

Simeci Santos Andrade  
Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco  
Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior  
Organizadores

# ESTUDOS DA INFÂNCIA:

PESQUISAS NA AMAZÔNIA



EDITORA  
Paka-Tatu

Simei Santos Andrade  
Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco  
Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior  
**Organizadores**

# ESTUDOS DA INFÂNCIA:

PESQUISAS NA AMAZÔNIA

Copyright © Simei Santos Andrade, Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco e Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior (Organizadores)

### **Elaboração da capa**

Luciano Silva (RL2 PP Design)

### **Projeto Editorial**

Editora Paka-Tatu

### **Imagens das capas**

As imagens da capa e contracapa fazem parte dos artigos que compõem este livro, os quais indicam, em suas respectivas referências, onde estão localizadas na Web e/ou na bibliografia consultada pelos autores.

### **Editor Geral**

Armando Alves Filho

### **Editor-adjunto**

Lucival Lobato

### **Arte-finalista, produção e edição da capa**

Luciano Silva (RL2 PP Design)

### **Conselho editorial**

Aldrin Moura de Figueiredo  
Ernani Pinheiro Chaves  
Gutemberg Armando Diniz Guerra  
José Alves de Souza Júnior  
José Maia Bezerra Neto  
Josebel Akel Fares (Bel Fares)  
Maria de Nazaré Sarges  
Paulo Jorge Martins Nunes  
Paulo Maués Corrêa  
Vânia Maria Torres Costa

### **Diagramação**

Luciano Silva (RL2 PP Design)

### **Revisão**

Otávia Feio Castro

### **Tradução para Língua Espanhola**

Douglas Rodrigues Pinheiro da Costa

## **CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

E85

Estudos da infância [recurso eletrônico] : pesquisas na Amazônia / organização Simei Santos Andrade, Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco, Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior. - 1. ed. - Belém [PA] : Paka-Tatu, 2024.  
204 p., recurso digital ; 1623 MB

Formato: epdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-85-7803-616-4 (recurso eletrônico)

1. Infância - Indígenas - Amazônia. 2. Indígenas - História - Amazônia. 3. Crianças indígenas - Amazônia. 4. Indígenas - Aspectos sociais. 5. Livros eletrônicos. I. Andrade, Simei Santos. II. Pacheco, Tatiana do Socorro Corrêa. III. Silva Júnior, Romeu do Carmo Amorim da.

24-91727

CDD: 371.8298115

CDU: 376.7(811.5)



Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

09/05/2024 14/05/2024

Simei Santos Andrade  
Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco  
Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior  
**Organizadores**

Ana Paula Vieira e Souza. Antonio Valdir Monteiro Duarte.  
Elianne Barreto Sabino. Jane Elisa Otomar Buecke. Ketno Lucas  
Santiago. Liliane da Silva França Carrilho. Maria Betânia B.  
Albuquerque. Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior.  
Simei Santos Andrade. Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco.

# ESTUDOS DA INFÂNCIA:

PESQUISAS NA AMAZÔNIA



Belém, 2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho

**Reitor**

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

**Vice-Reitor**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP**

Profa. Dra. Maria Iracilda da Cunha Sampaio

**Pró-Reitora**

**PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO  
INSTITUCIONAL – PROPLAN**

Cristina Kazumi Nakata Yoshino

**Pró-Reitora**

**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX**

Prof. Dr. Nelson José de Souza Júnior

**Pró-Reitor**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROEG**

Profa. Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

**Pró-Reitora**

**PRÓ-REITORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS – PROINTER**

Prof. Dr. Edmar Tavares da Costa

**Pró-Reitor**

**PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD**

Raimundo da Costa Almeida

**Pró-Reitor**

**PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO E  
GESTÃO DE PESSOAL – PROGEP**

Ícaro Duarte Pastana

**Pró-Reitor**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE – ICA**

Profa. Dra. Adriana Valente Azulay

**Diretora Geral**

Prof. Dr. Joel Cardoso da Silva

**Diretor Adjunto**

**FACULDADE DE DANÇA – FADAN**  
Profª. Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira  
**Diretora**

Profª. Ma. Daísa Gomes do Rosário  
**Vice-Diretora**

**NÚCLEO DE PESQUISA INFÂNCIAS AMAZÔNICAS: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS – NUPEIA**

Profª. Dra. Simeí Santos Andrade  
**Coordenadora**

**EMÍLI@ - REDE INTERDISCIPLINAR, IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DIREITOS FUNDAMENTAIS E POLÍTICAS PARA O BEM-ESTAR INTEGRAL DE CRIANÇAS E JOVENS**

Profª. Dra. Magali Reis  
**Coordenadora Lusófona**

**SAMAÚMA – REDE DE ESTUDOS E PESQUISAS COM E SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS DA AMAZÔNIA**

Profª. Dra. Celi da Costa Silva Bahia  
Profª. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos  
Profª. Dra. Angela do Céu Ubaiara Brito  
**Coordenadoras**

**PROJETO DE PESQUISA PRODUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA DA AMAZÔNIA: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO**

Profª. Dra. Simeí Santos Andrade  
**Coordenadora**

**FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA – FADESP**

Roberto Ferraz Barreto  
**Diretor Executivo**  
Alcebíades Negrão Macêdo  
**Diretor Adjunto**

OBRA PRODUZIDA COM RECURSOS DA EMENDA PARLAMENTAR Nº 41820005/2020, TED SIMEC Nº 9301

---

# SUMÁRIO

## **PREFÁCIO**

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

9

## **A história e a luta das infâncias da**

### **Amazônia: introdução**

Simeí Santos Andrade

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco

Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior

13

## **PARTE I:**

### **História da Infância**

---

#### **Infância e história: concepções, reflexões e contribuições para a educação de crianças**

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco

Simeí Santos Andrade

23

#### **A infância na Amazônia brasileira: história e resistência de crianças, do período colonial à contemporaneidade**

Simeí Santos Andrade

Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior

47

#### **O olhar dos cronistas sobre a infância na Amazônia seiscentista**

Jane Elisa Otomar Buecke

Maria Betânia B. Albuquerque

79

**PARTE II:**

**Instituições, práticas e experiências educativas**

---

- Estudo polifônico sobre o processo judicial do menor Joaquim Manoel da Silva em Belém do Pará (1895)**  
Liliane da Silva França Carrilho 101
- Infâncias da Amazônia bragantina no Livro do Fundo de Emancipação da Escravidão de 1876**  
Ketno Lucas Santiago  
Ana Paula Vieira e Souza 117
- O Juízo de Órfão e a infância e/imigrante na “Francesinha do Norte” de 1870 a 1910**  
Elianne Barreto Sabino 145
- Orfanato Municipal de Belém: amparar, cuidar e instruir meninas órfãs (1893-1910)**  
Antonio Valdir Monteiro Duarte 165
- História da infância: experiências educativas de crianças que viveram o isolamento compulsório no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980)**  
Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco 179

\_\_\_\_\_ ● \_\_\_\_\_

## [PREFÁCIO]

O livro “**Estudos da Infância: Pesquisas na Amazônia**”, organizado pelas pesquisadoras Simei Santos Andrade, da Universidade Federal do Pará, Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco, da Universidade Federal Rural da Amazônia e pelo pesquisador Romeu do Carmo da Silva Júnior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, reúne um número significativo de produções que tratam sobre a história e a educação de crianças indígenas, negras, mulatas, mestiças, órfãs e pobres. Os referenciais teóricos e metodológicos diversificados e fontes documentais ainda pouco exploradas pela historiografia demarcam a originalidade das discussões que circulam nas páginas deste livro, tendo como protagonistas as crianças: sujeitos históricos que criam e recriam suas experiências de vida e educação.

As autoras Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco e Simei Santos Andrade, no texto “Infância e História: concepções, reflexões e contribuições para a educação de crianças”, apoiadas em estudiosos da infância e da criança, destacam que as crianças são sujeitos sociais e culturais que muito têm a dizer sobre o seu cotidiano, suas experiências de vida e aprendizagem.

No texto “A Infância na Amazônia Brasileira: história e resistência de crianças, do período colonial à contemporaneidade”, Simei Santos Andrade e Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior buscam compreender o lugar ocupado pelas crianças nessa região do país do período colonial à contemporaneidade. Assim, apontam a existência de uma pluralidade de crianças que habitam os campos, as florestas e as cidades, muitas delas ainda não atendidas pelas políticas públicas voltadas à infância.

Jane Elisa Otomar Buecke e Maria Betânia B. Albuquerque, no texto “O olhar dos cronistas sobre a infância na Amazônia Seiscentista”, fundamentadas em crônicas de viajantes, analisam a história da infância na Amazônia Colonial. Destacam que o sentimento de infância marcava o cotidiano dos Tupinambás. Destacam as autoras que as crianças aprendiam por meio da observação, imitação, silêncio e atenção, atribuindo novos sentidos às suas aprendizagens.

Liliane da Silva França Carrilho, no trabalho “Estudo polifônico sobre o processo judicial do menor Joaquim Manoel da Silva em Belém do Pará (1895)”, tendo como referência esse documento e a literatura sobre infância e criminalidade, destaca que o menor foi condenado ao crime de furto e denúncia, discutindo o descaso com a infância pobre e a exploração do trabalho infantil no regime republicano.

Em “Infâncias da Amazônia Bragantina no Livro do Fundo de Emancipação da Escravidão de 1876”, Ketno Lucas Santiago e Ana Paula Vieira e Souza trazem para discussão com base no referido livro, presente no Arquivo Público da Cidade de Bragança, o perfil sócio-histórico de crianças negras e escravas no contexto da Lei do Ventre Livre de 1871. As crianças escravas nascidas depois da aprovação dessa lei, mesmo sendo legalmente livres, foram submetidas aos mais diferentes tipos de trabalhos na lavoura e no serviço doméstico.

Elianne Barreto Sabino, no texto “O Juízo de Órfão e a infância e/imigrante na ‘Francesinha do Norte’ de 1870 a 1910”, trata sobre a intervenção do Juiz de Órfão na proteção e assistência à infância pobre no final do século XIX e início do século XX. Utilizando como fontes documentais

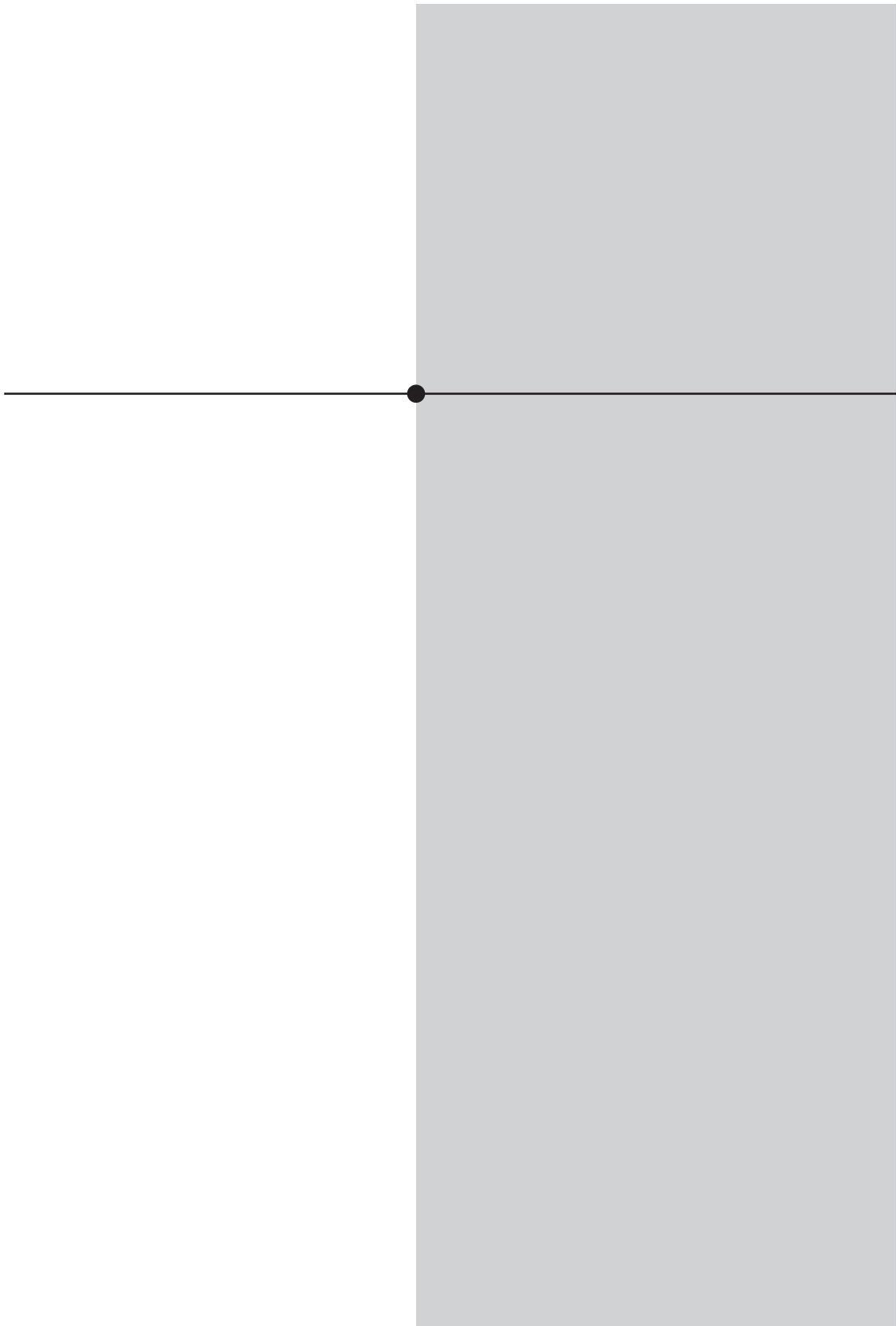
os processos de tutelas de órfãos no Pará, destaca que uma rede de relações foi criada para determinar a tutela pelo juiz de órfão. Dessa maneira, a tutela funcionava como um dispositivo legal voltado à formação de cidadãos morigerados, onde crianças órfãs e imigrantes tiveram que viver sob a tutela de famílias com as quais não tinham parentesco.

O texto de Antonio Valdir Monteiro Duarte, “Orfanato Municipal de Belém: amparar, cuidar e instruir meninas órfãs (1893-1910)”, tem por objetivo analisar as práticas educativas que marcaram a educação de meninas que viveram em regime de internato nessa instituição asilar. Em um momento de formação de um projeto modernizador para a cidade de Belém, fomentado pela exportação da borracha, as meninas dividiam seu tempo entre orações, aprendizagem das letras e atividades manuais.

Por fim, Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco, no texto “História da Infância: experiências educativas de crianças que viveram o isolamento compulsório no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980)”, analisa a infância e as experiências educativas de crianças filhas de hansenianos que viveram no sistema de isolamento compulsório no Educandário Eunice Weaver, em Belém do Pará, nos anos de 1942-1980. Separadas dos pais e de vínculos afetivos com seus familiares, essas crianças criaram diversas estratégias para sobreviverem àquela situação.

Trata-se de um livro primoroso sobre a história da educação da criança, e que deve ser lido na graduação e na pós-graduação.

**Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino  
de França**  
Universidade do Estado do Pará, 2022.





# A HISTÓRIA E A LUTA DAS INFÂNCIAS DA AMAZÔNIA: INTRODUÇÃO

---

Os indicadores sociais mostram que as crianças na Amazônia têm maior risco de morrer antes de 1 ano de idade e de não completar o ensino fundamental. Além disso, a taxa de gravidez na adolescência é alta, e as meninas e os meninos na região estão vulneráveis às mais variadas formas de violência, incluindo o abuso, a exploração sexual, o trabalho infantil e o homicídio.

Quando todas essas variáveis são avaliadas a partir de um recorte de raça e etnia, percebe-se que entre os grupos minoritários, como indígenas e quilombolas, o quadro é ainda mais grave.

(UNICEF, 2019)<sup>[1]</sup>.

Iniciamos estas linhas trazendo um fragmento dos estudos desenvolvidos pelo UNICEF sobre a Amazônia, que mostra a situação das crianças deste espaço geográfico, embora os estudos sejam recentes, 2019, traz uma reflexão muito dura e cara para os povos que aqui estão estabelecidos, em pleno século XXI vivemos a mais dura realidade que agride as crianças e jovens, as violências físicas, sexuais, morais, éticas, psicológicas, emocionais e cognitivas, uma realidade também vivenciada pelas crianças do passado conforme demonstram os estudos percorridos nas páginas

---

<sup>[1]</sup> UNICEF. **Dia da Amazônia – Conheça a situação da infância na Amazônia Legal**: Análise do UNICEF mostra os principais desafios para as crianças e os adolescentes que vivem na região. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dia-da-amazonia-conheca-situacao-da-infancia-na-amazonia-legal>. Acesso em: 14 jul. 2022.

deste livro. As crianças sempre sofreram e ainda sofrem as consequências de um sistema que promove extremas desigualdades, um sistema repugnante e perverso que as isola, colocando-as à margem da sociedade e impedindo-as de exercerem a sua cidadania.

*Estudos da Infância: Pesquisas na Amazônia* é uma obra que trata da História das Infâncias da Amazônia paraense, com foco na historicidade, instituições, práticas e experiências educativas. São estudos que congregam, de maneira singular, como crianças e adolescentes eram cuidados nas instituições públicas e, também, como eram concebidos nos documentos encontrados nos acervos e em referências bibliográficas. Os esforços dos pesquisadores em buscarem nas variadas e ricas fontes investigadas, pistas e aproximações sobre as histórias das infâncias no Pará, são evidenciados ao recorrerem aos diferentes tipos de documentos, como crônicas, relatos, cartas de religiosos, processos judiciais, processos de tutela de órfãos, relatórios, mensagens governamentais, narrativas de memórias, dentre outros, possibilitando aos leitores conhecer particularidades das infâncias em diferentes tempos e espaços de um Estado caracterizado por uma grande extensão geográfica e que é atravessado por rios, igarapés, matas, constituindo contextos e identidades múltiplas para as crianças que aqui viveram e vivem.

Esta obra nos convida a refletir sobre o passado, sobre o lugar destinado às crianças na sociedade, sobre como o trabalho, o rigor disciplinar, o isolamento institucional, as diferentes formas de violência também atravessam as histórias das infâncias reunidas nesta coletânea de artigos, em que a presença de diferentes práticas educativas e formas de aprendizagem vivenciadas pelas crianças possui relação com as ideologias, os significados, tradições e rituais dos grupos a que pertenciam. São estudos que trazem experiências, práticas e perspectivas sobre as diferentes infâncias situadas na Amazônia paraense,

infâncias que são estudadas considerando os seus contextos culturais, ideológicos e políticos, nos quais a presença da compreensão adulta do que é o melhor para a criança conduziu muitas práticas e experiências educativas em que o cuidado foi substituído pela violência e as brincadeiras entre as crianças foram utilizadas como forma de resistência ao trabalho e à violência.

A obra traz estudos e pesquisas que foram discutidas em rodas de conversas, lives, reuniões científicas do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/FADAN/CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Simei Santos Andrade, integrante da Rede Interdisciplinar, Ibero-Americana de estudos e pesquisas sobre Direitos Fundamentais e Políticas para o bem-estar integral de Crianças e Jovens, denominada de Rede Emíli@. O livro foi viabilizado por meio da Emenda Parlamentar nº 41820005/2020, TED SIMEC nº 9301, que deu origem ao Projeto de Pesquisa *Produção, organização e publicação científica e pedagógica da Amazônia: Arte, Cultura e Educação*. O Projeto teve por objetivo organizar e publicar os resultados de pesquisas realizadas na Amazônia, sobretudo na Amazônia brasileira, destacando-se as da Amazônia paraense nas áreas da Arte, Cultura e Educação.

A obra está organizada em duas partes, a primeira trata da História da Infância na Amazônia, iniciando com o estudo de Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco e Simei Santos Andrade, *INFÂNCIA E HISTÓRIA: CONCEPÇÕES, REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS* apresenta um estudo teórico sobre as concepções históricas da criança nos estudos da infância, com o intuito de apontar a necessidade e importância de considerar a criança como ator social e como sujeito histórico-cultural nos diálogos, nas práticas e processos educativos para a sua efetiva participação, reconhecimento e valorização como sujeito social ativo, como cidadã.

O estudo *A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: HISTÓRIA E RESISTÊNCIA DE CRIANÇAS, DO PERÍODO COLONIAL À CONTEMPORANEIDADE*, de Simei Santos Andrade e Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior, busca compreender como as infâncias e as crianças foram se estabelecendo nesse espaço geográfico singular de água e floresta a partir do advento das grandes navegações que chegaram à região no século XVI e foram modificando a história dos povos amazônicos e, conseqüentemente, suas culturas.

*O OLHAR DOS CRONISTAS SOBRE A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA SEISCENTISTA*, de Jane Elisa Otomar Buecke e Maria Betânia B. Albuquerque, aborda a história da infância na Amazônia Colonial, em particular o século XVII, voltando-se para as práticas educativas em que essas crianças estavam imbricadas. Como fontes principais estão as crônicas de Abbeville (1874) e Évreux (2007), as quais incluem relatos envolvendo as experiências dos religiosos com os meninos e meninas e sua visão sobre as relações das crianças índias em suas tribos.

A segunda parte trata das pesquisas em instituições, práticas e experiências educativas, principiando com a produção *ESTUDO POLIFÔNICO SOBRE O PROCESSO JUDICIAL DO MENOR JOAQUIM MANOEL DA SILVA EM BELÉM DO PARÁ (1895)*, de Liliane da Silva França Carrilho, que tem como objetivo analisar os discursos polifônicos no processo judicial do menor Joaquim Manoel da Silva em Belém do Pará, no ano de 1895. O processo está inserido no contexto das transformações socioeconômicas da história da infância em Belém, onde se constituiu, oficialmente, o menor criminoso. Historicamente, a criminalidade infantil está atrelada à pobreza e à explosão demográfica no país pelo processo de industrialização e pela política de modernização da cidade de Belém em decorrência do ciclo da borracha.

O estudo *INFÂNCIAS DA AMAZÔNIA BRAGANTINA NO LIVRO DO FUNDO DE EMANCIPAÇÃO DA*

*ESCRavidÃO DE 1876*, de Ketno Lucas Santiago e Ana Paula Vieira e Souza, trata da análise da situação e do perfil sócio-histórico de crianças negras e escravas classificadas para o trabalho no Livro do Fundo de Emancipação da Escravidão de 1876, do século XIX, como possibilidade de serem libertas, do acervo público municipal de Bragança, estado do Pará. O objetivo principal da pesquisa foi caracterizar as crianças aptas ao trabalho considerando os critérios de classificação: nome, cor, idade, sexo, profissão, família, aptidão para o trabalho, valor de venda e nome da família do senhor escravista.

*O JUÍZO DE ÓRFÃO E A INFÂNCIA E/IMIGRANTE NA "FRANCESINHA DO NORTE" DE 1870 A 1910*, de Elianne Barreto Sabino, versa sobre a intervenção do Juízo de Órfão na proteção e assistência à infância a partir da disciplina da família pobre de 1870 a 1910. O estudo mostrou que as ações do poder judiciário, pela instituição de Juízo de Órfão do Pará foram se modificando no sentido de criar mecanismos para controlar e organizar, até certo ponto, atender com eficiência a família e a criança da camada mais pobre da sociedade paraense no final do século XIX e início do século XX. Essa instituição zelava pelos direitos das crianças que se encontrassem em situação de desmantelamento familiar decorrentes de abandono moral e físico, maus-tratos e incapacidade dos pais ou responsável.

*ORFANATO MUNICIPAL DE BELÉM: AMPARAR, CUIDAR E INSTRUIR MENINAS ÓRFÃS (1893-1910)*, de Antonio Valdir Monteiro Duarte, procurou analisar as práticas educativas aplicadas a centenas de meninas que viveram em condição asilar em um período marcado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, alavancado pelo projeto reformador da capital em virtude do bom momento econômico proporcionado pela exportação da borracha. Ficou evidenciado que as habilidades práticas, como trabalhos manuais, trabalhos de agulha, e mesmo as prendas domésticas, tinham prioridade e ocupavam

grande parte do tempo das internas, que viviam sob constante vigilância e disciplina, sendo dirigidas internamente pelas missionárias da ordem religiosa italiana “Filhas de Sant’Anna”, que chega ao Pará no final do século XIX.

*HISTÓRIA DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE CRIANÇAS QUE VIVERAM O ISOLAMENTO COMPULSÓRIO NO EDUCANDÁRIO EUNICE WEAVER EM BELÉM DO PARÁ (1942-1980)*, de Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco, teve por objetivo central explicitar a infância e as experiências educativas de crianças que não possuíam hanseníase, mas viveram isoladas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará no período de 1942 a 1980. A singularidade do grupo que frequentou a instituição os tornou atores centrais nesse processo de isolamento, nos direcionando para um estudo histórico que nos possibilitasse apreender e registrar as experiências dos sujeitos que vivenciaram as suas infâncias naquele espaço e tempo.

São oito estudos que marcam a História da Infância na Amazônia e que revelam como as crianças, tão invisibilizadas, reconstróem e dão um novo ou outro sentido para as suas tramas sociais, a partir das análises de pesquisadores que junto com as crianças mostram uma outra história, agora contada pelos amazônidas.

Os pesquisadores que compõem esta obra tentam se aproximar da vida das crianças do passado e nos convidam a conhecer as infâncias aqui investigadas para que possamos vislumbrar outras perspectivas para as crianças do presente, é uma obra que contribui para a visibilidade histórica da infância em diferentes espaços e contextos e que acena

para partirmos da infância para falarmos de educação, história, instituições, experiências e práticas educativas. Estudos que nos fazem conhecer a constituição histórica de espaços destinados à infância na Amazônia paraense e que também se dedicam em ressaltar a importância de pesquisas que consideram a infância como categoria integrante da sociedade, em uma enfática valorização de um grupo que foi colocado à margem da história – as crianças.

Assim, convidamos você leitor, a ler as páginas deste livro que traduzem não somente a história das infâncias da Amazônia, mas a história de pessoas que já estavam aqui antes dos colonizadores aportarem, as quais foram invisibilizadas e esquecidas nos escritos feitos a respeito dos povos nativos, e também foram deixadas de lado nos relatos dos colonizadores e pelas gestões governamentais em todas as instâncias ao longo da história, deixando pouca, ou nenhuma, chance às crianças de serem vistas e reconhecidas como cidadãos deste chão – a Amazônia.

**Simei Santos Andrade**

*Universidade Federal do Pará (UFPA)*

**Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco**

*Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)*

**Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Amapá (IFAP)*

# PARTE I:

[História da Infância]





# Infância e história: concepções, reflexões e contribuições para a educação de crianças

---

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco<sup>[1]</sup>  
Simei Santos Andrade<sup>[2]</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo teórico sobre as concepções históricas a respeito da criança nos estudos da infância, com o intuito de apontar a necessidade e importância de considerar a criança como ator social e como sujeito histórico-cultural nos diálogos, nas práticas e processos educativos para a sua efetiva participação, reconhecimento e valorização como sujeito social ativo, como cidadão. Elegemos as teorizações de Philippe Ariès, Colin Heywood e de estudio-

---

<sup>[1]</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Mestre e Doutora em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. É professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: tatianacpacheco@gmail.com

<sup>[2]</sup> Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo (2005). É professora efetiva da Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Arte, atuando no curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq), associado à Rede Emíli@ de Pesquisa. É membro da Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS. E-mail: simeandrade@ufpa.br

dos da Sociologia da Infância, para apresentar o movimento histórico de construção social da infância e da necessidade de se considerar a participação e a escuta das vozes infantis como elemento norteador do trabalho com crianças, e para promover a sua inclusão nos processos de participação social.

**Palavras-chave:** história da infância; concepções de infância; criança.

---

## INFANCIA E HISTÓRIA: CONCEPCIONES, REFLEXIONES Y CONTRIBUCIONES PARA LA EDUCACIÓN DE NIÑOS

**Resumen:** Este artículo presenta un estudio teórico sobre las concepciones históricas sobre el niño en los estudios de infancia, con el objetivo de señalar la necesidad e importancia de considerar al niño como actor social y como sujeto histórico-cultural en los diálogos, prácticas y procesos educativos para su efectiva participación, reconocimiento y valoración como sujeto social activo, como ciudadano. Elegimos las teorías de Philippe Ariès, Colin Heywood y estudiosos de la Sociología de la Infancia, para presentar el movimiento histórico de construcción social de la infancia y la necesidad de considerar la participación y la escucha de las voces infantiles como elemento orientador del trabajo con niños, y promover su inclusión en los procesos de participación social.

**Palabras clave:** historia de la infancia; concepciones de infancia; niño.

---

### 1. INTRODUÇÃO

A modernidade trouxe à tona a discussão que considera a criança como sujeito de direitos, que possui características específicas que precisam ser valorizadas, como a imaginação, a criação e a fantasia. Essas características são enfatizadas por todos/as pesquisadores/as que estudam a criança no Brasil, e que a consideram como um sujeito histórico, social e produtora de cultura. Dentre estes/as autores/as podemos destacar Kramer (1996), Souza (1996), Smolka (2002), Quinteiro (2002), Demartini (2002) e Müller (2003).

Decerto que as ideias sobre a criança não foram e não são sempre as mesmas. Philippe Ariès (1981) e Colin Heywood (2004) são autores que apresentam importantes estudos sobre a história da infância. Ariès colocou à disposição dos/as estudiosos/as no assunto uma visão histórica e cultural da criança a partir da Idade Média, informando que até esse período não havia um interesse pela infância e nem por seus estudos. Colin Heywood (2004) apresenta um importante estudo sobre a infância e argumenta, também, que na Idade Média não havia interesse pela criança e em estudar a infância culturalmente, psicologicamente e sociologicamente, pois a imagem que a sociedade tinha de infância era diferente da que temos hoje, como veremos a seguir.

Foi somente no século XIX que o interesse de se estudar a infância cresceu em diversas áreas que deram destaque à evolução e à socialização da criança. Desde então, muito se diz sobre elas, todos e todas falam por elas, ilustrativamente, a família, a escola, as inúmeras áreas do conhecimento científico e, com estas, os/as seus respectivos autores e autoras, sendo muitos os sujeitos e instituições que as estudam, informam, ditam as regras de conduta, as suas necessidades, enfim, todos/as falam e se interessam pela criança. No entanto, são poucos os que não a consideram apenas como objeto de estudo, de absorção de normas, mas, também, como sujeito social, um sujeito situado e datado historicamente, que traz consigo as marcas do seu tempo, tempo este de muitas indagações, questionamentos e de muitas teorizações.

Assim, faremos um breve percurso nos conceitos e ideias sobre a criança, com a finalidade de compreendermos o complexo movimento histórico da construção social da infância e suas repercussões nas diversas áreas que a estudam, nos arranjos sociais e nas relações que estes sujeitos estabelecem com os adultos.

## **2. A INFÂNCIA NA IDADE MÉDIA: DA INDIFERENÇA À SENSIBILIZAÇÃO PELA CRIANÇA**

Incursionar na história da infância é exercer um olhar curioso nas formas como as crianças foram e são percebidas na cultura ocidental. O primeiro olhar atento neste sentido é direcionado a Philippe Ariès (1981) e Colin Heywood (2004), autores que nos convidam a

compreender as mentalidades das sociedades Medieval e Moderna europeia acerca da criança.

Ariès (1981), em sua primeira tese apresentada na obra *História Social da Criança e da Família*, afirma que na Idade Média não havia um sentimento de infância, pois nesse período a duração da infância estava associada ao período de dependência que esta tinha do adulto. Este período durava aproximadamente até os 5 ou 7 anos de idade e promovia no adulto uma percepção da criança como diferente deste somente na força e no tamanho.

A convivência das crianças com os adultos, neste período, era realizada em todos os ambientes a partir dos 5 anos de idade, e contribuiu, segundo Ariès (1981), para a ausência de um sentimento de infância. A inserção precoce da criança no mundo dos adultos caracterizou a infância, na Idade Média, como um período de curta duração, e interferiu na não consolidação de um sentimento que tocasse a sensibilidade adulta e pudesse retirar a insignificância que o adulto chegou a ter pela criança.

A brevidade da infância não estava somente associada ao curto período em que estas permaneciam entre seus pares ou isoladas do mundo adulto, mas, também, à sua pequena expectativa de vida, em função dos números elevados de mortalidade infantil que gerou na sociedade da época um sentimento de indiferença tanto à criança quanto à sua morte, que era vista como algo natural e necessário.

[...] as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (ARIÈS, 1981, p. 22).

O grande índice de crianças que morriam nos primeiros anos de vida na Idade Média propagou uma crença de que a perda de um filho era iminente. As condições demográficas da época também permitiram a propagação desse tipo de pensamento. Assim, a criança era considerada sem importância para que pudesse ser recordada ou ser fonte de sentimentos intensos por parte de suas famílias, pois a morte já era esperada e não se apegavam a ela para não sentir a sua falta.

Os séculos X e XI foram, para Ariès (1981), um período que a infância foi vista como um momento de passagem na vida do homem, um período tão curto que não dava para guardar na lembrança. A postura da sociedade medieval para com as crianças revela a pouca consideração que era dada a estes sujeitos até o século XIII, onde as crianças não eram representadas por suas características específicas, mas vistas como adultos menores. Essas imagens iriam perdurar até o século XIII, período considerado por Ariès como o da descoberta da infância.

Segundo Ariès (1981), a criança na Idade Média circulava e interagia com uma diversidade de sujeitos nos mais diversos meios sociais, o que revela uma não preocupação dos adultos em controlar as relações infantis e direcionar a sua educação. Este era o modelo de educação em que a aprendizagem se dava num espaço que a criança era misturada aos adultos para aprender as coisas. Era uma inserção direta na realidade da vida.

Como a educação se dava pela aprendizagem<sup>[3]</sup> não havia preocupação com a separação por idade, pois a mistura de idades era comum neste período, assim como as brincadeiras e a socialização, trazendo um tom de liberdade nas relações sociais, em que aspectos, como a vigilância e o controle, não eram ainda utilizados como mecanismos educacionais.

A liberdade em que se davam as relações entre adultos e crianças reforça a ideia de indiferença às características e especificidades infantis. Tudo era permitido diante delas, das brincadeiras sexuais à linguagem grosseira, não havia reservas diante de práticas que faziam parte dos costumes da época. A liberdade com que se tratavam os diversos temas, inclusive os sexuais, era considerada natural, pois qualquer linguagem, gestos ou situações do adulto diante da criança eram comuns, em função da convivência e da mentalidade da época.

O convívio entre todos não era considerado como algo negativo para a criança, que pudesse desviá-la da sua inocência, ou que pudesse suscitar nesta desejos ou atitudes sexuais, principalmente, porque a infância era um período muito curto, que seria logo superado e traria a criança desde cedo para conviver com os adultos. Até o período da descoberta da

---

[3] Ariès (1981) chama de educação pela aprendizagem o tipo de ensino que se realiza a partir da ajuda que a criança dava aos adultos nas atividades diárias ou na aprendizagem de um ofício.

infância essa atitude era considerada normal, posteriormente é que ficou vista como um costume anárquico, sem pudores e sem reputação.

A partir do século XIII, uma nova tomada de consciência sobre a criança começa a se desenvolver, é o período em que Ariès (1981) anuncia a descoberta da infância e com esta o delineamento de novos modos de tratar, agir e educar estes sujeitos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 28).

Ariès (1981) associa tal descoberta às novas maneiras da arte olhar e representar a criança<sup>[4]</sup>, que nesse momento estava direcionada a algumas especificidades deste sujeito, como o seu corpo, alguns hábitos e a sua fala, que passaram a ser fonte de gracejos e encantamento para os adultos. Muitos sentimentos surgiram, como o da paparicação, e, com estes, novas imagens sobre a criança surgiram a partir do século XIV, como as imagens do anjo e do menino Jesus, acompanhados do sentimento de encantamento pela infância, ligadas à infância sagrada. Também neste período a representação da criança, pelos pintores, enfocou a graça infantil e resultou no sentimento da infância engraçadinha.

As diversas maneiras de se perceber a criança vão a partir do século XVI tomar proporções cada vez maiores, colocando-as mais distanciadas do adulto. A percepção das especificidades infantis caracterizou a criança como um ser diferente do adulto e a criança começa a assumir um lugar de destaque, pois gradualmente a infância passaria de uma fase sem importância e interesse para um período particular, com especificidades que a diferenciavam do adulto.

A construção de um novo sentimento de infância vem acompanhada da distinção e separação da criança do mundo dos adultos e da compre-

[4] É importante registrar as inúmeras críticas tecidas a Ariès referentes às fontes históricas que utilizou nas suas análises, como as representações artísticas, onde não considerou que na arte o artista retrata a realidade de modo bem singular. Outra crítica, ao trabalho de Ariès, está na maneira generalizada com que tratou as ideias e práticas com relação à infância nos seus estudos.

ensão de uma particularidade infantil, trazendo a estes sujeitos um lugar específico em nossa sociedade. Portanto, os sentimentos evoluem de uma indiferença, já que não era permitido a estes sujeitos nem a sua lembrança, para uma sensibilização seguida de uma preocupação, que levaria, segundo Ariès (1981), as crianças ao isolamento em relação à vida dos adultos.

O reconhecimento da particularidade infantil distinguiu a criança do adulto e acionou uma série de mecanismos que abordariam como os adultos deveriam tratá-la. A consideração da criança como alguém diferente lança um olhar sobre esta, como um sujeito que precisa ser conhecido e estudado nessa nova conjuntura cultural, nesse novo processo de mentalidade.

### 3. AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA NA MODERNIDADE

Vimos anteriormente como na Idade Média se tratava a criança europeia com liberdade e os assuntos sexuais com naturalidade, por fazer parte dos costumes da época. Vimos também que a educação só começava praticamente após os 7 anos de idade, período que podemos chamar de término da infância e início da inserção da criança na vida adulta.

Porém, nos séculos XVI e XVII, começa uma mudança nos costumes com base na reforma moral e religiosa. É neste período que crescem as reflexões sobre a natureza e a importância da infância. Questões como inocência, impureza, fragilidade, fraqueza e imperfeição passaram a ser aspectos centrais para moralistas, educadores, religiosos e juristas. Ariès (1981, p. 85) comenta que “[...] de fato, foi nessa época que se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância”.

A criança passa a ter uma importância maior na família, o sentimento de paparicação<sup>[5]</sup> já se fazia presente, com mais evidência e, posteriormente, seria fonte de irritação e incômodo por parte de moralistas e educadores, pois estes acreditavam que a paparicação promovia uma liberdade nas ações infantis que poderia torná-las mal-educadas, em virtude

<sup>[5]</sup> Sentimento que Ariès associava à consciência da ingenuidade, gentileza e graça da criança; principalmente pelos que cuidavam dela, como as mães e amas.

do exercício do riso, da distração, dos mimos, do prazer, enfim, da beleza e da diversão que os adultos viam em tudo que as crianças faziam.

A ambivalência nos sentimentos com relação à criança aponta para duas posturas do adulto, uma de brincadeira e encantamento ligado à aparição e outra de disciplinamento e cuidados ligados ao sentimento de fragilidade. Estes conceitos repercutiriam consideravelmente nas formas de relacionamento da criança com o mundo, e instituições como a família, a escola e a igreja iriam ditar as ações dos adultos para com as crianças. Vemos, portanto, além de um respeito à particularidade infantil, um novo sentimento, um novo conceito e uma nova preocupação e interesse pela infância.

O mundo passou então a ser visto como muito arriscado para que seres tão inocentes fossem contaminados pelos seus vícios. As ideias de inocência e fragilidade foram associadas ao caráter de preservação, a um sentimento de proteção e a uma crescente preocupação com a educação e o desenvolvimento moral, que deveria ser de responsabilidade da escola.

### **3.1 As ideias de impureza, inocência e fragilidade**

O interesse pela criança e por sua educação encontra no paradoxo impureza e inocência a fonte das preocupações dos estudiosos do comportamento infantil. Essas ideias contraditórias são heranças de um período considerado dos grandes dualismos na história da humanidade, que deixou à criança as dicotomias anjo-demônio e pecadora-inocente. Nessa visão dual a influência do Cristianismo se fez presente e retirou a aparição e as brincadeiras direcionadas à criança e as substituiu por uma educação moral, que tomou proporções surpreendentes e contribuiu para que os conceitos de inocência e fragilidade fossem considerados como verdades universais acerca da infância.

Para Heywood (2004), a doutrina cristã do pecado original, na qual está ancorada a ideia de impureza infantil, impingiu à criança a condição de nascer em pecado e, por isso vista como inclinada aos desejos e vontades, sua fraqueza poderia fazê-la ceder ao mal. Essa ideia foi apresentada por Santo Agostinho (354-430) no século IV. Sua crença está baseada na compreensão de que todo o problema teria começado com Adão e Eva pela mancha do pecado, que seria transmitido a todos pelo ato da criação, e só o batismo poderia retirá-la. A concepção de a criança nascer pecadora perdurou até o século XII.

A ideia de inocência infantil também está ligada a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que, segundo Heywood (2004), defendeu a noção de inocência original da criança, oposta à da tradição cristã, do pecado original. Esse autor acreditava que a criança nascia inocente e a sociedade que a corrompia. Viu na criança um ser que possui características próprias, que corresponde a cada fase ou etapa da vida, reforçando a ideia da existência de diferenças nas formas de agir, pensar e raciocinar da criança para o adulto. Rousseau foi um dos grandes destaques do século XVIII nos estudos da infância. Heywood (2004, p. 51) afirma que “[...] a associação da infância à inocência tornou-se profundamente arraigada na cultura ocidental, especialmente após os românticos deixarem as suas marcas, no século XIX”.

Para esse autor, a compreensão da criança como ser puro e inocente que deve se desenvolver naturalmente só seria abalada com as afirmações de Freud, ao divulgar sua teoria sobre a personalidade humana, em que afirma a existência da sexualidade infantil.

A compreensão da criança como tábula rasa surge no século XVIII com John Locke. Para Heywood (2004), Locke lança a ideia da criança como um papel em branco que poderia ser moldado de qualquer maneira pelo meio externo. A importância da observação do comportamento infantil e o respeito às características correspondentes a cada idade foram aspectos enfatizados por Locke, que percebia a criança como fraca e devia desenvolver a razão. Para Heywood (2004), essas ideias suscitaram questionamentos às concepções de criança, ao considerar que esta não nascia nem boa nem má, cabendo a educação promover a sua aprendizagem.

Essas concepções não repercutiram de maneira homogênea em todas as classes sociais, promovendo mudanças nas formas de agir e pensar sobre a criança. Segundo Heywood (2004), a abordagem sentimental da infância atingiu um número reduzido de pessoas da classe média, em que o interesse pela educação estava crescendo, mas a ideia do pecado original ainda vigorava em muitos setores sociais.

As noções de fraqueza e fragilidade desenvolvidas sobre a criança, a destituiu de qualquer ideia que pudesse ser associada à ação ou independência e dotou o adulto de uma capacidade de formar moralmente a criança por meio de uma disciplina rígida, em que a escola passou a ser o espaço de ensino, vigilância e controle deste sujeito, por ser visto como incapaz de agir com racionalidade.

O novo conceito de infância veiculado desde o século XV foi atrelado a um processo de valorização da educação escolar e uma tendência de isolar a criança do meio adulto, “[...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 194). É neste sentido que escola, família, eclesiásticos, dentre outros, com o objetivo comum de uma educação disciplinar, irão preparar a criança para uma vida bem diferente daquela até então existente. Agora o aprendizado de regras, normas, a imposição de limites, a correção, a censura e a obediência, serão as bases de sua formação, sempre acompanhadas do olhar adulto, ou melhor, o adulto é o avaliador, aquele que aprova, elogia ou pune as ações infantis.

Essas transformações são reflexos das mudanças na esfera cultural, num momento de transição para a sociedade moderna, um momento de transformações históricas, sociais, políticas e econômicas, que modificaram os modos de relações das crianças com o seu meio, e o seu papel e função numa sociedade agora capitalista, na qual os modos de produção se modificam e passam a estar em dependência da ciência e, por isso, articulados com esta. A criança nessa nova realidade precisa se preparar para ser um futuro adulto racional e produtivo e, para tanto, ser educada com racionalidade e disciplina, sem papariação, com base nas novas exigências sociais.

### **3.2 As repercussões das concepções sobre a criança na modernidade: conceito, objeto, modelo ideal**

Algumas maneiras de se pensar a criança até aqui abordadas ainda perduram na atualidade, como, por exemplo, a ideia de criança como um ser imperfeito, imaturo, que precisa se tornar como o adulto. Esse pensamento influenciou muitos estudos sobre a infância, cuja centralidade não estava naquilo que ela é, mas no que deve ser, e transformou a infância num período de preparação para a vida adulta.

De ser inocente a organismo incompleto, assim a criança foi ganhando definições, com os inúmeros estudos desenvolvidos a partir do século XIX, em áreas do conhecimento como a Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Antropologia e outras. A criança passa a ser envolta pelas diversas correntes de pensamento que buscavam explicações sobre a na-

tureza humana. Questões referentes ao que é inato e o que é adquirido servem de modelos explicativos sobre a natureza da criança e de base para ações educativas. A consciência de que os primeiros anos de vida são os mais adequados para se aprender se consolidava. Assim, um longo caminho se abre na produção de conhecimentos sobre a criança e a coloca como objeto de estudo no século XX.

Para Heywood (2004), o interesse pelo período da infância é um fenômeno recente, em função dos poucos registros que se tem sobre memórias de infância, sobre as experiências nessa fase, devido ao pouco interesse em conhecer as experiências dos sujeitos nessa etapa da vida. Foi a partir do século XVIII, num processo de grandes mudanças sociais, econômicas e culturais, que as formas de se pensar a criança foram se modificando e, conseqüentemente, as relações destas com o meio social. As escolas passaram a se organizar por idade, as crianças já isoladas dos adultos eram preparadas para o futuro, para o progresso da nova sociedade industrial. Os objetivos e as metas para a infância eram traçados, tendo em vista a construção de um novo homem.

Vários temas foram desenvolvidos com o intuito de definir a infância, e esta passou a ser vista como um período delimitado pela idade, com características biológicas específicas que implicam numa imaturidade e dependência diante do adulto, um ser que precisa de proteção e cuidados devido a sua inocência, a sua fragilidade, a sua incapacidade de se mover no mundo.

O advento das sociedades modernas, as mudanças no sistema econômico e o poder dado à ciência neste modelo de sociedade colocaram a criança a serviço da ciência para a produção de um adulto perfeito. O interesse teórico pela infância, na modernidade, reduziu a criança a objeto de estudo. Ela deve ser testada, observada, avaliada, experimentada, para se transformar num conceito, num ser homogêneo e universal em suas especificidades: inocente, sagrada, frágil e imatura. Assim, a criança foi registrada, com o olhar do adulto, influenciando nos modos de percebê-la.

A criança na modernidade se constituiu mais como uma abstração, do que como um ser concreto, histórico, que se relaciona, que interage e não só reage e obedece. Os conceitos até aqui abordados desnudaram a criança de sua dimensão social, isolaram-na de suas condições concretas de existência, da relação que há na sua constituição de sujeito, dos aspectos culturais, de classe, de gênero e étnicos.

O homem racional, ser pensante, que foi delineado pela cultura ocidental, não permitiu que a criança fosse pensada da mesma forma que o adulto. A esta restou lutar para conquistar a razão, para ser adulta. Ao adulto coube o estatuto de sujeito racional, à criança coube o de vir a ser.

É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade, que emergem como categorias e como objetos de reflexão e investigação, característico da modernidade. Sujeito de responsabilidades e obrigações, sujeito de direito, sujeito singular, o homo rationalis é colocado (mais uma vez? de outro modo?) como objeto de estudo e intervenção. Intervenção essa que se dará sobretudo no nível da criança, com vistas à preparação e formação do homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo (SMOLKA, 2002, p. 104).

Numa sociedade da racionalidade, as ações educativas deveriam estar articuladas às condições de desenvolvimento econômico, e os sujeitos infantis deveriam ser desenvolvidos para serem úteis e produtivos. A criança passa a ser vista como um sujeito cognitivo, com potencialidades para aprendizagem, e, nesse processo de aprendizagem, vai evoluindo a níveis cognitivos mais elevados.

Essas ideias orientaram e conduziram (e ainda orientam) ações e percepções sobre a criança. Ideias estas que são construtos culturais e que delineiam o fazer docente, pela ênfase atribuída à cognição infantil, em vista de prepará-la para a vida em sociedade. A ênfase da ciência, da escola, nos aspectos cognitivos em detrimento de outras características presentes na criança, demonstra o quanto a preocupação com a infância na modernidade esteve atrelada à ideia de progresso e de preparação para o futuro.

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de assujeitamento da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 31-32).

Neste sentido, os estudos sobre as capacidades intelectuais, sobre as características peculiares da criança, deram centralidade aos aspectos biológicos, na sua evolução. Com destaque aqui, as teorias psicológicas do desenvolvimento humano que de certa forma dominaram esse campo de estudo, com grande predominância na área da formação de professores da educação infantil.

A Psicologia do Desenvolvimento<sup>[6]</sup>, pautada no sujeito individual e nos seus aspectos evolutivos, contribuiu significativamente para a construção universal, em que o comportamento do indivíduo é estudado de forma isolada dos aspectos sociais e a ênfase recai, sobretudo, nas características biológicas que evoluem num processo linear, no qual a maturação é o viés para o desenvolvimento. Para Souza (1996), as consequências negativas deste tipo de abordagem é que trazem ao corpo social uma naturalização das formas de se pensar a criança em termos de etapa e desenvolvimento cronológico.

O que se evidencia com frequência é que a criança, jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social, situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades (SOUZA, 1996, p. 45).

Para essa autora, a Psicologia do Desenvolvimento se identifica com os instrumentos de dominação e controle social, e servem de base para as diversas propostas de educação infantil, por se constituírem num acervo de conhecimentos imprescindíveis para um mundo baseado na produção e no consumo. As ideias e conceitos de organismo imaturo, em evolução, incompleto, se estenderam à criança e a colocaram numa condição inferior ao adulto, condição esta já esboçada anteriormente nos conceitos de inocência, fragilidade e dependência. A criança é transformada em objetivos, naquilo que está por vir, no que ela pode desenvolver e em como o meio deve agir para se alcançar o modelo de sujeito traçado pela racionalidade técnica.

---

[6] As teorias psicológicas do desenvolvimento humano trouxeram também inúmeras contribuições aos estudos da criança, ao concebê-la como um sujeito que possui características peculiares em cada idade, e, principalmente, por considerar a criança como um ser diferente do adulto e não um adulto menor.

A criança foi produzida pelo conhecimento científico como um modelo. A ciência produziu um modelo de sujeito infantil e uma infância idealizada para todos/as, a infância burguesa ocidental, universal, atemporal, sem cor, sexo, cultura e diferença.

Para Heywood (2004), as sociedades baseadas em interesses diversos sempre quiseram impor uma imagem de infância refletida na existência de uma natureza ou essência, o que conduz a uma homogeneização e imutabilidade do conceito, desconsiderando as diferenças de tempo e de espaço na sociedade.

Este autor nos lembra que há um movimento presente na construção de imagens de infância e das suas formas de ser que não é linear, pois essas imagens podem se apresentar em vários momentos históricos, possibilitando para as sociedades a assunção e a circulação de visões conflitantes a respeito da criança, como as que já foram tratadas ao longo deste trabalho.

Neste sentido, é imprescindível compreendermos que o grande movimento da ciência moderna, em conhecer o homem e aquilo que lhe é peculiar, trouxe à criança um papel central na sociedade ocidental, como aponta Kramer (1996, p. 25), “[...] o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico [...]”, e se tornou um campo fértil de estudos, no qual as diversas áreas do conhecimento estabeleceram verdades sobre ela. Uns, dentro de uma perspectiva mais ampla, em que as dimensões sociais, políticas, ideológicas, se fazem presentes, permeando as investigações; outros partem de uma visão mais restrita, ou seja, centram-se nas especificidades dos sujeitos infantis.

São, portanto, as dimensões cultural, social e histórica da criança que precisam ser consideradas, pois, numa sociedade desigual como a nossa, as condições concretas de vida das crianças interferem diretamente nos modos de se viver a infância. É por isso que é mais coerente afirmar na contemporaneidade que há multiplicidades de infâncias e diferentes modos de ser criança.

#### **4. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DAS CULTURAS INFANTIS E DAS MULTIPLICIDADES DE INFÂNCIAS: DE UM CONCEITO ABSTRATO A SUJEITO CONCRETO**

O século XX foi marcado por uma crescente produção de estudos sobre a infância e por diversas concepções teóricas nesta direção. Nesse movimento, ficou a constatação de que as ideias que temos de criança mudam, tomam diferentes contornos, de acordo com o movimento histórico.

Decerto, as visões de infância que circulam desde a Antiguidade são múltiplas e estão relacionadas com os interesses políticos, econômicos, religiosos e sociais de cada época. No entanto, algumas posturas em direção à criança parecem não ter se modificado ao longo da história, apesar da importância que lhe fora atribuída. O exercício do poder, da hierarquia, da obediência, da submissão, do mando, ainda são direcionadas às crianças, estas continuam como um alvo perfeito para práticas autoritárias por parte de instituições como a família e a escola.

Os avanços teóricos são evidentes. Kramer (2003) defende um conceito de criança como um sujeito histórico e social, produtora de cultura. Discorda das ideias que defendem uma essência infantil, que coloca todas as crianças num patamar de igualdade, independente das condições históricas e sociais que vivem. Lembra-nos que a dependência da criança com relação ao adulto é fato social e não natural, pois existe uma relação de poder entre adultos e crianças por inúmeras razões que estão relacionadas a aspectos ideológicos em nossa sociedade. Kramer (2003) critica as visões que anunciam o desaparecimento da infância ou da sua não existência e acrescenta que não é a ideia de infância que está em crise e sim o homem contemporâneo.

Todas essas questões apontadas pela autora são inquietantes, pois vivemos num cenário cheio de desafios para os que trabalham com a criança, que nos leva a duvidar das nossas próprias imagens construídas, principalmente quando tiveram como base conceitos totalizantes e uni-

versais sobre a infância.

O entrelaçamento dos aspectos políticos, econômicos e culturais denotam as enormes disparidades nas vivências de crianças no mundo todo, “[...] As infâncias estão hoje profundamente divididas pelos valores, pela riqueza ou miséria, pelo caos político ou relativa estabilidade” (STE-ARNS, 2006, p. 201), não havendo, portanto, lugar para conceitos e imagens homogêneas de infância, pois a realidade diferencia as experiências dos diversos grupos infantis.

A concepção da criança como sujeito histórico e social, produtora de cultura é bem recente, e não foi suficiente para que os sujeitos infantis fossem retirados do silenciamento a que foram historicamente submetidos, pois a maioria dos estudos estavam longe de considerar a criança como um sujeito que para ser conhecido precisa ser ouvido. A ênfase recaía mais nos saberes sobre a infância.

Demartini (2002) lembra-nos da importância de aprendermos a ouvir as crianças, de escutar as suas vozes, do estabelecimento do diálogo com estes sujeitos, pois cada vez mais escutamos por parte daqueles/as que convivem e trabalham com crianças sobre a incapacidade de entendê-las; fruto de um processo de distanciamento entre adulto e criança provocado pela modernidade.

A proclamação legal da criança como sujeito de direitos (Constituição de 1988), o reconhecimento como sujeitos que possuem especificidades, como grupo social diferenciado, por possuírem cultura e experiências diferentes das do adulto, não garantiu a estes sujeitos a sua participação, a sua inclusão como sujeito social nos diálogos estabelecidos nos diversos espaços de convivência social, e, também, nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

A concepção de criança como ator social, como sujeito participativo, só iria despontar a partir da década de 1990, com o interesse maior das Ciências Sociais nas diversas formas de ser criança, com a focalização na própria criança e em seu contexto de experiência social. É o que podemos chamar de ocupação pelas crianças de um novo lugar social, onde estas saem do anonimato e da condição de objeto de estudo para a condição de sujeito.

No final da década de 1990, o campo da Sociologia, mas especificamente da Sociologia da Infância, vê nos processos de socialização infantil a fonte para se estudar a criança concretamente, não mais como objeto distante e isolado, a busca agora é por uma infância desnaturalizada, que possui uma natureza sociocultural e política, como a de todos os sujeitos, sejam adultos, crianças, adolescentes ou velhos.

A sociologia da infância propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente de construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 02).

A Sociologia da Infância aponta para a análise das dinâmicas de relações sociais das crianças com as mais variadas situações de vivência, e não apenas na escola ou na família, “[...] esta já não é mais considerada como algo maleável que a moral e a autoridade moldariam, mas como um parceiro com o qual é preciso negociar” (SIROTA, 2001, p. 09). Essa visão coloca as crianças como um grupo social em si, como atores sociais. São os sociólogos, de língua inglesa e francesa, os primeiros a questionar a visão de criança como um ser passivo nas pesquisas sobre a infância e a considerá-las como uma variável da análise sociológica que deve ser relacionada com as categorias gênero, classe e etnia.

Esse campo de estudos defende a ideia de não se construir mais discursos sobre a criança, independente da sua dimensão social, da sua situação concreta de vida e da sua condição de sujeito ativo:

Não se trata aqui de simplesmente opor uma ideologia subjacente da proteção a uma ideologia da autodeterminação, mas trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela (SIROTA, 2001, p. 18).

A busca da construção de um outro olhar e de uma nova postura em direção à criança, sugere que esta não seja vista sob a expectativa do adulto e que seus estudos não se tornem um estudo das ações do adulto sobre a

criança. Assim, deve-se compreender o que ela pensa da sua realidade, e acima de tudo acreditar na sua capacidade de dar opiniões e dialogar sobre temas variados, de exercitar o direito de falar e de ser ouvida, ou seja, acreditar que elas podem dizer algo sobre si mesmas. É neste sentido que defendemos a inclusão social da criança como ator social, como sujeito que vivencia, apreende e interpreta a realidade em que está situada, e que, portanto, precisa ser ouvida. É nesse sentido que Quinteiro (2003) fala da emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil.

A referida autora destaca o crescimento que, nas duas últimas décadas, teve os estudos sobre a infância no Brasil, porém alerta que existem ainda poucos estudos sobre a infância como condição social da criança. Pois, para Quinteiro, os estudos no país:

Nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. (2003, p. 05).

A realidade apresentada por Quinteiro (2003) relembra que os modos que percebemos as crianças refletem no lugar dado a elas nas pesquisas sobre os diversos temas das inúmeras áreas do conhecimento. É por isso que muito se diz sobre elas, todos/as falam e se interessam por elas. No entanto, são poucos os que as consideram importantes para o conhecimento da realidade.

Conhecer a criança a partir de si mesma é o diferencial das propostas e estudos que a defendem como ator social, como sujeito do processo de socialização. Segundo Montandon (2001), alguns estudos atuais se centram não somente nas instituições dirigidas às crianças, mas, também, nas relações entre gerações, nas relações entre crianças, e a criança como um grupo de idade. Tais estudos permitem o adentramento numa infância vivenciada em sua complexidade, apontam para a existência de uma pluralidade de infâncias.

Nestes estudos, Sarmiento (2005) informa que a infância é concebida como uma categoria social geracional e a criança é concebida como o sujeito concreto, é sempre um ator social que integra essa categoria gera-

cional. A geração se apresenta como uma categoria importante na análise das relações que as crianças estabelecem com os grupos intergeracionais e intrageracionais, ou seja, a categoria geração permite a possibilidade de se analisar, nas relações simbólicas e estruturais entre crianças e adultos e entre crianças, o que os aproxima e o que os distancia.

Por outras palavras, a “geração” é um construto sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre no plano sincrônico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais diferenciados os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 04-05).

Pesquisas<sup>[7]</sup> que tomam a criança como ator social e a infância como categoria social procuram entender este grupo a partir de seu contexto sociocultural, analisando as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, bem como as suas percepções e desejos sobre a escola.

Os resultados destes estudos apresentam a complexidade presente nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, em que não estão baseadas somente na obediência e na aceitação ao que lhe é imposto. As crianças não criam apenas estratégias de resistências para lidar com as imposições, mas, também, mecanismos que as tornam menos frustradas nas interações e nas formas de compreender o mundo, “[...] elas não são meras receptoras de cultura. Pelo contrário, elas criam seus próprios significados a partir das determinações externas, sejam estas, inclusive os limites da sala, do pátio” (MÜLLER, 2003, p. 12).

[7] Destacamos os estudos de Angela Borba (2006): As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos; Silvia Cruz (2004): Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa; Fernanda Müller (2003): Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência; Altino Filho (2006): Crianças e adultos: marcas de uma relação; Tatiana Pacheco (2008): Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência.

Os/as autores/as ressaltam que na maioria das relações estabelecidas com os adultos as crianças não são vistas como participantes ativos do processo educativo. Os adultos tentam privá-las de suas expressões, pelo controle e repreensão, tornando poucas as oportunidades que as crianças têm de se expressar, receber e dar explicações, de serem ouvidas, em função das grandes exigências e da prioridade atribuída ao silêncio, ao estar sentado/a, às filas e horários que não permitem barulhos, risos ou improvisações.

Ao analisar os processos de socialização entre crianças e entre estas e os adultos, Filho (2006) constatou que a forma como os adultos percebem as crianças reflete nas relações e nos modos como estes se dirigem a elas. As posturas diferenciadas dos adultos se baseiam ou na consideração das crianças como atores sociais, respeitando as suas especificidades, ou em uma visão de crianças como sujeitos homogêneos.

Este autor também destaca que as formas de relação das crianças com cada adulto exige, destas, comportamentos diferenciados e nestas relações os sujeitos infantis não deixavam de manifestar os seus desejos, os seus pontos de vista e necessidades, “[...] As crianças pesquisadas mostravam, em seu convívio diário, do que gostavam e do que não gostavam de fazer nos espaços/tempos da instituição” (FILHO, 2006, p. 22). O processo de socialização estudado pelo autor enfatiza a postura participativa da criança nas interações sociais, mesmo quando estas tinham como base a hierarquia e superioridade do adulto.

Ao serem observadas no contexto de suas relações as crianças colocam em evidência as suas capacidades de negociar, de criar estratégias múltiplas para a convivência social e, principalmente, não permitem o endurecimento e a falta de criatividade nas interações. As crianças negam e desafiam as tentativas de enquadramento num padrão universal, ao lembrarem os adultos que as suas singularidades marcam essas relações.

Pacheco (2008), nos resultados da pesquisa realizada no Mestrado em Educação, destaca que as crianças apresentaram informações significativas para (re)pensarmos a docência e as relações adulto-criança na prática docente. Nos questionamentos feitos às crianças, sobre a existência de similaridades e/ou diferenças no exercício da docência de professores e professoras, estas tomaram como base para as suas respostas a autoridade. A autoridade foi utilizada como base definidora dos/as professores/as e

nos discursos das crianças superam as questões de gênero. A autoridade é exercida por ambos, por isso não há diferença. É o olhar para o exercício da autoridade, para o controle, para a obediência, que conduzem as crianças a perceberem os/as professores/as de forma similar, todos/as mandam, todos/as controlam, “[...] essa autoridade queiramos ou não, é institucionalmente atribuída àquela ou aquele que exerce a atividade docente” (LOURO, 1997, p. 116).

Os questionamentos feitos às crianças sobre a docência de professores/as também demonstraram que o que permeia os sentidos dos discursos destas crianças, sobre professores/as, são os vínculos afetivos e emocionais que estão presentes nas interações que ocorrem na sala de aula. Parece que quanto mais afetivas forem as relações, as hierarquias são menos enfatizadas, diminuem o seu significado. O controle, a autoridade e a vigilância, formas históricas presentes na relação adulto-criança nas instituições escolares, são menos evidenciadas.

É importante enfatizar o quanto o afeto foi historicamente concebido como algo que deveria estar distante nas relações entre professores/as e alunos/as, por estar relacionado à figura feminina e por não reforçar os aspectos técnicos e científicos do trabalho docente. A afetividade foi um aspecto apresentado pelas crianças como importante no trabalho docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade plural e de extremas desigualdades sociais como a nossa, em que a criança experiencia a sua infância no contexto sociocultural que está inserida, não cabe a ideia de uma infância universal, padronizada, e muito menos partir deste princípio para estudos ou práticas escolares.

Nessa perspectiva, a sua inclusão na sociedade como ator social e os seus processos de socialização são fundamentais para entendê-la, por não ser vista como mera absorvente passiva das suas experiências. Na sua relação com o mundo a criança participa, interpreta, dá significado às suas experiências. A imobilidade a qual a criança foi submetida, historicamente, deve-se também ao fato de uma visão adultocêntrica que, segundo Müller e Delgado (2005), contribuiu para o predomínio do

olhar adulto nos estudos sobre as culturas infantis e para a ausência das vozes das crianças nas pesquisas.

As autoras nos fazem refletir o quanto as culturas infantis foram negligenciadas, ignoradas, negadas, excluídas dos estudos, das pesquisas e dos processos de participação social. O quanto não foi dado importância às suas vozes como fontes para se conhecer os mundos sociais e culturais da infância.

As crianças têm muito a dizer sobre as suas formas de ver o mundo, sobre preconceitos, sobre o poder e a autoridade que os adultos exercem sobre elas. Portanto, é necessário uma aproximação efetiva nas experiências infantis, uma consideração dos seus pontos de vista, da singularidade de cada criança ao interpretar as suas vivências sociais.

Aprender com as crianças, libertá-las dos estereótipos e das verdades universais, é um grande desafio, que exige reflexão e mudança de postura. Essa consideração implica na ruptura com concepções hegemônicas que serviram para o distanciamento entre adultos e crianças e para a sua exclusão como sujeito concreto na modernidade.

As crianças não vivem alheias a este mundo, ou num mundo à parte; os adultos que construíram modelos e modos de vivência idealizados para a infância. Pois é num mundo plural, diverso e desigual que estes sujeitos vivem e se relacionam, e ao interagirem com este mundo imprimem nele suas marcas e deixam-se por ele se constituir. Por isso, a importância de não isolar as crianças das questões sociais e culturais e da escola perceber e se relacionar com elas como atores sociais, como sujeitos ativos na sua educação, tal postura pode trazer grandes contribuições à formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.org>.

anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t078.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio/ago., 2005.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FILHO, Altino José M. Crianças e adultos: marcas de uma relação. *In: FILHO, Altino José M. et al. Infância Plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia; BAZÍLIO, Luiz C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Anais [...]*. Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/fernandamuller.rtf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PACHECO, Tatiana do S. C. **Significados e Sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26. **Anais** [...]. Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

QUINTEIRO, Jucirema *et al.* A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt13773int.rtf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 11, mar. 2001.

SMOLKA, Ana L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In: FREITAS, Marcos C. de; KUHLMAN JR, Moysés (org.). Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Solange J. e. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (org.). Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Solange Jobim e; PEREIRA, Rita Marisa R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 25-42.

STEARNS, Peter N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

# A infância na Amazônia brasileira: história e resistência de crianças, do período colonial à contemporaneidade

Simeí Santos Andrade<sup>[1]</sup>  
Romeu do Carmo Amorim da Silva Júnior<sup>[2]</sup>

**Resumo:** O estudo que ora apresentamos é parte de uma investigação mais abrangente sobre as infâncias da Amazônia. Busca compreen-

<sup>[1]</sup> Pós-Doutora em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (2020). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018). Mestra em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo (2005). É professora efetiva da Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Arte, atuando no curso de Licenciatura em Dança, da Faculdade de Dança – FADAN e no Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq), associado à Rede Emíli@ de Pesquisa. É membro da Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS. E-mail: simeíandrade@ufpa.br

<sup>[2]</sup> Professor efetivo de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP/Campus Santana. Mestrando em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES UFPA. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Bacharel em Música com Habilitação em Canto pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Licenciado em Música pela UEPA. Atuou na Fundação Carlos Gomes como professor das disciplinas: Musicalização; Teoria Musical; Solfejo; Canto Coral e Canto Lírico. Membro do Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos – NUPEIA (UFPA/CNPq). E-mail: romeu.amorim@ifap.edu.br

der como as infâncias e as crianças foram se estabelecendo nesse espaço geográfico singular de água e floresta a partir do advento das grandes navegações que chegaram à região no século XVI e foram modificando a história dos povos amazônicos e, conseqüentemente, suas culturas. Neste recorte apresentamos uma pesquisa bibliográfica e documental que nos faz refletir acerca de como as crianças eram vistas e seu papel social na estrutura da sociedade colonial até a contemporaneidade, tendo como fundamentos basilares os Estudos Sociais da Infância e os estudos decoloniais. Acompanham-nos, nesta discussão, Altman (2010), Gonçalves (2012), Kramer (2011), Lander (2005), Loureiro (2000), Quijano (2005), Ramos (2010) e Rodrigues (2013), entre outros, os quais ajudaram a compreender o lugar que as crianças têm ocupado na Amazônia brasileira. O estudo mostrou que o homem amazônida, sobretudo a criança, está em todos os lugares desta região exigindo seus direitos por meio dos grupos sociais organizados que se fazem presentes nas diversas ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo ao descaso do poder público com a educação, saúde, saneamento, habitação, infraestrutura etc. A organização social foi a maneira que o amazônida encontrou de se fortalecer e de se rebelar frente aos desmandos da ordem vigente, suas culturas e a interação com a natureza foram suas maiores armas de luta.

**Palavras-chave:** infâncias amazônicas; história da infância; crianças da Amazônia; Amazônia brasileira.

---

## LA INFANCIA EN LA AMAZONÍA BRASILEIRA: HISTORIA Y RESISTENCIA DE NIÑOS, DEL PERÍODO COLONIAL A LA CONTEMPORANEIDAD

**Resumen:** El estudio que presentamos aquí es parte de una investigación más completa sobre las infancias de la Amazonía. Se busca comprender cómo las infancias y los niños se establecieron en este espacio geográfico único de agua y selva a partir del advenimiento de las grandes navegaciones que llegaron a la región en el siglo XVI y fueron modificando la historia de los pueblos amazónicos y, por consiguiente, sus culturas. En este recorte presentamos una investigación bibliográfica y documental

que nos hace reflexionar sobre cómo se veía a los niños y su papel social en la estructura de la sociedad colonial hasta la época contemporánea, teniendo como fundamentos básicos los Estudios Sociales de la Infancia y los estudios decoloniales. Nos acompañan en esta discusión Altman (2010), Gonçalves (2012), Kramer (2011), Lander (2005), Loureiro (2000), Quijano (2005), Ramos (2010) y Rodrigues (2013), entre otros, los cuales ayudaron a comprender el lugar que los niños han ocupado en la Amazonía brasileña. El estudio mostró que el hombre amazónico, especialmente el niño, está en todas partes de esta región exigiendo sus derechos a través de grupos sociales organizados que están presentes en las diversas acciones afirmativas en los campos, en los bosques, en las ciudades, cuestionando las políticas públicas, resistiendo al descuido del gobierno en educación, salud, saneamiento, vivienda, infraestructura, etc. La organización social fue la forma que encontraron los amazónicos para fortalecerse y rebelarse contra los excesos del orden vigente, sus culturas y la interacción con la naturaleza fueron sus mayores armas de lucha.

**Palabras clave:** infancias amazónicas; historia de la infancia; niños de la Amazonía; Amazonía brasileira.

---

## 1. INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos mostrar como as crianças foram tratadas ao longo da história da Amazônia, desde a chegada das primeiras embarcações europeias, no século XVI, até a contemporaneidade. A investigação se deu por meio de uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2012, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, com foco numa pesquisa bibliográfica que se desenvolve “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1991, p. 48) e documental que “vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Id., p. 51).

Análise do conteúdo foi a forma que encontramos para interpretar os conteúdos das referências que ponderamos (documentos, filmes, imagens, periódicos, artigos e livros), visto que “é um tipo da análise de comu-

nicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva” (CHIZZOTTI, 2014, p. 114), também análise do conteúdo é “uma técnica de fazer interferências sistemáticas e objetivas, identificando as características especiais da mensagem” (HOLSTI apud CHIZZOTTI, 2014, p. 115).

A pesquisa também se baseia nos Estudos Sociais da Infância, que propõem a defesa de “[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação [...]” (KRAMER, 2011, p. 101), que a perceba como ser concreto, que ocupa um lugar social muito peculiar.

Para apreensão da realidade amazônica e de como as crianças se localizam nesse espaço geográfico, se fez necessário refletirmos sobre a ótica não do colonizador, mas do oprimido nortista-amazônida, especialmente sobre a condição de subserviente a que foi submetido por séculos e que o obriga “[...] a uma luta e a uma resistência [...] que tem uma história de 500 anos” (MENCHÚ, 1996, p. 195). Deste modo, os postulados decoloniais nos ajudam a pensar crítica e reflexivamente:

[...] a emergência de práticas que reconheçam os sujeitos que se mantêm numa colonialidade subjetiva, numa relação de poder que os oprimem e excluem nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos, negando suas culturas e identidades, tornando-os invisíveis [...] (SIMÕES; SANTOS; BARROCA, 2015, p. 10).

Neste sentido, os Estudos Sociais da Infância contribuem para uma análise das relações de poder que se estabeleceram desde o período colonial na Amazônia e que mostram o quanto as crianças foram inferiorizadas por meio de práticas abusivas (RAMOS, 2010) de exploração, que lhes deixavam poucas chances de sobrevivência. Essa ponderação nos encaminha para uma outra construção, de caráter político, a fim de que se possa compreender, sistematizar, contextualizar e reconhecê-las como seres humanos, como pessoas, que diante das práticas subalternas de domínio capitalista buscam ser reconhecidas a partir de um processo reflexivo da sua história, a decolonização (CORONIL, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005); essa perspectiva tem o sentido de trazê-las para outro patamar – o de atores sociais –, “[...] dando ênfase na formação da identidade e do protagonismo da criança enquanto sujeito” (SIMÕES; SANTOS; BARROCA, 2015, p. 10).

Pensar a infância e seus atores sociais requer uma análise de como a sociedade foi produzindo ao longo de sua história conceitos sobre esses pequenos cidadãos; sua importância advém da maneira como a sociedade os vê. Esse estudo traz uma visão de infância e de criança como ator social, porém, a realidade vivida por elas é dura e diz muito do processo histórico de opressão que reflete, ainda hoje, a sua luta diária para sobreviver a tanto descaso, “[...] cuja realidade cultural é marcada pela precariedade social, econômica e política, [...], que na região amazônica, em particular, negligenciou as peculiaridades regionais e as singularidades locais [...]” (SILVA, 2007, p. 48). Observando esse quadro nos ancoramos em Lander (2005), ao considerar que uma das alternativas ao pensamento eurocêntrico-colonial, que negligenciou as crianças, renegou sua história, é olhar o mundo, agir sobre ele e interpretá-lo dando um outro significado e principalmente agir de maneira consciente, participativa, garantindo que as crianças sejam ouvidas onde quer que estejam.

## 2. A CRIANÇA NA AMAZÔNIA COLONIAL

Com o advento das grandes navegações, no Brasil a Amazônia torna-se alvo da imposição da cultura europeia, onde a infância era desconsiderada, as crianças “[...] não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava [...]” (LEITE, 2011, p. 21).

Os grupos indígenas foram impactados por essa cultura, ao longo das diversas ocupações que se sucederam na região, além da imposição de um estilo de vida ao qual foram submetidos pelos portugueses, principalmente, de maneira incisiva e por um tempo prolongado. As crianças curiosas e ávidas por aventuras estavam sempre à espreita observando, ajudando e sendo mandadas a fazer algo, e aprendiam com facilidade tudo o que lhes era ensinado.

As expedições que chegavam ao Brasil e na Amazônia tinham a função de dominar por meio da opressão explícita (escravidão) e implícita (catequese), por exemplo. As crianças interagem no seu grupo e nas demais comunidades tribais, o que fez com que os europeus, sobretudo os portugueses, percebessem que elas poderiam ser a estratégia que precisa-

vam para conquistar os demais membros de outras etnias, como observou Altman (2010) ao analisar o papel da criança nesse contexto:

Com a chegada dos jesuítas [...] começam estes por tentar conquistar primeiro as crianças com quem aprendem noções da língua, passando logo a utilizá-las como intérpretes [...]. Formam então coros de meninos que levam em suas expedições de catequese. Então entram pelas povoações, as crianças à frente, entoando as ladainhas e outras crianças rapidamente se agregam ao séquito, pulando, cantado e dançando (ALTMAN, 2010, p. 241).

Posteriormente os religiosos utilizam outras linguagens (teatro e dança) como mecanismo de imposição de sua cultura e domínio europeu na Amazônia. Peças teatrais de cunho religioso são encenadas nas aldeias objetivando a transmissão de uma nova cultura, “embora habituados a uma vida nômade, os índios vão assimilando os novos costumes, ganhando novos conhecimentos, mas perdendo muito de sua cultura primitiva” (ALTMAN, 2010, p. 241).

A colonização na Amazônia provocou o extermínio de grande parte da população indígena, dizimada pelas armas de fogo dos conquistadores e também pelas doenças trazidas pelos europeus, como a varíola, o sarampo, a catapora, a gripe e a tuberculose (ANDRADE, 2011). O contato estabelecido possibilitou a proliferação de doenças até então aqui desconhecidas, especialmente entre as crianças. Além do que os “[...] índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer [...]” (QUIJANO, 2005, p. 120); as crianças não ficaram de fora deste contexto, elas também trabalhavam até o esgotamento.

Os europeus que ancoraram na região eram na maioria homens, mas mulheres e crianças também faziam parte dessa grande aventura. Eram submetidas a todo tipo de violência, além de realizarem trabalhos pesados, de terem uma alimentação escassa e viverem em péssimas condições sanitárias nos porões das embarcações que chegavam na Amazônia, o que ocasionava doenças, levando-as em muitos casos a óbito (RAMOS, 2010).

A quase totalidade das crianças aqui chegadas era constituída de órfãos e pobres, vendidas por suas famílias, capturadas nas vias públicas ou sequestradas. Poucas eram as que vinham acompanhadas de pais ou parentes. Os meninos eram submetidos à exaustão de sua força de trabalho e

violências físicas, morais e sexuais. As meninas, geralmente oriundas dos orfanatos, eram enviadas a fim de suprir a falta de mulheres brancas na Colônia, mas durante as viagens também sofriam violência de toda ordem, eram guardadas para não sofrerem com os assédios e estupro dos tripulantes; além disso eram as mais visadas durante os ataques dos piratas. A selvageria era tão grande que “[...] crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violentadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia” (RAMOS, 2010, p. 19) e depois mandados para a Amazônia.

Os colonizadores portugueses ponderavam que o ciclo de vida da criança era curto, uma vez que a média de vida era de 14 anos em Portugal, e que a maioria dos nascidos vivos ia a óbito antes dos sete anos de vida (RAMOS, 2010). Por viverem poucos anos, era necessário explorar o máximo de sua força de trabalho para que, de certa forma, pagassem o tempo de vida que tivessem. Baseados nesta concepção, os portugueses estabelecem a prática da exploração das crianças na Amazônia. Em relação a tal situação, Priore (2010, p. 84) considera que “há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado [...] “meúdos”, “ingênuos”, “infantes”, são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa [...]”, e que traduzem como a criança era concebida pelos adultos colonizadores.

A ambição gerada pela expectativa de enriquecimento leva os europeus a ignorarem “[...] a identidade dos povos indígenas, acusando-os de não ter religião ou de desconhecer a agricultura [...]” (PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 20). Desconsideram suas culturas, colocando-os numa condição de inferioridade, forçando a viverem sob um regime de escravidão homens, mulheres e crianças.

Nesse contexto há uma dupla visão de infância, do nativo e do europeu, na qual “[...] são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (KRAMER, 2011, p. 96). Desta maneira a criança é vista pelo nativo e pelo europeu na Amazônia Colonial de maneira díspar. O nativo considera a criança como parte integrante da sociedade, o cuidado com a sua criação é do pai e da mãe, embora o pai seja o maior responsável pela educação do menino e a mãe pela educação da menina. Desde os primeiros sinais de que mais um membro da família está chegando, o pai se envolve no trabalho de parto, ajudando a mulher a dar à luz, o que para o ho-

mem da Amazônia é “[...] considerado como questão de honra prestar os maiores cuidados à mãe para que a criança não sofra” (ALTMAN, 2010, p. 231), além dos cuidados posteriores que ambos exerciam na alimentação, na saúde, no brincar, na espiritualidade e na transmissão cultural.

Com relação à importância da criança e do papel dos pais na sociedade indígena, Priore e Venancio (2010) afirmam que:

[...] o cordão umbilical do filho homem era cortado com os dentes pelo pai, enquanto as meninas recebiam da mãe os primeiros cuidados. Depois de banhados no rio e pintados com urucum e jenipapo, os pequenos eram submetidos à cerimônia do *itamongaué*, cuja intenção era lhes proporcionar um bom futuro. Durante o resguardo, os pais não trabalhavam, alimentando-se exclusivamente de farinha de raiz (*ouic*) e água. Evitavam, simbolicamente, que seus pequenos tivessem cólicas. Tais hábitos - a *couvade* - simbolizavam a importância do papel paterno na geração de uma criança. Esta recebia, ao nascer, objetos por ele confeccionados. Pequenos tacapes, arcos e flechas em miniatura tinham por objetivo tornar o filho um excelente caçador. Durante um ano e meio, tempo em que durava o aleitamento, mães e filhos não se desgrudavam. Envolto em pano denominado *typoia*, as pequenas criaturas eram carregadas, nas costas ou nos braços, até durante o trabalho nas roças. A forte ligação entre pais e filhos chamou a atenção dos europeus: “são obedientíssimos a seus pais e mães e todos muito amáveis e aprazíveis” (PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 22).

Na cultura dos nativos da Amazônia Colonial há uma preocupação com o bem-estar dos pequenos, a criança é percebida e valorizada. A chegada de mais um membro na comunidade gerava uma comoção social, todos ficavam aguardando o momento em que o choro da criança abria seus pulmões, para então fazerem seus agradecimentos e pedidos de proteção aos espíritos.

Já para o europeu, era considerada incapaz, dependente e submissa ao pátrio poder (MARCÍLIO, 2010). O recém-nascido, por carecer de maiores cuidados, precisava de alguém adulto para ficar próximo, o que diminuía a mão de obra nas atividades, e não era visto com bons olhos. À medida que iam crescendo, os pobres eram usados como mão

de obra barata, que podia ser explorada em todas as suas dimensões e a qualquer tempo, e estavam sujeitos às maiores violências, assim como aqueles que chegavam nas embarcações europeias. A esse respeito, Ramos (2010) nos esclarece que meninos e meninas eram submetidos a tantos abusos que lhes restavam poucas saídas – escravidão ou morte –, como nos assegura o autor:

Os meninos ainda não eram homens, mas eram tratados como se fossem, e ao mesmo tempo eram considerados como pouco mais que animais cuja mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. As meninas de 12 a 16 anos não eram ainda mulheres, mas em idade ainda considerada casadoura pela Igreja Católica, eram caçadas e cobiçadas como se o fossem. Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer (RAMOS, 2010, p. 48).

As crianças eram violentadas de muitas formas; a proteção à vida e à sua integridade era quase inexistente. Em muitos casos os colonizadores mantinham as meninas virgens a fim de serem trocadas no comércio por homens escravos (indígenas, fugitivos de navios e presos da Coroa), alimentos, especiarias e outros produtos que porventura estivessem faltando nos navios.

Os escritos desse período mostram que os colonizadores pouco davam importância à figura da criança. Nas narrativas consultadas, a expedição de Pedro Teixeira pela foz do rio Amazonas (1637-1638) é a que apresenta com mais detalhe a população embarcada na grande aventura, em torno de 2.500 pessoas, das quais destacamos mulheres com crianças, provavelmente seus filhos, e meninos trabalhadores (BEZERRA NETO, 2001).

Teixeira lutou em muitas frentes de guerra contra os holandeses no rio Xingu, contra os ingleses ao longo da margem esquerda do rio Amazonas e também contra os índios Tupinambás no rio Tapajós, para escravizá-los, no que foi exaltado pela Coroa portuguesa (VERÍSSIMO; PEREIRA, 2014). Nesses vários conflitos a criança (europeia e indígena) também era atingida; as meninas eram levadas para os serviços domésticos e sexuais, em muitos casos, para viverem em forma de concubinato com os navegantes e com os outros portugueses que já viviam na região; os meninos taludos (entre 12 e 16 anos) eram capturados e levados como escravos para trabalharem nas embarcações e nos serviços de retiradas das drogas do sertão.

Os europeus que já estavam na região, como ingleses, franceses e holandeses, usavam a mesma tática de escravização da população local, colocando-os na condição de servís.

A ocupação portuguesa na Amazônia também se deu por meio dos aldeamentos de Missões ou Ordens Religiosas, as quais foram consideradas estratégicas no processo de ocupação e dominação da região, a partir de um trabalho de convencimento realizado pelos colonos e principalmente pelos missionários que efetivaram o que denominaram de “descidos” e/ou “descida”, na qual os indígenas eram levados a morarem nas aldeias e vilas portuguesas e trabalharem na exploração dos produtos da floresta e/ou nas lavouras como domesticados ou escravos (GONÇALVES, 2012). As crianças eram catequisadas nos aldeamentos, o que facilitava a descida de seus pais e parentes.

Nesse processo famílias inteiras foram domesticadas pelos missionários, porém, a consequência foi trágica – o esvaziamento das aldeias –, que se deu por morte em virtude das várias doenças as quais foram submetidos com a chegada dos europeus, por conflitos e pelo pesado trabalho de colheita das drogas. Veríssimo e Pereira (2014) salientam que:

A conversão dos índios e a sua “descida” para as vilas e aldeias portuguesas afetou as diferentes culturas e modos de produção das populações indígenas que viviam nas margens do rio Amazonas e seus afluentes. Nesse período houve esvaziamento das aldeias porque muitos indígenas deixavam de trabalhar para a sua própria família e comunidade para se dedicar às colônias e, principalmente, porque a grande maioria foi morta por doenças, guerras e excesso de trabalho (VERÍSSIMO; PEREIRA, 2014, p. 44).

Esse era o quadro de exploração da população nativa, incluindo as crianças que participavam ativamente das atividades dos pais, bem como dos mestiços e dos brancos pobres que vieram da Europa: meninos órfãos, os pajens e os mendigos (CHAMBOULEYRON, 2010). Com a chegada das Missões e as dificuldades enfrentadas (falta de alimento, doenças, escravidão), muitas crianças eram entregues aos cuidados dos religiosos para serem catequisadas e iniciadas nas letras.

Um dos resultados do processo de escravidão da sociedade indígena na Amazônia foi a diminuição considerável dessa população, por doen-

ças, fugas e mortes. As crianças foram as maiores vítimas dessa catástrofe, muitas ficaram órfãs e à mercê dos colonizadores, mas as doenças foram as maiores causas de morte das crianças nesse período (BARBOSA, 2016).

Os estudos em que se localizam as infâncias na região “[...] não podem se furtar em sempre recuperar a história do capitalismo na Amazônia [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 117). O povo amazônida foi marcado como seres inferiores por natureza (RODRIGUES, 2013), por meio de uma construção *eurocêntrica*, que estrutura mecanismos de dominação partindo de experiências em outros territórios, objetivando impor suas características histórico-culturais como modelo de superioridade e universalidade (LANDER, 2005), sem considerar a diversidade e muito menos a particularidade desses povos que compõem os diversos espaços desta região. Nesse contexto, as crianças se destacam pela capacidade de se movimentarem e interagirem no seu *lôcus* com seus pares, possuírem uma linguagem própria, utilizando o corpo para falar por gestos e olhares, seus sentidos como instrumentos de absorção do cheiro e do sabor que dão sentido à vida, fazendo delas estranhas no seu próprio ninho. Os colonizadores nunca compreenderam sua natureza, considerando-as quase sempre invisíveis.

Os europeus cuidaram de forjar uma identidade para o homem amazônida; a ideia de que o nativo é “inconstante, despreocupado, sedentário, desambicioso, indolente, desleixado, degradado” (VERÍSSIMO, 1970, p. 86) foi maquinada e levada avante pelos navegantes. Contrapondo-se a esta ideia, Loureiro (2000) adverte que a grandiosidade da região e a possibilidade de retirar da natureza o seu sustento faz o modo de vida do homem amazônida parecer *diferente* para os que aqui se instalaram com objetivos de enriquecimento por meio da exploração, que estereotiparam a população de “[...] ignorantes, incapazes de assimilarem os padrões de modernidade que a cidade oferece, sem ambições pessoais, de fala típica e ridícula, interioranos, primitivos, aos quais se adita a omissão dos poderes públicos” (LOUREIRO, 2000, p. 37), conceitos que se espalharam e se firmaram durante centenas de anos no Brasil e em países da Europa, como Portugal e Espanha.

Esse olhar do colonizador sobre o homem amazônida, que deixa de considerá-lo como ele é, imerso na sua cultura, inclui também a criança. Contradizendo a ideia de que o amazônida é preguiçoso, entre tantos outros estereótipos imputados ao adulto e à criança, Loureiro (2000) argumenta que:

[...] situado diante de uma natureza magnífica de proporções monumentais, o caboclo, como homem amazônico, o nativo da terra, além de ter criado e desenvolvido processos altamente criativos e eficazes de relação com essa natureza, construiu um processo cultural dissonante dos cânones dominantes. O caboclo humanizou e colocou a natureza na sua medida [...] (LOUREIRO, 2000, p. 37).

Neste sentido, o amazônida harmoniza-se com a natureza, retira dela o que é necessário para sua sobrevivência (alimentos, remédios, materiais para construção de moradia, ferramentas de caça, de guerra, utensílios domésticos etc.), aprende com ela quando vai chover, quando há grandes quantidades de peixes nos rios, o que dizem os movimentos das luas e das marés, entre outros.

### 3. A CRIANÇA NA AMAZÔNIA ESCRAVOCRATA

Com a falta de mão de obra para a lavoura, a decadência do cultivo do cacau, posteriormente arroz e outros produtos foram se acentuando. A importação de escravos negros para toda a Colônia se tornou uma reivindicação à Coroa portuguesa pela necessidade de se fazer ressurgir o cultivo desses produtos com força de mercado, mas principalmente para o trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar do nordeste brasileiro.

Na Amazônia, os negros escravizados chegam em meados do século XVIII. Foram empregados nos canaviais e nas lavouras de arroz e algodão (SALLES, 2004). Além de serem colocados nas casas dos senhores e nas atividades domésticas, as mulheres eram as que mais se ocupavam dos trabalhos da casa grande. Para as escravas conceber um filho não consistia em receber uma bênção, mas para os donos tinha certo valor, pois se tornavam amas de leite para alimentarem seus filhos; para as escravizadas parir significava a garantia de sobrevivência dos filhos dos senhores, já para seus filhos a desnutrição e a morte eram certas. A escassez de leite materno e a falta de cuidados adequados aos recém-nascidos, em virtude de terem que retornar aos afazeres da casa e da roça em três semanas, deixando os pequenos aos cuidados de idosos e outras crianças, causavam um alto índice de mortalidade infantil entre as crianças escravas, pois a vida do pequeno

negro era pouco valorizada (SCARANO, 2010). Ressalta-se ainda que as crianças maiores (meninos) acompanhavam os homens nos serviços pesados da lavoura.

A lavoura da cana-de-açúcar se expandiu pelas margens dos rios da Amazônia, onde se instalaram engenhos com uma numerosa população de escravos (SALLES, 2004), em cujos locais as crianças se faziam presentes como força de trabalho na lavoura. Além disso, elas podiam também ser tiradas dos pais a partir dos sete anos e vendidas para outros senhores (SCARANO, 2010). Neste período, o nascimento de crianças “[...] fruto da união, nem sempre fortuita, de homens brancos e mulheres “de cor”, escravas ou livres [...]” (SCARANO, 2010, p. 121) era muito comum.

Com a mata densa da Amazônia, a fuga de negros em busca de liberdade era intensa para o interior da floresta, no Pará, resultando na formação de quilombos em vários pontos da Província, os quais se tornaram espaços de resistência e luta (SALLES, 2004, 2005). Em 1856 a população de cor (livre e escrava) do Pará era de 85.029 indivíduos, segundo dados do Relatório apresentado pelo Presidente Sebastião Rego Barros à Assembleia Legislativa do Estado, na sessão de 7 de fevereiro deste mesmo ano. Desse total, 26.195 eram menores: escravos pretos, escravos pardos, pretos livres, pardos livres; havia ainda uma população de 20.556 escravos cadastrados sem quaisquer informações sobre eles referentes à cor, sexo e idade (SALLES, 2005).

Os dados acima revelam que as crianças representavam uma parcela considerável do contingente populacional do século XIX na região amazônica, embora, “[...] a desvalorização com que eram tidos os escravos, sobretudo as escravas e mais ainda as crianças, pouquíssimas mencionadas em assuntos de vida diária nos documentos oficiais que tratam da região [...]” (SCARANO, 2010, p. 119), demonstra a falta de interesse em explicar como viviam, especificamente mulheres e crianças negras, nessa parte do Brasil.

Nas duas últimas décadas do século XIX se inicia no Brasil o movimento abolicionista, tendo à frente intelectuais, trabalhadores e artistas que lutavam pelo fim da escravidão. A luta se fortalece à medida que médicos, advogados e escritores retornam da Europa, para onde tinham ido a fim de completar seus estudos, tomando conhecimento de que países como Dinamarca e França já haviam declarado a extinção da escravidão, e o Brasil não podia ficar indiferente à questão.

#### 4. A CRIANÇA NA AMAZÔNIA NA CONTEMPORANEIDADE

Com a abolição da escravidão no final do século XIX, e o movimento das grandes guerras na primeira metade do século XX, o Brasil vive um processo imigratório internacional; é mão de obra que chega para, em parte, preencher a lacuna deixada pelos negros escravizados nas lavouras de café e cana-de-açúcar. Famílias inteiras aportam e se deslocam para várias partes do país.

As políticas de desenvolvimento para a região amazônica, ao longo dos séculos, baseadas no modelo europeu, serviram para aprofundar as diferenças sociais, ou mesmo legitimá-las como o melhor caminho para o “progresso” da região (ACOSTA, 2005). Neste sentido, Pizarro (2012) assegura:

A Amazônia é uma região cujo traço mais geral é o de ter sido construída por um pensamento externo a ela. Ela tem sido pensada, em nível internacional, através de imagens transmitidas pelo ideário ocidental, europeu, sobre o que eles entendem ser sua natureza, ou, em outras palavras, sobre o lugar que a Amazônia ocupou na sua experiência, imagem que foi ratificada em diversos textos: crônicas, relatos de viajantes, relatórios de cientistas, informes de missionários [...] (PIZARRO, 2012, p. 31).

Uma política “[...] que consiste em dar primazia ao mercado e não à vida, pouco considerando o meio ambiente e garantindo incentivos para os grandes projetos de grupos nacionais e internacionais [...] desconsiderando a população nativa [...]” (CARVALHO, 2012, p. 135), em que se busca não o respeito pelos seus habitantes nem pelos seus modos de vida, mas o que pode ser arrancado dela – seus recursos naturais (GONÇALVES, 2012) – constitui um modo perverso de destruição da vida e das práticas culturais de um povo.

A Amazônia, então, passa a ser vista apenas como um espaço grandioso, de exuberâncias e riquezas naturais. Com a afirmação do capitalismo mundial, a região passa a ter uma função básica de “[...] fornecido-

ra de matéria-prima e reserva de mão-de-obra barata [...]” (PASUCH; SANTOS, 2012, p. 113), principalmente para atender os grandes projetos multinacionais que se instalam na região a partir de meados do século XX. Desta maneira, a lógica que se estabelece é que os povos amazônicos estão sob dominação capitalista e sobrevivem com o que retiram da floresta, dos rios ou das pequenas roças familiares, portanto, não necessitam de grandes investimentos (CRISTO, 2007) e muito menos de políticas públicas que atendam suas necessidades básicas.

Italianos, japoneses e sírio-libaneses (MUTO, 2010; EMMI, 2013) formaram as maiores colônias de imigrantes na região. Para Muto (2010, p. 37), “[...] a decisão de migrar fica mais centrada no chefe da família. Por exemplo, as crianças são levadas pelos pais, as mulheres são muitas vezes obrigadas a acompanhar o marido [...]”. Deste modo, a vinda de mulheres e crianças para esse território não foi uma decisão própria, mas uma imposição a que estavam submetidas, o que nem sempre trazia tranquilidade familiar, mas conflitos diante das adversidades que enfrentavam numa região pouco conhecida e com muitos desafios a serem vencidos.

Por outro lado, internamente, o Brasil vive também um intenso processo migratório, em particular a Amazônia, com a exploração da borracha em larga escala<sup>[3]</sup>. Expulsos pela grande seca que assolava os sertões (SALLES, 2004; GONÇALVES, 2012), aportam na região, durante os anos de 1860 a 1912, cerca de 300 a 500 mil nordestinos (GONÇALVES, 2012). Mais tarde, entre os anos de 1943 e 1945, 60 mil homens são recrutados no nordeste brasileiro pelo governo de Getúlio Vargas para trabalharem nos seringais da Amazônia, formando o “Exército da Borracha”. Destes, cerca de 31 mil morreram de malária, febre amarela, hepatite, assassinados por indígenas e jagunços e mortos por onças (CASTRO, 2013), o que mostra a situação de flagelo dos imigrantes nordestinos.

<sup>[3]</sup> O chamado Ciclo da Borracha se constituiu um marco da história econômica e social da região amazônica, do Pará e do Brasil, período em que se deu com maior intensidade a extração de látex e comercialização da borracha na Amazônia. Viveu seu apogeu entre 1879 e 1912, tendo depois experimentado uma sobrevida entre 1942 e 1945, durante a II Guerra Mundial (1939-1945) (GONÇALVES, 2012).

Castro (2013) avalia que seduzidos pela jura de terra e emprego na Amazônia, milhares de nordestinos deixavam suas famílias, quando solteiros, ou traziam junto, quando casados. Famílias numerosas se instalaram em várias partes da Amazônia buscando melhores condições de vida; os homens se embrenhavam nas matas colhendo látex, enquanto as mulheres tinham apenas duas opções: ficar em pequenas vilas, lugarejos ou cidades com suas proles esperando a visita dos maridos de tempos em tempos ou acompanharem os mesmos na aventura dentro das matas, quando toda a família se envolvia no corte e coleta do látex, inclusive as crianças. Neste sentido, Silva e Silva (2017) analisam que:

O modo de vida nos seringais, como sabemos, não é nada fácil. Desde muito cedo as crianças começam a dar seus primeiros passos rumo às atividades desempenhadas por seus pais, tios e avós. Assim, desde pequenas as crianças são familiarizadas com a natureza (SILVA; SILVA, 2017, p. 10).

A vida nos seringais era difícil; as insalubres condições de trabalho e moradia no meio da mata, a alimentação precária e os constantes conflitos com as comunidades indígenas<sup>[4]</sup> geravam uma situação de extrema pobreza enfrentada pelos seringueiros nos acampamentos no meio da floresta, conforme se demonstra na imagem a seguir.

---

[4] Silva e Silva (2017, p. 6) asseveram que “a constituição dos seringais, nem sempre se fazia de maneira amistosa. Assim, esse novo espaço configurava-se mediante muitos conflitos, principalmente com as tribos indígenas, em que os seringalistas, para expandir ou colocar novos seringais, dizimaram tribos inteiras, utilizando, na maioria das vezes, métodos de extermínio [...]”.

**Imagem 1**

Condições de moradia dos seringalistas e famílias no meio da Floresta Amazônica durante o Ciclo da Borracha.



Fonte: IBC Borrachas, 2017.

Silva e Silva (2017) esclarecem que havia uma convivência no mesmo espaço geográfico dos nativos, imigrantes europeus e asiáticos, negros e nordestinos, estimulando a miscigenação formada a partir dessas etnias, porém, nem sempre harmoniosas.

Estes autores reforçam ainda que a forma de trabalho nos seringais, especificamente o corte da seringa, era aprendida pelas crianças entre oito e doze anos de idade. A partir desta fase da vida as crianças participavam ativamente das atividades produtivas, embora não recebessem o valor econômico correspondente ao seu trabalho, pois eram considerados “ajudantes” dos pais, irmãos mais velhos, tios e avós. Sua produção era incorporada à dos familiares, portanto, não havia um valor financeiro atribuído às horas de trabalho dedicado ao corte ou coleta do leite da seringueira.

## Imagem 2

Trabalhadores e suas famílias nos seringais da Amazônia, com destaque para as crianças que aprendiam o ofício desde muito cedo.



Fonte: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2017.

Os estudos de Corrêa, Oliveira e Tada<sup>[5]</sup> (2015) nos mostram, por meio de depoimentos de mulheres que conviveram nos seringais, como as crianças tinham uma rotina de trabalho dura; Cunhã-Poranga<sup>[6]</sup> e Boitatá, colaboradoras da pesquisa, asseveram que:

Todo tempo trabalhando desde criança, comecei a trabalhar com 10 anos mais meu pai. Meu pai era doente, eu ajudava ele. Ajudava ele em roça, minha mãe ajudava ele colher, ajuda ele a carregar saco, ajudava ele a defumar a borracha, tudo isso eu fiz, desde criança, fui criada lá meu filho, na batalha, eu fui criada. Meu pai era seringueiro desde o tempo da Guerra (Cunhã-Poranga) (CORRÊA; OLIVEIRA; TADA, 2015, p. 438).

Desde menina que nós trabalhava, nós fomos criados assim no trabalho mesmo, nesse tempo não tinha negócio de estudo; era só tra-

[5] Os autores desenvolveram uma pesquisa qualitativa com método da História Oral Temática (HOT) com mulheres que viveram nos seringais da Amazônia. O objetivo do estudo foi mostrar a vida no seringal e as relações vividas por essas mulheres (CORRÊA; OLIVEIRA; TADA, 2015).

[6] Os nomes das colaboradoras são fictícios.

balho mesmo. Todo mundo que trabalha no seringal, era só trabalhar mesmo [...]. Quando terminava o inverno [época das chuvas], nós ia roçar varadouro, roçar estrada; chegava meio-dia já pra cortar negócio da estrada para cortar seringa, quebrar castanha, tudo isso nós fazia. [...]. Nós fomos criado assim, no trabalho pesado, e ainda tinha um tal de roçado que tinha que plantar e tudo (Boitatá) (CORRÊA; OLIVEIRA; TADA, 2015, p. 442).

Observamos nas falas das interlocutoras que o trabalho deixava pouco tempo para outras atividades, como para frequentar a escola e para lazer, por exemplo. Mas, mesmo com toda a carga de trabalho que as obrigavam a permanecerem “ajudando” os adultos por períodos longos, elas conseguiam transgredir os padrões estabelecidos e a diversão no seringal se fazia presente por meio das brincadeiras, como nos referenda Caipora, outra colaboradora:

[...] num tinha diversão de nada [...], nós fazia piseiro, brincava muito, nós brincava de carnaval, a nossa brincadeira era assim, fazia carnaval no tempo do carnaval saía na rádio né, aí nós fazia carnaval lá também. [...] Vixi, quando a mamãe saía de casa nós se vestia assim, vestia a roupa da mamãe escondido da mamãe, aí, quando ela chegava, era peia, nós apanhava que só (CORRÊA; OLIVEIRA; TADA, 2015, p. 438).

Deste modo, percebe-se que as crianças, mesmo em meio às circunstâncias desfavoráveis, como é o caso das vivências nos seringais, desenvolveram suas práticas culturais que estavam ligadas às ações cotidianas.

Com o declínio do comércio da borracha, seringais e propriedades foram abandonados ou vendidos a preços irrisórios para pagamentos de dívidas; trabalhadores e suas famílias foram largados no meio da mata sem o mínimo de condições de viverem dignamente. As tentativas do Estado em recuperar a produção do látex e reconquistar o mercado internacional foram ineficientes, as populações que viviam da exploração do produto na Amazônia se dividiram, retornando para as cidades de origem ou migrando para outras regiões. Permaneceram ali somente aqueles que já tinham roças de subsistência, mas a maioria, sem opção, acabou por engrossar a legião de trabalhadores sem terra, sem teto e sem perspectiva de uma

vida digna em um lugar com tantos recursos naturais, mas tão hostil aos operários da borracha.

As políticas públicas, sobretudo para as crianças, dão conta de um cenário desalentador: sem escolas, hospitais ou postos de saúde próximos, sem acesso a serviços de infraestrutura, habitação, saneamento, segurança e terras para plantarem. O resultado foi a morte de muitos brasileiros, sendo os pequenos nordestinos e indígenas os mais afetados com os males do “inferno verde” e a subnutrição.

Carlos Chagas (1913)<sup>[7]</sup>, em seu relatório sobre o trabalho realizado na Amazônia no combate à epidemia da malária, conclui:

O homem, na Amazônia, ali chegando dos salubérrimos sertões do norte do Brasil, levando para o trabalho a vitalidade máxima de uma raça forte e as maiores aspirações de uma prosperidade econômica, adquirida, embora, numa luta homérica, bem depressa vai lastimar a própria ousadia no aniquilamento de todas as energias acumuladas. São levadas inteiras de cearenses, desse povo de valentes que exemplifica a resistência e a tenacidade nacionais, em curto prazo dizimadas pela malária! Os que não perecem, aqueles cujo destino incerto foi menos inclemente, esses regressam, trazendo em lesões orgânicas definitivas, os resíduos da moléstia (CHAGAS, 1913, p. 455).

Carlos Chagas (1913) mostra em seu relatório a situação de enfermidade que acometeu os homens que migraram para a Amazônia, onde muitos morreram ou ficaram com sequelas. A situação das viúvas, crianças órfãs e de famílias, em que o responsável em garantir o sustento ficou doente, se agrava ainda mais. Nessa continuidade, Nogueira (2015) aponta que a mulher teve um papel decisivo na formação social da família, diante

---

[7] Foi médico sanitário, biólogo e pesquisador; no período de outubro de 1912 a abril de 1913 liderou a comissão do Instituto Oswaldo Cruz que avaliou, após solicitação da Superintendência da Defesa da Borracha, as condições sanitárias dos principais centros de produção daquela matéria-prima. As descrições e análises transcritas no relatório da viagem formaram uma imagem sobre a região amazônica marcada pela tensão em torno da categoria ‘patologia tropical’ e pela defesa do papel da higiene na integração da Amazônia a um projeto civilizatório para o país (LIMA; BOTELHO, 2013, p. 746).

dessa nova configuração do trabalho pós-ciclo, envolvendo-se em todas as atividades que gerassem renda para a família, com a participação de todos os membros, incluindo os que ainda eram crianças, nas implantações organizativas pelas lutas sociais (terra, trabalho, escola...).

As necessidades básicas de sobrevivência dos que ficaram na floresta os forçam a buscarem alternativas diante da situação de calamidade imposta pelo sistema capitalista, que desde os tempos coloniais mostra o Brasil como um território periférico, o que significa dizer que a “[...] periferia tem sido uma fonte principal tanto de riquezas naturais como de trabalho barato [...]” (CORONIL, 2005, p. 52); os seringalistas que ficaram passam a explorar a floresta e os rios, tirando da natureza os recursos para se manterem.

É nesse contexto que, a partir da segunda metade do século XX, o governo brasileiro implanta planos de desenvolvimento para a Amazônia, estabelecendo linhas de incentivos e isenções fiscais a empresas e pessoas que investissem na região. Assim, “novos” colonizadores surgem na Amazônia, empresas nacionais e multinacionais, apoiadas no grande capital, incentivadas por empresários e políticos; no entanto, os objetivos permanecem os mesmos – explorar sem dó e sem piedade as riquezas da região e sua população (GONÇALVES, 2012).

Para chamar a atenção de grupos empresariais para a região, a partir dos anos de 1960 o governo implementou uma política de infraestrutura, com a abertura de estradas, construções de grandes hidrelétricas, criação da Zona Franca de Manaus, o que de certa maneira contribui para a vinda de mais pessoas para a Amazônia em busca de emprego e melhores condições de vida, provocando o inchaço e a expansão das zonas periféricas dos centros urbanos das cidades amazônicas, a expulsão das populações tradicionais, invasão de reservas indígenas, além do aumento dos conflitos agrários nas áreas rurais pela posse da terra.

Nos anos de 1970-1980 os conflitos só aumentam, com a chegada dos mais novos “donos” da Amazônia: os mineradores, que só se interessam pelo subsolo, pouco se importando com o rastro de destruição que o garimpo provoca; o pecuarista, que vê a mata como um espaço a ser derrubado para a formação de grandes pastagens; e o madeireiro, que com a abertura de estradas passa a explorar em larga escala madeiras nobres. A esse respeito, Gonçalves (2012) assegura que:

O conflito protagonizado pelos diferentes sujeitos que conformavam a paisagem amazônica [...] é intenso e desigual, desfavorável às populações tradicionais da própria região em primeiro lugar, mas também, [...], extremamente penoso para as famílias de trabalhadores migrantes atraídos para a região e abandonados à sua própria sorte em um ambiente social, política e ecologicamente para eles desfavorável (GONÇALVES, 2012, p. 105).

A Amazônia sofre os impactos socioambientais das grandes obras governamentais e das atividades de garimpagem, pecuária e extrativismo. A organização espacial original é extremamente afetada e os conflitos tornaram-se agudos (GONÇALVES, 2012).

A implantação de projetos de desenvolvimento, sob a proteção do “Plano Nacional de Desenvolvimento” dos governos militares, possibilitou a abertura de estradas no Norte do Brasil – como a Rodovia Perimetral Norte (BR-210) – e a descoberta de grandes reservas de ouro, culminando com a invasão da Terra Indígena Yanomami, no estado de Roraima, causando “[...] inúmeras epidemias: sarampo em 1974 e 1977, vários surtos de gripe, verminose e tuberculose. Mais de 80 pessoas morreram em pouco mais de três anos [...]” (LINDEY; DAMIOLI; SAFFÍRIO, 1988, p. 54; POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2017). As imagens a seguir mostram a terra Yanomami cortada pela rodovia e a luta de uma comunidade, incluídas aí as crianças, para preservar o seu chão.



### Imagem 3

Terra Indígena Yanomami cortada pela BR-210 e indígenas doentes.



Fonte: Kimage, 2017; Povos Indígenas do Brasil, 2017.



Os Yanomami já haviam sofrido nos anos de 1940 uma epidemia de sarampo e gripe, em ocasião do primeiro contato com os responsáveis pela delimitação da fronteira com a Venezuela; posteriormente o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e missionários se instalaram em suas terras. Nesse sentido, Lindey, Damioli e Saffirio (1988) observam que:

Como todas as populações nativas da América, os Yanomami são extremamente vulneráveis as doenças introduzidas pelos civilizados por falta de anticorpos. Antes do contato permanente com as frentes de colonização, os Yanomami tinham aprendido a conviver com as doenças tradicionais que existiam na área, como diarreias, malária, gripe, doenças da pele, etc; mas as epidemias transmitidas através do contato com os trabalhadores da estrada e os colonos estavam além da sua experiência. Contra estas violentas epidemias que em poucos meses se alastraram pela região toda dizimando as populações Yanomami, os pajés não tinham nem explicações, nem poderes para afugentá-las (LINDEY; DAMIOLI; SAFFÍRIO, 1988, p. 54).

Esse quadro demonstra o total descompromisso do Estado com as populações indígenas. As epidemias levaram a óbito parte da população, sendo as crianças e os velhos os mais atingidos.

A partir dos anos de 1990, com o apoio do Banco Mundial, o Estado brasileiro estrutura um projeto para a Amazônia com eixo de integração ao mercado internacional – mas não de integração com as demais regiões do país – baseado em exploração mineral, construção de complexos hidrelétricos e cultivo de soja. Só na década de 1990, 41 milhões de hectares de floresta foram desmatados para o cultivo do grão, causando grandes impactos na produção dos pequenos produtores, ocasionando a proliferação de pragas, o uso indiscriminado de veneno e o empobrecimento do solo.

Na região do Tapajós, a maior produtora de soja na Amazônia brasileira nesse período, os problemas enfrentados pelos pequenos produtores que vivem às proximidades das áreas de plantio estão relacionados à dispersão de resíduos provenientes do uso de produtos químicos (pesticidas, inseticidas e herbicidas). O veneno aplicado nas grandes áreas de plantio é levado pelos ventos e atinge as plantações de mamão, maracujá e aba-

caxi, entre outras frutas, que caem antes do tempo da colheita, não sendo possível o seu aproveitamento. O mais grave, porém, é que o veneno afeta a saúde da população, conforme nos relata Trindade (2015), baseado em um estudo realizado sobre o impacto da produção da soja no município de Santarém-PA:

A disseminação do uso dos venenos na área rural afetada pela produção de grãos tem ocasionado também o surgimento de problemas de saúde à população. [...], em todo o chamado planalto santarenense, localidade mais afetada pela plantação de grãos, há relatos da população de que o vento carrega as nuvens de veneno para dentro das casas e escolas ladeadas pelos campos de soja. As crianças são as que mais sofrem, chegando, em alguns casos, a ser levadas ao posto de saúde por intoxicação. As criações de animais, como galinhas e patos, também têm sentido os impactos, pois vagueiam livremente pelos terreiros. Também há a possibilidade de contaminação de poços, o que poderia vir a prejudicar a água potável ingerida pela população (TRINDADE, 2015, p. 79).

Os grandes projetos implantados na região deixaram de considerar os cuidados necessários para a proteção da população mais vulnerável às calamidades – as crianças. O poder público também não acompanhou a rapidez das transformações econômicas, ignorando a necessidade da modernização da gestão, o que “[...] gerou uma enorme quantidade de ações públicas isoladas e sem sinergia, sobretudo na área da defesa, proteção e promoção social” (SOUZA; MONTEIRO, 2015, p. 163).

Observa-se que nas últimas décadas os conflitos sociais têm se acentuado, impulsionados pelos impactos ambientais causados pelos grandes projetos e pela inexistência de políticas públicas adequadas, o que tem afetado especialmente as crianças. Essas condições “[...] são resultantes de decisões, ações e omissões do poder público nacional e regional” (SOUZA; MONTEIRO, 2015, p. 163).

Nessa perspectiva, Arroyo (2012, p. 9) nos faz refletir acerca da importância da tomada de consciência política das populações através dos grupos sociais organizados “[...] que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos [...]”. Essa foi a maneira

que o amazônida encontrou de se rebelar frente aos desmandos da ordem vigente, por meio de suas culturas e interação com a natureza.

O desafio posto é olharmos o mundo questionando o caráter dos saberes produzidos pelo modelo capitalista, é interpretá-lo dando outro significado e, principalmente, agir de maneira consciente, participativa, (CORONIL, 2005) garantindo que os saberes populares se consolidem sobre ele.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo analisar como as infâncias e as crianças foram se estabelecendo nesse espaço geográfico singular de água e floresta – a Amazônia – a partir do advento das grandes navegações que chegaram à região no século XVI e foram modificando a história dos povos amazônicos e, conseqüentemente, suas culturas.

O estudo apontou que a Amazônia tem sofrido com uma política que prioriza o mercado de capital, não valorizando o ambiente, garantindo incentivos financeiros e fiscais para os grandes projetos nacionais e internacionais, desconsiderando a população nativa, sem qualquer respeito pelos seus habitantes e seus modos de vida, retirando dela o que pode ser arrancado – seus recursos naturais, implantando um modo perverso de destruição da vida e das práticas culturais dos povos dessa região.

O processo histórico de ocupação da região gerou o acúmulo de terras nas mãos de poucos, originando grandes latifúndios incansavelmente explorados em seus recursos naturais, deixando pouquíssimas compensações para a população local. Sistema que explora e coloca a população na condição de servil, que ainda no século XXI marca a história da Amazônia.

O estudo também mostrou que a falta de políticas públicas para a região gera violência de toda ordem, atingindo principalmente as crianças e os adolescentes, com violência sexual, gravidez na adolescência, tráfico de meninas, consumo de drogas, desnutrição, mortalidade infantil, aumento dos casos de doenças como malária e Aids, entre tantas outras desgraças que assolam as populações infantojuvenis deste chão.

A história nos mostra que as políticas públicas, sobretudo para a saúde, educação e cultura na Amazônia, ainda estão longe de atender as

reais necessidades das crianças e jovens. Outra história precisa ser escrita, aquela em que as infâncias e as crianças sejam respeitadas e valorizadas, que se tornem visíveis aos olhos do Estado e que práticas sociais humanas e tolerantes sejam comuns para esse grupo geracional.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O desenvolvimento entre tensões globais e locais: uma leitura preliminar da Amazônia. *In*: COY, Martin; KOHLHEPP, Gerd (coord.). **Amazônia sustentável: desenvolvimento sustentável entre políticas públicas, estratégias inovadoras e experiências locais**. Rio de Janeiro: Garamond; Tübingen, Alemanha: Geographischen Instituts der Universität Tübingen, 2005. p. 127-154.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 231-258.

ANDRADE, Carlos Henrique Vianna de. **História ilustrada da medicina na antiguidade: história da medicina antiga no seu contexto sociocultural**. São Paulo: Baraúna, 2011.

ARAÚJO, Sônia Maria Silva. Educação do Campo e Nuestra América: uma experiência de reflexão crítica da Amazônia. *In*: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA, 2014. p. 112-128.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, Benedito Carlos Costa. O tráfico negreiro e a varíola na Amazônia colonial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 15., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: SNHCT, 2016. Disponível em: [https://www.15snhct.sbhct.org.br/resources/anais/12/1474080548\\_ARQUIVO\\_ARTIGOhs-bcfinal.pdf](https://www.15snhct.sbhct.org.br/resources/anais/12/1474080548_ARQUIVO_ARTIGOhs-bcfinal.pdf). Acesso em: 8 jun. 2017.

BEZERRA NETO, José Maia. A conquista portuguesa da Amazônia. *In*: ALVES FILHO, Armando. **Pontos de história da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2001.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. O direito à educação infantil na Amazônia brasileira: desafios e disputas. **Terceira Margem Amazônia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 131-147, jun. 2012.

CASA DE OSWALDO CRUZ/FIOCRUZ. **Oswaldo Cruz na Amazônia**. YouTube, 6 set. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Pz2work\\_\\_Ls](https://www.youtube.com/watch?v=Pz2work__Ls). Acesso em: 14 out. 2017.

CASTRO, Orlando. **Amazônia: espaço e tempo**. Belém: Vitória, 2013.

CHAGAS, Carlos. Notas sobre a epidemiologia do Amazonas. **Brazil Médico**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 42, p. 450-456, 1913.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 50-62. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

CORRÊA, Pedro Vasconcelos; OLIVEIRA, Fernanda Costa; TADA, Iracema Neno Cecílio. A história oral de mulheres que viveram no seringal. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 430-447, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v21n3/v21n3a02.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

EMMI, Marília Ferreira. **Um século de imigrações internacionais na Amazônia brasileira (1850-1950)**. Belém: NAEA, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

IBC BORRACHAS. **Você já ouviu falar no Ciclo da Borracha?** [S. l.]: IBC, 2017. Disponível em: <http://ibcborrachas.com.br/pt/voce-ja-ouviu-falar-em-ciclo-da-borracha/>. Acesso em: 14 out. 2017.

KIMAGE. **Índios Yanomami doentes em Roraima-1990**. [S. l.]: Kimage, 2017. Disponível em: [http://www.kimage.com.br/media/catalog/product/cache/1/thumbnail/500x/40442ea6322cbd4aa098883099ba-abc6/1/-/1-06\\_yanomami\\_posto\\_de\\_sa\\_de\\_boa\\_vista\\_1990\\_foto\\_andr\\_dusek\\_c\\_pia.jpg](http://www.kimage.com.br/media/catalog/product/cache/1/thumbnail/500x/40442ea6322cbd4aa098883099ba-abc6/1/-/1-06_yanomami_posto_de_sa_de_boa_vista_1990_foto_andr_dusek_c_pia.jpg). Acesso em: 15 out. 2017.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-118.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 8-23. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-52.

LIMA, Nísia Trindade; BOTELHO, André. Malária como doença e perspectiva cultural nas viagens de Carlos Chagas e Mário de Andrade à Amazônia. **Revista História, Ciência, Saúde**, v. 20, n. 23, p. 745-763, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n3/0104-5970-hcsm-20-03-0745.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

LINDEY, Florença A.; DAMIOLI, Guilherme; SAFFÍRIO, João. O crepúsculo do povo Yanomami: sobrevivência ou genocídio? História e cultura dos índios yanomami da bacia do Rio Catrimani (Território Federal de Roraima). **Centro de Informação da Diocese de Roraima**, Boa Vista, n. 13, jan. 1988. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/YAD00193.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. v. 4.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A criança abandonada na história de Portugal e do Brasil. *In*: VENANCIO, Renato Pinto (org.). **Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX**. São Paulo: Editora PUC Minas, 2010. p. 13-37.

MENCHÚ, Rigoberta. Los pueblos indios en América Latina. *In*: CASANOVA, Pablo González. **Democracia y Estado Multiétnico en América Latina**. México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, 1996.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6\\_Mignolo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MUTO, Reiko. **O Japão na Amazônia: Condicionantes para fixação e mobilidade dos imigrantes japoneses (1929-2009)**. 2010. 346 f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <http://www.ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2010/texto%20final%20Reiko%20Muto.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

NOGUEIRA, Francisco dos Santos. A transa amazônica e sua marginalização segundo Alberto Rangel. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL FLUXOS E CORRENTES: TRÂNSITOS E TRADUÇÕES LITERÁRIAS, 14., 2015, Pará. **Anais [...]**. Pará: ABRALIC, 2015. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/?p=15&ano=2015>. Acesso em: 15 out. 2017.

PASUCH, Jaqueline; SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos. A importância da educação infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Cap. 3, p. 107-151.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização**. Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **History of contact**. [S. l.]: PIB, 2016. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/povo/yanomami/587>. Acesso em: 15 out. 2017.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **The Northern Perimeter Road**. [S. l.]: PIB, 2017. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/en/povo/yanomami/575>. Acesso em: 15 out. 2017.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 84-106.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 19-54.

RODRIGUES, Denise Simões. Identidades Culturais na contemporaneidade: contribuições ao debate teórico-metodológico. *In: RODRIGUES, Denise Simões; FARES, Josebel Akel (org.). Memória, imaginário e educação na Amazônia*. Belém: EDUEPA, 2013. p. 9-35.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense: textos reunidos**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. *In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 107-136.

SILVA, Antônio Carlos Galvão da; SILVA, Josué da Costa. **Seringueiros da Amazônia**. [S.l.]: NEER, 2017. Disponível em: [http://www.neer.com.br/anais/NEER-2/Trabalhos\\_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20-%20AntonioCarlosGalvaodaSilva.ED2V.pdf](http://www.neer.com.br/anais/NEER-2/Trabalhos_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20-%20AntonioCarlosGalvaodaSilva.ED2V.pdf). Acesso em: 2 out. 2017.

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Pará, v. 1, n. 1. 2007, p. 47-57.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; SANTOS, Elaine Suane Florêncio dos; BARROCA, Karla Cabral. A perspectiva pós-colonial e a sociologia da infância. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: PESQUISAS EM BUSCA DE PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS*, 2., 2015, Campinas. FARIAS, Ana Lúcia Goulart de *et al.* (org.). **Anais** [...]. Campinas: GEPEDISC, 2015.

SOUZA, Izabela Jatene de; MONTEIRO, Valdemar Corrêa. Apresentando o movimento pela valorização do estatuto da criança e do Adolescente na Amazônia. *In*: SILVA, Lucia Isabel; ARAÚJO, Nazaré; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Direitos Humanos de crianças e adolescentes na Amazônia**: referências para a formação de Conselheiros Tutelares e de Direitos e outros atores do Sistema de Garantia. Belém: Editora Gráfica da UFPA, 2015.

TRINDADE, Gesiane Oliveira da. **A cidade & a soja**: impactos da produção e da circulação de grãos nos circuitos da economia urbana de Santarém-Pará. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: [www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Tcc.arquivo&id=375](http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Tcc.arquivo&id=375). Acesso em: 15 out. 2017.

VERÍSSIMO, José. **Estudos amazônicos**. Belém: UFPA, 1970.

VERÍSSIMO, Tatiana Corrêa; PEREIRA, Jakeline. **A floresta habitada**: história da ocupação humana na Amazônia. Belém: Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), 2014.





# O olhar dos cronistas sobre a infância na Amazônia seiscentista<sup>[1]</sup>

---

Jane Elisa Otomar Buecke<sup>[2]</sup>  
Maria Betânia B. Albuquerque<sup>[3]</sup>

**Resumo:** Este artigo aborda a história da infância na Amazônia Colonial, em particular o século XVII, voltando-se para as práticas educativas em que essas crianças estavam imbricadas. A pesquisa se caracteriza, do ponto de vista metodológico, como de natureza histórica, com abordagem qualitativa, sendo utilizados os procedimentos da pesquisa documental em diálogo com a pesquisa bibliográfica. O referencial teórico se baseia em Ariès (1986), Chartier (1991) e Brandão (2002). Como fontes principais estão as crônicas de Abbeville (1874) e Évreux (2007), as quais incluem relatos envolvendo as experiências dos religiosos com os meninos e meninas e sua visão sobre as relações das crianças índias em suas tribos. Foi possível perceber o sentimento de infância existente entre os nativos através da análise dos rituais de passagem e da delimitação das fases da vida da criança. A observação, a imitação, a repetição, o silêncio e a

---

[1] Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Betânia B. Albuquerque e publicada em 2020, pela Paco Editorial, sob o título “Educação e Infância na Amazônia Seiscentista”.

[2] Mestre em Educação pela UEPA e Doutoranda em Educação pela UFPA. E-mail: janebuecke@yahoo.com.br

[3] Doutora em Educação pela PUC/SP; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. E-mail: maria.albuquerque@uepa.br

atenção podem ser identificadas como principais formas de aprendizagem entre as crianças da Amazônia seiscentista. A pesquisa demonstrou que essas crianças foram, sobretudo, mediadoras culturais capazes de catalisar as novas aprendizagens adquiridas nas práticas educativas em que estavam envolvidas, dando-lhes um novo sentido em seu próprio contexto.

**Palavras-chave:** infância; práticas educativas; educação colonial.

---

## LA MIRADA DE LOS CRONISTAS SOBRE LA INFANCIA EN LA AMAZONÍA SEISCENTISTA

**Resumen:** Este artículo aborda la historia de la infancia en la Amazonía Colonial, en particular el siglo XVII, centrándose en las prácticas educativas en las que estos niños estaban inmersos. La investigación se caracteriza, desde el punto de vista metodológico, de carácter histórico, con enfoque cualitativo, utilizando los procedimientos de la investigación documental en diálogo con la investigación bibliográfica. El marco teórico se basa en Ariès (1986), Chartier (1991) y Brandão (2002). Como fuentes principales se encuentran las crónicas de Abbeville (1874) y Évreux (2007), las cuales incluyen relatos que involucran las experiencias religiosas con niños y niñas y su visión sobre las relaciones de los niños indígenas en sus tribus. Fue posible percibir el sentimiento de infancia existente entre los nativos a través del análisis de los ritos de paso y la delimitación de las fases de la vida del niño. La observación, la imitación, la repetición, el silencio y la atención pueden identificarse como las principales formas de aprendizaje entre los niños de la Amazonía del siglo XVII. La investigación mostró que estos niños eran, sobre todo, mediadores culturales capaces de catalizar los nuevos aprendizajes adquiridos en las prácticas educativas en las que se involucraban, otorgándoles un nuevo significado en su propio contexto.

**Palabras clave:** infancia; prácticas educativas; educación colonial.

---

## 1. INTRODUÇÃO

Neste texto abordamos a história da infância na Amazônia Colonial, em particular o século XVII, voltando-nos para as práticas educativas em que essas crianças estavam imbricadas.

Do ponto de vista metodológico, o texto configura-se como de natureza histórica, com uma abordagem qualitativa, sendo utilizados os procedimentos da pesquisa documental em diálogo com a pesquisa bibliográfica. Teoricamente, inspira-se nos pressupostos da História Cultural que amplia o conceito de fontes, valoriza a história do cotidiano e visibiliza sujeitos subalternizados, como é o caso das crianças indígenas.

Dentre as fontes privilegiadas estão a *História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças* (1874), do padre capuchinho Claude D'Abbeville; e a *Continuação da história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 e 1614* (2007), do também capuchinho Yves D'Évreux. Ambos os religiosos compunham a missão organizada por Daniel de La Touche que tentou implantar uma colônia francesa na região – a França Equinocial (1612-1615) e escreveram seus relatos no período em que estiveram na região.

Tais obras narram o contato dos padres com os nativos, onde as crianças amazônidas são mencionadas como protagonistas em algumas situações que chamaram a atenção dos padres e, conseqüentemente, também a nossa, tornando sua leitura imprescindível neste estudo.

## 2. OLHARES SOBRE A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA SEISCENTISTA

Ao registrar situações cotidianas envolvendo meninos e meninas, os cronistas que estiveram na Amazônia, no século XVII, nos permitiram entrever ou supor a visão que tinham sobre as crianças e como elas viviam. Com isso, é possível contar, ainda que de forma parcial e incompleta, um pouco da história delas e demonstrar sua relevância na produção social e cultural do seu tempo.

Desde a Idade Média já havia uma preocupação em se estabelecer as “idades da vida” do ser humano, sendo possível encontrar, deste então,

as nomenclaturas que ainda hoje costumamos utilizar ao nos referirmos às várias fases da vida, tais como: infância, puerilidade, juventude, adolescência, velhice e senilidade. A infância durava até os sete anos, fase em que a criança não era capaz de falar adequadamente por não ter seus dentes definitivos. Em seguida vinha a puerícia, que durava até os quatorze anos. Embora a criança já falasse, ainda era considerada inocente, por isso essa fase seria uma espécie de transição para a adolescência, quando o indivíduo já seria maduro o suficiente para procriar. Com algumas variações de parâmetros – alguns ligados aos signos dos zodíacos, outros aos quatro elementos da natureza, ou ao número de planetas – esta forma de categorizar as idades da vida permaneceu de modo similar até o século XVI. Contudo, conforme o alerta de Ariès (1986, p. 38), “é preciso ter em mente que toda essa terminologia que hoje nos parece tão oca, traduzia noções que na época eram científicas, e correspondia também a um sentimento popular e comum da vida”.

Ao analisar o tema das idades da vida nas iconografias profanas, Ariès (1986) identificou, sobretudo, nas imagens do século XIV ao XVIII, a correspondência destas idades a funções sociais bem delimitadas. Assim, a infância pode ser percebida em dois momentos – a idade dos brinquedos (até os 7 ou 9 anos) e a idade da escola (até os 15 anos). Depois deste período o indivíduo passaria para “as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, cortes de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários” (ARIÈS, 1986, p. 39).

O pensamento eclesiástico também teve um papel preponderante no que se refere à determinação das fases da vida. Para a Igreja Católica, aos sete anos o indivíduo alcançava a idade da razão, quando poderia ser responsabilizado por seus próprios pecados. Até essa idade, os meninos ainda eram considerados inocentes, por isso, aptos ao batismo mesmo sem as instruções do catecismo, bastando apenas a manifestação do interesse em seguir o cristianismo.

Na convivência com os Tupinambá na Amazônia, o capuchinho Yves D'Évreux se surpreendeu com a nítida delimitação de fases da vida, presente entre esses povos, marcadas, sobretudo, pela hierarquia respeitada em cada idade. O padre ressaltou o respeito dos moços pelos mais velhos e destacou que “cada um faz o que a sua idade permite sem cuidar daquele que se acha mais alto ou no mais baixo grau” (ÉVREUX, 2007, p. 73). Portanto, já se observava, nessa sociedade, uma função so-

cial correspondente à idade do indivíduo a qual estava presente desde a infância. Évreux (2007) ressalta, ainda, a diferença dessas crianças em relação à sociedade francesa da época, onde na visão do religioso, as crianças eram insubordinadas “e apesar de todos os belos ensinamentos dos mestres e pedagogos, observam-se ainda confusão e grande presunção” (ÉVREUX, 2007, p. 73).

É preciso questionar, contudo, se, ao evidenciar a obediência das crianças, Évreux não estaria condicionado pela ideia de formar uma sociedade moldada pelos valores católicos que os padres vislumbraram ao encontrar os índios Tupinambá. Um dos capítulos de sua crônica se intitula: “As crianças do Brasil darão cabo do reinado de Lúcifer, e começarão a estabelecer o reinado de Jesus Cristo”, demonstrando que o capuchinho acreditava na potencialidade das crianças como instrumento para o estabelecimento de uma sociedade genuinamente cristã. O entusiasmo do clérigo com as possibilidades de formar uma nova comunidade é claro em sua obra, cuja tônica visava estimular os franceses a ocuparem, definitivamente, a terra recém-colonizada. Porém, considerando que ele viveu no Maranhão por dois anos, é factível que essa característica das crianças Tupinambá – o respeito aos mais velhos – fosse, de fato, marcante naquele contexto a ponto de chamar sua atenção.

De toda forma, os relatos de Claude D’Abbeville (1874) também revelam a obediência das crianças como uma virtude adquirida na convivência com a família, principalmente através da observação e imitação das atitudes dos pais, ou seja, pela força do exemplo. O padre observou que as crianças não contrariavam os seus pais. O respeito à hierarquia é evidenciado, não tendo o autor registrado nenhum momento de desavença entre pais e filhos. Inclusive, ao mencionar o casamento, enfatiza que quando a filha era prometida desde o nascimento para outra família, assim se cumpria, embora não tivesse a obrigação de continuar casada a vida inteira, em caso de desentendimento com o marido. Essa hierarquia tinha o seu ápice nos velhos da tribo que detinham o conhecimento dos ritos e tradições tribais, motivo pelo qual ganhavam a atenção e o respeito dos mais jovens e das crianças (FERNANDES, 1963).

O jesuíta Fernão Cardim já havia feito esta mesma observação quando esteve em visitação à missão a vários estados do Brasil entre 1583 e 1590. Na *Narrativa Epistolar* referente a essa visita, enviada ao Padre Provincial em Portugal, ele informa que entre os Tupinambá que viviam

na Bahia “nenhum gênero de castigo tem para os filhos; nem pai nem mãe que em toda a vida castigue nem toque em filho, tanto os trazem nos olhos” (CARDIM, 1925, p. 310). A informação demonstra que os pais mantinham controle sobre seus filhos apenas pelo olhar e, ao mesmo tempo, pode indicar que, provavelmente, os curumins ficavam o tempo todo sob o olhar atento de seus pais.

O padre Évreux (2007) também ressalta a forte hierarquia determinada pela idade e função social correspondente a cada faixa etária, entre os Tupinambá. Registrou, ainda, a distinção entre elas atribuindo três graus de idade ao que hoje chamamos de infância, as quais podem ser assim sintetizadas:

### Quadro 1

Graus de idade das crianças Tupinambá e suas nomenclaturas.

Graus de idade	Meninas	Meninos
Do nascimento até começar a andar	Peitan	
Dos primeiros passos até aos sete	Kugnatin-miry	Kununmy-mir
Dos 7 aos 15 anos	Kugnatin	Kunumy

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme se constata no quadro acima, havia uma forte demarcação de gênero na sociedade Tupinambá já a partir da infância. O primeiro grau de idade era denominado *Peitan* pelos nativos e abrangia as crianças desde que nasciam até começarem a andar. Nessa fase não havia diferença de gênero e a criança era considerada um bebê, terminologia que não estava presente na sociedade francesa da época.

Segundo Ariès (1986), a palavra francesa para designar “bebê” surgiu no dicionário somente no século XIX. Antes disso, nos séculos XVI e XVII, esta mesma palavra se referia às crianças em idade escolar. Provavelmente por isso, o tratamento dado pelos Tupinambá às crianças desta fase tenha motivado o padre Évreux a registrar essa diferença e lhe conferir uma nomenclatura específica.

A expressão *Peitan* significa “menino saído do ventre de sua mãe”. Évreux revela diferenças marcantes entre as formas como o nativo da Amazônia Colonial se relacionava com suas crianças em comparação com

os seus contemporâneos franceses. Uma delas era o fato de a própria mãe amamentar seus filhos, uma vez que, nessa fase, eles tinham:

por único alimento o leite da mãe e grãos de milho assados, mastigados por ela até ficarem reduzidos a farinha, amassados com saliva em forma de caldo, e postos em sua boquinha como costumam fazer os pássaros com a sua prole, isto é, passando de boca para boca (ÉVREUX, 2007, p. 74).

Na Europa, por sua vez, o costume de contratar amas-de-leite estava presente entre as famílias mais abastadas desde meados do século XIV. Na França, no século XVII, o hábito já se encontrava disseminado também entre os burgueses e era comum que tão logo a criança nascesse, seu pai buscasse uma outra mulher para amamentá-la.

As mães europeias consideravam pouco digno amamentarem elas mesmas seus filhos, pois, além do gesto de expor o seio ser frequentemente considerado despudorado, o leite era considerado precioso para a saúde da mãe e não deveria ser desperdiçado (HEYWOOD, 2004). Para Priore (2015), o hábito indígena, realçado pelo capuchinho, pode, inclusive, ter influenciado as mulheres europeias, que para cá vieram, a passarem a amamentar seus filhos.

O banho das crianças pequenas, especialmente de rio, foi outra característica peculiar dos costumes dos Tupinambá que chamou a atenção dos padres, visto que, para os europeus, o resguardo da mãe e o agasalho do bebê eram essenciais no cuidado com as crianças pequenas (PRIORE, 2015).

Cabe ressaltar que a liberdade dos membros das crianças foi objeto de espanto, não só para Évreux como também para o padre Abbeville, seu companheiro e contemporâneo na missão no estado do Maranhão, uma vez que na Europa, naquele momento, era comum a utilização de faixas para prender o corpinho dos pequenos. De acordo com Heywood (2004, p. 96):

Na França, na Alemanha e Inglaterra, as mães simplesmente passavam a faixa duas ou três vezes em torno do corpo. Em toda parte, os bebês eram amarrados com os braços presos próximos à lateral do corpo e as pernas estendidas juntas, com suporte adicional para manter a cabeça firme.

Contrastando com essa forma de tratar os recém-nascidos na Europa, os padres revelaram que, na Amazônia, as crianças nativas cresciam à vontade. Desse modo, o menino “não era afagado, aquecido, bem nutrido, nem confiado aos cuidados de nenhuma ama, e sim apenas banhado em algum riacho ou nalguma vasilha com água, deitado em uma redezinha de algodão, com todos os seus membros em liberdade, nus inteiramente” (ÉVREUX, 2007, p. 74).

Essa liberdade corporal foi considerada positiva pelos padres capuchinhos, pois os meninos eram “bem-feitos de corpo e seus membros proporcionais” (ABBEVILLE, 1874, p. 327). Além disso, o padre acreditava que esse método propiciava saúde às crianças, considerando o grande número delas na região.

De acordo com Priore (2015), o médico holandês Guilherme Piso, que viveu em Recife na primeira metade de século XVII, também registrou a eficácia da liberdade dada aos bebês silvícolas para o fortalecimento dos seus membros, em detrimento dos hábitos portugueses de utilizar panos pesados para enfaixar as crianças. Segundo Ferreira (2002, p. 171), “esta prática era muito conveniente aos adultos, porque fazia com que raramente se tivesse de atender às necessidades de uma criança que estava completamente envolta e atada”. Somente a partir do século XVIII, atendendo aos apelos de médicos e pedagogos, é que os europeus deixaram de enfaixar seus filhos em favor de um melhor desenvolvimento físico deles.

Vale destacar que o tratamento dado à criança recém-nascida pelos Tupinambá também foi considerado eficiente para conter a mortalidade infantil. Como observa Abbeville (1874), a causa da mortalidade desses povos era principalmente as guerras. Os Tupinambá eram povos guerreiros e, por isso, logo que nasciam, os meninos recebiam flechas, tacapes, garras de onça ou aves de rapina, tudo para fortalecer a identidade valente e corajosa necessária no ambiente em que viviam. Tais presentes remetiam à sua função social no grupo como futuros guerreiros.

As meninas, por sua vez, recebiam como oferta dentes de capivara que estavam relacionados à sua futura função de mastigação no preparo do *cauim* – bebida fermentada consumida pelos Tupinambá em várias ocasiões da vida social, feita, geralmente, de frutos ou raízes. Essa tarefa era exclusivamente feminina e, desde cedo, cabia às mais jovens o preparo do fermentado com seus próprios dentes, motivo pelo qual precisavam ser bons e fortes, particularmente em relação às bebidas insalivadas. O pre-

sente significava, portanto, um bom agouro para que a criança tivesse apta para exercer essa atividade central à estrutura social dos Tupinambá, pois, sem a fabricação e o consumo de bebidas, uma série de rituais e decisões estariam comprometidos (ALBUQUERQUE, 2012).

O segundo grau de idade dos Tupinambá, conforme Évreux (2007), tinha início quando a criança aprendia a andar, e durava até os sete, oito anos. Nessa fase havia uma clara demarcação de gênero através da qual se atribuía funções específicas para meninas e meninos, conforme o papel social que desempenhavam dentro do grupo. Ambos residiam com as mães e mamavam até quando sentissem vontade, embora começassem desde cedo a ingerir comidas comuns aos adultos.

As meninas eram chamadas de *Kugnatin-myri* e imitavam as tarefas das mães durante as brincadeiras, a fim de as assumirem quando chegassem à idade adulta. Costumavam, por exemplo, brincar de amassar o barro com os quais fabricariam utensílios importantes para a vida cotidiana como panelas, vasos entre outros. Os meninos eram denominados de *Kunumy-miry* e, nessa idade, ganhavam arcos e flechas e começavam a utilizá-los nas brincadeiras, enquanto treinavam sua mira, aptidão necessária para a sobrevivência do homem Tupinambá (CARDIM, 1925).

O cuidado com as crianças na Amazônia misturou superstições e crenças indígenas e europeias. No intuito de protegê-las dos maus agouros, logo que nasciam, as mães Tupinambá colocavam algodão sobre as suas cabecinhas e roçavam seus corpinhos com penas de pássaros e paus para que crescessem fortes e saudáveis. Também pintavam os recém-nascidos de urucum ou jenipapo, perfuravam seus lábios, narizes e orelhas, nas quais enfiavam fusos, penas e batoques, além de lhes pendurar dentes de animais ao pescoço. Tudo isso para “desfigurar, mutilar a criança, com o fim de torná-la repulsiva aos espíritos maus; guardá-las do mau-olhado e das más influências” (FREYRE, 2006, p. 202).

Além disso, Freyre (2006) narra que a mitologia indígena tinha um papel de infringir medo nas crianças a fim de garantir sua sujeição às autoridades da tribo. A obediência das crianças, então, seria fruto da crença de que o mau comportamento lhes causaria a visita indesejável de monstros, assombrações e, até mesmo, do diabo.

Esse cuidado com as crianças, provavelmente, não era muito comum na França e em Portugal, o que explicaria os detalhados relatos de

Évreux (2007) e Cardim (1925). O número elevado de mortalidade infantil, nesses países, levava os pais a terem uma postura austera frente à morte. A estratégia era ter muitos filhos na esperança de que alguns vingassem, motivo pelo qual não convinha criar uma ligação muito forte com os pequenos. Além disso, o ascetismo cristão impunha o pensamento de que se a vida era dom de Deus, a morte também o era.

No Brasil, a morte das criancinhas tomou um sentido místico com a presença dos religiosos, pois estes a consideravam um alento e uma alegria, como se um anjo inocente estivesse retornando aos céus. Mas isso, somente se os pequenos tivessem sido batizados. Assim, a morte dos infantes passou a ser cultuada e até mesmo almejada (FREYRE, 2006). Os indígenas, por sua vez, continuavam temendo a perda dos seus filhos, e demonstrando medo e tristeza frente a essa possibilidade.

Évreux (2007) destaca, porém, que o amor dos pais era mais direcionado aos meninos do que às meninas, e, na interpretação do padre, isso ocorria por serem os meninos responsáveis pela manutenção do tronco familiar. Em nosso entendimento, o papel de guerreiro e protetor, reservado aos homens na sociedade Tupinambá, pode explicar a atenção maior atribuída aos meninos.

Importa ressaltar, contudo, que esse cuidado já não estava mais tão presente no terceiro grau de idade, chamado por Évreux (2007) de mocidade, que ia dos 8 aos 15 anos de idade. Nessa fase, os meninos recebiam o nome de *Kunumy* e não ficavam mais em casa com a mãe, posto que passavam a acompanhar o pai, imitando todas as suas atividades. Assim, começavam a caçar, pescar, ou seja, a aprender a prover o sustento da família.

As meninas, que passavam a ser designadas como *Kugnatin*, também aprendiam nessa faixa etária todos os deveres que uma mulher Tupinambá deveria exercer em sua comunidade (ÉVREUX, 2007). O capuchinho observa que “não se lhes manda fazer isto, porém eles o fazem por instinto próprio, como dever da sua idade, e já feito também por todos os seus antepassados” (ÉVREUX, 2007, p. 76). E isso se referia tanto aos meninos quanto às meninas.

Entre os Tupinambá, nota-se um sentimento claro de infância, pois davam uma atenção particular a esta fase da vida marcada por rituais de passagem e práticas educativas que visavam a transmissão do saber cultural acumulado. Nesses momentos, os papéis sociais dos meninos e meninas eram bem definidos, demonstrando as transições entre cada faixa

etária. O padre Abbeville (1874) descreve um desses rituais de passagem, deixando claro, também, importantes valores dessa sociedade:

Quando chegam seus filhos à idade de 4, 5 ou 6 anos, preparam um vinho ou festa a que chamam Cauim, e convidam parentes e amigos do menino, cujo beijo se quer furar e também todos os habitantes da aldeia e de suas circunvizinhanças. Depois de terem cauinado, e dançado por dois ou três dias, como costumam, apresentam o menino, dizem-lhe que vão furar-lhe o beijo inferior para que seja um dia guerreiro valente e forte, e assim animado o próprio menino com toda a coragem e presença de espírito oferece o beijo com alegria e satisfação, e pega nele o incumbido de tal processo, fura-o com a ponta de um chifrezinho, ou de algum osso e faz um grande buraco. Se chora o menino, o que poucas vezes sucede, ou se dá alguma demonstração de dor, dizem que nunca há de valer coisa alguma, que será covarde e fraco. Se pelo contrário tudo sofre com firmeza e constância, como de ordinário acontece, tiram disto bom agouro e creem que sua vida será grande e ele guerreiro valente e corajoso (ABBEVILLE, 1874, p. 313).

Pela leitura do excerto é possível perceber que o ritual da perfuração do lábio inferior do menino Tupinambá era uma cerimônia importante, comemorada, inclusive, com o consumo de bebidas fermentadas como um evento festivo, contava com a presença de parentes e amigos e marcava o início de uma nova fase na vida da criança, configurando-se, por isso, como instância de afirmação e transmissão de valores fundamentais como a coragem, por exemplo, importante na formação de um bom guerreiro. A criança participava voluntariamente do ritual e, uma vez perfurado seu lábio, gozava de novo status no grupo social que direcionava suas atividades para seu futuro papel na tribo.

Outra diferença pontuada pelos padres franceses Abbeville e Évreux, no modo com que os Tupinambá lidavam com suas crianças, foi a ternura, especialmente das mães. O apego aos filhos é notado por Évreux (2007, p. 74) ao registrar que “quando vão trabalhar nas roças elas as assentam [as crianças] nuazinhas na areia ou na terra onde ficam caladinhas, ainda que o ardor do sol lhes queime o rosto ou o corpo” (ÉVREUX, 2007, p. 74). Ele também ressalta ter visto mães ensandecidas chorarem amarga-

mente a perda dos seus filhos. Ao descrever os Tupinambá que encontrou na Bahia, o padre Cardim ressaltou que eles “estimam mais fazerem bem aos filhos do que a si próprios” (CARDIM, 1925, p. 170), evidenciando, com isso, a ligação íntima que com eles mantinham. Os mimos e a presença da criança em torno da mãe o tempo todo foram objeto de espanto, visto que na realidade europeia isto não acontecia.

Mary Del Priore (2015) acrescenta que estes mimos e cuidados às crianças pequenas não se restringiam aos nativos, mas “estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas” (PRIORE, 2015, p. 96). Para a historiadora, os castigos físicos foram uma introdução dos jesuítas, momento em que é possível flagrarmos concepções diferentes de infância, já que, para os religiosos, “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1986, p. 151).

Enquanto para os viajantes e clérigos essa relação de ternura e liberdade com as crianças significava lassidão e ausência de educação, Thomas (2014) defende que tais observadores não perceberam que era dessa forma que as crianças Tupinambá eram educadas.

Sobressaiu aos olhos de Abbeville (1874), por exemplo, o menino Acaiuy Miry, filho de Japyçu, principal<sup>[4]</sup> da aldeia de Juniparan. Ao registrar suas impressões deste indiozinho de 9, 10 anos de idade, o autor realça algumas características que também se contrapõem à visão de infância europeia.

Primeiramente, o padre ressaltou a iniciativa da criança em se aproximar e intentar estar junto deles o tempo todo. Vê-se aí um certo protagonismo, autonomia e liberdade que esta criança detinha. Ao se juntar aos padres para aprender, o autor observa que *Acaiuy Miry* “ficava silencioso e recatado sem interromper-nos para coisa alguma, ou por leviandade, o que não é comum em meninos desta idade” (ABBEVILLE, 1874, p. 111). O silêncio e o recato sobressaiam como forma de aprendizagem, provavelmente, em função da vida cotidiana no contexto da tribo, uma vez que somente a partir dos 15 anos os meninos poderiam conversar com os mais velhos e, ainda assim, na presença do principal deviam limitar-se a escutar.

<sup>[4]</sup> Nome dado ao chefe da tribo, segundo Abbeville (1874), Évieux (2007) e Betten-dorff (1990).

De acordo com Évreux (2007), a oportunidade de se pronunciar em reuniões públicas se iniciava somente a partir dos 25 anos, já no quinto grau de idade chamado *aua*. E isso restrito apenas aos meninos. Abbeville (1874) destacou que Acaiuy Miry era “cordato e bem ensinado”. Tudo indica que a figura do padre representava uma autoridade tal qual os mais velhos representavam em sua tribo, e talvez por isso o religioso tenha atraído tanto a atenção da criança.

O “silêncio e recato”, destacados pelo religioso, também podem ser interpretados como sendo valores muito mais almejados por eles em uma nova sociedade ideal que estaria se formando – A França Equinocial – do que, efetivamente, características das crianças Tupinambá. Porém, ao cotejarmos tais informações com as do padre jesuíta Fernão de Cardim (1925), referindo-se aos Tupinambá da Bahia, uma certa semelhança é perceptível, permitindo-nos supor que, mesmo havendo algum exagero da parte de Abbeville, de fato, o silêncio era uma forma de aprendizagem presente entre as crianças nativas do Maranhão. Era de forma silenciosa que crianças e adolescentes observavam e imitavam os mais velhos e aprendiam os saberes que os identificavam como nação; saberes esses fundamentais para que tais crianças exercessem o papel social que lhes cabia no grupo.

Fernandes (1963) considera que a educação entre os Tupinambá se realizava de maneira coletiva, envolvendo a sociedade como um todo, cabendo aos velhos socializarem seus conhecimentos. Contrapondo-se a essa visão, Thomas (2014) defende o papel preponderante da família, onde as funções sociais, fortemente delimitadas, direcionavam o processo educativo. Para ele, a educação das crianças e a formação da identidade dos Tupinambá ocorria, principalmente, no núcleo familiar em função de sua estruturação baseada, sobretudo, nos ritos de passagem, onde os papéis de pais e filhos eram bem demarcados.

Os principais saberes da tribo não estariam, portanto, concentrados apenas nos velhos, embora sua autoridade fosse evidente, provavelmente, dada a experiência de vida acumulada, considerada valiosa. A obrigação dos homens e mulheres de protegerem seus pais e ajudá-los em suas plantações reforça a teoria de Thomas (2014), ao apontar a família como núcleo central da sociedade Tupinambá. Entretanto, quer fosse na família ou na sociedade, tudo indica que a educação das crianças se dava de forma coletiva. Nesse contexto, as representações coletivas construídas pelas crianças nas relações de aprendizagem lhes conferiam uma identida-

de social, marcavam a existência do grupo e davam sentido ao seu próprio mundo (CHARTIER, 1991).

Pelo relato de Abbeville (1874) nota-se que era observando, imitando e repetindo que as crianças Tupinambá aprendiam. Acaiyu Miri exercitava seu tirocínio transmitindo com satisfação aos seus companheiros o que aprendia com o padre. Para obter sucesso nessa tarefa o menino desenvolveu, inclusive, técnicas empíricas como riscar com um pau na terra o número de mandamentos bíblicos para facilitar a memorização deles, demonstrando, com isso, astúcia e criatividade.

Numa cultura ágrafa como a dos povos amazônicos do século XVII, a memória tinha um papel fundamental, posto que os saberes eram transmitidos por meio dela. Seu valor foi realçado pelo padre Yves D'Évreux, ao descrever que as crianças “não esqueciam nenhuma única palavra de que havíamos dito, mas recitavam o todo a seus pais e mães tendo voltado para suas casas” (ÉVREUX, 2007, p. 311). Em outro trecho, Évreux (2007) relata admirado que viu os idosos narrarem as histórias dos seus antepassados para os mais moços com bastante detalhe, momento esse carregado de emoção. Tais registros revelam a importância da memória nos processos educativos dos Tupinambá, estudados por Albuquerque (2012, p. 60), ao enfatizar o papel das beberagens como importantes indutores da memória, uma vez que “era por meio dela que a coletividade [re] vivia seus mitos, valores e ideais”.

Outros aspectos, além da memória, foram relatados por Abbeville (1874), ao se referir à habilidade dos meninos em pescar, a exemplo da observação, imitação e repetição. Considerado como seu principal serviço, é provável que os meninos tenham adquirido a habilidade da pesca observando e imitando seus pais em uma prática que durava “longas horas” (ABBEVILLE, 1874, p. 355), demonstrando, com isso, a aprendizagem de valores como perseverança e paciência em uma atividade que integrava o cotidiano de adultos e crianças.

No seu relato, o capuchinho revela a constante presença das crianças junto aos adultos explicando que a mãe descansa:

só três dias depois do parto, e depois carrega o menino, suspende-o ao pescoço por meio de um pedaço de pano de algodão, e vai para a roça trabalhar ou fazer outra coisa qualquer sem grande resguardo. Acontece algumas vezes trazerem além do menino suspenso ao pes-

çoço, um no braço, outro pela mão, além de dois ou três maioresinhos, que saltam e brincam ao redor dela (ABBEVILLE, 1874, p. 327).

Percebe-se, então, que as crianças conviviam com os adultos desde cedo e participavam (assistindo) de rituais importantes que marcavam o calendário do grupo, como as beberagens já mencionadas. Évreux (2007) ressaltou que essa convivência se estendia para outras situações, como na construção do forte de São Luís, por exemplo, durante a qual “não trabalhavam somente os homens e sim também as mulheres e meninos, aos quais eles davam pequenos cestos para carregar terra conforme suas forças” (ÉVREUX, 2007, p. 20). Ambos os cronistas reiteram que, nesses momentos, a criança mantinha recato e silêncio, sugerindo que se tratava de oportunidades de aprendizagens ocorridas, sobretudo, através da observação e imitação, seguindo o modelo dos adultos.

Nesse processo, os principais da tribo tinham papel destacado, uma vez que seu estilo de vida inspirava os mais jovens. Assim, a inserção destes no mundo do trabalho Tupinambá ocorria por meio da imitação do que faziam esses chefes, conforme o relato de Évreux (2007, p. 63):

Os rapazes observam minhas ações e praticam o que eu faço; se eu ficasse deitado na rede a fumar o petun, eles não quereriam fazer outra coisa; quando me veem ir para o campo com o machado no ombro e a foice na mão, ou tecer rede, eles se envergonham de nada fazer. Jamais me senti tão recompensado.

As crianças Tupinambá foram descritas como atentas e curiosas pelo capuchinho. Ao utilizar imagens para ensinar a doutrina cristã aos meninos e às meninas, Évreux (2007) se viu bem satisfeito pois, segundo ele, as crianças eram insistentes em saber o significado de tais imagens e não os “deixavam de repouso” enquanto não as compreendessem (ÉVREUX, 2007, p. 309). Percebe-se, novamente, o valor da persistência para aprender.

Évreux conta que, na presença dos homens, as moças (sete a quinze anos) guardavam completo silêncio e mantinham maior diálogo apenas com as moças da sua idade. Com isso, percebe-se que a aprendizagem ocorria também nas trocas entre os pares. O espírito de coletividade parece ser recorrente entre as crianças, pois o padre reitera que elas sempre o procuravam “em bandos” (ÉVREUX, 2007, p. 310).

Nas relações educativas estabelecidas entre crianças e religiosos, havia uma preocupação destes últimos em conquistar, primeiro, as crianças, pois, em sua visão, elas se dispunham a aprender. Nota-se, contudo, que nem sempre os padres tiveram sucesso nessa empreitada, posto que algumas crianças abandonavam o aldeamento e retornavam para a mata tão logo chegavam à puberdade.

Durante o período que estive na Missão do Maranhão, Évreux (2007) registrou as conversas que realizou com alguns principais das etnias locais. Uma delas foi com Jacupen, pai do citado Acaiui-Miri<sup>[5]</sup>, ambos convertidos ao cristianismo. O padre explica ao principal que, através do seu filho, ele poderia se desenvolver na aprendizagem da doutrina cristã, pois o menino saberia ensiná-la até melhor do que os religiosos, visto que dominava a língua indígena. Porém, Jacupen responde-lhe de forma preocupada que:

depois de cristão, logo no princípio [Acaiui-Miri] procedeu bem; já sabia ler um pouco no seu *Cotiare*, e escrever, estava sempre com o padre, e o seguia por toda a parte. Deixou depois tudo isso, entregou-se à liberdade, esqueceu o que havia aprendido, e foge para o mato quando o padre o procura (ÉVREUX, 2007, p. 341).

De acordo com o excerto, o filho do principal demonstrou interesse e habilidade para aprender a língua dos franceses e a doutrina cristã quando criança. Todavia, ao chegar à puberdade passou a evitar o padre e a esquecer o que aprendeu. Com isso, é possível inferir que a liberdade e autonomia, presentes nas práticas educativas das crianças Tupinambá, falavam mais alto quando elas chegavam à puberdade. Possivelmente, elas não esqueciam o que aprendiam, como supunha o pai, pois, como evidenciado anteriormente, a memória tinha papel fundamental no processo educativo. O mais provável era que a falta de significado dos conceitos cristãos, para as crianças, as demovesse da vida cerceada nos aldeamentos jesuítas. Além disso, ao fugir dos padres, as crianças demonstravam sua identificação com o grupo ao qual pertenciam originalmente, fazendo valer sua existência e modo de vida anterior.

[5] A grafia do nome desse menino difere nos textos de Abbeville e Évreux, embora seja claro que se trate da mesma pessoa.

Brandão (2002, p. 151) afirma que a educação é “uma unidade cultural agenciada e responsável pela criação de tipos de pessoas e de identidades através da aquisição motivada e sistemática de tipos de saberes, de valores, de sensibilidades”. Depreende-se, assim, que se não houver motivação ou significado, os saberes não serão apropriados e não haverá educação. É o que parece ter ocorrido nesse início do século XVII na Amazônia. O conhecimento trazido pelos religiosos não tinha significado suficiente para motivar as crianças, pelo menos quando elas chegavam à puberdade.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da infância na Amazônia Colonial tem sido pouco estudada pelos historiadores e educadores, provavelmente, pela exiguidade de fontes que abordem diretamente o assunto. Todavia, com base nos pressupostos da História Cultural é possível investigar a temática por meio das crônicas e cartas de religiosos que viveram na região nesse período.

As fontes investigadas neste estudo apontam algumas características da educação cotidiana das crianças, registradas pelos capuchinhos que estiveram na região no início do século XVII, tais como: a memória, a repetição, a observação e a imitação. Os relatos também ressaltam a curiosidade e avidez dessas crianças para aprender, bem como sua persistência e atenção nos processos de aprendizagem.

Os saberes nativos se caracterizaram especialmente por serem holísticos e não se referirem somente à preparação para outra fase da vida. Mesmo nas brincadeiras, as crianças anteviam suas futuras atividades como adultos da tribo de forma lúdica. Pode-se dizer que as práticas educativas vivenciadas pelas crianças da Amazônia seiscentista eram imbuídas de significados que remetiam às tradições e rituais do seu povo, em que valores fundamentais eram transmitidos, a exemplo da força, coragem e valentia.

Sem sentido ou significado para as crianças índias, a educação imposta pelos religiosos nem sempre teve o resultado desejado. Isso explicaria o fato de muitas delas fugirem dos aldeamentos jesuítas e retornarem para as matas.

A criança da Amazônia seiscentista, aqui representada pela criança Tupinambá, tinha um papel importante e delimitado em seu grupo social, e,

talvez por isso, manteve forte vínculo com sua origem, não absorvendo passivamente as instruções impostas pelo catolicismo. Ancoradas em Chartier (1991) é possível inferir que as representações de religiosos e crianças, pelas quais cada grupo dava sentido ao seu próprio mundo, foram produzidas e reproduzidas nas relações contraditórias estabelecidas entre eles.

Assim, as crianças foram, sobretudo, catalisadoras das novas aprendizagens adquiridas nas práticas educativas em que estavam envolvidas, dando-lhes um novo sentido em seu próprio contexto. Nesse sentido, é possível afirmar que as crianças Tupinambá, que viveram no início do século XVII na Amazônia, configuraram-se como importantes mediadoras culturais para a manutenção da cultura indígena na região.

## REFERÊNCIAS

ABBEVILLE, Claude d'. **História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circumvisinhas**. Tradução de Cezar Augusto Marques. Maranhão: Typ. do Frias, 1874. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221724>. Acesso em: 14 nov. 2017.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial**. Belém: FCPTN, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Educação e Infância na Amazônia Seiscentista**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

CARDIM, Fernão. **Tratado da terra e gente do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Leite & Cia, 1925. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4788>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n. 11, p.173-191, abr.1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010). Acesso em: 22 jan. 2018.

ÉVREUX, Yves. **Continuação da história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos de 1613 e 1614**. Brasília: Senado Federal, 2007.

FERNANDES, F. **Organização social dos tupinambá**. São Paulo: Difel, 1963.

FERREIRA, António Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-196.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: PRIORE, Mary Del (org.) **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 84-106.

THOMAS, Jérôme. As crianças tupinambás e sua educação no século XVI: ternura, dor, obediência. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 23-47, jan./abr. 2014.

# ● PARTE II:

[Instituições, práticas e  
experiências educativas]

