vol. 1. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTTA- NETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representação sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

PASUCH, Jaqueline; MORAES, Eulene Vieira. Retratos sociológicos das infâncias do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

SILVA, Juliana Bezzon da. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infância do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da. **Educação infantil do campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Recebido em 30 julho de 2020. Aprovado em 20 janeiro de 2021.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.