

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDILMA DE SOUZA

ENTRE CARTOGRAFIAS E BEIRAS: ESPAÇOSTEMPOS DE CRIANÇAS
RIBEIRINHASAMAZÔNIDAS MATO-GROSSENSES

CÁCERES-MT
2015

EDILMA DE SOUZA

***ENTRE CARTOGRAFIAS E BEIRAS: ESPAÇOSTEMPOS DE CRIANÇAS
RIBEIRINHASAMAZÔNIDAS MATO-GROSSENSES***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

**CÁCERES-MT
2015**

© by Edilma de Souza, 2015

Souza, Edilma de.

Entre cartografias e beiras: espaçotempos de crianças ribeirinhasamazônidas Mato-Grossenses./Edilma de Souza. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

157f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Maritza Maciel Castrillon Maldonado

1. Crianças *ribeirinhasamazônidas*. 2. Singularidades – *socioculturais* – crianças ribeirinhas. 3. Currículo. 4. Modos de subjetivação. I. Título.

CDU: 371.26

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antonia Longo Job CRB1-1252

EDILMA DE SOUZA

***ENTRE CARTOGRAFIAS E BEIRAS: ESPAÇOSTEMPOS DE CRIANÇAS
RIBEIRINHASAMAZÔNIDAS MATO-GROSSEENSES***

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maritza Maciel Castrillon Maldonado
(Orientadora - PPGEduc/UNEMAT)

Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto
(Membro –FFP – UERJ)

Prof. Dr. Alceu Zoia
(Membro –PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 14/12/2015

*D*edico esta dissertação,

Aos meus pais que, pertolongo, continuam me ensinando e incentivando em minhas conquistas,

Às crianças ribeirinhas, todas elas, que mesmo sem saber, produziram em mim emoções, sentimentos, deslimites, pensamentos, ideias e aprendimentos. Foi pelo que elas produziram em mim que pude escrever esta dissertação.

Agradeço,

A Deus, primeiramente, pelo milagre da vida;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso que tornou possível esta etapa de estudos me acolhendo como mestrandia;

À orientadora Maritza M. C. Maldonado por ter me acolhido em sua vida acadêmica e em suas orientações para este estudo ser realizado; agradeço os bons encontros conversas, as risadas, estudos, debates, conversações, poemas... Mostrou-me que nosso fado é o de não saber quase tudo, que sobre o nada temos profundidade... Obrigada pelas inferências “incômodas”, fizeram surgir um vendaval de indagações e possibilidades, além da acolhida calorosa de sempre;

À Elisângela Silva França, amiga com quem experimentei a melhor cumplicidade acadêmica, que parece uma personagem de Machado de Assis com seus olhos de ressaca e de cigana oblíqua e dissimulada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso com quem tive a oportunidade de compartilhar discussões a partir das disciplinas e atividades que ministraram e que cursei para o cumprimento dos créditos: Dr^a. Heloisa S. Gentil, Dr. Odimar João Peripolli, Dr^a Elizeth G. dos Santos Lima, Dr^a Jaqueline Pasuch, Dr^a Ilma Ferreira Machado, Dr^a Maria do Horto S. Tiellet, Dr^a Cecília de Campos França. Vocês me mostraram que nesse círculo de conhecimentos, saberes e desconhecidos, existe um espiral caracoliano, onde o novo e o velho interagem, num constante movimento de produção, reinvenção e aprendizagens;

Aos ribeirinhos-extrativistas com quem tive bons encontros, por terem me aceito em suas vidas e seus cotidianos; apresentando que poderoso não é aquele que descobre o ouro, mas sim, aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas);

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), a Secretaria Municipal de Educação do Município de Aripuanã – MT (SEMEC) e a Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMA) que possibilitaram minha aproximação com o espaço tempo da pesquisa e o afastamento de minhas atividades funcionais para realização do mestrado, proporcionando que encontrasse (ou me perdesse) em meus deslimites;

Ao Prof Dr. Alceu Zoia , Prof^a Dr^a Anelice Ribetto e Prof. Dr. João de Deus dos Santos, que me honraram ao aceitarem compor a banca de avaliação desta Dissertação de Mestrado. Deixo-lhes um comunidade: na criação desta Dissertação houve três personagens imprescindíveis: a criança, que me deu a semente da palavra, os pássaros que me permitiram desprender das coisas do chão e os ribeirinhos que me ensinaram a inventar caminhos;

Ao professor Ailton Pereira dos Santos por me receber e acolher em sua casa e confiar na seriedade do meu trabalho; sem o quê, esta pesquisa não teria acontecido. Na lida do cotidiano me mostrou que seu mundo é pequeno tem um rio e um pouco de árvores;

À amiga de sempre Silbene Ferreira de Arruda, pela companhia, o partilhar de conversas fiadas e experiências, entre nossas vivências temos algo em comum: a esperança que dias melhores (na educação) virão; aprendi em nosso feliz encontro que a vida para ter sentido precisa pegar delírio;

Ao amigo Simão Justen, aos longos papos sobre tudo e o compartilhar de muitas afinidades. Aos passos de nossa cumplicidade é possível ouvir o cheiro da manhã.

Eu queria ser lido pelas pedras.

*As palavras me escondem sem cuidado.
Aonde eu não estou as palavras me acham.
Há historias tão verdadeiras que às vezes parece que
são inventadas.*

*Uma palavra abriu o roupão pra mim.
Ela deseja que
eu a seja.*

*A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem
a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.
Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.
Esta tarefa de cessar e que puxa minhas frases para
antes de mim.*

*Ateu é uma pessoa capaz de provar cientificamente
que não é nada. Só se compara aos santos. Os santos
querem ser os vermes de Deus.*

*Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade.
O artista é um erro da natureza.
Beethoven foi um erro
perfeito.*

*Por pudor sou impuro.
O branco me corrompe.*

Não gosto de palavra acostumada.

A minha diferença e sempre menos.

*Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo
para ser seria.*

*Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.*

*M*anoel de Barros

RESUMO

Objetivo, com este texto, apresentar resultados da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, que teve como propósito acompanhar os movimentos cotidianos da vida de crianças que vivem às margens de um rio em meio à floresta amazônica. Aposto na possibilidade de apresentar outra maneira de conceber a infância, para além daquela requerida pelo pensamento hegemônico. Apresento narrativas que focam na capacidade da criança viver uma infância repleta de encantamentos com o mundo e de criações singulares, próprias de uma vida *ribeirinhamazônida*. Propus-me a compor narrativas de suas vidas para, em seguida, perceber como as mesmas habitam o currículo na escola. Para tanto, investiguei a partir dos cotidianos, os *espaçostempos* que atuam na constituição das subjetividades infantis ribeirinhas e os modos de subjetivação que se fazem presentes naquele local, no sentido de problematizar como o planejamento curricular, que tem a intenção de regular, controlar e ordenar o trabalho na escola do campo, considera as singularidades e as experiências *socioculturais* das crianças ribeirinhas que estão frequentando o ensino fundamental de nove anos em uma comunidade tradicional de ribeirinhos/as localizada no seio de uma reserva extrativista. Assim, acompanhei os movimentos das crianças nos diferentes *espaçostempos* em que vivem. Anotei, fotografei, cartografei, impliquei-me com aquela realidade ao mesmo tempo em que analisei os documentos oficiais que instituem normas e diretrizes a serem seguidas. Para entrar no universo da criança ribeirinha me inspirei nas pesquisas realizadas *nos/dos/com* os cotidianos, que permitem viver, ver e sentir as minúcias, as articulações despedaçadas e o comum na diferença, como também, fiz uso da cartografia dedicando-se a compor mapas dos *espaçostempos* ribeirinho. Deste modo foi possível conhecer como as crianças *ribeirinhasamazônidas* se constituem por um estilo de vida singular que subverte os discursos hegemônicos estabelecidos como regimes de “verdades”.

Palavras-chave: crianças *ribeirinhasamazônidas*, currículo, cotidianos, singularidades, modos de subjetivação.

ABSTRACT

Goal, with this text, presents research results developed in the Master of Education, which aimed to follow the everyday movements of children life of living on the banks of a river in the middle of the Amazon rainforest. I bet in the possibility to present another way to conceive childhood, beyond that required by the hegemonic thinking. I Present narratives that focus on the child's ability to live a childhood full of enchantment with the world and unique creations, own a riverine Amazonian life. I set out to compose narratives of their lives to then realize how they inhabit the curriculum at school. To this end, I investigated at the everyday, the *spaces of times*, which act in the constitution of subjectivities of children riverine and the modes of subjectivity that are present at that location, in order to discuss how the curriculum planning, which is intended to regulate, control and organize the work in the field school considers the singularities and experiences *sociocultural* of riverine children who attend elementary school for nine years in a traditional community of riverine located within an extractive reserve. So, I followed the movements of children in different *spaces of times* in which they live, I wrote down, I photographed, I did cartography, I teased me with that reality, while I analyzed the official documents establishing standards and guidelines to follow. To enter the universe of the riverine child I inspired to me in the studies "*nos/dos/com Cotidianos*", allowing live, see and feel the details, articulations shattered and the common in difference, as also, I made use of cartography dedicated to compose maps of *espaces of times* riverine. Thus it was possible to know how the Amazonian riverine children are constituted of a unique lifestyle that subverts the hegemonic discourses established as regimes of "truths".

Keywords: riverine Amazonian children, curriculum, everyday, singularities, modes of subjectivity

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Caracterização do município de Aripuanã-MT	25
Imagem 2. Localização geográfica do município de Aripuanã – MT	31
Imagem 3. Local da Unidade de Conservação - Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt	37
Imagem 4. Localização geográfica da RESEX Guariba-Roosevelt	38
Imagem 5. Casa de ribeirão/a na Comunidade São Lourenço - RESEX	41
Imagem 6. Fogão de carvão e tacho de torrar farinha	42
Imagem 7. Ribeirão extrativista fazendo a coleta de leite de seringa (látex).....	43
Imagem 8. Rio Guariba em Mato Grosso.....	44
Imagem 9. Comunidade São Lourenço (<i>espaçotempo</i> da pesquisa)	45
Imagem10. Atividades laborais dos ribeirinhos/as na Comunidade São Lourenço	46
Imagem11. Baía do rio Guariba na comunidade São Lourenço.....	47
Imagem12. Meninos <i>ribeirinhosamazônidas</i> brincando no rio.....	83
Imagem13. Crianças da RESEX brincando na “beira” do rio Guariba	86
Imagem 14. <i>Entre</i> o rio.....	88
Imagem 15. Meninos ribeirinhos.....	91
Imagem 16. Banho matinal.....	92
Imagem 17. <i>Entre</i> a beira e o rio Guariba	94
Imagem 18. Farinheira.....	96
Imagem19. <i>Espaçotempo</i> de encontros e brincadeiras dos <i>praticantespensantes</i> dos cotidianos.....	98
Imagem 20. Artes de fazer no encontro com o rio	100
Imagem 21. Escola Municipal Trilha do Saber	112
Imagem 22. Lancha Escolar	112
Imagem 23. Crianças <i>ribeirinhasamazônidas</i> no horário do almoço na escola	116
Imagem 24. Atividades dos <i>praticantespensantes</i> do cotidiano.....	120
Imagem 25. Atividades frequentes no cotidiano	120
Imagem 26. Turma multisseriada de alfabetização da Escola Municipal Trilha do Saber ...	128
Imagem 27. Cartaz sobre as colocações produzido pelos <i>praticantespensantes</i>	134
Imagem 28. Canteiro suspenso	135
Imagem 29. Desenhos dos <i>praticantespensantes</i> da turma multisseriada de alfabetização..	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Organização das turmas multisseriadas e seus respectivos professores.....	113
Quadro 2. <i>Praticantes pensantes</i> da turma multisseriada de alfabetização	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM – Amazonas

AMARR – Associação de Moradores Agroextrativistas da RESEX Guariba – Roosevelt – Rio Roosevelt

AMORARR – Associação de Moradores Agroextrativistas da RESEX Guariba – Roosevelt – Rio Guariba

ASGR – Associação dos Seringueiros do Guariba - Roosevelt

BRs– Rodovias de responsabilidade do Governo Federal

CNS – Conselho Nacional do Seringueiro

CODEMAT – Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso

FASE – Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional

GERA – Centro de Estudos e Pesquisas no Pantanal, Amazônia e Cerrado

IEA – Instituto de Estudos Amazônicos

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPA – Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MT – Mato Grosso

MST – Movimento dos sem-terra

MEC – Ministério de Educação e Cultura

ONGs – Organizações não governamentais

PIN – Programa de Integração Nacional

RESEX – Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SEMA – Secretaria de Meio Ambiente

UC – Unidade de Conservação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMT – Universidade Federal do Estado de Mato Grosso

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
NARRATIVAS QUE EMERGIRAM NO MOVIMENTO DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE	24
1.1 O município de Aripuanã/MT - caracterização histórica e geográfica.....	25
1.2 O <i>espaçotempo</i> das crianças <i>ribeirinhasamazônidas</i> mato-grossenses.....	36
1.3 Comunidade São Lourenço: varadouros de um povo da floresta.....	45
1.4 (Des) Caminhos da pesquisa.....	47
1.4.1 Pesquisando <i>nos/dos/com</i> os cotidianos presentes nas narrativas de crianças <i>ribeirinhasamazônidas</i>	49
1.4.2 Cartografando o <i>espaçotempo</i> da criança ribeirinha	54
CAPITULO II	
COMPOSIÇÕES SINGULARES DE COTIDIANOS: O CENÁRIO DE SUBJETIVAÇÃO DAS CRIANÇAS RIBEIRINHASAMAZÔNIDAS MATO-GROSSENSSES	59
2.1 Historicizando a maneira hegemônica de conceber a infância.....	62
2.2 Outros tempos, outros espaços, outras infâncias.	72
2.3 A Arte de Fazer das crianças <i>ribeirinhasamazônidas</i>	78
2.3.1 Vivenciar o <i>espaçotempo</i> infantil ribeirinho	81
2.4 Composições singulares de cotidianos: modos de subjetivação das crianças <i>ribeirinhasamazônidas</i>	83
2. 4.1 Criança desordeira	86
2.4.2 Vida de Maria	88
2.4.3 A caça nossa de cada dia	91
2.4.4 A mangueira sagrada	92
2.4.5 O menino e o Boto.....	94
2.4.6 Coisas de meninos e cobras	96
2.4.7 Bórapescá pacu?	99
2.4.8 Aprendimentos <i>no/do/com</i> o cotidiano infantil ribeirinho	101

CAPITULO III

CARTOGRAFIAS DO ESPAÇOTEMPO ESCOLAR DE CRIANÇAS RIBEIRINHASAMAZÔNIDAS: AGENCIAMENTOS, AFECÇÕES E SENSACÕES.	105
3.1 Educação <i>no/do/com</i> campo: um agenciamento possível?	106
3.2 A educação escolar <i>ribeirinhamazônida</i> : afecções <i>no/do/com</i> cotidiano.....	111
3.3 Composições curriculares <i>no/do/com</i> cotidiano <i>ribeirinhoamazônida</i> : sensações	121
3.3.1 Currículo <i>nos/dos/com</i> os cotidianos: o Ritornelo do <i>espaçotempo</i> escolar	125
3.4 Escola: sinfonia de afetos	137
DESPRATICANDO NORMAS	145
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

*Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.
(BARROS, 2010, p. 403).*

A escola é um dos espaços que movimenta minha vida. Na adolescência tinha o firme propósito de realizar a minha formação acadêmica com o objetivo de atuar na área da educação. Sou licenciada em Pedagogia e já vivenciei os mais diversos espaços da escola pública, da sala de aula à direção. Assim, não escrevo a partir de um lugar neutro, imparcial, mas a partir dos espaços em que me encontro, nos quais transito, assumindo diferentes posições de sujeito; sou jovem, mulher, professora e, hoje, pesquisadora.

Ingressar no Mestrado em Educação, além de um sonho concretizado, foi uma possibilidade de me aproximar a outros princípios educacionais obtidos através da leitura de muitas obras que me levaram a questionar, duvidar e problematizar minha prática educativa, desacomodando as minhas certezas sobre a educação.

Durante muitos anos, em minha trajetória como professora da educação básica, a educação foi apresentada como a redentora e responsável pela dos sujeitos. Em minha concepção, a educação escolar seria capaz de produzir sujeitos bons, dóceis, obedientes e eficazes para no futuro ocuparem um bom lugar no mercado de trabalho. Esse pensamento foi introjetado em minha prática pedagógica e, por muitos anos, os reproduzi sem ao menos questionar a ordem estabelecida. Tratava as crianças como “iguais”, mal sabia que esse pensamento foi construído e intencionado para a construção de um tipo de indivíduo e/ou um tipo de sociedade.

Minha formação como professora se constituiu sobre a seguinte concepção: todas as crianças são iguais e se não fossem teríamos que trabalhar para que se tornassem iguais¹; as idades podem variar, os tamanhos e a maturidade, no entanto, o real sentido da educação seria

1 Aqui abro um parêntese e, corroborando com Bujes (2001, p. 27), refiro-me, a maneira como a escola e tantos discursos têm construído para as crianças posições de sujeitos, que se sustentam em uma determinada concepção unívoca de sujeito infantil.

o de igualar as mesmas condições. Em minha visão pedagógica, todas as crianças eram essencialmente capazes de atingir o mesmo ápice das possibilidades previstas. Alguma coisa que Kant anunciou: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato) a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 1999, p.11).

Seguindo fielmente os princípios da racionalidade instrumental, via a educação escolar como princípio de libertação para atender a um modelo específico de sociedade que só alcançaria êxito pelo esforço e mérito individual. Concebia que cabia à educação escolar produzir indivíduos esclarecidos e aptos para atender ao mercado de trabalho.

A educação enunciada como prática de liberdade para os indivíduos alcançarem a plena felicidade tornou-me duvidosa, pois os anos que vivenciei no chão da escola, apresentaram-me às adversidades cotidianas como: fracassos escolares, desigualdades sociais, discriminação de gêneros, raças, cor, condições de miséria e abandono que muitas crianças vivem até os dias atuais. Essa realidade gritou aos meus ouvidos, me (co)moveu e me fez pensar: Que tipo de educação estamos praticando? E, com inspiração Nietzscheana, perguntar: O que estamos ajudando a fazer daquilo que está sendo feito de nós? Quais são os limiares educacionais constituídos no seio da sociedade que, passam e se passam anos, e a tal felicidade e a emancipação desejadas não são alcançadas? Então, as práticas de submissão, o silenciamento e a ordem, levaram-me a desconfiança dos sistemas educacionais modernos.

Pensar essa realidade me possibilitou tomar distância e questionar o sentido, a condição que possibilitou que meu pensamento pensasse dessa maneira. Problematizá-la me oportunizou romper com a tradição em pensar a educação como um sistema linear e ir à busca de novas perspectivas. Essa inquietação me possibilitou “olhar com mais sutileza aquilo que eu não podia ver, senão com as velhas e confortáveis lentes” (BUJES, 2001, p. 20). A partir daí passei a problematizar questões racionais (e correntes) como infância/criança, educação escolar e currículo, e como tais significados tinham constituído minhas convicções como educadora.

As idealizações de infância, como construtos sociais de espaço e tempo para uma determinada faixa etária e a concepção de criança, como um sujeito moderno - centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e estabilidade - precisavam ser

colocadas em questão; o entrelaçamento entre escola/educação/currículo como artefatos sociais com objetivo de massificar os indivíduos já não correspondiam aos anseios da sociedade atual e me traziam inúmeras dúvidas.

Minha inquietação surgiu no momento em que conheci uma comunidade ribeirinha localizada na floresta amazônica. Eu, como coordenadora das escolas municipais da cidade de Aripuanã-MT, me surpreendi ao encontrar uma escola que não se enquadra em um sentido hegemônico². Eu, que tinha uma crença inabalável no poder redentor da educação (ou, pelo menos esperava que ela viesse a cumprir esse papel), resolvi inteirar-me do cotidiano daquelas famílias e das práticas educativas que os professores (as) da pequena escola desenvolvem com as crianças da comunidade.

Na minha concepção de vida, de mulher ocidental, me questionava: Como acontece o movimento da vida em um local tão distante do perímetro urbano? Por que muitas famílias resolveram residir em meio à floresta e lá decidiram viver e criar seus filhos (as) sem qualquer “conforto” da vida urbanizada das cidades? E a escola? O que pode essa escola? Como acolhe, concebe e cria condições para que as crianças se desenvolvam? Quem são os professores? Que concepção de currículo contempla esse espaço escolar tão singular? O que movimenta a vida desse povo que escolhe dar as costas para as futilidades do mundo capitalista?

Estas e tantas outras perguntas me moveram a problematizar e investigar *entre os espaçotempos*³ que atuam na constituição das subjetividades das crianças ribeirinhas que convivem na região amazônica, possibilitando-me a questionar: como o planejamento curricular, que tem a intenção de regular, controlar e ordenar o trabalho na escola do campo

2 Importante ressaltar que a escola pesquisada não corresponde a certas matrizes ou modelos hegemônicos. O termo hegemônico, neste texto, se refere a certas narrativas que orientam o que se pode dizer, fazer e pensar sobre os objetos e as coisas, ao que Foucault designa como regimes de verdades. Segundo Bujes (2001, p.27) “as sociedades buscam constantemente estratégias e táticas para fixar certos sentidos, através das coerções dos discursos tomados como verdadeiros”. Nesta perspectiva, o sentido hegemônico, diz respeito, a naturalização dominante ao modo de operar a vida, estabelecendo regras universais: ritmos, progressão, interesses, aprendizagem. Estas, neste contexto, ocorreriam do mesmo modo em todas as culturas com todos os sujeitos.

3 O modo de escrever estes termos juntos e grafados em itálico – tais como os termos *ribeirinhasamazônidas*, *espaçotempo*, *praticantespensantes*, entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimentos na sociedade Moderna seja, ainda hoje, hegemônico, tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento. Nesse sentido, explica Alves (2000, s.p.): “Essa foi a melhor forma que encontrei, depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade”.

considera as singularidades e as experiências *socioculturais* das crianças *ribeirinhasamazônidas*⁴ que frequentam o ensino fundamental de nove anos em uma comunidade tradicional de ribeirinhos/as localizada no seio de uma reserva extrativista?

No contato com as comunidades de ribeirinhos-extrativistas que vivem há mais de um século às margens de um rio em meio à floresta amazônica, consegui ver o que há anos foi invisibilizado para nós em nome da “ordem capitalística” (GUATTARI e ROLNIK, 1996)⁵. Consegui enxergar, no contato com as crianças *ribeirinhasamazônidas*, que existem outras possibilidades de vida, assim, outras possibilidades de infâncias. E todas essas inquietações me impulsionaram a entrar no Mestrado em Educação, a fim de conhecer o que foi velado por tantos anos e desprezado por um discurso homogeneizador de silenciamento dos espaços considerados vazios.

Assim, foi preciso que minha relação direta com a educação escolar, estando em sala de aula ou na gestão das escolas, passasse por um rigoroso processo de questionamento e desestabilização para que eu colocasse em xeque a minha trajetória de professora da educação básica e fosse buscar em outros campos, novos olhares e maneiras de enxergar o tempo presente, que me permitisse identificar o que me inquietava. Portanto, mais do que mostrar qual foi o ponto de ruptura em minha trajetória de professora de educação básica para pesquisadora, o que cabe aqui, é indicar por onde as fissuras que produziram inquietações me levaram a abandonar um campo estruturado de certezas teóricas e de promessas redentoras para me aventurar por novos campos da pesquisa.

Então, escolhi pesquisar *entre*⁶ os cotidianos das vidas que me causam estranhamentos, vidas concretas, que estão na superfície e são alcançáveis no dia a dia,

4 Termo adotado nesta dissertação ao falar de crianças ribeirinhas que vivem na Amazônia legal. A junção das palavras ribeirinha com Amazônida tem inspiração nas pesquisas desenvolvidas por Nilda Alves (2013). No caso das crianças, para não fixar uma identidade.

5 Segundo Guattari e Rolnik (1996, p. 43-44), “a ordem capitalística incide nos modos de temporalização. Ela destrói antigos sistemas de vida, ela impõe um tempo de equivalências, a começar pelo assalariamento através do qual ela valoriza as diferentes atividades de produção. As produções que entram nos circuitos comerciais, as produções de ordem social ou as produções de alta valorização são, todas elas, sobrecodificadas por um tempo geral de equivalência”.

6 Todas as vezes que a palavra *entre* aparecer destacada em itálico nesta dissertação, se refere ao conceito de *intermezzo* definido por Deleuze e Guattari (1995) e aqui apropriado. Ao contraporem o rizoma à árvore, os filósofos franceses dizem “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjugação “e... e... e...” Há nesta conjugação força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” [...]. Assim, estar *entre* não designa, prosseguem eles, “uma correlação localizável

porém, são desmerecidas pelo poder social. Assim, concordo com Fischer (2002, p.87), quando diz que fazer “pesquisa em ciências humanas e educação é se ocupar do visível e do enunciável, do não discursivo e do discursivo, entendendo que ambos estão em plena e permanente conexão entre si”. Nesse sentido, descrever as práticas discursivas e não discursivas em torno de um objeto tem a ver com um trabalho dedicado à investigação de espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica silenciado, esquecido), aquilo que em certa época histórica foi fabricado e esquecido no tempo.

Nesse sentido, considero as teorizações do filósofo Michel Foucault importantes para uma mudança no modo de pensar a educação e a pesquisa. O filósofo francês nos deixou um legado de obras que oportunizam a pensar de outra forma e outros modos pelos quais podemos abordar nossas pesquisas em educação. Segundo Fischer (2012, p. 100), “as lições aprendidas com Foucault podem ser entendidas propriamente com atitudes metodológicas, a meu ver, absolutamente necessárias ao pesquisador”. A autora nos convida a compreender que nossas pesquisas sempre têm a ver com a linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com práticas discursivas e não discursivas que estão para além das coisas dadas, que constituem a matéria-prima de nossas investigações e que dizem respeito, sempre, às relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais. Nesse viés, a atitude do pesquisador (a) pode entregar-se a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aquilo que se diferencia do que ele próprio pensa.

Então, nesta pesquisa, me interessa expor as narrativas que circulam nos cotidianos daquela comunidade ribeirinha, que atuam e se atualizam na vida daqueles sujeitos infantis, tornando-os *ribeirinhosamazônidos* a cada novo encontro. Entendo, nesta pesquisa, que a palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações. Segundo Foucault (1999, p. 119-120), “o homem [...] prescreve regras a seu juízo (a lógica), aos seus discursos (a gramática), aos seus desejos (a moral)”. Neste sentido, as palavras e as coisas têm uma relação completamente complexa, justamente porque são históricas, são construções que interpelam e constituem coisas e sujeitos; as palavras e as coisas jamais fogem das relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação (FOUCAULT, 1999, p. 122).

que vai de uma parte para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.37).

O título desta dissertação, “*Entre cartografias e beiras: espaçotempos de crianças ribeirinhasamazônidas mato-grossenses*”, pretendeu trazer a inspiração deleuziana que moveu esta pesquisa. Trago nas linhas deste texto as narrativas que compõem a vida das crianças que habitam as margens de um rio em meio à floresta amazônica, que estão ali, também, produzindo histórias de um modo muito peculiar para o pensamento moderno, diferentes de nossas vivências urbanizadas e do padrão de vida imposto pelo discurso homogeneizador do plano capitalístico. Ali a infância tenta escapar, produzindo táticas cotidianas frente às estratégias de captura. Ali a infância se faz, como diz Larrosa (2000, p. 184), “um *Outro*: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Pensar a infância como um *Outro*, é questionar esse vazio que nos causa estranhamento; é ir além dos discursos que já foram dados por especialistas sobre o que são; é questionar inúmeros planos e projetos feitos para crianças, tal qual se fazem projetos com objetivos, métodos e mecanismos de avaliação, que são dados *a priori* e não são produzidos “com”, mas “sobre e para” as crianças. Conceber a criança como um *Outro* está além de nossos saberes sobre elas, constituindo-se em algo que escapa da nossa presunção e necessidade de saber e poder. A alteridade da infância é a sua absoluta heterogeneidade em relação a nós adultos, e ao nosso mundo. A alteridade da infância é sua absoluta diferença. Nas palavras de Larrosa,

A infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciação; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (LARROSA, 2000, p.186).

O encontro com a infância possibilita a aproximação com o desconhecido, não no sentido de apropriarmos de seus corpos e subjetivá-los a nossa vontade de poder, mas uma aproximação - às vezes dolorosa - no desconhecimento de nossas certezas, convocando nossa abertura para a experiência. Esse encontro exige de nós a difícil expropriação de nossas verdades, para nos colocarmos à escuta da verdade que cada criança traz consigo. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke, “nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta” (*apud* LARROSA, 2000, p. 197).

As infâncias das crianças ribeirinhas, que vivem a beira do rio no meio da floresta amazônica, são concebidas como o *Outro* nesta dissertação, no sentido Deleuziano e Guattariano, quando afirmam que as multiplicidades se definem pelo fora, pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual, elas mudam de natureza ao se conectarem às outras (DELEUZE E GUATTARI, 1995). As infâncias das crianças ribeirinhas são multiplicidades que existem no fora e pelo fora, assim como as plantas de raízes, que tem sempre um fora onde elas fazem rizoma⁷ com algo, seja com o vento, com animais, e até mesmo com as pessoas. A infância que acontece na comunidade ribeirinha investigada segue no dia a dia produzindo rizomas com as árvores, com o rio, com o araquá, com o pé de goiabinha, com os peixes, com a floresta, com suas famílias, com a escola... Trata-se de uma infância a qual nos lembra o poeta Manoel de Barros (2006, p. 12), [...] “uma infância livre e sem comparamentos”.

As conexões rizomáticas que acontecem no cenário de constituição das subjetividades das crianças ribeirinhas sucedem-se no cotidiano com o ambiente em que vivem. O significado de sua existência e sua subjetivação está na ligação que têm com as coisas, nos *espaçotempos* em que se encontram conectados e fazendo rizomas,

O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima. [...] O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 31 e 32).

Um sistema rizomático é um modelo de resistência ético-estético-político. Trata-se de linhas e não de formas (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 38). Por isso o rizoma pode se espalhar sem direções, se esconder, confundir, produzir caminhos. Não que existam caminhos certos. Talvez o caminho mais intensivo seja aquele que nos afete. As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora, fazem agenciamentos e seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade.

Assim, na intensidade dos encontros com a infância da criança ribeirinha, encontrei-me em um caminho de incertezas. No meio da floresta nada do que eu concebia como infância

7 O rizoma, segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 07), “é aliança unicamente aliança”. “[...]Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (id, p.17).

tinha sentido para aquelas comunidades. As vozes daquelas crianças, contando-me suas experiências de vida, eram como uma língua desconhecida para mim. A infância das crianças *ribeirinhasamazônidas* não está no que dizemos delas, mas no que elas dizem no próprio acontecimento de suas vivências e experiências singulares e culturais.

Daí, a necessidade de trazer a fissura, a descontinuidade histórica, através das vozes dessas crianças e apresentar as narrativas dos cotidianos que pulsam suas vidas, pois a pesquisa carrega em si “um achadouro de infâncias” como nos inspira poeticamente Manoel de Barros,

[...] eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
 Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
 lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
 Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,
 lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
 Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
 Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal
 vestígios dos meninos que fomos.
 Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.
 (BARROS, 2010, p.67)

Assim, o texto desta dissertação se estrutura da seguinte maneira:

O Capítulo I, “Narrativas que emergiram no movimento das águas da Amazônia mato-grossense” traz o movimento de constituição *sociohistórico* do *espaçotempo* que habita os *praticantespensantes*⁸ de cotidianos selecionados para a pesquisa, ao mesmo tempo em que aborda as tensões, as negociações e os modos de subjetivação ali envolvidos. Também exponho o meu (des) caminho da pesquisa apresentando o lugar político-teórico-metodológico em que me situo, destacando a maneira como entrei no universo da criança ribeirinha, as travessias da pesquisa, inspirada nos trabalhos de Foucault (1987, 1993, 1999, 2000), Deleuze e Guattari (1995, 1996, 1997a, 1997b, 2010a, 2010b), Deleuze (1992, 1997), Certeau (1996, 1998), Benjamin (1987a, 1987b, 1993, 2001, 2006), Larrosa (2000, 2004, 2015), Alves (2004, 2005, 2009, 2012, 2015), Ferrazo (2002, 2007, 2011, 2012a, 2012b), Carvalho (2009, 2011), Maldonado (2001, 2009), entre outros, criando encontros, desencontros, reencontros rizomáticos, um fio puxando o outro, e como dizia Deleuze (1992), cada um, como um todo já é muitos... sempre se trabalha em vários.

8 Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente “praticantes”, mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam conhecimentos significações permanentes no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

No capítulo II, “Composições singulares de cotidianos: o cenário de subjetivação das crianças *ribeirinhasamazônidas* mato-grossenses”, desdobrei minha atenção para a dinâmica que envolve as crianças ribeirinhas e suas vivências reais, e que as conecta com “pedras, latas, pássaros, sapos e borboletas”, caminho aberto à multiplicidade de encontros, “os cotidianos”, repletos de ritmos, arpejos e movimentos. Este capítulo é dedicado às narrativas das crianças *ribeirinhasamazônidas*. As narrativas são as estratégias, as táticas e os sentidos sociais e culturais, tecidos nas redes de convivências de um cotidiano instituído e instituinte. Minha atenção, portanto, se voltou para perceber como e/ou o quê as crianças *ribeirinhasamazônidas* pensam, constroem e criam o/no mundo contemporâneo que as envolve.

No terceiro capítulo, “Cartografias do *espaçotempo* escolar das crianças *ribeirinhasamazônidas*: agenciamentos, afecções e sensações”, apresento o acompanhamento de percursos, conexão de redes e rizomas com as ‘Artes de Fazer’ cotidianas dos *praticantespensantes* ribeirinhos em uma escola municipal do campo. Este capítulo dialoga com os perigos⁹ contemporâneos, não apenas buscando alternativas, mas, trabalhando com problematizações e cavando brechas para o surgimento de outras visões, outros sentidos, inclusive sobre os próprios movimentos da pesquisa.

Para finalizar, e na tentativa de fugir do conceito de considerações finais, pois acredito que narrativas de um cotidiano movimentado por crianças nunca chega ao fim, construí um texto que intitulei “*Despraticando* normas”. Escolhi esse título porque a pesquisa com os cotidianos das crianças *ribeirinhasamazônidas* significou percorrer os caminhos desconhecidos, possibilitou “ver” as experiências vividas, as maravilhas, os processos experimentados pelos *praticantespensantes* dos cotidianos, quando criam alternativas em suas experiências, produzem mudanças e despraticam normas instituídas. Delineei um estudo, portanto, deixando-me ser tombada pela experiência e trago neste último tópico de minha dissertação, aquilo que Larrosa chama de uma “verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma” (LARROSA, 2000, p. 197). Reencontrei-me com as crianças e as infâncias e procurei narrar, aqui, o que suas manifestações nos dizem sobre o mundo.

9 Foucault nos fala de perigos que enaltecem a ideia de fortalecer diferenças, desvirtuar a ordem, repelir a covardia e o medo, enfrentando os perigos e aprendendo a pensar com parceria, com as problematizações, com aquilo que vai além dos limites e ponderações recomendadas pela ordem (SILVESTRI, 2010, p. 17).

CAPÍTULO I

NARRATIVAS QUE EMERGIRAM NO MOVIMENTO DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE

*A voz de um cantador tem que
chegar a traste para ter grandezas...
(BARROS, 2010, p.332)*

Neste capítulo apresento narrativas de antigos moradores da cidade de Aripuanã-MT, que, através de suas experiências da migração, contribuíram com a constituição *sociohistórica* e cultural do município. Para Benjamin (1987, p.198), “as melhores narrativas escritas são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. O autor nos lembra da importância da sabedoria e, principalmente, o quanto essa prática está desaparecendo: “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (*id.*, p. 201).

Assim, ao apostar nas narrativas¹⁰ para apresentar o movimento de ocupação do território do município de Aripuanã-MT, proponho expor através da tradição oral, as histórias de vida de alguns antigos moradores da localidade, por concordar que a narrativa é, ela própria, uma forma artesanal de comunicação, onde o narrador “deixa sua marca” na narrativa contada. “Escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (*ibidem*, p. 198). Como vemos na narrativa a seguir:

Os primeiros habitantes que chegou aqui foi em 1970, viero de barco vindo do Amazonas pra trabaiaá nos seringais, que era o único trabaio da época. Eu vim e trabaiei como seringueiro, porque só sabia fazê aquilo. Todo mundo ganho terra mas como não tinham “jeito” com a terra deixamo de lado. As mercadoria era vinda de barco do Amazonas e quando fizero a primeira pista de pouso, começo a vir mercadoria também de avião. Quando começou a chega as pessoas de outras região, mais o povo do sul, tudo ficou diferente. Começaram a grilá as terras e a gente que era pioneiro não queriam brigar. Nem os seringueiros e nem os garimpeiros queriam brigar com os sulistas que chegaram, mas também não queria trabalhar nas terras deles não. O povo do sul, os seringueiros e os garimpeiros ficaram aqui na cidade, mais nós pioneiros fomo ficando pra trás, ganhando pouco, mal podiam sustentar-se com o garimpo, e o povo do sul foi enriquecendo, comprano terra barata e o aventurando com foice e facão por roda da mata, enfrentando a malária e o sofrimento. Os pioneiro que não eram garimpeiros até conseguiram emprego no

10 Os pequenos trechos de narrativas dos antigos moradores do município de Aripuanã-MT, são provenientes de uma pesquisa realizada pela autora desta dissertação na época da graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Mato Grosso no ano de 2007. A pesquisa, de cunho qualitativo, fora realizada através de conversas gravadas com a comunidade e resultou na elaboração do projeto desta dissertação de mestrado.

INPA¹¹. Tinha uma única serraria com serra manual. Aqui fiquei porque peguei amor no lugar e construí família. (JOAQUIM, 74 anos)¹².

Narrar, falar, contar histórias de acontecimentos da vida é uma forma artesanal de comunicação, é dar sentido às vozes que constituem os espaços *socioculturais* e geográficos. Assim, falar na constituição *sociohistórica* do espaço geográfico que deu vida a cidade de Aripuanã-MT, nos remete a viajar um pouco no tempo e trazer histórias de vida que compõem esse *espaçotempo*, que atua na constituição das subjetividades dos *praticantespensantes* do cotidiano que vivem no território aripuanense.

1.1 O município de Aripuanã/MT - caracterização histórica e geográfica

Imagem 1. Caracterização do município de Aripuanã-MT



Fonte: topnews.com. br

Quando cheguei aqui encontrei sete famílias moranô no mangueiral. Era tudo diferente que eu imaginava, tinha pouco moradô e somente um mercadinho em Aripuanã. Acompanhei a construção da sede da prefeitura e do colégio seringueiro, a construção da casa de pedra que era pra ser uma caixa d'água onde o mestre de obra era Sebastião crente, também fizemô a praça de pedra aquela do lado do ginásio de esporte. A comida era a caça e a pesca e muitas vez não tinha o sal pra sargá. Plantáva cana de açúcar pra fazê melado e mandioca pra fazê farinha. A

11 INPA é a sigla do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, órgão vinculado ao Ministério de Ciências e Tecnologia.

12 Todas as narrativas resultantes da pesquisa são aqui apresentadas em forma de citação e em itálico. Os nomes de pessoas apresentados no texto são todos fictícios.

estrada de Juína foi nós que começamos a fazer a base de enxadão, teve uma melhora com a chegada do INPA que junto trouxeram duas Picape e um trator CBT. Na época tinha apenas uma farmácia e a primeira professora foi a Dona Didi. [...] O meu sonho era adquirir um pedacinho de terra pra criá meus fio e tirá minha renda pra sobrevivê, mas não foi assim que aconteceu, a falta de dinheiro na poca fez eu permanecê aqui até os dias de hoje, criá meus fí e ter amor pelo lugar. (MANOEL, 76 anos).

Assim como o senhor Manoel (*in memoriam*)¹³, muitas pessoas, a partir da década de 1970, procuraram o Estado de Mato Grosso, buscando fixar residência nas cidades que estavam se expandindo ao norte do Estado com o sonho de encontrar um pedaço de terra. Na década de 1970, houve um aumento expressivo no processo de migração para a região Centro-Oeste e para região Norte do Estado de Mato Grosso. Emergia uma nova área de expansão, estimulada pelas políticas de ocupação e colonização do Governo Federal. Essas políticas¹⁴ tinham como objetivos a colocação de famílias em áreas entendidas como espaços onde havia um “vazio” demográfico com o objetivo claro de exploração.

A região Centro-Oeste aumentou o número de migrantes interestaduais, chamando a atenção para a grande circulação migratória dentro das regiões de fronteira. As políticas do Governo Federal dirigiam-se no sentido de impulsionar a “ocupação” da Amazônia legal¹⁵. Para isso adotou uma série de medidas políticas e econômicas, cujo ponto alto foi o lançamento do Programa de Integração Nacional (PIN), o qual buscou dar uma conotação social às políticas adotadas (PRETI *et. al*, 2002).

O PIN traduziu-se na implantação do programa através de pequenas e médias propriedades agrícolas de naturezas familiares, constituídas basicamente por lavras de pequenos agricultores procedentes do Nordeste. Ainda que os resultados não tenham atingido as metas

13 O senhor Manoel faleceu ao final do ano de dois mil e catorze.

14 Segundo o Preti (2002, p. 43), “as políticas de colonização dirigidas na década de 70 tiveram como objetivos, segundo o PIN (Plano de Integração Nacional), deslocar a fronteira agrícola para às margens do Rio Amazonas; criar condições para incorporar à economia de mercado amplas faixas da população, antes pulverizadas na economia do setor de subsistência; reorientar a migração de mão-de-obra do Nordeste em direção aos vales úmidos da própria região e à nova fronteira agrícola, evitando-se a sua transferência para as áreas das metrópoles superpovoadas do Centro-Sul”.

15 A Amazônia Legal é uma área que engloba nove estados brasileiros pertencentes à Bacia amazônica e a área de ocorrência das vegetações amazônicas. Com base em análises estruturais e conjunturais, com temperaturas entre 24°C e 28°C, o governo brasileiro reuniu regiões de idênticos problemas econômicos, políticos e sociais, com o intuito de melhor planejar o desenvolvimento social e econômico da região amazônica, instituiu o conceito de Amazônia legal. A atual área de abrangência da Amazônia Legal corresponde à totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e parte do estado do Maranhão. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Amaz%C3%B4nia_Legal#cite_note-1).

propostas (assentar, somente na rodovia Transamazônica até 1974, 100 mil famílias e um milhão de famílias até 1980), o programa abriu uma dimensão nova para a política de assentamento através da colonização (BARROZO *et. al.*, 2002).

Nesse sentido, Moreno e Higa (2005, p. 53) afirmam que,

[...] a colonização se apresenta como alternativa possível de acesso a terra, tanto aos pequenos trabalhadores rurais expropriados, aos quais o acesso é viabilizado por meio dos projetos oficiais, quanto aos médios produtores mais capitalizados, por meio de projetos particulares. Por sua vez, grandes grupos econômicos passam a atuar nas novas áreas como empresários, implantando projetos agropecuários ou de colonização em terras adquiridas a preços baixos, à espera de valorização ou que foram adquiridas aproveitando as facilidades proporcionadas pelas políticas governamentais.

Segundo Preti (*et. al.*, 2002) entre as décadas de 1970 e 1980 o processo migratório foi mais intenso devido a inúmeros fatores: melhoria da malha rodoviária pelo Governo Federal; expansão das telecomunicações; abertura de novas fronteiras agrícolas em imensas glebas de colonização estatal e particular. Inúmeros núcleos pioneiros urbanos foram fundados, coincidindo com imenso fluxo migratório da região Sul, de 1960 até 1985, para a região central do Brasil. Nesse período a população da região Norte de Mato Grosso aumentou significativamente. Constitui-se, a partir de então, o território povoado no Norte do Estado do Mato Grosso. O território, a partir do pensamento de Guattari e Rolnik atribui-se aos,

Seres existentes que se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.323).

Os autores consideram o território como o ambiente de um grupo (por exemplo, um coletivo de pessoas ou animais) que é constituído por padrões de interação por meio dos quais o grupo ou coletivo assegura certa estabilidade e localização. Ocupar o interior brasileiro era fundamental na época. Levar até aos “espaços vazios” projetos que atendessem aos ideais da modernidade era o propósito para um país que buscava na produção capitalística o desenvolvimento financeiro. Deste modo, em poucos anos a fronteira entre os Estados do Amazonas, Rondônia e Mato Grosso, ficaram totalmente ocupados por grupos de produtores e

colonizadores que, através de agenciamentos¹⁶, expandiram as terras, formando assim, novos municípios, novos grupos sociais, novos estilos de vida na região Norte do Estado de Mato Grosso, compondo um processo de desterritorialização e reterritorialização. Como compreende o pensamento de Guattari e Rolnik,

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.323).

Assim, podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p. 44). Por muitos anos o Norte do Estado do Mato Grosso foi considerado “espaço vazio”, pois segundo Bauman (1999, p. 15-16) “a prática moderna não visa à conquista de terras estrangeiras, mas o preenchimento de manchas vazias” ignorando a presença de outros povos na região. Nesse sentido, “os espaços vazios” que pertenciam à floresta amazônica, com a expansão da ocupação de terras na Amazônia Legal, a apropriação da terra pelo Governo e a busca pela homogeneização do espaço, possibilitou a penetração de novas atividades econômicas articulando novas relações sociais, políticas e culturais, desterritorializando o ambiente. Deleuze e Guattari afirmam que a desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis. Se há um movimento de desterritorialização, também há um movimento de reterritorialização.

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio. (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.37)

16 “Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma: dentro de sua lata de lixo ou sobre o banco, os personagens de Beckett criam para si um território. Descobrir os agenciamentos territoriais de alguém, homem ou animal: ‘minha casa’. (...) O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples comportamento”. (DELEUZE e GUATTARI, 1997b, p. 192).

O Estado é responsável pelo primeiro grande movimento de desterritorialização, na medida em que ele oportuniza a divisão da terra pela organização administrativa, fundiária e residencial na busca da ordem capitalística. O Estado opera por novos agenciamentos, “fixa” o homem na terra e organiza os corpos a maneira que lhe satisfaz,

Longe de ver no Estado o princípio de uma territorialização que inscreve as pessoas segundo a sua residência, devemos ver no princípio de residência o efeito de um movimento de desterritorialização que divide a terra como um objeto e submete os homens à nova inscrição imperial, ao novo corpo pleno, ao novo *socius*. (DELEUZE e GUATTARI, 2010b, p.258).

Na perspectiva dos autores, o Estado se constrói pelo movimento de desterritorialização das comunidades pré-capitalistas¹⁷, destruindo seus agenciamentos, seus territórios e substituindo o princípio da imanência (a terra como corpo pleno aonde as sociedades pré-capitalistas vão se reterritorializar) pelo princípio da transcendência, onde o capital assume todos os princípios de organização do *socius*¹⁸. Dessa forma, o Estado constrói novos agenciamentos, sobrecodifica¹⁹ os agenciamentos territoriais que constituíam as sociedades pré-capitalistas, configurando novos agenciamentos (GUATTARI E ROLNIK, 1996, p. 42). Sobre o ponto de vista de Maldonado (2001, p. 76), a autora acrescenta que,

Os homens no limiar da modernidade passaram a acreditar que apenas conquistando totalmente a natureza – seus espaços vazios – alcançariam a utópica sociedade ordeira. Foi assim que começaram a perceber a natureza como um objeto maleável à liberdade do homem, passando a não tolerarem os vazios espaciais nela contidos.

Dessa maneira o Estado, cooptou novos espaços com as frentes expansionistas e ocupou os territórios considerados “vazios” no sentido de ordenar, projetar, planejar a natureza para constituir um espaço ocupado e organizado conforme a episteme moderna, assim, “a organização racional do espaço se tornou parte integrante do projeto modernizador” (MALDONADO, 2001, p. 79). Nesses termos o Estado Moderno criou certos modos de adestramento dos corpos em busca do desenvolvimento da sociedade. Para Guattari e Rolnik (1996, p. 323), “as classes capitalistas estão constantemente tentando recapturar os processos

¹⁷ Neste texto, compreendem-se os termos pré-capitalistas como modo de produção, tal modo se baseia no uso coletivo dos meios de produção, nas relações familiares e no cooperativismo. Assim, no modo de produção pré-capitalista não havia propriedade privada, uma vez que todos os bens e modos de produção eram coletivos.

¹⁸ Isto significa dizer que a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos.

¹⁹ O termo sobrecodifica, corresponde a uma codificação em segundo grau. Exemplo: as sociedades agrárias primitivas fundam segundo seu próprio sistema de codificação territorializado e são sobrecodificadas por uma estrutura imperial, relativamente desterritorializada, que lhes impõem sua hegemonia militar, religiosa, fiscal, etc.” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 318)

de desterritorialização na ordem da produção e das relações sociais. Ele tenta, assim, controlar todas as pulsões processuais (ou *phylum* maquínico) que trabalham a sociedade”.

No Estado do Mato Grosso não foi diferente. Em decorrência do avanço do Projeto de Integração Nacional, nas regiões consideradas “vazias” por fazerem parte da floresta amazônica, quando as frentes expansionistas chegaram, encontraram muitos povos indígenas de diferentes etnias, o que resultou em inúmeros conflitos civis durante o movimento de ocupação. Como nos diz Bauman (1999, p. 16), “a prática moderna não tolera o vazio”. Assim, em nome do desenvolvimento econômico brasileiro, o local habitado por populações indígenas, que se utilizavam do espaço para suas atividades laborais, foi invadido e deixou de ser um direito de uso de acordo com as atividades praticadas para a sobrevivência dos povos indígenas e passou a compor um título de propriedade privada da terra, coerente com o tipo de atividade econômica em expansão que era a extração vegetal, mineral e a agricultura proposta pelo sistema nacional de produção capitalística.

O novo latifúndio, a fazenda para criação de gado, promovia a chamada *limpeza do terreno*, ou seja, a retirada da floresta e do povo que lá vivia. Repentinamente, índios, ribeirinhos viram suas terras invadidas e devastadas em nome de um novo tipo de progresso que transformava a floresta em terra arrasada. (MARTINS, 1982, p. 95, grifos meus).

A história do Estado de Mato Grosso, como a de outros Estados brasileiros, registra violências e chacinas indígenas. Segundo o Jornal Estadão do Norte (2006), na década de 1960, ocorreu na região o *Massacre do Paralelo Onze*:

[...] esse assassinato em massa dos índios Cinta Larga foi cometido por pistoleiros a mando de empresários sem escrúpulos, com a cobertura de funcionários do então Serviço de Proteção ao Índio (SPI), entre eles o major da Aeronáutica, Luiz Vinhas Neves, lembra o indigenista Ulisses Capozzoli. O Massacre do Paralelo 11, como ficou conhecido um dos mais horrendos episódios de que se tem notícia até hoje no Brasil, incluiu do roubo ao estupro, passando por grilagem, assassinato, suborno, tortura e outras agressões. [...] Segundo Capozzoli, fazendeiros, com ajuda de funcionários do SPI, presentearam os índios com alimentos misturados a arsênico, veneno letal. "Em algumas aldeias aviões atiraram brinquedos contaminados com vírus da gripe, sarampo e varíola", recorda o indigenista, que considera o Massacre do Paralelo 11 como um dos mais sangrentos confrontos acontecidos nas matas da Amazônia brasileira. Os pistoleiros, liderados por Chico Luiz, a mando do seringalista Antônio Mascarenhas de Junqueira, invadiram a reserva indígena, armados de metralhadoras e winchester44 ("papoamarelo"), arma de alto poder de fogo, além de pistolas 38. "Os índios não tinham como se defender sob a fuzilaria deflagrada pelo disparo de Ataíde, mas o grupo só atravessou o rio quando se deu conta de que todos estavam mortos", acrescenta Capozzoli.

É visível que a luta pelo poder e o desrespeito à diferença foi predominante no processo de ocupação nas áreas de fronteiras entre os Estados de Mato Grosso, Rondônia e

Amazonas. Através do discurso do dominador e do poder de suas armas, praticaram atos violentos contra muitos grupos indígenas e os colocaram em espaços cada vez mais inadequados as suas necessidades. Os colonizadores (seringueiros, garimpeiros e agropecuários), incentivados pelas campanhas do governo brasileiro, enfrentaram o “desconhecido” da selva amazônica e expulsaram muitos povos indígenas das localidades. Nas lutas contra as dominações e pelo domínio da região, muitos indígenas foram alocados em terras improdutivas de pouco valor, porque se tivessem algum valor para o Estado, o próprio Governo e a classe dominante empenhavam-se em encontrar uma forma de transferi-los para outros lugares (PIAIA, 2003).

Assim, com a abertura das BRs e o Projeto de Integração Nacional (PIN), o Estado de Mato Grosso adquiriu recursos e prosperou atraindo milhares de migrantes. A partir de então, o Mato Grosso alavancou seu desenvolvimento aumentando o número de municípios conforme a chegada de populações vindas de outras regiões do país. As pessoas que chegavam tinham o mesmo objetivo: encontrar melhores condições de vida, aquisição de terras boas e baratas e crescer economicamente.

Nesse período, à medida que ocorria o processo de integração nacional ocorreu, concomitantemente, o processo de ocupação do município de Aripuanã²⁰-MT.

Imagem 2. Localização geográfica do município de Aripuanã – MT



Fonte: www.google.com.br

²⁰ A história da cidade de Aripuanã-MT que apresento neste texto é baseada nas conversas que tive com os moradores da região.

Ceguei em Aripuanã vindo de Taruacá/Acre com meu esposo e cinco filhos. Chegô de barco porque naquele tempo não tinha estrada, era tudo muito difícil, os mantimentos vinha de búfalo²¹, trazido de Campo Grande/MS, tinha um avião pequeno pra suprir as necessidades como doenças que levava pra Cuiabá quem ficava doente. [...] Em 1978 foi aberta a estrada, foi uma época difícil, mas deixou muita saudade, era um povo unido e amigo. Aqui tive mais três filhos. (CAMILA, residente em Aripuanã desde 1976).

O município de Aripuanã já foi considerado um dos maiores municípios do Estado do Mato Grosso e do país. Era uma região que abrangia os atuais municípios de Alta Floresta, Apiacás, Castanheira, Cotriguaçu, Juína, Juruena, Nova Bandeirante, Nova Monte Verde e Paranaíta. Esses espaços abrigavam inúmeros povos indígenas que não tinham reconhecimento estatal até o início do século XX, mas as frentes expansionistas brasileiras junto com movimentos de ocupação chegaram à região através dos trabalhos de instalação das linhas telegráficas e a extração de minérios e vegetais, alargando as fronteiras de ocupação territorial e diminuindo o espaço dos indígenas (PRETI *et. al.*, 2002).

À medida que os movimentos de ocupação de fronteiras abriam estradas estratégicas também pacificavam os índios. Na região do atual município de Aripuanã no Estado do Mato Grosso, houve intensas tentativas de pacificar os povos indígenas Cinta-larga e Arara, que resultou no genocídio de muitas aldeias na região (CAPAZZOLI, 2004).

O município de Aripuanã-MT, tem data de criação no ano de 1943. No entanto, por situar-se no extremo noroeste do Estado do Mato Grosso, ficou às margens das políticas públicas até o início do Projeto de Integração Nacional (PIN) proposto pelo presidente Juscelino Kubitschek (presidente do Brasil nos anos de 1956 a 1961). Anterior a esse tempo o município ficou às margens da movimentação do Estado do Amazonas, vivendo sob dependência da cidade de Manaus-AM. Os prefeitos de Aripuanã eram nomeados pelo poder executivo e assentavam à administração do município em Manaus, excursionando a sede municipal via fluvial. Ao final dos anos 50 e início dos anos 60, devido às iniciativas de integração e a abertura de rodovias na região, atraiu significável contingente populacional para a localidade de Aripuanã-MT.

A partir da década de 1970 ocorreram dois tipos de colonização em Mato Grosso: a colonização oficial ou dirigida e a particular, opções feitas pelos órgãos governamentais estatais, que na época foram: o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)

²¹ Avião militar

e a Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso (CODEMAT), estes, incumbidos de promover e organizar a ocupação das terras devolutas estaduais e em repassar a colonização da floresta amazônica mato-grossense às companhias colonizadoras. Como cita Mendes (2012, p.206),

As empresas e cooperativas que adquirissem áreas para implantar projetos de colonização recebiam do Estado à concessão para a venda dos lotes, ficando obrigadas a montar a infraestrutura básica para o assentamento dos colonos, sendo para isso, favorecidos por fundos públicos.

A partir de então, o município de Aripuanã-MT, recebeu muitos migrantes oriundos da região Sul e Norte, atraídos pelas propagandas de terras baratas e férteis feitas pelo Governo Federal da época e pelas empresas colonizadoras. Como se pode observar na fala de uma antiga moradora do município:

Ceguei em Aripuanã e encontrei um lugar com pouca pessoa, muita mata e animal. Pensava que em Aripuanã eu ia enriquece rápido, mas passei por muita dificuldade. Com a ajuda do seu Sebastiãozinho, o prefeito na época ajudô muito a gente. O seu Sebastião arrumô emprego pra mim dando roupas dos peão pra mim lava e fazê comida pra eles, eu também fazia carvão pra vendê e ajuda nas despesas da casa. Como não tinha óleo de cozinha tirava óleo da castanha pra fazê as comida. Até o sal era difícil, das veiz colocava apenas uma pitada na refeição pra rende, meus fio foram alimentados quando ainda criança com o leite da castanha e caldo de peixe com farinha, é o pirão mesmo, e vestidos quando bebês com pedaços de pano enrolados pelo corpo porque não tinha roupa pra bebês. Minha roupa era costurada com fio tirado das mesclas porque não tinha linhas, as calças era remendadas com leite de seringa. O sabão era feito com soda e castanha pra pudê lava as roupa, o xampu pra lava os cabelos de minhas fia era o óleo de patuá e seus cabelos era amarrados com fita de seringa. Só conheci arroz depois do mandato do senhor Sebastião, que quando vinha o avião Búfalo trazia comida, depois que ele foi embora a gente sofreu muito com o desleixo das autoridades. Gosto muito daqui, por isso tô aqui há muito tempo (SAULA, 69 anos).

Muitos migrantes vieram para Aripuanã à procura de terras boas e baratas, possibilidades de enriquecimento e recursos naturais inexplorados. Os migrantes trouxeram diferentes estilos de vida que se manifestam até hoje na cidade, como por exemplo: a diversidade de práticas agrícolas, comércio, danças, dialetos com muitos sotaques regionais (principalmente da região Sul), crenças, religiões, entre outras. O encontro possível entre os migrantes das outras regiões do Brasil com as comunidades que já habitavam o espaço geográfico de Aripuanã proporcionou, além dos conflitos, a miscigenação étnico-cultural, produzindo agenciamentos entre diferentes culturas.

Percebo a partir das narrativas e relatos históricos acerca da constituição do município de Aripuanã-MT, que agenciamentos múltiplos foram constituídos, construindo rizomas com

tudo o que é externo a si, constituindo-se como heterogêneo. Deleuze e Guattari nos inspiram a ver Aripuanã-MT, como “um esquema segundo um rizoma que opera no heterogêneo e salta de uma linha diferenciada a outra” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.14). Então, podemos pensar nas possibilidades de territorialização e ao mesmo tempo desterritorialização dentro de uma sociedade. Deleuze e Guattari (1995) nos apresentam como a natureza pode nos mostrar as infinitas possibilidades de rupturas, mesmo que façamos parte de diversos tipos de agenciamentos (cultural, social, familiar, etc). No exemplo de reprodução de determinados tipos de orquídeas, Deleuze e Guattari falam da relação de agenciamento entre a vespa e a orquídea,

A vespa se desterritorializa transportando o pólen, ela torna-se uma peça do aparelho de reprodução da orquídea, e as duas fazem rizoma dentro desse aparelho, dessa heterogeneidade. Ao mesmo tempo em que existe a heterogeneidade, existe a diferença entre elas, não é imitação, mas possibilidades de devires. Cada um desses devires assegura a desterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18)

Se olharmos as configurações de uma sociedade através de agenciamentos, como sugerem os filósofos, podemos ampliar os espaços, ampliar nossos territórios, sem, no entanto, deixarmos de fazer parte do agenciamento que nos compõe. Podemos ampliar nossas potencialidades e possibilidades através dos platôs, das linhas de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. Como podemos observar na fala a seguir:

Vim para trabalhar no seringal. Achava que aqui ia dá muito dinheiro. Encontrei muita dificuldade de transporte, pois era só pelo rio que chegavam remédio e alimento. A educação dos fio era feita em casa, pois ainda não tinha escola. Os alimentos maioria das vez era animais da mata. Quando parei de trabalhar na seringa fui trabalhar no INPA(Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia).Em 1975 foi construída a primeira estrada pelo Vale dos Sonhos, feita a base de facão e motosserra. Aqui consegui construir minha casa, minha família, filhos, genros, noras e netos (JOSÉ, 69 anos).

Os primeiros migrantes que participaram do movimento de ocupação do município de Aripuanã-MT, tiveram toda a sorte e dificuldades possíveis durante o movimento de constituição *sociohistórico* e cultural dos espaços geográficos considerados vazios pelo Governo Federal. A região do município de Aripuanã-MT, foi marcada por diferentes processos migratórios, com pessoas oriundas de diversos Estados brasileiros. Segundo relatos dos antigos moradores, no início da ocupação vieram os seringueiros, provindos do norte do

país, alguns residem até hoje nos limites geográficos do Estado do Mato Grosso com os Estados do Amazonas e de Rondônia, às margens dos rios Roosevelt e Guariba.

Aqui abro um parêntese, pois, em conversas com os descendentes dos seringueiros, que hoje são denominados ribeirinhos-extrativistas na região, pude perceber que, anterior ao processo de ocupação de Aripuanã-MT, ocorreu a constituição *sociohistórica* do espaço que habitam atualmente. Os ribeirinhos-extrativistas dizem que seus antepassados, procurando fugir da primeira guerra civil, encontraram nos confins da floresta amazônica um local para residir. Segundo suas histórias, quando chegaram ao local que, atualmente, é a Reserva Extrativista, pensavam que estavam no Estado do Amazonas.

Em seguida aos seringueiros, vieram os garimpeiros e depois chegaram os migrantes dos Estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul e outras cidades do Mato Grosso para o município, atraídos pelas políticas governamentais e pelas empresas colonizadoras, uns buscando riquezas e outros um lugar ao sol, numa sofrida sobrevivência na esperança de uma vida melhor.

Nesse cenário, de muitos embates, se desenvolveu a cidade de Aripuanã- MT. Nesse *espaçotempo* encontrei as vidas que movimentam esta pesquisa de dissertação de Mestrado. A pesquisa propõe trazer um novo olhar sobre a fenda daquele *espaçotempo* que atua produzindo subjetividades infantis *ribeirinhasamazônidas*. Vidas que nos mostram um modo de vida singular e ao mesmo tempo coletivo. Esta pesquisa procurou ver as crianças *ribeirinhasamazônidas* como “uma experiência que resiste ao saber e ao poder, uma experiência ímpar que, no seu limite, talvez, possa produzir algo novo, que seja diferente do sujeito individual requerido pelo projeto moderno” (MALDONADO, 2009, p. 10).

Problematizar infâncias que habitam no plural da sociedade contemporânea é um exercício para deixar de ver o mundo e as coisas como um processo sólido de subjetivação e passar a enxergar as multiplicidades que fazem parte dos cotidianos. Segundo Machado (1999) as sociedades contemporâneas trazem em si um processo contínuo de aceleração onde as manifestações sociais tornam-se rapidamente obsoletas. Ou seja, nas sociedades contemporâneas,

Inaugura-se uma ideia de espaço bem diferente das que se faziam presentes no início do século. As distancias são minimizadas. O trem bala, os aviões supersônicos, as naves espaciais, vieram expressar que o deslocamento poderia assumir uma rapidez inimaginável. O desejo de um domínio sobre o espaço veio acompanhado de um

desejo de domínio sobre o tempo. Torná-lo tão rápido que não haveria mais espaço de tempo. (MACHADO, 1999, p. 06).

Assim, nas sociedades contemporâneas encontramos as multiplicidades convivendo lado a lado e, através de narrativas de cotidianos das crianças *ribeirinhasamazônidas*, que convivem no meio da floresta amazônica, que fogem a lógica do sistema reprodutivo do capitalismo pesado, de ordem, de monotonia, regularidade, repetição e previsibilidade, podemos acompanhar o movimento fluído de viver numa sociedade contemporânea, atravessados por uma aceleração dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

As infâncias, nessa perspectiva, fogem dos padrões sólidos estruturados na modernidade. Os movimentos cotidianos que pulsam suas vidas, não têm forma, ou seja, são fluídos, que os atravessam. Assim, as infâncias que se manifestam nesta pesquisa, são infâncias presentes no caos da contemporaneidade, que vivem intensamente o espaço destinado a elas no meio da floresta amazônica e que, também, transbordam, vazam, dissolvem-se e invadem os rios, os peixes, as frutas, os animais. Vivem suas experiências de serem crianças ribeirinhas, escutando a cor dos passarinhos, tal como Manoel de Barros nos indica. São infâncias “que falam a partir do delírio do verbo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos” (BARROS, 2010, p. 301).

1.2 O *espaçotempo* das crianças *ribeirinhasamazônidas* mato-grossenses

A pesquisa foi desenvolvida num *espaçotempo* de experiências singulares e coletivas, habitado por comunidades ribeirinhas-extrativistas situado na Unidade de Conservação (UC)²² denominada Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt²³. A Reserva

²²UC – Unidades de Conservação são espaços de preservação ambiental que envolvem tanto o espaço territorial quanto os recursos naturais nele encontrados. De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), a criação de unidades de conservação cumpre os seguintes objetivos: a) Contribuir com a manutenção, preservação e restauração da diversidade biológica, dos ecossistemas naturais e dos recursos genéticos; b) promover o desenvolvimento sustentável a partir dos recursos naturais, com a utilização de princípios e práticas de conservação da natureza; c) proteger os recursos naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, respeitando e valorizando seu conhecimento e sua cultura e promovendo-as social e economicamente. Na criação de uma UC, está a ideia de que os recursos naturais existentes na área serão protegidos hoje e no futuro. (fonte: Desenvolvimento Sustentável no noroeste do Mato Grosso; www.wwf.org.br, acesso em 21/07/2014).

²³A Reserva Extrativista Guariba Roosevelt é uma Unidade de Conservação, criada pelo Decreto 9.521 de 1996 e Lei Estadual 7.164, ampliada pela Lei 8.680/2007. A UC está localizada nos municípios de Aripuanã, e Colniza. A reserva Extrativista Guariba-Roosevelt é a única reserva extrativista estadual do estado do Mato Grosso, e também um dos últimos redutos de extrativismo tradicional. Seu bioma predominante é o Amazônico, com clima tropical quente sub-úmido circundado pelos rios Guariba e Roosevelt, os quais nascem no Planalto dos Parecis.

Extrativista Guariba-Roosevelt está localizada nos municípios de Aripuanã e Colniza no Estado de Mato Grosso e faz limites territoriais com os Estados de Rondônia e Amazonas nos perímetros da floresta amazônica meridional mato-grossense, conforme podemos observar nos mapas a seguir.

Imagem 3. Local da Unidade de Conservação - Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt



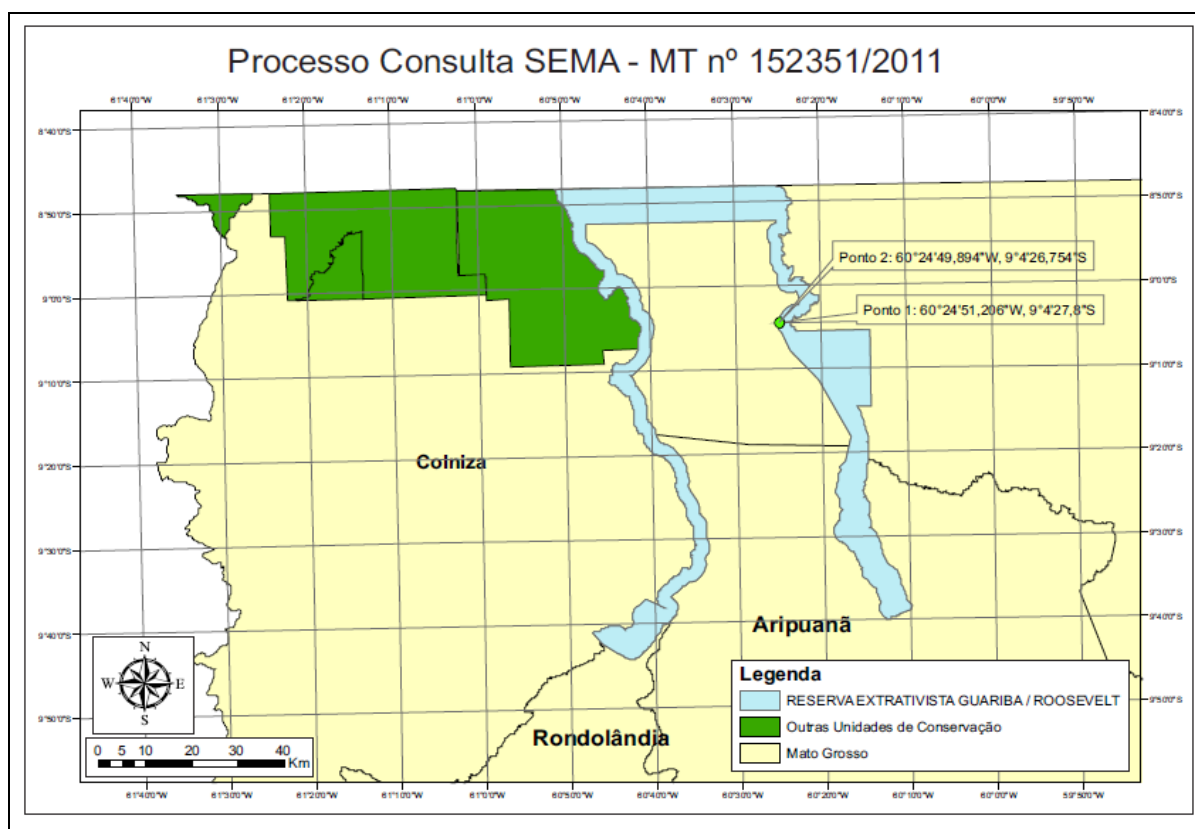
Fonte: www.google.com.br

A Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt (RESEX), localiza-se em uma unidade de conservação de uso sustentável²⁴, às margens do rio Guariba e do rio Roosevelt no extremo noroeste do Estado de Mato Grosso.

As comunidades vivem da coleta da castanha, da borracha, da caça e da pesca. (Fonte: Unidades de Conservação do Mato Grosso, SEMA/MT).

²⁴ Existem dois tipos de Unidade de Conservação: UCs de proteção integral e UCs de uso sustentável. A UC de proteção integral seu principal objetivo é proteger a natureza, a fauna e a flora e a biodiversidade, isso significa que na área não pode haver exploração dos recursos naturais. A entrada de pessoas só é permitida para visitação e pesquisas científicas. As UCs de uso sustentável são criadas para conservar a natureza, e ao mesmo tempo, proteger o modo de vidas das pessoas que residem na área. Nessas áreas é permitida a exploração dos recursos naturais de forma controlada e sustentável. Também é permitida a permanência de famílias que sempre moraram nas áreas desempenhando atividades tradicionais produtivas. (fonte: Desenvolvimento Sustentável no noroeste do Mato Grosso; www.wwf.org.br).

Imagem 4. Localização geográfica da RESEX Guariba-Roosevelt no Estado do Mato Grosso



Fonte: www.sema.mt.gov.br

A Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt é habitada por uma miscigenação de grupos sociais com interesses diversos: indígenas, extrativistas, pequenos agricultores, posseiros e outros grupos. Há um devassamento e uma ocupação altamente conflituosa que se arrasta por mais de cem anos de história ocupacional, refletindo o que vem ocorrendo em todo o território amazônico, que em poucos anos, foi palco do mais gigantesco e permissivo apossamento de terras públicas, um apossamento cartorial escamoteado, que se soma ao apossamento pelo atual esquema de grilagem de terras devolutas (AB´SABER, 1996).

Segundo a historiografia em 1913, convidado pelo marechal e sertanista Cândido Rondon, Roosevelt fez uma expedição científica na região de Aripuanã para definir o traçado de um rio, que não se sabia se seguia para o Norte ou o Sul do Estado. Rondon e Roosevelt foram os primeiros exploradores a percorrer o "Rio da Dúvida" (renomeado mais tarde como rio Roosevelt) localizado em áreas remotas da Bacia Amazônica, na Amazônia brasileira. Na expedição, parcialmente patrocinada pelo Museu de História Natural Americano, eles também coletaram várias novas espécies de animais e insetos. O plano inicial era viajar para

Argentina e Brasil e fazer um cruzeiro pelo rio Amazonas, mas a sugestão do governo brasileiro foi de que Roosevelt acompanhasse o Marechal Cândido Rondon em uma exploração através do rio da Dúvida, na selva amazônica. Roosevelt aceitou o desafio e a expedição iniciou em Cáceres, margem do rio Paraguai em Mato Grosso, com 15 pessoas. Descobriram o rio da Dúvida em 27 de fevereiro de 1914. No percurso, Roosevelt, descreve a maravilha da flora e fauna amazônica, a presença de indígenas e, próximo à localidade do rio Branco, numa região hoje chamada de Pannels, a presença de seringueiros. Segundo Roosevelt, “Os moradores fugiram à nossa aproximação receosa de um ataque de índios [...], regressaram depois e se mostraram hospitaleiros e comunicativos [...], havia muitos seringueiros ao longo das margens” (ROOSEVELT, 1976, p. 203)²⁵.

Próximo ao rio Roosevelt corre, em paralelo, o rio Guariba que abriga em suas margens uma população de ribeirinhos-extrativistas. Estes são pessoas descendentes dos primeiros seringueiros que chegaram à região, provindos do Norte e Nordeste. Assim, diz um dos moradores: *Meus pais moravam no Ceará, eles chegaram no tempo da segunda guerra mundial. Aqueles que não quiseram ir pra guerra, iam pro seringal; eles vieram pra cá cortar seringa* (Vavá²⁶, ribeirinho-extrativista, 82 anos).

Em conversas com os ribeirinhos-extrativistas, contaram que a travessia pelos rios da região, durante muito tempo, foi o único contato com o outro mundo antes de abrir as estradas. Para Santos (2002, p. 14), “o rio é considerado como artéria dessas comunidades, por ele escoam a produção de castanha, da seringa, o transporte de combustível, a comida, os utensílios do dia a dia”. O rio é o acesso à escola, à vila e às outras colocações²⁷.

Nasci e cresci aqui na beira do rio, na colocação Zé Leiteiro, minha vida é na água. (Pedro, ribeirinho-extrativista e professor da colocação São Lourenço). O rio habita a subjetividade desse povo que navega pelos caminhos da imensidão amazônica. Os ribeirinhos-extrativistas do Guariba são um povo da água, até mesmo suas estações do ano são marcadas por ela. Associam o inverno às chuvas, que vai de dezembro a meados de maio e o

25 A história é contada no best-seller, O Rio da Dúvida - A Sombria Viagem de Theodore Roosevelt e Rondon Pela Amazônia, de Candice Millard, Editora Companhia das Letras. – Veja em: <http://www.ghgprotocolbrasil.com.br/areas-protetidas-reservas-escondem-tesouros?>

26 Morador mais antigo da RESEX.

27 As colocações são unidades de ocupação territorial que abrangem a esfera residencial, as roças, as estradas de seringa, os castanhais, os locais privilegiados para caça, pesca e coleta. (Fonte: Plano de Utilização RESEX Guariba - Roosevelt).

verão à época de estiagem, que começa no final de maio e vai até novembro. “Eles conhecem as artimanhas e remansos deste rio, deslizam em suas corredeiras como os dias da própria existência, o Guariba de fartas águas e de muitas sedes, que muitas vezes transportou o patrão, a parteira, o marreteiro, o rancho” (NOGUEIRA, 2003, s.p.).

As beiras do rio é nossa casa que a gente chama de colocação. Pelo nosso dizê, chama-se colocação devido a gente ter sido colocado aqui pra trabalha na coleta da seringa e da castanha. A gente também cuida da mata, pros fazendeiro não entrar e derruba tudo. (Vavá, ribeirinhos-extrativista, 82 anos). Atualmente, a população do interior da Reserva reside em vinte e nove colocações distribuídas ao longo dos dois rios sendo: treze colocações ao longo do rio Guariba e dezesseis colocações no rio Roosevelt. Estes números de colocações continuam na Reserva há quase vinte anos, mas segundo os ribeirinhos, as margens dos rios já foram mais habitadas.

Segundo relatos de moradores, as margens dos rios que compreendem a RESEX já abrigaram mais famílias: *a beira do rio está tudo acabado, muitas pessoas foram embora, outros morreram. Aqui pra baixo você anda o dia todinho pra ver uma pessoa. Esse rio já foi muito habitado* (Vavá, ribeirinhos-extrativista, 82 anos). O grande refluxo populacional ocorreu com o declínio do comércio da borracha nativa e a doença da malária²⁸, o que fez com que muitas famílias fossem embora. Nesse viés, também diz um ribeirinho-extrativista: *Aqui na Reserva todo mundo já teve malária, eu não sei dizê quantas malárias eu já tive. Já morreu muita gente com malária* (Jardel, ribeirinho-extrativista, 43 anos). Portanto, muitos moradores das margens do rio Guariba, na esperança de se livrarem da doença, que assola até os dias atuais a região, foram embora da localidade em direção aos centros urbanos, garimpos e fazendas para trabalharem e seguirem suas vidas.

O Ribeirinho é também chamado de “beiradeiro” pela população do município. Segundo Jaber e Silva (2006, s.p.), o termo “beiradeiro, refere-se a “outro codinome daquilo que a maioria chama de populações tradicionais, entretanto, sem reflexão sobre a herança da Modernidade em contrapor o novo e o velho - o civilizado e o atrasado”. Esta é uma maneira de se referir aos ribeirinhos como pessoas “inferiores” e “atrasadas”, como se não fizessem parte do mundo contemporâneo, pois diferem do padrão hegemônico ao modo de conduzir a

²⁸Malária é uma doença infecciosa febril aguda transmitida pela picada da fêmea do mosquito Anopheles, infectada por Plasmodium. Ver em: <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/malaria>.

vida. Os ribeirinhos-extrativistas da RESEX decidiram viver circundados pela natureza, possuem história, cultura e modos de vida singular.

As casas dos ribeirinhos correspondem à arquitetura amazônica, pois possuem cobertura com as pontas das folhas de Paxiúba²⁹ (*Iriartea Deltoidea*), numa imagem clara de que os costumes e a tradição daquela gente jamais se separa dos modos de vida aprendidos com seus antepassados. Como vemos na imagem a seguir:

Imagem5. Casa de ribeirinho/a na Comunidade São Lourenço - RESEX



Fonte: Arquivo da pesquisa

As casas são feitas pelos próprios ribeirinhos. Trazem em seu interior pequenas divisórias, alguns móveis (muitas vezes fabricados pelos próprios ribeirinhos), o fogão de carvão (feito de madeira e barro), as cortinas de tecido colorido dando charme no interior das casas e também as folhinhas de calendário nas paredes. No quintal tem as prensas, tacho de torrar farinha (imagem 6) e as roças.

²⁹Paxiúba é o nome popular de uma palmeira da família das Arecáceas (ex-Palmáceas), encontrada no Brasil, no estado do Amazonas. (fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/paxi%C3%BAba/>)

Imagem 6. Fogão de carvão e tacho de torrar farinha



Fonte: Arquivo da pesquisa

A RESEX, a única Reserva Extrativista do Estado, foi instituída pelo decreto estadual n.º 9.521 de 19/06/96, com área de 57.630 ha (MATO GROSSO, 1996). A decretação do tamanho territorial da Reserva ainda não corresponde às necessidades dos ribeirinhos-extrativistas. Nas conversas que tivemos, anunciaram que muitas castanheiras se encontram fora do perímetro territorial da Reserva. Para os ribeirinhos/as é urgente uma nova demarcação territorial da RESEX, que contemple todas as colocações e as áreas de coletas de seringas, castanhas e o óleo de copaíba, pois a Reserva vem sofrendo constantes agressões: exploração madeireira, de minérios ilegais, e queimadas que, na região, são extremamente proibidas.

Os ribeirinhos-extrativistas do rio Guariba dependem da safra da castanha-do-Brasil e da seringa. Cada colocação tem suas estradas de coletas. As crianças e as mulheres ribeirinhas também participam do corte e da coleta do látex e das castanhas. Em determinadas épocas do ano, períodos de safras, os homens muitas vezes fazem incursões em grupos e permanecem até dois meses distantes de suas casas. Nesses momentos as mulheres, assumem outras responsabilidades, como a da pesca e do cuidar das roças. As imagens a seguir mostram algumas das atividades de extração vegetal:

Imagem 7. Ribeirinho extrativista fazendo a coleta de leite de seringa (látex)



Fonte: uc.socioambiental.org/uc/

Segundo os ribeirinhos-extrativistas, durante muitos anos a comercialização dos produtos coletados foi realizada por marreteiros³⁰ que passavam pelas colocações comprando pelo sistema de trocas de mercadorias. Na região, que hoje é atual RESEX, não circulava moeda, as transações eram por permutas.

Segundo um morador local: *Os marreteiros subiam o rio deixando a mercadoria. Quando desciam, a gente já tava com o produto: seringa, castanha, copaíba, para vender ou trocar* (Francisco, ribeirinho-extrativista, 55 anos). Dessa maneira acontecia o sistema de aviamento³¹, o que na maioria das vezes, foi à única opção para a sobrevivência na mata.

Nos últimos anos, através dos incentivos da SEMA (Secretaria de Estado de Meio Ambiente) do Estado de Mato Grosso, os ribeirinhos se organizaram e formaram uma Associação dos Seringueiros do Guariba-Roosevelt (ASGR) criada em 1992. Essa associação nasceu da discussão inicial do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Aripuanã, que tinha como presidente o Sr. João Malthezo, e conquistou o apoio de várias organizações e movimentos populares, como: Igreja Católica do município de Aripuanã, Conselho Nacional do Seringueiro (CNS), Instituto de Estudos Amazônicos (IEA), Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), Centro de Estudos e Pesquisas no Pantanal, Amazônia e Cerrado (GERA/UFMT) e outras entidades (SANTOS; COSTA JÚNIOR, 1997).

³⁰ Nas conversas com os ribeirinhos-extrativistas, falaram que os marreteiros eram um tipo de vendedores ambulantes que faziam a troca de mercadorias, tipo: arroz, feijão, açúcar, óleo entre outros produtos, com a produção que os ribeirinhos faziam na localidade.

³¹ O aviamento, termo cunhado na Amazônia, é um sistema de adiantamento de mercadorias a crédito.

No ano de 2010, a associação desmembrou-se em duas associações representativas dos moradores da RESEX: a Associação de Moradores Agroextrativistas da RESEX Guariba – Roosevelt – Rio Roosevelt (AMARR) e a Associação de Moradores Agroextrativistas da RESEX Guariba – Roosevelt – Rio Guariba (AMORARR). Cada entidade cuida da calha de um rio e representa os moradores do rio Guariba e do rio Roosevelt, ao mesmo tempo em que mantém os interesses de todos na conservação da RESEX.

Os ribeirinhos-extrativistas dos rios Guariba e Roosevelt fazem parte da história da exploração de borracha nativa no Estado do Mato Grosso e há registros históricos de ocupação da região de pelo menos um século. Essa é a única população tradicional de ribeirinhos-extrativistas em área protegida legalmente pelo Estado. A principal fonte econômica dos moradores se baseia na extração de óleo de copaíba³², seringa e castanha-do-Brasil.

Nesse vasto universo amazônico, constitui-se o *espaçotempo* vivido dos ribeirinhos/as que habitam as margens do rio Guariba. Muitos que lá habitam são filhos ou netos dos soldados da borracha e mantêm acesa a luta pela cultura do extrativismo. Assim, situo o *espaçotempo* onde a pesquisa se movimentou, em uma comunidade de ribeirinhos-extrativistas denominada São Lourenço que se encontra na Reserva Extrativista Guariba - Roosevelt às margens do rio Guariba.

Imagem 8. Rio Guariba em Mato Grosso



Fonte: www.panoramio.com

32 A copaíba (*Copaifera* sp) fornece o bálsamo ou óleo de copaíba, um líquido transparente e terapêutico, que é a seiva extraída mediante a aplicação de furos no tronco da árvore até atingir o cerne. O uso mais comum é o medicinal, sendo empregado como anti-inflamatório e anticancerígeno. Pelas propriedades químicas e medicinais, o óleo de copaíba é bastante procurado nos mercados regional, nacional e internacional. (fonte: www.amazonlink.org.)

1.3 Comunidade São Lourenço: varadouros³³ de um povo da floresta

Imagem 9. Comunidade São Lourenço (*espaçotempo* da pesquisa)



Fonte: www.topnews.com.br

A comunidade São Lourenço é uma colocação ao longo do rio Guariba, situada numa área de fronteira dos Estados de Mato Grosso, Rondônia e o Amazonas. Um local de intensa migração e avanço da fronteira agrícola em que, lamentavelmente, como um reflexo da situação de toda a floresta Amazônica - em nome da exploração madeireira e pecuária - vem sendo devastada. É possível (mesmo sendo proibido) a visão de árvores no chão ardendo em chamas, ou derrubadas por serras elétricas de madeireiros e pecuaristas, convertendo áreas de vegetação tropical em pastagens e/ou clareiras na floresta.

Os ribeirinhos-extrativistas que residem na comunidade São Lourenço escolheram com cuidado o local para instalar a sua colocação. Procuraram um local na floresta com seringueiras, identificaram as trilhas que eles chamam de estradas. As trilhas servem para facilitar a extração do látex e a castanha-do-Brasil. Os locais escolhidos também têm castanhais. Um castanhal para coleta da castanha é chamado de pique. Cada colocação abrange um local no meio da floresta com terras boas para colocarem suas roças, com abundância de caça, pesca e coleta vegetal. Suas atividades laborais são desenvolvidas às margens dos rios e entre as florestas.

³³Ponto onde várias pessoas conversam e descansam.

Imagem10. Atividades laborais dos ribeirinhos/as na Comunidade São Lourenço



Fonte: uc.socioambiental.org/uc/

A relação dos ribeirinhos-extrativistas da comunidade São Lourenço com as águas é percebida a todo o momento. Banham-se em suas águas, utilizam o recurso para beber, cozinhar, lavar roupas, também pescam e se locomovem através dos rios. Respeitam suas águas, não desmatam, não jogam lixos nos rios e sabem que possuem um papel importante na preservação de sua qualidade.

Na comunidade São Lourenço o fornecimento de energia elétrica é realizado através de geradores de energia (movidos a *diesel* ou gasolina) que são utilizados como alternativa para melhorar a qualidade de vida dos ribeirinhos/as. Não existe saneamento básico na comunidade e além de utilizarem a água do rio, valhem-se, também de poço artesanal ou nascente, sem tratamento, para se abastecerem. A higiene pessoal é realizada no rio e o lixo é queimado ou enterrado. A comunicação ainda é realizada por recados de *quem desce o rio pra rua*, como dizem os ribeirinhos/as. O sistema de transporte para chegar a qualquer colocação é somente fluvial.

Os moradores cultivam pequenas roças. Nas pequenas plantações trabalham: homens, mulheres e crianças. São roças plantadas em coletivo, ou seja, cada colocação faz sua roça familiar. Os principais cultivos para subsistência são: o milho, a abóbora, a banana da terra, a melancia e a mandioca, que também vira farinha. Plantas medicinais também são cultivadas para uso próprio.

Imagem11. Baía do rio Guariba na comunidade São Lourenço



Fonte: topnews.com. br

Nesse vasto *espaçotempo* se desenvolveu o dia a dia da pesquisa, observando, anotando, fotografando, cartografando e conversando com os *praticantespensantes* do cotidiano em meio à floresta amazônica.

1.4 (Des) Caminhos da pesquisa

Quando iniciei os estudos no curso de pós-graduação, acreditava que fazer pesquisa em educação era como fazer um bolo, com seus métodos e ingredientes a seguir. Pensava que, se estruturasse a pesquisa nos moldes impostos pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, alcançaria êxito. Porém, meu olhar sobre a pesquisa nos moldes da modernidade, foi abalado à medida que fui estabelecendo contato com os *praticantespensantes* dos cotidianos e os *espaçostempos* da pesquisa. A ideia de razão, consciência, de sujeito soberano (pelo desenvolvimento da consciência), de progresso, da totalidade do mundo e de sua história, as promessas de libertação do Iluminismo foram tornando-se um tanto duvidosas, a partir do momento que conheci outra realidade. Para além

da forma racional, descobri que existem vidas que pulsam e trazem à cena múltiplas maneiras de enxergar o mundo. Segundo Veiga-Neto (2002, p.29),

A partir do século XIX, foram se acumulando algumas fraturas no amplo paradigma da modernidade, de modo que hoje chegamos a uma crise de paradigmas, essa transição entre epistemologias que se esgotam e novos estados de pensamento que recém estão surgindo. Passou-se a denominar de pós-modernas, uma multiplicidade de novas tendências nas Artes, na Literatura, na Filosofia, na Ciência, e que tem em comum, pelo menos, o abandono das metanarrativas iluministas.

Assim, eu entrava num jogo que colocou por terra crenças antigas e confundia os caminhos que eu trilhava como verdadeiros para chegar a algum lugar. Deste modo, senti a necessidade de por em questão as minhas convicções e buscar novas perspectivas para fazer pesquisa em educação.

Inspirada pelos estudos do filósofo Frances Michel Foucault (1926-1984) e sob o ponto de vista das teorizações pós-modernas, busquei o apoio não só para desconstruir verdades que haviam me constituído, mas especialmente para educar o olhar e a sensibilidade. Fez-se necessário abrir-me para novas formas de pesquisar, de refazer passos, buscar saídas e criar novas redes de sentidos para realizar a investigação. Portanto, esse foi um novo caminho inventado e de ensaios, porque consistiu em desbravar, engendrar, buscar novas armas.

Chamo a atenção para o título deste subitem da pesquisa. Escolhi falar em (des) caminhos, pelo fato de utilizar outros modos para realizar a investigação. Inspiro-me, aqui, em Foucault, quando nos chama a atenção ao enfatizar que *“podemos mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída”* (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Assim, na perspectiva que me coloco e que corresponde ao processo de investigação que foi desenvolvido nesta pesquisa, a teoria utilizada está implicada na produção da realidade. Parafraseando Nietzsche, em seu prólogo *Além do bem e do mal*: “o arco ficou tenso e as flechas foram lançadas, cabe a nós agarrá-las e atirá-las para novos rumos, para alvos ainda mais distantes” (NIETZSCHE, 2002, p. 06).

Então, foi preciso perceber o discurso, como faz Foucault, como uma prática que forma os objetos e os sujeitos de que fala. É partindo desse princípio foucaultiano que Fischer (2002, p.43) considera a investigação como “uma concepção de consequências teóricas e

práticas imediatas”. Portanto, tudo se conecta no intrincado jogo que vem a constituir o processo de investigação. Como nos diz Deleuze em *Conversa com Foucault*, “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 1997, p. 41). Em outras palavras, conforme Bujes (2002, p.16), “não se trata de partir de uma grande teoria e aplicá-la a prática, como se esta fosse consequência daquela, nem ao contrário, usar uma prática como inspiração de uma determinada teoria possibilita o nascimento de um construto teórico”. Uma teoria, acrescenta Foucault, “não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas é local e regional não totalizadora” (FOUCAULT, 1993, p. 70-71).

Sendo assim, sob o ponto de vista das teorizações pós-modernas, o tema abordado pela pesquisa, consistiu em investigar como o planejamento curricular, que tem a intenção de regular, controlar e ordenar o trabalho na escola do campo considera as singularidades e as experiências *socioculturais* das crianças *ribeirinhasamazônidas* que estão frequentando o ensino fundamental de nove anos em uma comunidade tradicional de ribeirinhos/as localizada no seio de uma reserva extrativista.

1.4.1 Pesquisando *nos/dos/com* os cotidianos³⁴ presentes nas narrativas de crianças *ribeirinhasamazônidas*

A pesquisa se desenvolveu no contato com o modo de operar a infância das crianças ribeirinhas. Acompanhei os movimentos das crianças nos diferentes *espaçostempos* em que vivem, conversei com elas, com suas famílias, com professores e outros protagonistas que ali habitam. Anotei, fotografei, cartografei, impliquei-me com aquela realidade ao mesmo tempo em que analisei os documentos oficiais que instituem normas e diretrizes a serem seguidas. *Entre* esses encontros com a infância da criança ribeirinha, acompanhando de seu dia a dia, encontrei ressonância daquilo que ouvia, sentia e via nos estudos *nos/dos/com* os cotidianos.

34 Os estudos *nos/dos/com* os cotidianos, de acordo com o pensamento de Ferraço (2007, p. 76-77), “trazem a cena não a condição de adoção de categorias e/ou estruturas de análise, mas, pelo contrário, a tentativa de pensar o cotidiano e a pesquisa com o cotidiano a partir de outras possibilidades. Assim, em vez de um sistema formal e a priori de categorias, conceitos, estruturas, classificações, ou outras formas de regulação, de ordenação exterior à vida cotidiana; temos considerado a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de fazeressaberes tecidas pelos sujeitos cotidianos. Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas”.

A pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos permite viver, ver e sentir as minúcias, as articulações despedaçadas e o comum na diferença, pois, segundo Morin, “o cotidiano é onde e quando tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade” (MORIN, 1996, p.176). Enxergar e valorizar essas minúcias não é tarefa fácil, afinal somos filhos e filhas da modernidade, e esta prefere os grandes relatos e os heróis. No entanto, percebi no contato com as crianças ribeirinhas e com as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, que o mundo moderno cria barreiras que nos colocam separados do mundo. Na experiência vivida e compartilhada por uma criança, num momento inesperado, descobri que a riqueza da vida cotidiana acontece sendo vivida sem disciplina, sem amarras, sem barreiras. Para Maldonado (2009, p. 17 e 18),

Ver a experiência que “acontece” todos os dias no espaço ribeirinho, como possibilidade de vida sem as amarras da rede disciplinar que nos atinge a cada dia, pode nos trazer momentos de riso, ao olharmos para trás e vermos o quanto nos esforçamos para criar algo que coloca barreiras cotidianas para enxergar a beleza e a leveza do mundo que nos cerca.

Assim, meu exercício cotidiano tem sido empurrar meus (pré) conceitos racionais e exercitar meus sentidos. Exercitar o meu olhar, o meu ouvir, o meu sentir. Busco, a partir desse exercício, contar as histórias que tenho ouvido/sentido/vivido por meio das narrativas. Ao mesmo tempo em que narro, exercito meu pensamento a pensar como as pesquisas demasiadamente abstratas, racionais, categóricas não tem a possibilidade de levar em conta o cotidiano vivido por *praticantespensantes*, que se tornaram invisibilizados pela ciência moderna. O estudo da vida cotidiana apresenta uma possibilidade de pesquisa em educação que tem em si, por meio da linguagem, das relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, uma potência reveladora do que acontece e se experiencia cotidianamente.

Para Michel de Certeau,

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]”. (CERTEAU, 1996, p. 31).

Assim, o que interessa nesta pesquisa é o invisível, ou pelo menos, o que esta invisível aos olhos do projeto Moderno de educação. Aposto na capacidade de se maravilhar com as coisas e os seres desimportantes, como diria Manoel de Barros. No caso desta

pesquisa, aposto na infância das crianças *ribeirinhasamazônidas*, que escapa dos modelos retilíneos e estáticos construídos nos tempos modernos. Certeau nos possibilita a crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas. Possibilita-nos ver diferenças e perceber microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação.

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede de vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismo da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que ordenam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1998, p. 41)

O cotidiano narrado pelas crianças *ribeirinhasamazônidas* nos mostram a invencionática anunciada por Manoel de Barros. As crianças narram uma infância que vive de barriga no chão, que dá mais importância à água, pedra e sapos; que entende bem o sotaque das águas, que dá respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes, que preza mais insetos do que aviões, que preza mais a velocidade da tartaruga que a dos mísseis, que foi aparelhada para gostar de passarinhos, que tem abundância de ser feliz por isso. O quintal dessas crianças é maior que o mundo; são apanhadores de desperdícios³⁵.

Nesse ritmo, nos complementa Nilda Alves, “todos os *espaçotempos* sejam eles locais, regionais, nacionais ou mundiais, são sempre – e também - cotidianos. Vivemos todos e todas em mundos cotidianos” (ALVES, 2012, p. 27). Assim, compreende-se que o cotidiano das vidas das crianças ribeirinhas é um *espaçotempo* de produção de conhecimentos e *saberesfazeres* que supera a ideia da Idade Moderna de que esse espaço é de repetição. Isto é, ali circulam, como em qualquer *espaçotempo* social, saberes, valores e culturas enredados numa trama repleta de linhas advindas de vivências plurais, repletas de movimento.

A aposta política desta pesquisa são as narrativas que compõem o cotidiano das crianças ribeirinhas e, apresentá-las, neste texto, justifica-se pela necessidade de dar

35 Trocadilho feito com o poema de Manoel de Barros “O apanhador de desperdícios”: Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios. (BARROS, 2010)

visibilidade a suas vidas e mostrar, através delas, que outras histórias e sonhos de crianças e infâncias são possíveis, para além da narrativa hegemônica sobre as crianças e as infâncias. Assim, seguindo o sentido do que nos diz o poeta Manoel de Barros: “[...] porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore” (BARROS, 2015, p.15). Nesta pesquisa, compreendo que, somente aqueles que vivem suas práticas no cotidiano, as inscrevem em seus corpos, suas almas, podem contá-las. Por isso, busquei apoio em Benjamin que diz,

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio de arte – no campo, no mar e na cidade – é ela própria num certo sentido uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987a, p.205).

As narrativas selecionadas para a composição deste texto me tocaram, me passaram, me modificaram. Fizeram simbiose com meu corpo e minha alma. Além disso, possibilitaram às crianças exporem as experiências que marcam suas vidas. Larrosa (2015, p. 18), na esteira de Benjamin, completa dizendo que a experiência é algo que “nos passa, nos acontece e nos toca”. Por isso, considero a narrativa como aposta política desta pesquisa, pelo fato dos *praticantespensantes* expressarem, através dela, suas experiências de cotidianos e por se constituir em uma tática para se expressar “maneiras de fazer” e “saber dizer”, para além de se constituir no “outro” do saber. Nesse sentido nos diz Certeau,

A narrativização das práticas seria uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprios. [...] Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou ‘relatos’. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. (...) Não seria necessário reconhecer a legitimidade ‘científica’ supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que ‘uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas’, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (...) Isto seria, sobretudo restituir importância ‘científica’ ao gesto tradicional (é também uma gesta) que sempre ‘narra’ as práticas. Neste caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um ‘saber-dizer’ exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber, mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. (CERTEAU, 1998, p. 152-153).

Então, pode-se dizer que as narrativas possibilitam e potencializam todo o trabalho. Segundo Bakhtin (1992), a atividade discursiva interpela todas as ações humanas, preenchendo todos os *espaçostempos* sociais. Deste modo, ao buscar as narrativas do cotidiano, o narrador conta a sua história, narra os fatos, os acontecimentos e os afetos que

percorrem suas vivências e, na medida em que o faz, traduz a sua experiência, ao mesmo tempo em que a constrói e reconstrói através da linguagem. Dessa forma, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. É importante entender, então, que todos os modos de falar são legítimos e fazem parte do repertório cultural de cada *praticantepensante* do cotidiano. São, assim, modos singulares de ler a vida vivida.

Benjamin (1987, p. 198) nos diz que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. No entanto, ele alerta que essa maneira de trocar experiências está definindo, principalmente, porque “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1987, p.198). Isso tem a ver com a aceleração dos cotidianos nas sociedades que, à medida que são capturados pelo tempo *Chrónos*³⁶, produzem a perda do contato com o outro, da aproximação, do toque, das conversas. A experiência individual faz com que os encontros fiquem sempre para depois. Já não se narra o que foi experimentado, o que foi vivido.

Portanto, acreditando na potência do trabalho com as narrativas, me colocando à escuta daquele que pratica o cotidiano, criando meios para narrar, estamos oportunizando o momento da troca de experiências, já que o que se narra é a experiência humana. Para Benjamin (1987, p. 201), na narrativa, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. O narrador, ao contar suas histórias, nos introduz na sua vida, sensibiliza-nos e coloca-nos como participantes da sua experiência, fazendo do pesquisador um praticante dessa experiência. Benjamin prossegue seu pensamento dizendo que (1987, p. 200-201),

Essa utilidade [da narrativa] pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida — de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.

Deste modo, somos constituídos e interpelados por narrativas. Nossas redes de convivências são tecidas em atos cotidianos no desenrolar dos enredos possíveis, na nossa

³⁶ Para Deleuze, *Chrónos* se refere ao tempo da medida, da continuidade, do passado, do presente e do futuro, que, “fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma determinada de sujeito” (Deleuze, 1997, p. 49).

imaginação, na imanência, nos sonhos, na nossa capacidade de produzir cotidianos distintos. Assim, concordo com Mendonça (2009, p.03) quando diz que,

Desde a infância, as narrativas são as histórias que ouvimos e contamos que vão marcando nosso ser e estar no mundo. De lendas e contos a relatos de vida, são as narrativas que nos constituem por meio da linguagem que, por sua vez, é por nós constituídas. São elas, narrativas orais e também escritas, que vão tecendo a memória do que somos, na esfera privada e profissional, nos tempos e espaços de convivência, nas diversas redes em que estamos inseridos.

Por isso, esta pesquisa se fez cartografando os movimentos cotidianos das crianças ribeirinhas, que ora estavam na beira do rio brincando, pulando, nadando ou pescando, ora estavam em sala de aula estudando. Para acompanhá-las, me posicionei no local da escuta. Desloquei-me ao *espaçotempo* por elas habitado e encontrei as experiências *socioculturais* que compõem suas vidas. Bem, sabemos que as crianças estão por toda parte, em lugares nem sempre convencionais e, mais que isso, são pessoas com as quais raramente podemos agendar ou marcar hora específica e estabelecer critérios, portanto, atrelei-me ao *espaçotempo* que vivem, passei dias acompanhando-as em seu dia a dia, sem hora e lugar marcado. Nos encontros foi possível criar muitos momentos de interação e conversas onde contaram suas histórias de vida. Portanto, considero que narrar sempre constituiu-se em um exercício de produção daquilo que Benjamin chama de forma artesanal de comunicação. Trazer essas narrativas aqui consolida-se em um ato político para que elas não se percam, por não serem mais ouvidas e, novamente, narradas. A prática de narrar possibilita a troca de experiências, a produção e a atualização de *saberesfazer*s.

As *artes de fazer* narradas por estas crianças apresentam práticas comuns do dia a dia que, na inventividade do cotidiano, deslocam a atenção do consumo supostamente passivo do pensamento hegemônico (linguagem da ordem dominante), para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso do que compõe os cotidianos (CERTEAU, 1998). Ou seja, a linguagem homogeneizadora é desbalizada pelas crianças ribeirinhas que vivem num *espaçotempo* completamente diferente dos espaços que a modernidade reservou para elas.

1.4.2 Cartografando o *espaçotempo* da criança ribeirinha

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de problematizar como as práticas *socioculturais* narradas pelas crianças *ribeirinhasamazônidas* são contempladas nas propostas curriculares que fazem parte da educação do campo ribeirinha. Para tanto foi realizado o acompanhamento dos *praticantespensantes* no cotidiano e a observação participante nas aulas

da turma multisseriada de alfabetização. Para realizar a pesquisa utilizei o método da cartografia *no/com* o cotidiano das crianças ribeirinhas.

Inspirada nas obras dos filósofos Deleuze e Guattari, a cartografia vem sendo utilizada em pesquisas interessadas pelo estudo dos modos de produção de subjetivação. Esse método cria seu próprio percurso e maneiras de agenciamentos com os *saberesfazeres* que surgem no momento da pesquisa, por isso, está sempre ancorado no real. O método cartográfico não tem regras a seguir. Convoca a um exercício cognitivo próprio do pesquisador, uma vez que requer um olhar atento, perceptivo e suscetível a mudanças. A cartografia organiza o processo, reorganizando as ideias e o pensamento do pesquisador (DELEUZE e GUATTARI, 1995). O método visa acompanhar um processo e não representar um objeto, ou seja, é um saber acompanhado de um fazer.

A cartografia surge como princípio de rizoma. Apresenta múltiplas entradas e saídas, constituindo-se como mapa móvel, numa rede de conexões e experiências³⁷.

Faça rizoma, não faça raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca um ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nuca suscite um General em você! Faça mapas. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 35-36).

Deste modo, esta pesquisa foi realizada mapeando o movimento das crianças ribeirinhas, utilizando, como instrumentos de pesquisa, o Diário de Campo, fotografias e gravações. A cartografia, nesta pesquisa, fez-se junto às crianças *ribeirinhasamazônidas* no intuito de proporcionar *encontrosconversas* para contarem suas histórias de vida e, também, observação de seus cotidianos, ora no quintal de suas casas, *entre* a floresta e a beira do rio, ora no *espaçotempo* da escola. Cartografar consistiu em implicar-me com aquela realidade, atrelar-me ao cotidiano e produzir mapas que me levassem pelos rastros infantis para conhecer e sentir os atravessamentos que perpassam a vida daqueles praticantes do cotidiano. Com isso a pesquisa cartográfica me oportunizou um movimento contínuo de afetar e ser afetada, de conhecer, vivenciar, sentir e habitar experiências com os *praticantespensantes* na tessitura dos fios da pesquisa.

³⁷ Larrosa (2015, p. 18), destaca que “experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Nesse sentido, busquei *entre os espaçotempos* que atuam na constituição das subjetividades das crianças *ribeirinhasamazônidas*, as narrativas de experiências individuais e coletivas que fazem parte de suas vivências do mundo ribeirinho amazônico, para então analisar como essas narrativas fazem parte do currículo da escola.

Nas palavras de Frago (2001), o *espaçotempo* escolar é como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos que atuam na constituição de subjetividades. O currículo, a partir dessa concepção, é um artefato social e cultural que direciona o fazer pedagógico e o planejamento escolar com o propósito de regular todo o trabalho social, político, cultural e econômico de uma escola. Trata-se, assim, da própria produção de sentidos que acontece em múltiplos momentos e espaços na escola. No entanto, para além dessa concepção reguladora e controladora do currículo, ele também é a vida que entra na escola juntamente com os *praticantespensantes*. Assim, o que está instituído é sempre interpelado pelo instituinte trazido pelos estudantes, pelos professores e todos os sujeitos que habitam o *dentrofora* da escola. Suas táticas são agenciadas coletivamente e, quase sempre, desestabilizam, burlam o instituído. Segundo Ferraço e Carvalho (2012, p. 04),

O currículo não pode ser pensado unicamente como texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. O currículo se expressa como política de narratividade, pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões.

Por isso a necessidade de ouvir os *praticantespensantes* do cotidiano escolar, ouvir os protagonistas das “artes de fazer e dizer”, procurando valorizar a voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados, tecendo, assim, outro sentido de público e de coletivo (FERRAÇO e CARVALHO, 2012). As pesquisas pós-estruturais definem currículo como práticas discursivas onde se entrecruzam relações de saber e poder e constituem sujeitos. Segundo Moreira e Silva (2011, p. 14), “o currículo constrói nossa realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. Para os autores, o currículo é algo pensado e tem um determinado interesse social.

Pautando-me nestas afirmações, a partir do currículo, ou proposta curricular instituída, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Esse documento foi considerado como monumento na medida em que os discursos formam o sujeito de que fala. O Projeto Político Pedagógico da escola traz em si “um conjunto de

enunciados que se apoia na mesma formação discursiva; este conjunto é limitado a um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 1987, p. 132-133). Neste caso, os discursos que constituem o Projeto Político Pedagógico da escola, possuem um suporte histórico e institucional, que permite ou proíbe a realização de algumas práticas e/ou discursos. Sendo assim, um indivíduo, quando ocupa um lugar institucional, faz uso dos enunciados de determinado campo discursivo segundo os interesses de cada contexto histórico social e cultural (GIACOMONI e VARGAS, 2010).

Assim, compreendo que o discurso é uma prática que constrói seu sentido nas relações e nos enunciados em funcionamento, ou seja, as práticas discursivas atuam na produção de subjetividades. As práticas discursivas se definem como,

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1987, p. 133).

Ou seja, a relação do discurso e as práticas com o meio, determinados por uma função enunciativa, conduzem a realidade quando estabelecidos como regimes de “verdades”. Portanto, o uso da cartografia fez sentido nesta pesquisa, pois, cartografar é perceber as coisas através da experiência, do deixar vir, nos tocar, nos passar. É permitir que o pesquisador e pesquisados possam se envolver e interagir, no intuito de ver/viver/sentir as práticas e os discursos que circulam na ambiência. Assim, ao vivenciar muitos dias no *espaçotempo* da pesquisa, com o intuito de acalmar minhas inquietações que me levaram a pesquisar o cotidiano dessas crianças, suas infâncias e o currículo praticado na escola, me vi em meio a um desafio. Sou principiante não somente no campo da pesquisa, mas, sobretudo uma aprendiz deste *espaçotempo* ribeirinho que, a princípio, causou-me incertezas e estranhamento. Sempre vivi em uma realidade de terra firme onde não se dependia com tamanha frequência de transportes aquáticos (casco, barco, etc.).

Para transitar de um lado para o outro, ou mesmo ir à residência de uma família vizinha noutra propriedade, fez-se necessário, ainda que a pequena distância, o uso de barco. E eu, que não sei remar e muito menos nadar, tive que encarar esse novo incitamento. Para tanto, tive a ajuda dos ribeirinhos/as que se disponibilizaram e se mobilizaram em favor da realização desta pesquisa. Penso que não teria conseguido efetivar essa atividade se não fosse a hospitalidade, a atenção e a disponibilidade daquela gente. Foi muito gratificante conviver

naquela realidade desconhecida e aprender tantas coisas. Aliás, esse pode ser um dos objetivos do mestrado, nos possibilitar diferentes olhares e, principalmente, novas aprendizagens.

Assim, a pesquisa foi tecida com os fios de ligação das experiências *socioculturais* das crianças ribeirinhas dentro do *espaçotempo* que constitui suas vidas as tornando o que são. O intuito de trazer as vozes das crianças, parte do princípio de que as narrativas nos ajudam a evidenciar outras práticas vividas e que a infância não segue um sistema de repetição. Neste caso,

Interrompendo a narração da historiografia dominante e articulando historicamente o passado com o presente, é possível percebermos as histórias que acontecem no presente, que o constituem a cada dia e que podem se traduzir em histórias que se desviaram do curso dominante, que resultam no sempre igual. (MALDONADO, 2009, p. 15).

Para contemplar a problemática desta pesquisa, ao invés de construir um caminho seguro, um “método eficaz para alcançar o conhecimento”, uns (des) caminhos foram se constituindo à medida em que me aproximava dos *praticantepensantes* da pesquisa. Essa maneira de “usar” esses *espaçostempos* da pesquisa propiciou compor uma narrativa do movimento das vivências das crianças ribeirinhas e como elas são trabalhadas pelo currículo da escola. Mas, o mais motivante na pesquisa foi perceber como as crianças escapam, subvertem e não se sucumbem à lógica capitalística impressa nos discursos, em documentos e em algumas práticas que carregam em si modelos padrões de vidas que podem chegar aos confins da floresta amazônica. Assim, vivenciei os modos distintos de viverem suas singularidades e constituírem suas infâncias. Portanto, trago nos capítulos a seguir os movimentos, as narrativas que propiciaram a sua produção, através do trato metodológico dado a cartografia da pesquisa.

CAPITULO II
COMPOSIÇÕES SINGULARES DE COTIDIANOS:
O CENÁRIO DE SUBJETIVAÇÃO DAS CRIANÇAS RIBEIRINHASAMAZÔNIDAS
MATO-GROSSENSES

[...] Vou nascendo de meu vazio. Só narro meus nascimentos.
Sou trinado por lírio como os brejos. Eu tenho
pretensões pra tordo. É nos loucos que grassam
luarais. Sei muitas coisas das cousas. *Hai muitas importâncias
sem ciência.* Sei que os rios influem na plumagem
das aves. Que vespas de conas frondosas produzem
mel azulado. E as casas com rio nos fundos
adquirem gosto de infância.
(BARROS, 2010, p. 225, grifos meus)

Vou, também eu, nos encontros com uma comunidade de ribeirinhos (as) que vive num local muito distante, *nascendo de meu vazio*. A cada novo encontro, novos afetos, novos começos. Narrar esses *meus nascimentos* é ao que me proponho neste capítulo. Acredito que narrar meus encontros com o movimento de uma comunidade singular, intensa e múltipla poderá oportunizar pensar que há *muitas importâncias sem ciências*, que precisam ser visibilizadas para que a visão hegemônica de criança, infância, escola seja, no mínimo, problematizada.

Neste capítulo apresento as narrativas das crianças *ribeirinhasamazônidas*, protagonistas desta pesquisa. Assumo o compromisso em narrar “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos *praticantespensantes*, suas operações astuciosas e clandestinas pouco observadas no mundo tomado pelo capitalismo. Aprendi com Certeau a importância de narrar as práticas comuns do dia a dia, a “introduzir as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde as narrações vão abrindo caminho” (CERTEAU, 1998, p. 35).

Trago para esta dissertação o que diz Certeau (1998, p. 38),

Este trabalho tem, portanto por objetivo, explicitar as combinatórias de operações que compõem também (sem ser exclusivamente) uma cultura, e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis).

A originalidade de Certeau nos leva a problematizar as práticas *socioculturais* contemporâneas, que não são passivas e muito menos dóceis e estão em nosso presente pululando a vida ordinária. Através do pensamento do historiador, procuro visibilizar astúcias

ordinárias das artes de fazer das crianças ribeirinhas que vivem na floresta amazônica, que nos mostram suas experiências e as artes de viver a vida. Assim, pretendo, neste capítulo, problematizar nossas concepções de criança/infância, colocando em questão os discursos que são tomados como “verdades no mundo”. Por isso, pretendo mostrar a criança “ordinária”, a criança que inventa o “cotidiano com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p. 38), escapando silenciosamente a essa conformação estabelecida pelos discursos hegemônicos que se enunciam sobre elas.

As infâncias que potencializo neste texto, se atualizam naquilo que Certeau (1998) chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos, os códigos e estabelecendo uma apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. O autor acredita nas possibilidades de uma multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas³⁸. Este é o deslocamento proposto pelas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, que se ocupam das “Artes de Fazer” dos *praticantespensantes*, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento (CERTEAU, 1998, p. 142).

As narrativas das experiências *socioculturais* das crianças *ribeirinhasamazônidas* se contrapõe, como nos diz Certeau (1998), as ‘Maneiras de Fazer’ impostas pela ordem dominante, à medida em que, em seu espaço vivido, fazem intercessões com as árvores, com o rio, com os *saberesfazeres* da comunidade. As crianças da floresta carregam em si as ‘Artes de Fazer’ *nos/com* os cotidianos que pulsam suas vidas. Seguem no dia a dia produzindo bricolagem naquilo que a cultura dominante impõe, transfiguram a lei, numa atividade de formigas repleta de nuances a serem apreciadas e vão aprendendo nos agenciamentos e nos encontros, os *saberesfazeres* dos cotidianos que são vividos por todos os *praticantespensantes* daquele *espaçotempo*. Como na narrativa de Antônio (oito anos) que apresento a seguir,

Antônio: Professora deixa eu ti contar uma história, posso?

Edilma: Pode Antonio.

Antônio: Uma vez minha mãe foi na roça cortar cana, e lá encontrou uma cobra jibóia, dessa grossurona assim (fez gestos com as mãos de grande). Diz que ela tava só olhando pra mamãe. Daí mamãe foi chegando perto pra ver se era mesmo uma cobra, e quando mamãe

38 Notas na contracapa do livro de Michel de Certeau. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.

olhou de novo diz que a cobra vinha, tan...tan...tan.... pro lado dela. Tava com o olho arregalado tentando encantar a mamãe.

Edilma: *E daí o que aconteceu com sua mãe?*

Antônio: *Daí a mamãe desviava o olhar da cobra, mas onde a mamãe ia a cobra ia atrás dela com o olho arregalado pra encantar a mamãe. Porque mamãe contou que se a cobra encontrar a gente no meio da mata sozinho a gente encanta rapidinho de cobra.*

Edilma: *E conseguiu encantar sua mãe?*

Antônio: *Daí minha mãe chamou meu padrasto, ele veio e atirou na cabeça da cobra, chegou torar a cabeça dela, ficou só o bagaço. Ele matou a cobra e a trouxeram pra gente ver. A cobra era enorme. Por isso professora, se a senhora precisar ir no mato, me chama pra ir com você, não vai sozinha. Senão você vai encantá de cobra.*

Edilma: *E o que acontece se a cobra encantar uma pessoa?*

Antônio: *Daí professora já era, a cobra engoli a pessoa.*

A narrativa de Antonio, mostra que podemos aguçar a sensibilidade ao modo de olhar o mundo que nos envolve e “desver o mundo para encontrar nas palavras novas coisas de ver” (BARROS, 2010, p. 449). O cotidiano vivenciado por Antonio nos mostra um mundo cheio de pegadas e peripécias infantis de uma *Outra* infância. A experiência narrada é uma amostra de que podemos “desver” o mundo que foi construído pelo modelo do capital e que é possível incorporar nos cotidianos *saberes-fazeres*, conhecimentos e sentidos que são produzidos em redes de convivências por *praticantes-pensantes* “ordinários”. Como nos lembra Certeau, precisamos estar atentos e olhar com mais sensibilidade para as “astúcias sutis” praticadas por grupos ordinários. Podemos, também, olhar com mais sensibilidade as “táticas ordinárias” que fogem dos domínios do olhar panóptico, do poder vigilante que tem a função de regular, ordenar e controlar os modos de viver no mundo. A tática, segundo o autor, é a arte ordinária, que encontra nas falhas da vigilância da razão as maneiras de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1998). A tática do Antônio traz o encantamento que a cobra pode produzir em nós se a encararmos. A arte de fazer de Antônio nos diz que ele, que conhece as astúcias de viver na mata, está autorizado a proteger e livrar do perigo aqueles que não conhecem esse cotidiano.

As narrativas destas crianças compõem uma rede de indisciplina que escapa da nossa vontade de saber e poder sobre elas, pois, na inventividade da *infânciaribeirinha*, está a possibilidade do devir-criança, o devir das minorias, as linhas de fuga. As minorias, segundo Kohan (2004, s. p.), inspirado em Deleuze, trazem em si uma potência, não têm modelo a seguir, estão sempre em processo. Trata-se da “infância intensiva que saiu do seu lugar e foi

situar em outro lugar, desconhecido, inusitado, inesperado”. Portanto, a infância das crianças *ribeirinhasamazônidas*, mostra-nos suas astúcias e constitui-se como uma das infâncias das minorias, fugindo da pretensão unificadora e totalizadora da verdade naturalizada sobre a infância.

Para melhor compreensão organizo o texto em três seções: inicialmente, enfatizo as mudanças nas formas de significar as crianças, que se constituiu na Modernidade, momento histórico em que surgiram ideias e práticas em torno de sua existência; em sequência, apresento formas distintas de temporalidades que compõem diferentes maneiras de viver a infância, discorrendo sobre os tempos de *Àion* e *Chrónos*³⁹. Por fim, apresento as narrativas das crianças *ribeirinhasamazônidas*, destacando suas experiências *socioculturais* de infância, explicitando como essa infância se contrapõe aos discursos legitimados e estabelecidos sobre infância/criança. De antemão esclareço que não quero expor a infância das crianças *ribeirinhasamazônidas* como algo a ser idealizado para as crianças, mas sim, como outra possibilidade de infância e/ou outra possibilidade de viver e ver de outras formas as crianças.

2.1 Historicizando a maneira hegemônica de conceber a infância

Nos diversos *espaçostempos* de convivências vivemos com muitas crianças, no entanto, quando precisamos falar delas nos reportamos a pensar na criança como um estado temporal: a infância. As visões da criança e da infância, como tudo aquilo que se produziu como alteridades na modernidade, estão associadas, historicamente, à ideia de falta. As crianças, como afirma Kohan (2005, p. 233), eram atribuídas a uma imagem quase sempre marcada pelo “caráter pueril, ingênuo, simples e prematuro”. Ou, “a criança como o Ser da falta de razão, de juízo, de controle do corpo; o Ser imaturo, dependente, que nada sabe e que precisa, portanto, ser moldado para se tornar um futuro cidadão” (SILVA, 2009, p. 138).

Essas maneiras de conceber a infância estão tão naturalizadas em nosso dia a dia que raramente damos espaço para pensar a infância de outra forma. Como pontua Fischer (2003, p. 376),

³⁹*Àion* é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda não aí, um tarde-de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar. E *Chrónos*, ao contrário, o tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p.42).

Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre este outro, de cercar este outro a partir dos limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso.

Nesse sentido, a partir dos discursos que tratam as crianças como o “Ser da falta” construímos sobre elas maneiras de governá-las e, conseqüentemente, oferecemos a elas um modo de ser e estar no mundo. Os adultos, na presunção de constituírem uma “verdade” que diga “o que seja mesmo” a criança, ditam conceitos, acreditam nos mesmos e passam a considerar as crianças como algo que já sabem, de antemão, o que são e o que necessitam. Constroem regras, modelos formais e instituições de captura com a intenção de converter suas almas, transformando-as em projeções para o futuro.

No entanto, diferentemente dessa concepção, considero, nesta pesquisa, que falar sobre a infância é falar sobre algo enigmático. Talvez fosse correto dizer que essa é a fase da vida onde fomos crianças e por onde se inicia nosso aprendizado e nossas descobertas. Considero que as crianças sempre escapam das definições, se revelando serem *trinadas por lírios como os brejos*. Talvez por isso, vários pensadores desde a antiguidade vêm tentando entendê-las, compreendê-las, defini-las. Mas, como definir, explicar, nomear esses seres que Larrosa (2000, p. 183) caracteriza como estranhos, “dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua?”.

No decorrer dos séculos várias concepções de infância foram surgindo, vários estudiosos tentam, ao longo dos anos, decifrar o enigma criança/infância em diferentes épocas, como cito adiante. Não é minha intenção, aqui, refazer todo o percurso da constituição *sociohistórica* da produção da infância. Problematizo algumas formas de significar as crianças que se engendraram na Modernidade e contribuíram para a fabricação do indivíduo infantil e sua imersão no jogo entre infância e poder.

Os estudos historiográficos realizados por Ariès⁴⁰(1981) apontam que a criança só foi reconhecida pela sociedade no período da Idade Média por volta do século XII. Para Ariès

⁴⁰Um dos grandes méritos de Ariès é ter demonstrado que a infância, tal como hoje a percebemos, começa-se a configurar fundamentalmente a partir do século XVI. Na Idade Média não existia uma percepção realista e sentimental da infância: "a criança" desde que era capaz de valer-se por si mesmo integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças o permitiam de suas penalidades e alegrias. Ariès analisa com minuciosidade e paciência um amplo material histórico: quadros, retratos, monumentos funerários, vestígios de brinquedos e vestidos, testemunhos literários, etc. Através dessa análise comprova que durante todo o século

(Id) houve um período da história em que não havia sentimentos pela infância. Nas considerações do autor, a imagem da criança era representada através da arte medieval e até então, não havia lugar para a infância naquele mundo.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 156).

Na sociedade medieval a criança era vista como um adulto em miniatura. Vestiam-se como os adultos, falavam e misturavam-se a seus modos de vida. A única característica que diferenciava uma criança de um adulto seria o tamanho. “A criança desde que era capaz de valer-se por si mesma integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças o permitiam de suas penalidades e alegrias” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71).

Com a decorrência de uma série de fenômenos econômicos, políticos, sociais, entre tantos outros, a Europa medieval sofreu uma crise epistemológica. Novos discursos abriam novos caminhos. A igreja não tinha mais a força da era medieval, as sociedades entravam em contínua transformação de seus *espaçostempos* em decorrência das modificações promovidas pelos europeus (as cruzadas, a colonização, a crescente urbanização, etc.), exigindo uma nova configuração social (VEIGA-NETO, 1996). De acordo com Veiga-Neto (1996, p. 252), a “emergência de novos discursos exigia a invenção de novos atores para uma nova realidade” e, conseqüentemente, foram sendo constituídos, a partir daquele momento, novos modos de significar as crianças.

Segundo Varela e Alvarez-Uria, (1992, p. 70), configura-se a partir daquele momento a “meninice”, pois, os adultos da Idade Média, enxergavam a criança como o *Ser* da falta, uma etapa frágil da vida humana propícia a ser moldada. Essa nova maneira de conceber

XVI a categoria de idade privilegiada é a juventude, período amplo e de limites imprecisos, da qual começa a desgarrar-se no século XVIII uma primeira infância: o bambino ou menino pequeno, espécie de brinquedo divertido e agradável para os membros das classes altas. Uma nova diferenciação, também desde o ponto de vista terminológico, apresenta-se no século XVIII sempre em relação com tais classes: infância e adolescência separam-se definitivamente; e já no século XIX o bebê aparece como nova figura. Estas designações lingüísticas afetam à infância rica e formam parte de sua própria definição. As classes populares seguem conferindo à infância, como manifestam em sua linguagem, um caráter amplo e impreciso: sai-se dela quando se sai da dependência”(VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71).

a criança passa a justificar a necessidade de seu governo específico e da emergência de dispositivos de disciplina e controle (BUJES, 2001). A partir de então, à medida que o mundo ganhava novas formas de organização social, prosperou uma revolução nas maneiras de compreender a infância, como vemos no pensamento do Filósofo holandês Erasmo de Rotterdam (1466 - 1536).

Erasmo de Rotterdam escreve no ano de 1530 um manual de regras de civilidades para crianças, o ‘De pueris’⁴¹. O manual foi feito para corrigir e ordenar atitudes externas comportamentais, era composto de regras para disciplinar o modo de falar, agir, olhar, vestir, etc. Segundo Rotterdam (2008, p. 41), “tal como o animal aprende, com facilidade, aquilo que lhe é natural, assim o homem capta, sem grande esforço, os parâmetros da virtude e da honestidade”. O filósofo almejava que a criança⁴² entrasse em harmonia com seus ensinamentos. Ele acreditava que a arte de ensinar deve contemplar as crianças desde a tenra idade para que se habituem as regras da civilidade. Eram regras que revelavam sempre a preocupação em ensinar, em formar um tipo de pessoa, como nos lembra Veiga - Neto (1996), formar um indivíduo civilizado e autodisciplinado.

Rotterdam assim como outros protestantes da época escreveram obras sobre a infância, dotando essa fase da vida de algumas propriedades de acordo com os interesses do clero que naquele momento perdia as forças eclesiais. Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 69),

Os indivíduos de tenra idade convertiam-se em um dos alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias: os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã, e, além disso, sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização fazem-nos especialmente aptos para serem objeto de inculcação e de moralização.

Assim, os corpos infantis são vistos como alvos para a aprendizagem da fé e dos bons costumes, pois, são considerados imaturos, frágeis e ignorantes o que justifica necessário ser educada. E por onde adquirir educação? Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p.70), através do “enclausuramento das almas infantis, com fim de desenvolver a razão, ou seja, a qualidade da alma que distingue os homens dos animais”. Deste modo, os discursos oficiais

⁴¹ Ver em Rotterdam (2008).

⁴² Cabe aqui salientar que Erasmo de Rotterdam escreve seu Manual para os meninos nobres da época, as meninas ainda não tinham prestígio social.

que se constituem na Idade Média, sobre infância/criança, apontaram para a necessidade das almas infantis serem disciplinadas e civilizadas.

Nesse sentido, passa a ser considerado civilizado aquele que segue criteriosamente um conjunto de regras disciplinares como nos complementa Calvert (1998, p.15) citado por Bujes (2001, p.27),

Membros de qualquer sociedade carregam consigo uma definição de infância, de sua natureza, de suas limitações e duração. Eles poderão não discutir explicitamente esta definição, escrever sobre ela ou mesmo concebê-la conscientemente como algo que está em questão, mas eles agem a partir de pressupostos dela derivados em seus modos de lidar com a criança, e em todas as suas expectativas e medos em relação a ela.

A organização social, a partir do século XVI, apresenta relevantes mudanças, principalmente, nas maneiras de significar as crianças, segundo Bujes, (2001, p.43), “as crianças deixam de ocupar o lugar que tiveram na idade média e são inseridas num regime discursivo que reconhece a necessidade de iniciar de modo precoce e bem orientado a sua criação e instrução”. As formas de pensar as crianças passaram por mudanças e uma série de iniciativas foi aos poucos se disseminando pela sociedade europeia, provocando mudanças nas relações entre adulto e criança e, sobre tudo, nas práticas de disciplinamento e controle infantil.

No século XVIII, o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), apresenta outra possibilidade para pensar a infância. Embora já existisse a consciência da existência da criança, Rousseau define a criança como um sujeito singular e requer que se leve em consideração sua singularidade. Para o filósofo “a criança é um ser ingênuo e frágil que depende do mundo adulto”. Mas a criança tem que ser criança, a infância deve ser vivida num sentido puro e sem malícia. “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 1995, p. 91).

Assim diz, “amai a infância, favoreci suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época, em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz” (ROUSSEAU, 1995, p. 68). Para o autor a criança possui maneiras de ver, de pensar e de sentir que são próprias e tentar substituir estas formas de ver o mundo a partir da concepção do adulto seria uma crueldade.

Diferente de Erasmo, mas participando também do paradigma da modernidade, o filósofo Rousseau, promove um deslocamento para o reconhecimento e o papel atribuído à infância, dando evidência a subjetividade da criança. Em sua obra *Emílio ou da Educação*, datada de 1762, Rousseau, trata a criança de uma maneira particular e discorre sobre como a aprendizagem escolar deve respeitar as fases específicas de seu desenvolvimento.

Segundo Boto (1996, p. 28), para Rousseau,

Havia que se buscar, no homem, o homem; e, na criança, a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, o objeto a ser descortinado, substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem do tempo.

Rousseau identificava a infância como a fase merecedora de atenção e dizia que é muito vulnerável, pois “começamos a nos instruir quando começamos a viver” (ROUSSEAU, 1995, p. 14). Deste modo chega-se ao século XVIII, com uma concepção de infância inocente, que Rousseau define como idade “psicológica” com etapas às quais correspondem necessidades e interesses (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p.71).

Contemporâneo a Rousseau, o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), escreve a obra intitulada *Sobre a pedagogia*. O autor inicia sua obra esclarecendo que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1999, p.11). Esses discursos, como tantos outros relacionados à criança e a infância, se reproduzem dando origem a comportamentos e posturas idealizadas, como também, nos oferecem a ideia de uma sociedade “ideal”. Assim,

As crianças são mandadas à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandadas, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1999, p. 13).

A infância, segundo esse entendimento, para Veiga-Neto (1996), passa a ser um campo privilegiado de controle e regulação, de exercício de poder e saber. Essas maneiras de disciplinamento dos corpos se dão no âmbito de relações de poder afirmados por mecanismos que possibilitam o controle e a disciplina acerca do indivíduo que se pretende formar para a sociedade.

Foucault (1993) nos dirá que o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe (ib., p.89), pois as relações de poder não estão em posição de superestrutura [já] que o poder vem de baixo, isso é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os

dominadores e os dominados (ib., p.90). Além disso, a vontade de poder não é subjetiva, neutra, mas intencional; isso não significa que tal vontade seja individual e livre (no sentido tradicional de liberdade), mas sim que se produzem no jogo das práticas concretas que, frente ao diferencial em que as situações concretas se estabelecem, buscam satisfazer interesses e acabam por conferir legitimidades. (VEIGA-NETO, 1996, p. 176).

Todas as relações sociais são legitimadas por práticas disciplinares que atuam como mecanismos de controle e delimitações de discursos, sempre regulados, ordenados e controlados por processos enunciativos de poder, garantindo o “governo da infância”, “a fabricação do sujeito infantil” (BUJES, 2001, p. 40). Durante toda época clássica⁴³ houve diversos olhares sobre a infância. Nesse período “os homens” foram construindo e inventando, ao longo das continuidades históricas, vários discursos sobre os seres infantis. Em diferentes momentos, surgiram muitos estudiosos dedicando-se a estudos sobre a infância, uns com princípios extremamente racionalistas, outros com mais amorosidades pelas crianças. No entanto, a perspectiva adultocêntrica sempre se fez presente, e teve (e tem) orientado os discursos e os modos de subjetivação que atuam sobre as crianças.

Deste modo, considero que as subjetividades infantis sempre têm um ponto de referência a seguir, no caso, os adultos. Segundo Bujes (2001, p.26), “as crianças, são produto de um complexo processo de definição, são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas”. As crianças estão sempre expostas a um jogo de poder, pois segundo Foucault, cada sociedade, em seu tempo histórico, construiu seu regime de verdade.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado. (FOUCAULT, 1993, p.12).

Cada sociedade elabora e executa estratégias para fixar sentidos através de imposições de discursos tomados como verdadeiros. Como resultados disso, os discursos oficiais naturalizam concepções sobre a infância e a criança, nos levando a esquecer de seu caráter fabricado, fixando somente um sentido para ambos. Segundo Bujes (2001, p. 27), “este significado é constituído a partir – e no interior – de relações de poder”. Assim, nos lembra o que Foucault anunciou em sua obra *Vigiar e Punir*,

⁴³Foucault definiu os séculos XVII e XVIII como período clássico. De acordo com o autor “Trata-se da marca de uma nova experiência da linguagem e das coisas” (Foucault, 1990, p. 64). Segundo o filósofo, o pensamento clássico desprendia-se da maneira anterior de interpretar o mundo.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 2000, p. 163).

A produção da infância se dera por obra e graça da descoberta dos corpos das crianças como objetos e alvos de poder, propícios as nossas vontades sobre elas, pois, podemos sem nenhuma resistência projetar neles nossos desejos, nossos projetos, nossas expectativas; podemos vesti-los/las a nossa maneira, inserir-los/las aos nossos modos de vida, cobri-los/las com nossas cores, ou seja, transformá-los/las naquilo que desejamos. Como nos complementa Larrosa (2000, p. 184), “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir algo que podemos acolher”. A infância, desse ponto de vista, passa a ser, então, um objeto de estudos de um conjunto de métodos científicos, controlados e eficazes, adaptados a nossa presunção de poder e saber, limitadas aos lugares que organizamos para elas. É um território de conquistas possíveis. O território em que se aplicam as disciplinas.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2000, p. 164).

Assim, estamos enredados em discursos que constituem um círculo vicioso de saberes sobre a infância a ponto de submetê-las aos nossos desejos e delírios. Nesse sentido, nos acrescenta Larrosa (2000, p.184), “nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las”. Neste contexto, as crianças têm um modelo a seguir, um modelo a reproduzir.

Todavia, nas sociedades contemporâneas, com o movimento da globalização, surgem diferentes manifestações sociais, novas formas de organização, múltiplas culturas, diferentes pensamentos políticos e economias, rompendo com a ordem universal. De acordo com Bujes (2006, p.219), “a infância unitária e universal, inventada pelos discursos e práticas modernas, nunca passou de uma idealização cuja concretização se deu sempre de forma parcial, imperfeita, incompleta”. Assim, abrem-se inúmeras possibilidades aos modos de viver, sentir e pensar o mundo. As crianças se situam em diversos lugares, sendo profundamente afetadas

por dinâmicas *socioculturais* que garantem sua singularidade e conferem-lhes forças para resistirem à lógica totalizadora dos discursos hegemônicos constituídos na episteme moderna.

As infâncias e as crianças nos mostram, assim, serem enigmas. Segundo Larrosa (2000, p. 183), “a criança é um enigma”, pois, nos inquieta, nos questiona, nos abre um vazio em nossas certezas no momento que entramos em contato com infâncias que fogem do nosso itinerário pré-fixado. Ao longo da história nos deparamos com decalques sobre a criança. Aprendemos, em nossa presunção de deter a “verdade”, modos como tratá-las, como vesti-las e almejamos o que se espera delas em cada etapa, como se todas fossem iguais e, por muitas vezes, esperamos delas comportamentos e responsabilidades que não as pertencem. Nas palavras de Larrosa (2000, p. 187): “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”.

À medida que pensamos a infância como Larrosa, como algo novo, desconstruímos essa ideia de criança universal e passamos a ver nela um processo de descontinuidade que cada criança traz consigo. Como observei na narrativa de Ana (nove anos),

Ana: *Olha professora, um macaco cuxiú⁴⁴, viu?*

Edilma: *É estou vendo que é um macaco, só não sabia que o nome dele é esse (risos).*

Ana: *Professora, você já ouviu falar que antigamente os bichos falavam?*

Edilma: *Não sei, quem te disse isso?*

Ana: *Pois então, vovô contou que aqui os bichos falavam. Vou te contar uma história que aconteceu aqui, debaixo daquela mangueira. Uma vez o macaco da noite foi cortar o cabelo do macaco prego, daí ele cortou tudo imundo o cabelo do macaco prego. Aí o macaco prego ficou com raiva, e o macaco da noite sumiu no mundo. Daí, o macaco prego ficava só atrás dele, mas não achava, porque o macaco prego anda só de dia. E o macaco da noite com muito medo do macaco prego passou a andá só de noite. Daí uma vez aconteceu uma coisa terrível aqui na comunidade. Tinha uma menina que brincava debaixo do pé de manga, umas seis horinhas, o macaco da noite apareceu e enforcou a menina. E quando ele enforca, ele só solta se meio dia do outro dia a coruja assovia. Então professora, a gente não pode ficar de noite zanzando por aí, por causa do macaco da noite. Professora você conhece tracajá?*

Edilma: *Já ouvi falar.*

Ana: *Então professora, o tracajá também, se pegar no dedo da gente, só solta quando o trovão estruva⁴⁵.*

44 O termo cuxiú é a designação comum aos macacospitecídeos do gênero *Chiropotes*. Tais animais têm hábitos diurnos e dieta frugívora, com duas espécies de origem amazônicas. Possuem pelagem espessa, principalmente na cauda não preênsil e na barba, com topete formado por dois tufos de pêlos. Costumam viver em bandos de até 30 indivíduos, constituindo um grupo ameaçado de extinção. Disponível em: [Http://pt.wikipedia.org/wiki/Chiropotes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Chiropotes); acesso em: 28/05/2015 às 15 h: 19 min.

O encontro com as narrativas das crianças *ribeirinhasamazônidas* é o movimento de encontro com a novidade, com o *Outro*, com a alteridade envolvida em agenciamentos que potencializam as singularidades e as subjetividades, diferenciadas daquelas que a história contínua, linear, nos acostumou. Segundo Guattari & Rolnik, (1996, p. 31), “a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o *Outro*”. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização do indivíduo. As crianças ribeirinhas podem ser compreendidas como o *Outro* no plano social. Nas palavras de Larrosa,

A presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 2000, p. 185)

Deste modo, a narrativa de Ana interrompe toda uma cronologia, traz novas expectativas, novos encontros, novos mundos. A narrativa de Ana suspende as certezas que temos e nos coloca à espreita da novidade que está por vir. Assim, concebo as crianças ribeirinhas como essa novidade não reconhecida, definida, apropriada. Com elas é possível enxergar o invisível que a novidade nos traz. Com elas é possível voltar nossa visão ao que é desprezado, ao que é considerado insignificante pelos discursos oficiais que nos acostumaram a procurar utilidade em tudo sem qualquer assombro. E como nos lembra Barros (2010), é possível montar um baú de insignificâncias, é possível caçar desperdícios. O poeta Manoel de Barros, chama a atenção para o olhar atento e delicado da criança,

O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
 Seu olho exagera o azul.
 Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que
 estão no incêndio.
 Quando o rio está começando um peixe,
 Ele me coisa
 Ele me rã
 Ele me árvore
 De tarde um velho tocará sua flauta

⁴⁵ Expressão utilizada pelas crianças ribeirinhas ao se referirem ao barulho de trovão. Fonte: Diário da pesquisa de campo.

para inverter os ocasos.
(BARROS, 2010, p. 315)⁴⁶

Os poemas de Manoel de Barros nos incitam a sentir a infância como um reino de possibilidades intenso e cheio de potência. Estimulam-nos a ver o que nos cerca com outros olhos, olhos que, quase sempre, nos são completamente estranhos, os olhos infantis. Somos convocados por ele a avançar para a infância sentindo-a novamente. A infância é entendida como um acontecimento que não se deixa ludibriar pelo significado de temporalidade contínua e linear.

A criança expressa nos poemas de Barros é aquela que veio ao mundo para se experienciar no cotidiano. É um ser singular e irrepetível, que não pode jamais ser tratada como instrumento, mas sim, como nos diz Larrosa (2000, p.196), “puro enigma que nos olha cara a cara”. A infância narrada pelo poeta Manoel de Barros, compreende a sensibilidade frente a um mundo hostil como o nosso e a intimidade com a natureza e as coisas. O “desaprendimento” da linguagem nos mostra uma infância que conserva uma novidade, o que faz com que jamais possamos esgotá-la.

A partir de então, pensando sobre o dinamismo que encontramos nas crianças e suas infâncias, talvez, possamos parar para nos questionar: como nós, pesquisadores/as e professores/as que atuamos com as crianças, nos aproximamos de nossa condição infantil? Como nos aproximamos das crianças quando já capturados/as por tantos discursos que se produziram sobre elas? Como não cairmos na tentação de criarmos novas formas de enclausuramento para suas almas?

2.2 Outros tempos, outros espaços, outras infâncias.

Como disse anteriormente, houve um tempo em que a infância foi tratada como: uma etapa da vida, o começo, o *Ser* da falta, que só adquire sentido em função de sua projeção no tempo. Os discursos sobre as crianças às caracterizavam como o *Ser* humano pensado em desenvolvimento, o *Ser* que precisa evoluir da menoridade para a maioridade numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Porém, nas palavras de Kohan “a infância não é apenas uma questão cronológica, a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2003, s.p.).

46 Barros (2010). Mundo pequeno: Aromas de tomilhos dementam cigarras.

A partir das cartografias dos *espaçostempos* de experiências das crianças *ribeirinhasamazônidas*, entendo as crianças não como o “Ser da falta⁴⁷”, mas compreendo-as como sujeitos sociais e históricos que estão a todo o momento sendo interpeladas por discursos sociais, econômicos, políticos e culturais *entre e com os espaçostempos* que movimentam suas vidas. Neste sentido, “enfant” não significa aquele que não tem voz, mas sim aquele/a que está aprendendo a falar, que está se constituindo como sujeito na e pela linguagem. Assim, “a linguagem não é apenas uma forma de descrever e interpretar o mundo, ela constitui as práticas e as identidades sociais” (POPKEWITZ, 1994, p. 195). De acordo com Larrosa (2000, p. 197),

A criança é o sujeito da experiência que sabe enfrentar o outro enquanto que o outro está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.

O que significa dizer que seu desenvolvimento acontece nos encontros e agenciamentos com diversos discursos e práticas que constituem diferentes *espaçostempos*. Recorro então ao conceito de criança como sujeito histórico e social defendido por Kuhlmann,

[...] As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. (KUHLMANN, 2011, p. 30)

Cabe aqui salientar que as crianças são indivíduos históricos e sociais que *intermezzo*⁴⁸ ao seu espaço vivido e nas práticas cotidianas, constrói experiências culturais, singulares e coletivas. Assim, faz sentido nos questionar: como escapar dos tantos discursos universais que são reproduzidos na e pela linguagem unívoca sobre a criança?

Neste processo, torna-se necessário, ao olharmos para as crianças, rompermos com a imagem do totalitarismo daquele/a que já sabe o que fazer com as mesmas e sermos capazes de sentir, sobre nós mesmos, o olhar enigmático da criança, que coloca sob suspense todas as nossas certezas e seguranças e, com isto, nos sentirmos responsáveis por construirmos

⁴⁷ Walter Kohan, em entrevista para o programa Salto para o Futuro, afirma que, se subestimarmos a infância, pensarmos que ela não é capaz, sempre pensaremos que nós temos que tutelar o que ela pensa. Sendo que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. (Data da entrevista: 10/08/2011).

⁴⁸ Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 37), *intermezzo* se refere ao que se encontra sempre nomeio, entre as coisas, inter-ser.

espaçotempos onde elas tenham o direito do encontro com o mundo e suas novidades, sem prescrições, apropriações, reconhecimentos.

Segundo Kramer (2000, p. 155) as crianças “possuem um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem”, talvez isso explique porque, historicamente, os discursos atribuídos a elas e à infância foram marcados apenas pela falta. As crianças nos fazem pensar no quanto ameaçam a ordem, ameaçam aquilo que é dado como certo e verdadeiro, ameaçam, sobretudo, nosso saber e nosso poder.

Assim, para tratar dos assuntos relacionados à infância, talvez, possamos pensar no devir-criança, no criar. De acordo com Kohan (2004, s.p.), “a infância é muito mais que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital”. Segundo o autor, a infância é um movimento que perpassa uma questão cronológica, pois na infância não há consecutividade de tempos, mas uma intensa duração. É o tempo de *Aión*, o tempo da criança que brinca, que foge dos sistemas medidos e controlados pelo tempo *Chrónos*.

O tempo *Aión*, é o acontecimento, o devir, as linhas de fuga, o descontínuo, que interrompe a história, abrindo frestas no tempo e criando novas histórias. É diferente do tempo *Chrónos*, que designa o tempo da continuidade, que segue um sistema linear de fatos (KOHAN, 2004). A infância narrada por Manoel de Barros, principalmente em seu livro *Memórias Inventadas*, traduz-se no puro expresso de *Aión*. Ele traz para seus poemas o modo da criança pensar, sentir e ver aquilo que a rodeia, ou seja, os acontecimentos, as experiências que marcam sua vida.

Na obra de Manoel de Barros, a palavra *quintal* se destaca, levando-nos atualizar o seu sentido. É no quintal, ou atrás das cortinas da sala, ou embaixo das mesas, onde as crianças passam horas, que constroem seus mundos. O quintal de Manoel de Barros, é o *espaçotempo* da criança que brinca, é o momento dos bons encontros que a criança aproveita para se entregar a seu momento criancioso, é a vida vivida pelas crianças *ribeirinhasamazônidas* fugindo dos espaços totalizantes que a modernidade reservou para elas. É onde acontece o devir-criança, caracterizado pela infância das minorias, que não foram capturadas por um sistema concêntrico e arbóreo, como nos ressalta Deleuze e Parnet,

Há, em toda parte, centros, como multiplicidades de buracos negros que não se deixam aglomerar. Há linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e escapam da estrutura, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária, [...], mas saltam de uma linha a outra, entre seres

totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 22).

Nesse sentido, o devir-criança são linhas de fuga, um encontro intenso repleto de movimentos, algo sem passado, presente ou futuro. Segundo Kohan (2004, s. p.) o devir-criança é “um certo fugir do controle, da pretensão totalizadora; é uma força de resistência”.

Os seres-humanos – como todas as formas de vida – atravessam simultaneamente espaços cruzados, entrelaçados, opostos. De um lado, estão os espaços da macro-política, o Estado, os segmentos molares, binários por si mesmo, concêntricos, ressonantes, exprimidos pela *Árvore*, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. De outro lado, os espaços da micro-política, os segmentos moleculares, o rizoma, onde as binaridades vem de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos. (KOHAN, 2004, s.p.).

Ao mesmo tempo em que vivemos num mundo organizado pelo tempo *Chrónos*, ao que Kohan (2004) ressalta como “tradição ocidental”, marcada pelo tempo da progressão sequencial, também, ressalta Kohan (*Id*) que existem outras infâncias, que habitam outras temporalidades, ou seja, existem infâncias que se movimentam no tempo *Aión*, subvertendo a lógica temporal estabelecida como “verdade”. São infâncias afirmadas pela experiência como acontecimento e ruptura na história que estão em devires minoritários. São infâncias que nos contam narrativas singulares de acontecimentos em seus cotidianos, como observei na narrativa de César (seis anos), residente na colocação Bastos 3, que numa manhã de terça-feira, após uma forte chuva, chegou à escola com uma novidade para contar,

César: *Bom dia professora?*

Edilma: *Bom dia César, como foi a vinda para a escola hoje?*

César: *Foi legal professora, o rio tá lisinho. Você não sabe o que aconteceu?*

Edilma: *Sério? O que aconteceu?*

César: *Professora, hoje beiramos um jacaré, um jacaré-açu⁴⁹. Mas a gente só fala jacaré. Ele era muito grande, acho que do tamanho dessa mesa. (Nesse momento, César, apontou para uma mesa de uns 6 (seis metros).*

Edilma: *Sério César? E como foi que aconteceu isso?*

⁴⁹ O jacaré-açu, além de jacaré-preto é também chamado de jacaré-gigante. Esta última denominação é decorrente do fato de que chega a atingir até seis metros de comprimento e a pesar 350 quilos. É o maior dos jacarés sul-americanos. Essa espécie vive nos rios, igarapés e lagoas da Amazônia. Pertencente a família dos crocodilianos, são os mais desenvolvidos de todos os répteis. Nadam com o movimento ondulante da cauda. Enterram-se no barro para hibernar ou estivar. São ovíparos e chegam à maturidade sexual por volta dos dez anos de idade. Disponível: <http://galeriadeanimais.webnode.com.br/products/o%20jacare-a%C3%A7u/>; acesso em 28/05/2015 às 18h: 31 min.

César: *A gente tava vindo na lancha, daí numa correnteza, o jacaré apareceu do nada, só deu tempo do Seu Manoel desviá a lancha do jacaré, se não ia bater nele. Você acredita que o jacaré ficou bravo. Até saltou de raiva no meio do rio. Deu pra ver o rabo dele.*

Edilma: *Nossa, que emoção hein!*

César: *É professora, aqui nas beiras tem muito jacaré, papai mandou tomar cuidado antes de entrar no rio, porque debaixo dos ingazeiros⁵⁰ tem jacaré.*

Edilma: *Nossa, tanto jacaré assim?*

César: *Sim professora, de vez em quando some criação do quintal lá de casa que o jacaré pega.*

Edilma: *Que tipo de criação?*

César: *Cachorro, galinhas, franguinho. O jacaré come tudo. Sabe professora, essa época o jacaré vai ficando bravo, porque ele precisa comer pra depois dormir.*

Edilma: *Como assim dormir?*

César: *Professora, os jacaré dormi o verão todo. Quando o rio vai secando as beira, o jacaré se embrenha pra dentro da terra e deixa só os buraquinho do nariz pro lado de fora pra respirar. Daí eles fica lá o tempo que o rio seca. Se a gente vai brincar no rio, não dá de ver eles não, mas sabemos que estão por aí em alguma beira dormindo. Os jacarés só sai da terra quando o rio volta a encher. Daí eles acorda.*

A experiência de César me fez lembrar o que Kohan (2004) diz sobre a infância. Para ele a infância se refere a um tempo não cronológico constituindo-se como devir de uma vida possível, na medida em que transforma as composições de ordem em componentes de desvios. A narrativa de César, me fez pensar sobre a singularidade das experiências infantis. Percebi a diferença entre uma experiência universal e a singular. Proponho-me aqui a pensar a infância *ribeirinhoamazônida* de César, a partir do conceito de Corpo sem Órgãos. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p.42), “O corpo sem órgãos não é um corpo morto, mas um corpo vivo, e tão vivo e tão fervilhante que ele expulsou o organismo e sua organização. [...] O corpo pleno sem órgãos é um corpo povoado de multiplicidades”.

Nesse entendimento, a infância de César é como um corpo sem órgãos que convive num *espaçotempo* de pura intensidade. As intensidades que atravessam os corpos *infantisribeirinhos* coincidem como potência máxima, ou seja, uma vida voltada para os processos de desterritorialização do *Ser* criança. A infância *ribeirinhoamazônida* expulsou o discurso hegemônico sobre como pensar a criança e a infância para longe de si. A arte de fazer da criança ribeirinha, como na experiência de César, é a arte de uma *Outra* infância,

⁵⁰ Expressão muito utilizada pelas crianças ribeirinhas quando se referem aos galhos de árvores que se alastram às margens dos rios.

produzida a partir de uma rede de sentidos que tecem com os cotidianos que movimentam seus corpos e imprimem em sua almas o jeito inventivo de criança *ribeirinhaamazônida*. As crianças *ribeirinhasamazônidas* deslizam entre as ordens, produzem linhas de fuga em seu estilo de infância vivida, atribuem outros sentidos ao “uso” dos cotidianos do mundo capitalista. As crianças *ribeirinhasamazônidas* veem e sentem a espessura lisa do rio e se tornam outras em seus encontros. Nesse dia, especificamente, foi o encontro com o jacaré-açu que moveu sua alma.

Deste modo, pensar a infância ribeirinha, a partir do que propõe Kohan (2004), nos instiga a ver a criança numa cartografia onde são traçados caminhos múltiplos para procurar entendê-las e, para tal, é preciso explorar os mais diversos trajetos, desvendar e se deixar afetar pelos diferentes segredos dos mapas que compõem as trilhas infantis, como afirma Deleuze,

[...] os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto. [...] É essa distribuição de afectos [...] que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afetiva. [...] o mapa das forças ou intensidades tampouco é uma derivação do corpo, uma extensão de uma imagem prévia, um suplemento ou um depois. [...] Pelo contrário, é o mapa de intensidades que distribui os afectos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam. (DELEUZE, 1997, p. 73, 76-77).

As afirmações do autor nos levam a pensar a infância sob a ótica do criança e da forma como esta nos afeta e como a afetamos. Ajuda-nos a pensar sobre um *espaçotempo* minoritário em que as crianças se movimentam. Mostram-nos um mapa de suas trajetórias e percursos que compõe suas singularidades que atuam na constituição de suas subjetividades. Assim, a criança constitui a si e ao outro a partir das intensidades dos afetos, como nos aponta Deleuze e Guattari (1997a, p. 149). Nesse sentido, compreendo que o devir é sempre ação. Nem começo, meio ou final, é um eterno processo, como nos levam a pensar os filósofos. Portanto, experienciar a “infância” é colocar a criança para criança e criança de Manoel de Barros tem muito a ver com devir-criança de Deleuze e Guattari. Tem a ver com movimentar, encontrar, afetar, viver e expressar, para além do ser ideal do mundo prescrito, o outrem possível.

Outrem surge neste caso como a expressão de um mundo possível. *Outrem* é um mundo possível, tal como existe num rosto que exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá realidade. [...] *Outrem* é sempre percebido como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para

nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 26-27, *grifo meu*).

Nessa perspectiva, para experimentar o devir-criança, talvez seja necessário mudar o ponto de observação e, ao invés de pensar e falar pela criança, possibilitar o encontro com as infâncias que quebram com nossas certezas a cada novo contato. De algum modo, pensar a partir do encontro com as infâncias e suas interações com o mundo, nos impulsiona a pensar sobre a alteridade da criança e o quanto elas nos escapam. Pensar sobre, nos instiga e incita a tratar as infâncias de outra maneira. Assim, podemos pensá-la em um lugar minoritário, ou seja, uma criança que tem seu *quintal* maior que o mundo, que se experiencia no cotidiano potencializando suas vivências no contato com o *espaçotempo* que proporciona enxergar a grandeza no ínfimo, que segue no dia a dia produzindo rizomas, no caso: a infância das crianças *ribeirinhasamazônidas*, que nos mostra a invencionática anunciada por Manoel de Barros.

2.3 A Arte de Fazer das crianças *ribeirinhasamazônidas*

As ‘Artes de fazer’ da pesquisa são marcadas pelos encontros com as narrativas e com as imbricadas tramas que compõem as redes de subjetividades das crianças *ribeirinhasamazônidas*. Suas redes de sentidos tecidas em suas relações com o meio, com seus familiares, com os animais, com outras crianças, com as árvores, com o rio, com o sol, com a lua, nos mostram que são sujeitos históricos e *socioculturais*, que revelam em seu modo de viver e de se relacionar com as experiências do dia a dia as suas singularidades. Assim, pesquisar os cotidianos das crianças *ribeirinhasamazônidas* significou abraçar o inusitado, os desvios que subvertem padrões, aqueles de que nos fala Benjamin,

[...] todo conhecimento deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão. (BENJAMIN, 1993, p. 264)

Portando, são esses desvios que apontam a riqueza de diferentes caminhos. Esses mesmos, que se diferem na/da trama, são eles os saltos possíveis, as escorregadas imprevisíveis da razão. Assim, optei pela oportunidade de me deixar levar pelas vidas das crianças da floresta e com elas encontrar os desvios. A experiência no *espaçotempo* ribeirinho me permitiu sentir, conhecer e perceber um universo de questões relacionadas às táticas e seus

usos diante das significações sociais e culturais tecidas nas experiências do cotidiano instituinte que constitui suas subjetividades. Campo ainda nebuloso que mereceu de mim uma sensibilidade para além daquela que a racionalidade dominante impôs. Para além de olhar a realidade, aprendi com Certeau (1998) que é necessário sentir o mundo e isso exige uma atenção redobrada de todos os sentidos, para além do olhar. Vivenciar os sentidos expressos pelas crianças e ouvir as composições das narrativas que marcam suas vidas, revelou preciosas investidas contra a permanência de uma cultura forte, dominante, que indica lugares “adequados” no trato social a serem ocupados.

Ao considerar a pluralidade de experiências que essas crianças produzem sobre os contínuos sentidos que vão construindo em seus cotidianos, me coloquei o desafio de organizar a pesquisa tendo como potencial as conversas realizadas nos bons encontros⁵¹, numa relação dialógica e alteritária. Ficou para trás o tempo - insisto em acreditar nessa ideia - em que nós utilizávamos de um aparato conceitual e metodológico, com o qual analisávamos, descrevíamos e categorizávamos as crianças, prevendo-lhes o futuro. Na relação alteritária, o modo de pensar e de agir, as experiências particulares são preservadas, levadas em conta, sem que haja sobreposição ou congelamento da criança, como nos ensina Larrosa,

[...] a contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deve abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz! (LARROSA, 2000, p. 192).

Assim, através dos *encontrosconversas* em que as crianças me contaram suas experiências cotidianas, observei o modo como se apropriam e dão sentido as suas vivências, num movimento de trocas e cooperações entre todos os *praticantespensantes* do cotidiano ribeirinho. As conversas que mantive com todas as crianças e adolescentes que abrigam as colocações das margens do rio Guariba na RESEX foram, todas, importantes e significativas. Assim, selecionar algumas - dez crianças - foi, sem dúvida, tarefa que exigiu atenção e desprendimento, pois, todas as conversas, de algum modo, foram envolventes. Foi uma

⁵¹ Encontros aqui são compreendidos, no sentido de Deleuze e Guattari (1996), como afecções, efetuação de potências que ocorre entre os corpos e que é capaz de contaminação, quando expresso por meio de gestos produtivos e afirmativos, tais como a ternura e a delicadeza, que acolhe este outro a quem se dirige e, nessa perspectiva, carrega a possibilidade de aumentar/catalisar suas forças ao invés de reduzi-las.

seleção difícil de fazer, no entanto, escolhi a faixa etária que me encanta os olhos, as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos, que frequentam uma sala multisseriada de alfabetização do ensino fundamental de uma escola do campo.

Metodologicamente, as redes de conversação que tecemos se constituíram em procedimento privilegiado da pesquisa, pois consolidou-se em conversar, brincar, ouvir, sentir e conviver naquele *espaçotempo*. Essas experiências me levaram a compreender o que Deleuze chama de devir. Tento trazer para esta dissertação esse devir-criança em mim. Como essa convivência me afetou, quebrou, desestabilizou minha maneira de conceber a criança e a infância. Penso que essa, que para mim é uma experiência de pesquisa, que narra os encontros com as crianças, talvez possa, também, desestabilizar certezas de outros que acreditam saber o que é, de fato, a criança.

As crianças? Não nego, me apaixonei por todas elas! Escolhi-as, porque têm histórias ricas de sentidos, porque as narrativas de suas vivências são reveladoras de experiências singulares que me permitiram aprender, junto com elas, sobre as suas concepções de vida, de lugar que ocupam no meio social e que outras infâncias são possíveis, entre outros aspectos relevantes para a pesquisa. Talvez eu sinta algo parecido com o que Manoel de Barros (2010, p. 403) nos fala no poema,

Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Sou fraco para elogios.

As narrativas das crianças *ribeirinhasamazônidas* me mostram o quanto sobre o nada eu tenho profundidade, por isso têm um significado importante para mim, pois, me ajudaram a pensar seus modos de subjetivação. Para tanto organizei as narrativas das crianças atreladas a imagens, que segundo Alves e Oliveira (2004, p.20) “mostram o que ali está”. Neste caso, as *imagensnarrativas* – fotografias e desenhos – expressam o jeito inventivo da criança ribeirinha no *espaçotempo* da floresta amazônica. Segundo Alves (2009, p.11), “em pesquisas ou na vida cotidiana, ver uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em narrativas sobre a situação retratada ou sobre outra que aquela imagem lembra”. As conversas

gravadas e as *imagensnarrativas*⁵² me ajudaram a organizar o pensamento, por evidenciar as singularidades de um *espaçotempo* vivido pela vida infantil ribeirinha, realidade, às vezes, incompreensível, mas concreta das crianças que habitam um lugar em meio à floresta amazônica.

O trabalho com as *imagensnarrativas* se constituiu, também, como caminho, e teve como objetivo promover novos olhares, que se constituíram nas relações com as experiências vivenciadas no cotidiano junto às crianças. Nesse sentido as *imagensnarrativas*, mostram o que está sendo feito ou foi praticado durante a pesquisa. Ainda segundo Alves (2009, p. 15),

Ao trabalhar com cotidianos e *imagensnarrativas*, não nos interessa confrontar verdades dos praticantes que, presentes nas fotografias ou nos contando histórias, aceitem conversar conosco, com o objetivo de melhor compreender nossas redes educativas cotidianas de conhecimentos e significações. Mas é preciso lembrar que, se as lembranças e as narrativas que contam são diferentes umas das outras, elas se dão em contextos institucionais – históricos e culturais – que permitem compreender um pouco melhor aquele entorno e as relações entre praticantes que eles estão ou estiveram, permitindo compreender uma história de movimentos cotidianos que não compreenderíamos de outro modo.

Assim, as *imagensnarrativas* compõem os *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* desta pesquisa, que vivem numa reserva extrativista com modos de vida tradicionais no seio da floresta amazônica.

2.3.1 Vivenciar o *espaçotempo* infantil ribeirinho

O primeiro contato com as crianças *ribeirinhasamazônidas* aconteceu em meados do mês de janeiro do ano de dois mil e quinze. Em decorrência das aulas iniciarem neste mês, fui para a Reserva Extrativista, com a intenção de pesquisar as experiências *socioculturais* dos *praticantespensantes* que habitam as margens de um rio no meridiano da floresta amazônica, o *espaçotempo* escolhido foi a comunidade São Lourenço.

A comunidade São Lourenço é de difícil acesso, pois se encontra nas entranhas da floresta amazônica. As pessoas que dão vida a essa pequena comunidade são simples e humildes. Eles vivem num tempo totalmente distinto do tempo da cidade e trazem em seu estilo de vida muitas experiências. Caçam, pescam, coletam, fazem roça, etc. Suas ações são

52 Segundo as autoras Alves e Oliveira (2004, p. 19-20) as *imagensnarrativas* carregam as produções que os *praticantespensantes* de cotidianos (re) inventam entre as multiplicidades de experiências vividas por eles, e que, para os estudos são importantes meios de produção de conhecimentos. As imagens e as narrativas não descrevem, elas se inscrevem, produzem sentidos sobre os *praticantespensantes*.

coletivas e voltadas para a preservação do local e a subsistência. Os dias que vivenciei o cotidiano das famílias ribeirinhas, que me acolheram, convivi com a experiência da organização social realizada com base no cooperativismo, e isso me surpreendeu, pois, o nosso estilo de vida segue ritmos muito diferentes.

Os momentos vivenciados na comunidade São Lourenço proporcionaram bons encontros. Através disso, obtive noção que há fissuras na história do discurso hegemônico. Nos dias que convivi em meio à comunidade, conheci homens, mulheres e crianças que vivem um outro cotidiano, que constituem novas redes de *saberesfazeres*, conhecimentos e sentidos. Esta experiência remeteu ao pensamento de Alves (2009, p. 08), quando diz que existem “outros *espaçostempos* de criação de conhecimentos, com novas formas de organização do trabalho e novos movimentos sociais”.

Observei que a vida ribeirinha segue devagar, no sentido de subverter nosso mundo consumista, capitalista, excedido pelo trabalho. Os ribeirinhos que habitam a RESEX, não se preocupam com o acúmulo de bens, vivem de acordo com os períodos de safras (castanha e seringa), e preenchem seus tempos vazios com visitas aos vizinhos, contação de causos⁵³, contemplação do rio, das árvores, dos animais. Vivem livres de um mundo tomado por um capitalismo selvagem, que exige sempre mais de nós mesmos.

Deste modo, concordo com Maldonado (2009, p. 51-52) quando diz,

Ao contrário desse sujeito que vive a experiência individual (*Erlebnis*), a população ribeirinha pode ser entendida como sujeitos da experiência coletiva (*Erfahrung*), sujeitos do acontecimento, sujeitos que se deixam afetar pela possibilidade de que algo que lhes passe ou lhes aconteça ou lhes toque.

Esse modo de viver minuciosamente a experiência coletiva exige uma interrupção no tempo, como nos cita Larrosa (2004, p.160),

Requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, eu, professora da educação básica, que sempre vivenciei em *espaçostempos* escolares, tomados por uma aceleração cotidiana do mundo do trabalho exaustivo, com

⁵³ Histórias que narram fatos verídicos ou não. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

infâncias urbanizadas e tempos cronometrados, interrompi meus pensamentos sobre, e abri-me a uma nova possibilidade de encontro com a infância e a criança. Portanto, trago o resultado dos nossos muitos bons *encontrosconversas* que aconteceram no *espaçotempo* que vivem as crianças *ribeirinhasamazônidas*, como narro a seguir.

2.4 Composições singulares de cotidianos: modos de subjetivação das crianças *ribeirinhasamazônidas*

Imagem12.Meninos *ribeirinhosamazônidas* brincando no rio



Fonte: Arquivo da pesquisa

Assim que cheguei à comunidade fui muito bem recebida por todos, me levaram para conhecer as outras colocações, andar de canoa, conhecer o rio, o castanhal, o caminho da seringa etc.. Como são muito hospitaleiros, fiquei alojada na casa de um dos professores da escola que reside na comunidade São Lourenço com sua família (esposa e quatro filhos/as). Após me acomodar, fiz amizade com as crianças e uma adolescente que vivem na comunidade. Como a faixa etária que escolhi para pesquisar é até dez anos, as crianças⁵⁴: Bill (sete anos), Ana (nove anos), Antonio (oito anos) e Lívia (dez anos) me acompanharam todo momento na pesquisa⁵⁵.

⁵⁴ Os nomes atribuídos aos *praticantespensantes* da pesquisa são todos fictícios.

⁵⁵ As outras crianças que movimentam essa pesquisa são de outras colocações, as quais cito no decorrer do texto.

Logo que me apresentei, as crianças Lívia, Ana e Bill, chamaram-me para conhecer a “beira”⁵⁶ do rio, que tanto estavam ansiosos para mostrar.

Bill: Professora, bóra conhecer a beira?

E fomos conhecer a beira, chegando lá,

Livia: Professora essa é a beira do rio, é aqui que a gente toma banho todos os dias, brincamos e a mamãe lava roupa. A gente gosta muito depois da aula vir aqui brincar no rio. O nome desse rio é Guariba, dizem que tem esse nome, porque nessas matas tem muito macaco Guariba. Não sei se é verdade, mas já vi um bocado deles. O macaco Guariba tem o pelo vermelho e sempre foge quando vê a gente. Aqui na beira tem muito piun, você conhece o mosquito piun? Esse mosquito só aparece na época que o rio tá cheio, igual agora, e fica incomodando a gente. Na época da seca é mais bom, o mosquito some, e a gente pode brincar sossegado na beira do rio.

Ana: Professora na época da seca a gente desce o rio rumo o Amazonas. O rio baixa as águas e fica cheio de praias. A gente vai acampar com a mamãe e o papai, daí a gente pesca e assa peixe nas praias. Eu gosto muito de pescar. Uma vez professora a gente foi pescar. Tava na época da cheia. Minha mãe falou pra não descer o rio, era pra gente subir. Mas a gente queria ir no poço. Então, a gente pegamos a canoa, eu, a Lívia e a Tauana, e descemos o rio remando. A gente foi pescando de caniço. Quando chegamos perto do poço, já tinha pegado um bocado de peixe, a canoa alagou, quase caímos numa cachoeira. Sorte que a gente pulou da canoa e tiramos água da canoa muito rápido, mas perdemos tudo os peixes que tinha pescado. Mas, nosso medo era dos jacarés, porque nesse rio tem muito jacaré pra todo lado.

Bill: É professora, aqui na colocação, a gente pesca todo dia. Todos os dias alguém é escolhido pra pesca. Mamãe logo cedo grita: Hoje quem vai pescar? Eu sempre quero ir, mas papai não deixa ir com as meninas, só quando ele vai, às vezes ele me leva. Papai tem medo do barco alagá comigo dentro. Mas eu sei nadar. Também sei pescar de linhada e de caniço⁵⁷.

Todos empolgados me mostravam a beira do rio e me contavam algumas das experiências cotidianas de suas vidas infantis. Refiro às experiências no sentido benjaminiano, enquanto *Erfahrung*⁵⁸. Benjamin acredita na potência da infância enquanto uma fase importante para a produção de experiências.

Assim, nos encontros com as crianças *ribeirinhasamazônidas*, encontrei a possibilidade de contar a história de seus devires. Para Deleuze e Guattari (1997a, p. 76),

O devir é limiar que provoca outros devires que nunca tomam forma acabada, pois eles próprios são um desmanchamento de formas, dependentes das alianças e

⁵⁶ Expressão utilizada pelos ribeirinhos dando sentido às margens do rio. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

⁵⁷ Expressão que ouvi pela primeira vez entre os ribeirinhos da comunidade São Lourenço, segundo eles, significa vara de pescar. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

⁵⁸ Maldonado (2009, p.23) diz: trazer uma teoria da *Experiência*, no sentido forte do termo, a *Erfahrung*, que se traduz como uma história viva e coletiva.

agenciamentos que os desencadeiam. [...] Devires abrem portas, estão sempre entre, numa zona de indiscernibilidade, constituindo como que uma vibração. Assim, devires sempre tiram do lugar “confortável habitado por identidades e formas bem contornadas. [...] Devires são fluxos que podem contagiar ou não, mas que, sobretudo, arrancam das identidades maiores, dos metros-padrão. O devir é sempre minoritário.

Deste modo as forças intensivas que atravessam os corpos infantis podem desencadear possibilidades criadoras de outros modos de pensar e viver o mundo, distintos daqueles que nossos discursos performativos se enunciam sobre a infância.

O mundo em que a criança vive suas relações com o outro é um claro-escuro de verdade e engano. Neste mundo a verdade não é dada, não está acabada, impressa de forma imutável na consciência humana; a verdade é algo que se faz constantemente nas relações sociais e por meio delas. (JOBIM & SOUZA, 1994, p. 154).

Pensar um mundo em que claro e escuro, verdade e engano se misturam, aponta para um desvio que forja a captura de um mundo padronizado. Ver o mundo em desvio que se constitui mutuamente e não pré-fixado, nos proporciona ver a multiplicidade que ali existe. Assim, presenciar os ritmos de vidas singulares muda o jeito de ver/pensar/conviver de quem se aventura a novos caminhos, contrapondo-se aos processos maquínicos do mundo capitalístico que segundo Guattari e Rolnik (1996, p. 16), “produz indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão”.

A vida vivida das crianças *ribeirinhasamazônidas* envolve modos de subjetivação⁵⁹ singulares, uma vez que através de agenciamentos com o meio, interage com as redes de convivência que as interpela e engendra novos modos de ver/viver/sentir a vida vivida. Em outras palavras o que a criança ribeirinha faz é inventar uma nova percepção de mundo. A essa outra maneira de encontrar com o mundo Guattari e Rolnik dão o nome de singularização, ou seja,

Uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com gosto de viver; com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de

⁵⁹ Maldonado (2009, p. 47), utilizando-se da análise do conceito de subjetivação cunhado por Deleuze (1992) diz que “a subjetivação se refere às diversas maneiras pelas quais os indivíduos, ou as coletividades, se constituem como sujeitos: tais processos só valem à medida que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes”.

dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 17).

Desta maneira, as crianças *ribeirinhasamazônidas* constituem sua subjetividade instituindo a sua singularidade através da expressão e da criação de seu próprio estilo de vida.

2. 4. 1 Criança desordeira

Imagem13. Crianças da RESEX brincando na “beira” do rio Guariba



Fonte: Arquivo da pesquisa

O dia estava ensolarado e as crianças da comunidade brincavam no rio, corriam na beira do rio e se jogavam na água. Depois de muito brincarem, o meu mais novo amigo, Bill, se aproximou e perguntou:

Bill: *Professora você tem medo de cobra?*

Edilma: *Tenho. Você também tem medo?*

Bill: *Só se ela for bem grande.*

E continuou:

Bill: *Professora eu e o José sempre brincava debaixo da mangueira apanhando cobrinha debaixo da tábua, a gente tinha uma baladeirinha⁶⁰. Daí, um dia a gente tava debaixo da mangueira, e meu tio apareceu e disse que viu um negocio marrom que tava se mexendo em cima da árvore. Daí, meu tio disse que era uma cobra que parecia jibóia. Aí meu tio, subiu na mangueira e balaram, balaram até que mataram ela. Eles mediram a cobra dava uns 4 metros de tamanho. Daí quando toraram a cobra e ela tinha engolido quatro morcegos.*

⁶⁰Baladeirinha é um brinquedo, denominado assim pelas crianças ribeirinhas. É uma espécie de bifurcação (ou forquilha) de madeira retirada na floresta pelas próprias crianças, em que se amarra, em cada extremidade, uma borracha para atirar pedras. Assim, brincam de caçar. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

Edilma: Vocês abriram a cobra?

Bill: Sim, a gente abriu a cobra, mas a gente não comeu (risos). Meu tio contou que uma vez, ele tava indo pra casa, passando no meio da mata e viu uma cobra. Diz que ele atirou na cobra e matou. Daí, ele e meu outro tio, esticaram a cobra pra partir o buxo dela, porque ela tava com um buxão muito grande. Quando toraram o buxo da cobra, tinha um gato esticado, era um gato do mato, tava até de boca aberta.

Edilma: Que cobra era essa? Era uma sucuri?

Bill: Era uma jibóia, sucuri grande, ainda não vi aqui na comunidade, diz que tem lá na cachoeirinha do cujubim.

A experiência narrada por Bill emite sinais que, se forem observados, comunicam muitas coisas a nós adultos. Benjamin (1987) dá um tratamento especial ao modo como a criança “enxerga” o mundo, se coloca diante dele, ocupa certo lugar nele. Esse lugar, que também constitui suas maneiras de colocar-se nas relações humanas a fim de experimentá-las e produzi-las, parece apontar para o olhar da criança como caçador, aquele que pretende capturar, agarrar, prender as coisas, colecioná-las.

Aqui abro um parêntese, e reporto-me ao ensaio *Rua de Mão Única* de Benjamin (1987b). Nesse texto o entendimento de criança desordeira é apresentado:

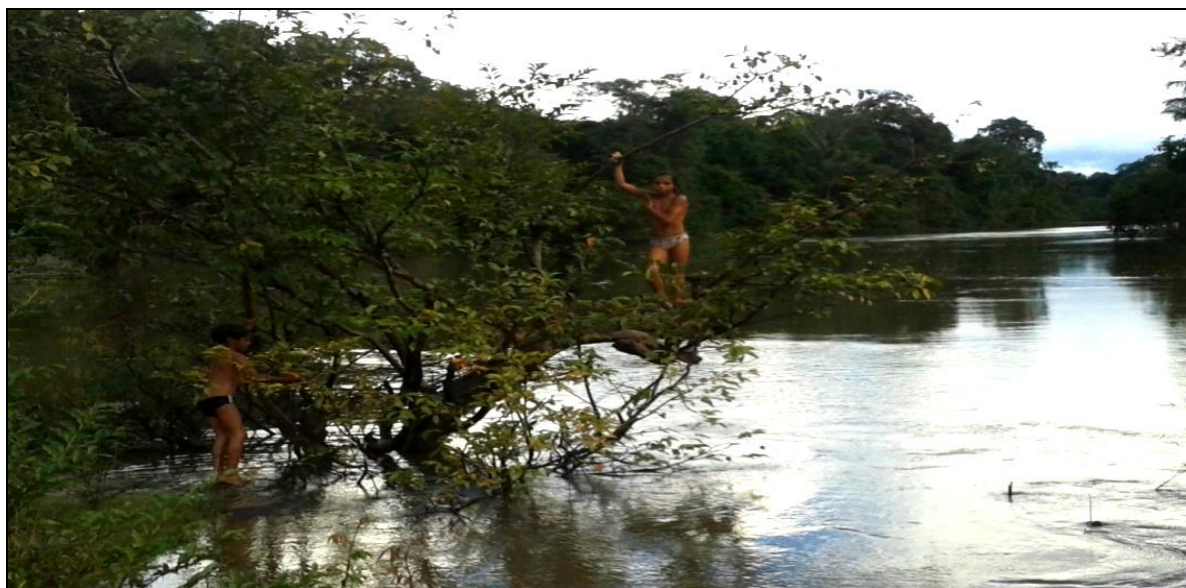
CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido. (BENJAMIN, 1987b, p.39).

A criança desordeira está sempre em movimento. É dinâmica e instável, sempre à espera de novos desafios, novas experiências, como a experiência de Bill, quando nos conta que abriu uma cobra. Benjamin (1987b) nos convida a olhar para a criança como presença enigmática e estranha ao mundo, potência e resistência às projeções estabelecidas e, por isso mesmo em desvio. O caso é que não há como negar que a modernidade produziu um tipo de

relação entre adultos e crianças que as infantilizou⁶¹, no sentido pejorativo do termo, e, com isso, tornou-a hostilizada por concepções adultocêntricas. As crianças sempre foram induzidas a sujeitarem-se ao controle dos adultos; mas, no mesmo movimento e paradoxalmente, elas nos desafiam a dar respostas e se rebelam. Enfim, estranham-se a partir do sufoco gerado por esse processo e nos mostram um mundo regado de estranhamentos, reveladores dos desejos de escapar aos discursos oficiais destinadas a elas. Nessa perspectiva, as crianças são protagonistas que exercem sua dinâmica, sua lógica interna, enfim, sua pulsação. Simplesmente, porque “não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave” (BARROS, 2010, p. 302).

2.4.2 Vida de Maria

Imagem 14. *Entre o rio*



Fonte: Arquivo da pesquisa

Um dia, sentada debaixo do pé de goiaba, observando as crianças saltarem e pularem no rio, me chamou atenção, uma criança que não estava brincando com os demais. Observando-a, me aproximei para conversar um pouco. Conversando com Maria (nove anos) descobri que mora numa colocação afastada, como me disse: “*Moro na colocação mais longe*

⁶¹ Aqui o sentido atribuído à palavra infantilizar – crianças ou quaisquer viventes – é o de subestimar as possibilidades e capacidades dos sujeitos de sentir e de pensar o mundo para nele se colocar, para nele assumir sua condição com dignidade, como destaca Ribeiro (1997), ao discutir a política infantilizadora dos poderes não-democráticos, desde o despotismo até algumas modernas sociedades revolucionárias. Ainda que as crianças, por suas reais carências, precisem de proteção, isso não significa que devam ser tratadas e formadas a partir do ponto de vista da debilidade e da submissão, muito presente em diversas instituições modernas como a escola e a própria família.

daqui professora, na divisa”. Maria tem mais quatro irmãos. No desenrolar da conversa, Maria foi contando histórias de seu dia a dia:

Maria: Professora, você não sabe o que aconteceu ontem. A gente tava indo pra casa, daí vimos uma onça pintada na “beira” bebendo água. Eu nunca tinha visto não, chega a voadeira tremeu, quase que alaga.

Edilma: Você nunca tinha visto onça aqui?

Maria: Só tinha visto onça preta. Uma vez, eu e minha mãe topamos uma onça preta lá dentro do Juma. Tava só eu e ela. Fomos correndo pra casa. Papai nunca gostou que a gente se embrenhasse no mato porque já levei uma picada muito grande de tucandeira.

Edilma: O que é tucandeira?

Maria: É uma formiga professora, a picada dela deixa a gente na cama com muita febre.

Edilma: O que é Juma?

Maria: É um igarapé. Professora, um dia a gente tava almoçando lá na beira do igarapé, porque é lá que a gente puxa castanha. Quando a gente tava lá, escutamos só o esturro da onça, minha mãe bateu no pau, uma onça preta saiu correndo pelo caminho da castanha.

Edilma: E vocês ficaram com medo?

Maria: Nossa professora, o corpo treme tudo de medo. Não consegue nem correr.

Edilma: E vocês puxam castanha nesse igarapé?

Maria: Sim professora, nosso caminho da castanha fica na beira desse igarapé. Todo mundo lá em casa vai puxar castanha. Nesse igarapé tem duas cachoeiras. Daí, no fim da tarde, quando a gente tá tudo sujo de quebrar castanha, a gente toma banho lá. E a gente pesca no Juma também. Lá tem uns peixe grandão.

Edilma: Qual o nome da colocação que você mora?

Maria: Eu moro na colocação Pirarara. Esse nome é porque lá tem muito peixe Pirarara. O peixe Pirarara é um peixe de couro, muito gostoso, tem uns que são bem grandão. Sempre a gente pesca Pirarara.

Edilma: E o que mais vocês comem na sua casa?

Maria: Papai mata caça do mato. A gente só não come capivara. Porque a carne fede muito. Minha mãe mata capivara só pra pegar os ossos pra fazer remédio para meus irmãos porque eles têm reumatismo.

Edilma: E como é feito esse remédio?

Maria: Pega o osso, queima e coloca de molho na água quente, daí quando tá bom de tomar, papai manda eles tomar senão eles muntuão.

Edilma: Como?

Maria: É professora, eles ficam sentindo muita dor nas juntas deles, fica tudo muntuadinho no canto.

Edilma: E você não tem reumatismo?

Maria: *Eu não, esses dias eu tava com malária. Daí, não tratei em casa, tive que ir no postinho pra pegar remédio, porque a malária mata. A gente só vai na rua quando vai pegar remédio.*

Edilma: *Você já teve quantas malárias?*

Maria: *Vixe professora, aqui todo mundo já teve malária, difícil o ano que a gente não pega essa doença. Eu nem sei quantas malárias eu já tive. Por isso, mamãe não deixa a gente banhá no rio depois das cinco e meia da tarde até anoitizinha. Diz que é nesse horário que o mosquito pega a gente. De manhã também, assim que o sol vai nascendo o mosquito da malária ferroa.*

A vida de Maria nos mostra os usos que ela faz dos cotidianos que movimentam sua vida. Como nos sinaliza Alves (2009, p. 07), “a criação de conhecimentos e significações nos cotidianos vividos segue caminhos variados e complexos, diferentes daqueles que construímos nas ciências ou nas instituições nas quais a sociedade moderna foi se organizando”. Dessa maneira, os conhecimentos gerados no interior das relações infantis *ribeirinhasamazônidas*, nos levam a questionar a nossa concepção de criança e infância que, se seguirem um caminho já traçado previamente, chegam a um final feliz. Não. O contato com essa realidade me levou a perceber que suas práticas *socioculturais* quebram uma certa linearidade que o pensamento moderno nos impôs. Viver essa realidade me tornou outra em relação à ideia de criança e infância. Aquele ideal que o pensamento ocidental traz, de criança como promessa, como futuro, como amanhã é completamente paralisado quando se abre a barriga de uma cobra e se encontra morcegos nela....quando se toma remédio feito de osso de capivara para não ficar muntuadinho... quando não se pode banhá no rio das cinco e meia da tarde até de noitezinha.

Trago as narrativas das crianças dessa realidade “beiradeira” para esta dissertação justamente para, no sentido benjaminiano, intercambiar experiências, e quebrar com a narrativa dominante. Nesse sentido, busco apoio em Manoel de Barros, que, como Benjamin, resolve contar experiências e salvar a infância resgatando a percepção infantil do mundo.

O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do Menino.
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como e que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
E que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão
(BARROS, 2010, p. 405)

O poeta Manoel de Barros, em seus poemas nos mostra que é possível propiciar o acontecimento da infância. O ato de narrar passa adiante experiências vividas por uma infância singular. Os acontecimentos infantis, na esfera do vivido, nos mostram que a infância é infinita e ilimitada.

2.4.3 A caça nossa de cada dia

Imagem 15. Meninos ribeirinhos



Fonte: Arquivo da pesquisa

Os dias que passei nos *espaçostempos* da pesquisa fiquei hospedada na casa da família do Bill. Na possibilidade desse encontro, ficamos amigos. Bill mostrou-se muito hospitaleiro, sempre estava por perto, ora conversando, ora me mostrando a comunidade. Bill é uma criança muito prestativa. Nos dias que convivi na comunidade, percebi que essa é uma característica de todas as crianças em suas atitudes. Apresentam a boa vontade em colaborar e agir no coletivo. Por isso, Bill sempre esteve por perto me contando suas experiências.

Bill: Professora, a mãe do Antonio sabe mexer com espingarda, daí um dia, o pai do Antonio foi pro mato e passou um bocado de dia e nada de voltar. Daí, teve um dia, bem cedinho, tinha um bocado de arara no quintal e a mãe do Antonio foi quietinha e atirou nas araras e matou quatro. Daí no mesmo dia a noite ela tava bem dormindo, escutou um barulho que vinha da plantação de mandioca. Ela levantou pegou a espingarda e viu um bocado de porcão, ela atirou e matou dois. Aí quando o tio chegou, ele tinha matado mais uma anta. Eles ficaram com um monte de caça pra comer.

Edilma: E o que fizeram com essa caça?

Bill: *Dividiu com todo mundo aqui da comunidade, a gente comeu tudo, a arara, o porcão e a anta. É gostoso professora, a arara, a gente depena, tempera e come assada ou frita. É uma delícia! (risos)*

Edilma: *Quais tipos de caça vocês comem aqui na comunidade?*

Bill: *Tem um monte de bicho do mato que a gente come aqui professora: porcão, arara, tatu, pato, mutum, paca, cutia, macaco, jacaré, onça e peixe. Uma vez professora, o pai do Antonio, matou uma onça e trouxe pra cá, eu e Antonio era pequenininho, a gente brigava por causa do pedaço de carne da onça. É bem gostoso.*

As experiências de Bill são práticas que se desvencilham da obediência de um discurso dominante e abre-se à formação de sua subjetividade como possibilidade de criar e produzir singularidades e novas formas de ver e pensar o mundo. O *espaçotempo* da vida de Bill, assim como das crianças *ribeirinhasamazônidas*, permeado de falas, afetos, trocas, fantasias, se constitui em *espaçotempo* concreto de aprendizagens. As crianças *ribeirinhasamazônidas* apropriam-se dos *saberesfazeres* produzidos em seu espaço vivido, atribuindo-lhes sentidos e, desta forma, constituem e atualizam sua singularidade. O que está em jogo nos modos de subjetivação das crianças *ribeirinhasamazônidas* é sua capacidade de criação, que se expressa no exercício da microliberdade, o que faz passar os fluxos e subverte as barreiras das normas hegemônicas para romper com a linearidade e produzir agenciamentos que se abrem em práticas de microrresistências.

2.4.4 A mangueira sagrada

Imagem 16 Banho matinal



Fonte: Arquivo da pesquisa

Um dia de manhã, um pouco antes de o sol raiar, acompanhei Bill e Ana no banho matinal, pois, todos os dias, têm o costume de tomar banho no rio antes de irem à escola. Era como se o rio potencializasse suas almas. Após o banho, sentamos na “beira” para esperar as outras crianças chegarem. Observei uma mangueira e perguntei: *vocês não costumam brincar debaixo da mangueira?* E rápido me responderam:

Bill: *Não professora, lá debaixo do pé de manga aparece mesura.*

Edilma: *Mesura? O que é mesura?*

Bill: *Mesura é a alma de gente que morreu e volta pra assustar a gente.*

Edilma: *E por que aparece mesura debaixo da mangueira?*

Ana: *Porque lá tem um bocado de criança enterrada. Mamãe não deixa a gente brincá lá, porque depois das seis horas da noite eles aparecem.*

E Ana continuou...

Ana: *Uma vez professora minha tia tava em casa, só ela e o Antonio, daí ela ouviu bater na porta. Ela olhou lá fora pela janela e não viu nada. Daí bateu de novo, ela olhou e não viu nada. Daí, quando ela resolveu sair lá fora pra ver o que era, ela viu um vulto preto correndo pro lado da mangueira. Daí, minha tia disse que quando a gente fica sozinho aparece mesura. Por isso a gente não pode ficar zanzando por aí sozinho.*

Edilma: *As crianças que estão enterradas debaixo da mangueira, morreram do que?*

Ana: *A professora, morreram de malária. Aqui já morreu muita criança de malária porque não tinha remédio. Têm filhos da D. Cintia, filhos da minha vó, filhos da minha tia. Tem muita criança enterrada lá. Antigamente, debaixo da mangueira era o nosso cemitério. Papai disse que lá é sagrado, não pode brincar lá.*

Edilma: *E você já teve malária?*

Ana: *Vixe, já perdi as contas de quantas malárias eu já tive. Aqui em casa todo mundo já teve malária. Antigamente, a gente tinha malária direto. Sarava de uma pegava outra. Depois o pessoal da saúde começou vim aqui pra tratá da gente.*

Deixando me levar embebida pelas memórias de Bill e Ana, pude observar que as “Artes de Fazer” dos *praticantespensantes* do cotidiano ribeirinhos é a arte de crianças ordinárias em que as “Artes de fazer se colocam para além da racionalidade dominante, jogando com as emoções” (ALVES, 2009, p. 10). As experiências de Ana e Bill me mostraram a polissemia que envolve o *espaçotempo* em que convivem. As narrativas revelaram saberes singulares impregnados de uma arte muito particular de dizer, de fazer, de sentir e produzir conhecimentos. A questão é dar visibilidade às práticas dos cotidianos dessa infância singular, rejeitando as práticas normativas de conceber a criança e a infância. Trata-se de pensar sobre os discursos instituídos que anestesiavam o pensamento a ponto de trancar a potência das multiplicidades das infâncias e das crianças nos cotidianos.

2.4.5 O menino e o Boto

Imagem 17. *Entre a beira e o rio Guariba*



Fonte: Arquivo da pesquisa

Numa tarde ensolarada, após as crianças saírem da aula, estávamos, eu, Bill, Ana e Antônio na “beira” observando a cheia do rio. Naquele dia comentava-se, na comunidade, sobre dois Botos que os moradores viram subindo o rio. Como havia chovido muito, o rio estava muito cheio, as crianças estavam apreensivas em brincar no rio, pois, admitiam ter medo de Boto.

Antônio: *A gente tem medo de Boto professora.*

Edilma: *Por quê?*

Bill: *Porque o Boto carrega a gente pra muito longe de casa.*

Antônio: *Uma vez professora, numa colocação lá perto do Amazonas, tinha um menino que tava no rio tomando banho. Daí quando ele caiu na água apareceu um boto, eles fizeram amizade e sempre o boto levava o menino pra brincar com ele. Ai uma vez, o menino e o boto estavam passando por uma colocação, lá pra baixo perto do Amazonas, e lá tinha uma festa com um monte de mulheres com frutas e ofereceram pro menino. O boto disse pro menino não pegar as frutas porque senão ele não fazia o menino voltar. Daí as mulheres ofereceram muito, muito, muito e o menino acabou pegando as frutas. Daí o boto levou o menino e abandonou ele numa galhada bem longe e sumiu. E a mamãe e o papai do menino começaram procurar. O papai do menino pegou a canoa e desceu o rio e foi achar o menino muito longe. Por isso quando a gente vê o boto subindo o rio a gente toma banho só na “beira” e quando a mamãe tá perto.*

Segundo Alves (2009), os relatos orais estão para além das chamadas histórias oficiais. Os *encontrosconversas* com as crianças ribeirinhas me proporcionaram perceber que

vários “usos” do cotidiano são possíveis, pois a vida ordinária abre inúmeras possibilidades aos *praticantespensantes* do cotidiano construir sentidos nos *espaçostempos* que os abriga. Nota-se que a narrativa tradicional que compõe com as crianças, o medo do boto, é permeada por um esquema de significações que tem intenções e interesses. A criança entra nessa rede, compõe com ela, e se constitui *ribeirinhaamazônida*. Mais do que não comer as frutas oferecidas pelas mulheres, a narrativa nos leva a pensar que a Branca de Neve, por exemplo, também não poderia ter comido a maçã a ela oferecida, bem como Chapeuzinho Vermelho não poderia ter dado atenção ao desconhecido, ou ao lobo mau. Para Guattari e Rolnik,

As máquinas de produção de subjetividade variam. Em sistemas tradicionais, por exemplo, a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala da etnia, de uma corporação profissional, de uma casta. Já no sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em escala internacional. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 33).

Guattari, em conversa com Rolnik, prossegue dizendo que as crianças que ainda não integraram ao sistema capitalístico, bem como as sociedades arcaicas ou as pessoas que estão em hospitais psiquiátricos “tem uma percepção do mundo inteiramente diferente da que se costuma ter da perspectiva dos esquemas dominantes” (Id, p. 35). Para eles, são outros modos de representar o mundo que, além de serem muito importantes para poderem viver, podem se estender a outros setores da vida social, numa sociedade de outro tipo. Assim, trazer essas narrativas aqui pode nos levar a pensar que outros modelos de sociedade existem, com , outros modos de produção da subjetividade, distintos desse disseminado pelo modo de produção capitalístico, embasado no dinheiro, no consumo, na hierarquia, no poder.

2.4.6 Coisas de meninos e cobras

Imagem 18. Farinheira



Fonte: Arquivo da pesquisa

Numa tarde de quinta feira, após um dia de muita chuva, estávamos eu, Livia, Bill e Ana observando a produção de farinha⁶². Quando de repente, chega Mario (oito anos), morador da colocação “S”, correndo, com algo preso num galho de árvore.

Mario: *Gente olha o que eu achei! Um filhote de Jararaca⁶³. Tava lá atrás da escola.*

Eu muito espantada perguntei:

Edilma: *Menino, você não tem medo de cobra?*

Mario: *Não professora, aqui tem muita cobra, a gente só tem que ter cuidado com elas. Eu já fui picado uma vez.*

Edilma: *Como aconteceu?*

Mario: *A cobra me picou no garrão⁶⁴. Um dia, eu tinha que passar pela ponte que tem na minha colocação, mas daí resolvi passar por debaixo da ponte e uma cobra me picou. Na hora me deram um remédio chamado Específico. Esse remédio não deixa o veneno da cobra*

⁶² Todas as colocações têm uma farinheira. É o local que fazem farinha de puba. A puba é extraída da mandioca. Os ribeirinhos colhem a mandioca, descascam, colocam-na de molho na água por dois dias. Nesse período a mandioca fermenta e apodrece, quando então é chamada de puba. A puba é espremida, peneirada e depois bem seca em grandes tachos de alumínio. Assim, obtém a farinha de puba. Prato típico da região e muito apreciado pelos ribeirinhos. Comem farinha puba com peixe todos os dias, independente do horário. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

⁶³ A jararaca (*Bothrops jararaca*) é uma serpente peçonhenta, que pertence a Classe *Reptilia*. Existem várias espécies de jararaca (no Brasil são 20 as espécies conhecidas). Essa espécie atinge geralmente 1,2m, sendo que seu veneno é altamente letal para animais e seres humanos. Disponível em: <http://www.infoescola.com/repteis/jararaca/> acesso: 28/05/2015 às 15h: 55 min.

⁶⁴ Calcanhar.

matar a gente. Daí, deu tempo de descer o rio de rabetinha⁶⁵ e chegar no postinho. Lá no postinho me deram soro e mandaram eu pro hospital de avião. Acho que porque estavam com medo de eu morrer.

Edilma: *E o que você sentiu?*

Mario: *Senti muita dor. Lá em casa eu e minha mãe já fomos picados de cobra, sorte que ninguém morreu.*

Edilma: *E essa cobra que tá na sua mão, vai fazer o que com ela?*

Mario: *Tá morta professora (risos), encontrei assim. Você sabia que mesmo o filhote de Jararaca tem o veneno muito forte? Pode matar se picar a gente.*

Dando continuidade às histórias de cobra, Felipe (nove anos), residente da colocação Serra Azul, havia chegado ao meio da conversa, e nos disse:

Felipe: *Esses dias professora, eu e meu pai estávamos no pique da castanha⁶⁶, de repente vimos uma cobra da grossura de uma panela de pressão. Ela tava passando e quando viu a gente veio pro nosso rumo. Daí, deixamos o balaio de castanha e corremos, porque nós tava sem a espingarda. Daí a cobra ficou pra lá. Depois de um tempão a gente voltou lá e vimos dois buracão, mas não vimos se ela entrou no buraco. Pegamos nosso balaio de castanha e fomos embora rapidinho.*

Edilma: *E você conseguiu ver qual cobra era?*

Felipe: *Ah professora, ela tinha umas manchas tipo uns oito no corpo dela. Quando ela veio gritando pro nosso lado, a gente correu de medo. Voltamos só depois que ela parou de gritar.*

Edilma: *E cobra grita?*

Felipe: *Professora, no meio da floresta a cobra grita.*

Larrosa (2015, p. 18) pontua que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”. Assim, as experiências narradas pelos meninos ribeirinhos com as cobras é um acontecimento que lhes passa e que os toca. As experiências que viveram são acontecimentos eminentemente produzidos e praticados. Tratam-se de acontecimentos comuns para eles, mas a experiência que vivenciaram é impossível de ser repetida. Os fatos que narram não estão escritos em conhecimentos científicos ou em redes de informação. São experiências singulares e somente tem sentido porque produzem sentidos diferenciados em cada um, dependendo da forma como são afetados por eles. De acordo com Larrosa (2015, p. 32), “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em

⁶⁵ Motor de barco 5HP. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

⁶⁶ A expressão “pique de castanha”, refere-se ao “caminho da castanha”. Local que fica o castanhal de cada colocação. Nas populações ribeirinhas extrativistas, cada família tem um caminho da castanha. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

quem encarna”. As crianças encarnadas na vida cotidiana, se experienciam dentro do *espaçotempo* de vida em movimento, cujas formas de ver/estar no mundo *despraticam* normas estabelecidas, como descreve Barros (2006, p. 36), referindo-se a uma namorada:

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. *Ela despraticava as normas*. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. [...] o pai falou que verbalmente podia. Que era só *despraticar as normas*. Achei certo. (*Grifos meus*)

Assim como Barros, as experiências que as crianças *ribeirinhasamazônidas* narram despraticam as normas, apresentam a existência de uma vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência não é apreendida para ser repetida ou passivamente transmitida. Ela acontece no criar, no potencializar a vida, as diferenças. Ela acontece ao despraticar as normas. Como vemos na imagem a seguir.

Imagem19. *Espaçotempo* de encontros e brincadeiras dos *praticantespensantes* dos cotidianos



Fonte: Arquivo da pesquisa

As crianças *ribeirinhasamazônidas* despraticam as normas quando se compõem com o rio Guariba, que se mistura a seus corpos e suas almas. Esse encontro cotidiano rompe o limite do perigo, do profundo, do cuidado e do medo. Estes são momentos ímpares de repetição em que acontece a diferença.

2.4.7 Bóra⁶⁷ pescá pacu?

Era domingo, mesmo assim, o ritmo na comunidade começa cedo. Pela manhã escutei a dona Selma gritar: *bóra lá meninas, hoje Livia e Tauana vão pescá!* Nesse instante as meninas buscaram as tralhas de pesca e Livia me chamou:

Livia: *Professora hoje eu e Tauana vamos pescar! Que pena que a senhora não pode ir com a gente, porque não sabe nadar.*

Edilma: *Pois é, pena mesmo gostaria muito ir com vocês.*

Livia: *A senhora só pode ir quando um adulto for junto. Mas vamos descer lá na “beira”, pra ver a gente sair de remo, papai não deixa a gente pescar de motor, tem medo da gente ir pra muito longe. (risos)*

Edilma: *Vamos!*

Chegando na “beira”, Livia disse:

Livia: *Professora, hoje vamos descer o rio, mas primeiro vamos lá do outro lado do rio pegar caju do mato, pra gente pescar pacu.*

E continuou:

Livia: *Sabia professora que onde tem árvore de caju na beira do rio tem pacu? O pacu gosta de caju, daí onde tem árvore de caju na beira do rio, os pacus ficam lá embaixo no rio esperando o caju cair pra eles comer. Então se a gente vê uma árvore de caju na beira do rio dando fruta, pode saber que indo pescar lá pega pacu.*

Edilma: *E porque vocês vão pegar o caju e descer o rio se ali tem pacu?*

Livia: *Porque os pacu que tem ali são pequenos, a gente quer descer o rio pra pescar uns grandão. A gente quer ir no poção. O poção é tipo um buraco que tem no meio do rio que tem um bocado de peixe dentro dele. Dá de ver os peixes de cima da canoa.*

Edilma: *E vocês vão pescar de rede?*

Livia: *Não professora, não pode pesca de rede, ribeirinho só pesca de caniço ou linhada. Papai falou que só podemos pescar o que vamos comer, senão acaba com os peixes do rio. Por isso, todos os dias a gente pesca.*

As experiências dos cotidianos das crianças *ribeirinhasamazônidas* são sempre movimentadas *entre* rios, árvores e animais, impondo-se ao decalque de uma infância universalizada, anunciado por Deleuze e Guattari (1995). De acordo com os filósofos, o decalque,

Tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos

⁶⁷ Expressão muito utilizada pelos ribeirinhos/as dando sentido ao verbo vai. Fonte: Diário de campo da pesquisa.

obscuros da memória e da linguagem. Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 20)

Para os filósofos, o decalque segue a lógica da reprodução. Um sistema de reprodução universaliza a concepção de infância e criança, a torna *Uno*, centrando-a como algo único, estável, uma cópia. Por isso Deleuze e Guattari (1995, p. 20-21), apresentam a preferência por rizoma, pois,

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. [...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma.

A infância *ribeirinhaamazônida* é como se fosse um rizoma que desterritorializa-se dos discursos que se enunciam sobre a infância e a criança, abrindo conexões com outros campos, produzindo bulbos, saltando por linhas de fuga, explodindo nossas concepções de infância/criança, como nos diz Maldonado (2009), dando bundacanastra ao mundo tomado pelo capitalismo de ordem e reprodução. As crianças ribeirinhas se encontram *intermezzo* (no meio) do *espaçotempo* que as constitui, sacudindo e desenraizando o verbo *Ser*. Elas caminham em direção perpendicular, *entre* as coisas, fazendo rizomas. Como vemos na imagem a seguir, elas seguem fazendo rizomas *com* seu espaço vivido.

Imagem 20. Artes de fazer no encontro com o rio



Fonte: Arquivo da pesquisa

2.4.8 Aprendizamentos *no/do/com* o cotidiano infantil ribeirinho

Nos desenlaces do cotidiano da vida ribeirinha, sempre as crianças me encantavam com suas histórias, para mim, sempre inéditas, para elas, apenas mais uma experiência de vida e/ou acontecimentos corriqueiro do dia a dia.

Bill: Professora, você conhece uma castanheira?

Edilma: Sim, já vi.

Ana: Professora bóra lá conhecer nosso castanhal?

Edilma: Vamos sim.

Ana me reportou ao poema de Barros (2010, p. 303),

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que
o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

Segundo Maldonado (2009), o rio conceituado como enseada não é o mesmo rio que a criança relata como cobra de vidro ou cobra mole. Assim como a castanheira que conheço, não é a mesma que mora com elas e nelas acorda. O castanhal que Ana me convida para conhecer é singular, como nos ensinam Deleuze e Guattari ao falarem de hecceidade. “Uma hecceidade não tem nem começo nem fim, nem origem nem destinação; está sempre no meio. Não é feita de pontos, mas apenas de linhas. Ela é rizoma” (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p.50). Segundo os autores,

[...] há um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de hecceidade. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e de ser afetado. (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 47).

Deste modo, o sentido atribuído à castanheira pelas crianças *ribeirinhasamazônicas* é dotado de individuação que se distingue pelo referenciamento singular imanado de afetos ao falar da castanheira. Por isso, podemos deixar de lado a ideia de que há um único caminho que sustenta a compreensão de todas as coisas, como uma ideia perfeita, ou uma superestrutura. Não há caminho certo. Há, apenas, agenciamentos.

Não se acreditará que a hecceidade consista simplesmente num cenário ou num fundo que situaria os sujeitos, nem em apêndices que segurariam as coisas e as pessoas no chão. É todo o agenciamento em seu conjunto individuado que é uma hecceidade; é ele que se define por uma longitude e uma latitude, por velocidades e afectos, independentemente das formas e dos sujeitos que pertencem tão somente a outro plano. (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 49)

As crianças ribeirinhas ao exprimirem seus afectos⁶⁸ e suas singularidades, produzidos na tessitura das redes de sentidos com o meio que as envolve e que, combinados, formam seus corpos, expressam sua hecceidade. Deste modo, *intermezzo*, as crianças *ribeirinhasamazônicas* definem sua individuação pelos agenciamentos com os conjuntos de elementos discursivos presentes nos ambientes que os atravessam, os movimentam, os tocam e lhes despertam afecções, sentidos e sensações singulares. Estas crianças mostram a necessidade de “transver o mundo” para encontrar novas maneiras de sentir e perceber a diferença de sentidos que existem quando nos dizem sobre suas afecções, assim como nos diz Barros (2010, p. 449), ao expressar alguns sentidos: “eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra”.

As afecções, as sensações e os sentidos gerados em seu ambiente fazem comunhão com tudo o que os atravessam, lhes despertando diferentes sentimentos, e eu, estando *entre*, tive o prazer de presenciar e senti-los em nossos *encontrosconversas*. Como na conversa que prosseguiu no castanhal.

Lívia: *Esse é o nosso pique de castanha professora, aqui que nossa comunidade coleta as castanhas. Todo mundo vem pra cá na safra.*

Edilma: *Todo mundo até as crianças?*

Ana: *Às vezes a gente vem pra aprender a quebrar castanha, mas papai não gosta que a gente venha, porque tem medo de picada de bicho pegá a gente. Mas eu, o Bill e a Lívia já veio quebrá castanha.*

Bill: *Eu já quebrei castanha professora, mas só consegui carregar meia lata no panelo. Só quando eu for grande vou conseguir carregar o panelo cheio de castanha. (risos)*

Edilma: *O que é panelo?*

Lívia: *Panelo é um cesto feito de palha de palmeira que papai faz. As castanhas são colhidas e colocadas num panelo, cada panelo cabe umas 5 (cinco) latas de castanha.*

Edilma: *E quando vocês crescerem, vocês querem ajudar na coleta da castanha?*

Bill: *Eu quero professora, os homens tem que ir pra coleta de castanha, mais do que as mulher.*

⁶⁸Em *Conversações* (1992, p.171) encontrei: “Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)”.

Ana: *É professora, tem família que vai todo mundo pra coleta da castanha, mas é mais para os homens ir, porque tem vez que tem que dormir na mata, ou passá dias colhendo castanha no mato. As mulheres pegam as castanhas que ficam mais perto de casa.*

Lívia: *Aqui na nossa comunidade só vai os adulto quebrá castanha, as crianças não vai, só alguma vez, mamãe disse que é perigoso criança ficar zanzando pelo pique de castanha.*

Edilma: *Ah é, perigoso por quê?*

Ana: *Porque já teve caso de encontrar onça no caminho, ou então, bando de porcão do mato, daí professora tem que tá com a espingarda.*

Bill: *E também tem que sabê quando pode entrar debaixo de uma castanheira. Porque se um ouriço de castanha cair na cabeça mata a pessoa.*

Edilma: *E quando pode ir embaixo de uma castanheira colher a castanha?*

Lívia: *Papai disse que quando a gente chega debaixo de uma castanheira é pra olhar se tem rastro de anta. Se a anta andou quebrando castanha por lá, pode entrar pra quebrar os ouriços.*

Ana: *Professora, a anta balança a castanheira para os ouriços cair. E quebra castanha pra comer. E também é a anta que espalha a castanha pela floresta pra nascer mais castanheira.*

Bill: *Viu professora, até os bichos ajudam a gente aqui. (risos)*

Os sentidos atribuídos, pelas crianças *ribeirinhasamazônidas*, ao *espaçotempo* do castanhal é algo que inquieta a ordem das coisas,

Aqui não há mais absolutamente formas e desenvolvimentos de formas; nem sujeitos e formações de sujeitos. Não há nem estrutura nem gênese. Há apenas relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre elementos não formados, ao menos relativamente não formados, moléculas e partículas de toda espécie. Há somente hecceidades, afetos, individualuações sem sujeito, que constituem agenciamentos coletivos. Nada se desenvolve, mas coisas acontecem com atraso ou adiantadas, e formam esse ou aquele agenciamento de acordo com suas composições de velocidade. Nada se subjetiva, mas hecceidades formam-se conforme as composições de potências ou de afetos não subjetivados. A este plano, que só conhece longitudes e latitudes, velocidades e hecceidades dão o nome de plano de consistência ou de composição (por oposição ao plano de organização e de desenvolvimento). (MONTEIRO, 2009, s.p.).

Trata-se de conceber esta infância no que as crianças *ribeirinhasamazônidas* têm de inusitado, de indefinido, de resistência, de hecceidade. Estas crianças formam seu plano de consistência a partir de sua individualuação ao modo de *apreenderviverpensarproduzir* o mundo através de suas experiências *socioculturais*. Como nos afirma Silvestri (2010, p. 122), compreende-se que “as crianças produzem uma cultura plural e ao mesmo tempo singular, pois expressam de um modo muito particular (próprio das crianças) as maneiras de agir no mundo – o seu mundo”. Percebi, convivendo *entre o espaçotempo* vivido das crianças *ribeirinhasamazônidas* que, elas, tecem sua cultura e seu modo de viver/ver/sentir a vida a partir de suas experiências, suas produções e seus encontros. Essa experiência nos mostra que

existem culturas no plural, que proporcionam às crianças produzirem sua cultura não caracterizada pelo engessamento de práticas e costumes, mas, uma cultura que está em constante movimento e é construída e reinventada a todo tempo.

Para Certeau (1998) há uma reinvenção de novos hábitos, novos *saberesfazer*s, que, acabam por criar “novas culturas” das artes de fazer. Nesse sentido, as experiências *socioculturais* expressas pelas crianças *ribeirinhasamazônidas* concebem a arte, o uso e os *saberesfazer*s dos cotidianos. As crianças e suas experiências *socioculturais* desafiam os conceitos aprisionadores da infância. Como Benjamin (2006, p. 435), penso que “a criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo”. Com as crianças aprendi que a produção da experiência implica em dialogar com elementos de criação que toda experiência comporta, ou seja, as crianças operam/criam em deslimites.

Assim, entrecruzando o *espaçotempo* infantil ribeirinho, encontrei as narrativas que constituíram as singularidades das crianças *ribeirinhasamazônidas*. Na possibilidade desse encontro, presenciei o movimento do cotidiano de crianças teimosas, inventivas, substantivas muito mais que adjetivas, viventes no mundo como achadouras daquilo que nos escapa porque, como adultos, não somos capazes de “ver”, “olhar”, “sentir” o enigma das infâncias. Então, faço-lhes um convite: por que, nós adultos, não nos escovamos a contrapelo?

CAPITULO III

CARTOGRAFIAS DO *ESPAÇOTEMPO* ESCOLAR DE CRIANÇAS

RIBEIRINHASAMAZÔNIDAS: AGENCIAMENTOS, AFECÇÕES E SENSações

Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos. Não abrimos o círculo do lado onde vêm acumular-se as antigas forças do caos, mas numa outra região, criada pelo próprio círculo. Como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga. E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha. Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou se põem a germinar linhas de errância, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 101- 102)

O cotidiano escolar é tecido por diferentes redes de sentidos que envolvem todos os seus *praticantespensantes*. Um dos pontos relevantes dessa rede são as afecções geradas a partir dos encontros que acontecem nesse ambiente. Quando penso em afecção, afetamento, penso na definição oferecida pelo Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio – onde afetar significa: impulso do ânimo; sua manifestação; Sentimento, paixão; amizade; amor; simpatia; dedicado, afeiçoado; incumbido, entregue.

Considero que afetar é envolver-se. É o encontro com o outro. É dobrar-se. Afetar é extravasar o eu. “Nos encontros estendemos parte de nós ao outro, e, de alguma maneira, acolhemos parte do outro em nós” (MALDONADO, 2014) ⁶⁹. O encontro, aliás..., o bom encontro, é campo frutífero para fluir o afetamento (CARVALHO, 2009). Deste modo a cartografia fez sentido no desenvolvimento desta pesquisa. Cartografar o *espaçotempo* escolar das crianças *ribeirinhasamazônidas* proporcionou bons *encontrosconversas*, afecções, agenciamentos e sensações (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

A cartografia proporcionou vivenciar os sentimentos e os agenciamentos que percorrem os cotidianos. Consegui viver/ver/sentir/presenciar as redes de conhecimentos e *saberesfazeres* que circulam no *espaçotempo* escolar e contribuem para a constituição das subjetividades dos professores, das crianças *ribeirinhasamazônidas* e deste modo conhecer como lidam com as práticas de *ensinoaprendizagem* no dia a dia. Cartografar significou isso nesta dissertação. Acompanhar o movimento, traçar linhas, percorrer o território e os

⁶⁹ Frase que muitas vezes ouvi da Professora Dr^a. Maritza M. C. Maldonado, nos encontros do grupo de estudos às manhãs de quintas-feiras durante o ano de 2014, nas dependências da Universidade do Estado do Mato Grosso.

processos de desterritorialização e reterritorialização, fazer mapas, compor agenciamentos com o cotidiano.

Compor as cartografias oportunizou fugir do poder domesticador dos decalques da realidade, para entrar numa cartografia intensiva. Possibilitou produzir, inventar mapas. Mapas não mais como imagem pronta, imagem fixa e estabilizada de um lugar. Mapas como acontecimento, como possibilidade de ruptura e de produção, como um modo de instituir lugares, afetos, sensações. Como possibilidade, sempre aberta, de traçar e percorrer as linhas que se agitam entre aquelas que nos fixam em visões de mundo, em crenças como em hospitais, em igrejas, em prisões, em matrizes curriculares, em cursos de formação, em processos de *ensinoaprendizagens* (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Deleuze e Parnet colocam que,

As coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com suas linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 09)

Deste modo, cartografar fez com que eu conhecesse um pouco do *espaçotempo* escolar das crianças *ribeirinhasamazônidas*, suas linhas de conhecimentos, suas linhas de fuga. Os contatos com essas linhas de constituição, que se opõem às linhas cartesianas do pensamento, proporcionaram conhecer *saberesfazeres*, valores, sentimentos, modos de interação e trocas de experiências singulares.

Neste capítulo trago a vivência da educação escolar que acontece no dia a dia das crianças *ribeirinhasamazônidas*. Narro, a partir de minhas implicações e anotações dos *encontrosconversas* com os *praticantespensantes* do cotidiano. A inquietação que trago neste capítulo se traduz em questionar: como as experiências *socioculturais* das crianças ribeirinhas são trabalhadas no currículo da escola? Procuro problematizar a escola que movimenta o cotidiano dos *praticantespensantes* e sua proposta político pedagógica partindo dos documentos oficiais às vivências reais.

3.1 Educação *no/do/com* campo: um agenciamento possível?

A educação escolar é um direito de todas as pessoas. Ela faz parte de um processo educativo no mundo atual, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje, efetivamente, em condição social desigual. Mas, reconhecer isso não precisa ser o mesmo que absolutizar a

educação escolar, como se apenas ela “contasse” na vida das pessoas e, pior, considerar a educação como referência única para pensar todos os processos formativos (CALDART, 2002). Hoje em dia a educação escolarizada carrega em si um campo de multiplicidades com muitas entradas e saídas. Mas, nem sempre foi assim. Por muitos anos, ocupou-se de instruir somente a classe burguesa e a população dos grandes centros urbanos. Com a globalização, o avanço do mercado capital e, principalmente, com a luta dos movimentos sociais, criou-se condições de possibilidade para expandir a compreensão sobre quem tem direito a educação institucionalizada. Deste modo, a educação escolar passa a ser concebida como “direito de todos” em busca de uma sociedade menos desigual.

Nesse contexto, vários Movimentos Sociais “intensificaram suas bandeiras” com o objetivo de construir agenciamentos e fortalecer a luta por uma educação de qualidade e ao alcance de todos. Assim, os povos que habitam os diversos espaços rurais foram incluídos nessa nova proposta de educação escolarizada. Com a promulgação da Constituição de 1988 a legislação brasileira passou a contemplar especificidades educacionais das populações identificadas como do campo. À luz dos artigos 208 e 210 da Carta Magna de 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – estabelece que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL, 1996).

Estes artigos da LDB mostram que as necessidades educacionais e a diversidade de experiências pedagógicas no campo são latentes e necessitam ser visibilizadas. Reconhece a diversidade *sociocultural* e o direito à igualdade de direitos e à diferença, possibilitando a

definição de diretrizes operacionais para a educação do campo sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (MEC/SECADI, 2006).

Segundo Molina (2010) a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que prioriza os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, se contrapõe ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses do capital e os grandes latifundiários, e se vincula a um projeto de educação da classe trabalhadora, cujas bases objetivam a diminuição da desigualdade social.

No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação/ Comissão de Educação Básica, através da Resolução nº. 1, de 03/04/2002, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, das quais se destacam dois artigos:

Art. 2º. [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37).

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2002, p. 40).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo aprovadas caracterizam-se em importante marco para a Educação no/do Campo, porque contemplam as reivindicações dos movimentos sociais. Dentre as quais, cito: o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (MEC/SECADI, 2006).

Por isso, a escola do campo, como parte de um projeto da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os moradores do campo para as lutas contra o modelo de reprodução hegemônico da sociedade capitalista, fortalecendo os vínculos com os Movimentos Sociais de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA, SÁ, 2011). Deste modo, para que possa ser feita a inclusão torna-

se necessários que os *praticantespensantes* do campo sejam reconhecidos, primeiramente como sujeitos de direitos, depois como protagonistas de seus processos educacionais. Nessa direção, Caldart (2002, p. 27) traz considerações importantes para a Educação do Campo.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Para a autora, um aspecto fundamental da Educação do Campo é a própria identificação com seus sujeitos, ou seja, a Educação do Campo é para as pessoas que vivem no campo e deve ter uma pedagogia específica aos *praticantespensantes* do campo. Mas afinal, quem são esses *praticantespensantes*? Segundo Carvalho (2005, p.19), “são milhões de pessoas, camponeses proprietários de terras, posseiros, pescadores artesanais, lavradores, diversas categorias de extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, camponeizados, entre outros, dada pela sua vivência camponesa”.

Dito isto, torna-se importante situar o campo ao qual estou referindo. No texto Panorama de Educação do Campo/INEP⁷⁰ (2007, p. 08) é dado o seguinte significado ao campo, “a expressão *do campo* é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. Esse conceito de campo ultrapassa a visão que quer considerar o campo como espaço geográfico de fronteira com o urbano, mas como território que, em constante disputa, nos permite visualizar as distintas relações que nele se territorializa.

Por isso, ao falar em Educação do Campo, nos remete a problematizar uma educação que se propõe a contemplar *nol/do/com* o campo.

No, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive. *Do*, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. E *Com*, porque essa educação é feita *com* os sujeitos do campo, não “sem” ou “para” esses sujeitos. (CALDART, 2002, p. 26, *grifos da autora*).

Deste modo, a Educação do Campo vem romper com os paradigmas da educação padronizada à medida que propõe um projeto pedagógico diferenciado que inclui a valorização dos *saberesfazeres* dos *praticantespensantes* dos cotidianos que vivem no campo,

⁷⁰Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

perpassando os *espaçotempos* rurais. A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais, resultado de uma luta social que busca romper com o atual modelo hegemônico em conduzir a educação escolar, o qual, por anos, exclui os *praticantespensantes*, e os mantêm subalternizados. Essa concepção segue na contramão de algumas visões que se cristalizaram sobre esse *espaçotempo* e ultrapassa a visão dicotômica que urbano = moderno; campo = atrasado.

Há alguns anos a Educação do Campo vem se fortalecendo através dos Movimentos Sociais em busca de seu lugar ao sol. Para Molina (2010, p. 39), “cabe aos Movimentos Sociais conhecer, desvelar e rechaçar os mecanismos de cooptação presentes nas ações do Estado e do jogo político dos governos, a fim de superar as dificuldades e evitar a cooptação”. Na visão da autora, se os Movimentos Sociais deixarem se iludir pelo Estado, eles podem perder sua capacidade de enfrentamento e de conquista de suas demandas.

Assim, a Educação do Campo, desde sua implantação, vem se consolidando com o apoio de muitos Movimentos Sociais, compostos por *praticantespensantes* coletivos que trabalham com a Educação *no/do/com* Campo e que dela se aproximam. Deste modo vários segmentos sociais desdobram-se na conquista de melhorias para esse segmento da educação, como: Organizações Não-Governamentais (ONGs), o Movimento dos Trabalhadores Sem-terra (MST), universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância (MEC/SECADI, 2006). Cada unidade promove o debate da Educação do Campo e atrai os *praticantespensantes* que com ela trabalha, fortalecendo assim atuação política na organização de uma proposta de *ensinoaprendizagem* que valoriza a “cultura” do campo e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro (MOLINA, 2010).

Mas, ao mesmo tempo em que os Movimentos Sociais trabalham e mobilizam diferentes segmentos da sociedade em prol da igualdade de direitos, atualmente, a Educação do Campo, passa por um terreno movediço, pois, segundo Prazeres e Carmo (2012, p.384),

O que se tem legitimado não chega a atender, de forma suficientemente satisfatória, às necessidades dos sujeitos do campo. Apesar de alguns avanços na legislação, suas insuficiências ainda são latentes se observarmos a realidade da educação e das escolas do campo no Brasil.

Esta afirmação das autoras se confirma pelos dados do Censo Escolar/INEP do ano de dois mil e catorze (2014). Segundo o Censo Escolar/INEP, mais de quatro mil escolas do campo foram fechadas. Para Clarice Santos, professora da Universidade de Brasília (UnB), “esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo”. Já para Erivan Hilário, do setor de educação do MST, o fechamento destas escolas representa um atentado à educação por tratar-se de um direito historicamente conquistado. Segundo ele, “O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio”. E continua, “a situação que vivemos não está isolada desta opção, porque o agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola”⁷¹.

Diante desses relatos, vejo que a Educação do Campo ainda luta pela sua afirmação como uma política de direito às populações que habitam os *espaçotempos* rurais. Atentando-me a isso, sinto que essas afirmações estão muito próximas a minha pesquisa. Digo isto pelos dias que vivenciei no *espaçotempo* escolar ribeirinho e presenciei as muitas contradições entre a proposta da Educação do Campo que se consolidou com as políticas públicas para todo o território brasileiro e a condição de Educação do Campo que acontece no cotidiano escolar das crianças *ribeirinhasamazônidas*, como narro a seguir.

3.2 A educação escolar *ribeirinhasamazônida*: afecções *no/do/com* cotidiano.

Amanhece o dia e as famílias ribeirinhas levantam e acordam as crianças para se arrumarem e irem à escola. As crianças se dirigem à beira do rio para tomarem seu primeiro banho do dia. É hora de se arrumar e aguardar o transporte escolar (lança escolar) para embarcarem e viajarem em direção à escola. Essa é a rotina de muitas crianças *ribeirinhasamazônidas* que frequentam a Escola Municipal Trilha do Saber (imagem 22) na Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt.

⁷¹ Reportagem do dia 24 de junho do ano de 2015 no site www.mst.org.br.

Imagem 21. Escola Municipal Trilha do Saber



Fonte: arquivo da pesquisa

O caminho para escola é pelo rio, portanto todos os dias a lancha escolar (imagem 23) navega pela jusante⁷² do rio Guariba levando os estudantes numa viagem de aproximadamente uma hora e meia de navegação até a escola.

Imagem22. Lancha Escolar



Fonte: arquivo da pesquisa

As aulas iniciam, geralmente, a partir das oito horas da manhã, horário no qual o transporte escolar consegue atracar na “beira” do rio onde fica a escola. Ao chegarem à escola as crianças são recebidas com café da manhã e em seguida vão para suas salas de aula. Os professores fazem a chamada dos estudantes todos os dias no diário de classe. O movimento

⁷²Significado de jusante: o sentido da correnteza num curso de água (da nascente para a foz).

cotidiano da Escola Municipal Trilha do Saber, acontece em três turmas multisseriadas⁷³ organizadas pelo número reduzido de estudantes para cada série. Os professores, quando indagados sobre a questão, responderam que como são poucos estudantes que frequentam a escola, não se incomodam em trabalhar em salas unidocentes, porque sempre foi assim a organização da escola. As turmas têm a seguinte organização:

Quadro 1. Organização das turmas multisseriadas e seus respectivos professores

Turmas multisseriadas	Quantidade de estudantes	Professores⁷⁴
1º, 2º e 3º ano	10	Prof. ^a Helena
4º, 5º, 8º e 9º ano	9	Prof. Pedro
6º e 7º ano	10	Prof. Carlos

Fonte: Organizado pela autora

A Escola Municipal Trilha do Saber desenvolve atividades educacionais entre os meses de janeiro a junho de cada ano letivo. Segundo os professores, o calendário da escola é diferenciado em virtude do período de “cheia do rio”. Considerando que o transporte na localidade é realizado somente via fluvial e que a lancha escolar consegue se locomover pelo rio quando é época de “cheia”, somente nesse período as crianças habitam aquele *espaçotempo*. Conforme os relatos dos moradores, após o mês de julho, o rio diminui o nível de água impossibilitando a navegação de grandes embarcações⁷⁵.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola, a organização administrativa se compõe da seguinte maneira: a direção escolar aloja-se na sede do Município de Aripuanã-MT, e faz atendimento a todas as escolas do campo; possui também um secretário que cuida da documentação da escola, como também, de toda a escrituração, que também fica na sede. Na Secretaria Municipal de Educação, há o Coordenador Pedagógico que atende aos professores nas questões pedagógicas da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008). Deste modo, a gestão fica fora da escola, fazendo algumas visitas, no período letivo à Escola Municipal Trilha do Saber.

⁷³ As salas de aula multisseriadas, diferentemente de alguns grupos escolares, hoje atuam com mais frequência nas escolas do campo, são organizadas em uma sala única, na qual se reúnem alunos pertencentes há vários anos escolares, sob a mediação de um único professor. Na Escola Municipal Trilha do Saber, as classes multisseriadas foram organizadas pelo número de alunos (as) para cada ano escolar.

⁷⁴ Os nomes dos professores são fictícios.

⁷⁵ De acordo com minha vivência na região da Amazônia é possível afirmar que a região não possui as quatro estações do ano definidas, temos apenas o período de secas e de chuvas.

Nos dias vivenciados na RESEX, observei e anotei que a distância da sede do município à margem do rio Guariba é de 172 quilômetros de estrada de terra em meio à floresta amazônica e, para chegar à escola, são mais duas horas de navegação pela jusante do rio. No período em que realizei a pesquisa, a gestão da escola ficou mais de três meses sem fazer visita à escola. Os professores da escola acabam por exercerem as funções de professor (a), coordenador (a), diretor (a) escolar e apoio administrativo (zeladores, vigias e barqueiros). A escola possui uma cozinha, assim os professores não fazem a merenda.

Observando essa realidade lembro o que Hage (2011, p. 100) diz,

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade.

Nesse sentido, a escola do campo pesquisada também faz parte de uma realidade que se configura sobre a Educação do Campo no país. As necessidades das escolas do campo ainda continuam invisibilizadas ao poder público. De acordo com Hage (2011, p. 99), “as escolas do campo localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, passam a ficar às margens das políticas públicas e da atenção das Secretarias de Educação”. Nesse ponto, volto a concordar com autor, diante da fala de um professor da escola.

Prof. Pedro: *Professora eu comecei a dar aula na comunidade no ano de 1997. Naquele tempo não era como hoje. Eu ainda não tinha terminado meus estudos lá na rua e a comunidade me chamou para dar aula para as crianças da Reserva. As crianças desciam o rio na segunda-feira e voltava para suas casas só na sexta-feira, isso quando iam embora. Muitas vezes eu busquei e levei as crianças de remo. Naquela época não tinha motor. Minha esposa fazia a merenda na nossa casa. Os pais das crianças ajudavam quando podiam com os alimentos. A escola começou suas atividades na comunidade por vontade dos ribeirinhos, até então não tínhamos a ajuda da Secretaria Municipal de Educação e muita gente ficou sem estudar, na verdade não sabíamos a qual secretaria a escola pertencia. Era só eu o professor.*

Edilma: *E você era remunerado?*

Prof. Pedro: *Às vezes pelos pais dos alunos, mas minha renda era da coleta da castanha e da seringa. Sempre fui morador da colocação, então tenho meu caminho da castanha e de seringa.*

Edilma: *E você estudou até que ano?*

Prof. Pedro: *Primeiro estudei numa escola da vila até terminar o ensino fundamental. Muito tempo depois que já estava dando aula aqui na comunidade e a escola passou receber ajuda da Secretaria Municipal de Educação do município de Aripuanã-MT, fui chamado a fazer o Lógos, que equivale ao magistério e, hoje faço pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil(UAB).*

Edilma: *E você pretende ficar aqui?*

Prof. Pedro: *Sim professora, sou ribeirinho nascido aqui na RESEX, não penso em sair daqui.*

A fala do professor denuncia o descaso com a educação da população ribeirinha que habita a RESEX há mais de cem anos. Nas visitas às colocações, presenciei que os moradores mais antigos são analfabetos, por isso o empenho, em anos atrás, para construir uma escola para seus filhos/as. Esse retrato é uma forte evidência de que os anseios dos *praticantespensantes* do campo sempre foram ignorados pelas políticas públicas sociais, ficando à margem da agenda política de nosso país. Segundo Kolling *et.al.* (1999, p. 15-16), a Educação do campo tem como um dos seus objetivos,

Garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisso está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Nesse sentido, a educação escolarizada não pode ser concebida como sendo toda a educação⁷⁶ necessária, mas é um direito social fundamental a ser garantido (e hoje ainda vergonhosamente desrespeitado) para todo o povo, seja do campo ou da cidade (MOLINA, 2010). A proposta da Educação *no/do/com* campo que se configura na RESEX atende “algumas” especificidades dos *praticantespensantes* do cotidiano que ali habitam, como: todos os professores são ribeirinhos e residem nas colocações; o calendário escolar é diferenciado; a escola funciona num regime semi-integral, sendo que as crianças estudam num regime de sete horas por dia. As crianças chegam à escola às oito horas da manhã e permanecem até as quinze horas da tarde. Nesse período recebem café da manhã, almoço e lanche da tarde.

⁷⁶ Nesse sentido, pode-se concordar com o próprio conceito de educação que consta do artigo 1º da nova LDB: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Imagem 23. Crianças ribeirinhasamazônidas no horário do almoço na escola



Foto: Arquivo da pesquisa

Segundo os professores, a escola “é boa” em relação à infraestrutura física e atendimento, porém é deficitária em relação ao tratamento pedagógico dado pela Secretaria Municipal de Educação, como nos conta a professora que atua na turma multisseriada de alfabetização (1º 2º e 3º ano).

Profª. Helena: *Vixe hoje em dia tá bom professora. Eu tive que sair da minha colocação e estudar fora daqui, voltei, depois que terminei o ensino fundamental. Hoje em dia a Secretaria Municipal de Educação não deixa faltar merenda e combustível para as crianças vir para escola. O que ainda falta são cursos de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e mais atenção da gestão na escola. Nós não temos formação continuada e não participamos de cursos, sei que isso faz muita diferença em sala de aula. Mas sempre estou buscando por conta própria ler e estudar, estou terminando o supletivo do ensino médio.*

Outra fala surpreendente é do professor Carlos:

Prof. Carlos: *Eu trabalho aqui na escola faz uns cinco anos. Vim do Amazonas visitar meus primos na comunidade, chegando aqui o professor Pedro me chamou para trabalhar com ele, porque eu tenho o ensino médio completo e a escola precisava de professor. Quando comecei a dar aula, a escola era na beira do rio, feita de lascas de madeira e coberta de folha de paxiúba. Hoje em dia tem conforto, mas até dois anos atrás não era assim. Aqui é muito bom de trabalhar, as crianças são muito legais, mas gostaríamos de mais atenção da Secretaria de Educação, que quando viessem aqui demorassem ao menos uns três dias com a gente fazendo capacitação. Eles chegam num dia de tarde e vão embora no outro dia cedo, e muitas vezes não nos ouvem, apenas nos trazem ordens. E outra coisa, não fazemos projetos de ensino com os nossos alunos, gostaria de aprender a fazer projeto.*

Vivenciando esses encontros/afecções no *espaçotempo* escolar com os professores e dando sentido aos seus apontamentos, percebi que se sentem agoniados e demonstram

insatisfações, preocupações e, em alguns momentos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se consideram perdidos para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola do campo com turmas multisseriadas. Carecem de apoio para organizar o pedagógico escolar, num contexto em que se faz necessário envolver várias séries ao mesmo tempo.

Diante disso, vejo que as políticas sociais para a Educação do Campo, tendo como base as populações que vivem em locais inusitados, como o caso da escola do campo pesquisada, não contemplam a diferença existente, não reconhecem que no campo habita uma pluralidade de *praticantespensantes* com diferentes especificidades e modos de vida. Hage (2005, p. 61) afirma que “[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características a heterogeneidade que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração de políticas educacionais para a região”. No caso da Escola Municipal Trilha do Saber, que está localizada em meio à floresta amazônica, são necessárias propostas e políticas educacionais que contemplem os anseios da população ribeirinha. Para tanto, os ribeirinhos precisam ser ouvidos.

No entendimento das pessoas entrevistadas, essa situação advém do descaso de órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam. Segundo Cordeiro *et.al.* (2010, p. 59),

As políticas educacionais devem se configurar como territórios de construção da *cidadania ativa* e de fortalecimento da *esfera pública*, assumindo a responsabilidade com a formação de sujeitos críticos, a partir de seu lugar, e, ao mesmo tempo, ser capaz de colocar-se e entender-se em relação e integração com outros sujeitos e espaços sociopolíticos e culturais, em escala local e global, considerando as conflitualidades existentes e fortalecendo uma cultura política participativa e protagonista na sociedade. (*Grifos da autora*).

Deste modo, a Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada. Para Kolling *et. al.* (1999, p.15), a “Educação do Campo, precisa atuar no processo de formação humana, construir referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade”. Nesse viés, a Educação do Campo tem a intenção de modificar a relação do ensino com uma tradição hegemônica ligada aos valores considerados nobres. Por isso a necessidade de problematizar o modelo hegemônico de educação escolarizada e olhar mais devagar para as políticas que acontecem no cotidiano das

escolas, a partir de suas dores e seus risos, constituindo saberes que tenham sentido próprio àquelas localidades que são singulares.

A educação escolar, segundo Caldart (2002, p.18) é um direito de todos, “um direito humano, de cada pessoa, um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade”. Assim, a Educação do Campo também é um direito de quem vive no campo, e não pode ser vista como um favor dos órgãos governamentais para com essa gente. Caldart (*Id*, p. 18) ainda ressalta: “A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que articulem, organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. Nesse sentido, a Educação do Campo, precisa ser pensada junto com seus *praticantespensantes*, com as pessoas que vivenciam as lutas diárias *no/do/com* o campo, porque mesmo se tratando de campo, há muitas especificidades que se diferenciam pelos jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002).

Para Filho (2006, p. 09), “o diálogo e a vontade política são essenciais para que as políticas públicas não sejam uma via de mão única, mas um caminho trilhado em meio a tensões e conflitos, estes, necessários à construção de relações democráticas na sociedade”. Os *praticantespensantes* do cotidiano da escola têm em seu rosto, em seu nome, em sua história, sua diferença de gênero, raça, cultura, idade, formação, que precisam ser afirmados enquanto tal.

Os *praticantespensantes* do cotidiano da Escola Municipal Trilha do Saber anseiam serem escutados; anseiam por dias melhores na educação de sua escola; querem uma educação do campo que leve em consideração suas experiências de vida, seu lugar, suas histórias, no entanto, ainda estão sob os “cuidados” de um ensino ditatorial, que impõe as *práticasensino* curriculares, desarticuladas de sua realidade, que devem abordar em suas aulas.

Assim, é de extrema relevância pensar sobre essas diferenças afirmadas nos cotidianos que se insere, direta ou indiretamente, no currículo das escolas, tomando por base uma concepção de currículo para além de documentos escritos ou prescritos, que mesmo considerando tais documentos, vislumbre a potência dos currículos praticados pela pluralidade de *praticantespensantes* da/na escola.

Deste modo, podemos forçar nosso pensamento a,

Pensar na potência dos diferentes e múltiplos currículos que estão sendo realizados cotidianamente pelos educadores e pelos alunos, em diferentes contextos escolares, mas que não são tidos como legítimos e/ou dignos de importância, uma vez que burlam, escapam, transgridem as metodologias e os conteúdos propostos pelos discursos governamentais. (FERRAÇO, 2011, p.12)

Nessa perspectiva, podemos pensar sobre as táticas que acontecem no cotidiano das escolas como movimentos de fuga às operações de poder que buscam o controle dos espaços sociais. As táticas são resistências aos processos enunciativos que podem ser encaradas como possibilidades dos *praticantespensantes* produzirem experiências próprias, rumo a um projeto de criação de conhecimentos coletivos e contextualizados.

As táticas do cotidiano jogam com as previsibilidades da razão. É por motivo dessas mobilidades, instabilidades que,

Os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. (FERRAÇO, 2007, p. 20).

Ou seja, a vida do campo ribeirinha institui manifestações *socioculturais*, tradições, costumes que fazem parte das experiências do cotidiano dos moradores da RESEX. Imprimem características peculiares ao modo de viver do povo ribeirinho, que tem sua constituição oriunda das relações sociais que estabelecem com as práticas e discursos que os constituem. As imagens a seguir mostram algumas produções dos cotidianos vividos e praticados pelas crianças *ribeirinhasamazônidas*.

Imagem24. Atividades dos *praticantespensantes* do cotidiano



Fonte: Arquivo da pesquisa

Imagem25. Atividades frequentes no cotidiano



Foto: Arquivo da pesquisa

Os *praticantespensantes* do cotidiano infantil ribeirinho amazônico participam da coleta do tucumã, da banana, da quebra da castanha, da coleta da seringa, da pesca de todos os dias e do limpar dos peixes. Essas são práticas vividas nas colocações ribeirinhas. Os ribeirinhos desenvolvem suas próprias táticas que subvertem “padrões” ao fazer os “usos” dos cotidianos que garantem a sua sobrevivência no meio da mata.

Nos dias em que vivenciei a realidade da vida ribeirinha, na comunidade, na escola, acompanhando o movimento, percebi nas narrativas dos *praticantespensantes* do cotidiano que não existe um dentro e um fora da escola. As crianças *ribeirinhasamazônidas* trazem para o contexto escolar o que acontece em seu dia a dia, suas afecções, criações e criatividade quando narram sua vida vivida, como podemos ver nas histórias de Alfredo (seis anos), morador da colocação Bastos 2:

Alfredo: Professora, esses dias minha tia tava na “beira” lavando roupa. Daí, de longe ela viu um bicho grande subindo o rio. Ela pensou que era uma anta cruzando o estirão. Ela pegou a canoa pra ir atrás da anta. Mas quando chegou perto era um boto. Minha tia assustou e começou a bater o remo na água, e quanto mais ela batia o boto chegava pra perto dela. Ela ficou com medo e remou depressa pra beira.

Edilma: Vocês veem muito boto por aqui?

Alfredo: Sim professora, quando o rio enche, eles vêm do Amazonas e sobe o rio.

Edilma: E vocês têm medo do boto?

Alfredo: Ah professora, a gente tem medo, porque ele encanta a gente e leva pro fundo do rio.

As produções *socioculturais* das crianças ribeirinhas podem ser concebidas como criatividade das pessoas “ordinárias”, conforme descreveu Giard (1996, p. 13), ao apresentar a obra de Certeau: “uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”.

Deste modo, acompanhando o movimento do cotidiano, pude perceber como os *praticantespensantes* “usam” os produtos culturais que circulam no dia a dia e na Escola Municipal Trilha do Saber, em especial, na turma multisseriada de alfabetização. Parto do princípio de que esses “usos” são expressões de como é praticada a escolarização às populações do campo. O cotidiano escolar e o espaço vivido se constituem em elementos que fazem parte do currículo da escola, que direta ou indiretamente, se enredam em modos de subjetivação dos *praticantespensantes* do cotidiano ribeirinho.

3.3 Composições curriculares no/do/com cotidiano ribeirinhoamazônida: sensações

Iniciar uma discussão sobre os aspectos curriculares que cerceiam o trabalho de muitos professores, implica falar primeiramente em currículo. Chegamos, no século XXI, com uma sociedade marcada por diferenças de classe, de gênero, de etnia, de religião, de geração, dentre outros. Nesta sociedade, as decisões e prescrições relativas ao currículo estão vinculadas, estreitamente, às estruturas de poder e de dominação. Nestes meus quinze anos vivenciados em sala de aula, em escolas públicas, penso que uma das facetas do currículo está expressa na conceituação de Silva (1996, p. 23),

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discussão e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de

subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Segundo o autor, o Currículo⁷⁷ não é um sistema inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder. Nesse sentido, a escola não pode ser vista simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. Ao fazer suas escolhas, a escola e o currículo, estão “centralmente envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2013, p.27). Nessa visão, o poder, o corpo e a educação estão mutuamente envolvidos. Segundo Foucault (1993, p.84), “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber filosófico, orgânico.” Assim, o exercício do poder, da disciplina, da educação, das instituições de controle, nos afeta na constituição do que somos, do nosso corpo, e as maneiras como lidamos com o mundo.

O currículo assim é também entendido como uma linguagem, como uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito; é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem. (CORAZZA, 2001, p. 10).

Todas estas heranças das relações das maneiras de conceber o mundo transitam diretamente com as relações de poder-saber e com o controle do corpo. Vimos sendo produzidos por uma ordem discursiva que, de algum modo, é reproduzida por séculos, por vários segmentos de nossa sociedade, sem ao menos questionarmos. Como complementa Veiga-Neto (2004, p. 157),

As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora em uma instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: Luz e linguagem, olhar e fala. É bem por

⁷⁷Embora nesta dissertação conceba como Ferrazo, que o currículo seja “redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos das escolas”, nesta discussão gostaria de focar nas relações de poder que envolvem o Currículo prescrito, aqui bem analisadas por Silva (2013), e denominadas apenas como Currículo.

isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto.

Analisando as relações de saber e poder que se instituíram nos *espaçotempos* de convivência humana, chamo a atenção para o modelo de escola que se tornou hegemônico na sociedade disciplinar. Silva, com base no pensamento de Foucault, concebe essa instituição como um espaço que materializa as relações entre saber e poder, e tem como alvo o corpo humano para aprimorá-lo, adestrá-lo. A ideia de “currículo” corporifica uma série de conhecimentos particulares, aos quais os indivíduos se submetem no sentido de regular e disciplinar a si próprios, para se tornarem membros da comunidade/sociedade requerida pelo discurso dominante (SILVA, 2013). Nesse sentido, a educação escolarizada nos prepara para nos adequarmos e exercermos uma posição social.

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação dos discursos, com objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada - o homem - como produção do poder. Mas também ao mesmo tempo como objeto de saber. (FOUCAULT, 1993, p.20).

Percebo, através da analítica da disciplinaridade desenvolvida por Foucault, como a escola, a educação e o currículo estão entrelaçados. A escola, deste ponto de vista, é uma espécie de modeladora do comportamento humano, criando em sua intenção um tipo de sujeito, condicionando também a visão e relação do corpo = sujeito = estudante (corpo padronizado). Segundo Silva (2013, p. 148), “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. O poder está espalhado por todas as redes sociais”. Nesse sentido, os discursos que se constituem nos processos de *ensinoaprendizagem* e matrizes curriculares no *espaçotempo* da escola, é, também, o que determina o que somos. Apresenta uma força interpeladora sobre nós, a ponto de nos sujeitar ao modo como estabelecemos nossas relações com a vida, com as pessoas, com o trabalho, com a política e com o social.

E para que isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e neutralizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos. Assim, essa produção de corpos vai além de uma dimensão psicológica ou simplesmente atitudinal, para dar origem a corpos que necessariamente têm de participar e que, por isso, são corpos políticos. (VEIGA-NETO, 2004, p.143).

Podemos inferir, com as palavras de Veiga-Neto que, em toda ação nos envolvemos em relações de saber e poder que, de alguma forma, se manifestam na escola. Analisando a

organização de nossa sociedade, Alves (2015), nos diz que esse processo de constituição de pressupostas “verdades” sobre a escola, o professor, o estudante, retirou-os de seus *espaçostempos*, instituindo *espaçostempos* ideais para eles. Assim, a escola passa a ser aquela que representa um modelo de escola, o estudante também, e assim por diante. Essa é a organização requerida pelo modelo disciplinar analisado por Foucault.

Para organizar a sociedade segundo seus interesses, os grupos dominantes precisaram ordená-lo criando grupos genéricos, sempre ditos no singular, que permitissem a leitura e a explicação dela. Assim é que surgem, por exemplo: o operário, o professor, o aluno, a escola, etc. Esse processo foi possível se utilizando, sempre, as medidas médias como significadoras da realidade, através do que poderíamos chamar de *concretização do abstrato*. Ou seja, tomamos como reais conjuntos que eram naturais, pois fruto de abstração. Para que isso acontecesse de maneira tão geral como se deu, foi necessário desligar o indivíduo, cada ser humano do seu espaço/tempo concreto cotidiano e se criar outro espaço/tempo abstrato que passou a ser dito/visto/percebido/sentido como o real. Esse lugar criado foi apropriado, marcado pelos poderosos que passaram, também eles, a agir como se fosse o único existente. A organização escolar vai ser, assim, desenvolvida a partir desse espaço/tempo pensado. (ALVES, 2015, p.94, *grifos da autora*).

Deste modo, a educação escolar atende alguns interesses e visões premeditados. Configura-se então a organização escolar em: turmas, séries, avaliações para mudanças de níveis, disciplinas (umas disciplinas mais frequentes que outras). Conforme Alves (*Id*), “tudo bem dividido, fragmentado, dominado”. Então, o currículo passa a ser o caminho a ser trilhado para se dominar um saber. Essa visão da escola foi fortemente construída no interior das relações sociais que julgamos naturais sem ao menos nos perguntar: Como a escola chegou a se constituir no que é? Por que o currículo da escola abrange tais disciplinas e não outras? Por que a base comum curricular brasileira abrange mais aulas de língua portuguesa e matemática e não (por exemplo) artes? Que tipo de *praticantepensante* do cotidiano a escola está formando-educando?

Todo esse sistema de organização da escola é fruto de séculos de crescimento global, marcado pelas relações com o mundo do trabalho a partir do crescimento da industrialização. Silva (2013, p. 23), traz uma passagem muito interessante a respeito de como o currículo foi pensado no século XX,

As finalidades educacionais estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear as habilidades necessárias para diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem.

Conforme Silva (2013), no século XX, a tarefa da escola era fazer um levantamento das habilidades emergentes no campo do trabalho (vida adulta) e desenvolver um currículo

capaz de trabalhar essas habilidades e elaborar instrumentos (avaliação), para medir com precisão se elas foram realmente aprendidas. Assim a escola e sua organização foram fortemente marcadas por esses processos que se configuram até os dias atuais. Nestes termos Alves complementa,

[...] a existência de um *currículo oficial*, afirmado e reafirmado que o necessário é o mínimo, o conteúdo e a forma mínimos, e que se garante à maioria, a posse, exclusivamente, daquilo que os que decidem consideram como apropriado, básico, ao nível daqueles que vão receber o que é dado. Ao mesmo tempo, o que estes têm/sabem continua sendo considerado de pouca ou nenhuma valia. Ao lado, portanto, do currículo oficial cria-se outro, que não quer ser ver/ ouvir/ tocar/senti, composto por tudo aquilo que não foi selecionado, normalizado, hierarquizado, ou seja, o tudo mais, o muito mais – *o currículo negado*. (ALVES, 2015, p. 93, *grifos da autora*).

O que Alves (2015) vem nos dizer é que, a partir do currículo instituído, pode se estabelecer critérios de progressão, de avanços e retrocessos, pensar as questões burocráticas inerentes ao ensino e elencar as normas e valores que orientarão a vivência escolar. Entretanto, a previsibilidade do currículo é colocada em questão a cada novo encontro com os cotidianos das escolas (distintos entre si), pois, existem conhecimentos/saberes que são negados pelo currículo instituído, mas que insistem em permanecer no dia a dia da escola, pululando com a vida, nos mostrando que existem conhecimento/saberes para além dos fixados nas matrizes curriculares. Como nos alerta Certeau (1998, p. 222), “por trás das portas de nossas cidades, no próximo distante dos campos, existem vastas pastagens poéticas e pagãs onde falem ainda os cantos, os mitos e o proliferante sussurro”. Ou seja, nos vastos *espaçotempos* de nossa sociedade existem as vivências *nos/dos/com os cotidianos*, que estão de fato na escola, também, movimentando os *praticantespensantes*.

3.3.1 Currículo *nos/dos/com os cotidianos*: o Ritornelo do *espaçotempo* escolar

O trabalho de pesquisa que desenvolvi na Escola Municipal Trilha do Saber possibilitou conhecer (um pouco) o cotidiano dos *praticantespensantes*, permitindo uma tessitura da história vivida para além da chamada oficial. Para tanto, acompanhei os *praticantespensantes* no cotidiano escolar por vários dias, desde a chegada à escola ao desatracar a lancha escolar da “beira” do rio. Ouvi/senti/vivi/provei o que se passa no interior da escola. Conversei com os professores, os estudantes, a cozinheira, o Lancheiro (barqueiro), pais/mães, com o propósito, como salienta Alves (2015), de entender os limites e as hierarquias existentes e encontrar os modos como, ali, são criados “usos” e formas de superá-los e ultrapassá-los. A partir de então, passou a me fazer sentido o que Alves (2015, p. 100)

nos diz, “a escola não é a única agência de educação, é preciso concordar que por juntar pessoas e ser lugar de transmissão/criação/superação de conhecimentos, é o espaço/tempo possível para juntar/discutir/criticar as múltiplas agências existentes e atuantes”.

Nesse sentido, comecei, primeiramente, com bons *encontrosconversas* com os professores. As conversas que tivemos foram marcantes para compreender o que se passava no chão da escola. As primeiras conversas denunciaram um aspecto relevante e real do perfil da Educação do Campo no Brasil. Ao me deparar com Projeto Político Pedagógico da escola, não foi diferente, vamos saber por quê.

O documento que normatiza as ações burocráticas e coletivas na Escola Municipal Trilha do Saber é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este, até o momento da pesquisa, encontrava-se desatualizado, com data do ano de dois mil e oito (2008). Em seu interior, traz uma proposta pedagógica urbana, pois, em nenhum momento cita a Educação do Campo como proposta a ser trabalhada pela e na escola. Os conteúdos alinhados no Projeto Político Pedagógico contemplam a base nacional comum: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, artes e educação física. As disciplinas estão escritas e descritas no documento, mas, nas conversas com os professores, contaram que, no ano de dois mil e catorze, foi inserida, por parte da Secretaria Municipal de Educação, a disciplina de ciências agrárias na proposta curricular da escola, porém, esta, não consta no Projeto Político Pedagógico e, os professores, não sabem do que se trata a ementa dessa disciplina.

Para Machado (2014, p. 21), “o projeto político pedagógico refere-se sempre a um coletivo; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações meramente individuais”. Nesse ponto de vista, o PPP precisa ser construído com a participação dos *praticantespensantes* do cotidiano, de acordo com os interesses e as experiências de vida da comunidade escolar.

No início do ano de dois mil em quinze, quando estive na escola no intuito de acompanhar o planejamento do ano letivo, não consegui, pois, os professores não o fazem. Quando perguntei sobre o planejamento para a professora, que me disponibilizou a sala de aula para realizar a pesquisa, ela me relatou não ter habilidade para elaborar seu plano de aula. Então, pautada em livros, ajudei a professora a escolher alguns conteúdos para trabalhar no decorrer do ano letivo. Juntas, elaboramos o planejamento anual, no entanto, quando retornei a escola para acompanhar o cotidiano das crianças pude perceber que a mesma não estava elaborando seu plano de aula a partir do que tínhamos pensado anteriormente. Quando

chegaram as cartilhas, não hesitou em adotá-las, a fim de cumprir com o currículo prescrito. Nesse sentido, nota-se que a elaboração do PPP pelo coletivo da escola seja fundamental para que os *praticantespensantes* re (criem) em seu dia a dia sentidos outros a partir dos sentidos instituídos.

Segundo Machado (2014, p. 19),

O Projeto Político Pedagógico não se resume no documento escrito que formaliza as concepções, objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e sistemática avaliação de uma escola. Ele é exercício de construção permanente que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica, cotidianamente se fazendo e refazendo.

Nessa direção, segundo a autora, o PPP é de fundamental importância para a construção de uma escola do campo, pois é também um documento de ação coletiva que possibilita incorporar, de acordo com as vivências da população, os *saberesfazeres* do cotidiano que circulam no *espaçotempo* vivido. E assim, embora a professora diga não ter habilidade para “criar” seu próprio plano a partir da matriz curricular instituída, utilizando-se das cartilhas em sala de aula e trabalhando o currículo prescrito, ela e seus estudantes, a todo momento, são interpelados por *saberesfazeres* que circulam pelas colocações, pois, as crianças que habitam aquela sala trazem consigo suas vidas e a professora não deixa de ser ribeirinha ao entrar em sala de aula.

Os *saberesfazeres* construídos no interior das redes de convivência ribeirinhas são experiências do mundo, movimentos e fluxos que transbordam de aprendizado cotidiano, misto de vivência e cultura. Para Ferrazo e Carvalho (2012, p. 10-11), “o cotidiano escolar aparece como um *espaçotempo* privilegiado de produção curricular, muito além do que está previsto nas propostas oficiais”. Os autores nos inspiram a pensar sobre o que acontece naquele cotidiano escolar. Em nossos encontros percebi que os saberes dos cotidianos reverberam, a todo instante, no *espaçotempo* da escola. Tanto as crianças, quando trazem a novidade do mundo para a escola, quanto a professora, quando se utiliza de exemplos cotidianos e singulares para explicar aquilo que a cartilha traz, colocam em movimento o *dentrofora* que constitui o currículo. Nessa direção Ferrazo e Carvalho (2012, p. 10) acrescentam que,

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de *currículo* como *documento oficial* e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em *conversações*, *narrativas* e ações tecidas e compartilhadas nos *cotidianos escolares*, que não se

limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. (*Grifos meus*).

Assim, o cotidiano escolar nos mostra ser muito mais que um “documento oficial”. O cotidiano de uma sala de aula, quando vivenciado e sentido, nos mostra muitas tramas e peripécias dos *praticantespensantes* que não estão na matriz curricular da escola. A criança traz em si, suas produções, experiências e vivências que são negadas pelo currículo “oficial” e, isso, eu presenciei, nos dias que fiquei na RESEX, participando *entre* o cotidiano da turma multisseriada de alfabetização.

Imagem 26. Turma multisseriada de alfabetização da Escola Municipal Trilha do Saber



Foto: Arquivo da pesquisa

A turma multisseriada de alfabetização se compõe pela professora e dez estudantes. Durante os dias que passei na escola, foi muito cordial comigo. A professora está concluindo, no ano de dois mil e quinze, o Ensino Médio, por isso, como me contou, seu contrato é temporário e sua remuneração é de um salário mínimo. Ela mora na primeira colocação na jusante do rio em sentido ao Estado do Amazonas. Todos os dias ela acompanha as crianças *ribeirinhasamazônidas* no trajeto fluvial para a escola. Nas nossas muitas conversas me contou um pouquinho de sua vida como professora.

Prof. Helena: Professora eu nasci aqui na Reserva, na colocação Zé leiteiro. Quando menina, papai, colocou, eu e mais dois irmão pra estudar na vila. Quando terminei o ensino fundamental voltei pra casa. Um tempo depois, lá na colocação Serra Azul, os moradores fizeram uma escolinha e me chamaram pra dar aula, porque eu e o meu irmão Pedro éramos os únicos que tínhamos um pouco mais de estudo na região. A colocação Serra azul tinha bastante criança na época. Daí tinha a escola aqui na comunidade São Lourenço e a outra

escola só para as crianças que moravam na Serra Azul. Eu descia de remo todos os dias para dar aula. Os pais queriam que seus filhos aprendessem a ler, escrever e contar, por isso me chamaram para dar aula. Tinha mês que eu recebia e tinha mês que não. Mas eu sempre trabalhei como professora porque eu gosto mesmo, gosto de ensinar.

A professora Helena trabalha na escola pesquisada com a turma de alfabetização há cinco anos. A escola onde trabalhava anteriormente, que se localiza em uma colação distante foi fechada. Segundo ela, a decisão pelo fechamento da escola foi tomada depois que a Secretaria de Educação do município de Aripuanã-MT, assumiu a responsabilidade com a educação escolarizada da Reserva, então, centralizou todo o ensino escolar, das pessoas que habitam as margens do rio Guariba, na colação/comunidade São Lourenço.

A turma multisseriada de alfabetização atende dez *praticantespensantes*, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2. *Praticantespensantes* da turma multisseriada de alfabetização

<i>Praticantespensantes</i>	Idade
Bill	07 anos
Antonio	08 anos
Jaqueline	07 anos
Ana	10 anos
Maria	09 anos
Cezar	06 anos
Rafael	08 anos
Mario	09 anos
Felipe	09 anos
Alfredo	06 anos

Fonte: Organizado pela autora

Na observação dos cotidianos das aulas, vivenciei muitos momentos com a professora e as crianças. Observei que as aulas atendem o currículo instituído naquela ambiência escolar, através das cartilhas que a Secretaria Municipal de Educação no início do ano letivo levou para a escola. Assim, a professora, ao entrar com a turma para a sala de aula, distribui as cartilhas de acordo com o ano escolar do estudante e passa de mesa em mesa explicando o que cada criança irá fazer durante a aula. Em contato com as cartilhas, observei que são de leitura/escrita/cálculos. Inclusive, uma cartilha de leitura chamou a atenção por ser

do Estado do Rio de Janeiro e outras do Ceará. As aulas giram em torno da aquisição da leitura, da escrita, do reconhecimento dos números e quantidades e as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). E, também, sempre a professora e os estudantes se reportam aos *saberes-fazeres* do cotidiano para complementar os conteúdos que vêm instituídos nas cartilhas.

Problematizando essa realidade, atentei-me a perceber como os *saberes-fazeres* cotidianos estão na escola, para além do que está instituído. Relutei em conceber a ideia de que os professores só fazem o que está prescrito. Em muitos momentos, em sala de aula, as crianças *ribeirinhasamazônidas* se aproximavam, desviavam-se da cartilha e da professora, e me falavam:

Felipe: *Professora, eu sei cortar seringa. Ano passado, papai me deixou cortar seringa e fazer a minha produção. Rendeu um dinheirinho pra mim.*

Alfredo: *Professora, ontem pesquei três cacharas⁷⁸. Gosto muito de pescá.*

Estas e as tantas outras narrativas, descritas nesta pesquisa, mostram que as crianças *ribeirinhasamazônidas* têm algo novo a oferecer, constroem em seu cotidiano experiências *socioculturais* que fazem parte da fluidez de suas vidas. E nos mostram que a vida cotidiana se faz presente no *espaçotempo* da sala de aula. Estas e outras expressões podem ser pensadas como marcas, expressões do currículo que se fazem no cotidiano, expressões que marcam territórios⁷⁹ e processos de desterritorializações. Seria então, o *espaçotempo* escolar um território contestado, um caos?

Inspirada pela filosofia de Deleuze e Guattari (1997a), assemelho o currículo a um Ritornelo⁸⁰, uma composição instituída e instituinte na escola. Para essa compreensão, busquei primeiramente, entender, a partir dos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, os modos de subjetivação que se fazem presente no

⁷⁸O cachara é um peixe de couro. Possui o corpo alongado e roliço. Sua espécie é distribuída nas Bacias Amazônica e do Paraná.

⁷⁹Partindo da ideia de que território é aquele espaço de estabilidade e organização que pode cair em vias de desterritorialização e reterritorialização. O território, nesse sentido, é composto por multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros variados, de composições caóticas, de disseminações perigosas, de contágios incontroláveis, de acontecimentos indetermináveis.

⁸⁰O ritornelo é um prisma, um cristal de espaço tempo. Ele age sobre aquilo que o rodeia, som ou luz, para tirar daí vibrações variadas, decomposições, projeções e transformações. O ritornelo tem igualmente uma função catalítica: não só aumentar a velocidade das trocas e reações naquilo que o rodeia, mas assegurar interações indiretas entre elementos desprovidos de afinidade dita natural, e através disso formar massas organizadas. O ritornelo seria, portanto, do tipo cristal ou proteína (DELEUZE e GUATTARI, 1997a).

currículo escolar. Os filósofos Deleuze e Guattari (1997a, p. 100), trazem uma discussão pertinente sobre isso no texto *Acerca do Ritornelo*, que considero instigante para empreender produções na proposta de criar currículos-nômades. Nesse sentido, separo o Ritornelo em três momentos consecutivos (ora... ora... ora...),

Ora se sai do caos para constituir um território, ou seja, um agenciamento territorial, “uma criança, no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando [...] esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos” (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 101).

Ora se organiza um agenciamento, traçando um território em torno de um centro delimitado,

Foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado [...] componentes para a organização de um espaço, e não mais para a determinação momentânea de um centro. Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita. (*Id*).

Ora se abandona este centro do agenciamento territorial e se sai em busca de outros agenciamentos.

Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos [...] dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir de encontro ao mundo, ou confundir-se com ele. (*Id*).

São nestes três aspectos que o Ritornelo se constitui. Não são fases, são movimentos: territorialização, desterritorialização⁸¹ e reterritorialização. “O ritornelo é um ponto em um buraco negro, é a criação de um centro no caos, construção de um território onde se sinta em casa; e enfim é um lançar-se, abandonar-se, improvisar-se” (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 102).

Assim, considero o currículo como lugar, espaço, território, como nos diz Silva (2013, p.140): o currículo é um “território contestado”, aberto ao caos. E, como território, está repleto de movimentos, ritmos, meios de expressão e fluxos. Não é uma questão de medidas,

⁸¹Partindo da ideia de que território é aquele espaço de estabilidade e organização, a ação de desterritorializar é uma ação de desordem, de fragmentação para buscar encontrar novos saberes, menos instituídos, adotando uma percepção diferenciada que está pronta para descobrir novas idéias além das previstas.

de rotinas, mas sim de ritmos; propõe ritmos, percursos, dá cadências, organiza velocidades. Segundo Deleuze e Guattari (1997a, p.104), o ritmo “não opera num espaço-tempo homogêneo, mas com blocos heterogêneos”. Nesse sentido, o cotidiano nos traz composições singulares e coletivas (homogêneas e heterogêneas), compostos de ritmos, movimentos e sons. O Ritornelo. Deste modo o currículo aberto ao ritornelo é um agenciamento territorial,

O território é esse círculo traçado no caos: uma assinatura, uma marca. É a marca que faz o território e não o seu contrário assim como as funções não preexistem às expressividades que produzem o território. “A marcação de um território é dimensional, mas não é uma medida, é um ritmo”. (DELEUZE, GUATTARI, 1997a, p. 122).

E, no ritmo das composições, abre-se possibilidades para sair de seu território e criar trilhas. Pode-se falar, então, de trilhas compostas por linhas de fuga, que através dos movimentos, sai em busca de novos territórios (DELEUZE e GUATTARI, 1995). O Ritornelo aponta sempre para uma possibilidade de fuga de um território, abrindo-se para novos encontros, novos agenciamentos (DELEUZE e GUATTARI, 1997a). Aqui, nos ensinam Deleuze e Guattari,

Se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até de fuga. E os três juntos. Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso se afronta e concorre no ritornelo. (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 103).

Deste modo, existem agenciamentos que remetem linhas para fora do território ou mesmo internamente, desterritorializando-o, imprimindo outras qualidades expressivas, outros motivos e contrapontos, outras funções. Por exemplo, a seleção de conteúdos do programa curricular, territorializada, pode realizar um novo agenciamento e entrar em vias de desterritorialização e reterritorialização. Conforme nos dizem Deleuze e Guattari, (1997a, p. 144), “é preciso criar novas condições para que aquilo que estava escondido ou encoberto, inferido, concluído, passe agora para a superfície.” Ou seja, precisamos criar condições que possam fazer emergir, nas relações dos cotidianos entre os *praticantespensantes*, as trocas, as produções singulares e coletivas, a diferença, a abertura à imaginação, à liberdade de se expressar. Essas ações não são passíveis de serem definidas *a priori*, são imanentes aos cotidianos e ao mesmo tempo estão fora deles (DELEUZE e GUATTARI, 2010a).

Nesse sentido, considero que somos *praticantespensantes* de um cotidiano instituído e instituinte. Carregamos em nós uma bagagem de *memoriashistórias* e vivências reais

singulares e coletivas, múltiplas histórias e diferentes vivências. Então, compreendo que somos nômades não nobres.

Construímos tendas, não castelos, a mobilidade é nossa casa, o sedentarismo nos assusta. Não construímos castelos na areia, muito pelo contrário, abandonamos todas as fortalezas para vagar em um deserto de intensidades. A vida é singular, o cotidiano é multidão, sinfonia de um corpo sem órgãos. (TRINDADE, 2015, p. 03).

Assim, a compreensão de um currículo aberto ao ritornelo pode trazer em si a sinfonia do cotidiano. Trata-se do sair de casa, sair do território e, a partir disso, experimentar as possíveis linhas de fuga em cima do território criado, num movimento incessante de desterritorialização. É sair pela porta, dizer “já volto”, dar uma volta no quintal, ver o quarteirão ao lado, continuar andando e voltar, não a si, mas aquilo que se tornou nos encontros oportunizados pela volta. Na reterritorialização, mesmo que para seu próprio território, é ainda um retorno que se dá na diferença. Todos esses movimentos são planos de experimentação. É a linha de fuga que se abre em desejo.

O desejo é um fluxo que faz agenciamentos coletivos; produz; fabrica novos arranjos. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol [...]E construir um agenciamento, construir uma região, é realmente agenciar. O desejo é construtivismo. (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 19).

Será que podemos pensar num currículo motivado por desejos⁸²?

A sala de aula pesquisada demonstrou que é possível produzir outros sentidos sobre o que está dado. Mostrou que o desejo pulsa a produção criativa da aprendizagem inventiva. Em um dia de aula, seguindo a proposta de conteúdo da cartilha, trabalhariam sobre bairros e cidades. Pensando sobre esse conteúdo, a professora e os estudantes da classe fizeram arranjos e problematizaram juntos, como desenvolver aquele conteúdo, já que moram ao longo de um rio e suas casas ficam em colocações. Ou seja, seu local de morada não está dividido em bairros, em ruas e avenidas e o percurso de idas e vindas é somente pelo rio. Então, os *praticantespensantes* da sala de aula, fizeram o mapeamento das colocações através de desenhos. Cada criança desenhou a sua colocação e fez um cartaz demonstrativo sobre o *espaçotempo* que habitam.

⁸² Desejo entendido aqui como uma força criadora, produtiva.

Imagem 27. Cartaz sobre as colocações produzido pelos *praticantepensantes*



Fonte: Arquivo da pesquisa

Cada criança desenhou o *espaçotempo* em que vive com sua família. Falaram sobre sua colocação e as atividades que desenvolvem com seus familiares, depois colaram seus desenhos em um cartaz, de acordo com a sequência das colocações localizadas às margens do rio Guariba e o expuseram na sala de aula. Os *praticantepensantes* da sala de alfabetização encontraram uma arte de fazer para saber dizer o tema proposto pelo currículo prescrito. Enfim, nas ressonâncias do cotidiano, não se trata de encontrar a nota certa para o acorde. Trata-se, como sugere Deleuze, de abrir-nos ao imprevisto dos encontros.

A sala de aula pesquisada mostrou que as táticas dos cotidianos fazem parte do “uso” que se pode fazer no dia a dia com o currículo instituído, mostrando que há uma infinidade de ritmos, acordes e arpejos para experimentar. Cada *praticantepensante* traz consigo sua sinfonia do cotidiano e essas, juntas, podem ser aplicadas em sala de aula no intuito de envolver as práticas instituídas com o instituinte, atribuindo sentido a vida vivida, valorizando a vida ribeirinha que se faz presente *dentrofora* da escola.

Diante desse acontecimento, compreendo que os conteúdos de um currículo-território podem se tornar constituintes de outros agenciamentos. Sabemos que há um currículo oficial, ou seja, um currículo proposto por órgãos oficiais, mas os cotidianos nos possibilitam a produção de agenciamentos entre conteúdo – flexibilidade que, constituintes do currículo-

território, pode se abrir para um currículo aberto ao ritornelo, que põe em movimento e da cadência ao currículo estabelecido como “oficial”. Deste modo, um currículo pode ser considerado, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e significações.

Segundo os autores Ferrazo e Carvalho (2012, p. 05), na escola, pode-se “buscar privilegiar as conversações e narrativas como inseridas em fluxos de movimentos e ações, transformando a cultura da escola e a si mesmas, na perspectiva de atualização de virtualidades do cotidiano”. Vale trazer aqui outra tática que a professora da sala pesquisada contou.

Prof. Helena: *Professora querem que nós ribeirinhos façamos horta na escola, mas nós não sabemos fazer horta. Querem que a gente plante alface, rúcula, agrião. Mas em toda nossa vida ribeirinha só aprendemos fazer roça e canteiro de cebolinha e chicória para temperar o peixe. Não estou dizendo que não queremos fazer, mas que alguém venha nos ensinar. Então fizemos canteiros de ervas, chicória e cebolinha para as crianças aprenderem como fazemos nossos canteiros suspensos do chão.*

Imagem 28. Canteiro suspenso



Fonte: arquivo da pesquisa

A fala da professora denuncia a imposição de uma proposta de *ensinoaprendizagem* que não condiz com as práticas cotidianas da população ribeirinha da RESEX, dentre tantas outras que chegam até a escola para contemplar o currículo “oficial”. No entanto, driblou a “maneira de fazer” instituída e utilizou-se da “arte de fazer” instituinte de seu cotidiano, atualizando, reverberando o currículo da escola. Assim, desterritorializou o currículo, o que

para Deleuze e Guattari (1997a, p. 118), é o movimento pelo qual se abandona o território em busca de novos agenciamentos, abrindo-se a novas possibilidades de acontecimentos.

Nesse sentido, Alves *et al.* (2002) defendem que, ao participarem da experiência curricular cotidiana, mesmo que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, os *praticantes* do cotidiano tecem alternativas práticas com os fios que as redes das quais fazem parte, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Sendo assim, pode-se dizer que existem muitos currículos em ação nas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores. (*apud* FERRAÇO E CARVALHO, 2012, p. 10).

Os processos hegemônicos elegem pessoas e os autoriza a criar políticas educativas e práticas de *ensinoaprendizagem*, naturalizando a ideia de que, o que essas pessoas criam, pode e deve “caber” em todas as escolas, seja qual for a sua realidade. Para Alves (2009, p. 09),

Os múltiplos processos cotidianos de ‘lidar com a vida’, em sua infinita condição de ‘criar saídas’, não são sequer imaginados pelo modo hegemônico de criar, que não os consegue ver, já que eles não contam com um lugar próprio, como o que a maquinaria panóptica dominante tem. Ou seja, os praticantes dos cotidianos, o tempo todo, aproveitam a ocasião que esta cegueira dos processos hegemônicos permite, atuando nos mesmos lugares nos quais estes se realizam.

E é dessa maneira que acontece na Escola Municipal Trilha do Saber. Os *praticantespensantes* do cotidiano desvencilham-se, no momento que podem, das amarras de um processo educativo hegemônico e atuam conforme a sinfonia do seu cotidiano.

Prof. Helena: *A Secretaria trouxe um punhado de semente para gente plantar na horta. Mas optei em trabalhar com meus alunos canteiros de ervas medicinais que eles têm em casa. Todas as crianças trouxeram uma mudinha de uma erva de sua casa e, juntos, estudamos as propriedades medicinais das ervas. Isso é um incentivo para eles continuarem nossa cultura, porque ribeirinho não vai à farmácia com frequência, nós aqui na Reserva, cura muita doença fraca com erva do terreiro de casa ou da floresta.*

Nesse sentido, parafraseando Alves (*Id*), “as táticas cotidianas se dão onde ninguém espera, captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante”. Como nos conta a professora.

Prof. Helena: *Foram as crianças que explicaram como usam a erva em suas casas. Cada criança explicou como sua família utiliza a erva, como que faz o chá e pra que serve. Foi uma aula legal, todos participaram. Porque, se você já percebeu professora, a preocupação do povo “lá de cima” é que a gente ensina essas crianças a ler e escrever. Só isso. Mas sei que precisamos manter viva a nossa cultura que não está nas cartilhas.*

Essa é apenas uma, das múltiplas maneiras que “o homem ordinário” encontra para transgredir as regras instituídas e acreditar nas possibilidades encontradas no cotidiano para a

produção de uma escola mais significativa. Certeau (1998, p. 40) propõe como baliza teórica, “a construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos”. Supondo que, pelas táticas de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas artes de fazer, ocorre com “[...] os usuários, a exemplo dos povos indígenas, uma bricolagem com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (*Id.*).

Como vemos na fala da *praticantepensante* Maria:

Maria: Professora eu trouxe a erva coentrão⁸³, a mamãe disse que pode usar pra fazer chá e também pra temperá o peixe e a carne da caça.

Por isso, considero importantes os *saberesfazeres* do cotidiano, bem como as táticas dos *praticantepensantes*, suas peripécias e todos os movimentos instituintes que revolucionam os *espaçostempos* escolares. Acredito que esses movimentos podem contribuir com as mudanças nas políticas públicas, na formação de professores, nos processos de *ensinoaprendizagem*, no currículo e na (re) invenção da escola.

3.4 Escola: sinfonia de afetos

A Escola, tal qual considerada hoje, não é eterna e nem natural, conforme afirma Varela e Alvarez-Uria (1992, p.68). Trata-se, segundo os autores, de “uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais”. Nesse sentido, a escola não pode ser concebida fora do contexto *sociohistórico* em que atua, pois reflete interesses sociais e individuais e foi construída pela história *sociocultural* e profissional de seus *praticantepensantes*.

Como sugerem as análises de Varela e Alvarez-Uría (1992) e Veiga-Neto (2008), dentre outros autores, o projeto “escola” sempre esteve associado ao projeto ordenador da Modernidade e seu ideal de civilidade. Como ressalta Veiga-Neto (2008, p. 142), “a escola estabeleceu-se como uma maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de máquinas que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental”. A escola esteve

⁸³Conhecida como chicória do norte.

profundamente implicada na fabricação do sujeito moderno, passando a funcionar como um instrumento social na educação-formação individual e coletiva dos praticantes das sociedades.

Nas palavras de Ariès (1981, p. 10-11),

A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.

Conforme sinalizam as assertivas apresentadas, no decurso da Modernidade constituíram-se formas de pensar a escola que se tornaram hegemônicas ao longo do tempo que marcam as possibilidades de significá-la no presente. Talvez, por essa razão os significados atribuídos à escola, no cenário contemporâneo, expressem acomodação e conformismo diante das diferentes manifestações sociais de inquietação. Então, nós, educadores/pesquisadores, podemos questionar: como desconstruir essa imagem da escola na contemporaneidade?

Convido-os a pensar a escola, como um território contestado, um mapa sempre aberto, com múltiplas entradas e saídas, organizada por um sistema operacional: o currículo. Numa visão engessada, o currículo é concebido como território povoado por pessoas e espaços, organizações (disciplinas e conteúdos), processos de *ensinoaprendizagens*, matrizes curriculares, divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, etc). Todavia, como território tem inúmeras entradas e saídas, é um campo de multiplicidades aberto ao caos e a novos agenciamentos. Como afirma Deleuze (1992, p. 179), “não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras”, porque tudo escapa. Um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar. Lembrando que um “rizoma pode brotar no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 23). Deste modo, procuro definir o Currículo como o campo que corporifica as relações de saber e poder e, também, como um campo contestado, caótico, rizomático, pois nele existem fluxos, movimentos, ritmos, sinfonias provindos dos agenciamentos e das vivências dos cotidianos dos *praticantespensantes*.

Assim, ao olhar para o currículo vejo muito mais do que decalques. Vejo linhas que não formam qualquer contorno, mas que potencializam aqueles que vivenciam num currículo.

Linhas que criam perceptos (novas maneiras de ver e ouvir) e afectos (novas maneiras de sentir) que aumentam a potência de agir. Linhas que operam por multiplicidades (DELEUZE e GUATTARI, 1995; 1997a)

Diante disso, considero que dar visibilidade às práticas e às táticas que acontecem na escola, realizando o estudo das “artes de fazer” dos *praticantespensantes* do cotidiano – as ações do tipo tático – pode levar a compreensão de que é possível constituir um outro caminho, para além daquele que é traçado por antecipação e que, na maioria das vezes, não é concluído por não fazer sentido para quem o percorre. Quem sabe, deste modo, podemos trabalhar um currículo da e na diferença, fazendo travessias sem mapas prévios, produzindo outros traçados, fugindo, cartografando por composições e agenciamentos. Isto nos remete a Michel de Certeau (1998), para quem o ordinário, aquele que vive no campo do “outro”, depende do tempo e de uma hábil utilização deste para encontrar momentos oportunos, aproveitar ocasiões que se apresentam, e então “tirar proveito de forças que lhes são estranhas” (CERTEAU, 1998, p. 46). Daí a potência do cotidiano e de suas táticas, aparentemente banais, em expressar a criatividade daquele que está sujeito aos sistemas totalizantes. Certeau (1998, p. 175) nos fala de,

Acompanhar alguns procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade.

Diante disso, para falar de práticas, criações e “Artes de fazer” na escola é preciso ouvir a palavra dos *praticantespensantes*, pensar a respeito de suas produções e experiências cotidianas, procurando evidenciar as microdiferenças onde tantos outros apenas veem uniformização e conformismo, pois há na escola,

Uma produção totalmente diversa que tem como característica suas astúcias. [...] suas piratarias, suas clandestinidades, seus murmúrios incansáveis, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios. [...] mas por uma arte de utilizar aqueles que são impostos. (CERTEAU, 1998, p. 94).

Seguindo nesse sentido, parafraseando Certeau (*Id*, p. 95), precisamos “analisar o uso por si mesmo”, ou seja, evidenciar o “uso” que os *praticantespensantes* do cotidiano fazem dos produtos impostos pelo discurso dominante. Podemos trazer para o currículo das escolas as redes de conhecimento que os praticantes tecem no cotidiano, o que inclui as experiências *socioculturais*, proporcionando o acontecimento do encontro, aliás, de bons encontros. Segundo Carvalho (2009, p. 21), o cotidiano escolar está “enredado de conhecimentos, afetos

e linguagem que produzem e atravessam” os *praticantespensantes*, ou seja, há no cotidiano da escola uma pluralidade de discursos que se constituem como uma sinfonia. São ritmos e movimentos que interpelam, afetam e, atuam como modos de subjetivação de os *praticantespensantes* da educação.

Segundo Carvalho, a “arte do encontro” se define como uma arte da experiência tecida em nossas vivências, o que libera nossos afetos e aumenta nossa potência de agir (CARVALHO, 2011). Seguindo este raciocínio, não há dúvida de que a escola, o currículo e a sala de aula, sejam meios para a promoção de bons encontros. Conforme afirma Ferrazo e Carvalho, na escola pode-se,

Buscar produzir deslizamento de saberes, fazeres, afetos e poderes para a formação de outro modo de produção de políticas de compartilhamento do espaço público: de modo público – valorizando as diferentes vozes que sinfônica e caoticamente compõem o mosaico de conhecimentos, linguagens, afetos e poderes que constituem os currículos escolares. (FERRAÇO e CARVALHO, 2012, p. 14).

Então, nos espaços de convivências, através dos encontros com o outro, podemos metamorfosear, movimentar o próprio pensamento, deslizar, fugir e criar momentos potencializadores. Dessa maneira, vejo a escola como um *espaçotempo* que torna possível subverter as ordens de um currículo prescrito, tendo-o não como algo externo ao sujeito, como há séculos vem sendo sugerido por meio do modelo educacional hegemônico, mas, como produção do cotidiano escolar em redes de sentidos.

Lembro-me de uma atividade que fizemos com as crianças *ribeirinhasamazônidas* em sala de aula. A atividade condizia em manifestarem, através de desenho, o lugar que gostam de viver. Observem:

Imagem 29. Desenhos dos *praticantespensantes* da turma multisseriada de alfabetização





Fonte: Arquivo da pesquisa

Em seus desenhos e, em nossos *encontros conversas*, me disseram que gostam da escola e do rio. Dessa maneira, compreendo que esses são alguns dos *espaçotempos* que os afetam. Os encontros com a escola e com o rio aumentam a potência de agir. Como, também, pode-se observar nas narrativas de alguns *praticantes pensantes*:

Bill: *Eu gosto de vir pra escola porque aqui tem um monte de coleguinha pra gente brincar; tem vez que a gente brinca no rio.*

Jaqueline: *Aqui na escola é legal, mas fica mais legal quando a gente vai brincar lá fora;*

Ana: *Eu gosto da escola porque aprendi a ler e têm meus amiguinhos;*

Cesar: *Eu gosto da escola porque aqui eu jogo bola e posso brincar no rio com meus amigos.*

Felipe: *Eu gosto de pescar e brincar no rio professora, aqui na escola também é legal, é mais legal quando a gente pode ir pra fora brincar.*

Os desenhos e as narrativas mostraram que as crianças sentem afecções/afetos pela escola e pelo rio. Esses dois *espaçotempos*, que estão no mesmo lugar, fazem sentidos em suas vidas. A escola passa a ser contemplada, pelas crianças, como um *espaçotempo* de convivência e de bons encontros. Segundo Carvalho (2009), os encontros podem tanto aumentar como diminuir nossas potências, dependendo quais afetos deles são capturados. Neste caso, usar o afeto para promover o currículo, é uma maneira de envolver todos os *praticantes pensantes* do cotidiano escolar. Pensar no cotidiano escolar para além da previsibilidade do instituído implica compreender que “[...] os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice [...]” (FERRAÇO, 2007, p. 92). Logo, uma vez que tudo é política, “o cotidiano escolar se constitui no plano da micropolítica que [...] é onde se realizam as formas de vida concreta das pessoas [...]” (CARVALHO, 2009, p. 36). Porque é por meio do currículo vivido e praticado que os *praticantes pensantes* do cotidiano escolar darão sentido às práticas de *ensino aprendizagem* desenvolvidas na escola (CARVALHO, 2009). Assim experimentar o

currículo para além da previsibilidade é fazer currículo sem medo e sem esquemas. É partilhar: coisas, afectos, sensações, desejos, aprendizagens. Nesse sentido, Ferração (2002, p. 101) destaca,

Em Certeau (1996) encontramos uma valorização das ações cotidianas. O autor, com sua visão otimista, percebe microdiferenças onde a maioria vê obediência e uniformização. Sua confiança e admiração por aqueles que inventam anonimamente o cotidiano, que não deixam vencer/dominar criando microrresistência e fundando microliberdades, o torna um autor de uma sensibilidade estética incomum. Para ele a cultura ordinária, a ordem, é exercida por uma arte, por um estilo que, ao mesmo tempo, cumpre e corrompe os sistemas vigentes. Seu otimismo se deve a uma convicção ética e política que exprimem em sua constante capacidade de se maravilhar com o dia a dia.

É no cotidiano que as táticas, os afetamentos e as aprendizagens acontecem (CERTEAU, 1998; FERRAÇÃO, 2011). Precisamos ter força para suportar a abertura, a irrupção da experiência – daquilo que não se espera e que por isso nos tomba (RIBETTO, 2015) – para perceber o surgimento dos mesmos. Considero que o afetamento é carregado de potências, agilidades, fluxos. Combina-se com o devir-criança, que, conforme Deleuze e Guattari (1995), é um movimento absoluto, repleto de potência, que na possibilidade do encontro formam uma aliança aumentando a capacidade de agir. Deste modo, o afetamento não se encaixa em nenhuma forma, ele simplesmente acontece. E o afetamento acaba por nos conduzir a um novo aprendizado (CARVALHO, 2009).

Deste modo, é nos encontros que o afetamento acontece e, na escola, isso pode ocorrer na sala de aula, no recreio, na entrada, na saída, nos corredores, no devir, no plano de imanência escolar,

O plano de imanência é como um corte no caos e age como um crivo. Corremos em direção ao horizonte, sobre o plano de imanência; retornamos dele com olhos vermelhos, mesmo se são os olhos do espírito. *Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa.* (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 53, *grifos meus*).

Seguir a linha do voo da bruxa! Esse é o convite feito por Deleuze e Guattari (2010a) para compor o plano de imanência. Um plano que nos leva por infinitos caminhos. “É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos, presos uns nos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um relança um outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não para de tecer, gigantesco tear” (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 49). O cotidiano escolar tem tudo a ver com isso. É uma multiplicidade, um campo caótico, um local propício ao afetamento inesperado provocado por todos os *praticantespensantes*. Às vezes bem sucedido, outras vezes não, mas o caminho é sempre o mesmo.

Cada movimento percorre todo o plano, fazendo um retorno imediato sobre si mesmo, cada um se dobrando, mas também dobrando os outros ou deixando-se dobrar, engendrando retroações, conexões, proliferações, na fractalização desta infinidade infinitamente redobrada. (DELEUZE e GUATTARRI, 2010a, p. 49).

Enfim, de acordo com os autores, são infinitas as possibilidades de encontros, partindo de infinitas partes, com aqueles que se abrem ao afetamento ou com aqueles que provocam o afetamento. Para haver afetamento é necessário haver sentimento. O sentimento é o que o movimenta. Assim como o rizoma tem inúmeros pontos de partida/entrada, o deixar-se afetar tem muitos pontos de partida onde ocorrem os agenciamentos entre sujeitos/objetos/lugares/imagens "e... e... e..." (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 04).

Assim, a escola junta seus planos e suas extensões, não apenas em espaços temporais, mas qualitativos, como por exemplo, o currículo e o cotidiano, o cotidiano e seus praticantes, os praticantes e seus afetos. Deste modo, comporta em si um “território que não se limita a isolar e juntar, ele abre para forças cósmicas que sobem de dentro ou que vem de fora, e torna sensíveis seus efeitos sobre o habitante” (DELEUZE e GUATTARI, 2010a, p. 218). Constrói-se assim, um plano de composição, repleto de nuances e sons, uma sinfonia de afetos infinitos, o grande Ritornelo.

O Ritornelo formado por composições traz em suas notas a valorização dos seres ínfimos, pois: “É no ínfimo que eu vejo a exuberância” (BARROS, 2010, p. 345). E por enxergar a exuberância onde muitos não as veem, problematizo o currículo do cotidiano, composto de sinfonias, táticas e artimanhas, como nos inspira Barros (2015, p. 82),

Venho de nobres que empobreceram.
 Restou-me por fortuna a soberbia.
 Com esta doença de grandezas:
 Hei de monumentar os insetos!
 (Cristo monumentou a Humildade quando beijou os
 pés de seus discípulos).
 São Francisco monumentou as aves.
 Vieira, os peixes.
 Shakespeare, o Amor, A Dúvida, os tolos.
 (Charles Chaplin monumentou os vagabundos).
 Com esta mania de grandeza:
 Hei de monumentar as pobres coisas do
 chão mijadas de orvalho.

Desse modo, afetada por Barros (2000), acrescento o que Carvalho e Lourenço (2011, p. 16-17), dizem quando argumentam que,

Entendendo a educação com o objetivo de potencializar a aprendizagem inventiva, pensamos nela como campo micropolítico, um campo heterogêneo, múltiplo que se

expressa por linhas de forças diversas. Nesse sentido, compete ao educador indicar caminhos, mostrar rotas, porém também agenciar novos traços para o *ensinaraprender*, buscando outros modos, menos dogmatizados. Entramos então no campo do sensível, que nos força a pensar de outras maneiras, mais criativas, mais singulares. (*Grifos das autoras*)

Dito isto, concebo a escola no campo da micropolítica que nas ações advindas da superfície, proporciona elevarmos nossos pensamentos a pensar que outros modos de fazer currículo são possíveis, que podemos ultrapassar as prescrições que determinam o currículo escolar e tratam a aprendizagem como níveis a serem alcançados. Pois, embora estejamos capturados pela malha dos discursos hegemônicos que silenciam os movimentos, os movimentos estão ali, movimentando os currículos, movimentando as escolas. É esse movimento que me propus a ouvir, assim como Deleuze, em *Conversações* (1992, p. 109), nos indica,

Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chama de “a atualidade”. (*Grifo do autor*).

Nesse sentido, pode-se operar por multiplicidade, que é operar com a diferença em si; é operar com os seres ínfimos; é operar com o devir. E “um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular a dois” (DELEUZE e GUATTARI, 1997a, p. 91). Então, visibilizar as “astúcias”, as “táticas” advindas dos cotidianos que nos acompanham, dar sentido as falas dos *praticantespensantes* no cotidiano escolar, bem como suas artes de fazer, nos mostra como as escolas, mesmo com todas as dificuldades, inventam maneiras singulares de agir em seu cotidiano.

DESPRATICANDO NORMAS

[...] é nos desvios que encontra as melhores surpresas
e os arituncs maduros.
(BARROS, 2010, p. 319)

Vivemos, como diria Foucault, em uma sociedade disciplinar, controlada, ordenada e regulada por ordens discursivas que definem formas de ser e estar no mundo. Pesquisar a infância das crianças *ribeirinhasamazônicas* que vivem num *espaçotempo* diferente de aquilo que estamos acostumados a ver, é, nesse contexto, problematizar, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre qual o efeito das práticas e estratégias de saber e poder que exercemos sobre elas. É mostrar como os discursos e as narrativas que se pronunciam sobre a infância têm orientado os modos de subjetivação que atuam na constituição de suas subjetividades. É, de alguma maneira, questionar as narrativas que definem “o que é ser criança”. Trazer à cena a vida que pulsa nos cotidianos de crianças *ribeirinhasamazônicas* implica perceber que não existe um verdadeiro “ser criança” que paira no ar. Existem crianças em seus distintos modos de viver.

O exercício de problematizar os *espaçotempos* das crianças contemporâneas - *espaçotempo* que abriga disciplinarização e controle, mas ao mesmo tempo afirma microliberdades e microresistências - não me permite chegar ao ponto final de minhas inquietações. Meus pensamentos são idéias que se movem entre *espaçotempos* e palavras que se constroem em silêncios. Meus pensamentos exclamam como exclama o de Deleuze,

A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele uma série de rajadas e abalos e, mais que isso, a lógica de um pensamento é o conjunto das crises que ele atravessa, assemelha-se mais a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo do equilíbrio. (DELEUZE, 1992, p. 106).

Penso que o enigma da infância, ou o que vai do possível ao verdadeiro, como nos diz Larrosa (2000), é, em parte, o que está aqui neste trabalho. Trago nas linhas deste texto de dissertação, rastros infantis de crianças que se afirmam em um *espaçotempo* que foge das proposituras da razão. As crianças *ribeirinhasamazônicas* produzem experiências singulares, que fazem comunhão com as coisas, que falam a partir de ninguém, como nos diz Barros (2010, p. 384),

Falar a partir de ninguém faz comunhão com as árvores
Faz comunhão com as aves
Faz comunhão com as chuvas
Falar a partir de ninguém faz comunhão com os rios,
com os ventos, com o sol, com os sapos.

Falar a partir de ninguém
 Faz comunhão com borra
 Faz comunhão com os seres que incidem por andrajos.
 Falar a partir de ninguém
 Ensina a ver o sexo das nuvens
 E ensina o sentido sonoro das palavras.
 Falar a partir de ninguém
 Faz comunhão com o começo do verbo

A arte de falar a partir de ninguém é a possibilidade de inventar o cotidiano, é a arte de produzir o incomum e operar em deslimites. A arte de fazer das crianças *ribeirinhasamazônicas* é a arte do desimportante, é a arte daqueles que nascem em grupos minoritários e não objetivam criar e expressar “verdades” em nome de qualquer forma de poder. Não as tomo como adversárias do mundo capitalístico, mas como “a força e a autonomia dos sujeitos da ação, o instrumento privilegiado da operacionalização de mudanças” (OLIVEIRA, 2007, p. 67).

As narrativas das crianças *ribeirinhasamazônicas* criam um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão inventando novas narrativas que subvertem as “verdades hegemônicas”. São crianças encarnadas na vida cotidiana, em um *espaçotempo* de vida em construção e mudança, cujas formas de ver/viver/estar no mundo *despraticam* as normas, operam em deslimites e nos mostram uma outra realidade, problematizando que o real não é algo dado, mas produzido em determinados contextos históricos. A vida cotidiana da criança ribeirinha coloca nosso olhar em ação, num movimento dialógico com o outro no campo do possível, ao ponto de conceber que outros modos de vidas são possíveis. Posso ainda dizer tudo isso de outro modo. Posso dizer tudo isso a partir do modo Pessoa (2005, p. 32) de dizer sobre a criança e suas experiências singulares,

A criança nova que habita onde vivo
 Dá-me uma mão a mim
 E outra a tudo que existe
 E assim vamos os três pelo caminho que houver,
 Saltando, cantando e rindo
 E gozando o nosso segredo comum
 Que é o de saber por toda parte
 Que não há mistério no mundo
 E que tudo vale a pena.
 A criança eterna acompanha-me sempre
 A direção do seu olhar é seu dedo apontado
 O meu ouvido atento, alegremente a todos os sons
 São as cócegas que ela me faz, brincando nas orelhas.
 Damo-nos tão bem um com o outro
 Na companhia de tudo
 Que nunca passamos um no outro,
 Mas vivemos juntos e dois
 Com um acordo íntimo

Como a mão direita e a esquerda.
 Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
 No degrau da porta de casa,
 Graves como convém a um deus e a um poeta,
 E, como se cada pedra fosse todo o universo
 E fosse um grande perigo para ela
 Deixá-la cair no chão.

A criança *ribeirinhoamazônida* nos leva a conhecer que a infância é infinita e ilimitada. Que os quintais que povoam são maiores que o mundo e guardam infinitos segredos. Na inventividade do dia a dia, as crianças *ribeirinhasamazônidas* organizam seu quintal, constroem seu *espaçotempo* onde tudo é possível (re) criar... (re) viver... Assim, podemos entender que as crianças e os movimentos infantis não se esgotam no aqui agora, no tempo em que vivemos, mas tecem um gigantesco tear nas redes de convivências que se movimentam. Nesse sentido, as experiências *socioculturais* de cotidianos das crianças *ribeirinhasamazônidas* se contrapõem aos discursos monoculturais estabelecidos como regimes de verdade.

Todavia, as crianças *ribeirinhasamazônidas*, também, convivem com forças que as interpelam e querem discipliná-las conforme a ordem hegemônica. Segundo Maldonado (2009, p. 131), existem “forças que querem transformá-las, discipliná-las, inseri-las no mundo e no modo de produção capitalístico”. Assim pergunto: por qual mecanismo de controle e poder? A escola.

Maldonado (2009, p. 132), acompanhando o pensamento de Guattari nos diz que,

Através da escola, a criança é inserida em um mecanismo de economia desejante, a criança é inserida na máquina de produção da individualidade, da identidade. [...] A escola é entendida como um equipamento coletivo que exerce a função de operária na máquina de formação da subjetividade capitalística. Essa subjetividade capitalística produz uma nova conduta, um novo modo para as relações humanas. Dita as normas de como trabalhar, como ser ensinado, como amar, como brincar, como mover, como falar...

A escola incansavelmente vem perpetuando esse papel na formação das subjetividades infantis. Há anos a escola vem formalizando e “idealizando” um sonho de ordem onde as “desordens” existem para serem superadas. Porém, o cotidiano escolar nos mostra ser mais do que um sistema de repetição. Há uma produção barulhenta, astuciosa, sutil que fervilha dentro dos espaços escolares, que cria microrresistências, que foge o quanto pode das amarras do processo de disciplinarização do mundo capitalístico. As táticas praticadas

pelos *praticantespensantes* no cenário educacional subvertem o currículo escolar prescrito como “oficial”.

De acordo com Carvalho (2009, p. 200), no cotidiano da escola, se “cria movimentos singulares ao manusear os produtos e as regras que são impostas”. Assim, como vimos nas táticas que a professora ribeirinha utilizou em suas aulas, ela se utilizou dos *saberesfazeres* do cotidiano instituinte para contemplar o instituído, buscando na vida vivida a potência de um currículo não burocrático. Segundo Carvalho (2009, p. 179),

O currículo envolve além de documentos emanados de órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa a teoria e a prática escolar. O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Deste modo concebo que existe um currículo, para além do oficial, composto também por linhas de fugas. Defendo a necessidade de pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes e variações. Penso que os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares possam fazer traçados que rachem os extratos dos currículos engessados em seu meio, para ver/viver/sentir as artimanhas que surgem na vida vivida. “Fazer cavalo verde, por exemplo”(BARROS, 2010, p. 350). Experimentar, por fim, fazer a diferença, despraticar normas para pensar um currículo como território de multiplicidades, somas, desejos, desterritorializações, cultivo de alegrias, afectos e reterritorializações.

Esta pesquisa teve o propósito de cartografar o cotidiano das crianças ribeirinhas e mostrar que existe algo intempestivo, barulhento que pulula com a vida ordinária, a infância das crianças *ribeirinhasamazônidas*, que se opõem ao decalque de infância universalizada instituída pelo projeto moderno de sociedade. As narrativas contadas, os *espaçostempos* vividos pelas crianças, ora na beira do rio, ora na escola, mostram que a vida não segue um sistema pré-fixado. As crianças *ribeirinhasamazônidas* nos mostram que existe a diferença na/da infância e, deste ponto de vista, nasce a necessidade em se pensar na/para/com a diferença. Então, como lidar com a diferença nos espaços escolares e no currículo?

A diferença, a qual a filosofia de Deleuze e Guattari nos leva a pensar, é o movimento que no meio da repetição se cria. A diferença se desenrola como elemento potencializador. Ela é devir; é movimento sem lei, é linha de fuga. Assim, é possível possibilitar a ‘arte de fazer’ em um currículo. Deixar vazar, transbordar! Possibilitar um

currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em suas diversas maneiras de conceber o mundo. Arriscar! Aventurar-nos juntos com os *praticantespensantes* do cotidiano e compartilharmos saberes, sabores, afectos, sensações, desejos, aprendizagens... Essa é a diferença que pode nos levar aos *ariticuns maduros*.

REFERÊNCIAS

- AB´SABER, Aziz Nacib. **A Amazônia: do discurso à práxis**. São Paulo: EdUSP, 1996.
- ALVES, Nilda. **O ‘espaçotempo’ escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das idéias**. Revista do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. V. 18, n. 1-2, pg. 15-34, jan./dez. 2005.
- _____. Oliveira, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a03.pdf>.> Acesso em 19 de junho de 2015.
- _____. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012**.
- _____. Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas. *In: Salto para o futuro*. Ano XIX – Nº 8 – Junho/2009.
- _____. **Praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ARAUJO, Sonia Maria da Silva. **Cultura e escolas-de-fazenda na Ilha de Marajó: um estudo em Raymond Williams**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, SP, 2002.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa** / Manoel de Barros. – Sao Paulo: Leya, 2010.
- _____. **Memórias inventadas para crianças - a segunda infância**. São Paulo:Planeta do Brasil, 2006.
- _____. **Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico]; 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROZO, João Carlos. A fronteira Agrícola. *In: PRETI, Oreste. et.al. A colonização oficial em Mato Grosso: “a nata e a borra da sociedade”*. Cuiabá:EdUFMT, 2002
- BAUMAN, Zygmunt.**Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: editora Brasiliense, 1987a.
- _____. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- _____. **O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão**. São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo: Iluminuras, 1993.
- _____. **Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo:Editora 34, 2001.
- _____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinarias**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2001.

_____. Descaminhos. *In: Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Outras infâncias? *In: SOMMER, Luís Henrique; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006

_____. (Organizador). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2011.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional.

BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução nº 01/2002. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade. *In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação Básica no Campo, nº 04*. Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAPOZZOLI, Ulisses. **Cintas-largas, garimpeiros e o Massacre do Paralelo 11**. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/ciencia/cintaslargas-garimpeiros-e-o-massacre-do-paralelo-11/>>. Acesso em 28 de abril de 2015

CARVALHO, Horácio Martins de. **Campesinato e a Democratização da Renda e da Riqueza no Campo**. Curitiba: mimeo, 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2009.

_____. Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Organizador). Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Goulart Suzany. Infância da aprendizagem inventiva, colocando o pensamento em movimento. *In: VI Seminário Internacional “As Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade”*. **Anais**. Rio de Janeiro: Proped/UERJ, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis – RJ: Editora vozes, 1998.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CORAZZA, Sandra M. **Currículo na Contemporaneidade.** Formação Continuada. Blumenau, 2008. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf> Acesso em 25 de junho de 2015.

CORDEIRO, Georgina Kalife. et.al. Educação do campo e desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II encontro nacional de pesquisa em educação do campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa II: Questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Clínica e crítica.** Tradução de Peter PalPelbart. - São Paulo: Ed. 34, 1997. _____ . **Conversações.** São Paulo: Ed.34. 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed 34, Vol.3, 1996.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed 34, Vol.4, 1997a.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo:Ed. 34, Vol. 5, 1997b.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2010a.

_____. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010b.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor.** Ponta Grossa, v. 6, n. 1, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 24 de junho de 2015.

_____. **Rumo a ilhas desconhecidas: a potência política da constituição do comum pelas conversações e narrativas.** Junqueira & Marin Editores. Campinas – SP, 2012.

_____. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa. ALVES, Nilda (Organizadoras). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires.** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum.** São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 20 de junho de 2015.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **No tempo do Seringal.** São Paulo: Editora Atual, 2001.

FILHO, Antenor Martins de Lima. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, PR, 2006. Disponível <<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em 16 de junho de 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão** – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.).

Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**; tradução Salma Tannus Muchail. — 8 ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. Verdade e poder. *In*: **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. Disciplinas. *In*: **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Verdade, poder e si mesmo. *In*: **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. (Tradução: Alfredo Veiga-Neto). 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIACOMONI, Marcello Paniz. VARGAS, Anderson Zalewski. **Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva**. Veredas *online*– análise do discurso – 2/2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. *In*: _____. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos e realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2569/1760>> Acesso em 03 de junho de 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anízio Teixeira. **Panorama de educação no campo**. Brasília: Paz e Terra, 2007.

PIAIA, Ivane Inêz. **Geografia de Mato Grosso**. 3. ed. ver. amp. Cuiabá: EdUNIC, 2003.

JABER, Michelle. SILVA, Regina. **Educação Ambiental enveredando os seringais de Guariba**. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT03>>; Acesso em 19 de setembro do ano de 2013.

JOBIM & SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHAN, Walter Omar. Publicação de artigos científicos. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. Nov. 2003. Disponível em:
<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>> Acesso em 29 de junho de 2015.

_____. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste do Rio de Janeiro**. UERJ, maio de 2004.

_____. **Uma educação da filosofia através da infância**. In: ____ (org.). **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

KOLLING, Edgar Jorge. *et al.* Conclusões da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do campo. **Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 01**. Brasília - DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

KUHLMANN, Junior Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 5 ed., 2010.

KRAMER, Sonia. **Linguagem, cultura e alteridade. Para ser possível uma educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbarie**. Enrahonar, Barcelona, v. 31, p. 149-159, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, M^a Elizabeth Barros (org.) **Psicologia**: questões contemporâneas. Vitória: Edufes, 1999.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Planejamento Educacional**: Projeto Político Pedagógico, Currículo na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Cuiabá – MT: UFMT/UAB, 2014.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2009.

_____. **A ordem do discurso da educação ambiental**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2001.

MARTINS, Edílson. **Amazônia, a última fronteira**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

MATO GROSSO. **Decreto nº. 9.521, de 19 de junho de 1996**.

MEC/SECADI. **Diferentes Diferenças**. Brasília: 2006.

MENDES, Marcos Amaral. **História e geografia de Mato Grosso**. Cuiabá: Cafarnaum, 2012.

MENDONÇA, Rosa Helena. Cotidianos, imagens e narrativas. *In: TV escola /Salto para o futuro*. Rio de Janeiro: Ano XIX – Nº 8 – Junho/2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa II**: Questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

MONTEIRO, Silas Borges. **Heceidade como individuação sem sujeito**. Disponível em: <<https://egrifo.wordpress.com/2011/02/26/heceidade-como-individuacao-sem-sujeito/#more-97>> Acesso em 21 de outubro de 2015.

MORENO, Gislaene. A Colonização no século XX. *In: MORENO, Gislaene e HIGA, Tereza Cristina Souza (Org.) Geografia de Mato Grosso: Território, Sociedade, Ambiente*. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. *In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do Bem e do Mal** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2 ed. 2002.

NOGUEIRA, Armando. **Sem ciúmes**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/tododia/ano2003/dezembro/311203/nogueira.htm>> Acesso em 29 de março de 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100004> Acesso em 12 de Outubro de 2015.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caeiro / Fernando Pessoa**. Edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In: O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. CARMO, Eraldo Souza do. **Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia**. Ponta Grossa, PR, 2012. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em 15 de janeiro de 2015.

PRETI, Oreste *et.al.* **A colonização oficial em Mato Grosso: “a nata e a borra da sociedade”**. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris**. (Tradução: Luiz Feracine). São Paulo: Editora Escala, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3ª edição, São Paulo, Difel-1995.

ROOSEVELT, Theodore. **Nas selvas do Brasil**. Tradução Luiz Guimarães Junior. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1976 (Reconquista do Brasil, v.35)

SANTOS, Nilson. **Seringueiros da Amazônia: sobrevivente da fatura**. São Paulo: USP, 2002. 330 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Gilton Mendes; COSTA JÚNIOR, Plácido. **Estudo para a implantação da Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt**. Cuiabá: GERA/UFMT, 1997.

SILVA, Marta Regina Paulo. Infância, experiência e resistência: o exercício da liberdade como prática na Educação com crianças. *In: Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.2, p. 133-147, jul. /dez. 2009. Disponível em: www.metodista.br/revistas. Acesso em 20 de junho de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em 28 de junho de 2015.

SILVESTRI, Mônica. **Crianças, brinquedos e professorasbrinquedistas: Experiências e deslimites ontemhoje**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2010.

TRINDADE, Rafael. **O amor em ritornelo**. Disponível em: <http://razaoinadequada.com/2015/02/04/amor-ou-o-amor-em-ritornelo/> > Acesso em 10 de julho de 2015.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *In: Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992.

VEIGA NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 1996.

_____. **Foucault e a Educação**. São Paulo: Ed. Autêntica, 2004.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *In: Sísifo Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n.7, set/dez 2008.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles! *In*: COSTA, Marisa Vorraber *et. al.* (organizadora). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2002.