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

EULENE VIEIRA MORAES

NARRATIVASDE COTIDIANOS: COMPOSIÇÕES SINGULARES DE CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

CÁCERES-MT
2015

EULENE VIEIRA MORAES

NARRATIVAS DE COTIDIANOS: COMPOSIÇÕES SINGULARES DE CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

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 Eulene Vieira Moraes, 2015.

Moraes, Eulene Vieira.
Narrativas de Cotidianos: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia./Eulene Vieira Moraes.
Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
139 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientadora: Maritza Maciel Castrillon Maldonado

1. Crianças ribeirinhas – Brasil/Bolívia – Cáceres/MT. 2. Educação do Campo. 3. Cotidianos – crianças ribeirinhas pantaneiras. I. Título.

CDU:37.018.51(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

EULENE VIEIRA MORAES

NARRATIVAS DE COTIDIANOS: COMPOSIÇÕES SINGULARES DE CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado
(Orientadora - PPGEDU/UNEMAT)

Prof. Dr.Carlos Eduardo Ferraço
(Membro - PPGE/UFES)

Prof. Dr. Dimas Santana Souza Neves
(Membro - UNEMAT)

APROVADA EM: 09/02/2015

À mamãe Terezinha, mulher guerreira

Minha família Vieira Moraes e Falcão, seiva que está dentro de mim

A meus manos:Francinaldo, Fátima, José Carmo e Jucelino (in memoriam):

Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar

Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo mudar. (Thiago de Mello)

O novo amanhecer vem de dentro do escuro. (Raízes Caboclas)

Agradeço

A Deus, Autor da Vida.

A Universidade do Estado de Mato Grosso– UNEMAT – Instituição em que me formei em Pedagogia, campus Universitário de Sinop e me possibilitou o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação/ PPGEDU, campus universitário de Cáceres.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa concedida no período de estudo.

A minha orientadora, Maritza Maciel Castrillon Maldonado, minha gratidão pela acolhida e laços afetivos de amizade e partilha de saberes entre as artes da pesquisa. Ao seu esposo Hélio e filha Tainah, pelo cuidado, carinho e disponibilidade em todos os encontros. A vocês: Canto flores pra quem é de cantoria, pra quem faz da poesia o azul da imensidão! (Raízes Caboclas).

Aos professores e colegas de turma do Programa de Pós - Graduação em Educação/PPGEDU: A vida é a arte de tecer o aprender-fazendo.

Aos professores, Carlos Eduardo Ferraço e Dimas Santana Souza Neves, pelas contribuições à banca, tecendo os fios na força da coletividade: Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular - foi deixando, devagar [...] para transformar-se [...] na primeira pessoa do plural! (Thiago de Mello).

A Comunidade do Limão: a escola, as famílias, e em especial às crianças ribeirinhas-pantaneiras. Seus sorrisos e abraços fraternizaram a ternura dos olhos de quem sabe dar sentido a luz que traz numa canção! (Raízes Caboclas).

A meu afago, Gilmar, palavras não conseguem expressar a gratidão do coração: O mundo inteiro cabe num verso de amor!(Raízes Caboclas).

As amigas e amigos de perto e de longe, pelos colos recebidos entre os momentos difíceis, pelas palavras de incentivo, orações, companheirismo e por toda colaboração recebida na tessitura desta dissertação: A fraternura toca os tambores de bem querer!

Ao meu lugar de origem, Parintins: Então eu trago minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (Manoel de Barros), e a você, Amazonas, rio da minha vida: Não dá pra disfarçar, te levo aonde vou! Tá no meu coração, tá no meu linguajar... tá no DNA Caboclo! (Toada Boi Garantido).

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 as dos mísseis.
Tenho em mim esse 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 os meus silêncios.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Composições singulares, artes de fazer cotidianos das crianças e suas infâncias entre o portal do Pantanal Mato-Grossense a caminho da fronteira Brasil/Bolívia, esse é o movimento apresentado nesta dissertação. Pretendemos trazer as narrativas de experiências coletivas das crianças, moradoras de comunidade ribeirinha, pertencentes ao município de Cáceres-MT, procurando dar visibilidade as mesmas e mostrar que, para além da narrativa dominante de criança-infância, existem outras vidas, vidas singulares que pulsam nas brechas da linearidade histórica. Na tecitura da pesquisa, utilizamos como opção teórico-metodológica, os 'Estudos Cotidianos' (Michel de Certeau, 2001, 2013), e a 'Narrativas' (Walter Benjamin, 2002, 2012). Esta escolha veio ao encontro da *práticateoria* que nos orientou no percurso das problematizações. A possibilidade de adotar um estilo próprio de narrar e de habitar o contexto, permitiu dar visibilidade aos *autoresautoras*, protagonistas das narrativas: as crianças. Desse modo, objetivamos vislumbrar as artes de fazer vidas, sonhos, encantos e desencantos entre os afetos das crianças de seis a oito anos e suas infâncias, nos/dos/com os cotidianos na escola do campo e na comunidade. Na inspiração e sensibilidade que marcaram o tempo de entrelaçamentos com as crianças, juntamente com os interlocutores teóricos, dispusemo-nos fazer a experiência de aproximar a força da narratividade e dos cotidianos em movimento, como maneiras de pensar a educação e o currículo escolar mergulhados nos dois contextos de experiências das crianças: a escola e a comunidade. *Espaçostempos* que compõem seus *saberesfazeres* cotidianamente. Para isso, utilizamos o 'Diário de Campo' como instrumento de registro de pesquisa, realizada em rodas de conversas, entrevistas com crianças de uma turma multisseriada de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, professores e famílias. Questionamos no acontecer do estudo: como as singularidades das crianças *ribeirinhaspantaneiras* são constituídas nos modos de viverem as infâncias nos/dos/com os cotidianos - ribeirinho e escolar? Essas duas dimensões são compreendidas como lugares de expressividade da vida, onde o tempo de ser criança e viver a infância é fazedor de uma história própria, para além do conceito moderno de infância que a uniformiza. Esses movimentos são problematizados no diálogo com os interlocutores principais, Michel de Certeau e Walter Benjamin, mencionados anteriormente. Além deles, dialogamos nesta dissertação com Michel Foucault, Jorge Larrosa, Walter Kohan, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Manoel de Barros, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, e demais autores. Assim, pudemos conviver com as singularidades das infâncias nas multiplicidades de sentidos que dinamizam os espaços coletivos de constituição das crianças *ribeirinhaspantaneiras.*

Palavras-chave: Crianças ribeirinhas, Currículo, Cotidianos, Educação do Campo.

ABSTRACT

The subject of this dissertation are the singular compositions, the art of quotidian life of children and their childhoods between the *Pantanal* Mato-Grossense in the way to the border of Brazil and Bolivia. This study intends to report the narratives of collective experiences of children that inhabit riverine communities belonging to the municipality of Cáceres/MT. We sought to evidence such narratives, showing that beyond the dominant narratives of the children-childhood, there are other lives, singular lives that pulse in the breaches of historical linearity. In the construction the this research, has been chosen as theoretical-methodological option "Estudos Cotidianos" (Michel de Certeau, 2001, 2013) and "Narrativas" (Walter Benjamin, 2002, 2012). This choice has matched with the *praxis-theory* that has oriented the course of reflection. The possibility of adopting a particular style to narrate and to inhabit the context has permitted to give visibility to those *authors* who are the real protagonists of the stories: the children. Therefore, the purpose it is highlight the art of lives, dreams, charm and adversity of children between 6 to 8 years old, and their childhood in the daily life at the countryside school and in the community. By the inspiration and sensibility that have marked the time of relationship with the children, we have proposed with theoretical interlocutors bring the strength of the narrative and of the everyday life in motion. This represents a way of rethinking the education and the scholastic curriculum by being immersed in the double context of children life: school and community. *Spaces of time* that composes the *knowledge* daily. To do such, we have used the 'Field Diaries' as an instrument of register the research, done in circles of talk and interviews, made to children of multisseriate classe (1st, 2nd and 3rd year of Fundamental School), along with teachers and families. We have inquired in this study: how is constituted the singularity of the child riverine of *Pantanal*, in their way to live childhood in everyday life: riverine and scholastic? This two dimensions are understood as parts of the expression of life, where the time to be a child and childhood is built by its own history, which goes beyond the modern concept of childhood, which standardizes. These reflections are sustained by the dialog with the main interlocutors, Michel de Certeau and Walter Benjamin, as well as with Michel Foucault, Jorge Larrosa, Walter Kohan, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Manoel de Barros, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço and others. Thus, it was possible to live with the singularities of childhoods in the multiplicities of meanings that move in collective spaces of the riverine child of *Pantanal*.

Keywords: Riverine child, Curriculum, Quotidian, Education in Rural Area.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Vista aérea da cidade de Parintins-AM---------- 15

Figura 2. Cenário *ribeirinhopantaneiro*: comunidade do 'Limão'---------- 23

Figura 3. Vista aérea da cidade de Cáceres-MT ---------- 30

Figura 4. Vista aérea do Rio Paraguai---------- 31

Figura 5. Imagem via satélite do limite entre a fronteira Brasil-Bolívia ---------- 34

Figura 6. Imagem via satélite da Comunidade Porto Limão ---------- 38

Figura 7. Imagem via satélite do Rio Jauru-MT ---------- 47

Figura 8. Ponte Marechal Rondon, Cáceres-MT ---------- 66

Figura 9. Faixa de entrada da escola---------- 69

Figura 10. Crianças entre desenhos e conversas do lugar ---------- 75

Figura 11. Estradas e movimentos para a escola---------- 86

Figura 12. Travessias *entrecampos* e *entrerios* ---------- 90

Figura 13. Caminhos e cenários---------- 95

Figura 14. Crianças pescando no Rio Jauru-MT. Os cotidianos da comunidade ribeirinha entre as tardes de pesca após a escola---------- 98

Figura 15. Praticantes dos cotidianos praticando a escola---------- 104

Figura 16. Cotidianos escolar ---------- 105

Figura 17. Cotidianos familiar ---------- 122

Figura18. Experiências de infâncias---------- 134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Composições dos cenários da turma multisseriada---------- 71

Quadro 2. Distribuição dos horários das saídas e chegadas dos ônibus na escola do campo-89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de ética em Pesquisa

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos.

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica

CF - Constituição Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAPERG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGEDU - Programa de Pós - Graduação em Educação

PCN’s - Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESP - Universidade Estadual Paulista

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ---------- 14

CAPÍTULO I

CONHECENDO O CHÃO QUE PISO E AS ÁGUAS QUE BANHAM ESTE CHÃO - 27

1.1 A cidade de Cáceres: "Princesinha do Paraguai" ---------- 28

1.2 A caminho da Fronteira: o encontro com a comunidade *ribeirinhapantaneira* ---------- 33

1.3 Guardiões da memória: a constituição da comunidade ---------- 37

1.3.1 Das lembranças guardadas na memória ---------- 39

1.3.2 Mãos que curam: a sabedoria das mulheres idosas na cura de doenças ---------- 42

1.3.3 A devoção popular ---------- 43

1.3.4 A primeira professora ---------- 44

1.3.5 Formas de sustento das famílias ---------- 46

1.3.6 *Entre* as curvas do Rio Jauru ---------- 46

CAPÍTULO II

CRIANÇAS RIBEIRINHAS: ENTRE AS NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA DE COTIDIANOS EM MOVIMENTO ---------- 49

2.1 As Infâncias e a Experiência: sentir, falar, silenciar, brincar, inventar, sossegar, agitar -- 49

2.2 A opção teórico-metodológica da pesquisa: *Estudos Cotidianos/Narrativas* ---------- 54

2.3 A força da Narratividade na Experiência do Sentir: o método ---------- 57

2.4 Cotidianos *ribeirinhopantaneiro entre* a comunidade e a escola: sintonia com a natureza, sintonia com a vida ribeirinha ---------- 65

2.4.1 Na travessia, o encontro com a fronteira ---------- 66

2.4.2 Cotidianos *entre* a escola e a comunidade ---------- 68

CAPÍTULO III

NA COMPOSIÇÃO DO LUGAR A EDUCAÇÃO ACONTECE: *ENTRE* CAMPOS, *ENTRE* RIOS, *ENTRE* INFÂNCIAS ---------- 74

3.1 *Saberesfazeres* dos praticantes dos cotidianos entre a perspectiva dos Estudos Culturais 76

3.2 Cotidianos da escola e*ntrecampos*: espaços coletivos entre encantos e desencantos ------ 83

3.2.1 Entre a cheia e vazante dos rios: a *escola do campo* é para todos? ---------- 85

3.2.2 *Praticantespensantes* dos cotidianos: nas idas e vindas à escola narram suas experiências ---------- 89
3.2.2.1 Docentes narram suas experiências ---------- 91
3.2.2.2 Famílias narram suas experiências ---------- 93
3.3 As infâncias nos/dos/com os campos: por uma educação da diferença ---------- 94

CAPÍTULO IV
A ARTE DE FAZER DA INFÂNCIA *RIBEIRINHAPANTANEIRA*: O LUGAR DA CRIANÇA REVOLUCIONAR ---------- 97
4.1 A constituição das crianças *ribeirinhaspantaneiras* ---------- 97
4.1.1 Crianças-infâncias: produtoras de subjetivação ---------- 99
4.1.2 Crianças-infâncias: produtoras de cultura ---------- 102
4.2 Narrativas das Infâncias nas vozes das crianças e comunidade: *narradorespraticantes* da vida cotidiana ---------- 103
4.3 Fios que tecem as narrativas curriculares na/da escola: multiplicidades de experiências infantis entre *saberesfazeres* ---------- 104
4.3.1 Narrativa 1- *Os saberes do menino Danilo* ---------- 106
4.3.2 Narrativa 2 - *Afinal, o que são Sílabas Simples e Complexas?* ---------- 107
4.3.3 Narrativa 3 - *Conversando sobre a morte* ---------- 108
4.3.4 Narrativa 4 - *As brincadeiras e os saberes da mina da cobra* ---------- 110
4.3.5 Narrativa 5 - *Pedro e os peixes* ---------- 112
4.3.6 Narrativa 6 - *O tatu como alimento e remédio* ---------- 113
4.3.7 Narrativa 7 - *O poema* ---------- 115
4.3.8 Narrativa 8 - *O poema 'Diversidade' seguiu outro caminho* ---------- 116
4.4 Fios que tecem as narrativas curriculares na/da família: *o quintal é o mundo da gente* 120
4.4.1 Narrativa 9 - *No mesmo quintal, várias histórias para contar* ---------- 121
4.4.2 Narrativa 10 - *O dia de banhar o Santo no rio* ---------- 124
4.4.3 Narrativa 11 - *Ao redor do poço* ---------- 125
4.4.4 Narrativa 12 - *Sob a sombra do Pequizeiro, vidas se encontram* ---------- 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS
COMO O RIO SEGUINDO A CORRENTEZA E AS PÁGINAS DE HISTÓRIAS QUE SE DEIXAM ENCONTRAR ---------- 130

REFERÊNCIAS ---------- 135

INTRODUÇÃO

Vai um Canoeiro, nos braços do rio,
Velho Canoeiro vai. Já vai Canoeiro!
Vai um Canoeiro, no murmúrio do rio,
No silêncio da mata, vai. Já vai Canoeiro!

Já vai Canoeiro, nas curvas que o remo dá.
Já vai Canoeiro, no remanso da travessia.
Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios,
E das correntezas vai o desafio. Já vai Canoeiro!

Da tua canoa, o teu pensamento:
Apenas chegar, apenas partir. Já vai Canoeiro!
Teu corpo cansado de grandes viagens. Já vai Canoeiro!
Da tua canoa de tantas remadas. Já vai Canoeiro!
O porto distante, o teu descansar.
Sou Canoeiro! Canoeiro, vai!

(Toada Amazônica - Saga de um canoeiro - Ronaldo Barbosa)

Entre o rio, no ir e vir das manhãs e tardes ensolaradas, no avistar dos barcos-navios e das canoas que chegam atracando no porto, um dia de esperanças, alegrias e de constantes desafios vem nas ondas da correnteza, trazendo a labuta do dia pelo caudaloso e imponente Rio Amazonas. Entre a floresta, ensinada desde criança, como a nossa Mãe-Terra, lugar de Nossa Casa, o porto seguro que traz a vida e o alimento diário às mesas do caboclo[1] amazonês[2], de um povo miscigenado com rostos que embelezam uma pequena ilha no coração do Amazonas: *Na ilha Tupinambarana[3] nasceu Parintins que eu vou decantar: Parintins dos parintintins é o nome da tribo desse lugar. No seio da mata virgem a pureza das araras, o som do silêncio morno, a maloca[4] dos caiçaras[5], o canto da ariramba[6], barranco do rio mar, o som rouco do remanso, o mormaço branco no ar. O cantar do miri-*

[1] De origem Tupi – Kari "wora": resultado da mestiçagem do branco com o índio.
[2] Expressão popular do povo amazônico.
[3] É uma ilha fluvial situado no Rio Amazonas, com 11.850 km² de área. É a segunda maior ilha fluvial do mundo. Grande parte da ilha é coberta por florestas e ela só é acessível por meio do rio ou pelo ar. Conhecida como a 'Ilha Tupinambarana', foi berço dos primeiros habitantes das etnias: *Tupinambás*, *Maués* e *Sapupés* e mais tarde pelos índios *Parintintins*.
[4] Conjunto de habitações indígenas.
[5] No ato da colonização, os índios *Caiçaras* foram gradativamente exterminados dos litorais. Muitos fugiam para outras terras a fim de sobrevivem e onde conseguiam permanecer marcavam o território deixando suas heranças que ainda hoje se perpetuam. A palavra *caa-içara* é de origem tupi-guarani. Separadas, as duas palavras sugerem uma definição: *caa* significa galhos, paus, "mato", enquanto que *içara* significa armadilha. Disponível em: <http://fundart.com.br/tradicao/comunidades/caicara/> Acesso: 24 de julho de 2014.
[6] Pássaro de pequeno porte comum na floresta amazônica, que se assemelha a um beija-flor, devido o seu bico longo e fino e suas cores brilhantes. Vive as margens dos rios e das matas e seu canto soa por toda a mata como uma risada aguda.

miri[7]*, mari-mari*[8] *e taperebá*[9]*, o cheiro do muruci*[10]*, o vinho de patauá*[11] [...] (Cantiga de Parintins - Chico da Silva).

Figura 1. Vista aérea da cidade de Parintins-AM

Fonte: www.panoramio.com/photo_explorer

Rostos avermelhados, negros, sarnentos, asiáticos. Ameríndios somos! Terra sagrada sangrada, berço dos filhos do sol, que ecoa uma reconquista ancestral. Terra dos primeiros habitantes, os índios Tupinambás[12]. Nesses traços de culturas caboclas, amazonenses, parintinenses, fomos nos constituindo como crianças ribeirinhas. Na revoada dos pássaros, o entoar da dança da liberdade, entre voos exuberantes contornando no azul do céu, o colorido da vida. Nos fins das tardes, quando as águas beijavam a ponte, sabíamos que era a hora de

[7] O canto do pássaro *mirimiri* ressoa pelas matas e manguezais da Amazônia, especialmente nas regiões ribeirinhas, ilhas fluviais e lagoas.
[8] Fruta nativa da região amazônica de sabor agridoce. É encontrada em muitas matas de várzea, margeando rios e lagos.
[9] Fruta de sabor e aroma agradável é muito apreciada na Amazônia e em outras regiões do Brasil. Aqui na região pantaneira é conhecida como *cajá* ou *cajazinha.*
[10] Dentre as fruteiras amazônicas e em outras regiões do Brasil encontramos o muruci, fruto pequeno com sabor exótico de forma pastosa e amarela, frequente em terrenos úmidos, próximos a rios e lagos.
[11] É uma palmeira conhecida em toda região da Amazônia. De suas amêndoas se extrai óleo e o vinho, espécie de bebida muito apreciada e conhecida pelos povos amazônidas como *vinho de patauá*.
[12] Grupo indígena, hoje considerado extinto, da família linguística tupi-guarani. A região era habitada por esses índios de onde surgiu o nome da ilha.

passar o gado, avistar outras terras firmes[13] e buscar nos lagos, furos[14] e igarapés[15], outras formas de sustentação.

Lá no terreiro de nossas casas, curumins e cunhantãs[16] se encontravam. Alegremente, corriam para lá e para cá, dançando o Boi-Bumbá[17] nas purezas das manhãs. Lugar de encontro da curuminzada[18] para as brincadeiras, as danças ao redor da fogueira, nas noites de São João. Lugar de rezas e terços, de bendições, de rituais indígenas e caboclos. Lugar das histórias das lendas amazônicas, que abrilhantavam os olhares das crianças, contadas pelos mais velhos, mas, que também amedrontavam nas noites escuras sob a luz das lamparinas.

O sentimento de preservação a nossa pátria verde florescida, eram ladainhas constantes nas conversas dos adultos com as crianças: Que a nossa Mãe-Natureza, templo de rios, florestas, lagos, cachoeiras, do encontro das águas das cores da natureza, significavam o santuário ecológico que Deus havia nos dado. Cuidar dos mananciais era preciso, e os rumores que a nossa fauna e flora estavam em extinção se transformavam em gritos de dor. O que é extinção? Nós, pequenas crianças perguntávamos. A resposta vinha nas sábias palavras de um velho canoeiro: *Não tirar as penas da vida! Preservar a biodiversidade! Não permitir o rio secar, porque o que será desse mundo se o rio e a mata desaparecer*? E finalizava dizendo num gesto e olhar perplexo: *A vida depende da vida pra sobreviver!*

Entre os movimentos das águas do banzeiro[19] do rio, que encanta por sua grandeza e beleza, me constituíram amazônida[20]. É um orgulho inexplicável narrar o que dera início as intencionalidades da pesquisa hoje. Sentir-me assim, simplesmente amazônida! É uma composição de emoções, sentimentos que carregam encantos e desencantos, lembranças de um pequeno lugar, que para nós, nas vivências de infância ribeirinha, as margens do Rio Amazonas, tornava um único mundo que tínhamos nas mãos. E a formação da vida e do encontro com a palavra configurava-se cada vez que ouvíamos os pais dizerem: *É hora de ir pra escola!* Mas, que sentidos de escola apreenderíamos naquele momento de nossas vidas, de

[13] Região longe das inundações, de solo mais pobre.
[14] Pequenos cursos d'agua que se ligam aos rios, possuindo suas próprias nascentes.
[15] Pequenos cursos d'agua que unem rios entre si ou rios e lagos.
[16] Do tronco linguístico Tupi - cunhantã (criança-menina), curumim (criança-menino).
[17] Rica manifestação cultural, que acontece anualmente no último fim de semana de junho, exaltando as culturas indígenas, lendas amazônicas, folclore popular assim como a religiosidade do povo tanto indígena quanto cabocla.
[18] Termo utilizado pelo caboclo da Amazônia para denominar as crianças.
[19] Formação de pequenas ondas entre as travessias de barcos e navios.
[20] Expressão popular de pessoas que nasceram ou que vive na Amazônia.

crianças e de infâncias ribeirinha? Não entender esses sentidos era o princípio, porém, assimilar que era importante para a vida, era preciso.

A partir de então os primeiros encontros com a escola foram tecidos. No remar das águas da vida escolar, fui interpelada a fazer o curso de Magistério (Ensino Médio) por um sonho pessoal. Desejava atuar como professora nas comunidades ribeirinhas pertencentes ao município de Parintins, pois sentia que naquelas pequenas comunidades rurais era urgente viver e assumir essa profissão tão nobre e desafiadora. Acompanhando as visitas às comunidades, em trabalhos missionários da diocese que eu participava ativamente, percebia que as crianças, no tempo de várzea, lugares que sofre a cheia dos rios, andavam em canoas, horas e horas, para chegar à pequena escola.

Quando as águas inundavam o lugar de estudo, as crianças ficavam aproximadamente seis meses em casa até chegar o tempo de baixar o nível das águas dos rios. Esse período foi acompanhado por mim durante todo o Ensino Médio, porém, não pude concretizá-lo na atuação de professora, por novas experiências pessoais de estudo e trabalho que me fizeram seguir a correnteza de outros rios e conhecer outros lugares. Um desses lugares foi o Estado de Mato Grosso, tornando-se para mim um novo lar.

Após a mudança para o Estado, na cidade de Sinop/MT, continuei os estudos no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus Universitário de Sinop. E o entrelaçamento nas vivências com os povos do campo continuaram emergindo meus propósitos de estudo, em especial, com as crianças e suas infâncias.

Manoel de Barros, poeta mato-grossense, caminha comigo no percurso da escrita inspirando-me em seu poema: Fomos formados no mato - as palavras e eu[21]:

> O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza (BARROS, 2003).

As palavras e eu! Um universo convidado a mergulhar para descobrir que a vida estava, também, além do terreiro de nossas casas. É a natureza eclodindo vida e a vida,

[21] BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

eclodindo as palavras. Por outro lado, trago na proa da canoa[22] o poeta amazonense, Thiago de Mello que, em seu poema Toada de Ternura,[23] enfeita a boniteza desta prosa:

> Meu companheiro menino, perante o azul do teu dia, trago sagradas primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria. É um reino que estava perto, de repente ficou longe: não faz mal, vamos andando porque lá é o nosso lugar. Meu companheiro menino, neste reino serás homem, como o teu pai sabe ser. Mas leva contigo a infância, como uma rosa de flama, ardendo no coração: porque é de infância, Leonardo, que o mundo tem precisão! (MELLO, 1999).

Infâncias! Composições singulares que potencializam este texto!

Sentidos de infâncias nas intensidades ribeirinha, flechas que apontam para compartilhar as novas vidas, novos espaços e experiências infantis, numa terra chamada, Mato Grosso, lugar conhecido como a *Princesinha do Paraguai*. Infâncias - tempo específico da vida humana que exige de nós, adultos, a perseverança, a ternura, a paciência e a responsabilidade de aprender a mergulhar nesses mundos infantis para bem conhecê-la, enquanto maneiras de estar no mundo e torná-lo inteligível a si mesmo (CERTEAU, 2013). Permitindo-nos sair de nosso adultocentrismo, podemos compreender quantas singularidades, carregadas de significados múltiplos, abarcam as crianças pequenas. Nas ondas da inspiração certeauniana, exercitamos a constante capacidade de nos maravilhar.

O encontro com novos olhares, com as vozes que ressoam os sonhos infantis, de vidas que se entrelaçam, caracterizam acontecimentos que esta pesquisa pretende narrar: maneiras múltiplas de pensar e de sentir essas vidas *ribeirinhaspantaneiras*[24], vislumbrar os lugares comuns com seus *saberesfazeres* particulares, de "um cotidiano que se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (CERTEAU, 2013, p. 38). Assim nos encontramos hoje, em uma pesquisa que motiva o ato do encontro, como declama Manoel de Barros[25]: *Sou hoje um caçador de achadouros da infância, vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios de meninos que fomos* (Achadouros, 2003, XIV).

Estar com modos distintos de conviver com as infâncias, este é o convite que o resultado desta pesquisa apresenta. Mergulhar na cotidianidade das crianças *ribeirinhaspantaneiras*, em suas condições sociais, históricas, culturais, econômicas, entre

---

[22] Parte da frente da embarcação, e a parte de trás são chamadas de popa.
[23] MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
[24] Nesta dissertação, faremos uso da junção de palavras, segundo as inspirações de Nilda Alves e dos Estudos nos/dos/com os Cotidianos, a fim de propiciar a construção de novos sentidos que derivam a partir dessa formação. De acordo com Alves, "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" (ALVES, 2000).
[25] BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

tantos outros modos de viverem as infâncias, pois, são nessas experiências que as crianças se constituem como seres humanos que compartilham suas vidas. Saborear os gostos, os sabores, os cheiros, as cores, os movimentos, os sons, os silêncios... saborear os múltiplos sentidos que compõem as crianças e infâncias na ambiência ribeirinha, eis a nossa pretensão. Aqui começam as narrativas de histórias, que não se permitem parar. De mãos dadas com Walter Benjamin, aprendemos que narrar é uma arte, "Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos" (BENJAMIN, 2012, p. 220).

Criança *ribeirinhaamazônica*, é um pouco das experiências que a narrativa da pesquisadora entoou ao leitor. E o que compreendemos por crianças *ribeirinhaspantaneiras*? É o que a força desta pesquisa deseja contemplar. Essas curiosidades de mundos, com experiências tão peculiares, são trazidas para esta dissertação como uma viagem ao rio, para que o leitor sinta-se acolhido e convidado a fazer parte dessa viagem, a passar pelas paisagens que formam os cenários das "artes de fazer" (CERTEAU, 2013) das crianças, e, dos lugares como espaços de inventividades, sonhos, encantos e desencantos. Tudo tem um acontecimento! E esta pesquisa brota daqui. Na festa divina da vida!

No embalo das intencionalidades desta pesquisa, a presente dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, apresenta como temática: *Narrativas de Cotidianos: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia***.** Este estudo, busca suscitar instantes de reflexões de vidas e histórias de crianças e suas infâncias no cenário *ribeirinhopantaneiro*. A pesquisa foi tecida como uma rede de pesca[26], cotidianamente, com todo o cuidado e respeito para com os protagonistas desta história: as crianças *ribeirinhaspantaneiras.*

Comparamos este estudo, como o ato de tecer a rede. A escolha do fio é o passo primordial para a resistência e a segurança da malhadeira. Entre *idas* e *entrevoltas* na sintonia da dança do fio e a agulha, as malhas são constituídas, passo a passo, nó por nó, até chegar a sua tecitura[27] final. Tudo passa pelas habilidades das mãos de quem as cria. Rede tecida como uma arte, com o propósito de assumir o objetivo para qual fora criada: ser lançada ao rio,

[26] No decorrer da pesquisa, a rede de pesca aqui apresentada alegoricamente, não tem o propósito de representação, em produzir significados "sobre" ou "para" (HALL, 2006), tampouco o produto da rede em si, pois a sensibilidade está em seu processo. Entre a sintonia da dança do fio e da agulha, são tecidas as páginas das narrativas, mesmo que, *a priori*, este artefato seja utilizado na cotidianidade das famílias ribeirinhas.

[27] Utilizaremos o termo *tecitura* ao longo da escrita, em se tratando de *tecer*, ou *tecido* entre conjunto dos fios que se cruzam no processo da malhadeira, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, Laudelino Freire (1957, vols. 5, Ed. José Olympio) para dizer dos entrelaçamentos de ideias, fatos, histórias e movimentos das experiências partilhadas.

arriscar-se a novos desafios, e, entre superfícies e profundezas, mansidões e correntezas, escutas e esperas, criar possibilidades de novos encontros. Encontros com os movimentos das vidas, difíceis de serem capturados pelo constante mover-se e pelo vazar-se incessante.

Há um sentido especial que carrego na bagagem da pesquisa: interligar, reviver, experenciar. Isso pressupõe uma disposição para o exercício fundamental e pessoal: viver a pesquisa com a intensidade subjetiva que me é própria, para o encontro com as referências de uma vida marcada pelo rio e aquilo que compõe espaços outros de ricas aprendizagens e caminhos que seguem. Um novo texto com múltiplas experiências a serem tecidas paulatinamente e compartilhado; um ato de deslocar, com a disposição de conhecer as potencialidades de vidas presentes nas realidades do campo, entre a especificidade *ribeirinhapantaneira.*

Narrar as vivências e os afetos das crianças de seis a oito anos, e suas infâncias, nos/dos/com os cotidianos em uma escola do campo, comunidade ribeirinha do município de Cáceres-MT**,** essa é a força que permeia o estudo. Narrar, estando com elas e para elas e, a partir desse lançar-me, enquanto rede, acompanhar os fluxos, problematizar[28] os encontros e os afetos das crianças e suas infâncias, procurando acompanhar os movimentos de suas vidas e como as singularidades são constituídas nos modos de viverem as infâncias nos/dos/com os cotidianos ribeirinho e escolar.

Essas duas dimensões, de mergulhar na cotidianidade ribeirinha e o espaço escolar, compreendidas como lugares de constituição das crianças, apresentam infâncias peculiares a *espaçostempos*, fazedores de uma história não linear, no sentido benjaminiano, de "salvamento" da história. Nossa intenção, ao trazer as narrativas é exatamente essa, salvar a história das crianças, dando visibilidade a elas.

Oliveira (2012a), respaldando-se em Boaventura de Souza Santos nos diz que

[28] A ideia de *problematizar*, adotada nesta dissertação, está em consonância com os Estudos Cotidianos no sentido dado por Michel Foucault. Este termo é caro ao filósofo, pois, problematização, "[...] não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc" (FOUCAULT, *Ditos e Escritos V*, 2004b, p. 242). Assim, rompemos com a ideia de explicações demasiadas, justificativas para além de produzir efeitos de verdade, interessam-nos abrir tentativas de diálogos, implicações que fomentem mais questionamentos que certezas, exercícios de desprender-se, mais que fixar-se em conceitos. Procurar problematizar nesta pesquisa é isso, olhar a cotidianidade ribeirinha, problematizando-a, tecendo outras e novas possibilidades de experiências, provocar uma ruptura com aquilo que pensamos saber, abrirmo-nos aos limites do nosso pensar. Logo, trazer ao pensamento como se constituem os modos de viverem as infâncias das crianças da comunidade, na inspiração foucaultiana incita-nos a: movimentar o problema, articular, instigar novas maneiras de pensar "com" ele, tomar distância e aproximar-se.

> A desinvibilização de práticas sociais não captáveis ou compreensíveis na perspectiva das monoculturas hegemônicas promovida pela sociologia das ausências (SANTOS, 2004) permitiria ampliar o presente, reconhecendo nele experiências desperdiçadas pela redução do real ao compreensível e formulável no contexto da racionalidade ocidental moderna – a razão indolente. Paralelamente, essa multiplicação da experiência do mundo percebida abre a possibilidade de investimento na tessitura de realidades ainda não existentes, cujas possibilidades de efetivação estão inscritas nas experiências invisibilizadas pela redução do real às monoculturas referidas (OLIVEIRA, 2012a, p. 10-11).

Compreendemos nesta dissertação que para essa desinvibilização aconteça é necessário "que se abra, que se rompa a história para que novos outros trechos de histórias e sonhos sejam vistos" (MALDONADO, 2009, p. 23). Novos trechos de histórias e sonhos de potências de vidas que pulsam nas realidades do campo; singularidades, com seus próprios jeitos de crianças nas tecituras de infâncias. Objetiva-se, assim, construir histórias juntos, nas experiências coletivas.

Compor os cotidianos das crianças moradoras de comunidade ribeirinha, permitindo-me desfazer do ponto de vista identitário, consolida-se nesta dissertação, a busca de acompanhar os movimentos das crianças entre as "artes de fazer" vidas, criancices, sonhos, de fazer escola, de aprender nos jeitos de brincar, nadar, pescar, interagir e assim, perceber as interpelações da cotidianidade na relação com o tempo e nas muitas formas de reorganizar os espaços de aprendizagens. Essas inúmeras invenções nos/dos/com os cotidianos vão concomitantemente produzindo cultura, entre movimentos de concretude da vida que perpassa todos os lugares por onde as crianças tecem seu caminhar. Assim, necessário se faz "olhar o cotidiano e resgatar seu passado, não para guardá-lo ou conservá-lo, mas para salvá-lo. Fazê-lo romper com a delimitação do espaço que o produz, quebrá-lo em mil pedaços e ver os cacos saindo do exílio, criando outras histórias" (MALDONADO, 2009, p. 24).

Nas maneiras de pensar os cotidianos das crianças, a educação permite adentrar na correnteza desse rio de perspectivas e lutas diárias. Educação que acontece nos espaços de convivialidade das crianças: na família, na escola, na comunidade, na cidade, na fronteira, entre outros. A importância de se pensar a educação por esses caminhos, como formadora de princípios humanizadores, torna-se a alegoria que apresentamos da tecitura da rede. No ir e vir do entrelaçamento entre a agulha e a linha, as composições singulares vão se constituindo.

No encontro com esses mundos de múltiplas experiências infantis, eis o compromisso ético da pesquisadora: ver o espaço onde a criança vive como o lugar da criança "revolucionar" (BENJAMIM, 2002). Esses novos olhares intensificaram as intencionalidades da pesquisa, em especial pelas 'Narrativas', inspiração deste texto. Por meio dela,

compreendemos a relevância de que, facilitar o ecoar da voz é viver a voz da criança, que traz em si, a novidade do mundo. Pretende-se, a partir daí, exercitar a descontinuidade. Parar a história contínua, hegemônica, das crianças e das infâncias e trazer as singularidades de vidas, de um lugar carregado pela ancestralidade de uma terra que um dia fora habitada por povos indígenas. Trazer a força da Mãe-Terra no ressoar de vidas que um dia construíram, produziram, lutaram para manterem-se no lugar, "um lugar próprio de onde pensar o cotidiano" (CERTEAU, 2013, p. 67). Eis a potência da vida Ameríndia!

Este lugar escolhido faz o desenvolver da pesquisa. Espaço realizado na Escola do Campo, pertencente à Secretaria Municipal de Cáceres-MT, localizada a margem da comunidade Porto Limão, distante 60 km do perímetro urbano da cidade de Cáceres, no entorno do Km 45 da BR 070, região do Corixa, que liga Cáceres-Brasil a San Matias-Bolívia. Lá, encontramos vidas em que o rio está dentro das próprias vidas. Este é um convite a rememorar os percursos que esse rio traça dia após dia, seguindo as correntezas, conhecendo novos caminhos, vencendo os obstáculos: entrar e sair, no voltar e partir firma-se o propósito: Criança-infância-ribeirinha. Como acontecem suas vivências nos espaços de vida pantaneira na fronteira Brasil/Bolívia? São crianças que convivem numa complexa rede de relações e mobilizações singulares aos lugares de pertencimento, *praticantes dos cotidianos*[29], que expressam as multiplicidades sócio-culturais de nossa região pantaneira, de nosso Brasil.

[29] Pluralizamos o termo, *Praticantes dos cotidianos* (crianças, professores, famílias, entre outros) que movimentam os lugares da pesquisa. Assumimos esta inspiração a partir dos Estudos Cotidianos que, em Certeau (2013), nos oportuniza ver os "sujeitos praticantes" anônimos como sujeitos das práticas cotidianas, portanto, produtores de conhecimentos. O cotidiano é uma prática política, sendo assim, o "praticante" do cotidiano é um ser político. O autor se deixar maravilhar pelos sujeitos reconhecendo-os cotidianamente. São sujeitos que usam, consomem os produtos, mas, para além da passividade, criam maneiras múltiplas de (re)inventar outros usos e consumos a partir de suas vivências cotidianas. Somente "com" eles, esta pesquisa tornou-se possível.

Figura 2. Cenário *ribeirinhopantaneiro:* comunidade do ‘Limão’

Foto: Arquivo da pesquisa

Estando com as crianças, na ambiência escolar, entre visitas as suas famílias, no movimento da comunidade, como processo da tecitura da rede de pesca, fio a fio o estudo foi compondo os fios da coletividade. Para isso, as ações decorrentes da *pesquisacampo* aconteceram durante o período de novembro de 2013 a junho de 2014 com uma turma multisseriada, de 1º, 2º e 3ª anos, formada por dezessete crianças, no período matutino. A escolha da turma privilegiou crianças que vivem no entorno do Rio Jauru, nos arredores da comunidade Porto Limão, município de Cáceres-MT. Realizamos entrevistas com crianças e famílias, rodas de conversas, visita as famílias, acompanhamento nas atividades conjuntas da comunidade, assim como, gravações e fotografias.

Toda a dinâmica da pesquisa veio ao encontro da opção teórico-metodológica que adotamos: *Estudos Cotidianos*. Essa abordagem traz a *Narrativa* como opção política, por adotar um estilo próprio de habitar o contexto, sem criar categorias, conformar identidades, afirmar verdades. As narrativas, enquanto palavras, imagens e sons, são utilizadas nesta dissertação a partir das inspirações propiciadas pelas pesquisas desenvolvidas por Walter

No diálogo com esses autores, a pesquisa assumiu a sustentação da *práticateoria* que permitiu acompanhar, narrar, problematizar as experiências das crianças *ribeirinhaspantaneiras*. No viés do pensamento benjaminiano, o ato de narrar traz seu aspecto sensível,

> [...] 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, 2012, p. 221).

Um convite a narrar o que está no "invisível", nas sutilezas das "artes de fazer" dos *praticantes dos cotidianos* que ali constroem seus mundos. Inventar os cotidianos com as múltiplas possibilidades de "caça não autorizada", das "astúcias sutis", das "táticas de resistência" (CERTEAU, 2013), como formas de abrir novos caminhos, nos modos possíveis de se (re)inventar as práticas, novas criações; encontrar novos sentidos nas artes de fazer das crianças, nas vivências coletivas com criança-criança, criança-adulto, considerando a legitimidade dos valores, *saberesfazeres* construídos cotidianamente.

Os *espaçostempos* mergulhados pelas crianças da comunidade *ribeirinhapantaneira*, seja na família, na comunidade ou escola, nos modos de proceder seus cotidianos, fazem partes de experiências *individuaiscoletivas*. É o que nos inspira a obra de Certeau: vislumbrar o que está além do recôndito dos acontecimentos que possibilitam as artes de fazer e dissolver-se nas novidades e nas multiplicidades dos detalhes (CERTEAU, 2013).

Para as possibilidades de compreender, deslocar, balançar as certezas, causar estranhamentos, incomodar, romper com o pensamento linear, na constituição da pesquisa, trazemos outros autores que permitiram entrelaçar e intensificar o estudo. Além de Walter Benjamin e Michel de Certeau, já mencionados, dialogamos com Jorge Larrosa, Walter Kohan, Manoel de Barros entre as concepções de devir-criança e das infâncias nas interações e inventividades de mundos; Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira nos Estudos nos/dos/com os Cotidianos; Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva entre outros, juntamente com documentos e legislações dos Estudos do Campo, problematizando o espaço campo e/ou nos/dos/com os campos e seus processos de identidade(s) e diferença; Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, para trabalhar o conceito de subjetivação, enfocando como a vida e a escola constitui o sujeito; e, na perspectiva da cultura entre espaços de fronteira, dialogamos com Michel de Certeau, Elias Januário e demais autores.

A composição de quatro capítulos segue o percurso de rios que se permitem navegar. No Capítulo I, apresentamos a constituição histórico-social da comunidade ribeirinha. Utilizamos das narrativas, enquanto arte do dizer, para contar como as histórias dos lugares são tecidas pela memória dos primeiros moradores da comunidade, *os Guardiões da Memória*, situando o espaço *ribeirinhopantaneiro*, cenário escolhido para compreender que chão e que águas trazem as experiências das vidas que ali se encontram a caminho da fronteira.

No Capítulo II, apresentamos a opção teórico-metodológica da pesquisa, os *Estudos Cotidianos* e as *Narrativas*, com o propósito de trazer ao centro, a prática de narrar as experiências coletivas das crianças e infâncias entre a ambiência que perpassa a: família, escola, comunidade, como lugares que constituem as singularidades nos diversos modos de vida do campo e/ou nos/dos/com os campos. Michel de Certeau e demais interlocutores dos Estudos Cotidianos, fazem ecoar a dimensão do vivido nos *espaçostempos* das práticas cotidianas, onde a criança interage e permite acontecer os *saberesfazeres* em vivências de especificidade ribeirinha.

No Capítulo III, procuramos traçar um panorama conceitual dos estudos da Educação do Campo na realidade de vida ribeirinha onde a pesquisa foi desenvolvida, apoiando-nos em documentos e legislações subsequentes dos estudos atuais da educação para as populações do campo, no exercício de problematizar este *espaçotempo* por meio dos Estudos Culturais e dos Cotidianos. As narrativas constituem as vozes dos *praticantes dos cotidianos* que compõem as travessias dos lugares, entre as multiplicidades de agenciamentos, peculiares à cotidianidade nos/dos/com os campos.

No Capítulo IV, as vozes das crianças ressoam as infâncias *ribeirinhaspantaneiras*: as narrativas infantis que precisam ser ouvidas, vistas, respeitadas na condição de crianças, protagonistas de seu lugar. Aqui contemplamos os *espaçotempos* de constituição das crianças, nos entrelaçamentos das experiências coletivas que contemplam a relação com o rio, com a escola, com a comunidade entre a fronteira Brasil/Bolívia. Sendo assim, procuramos problematizar, pelos caminhos narrativos, os distintos modos das artes de fazer acontecer o pulsar da vida cotidiana e como pensam e vivem as singularidades nas multiplicidades *ribeirinhapantaneiras.*

Tal qual o percurso de um rio, e as páginas de histórias que não param, no compartilhar das vidas infantis, pretendemos que, ao banharmo-nos nesse rio, possamos

juntos, mergulhar na pesquisa com crianças, na possibilidade de adentrar nas pluralidades de vidas que se fazem cotidianamente. Cultivar a experiência do sentir, da presença humana e acolhedora, na disposição de ouvir e aprender com as crianças pequenas que, para ir ao rio e lançar a rede, faz-se necessário uma atitude de espera, pois, é nesse tempo que as crianças provocam em nós, o encontro com as novidades do mundo. Lá estão elas, o lugar das infâncias acontecerem, nas histórias construídas a cada novo dia, histórias cambiantes e que balançam as nossas seguranças. O sentimento de eternizar esperanças, continua nas águas do grande rio. É nesse porto que atracamos, provisoriamente, nossa canoa. Nessas ondas adentramos nossas expectativas. Esta é a nossa viagem a partir de agora. Sentindo-nos entrelaçados, simplesmente por sermos canoeiro ribeirinho, canoeiro pescador, ser do rio, do sol, da terra. Assim compomos estas narrativas. Narrativas que se deixam encontrar!

CAPÍTULO I

CONHECENDO O CHÃO QUE PISO E AS ÁGUAS QUE BANHAM ESTE CHÃO

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 para inverter os ocasos.

(BARROS, 2006, p. 75).[30]

Comprometer-se com o azul do *espaçotempo* que movimenta a pesquisa é o propósito deste capítulo. Situar o leitor no lugar onde o horizonte se estende e o velho inverte os ocasos, com o intuito de conhecer o chão que piso e as águas que banham o cenário vivido pelos protagonistas desta história, esta é a pretensão. O cenário *ribeirinhopantaneiro* ora narrado, espaço que constitui as composições singulares das crianças entre as experiências de infâncias nas paisagens de vida do campo, pertence ao município de Cáceres, no Estado de Mato Grosso. Encontrar a comunidade no caminho da fronteira Brasil-Bolívia foi a condição que possibilitou a existência deste estudo, concedendo-me conhecer *os saberesfazeres* do povo, sustentados pela marca da ancestralidade de uma terra preservada na memória da força guardiã. Esse movimento das memórias celebram as recordações de homens, mulheres, crianças, que fizeram e fazem deste chão, na relação com o rio, as matas, a natureza, a Terra-Mãe. É a partir deste lugar, que estas narrativas foram tecidas. E, ao exercitar esta prática de contar as experiências, eu me faço narradora, praticando os múltiplos encontros que, nas inspirações das vozes das crianças e dos adultos tornamo-nos narradores *praticantespensantes*[31]. Conhecimentos potencializados nas artes de ouvir, falar, instigar entre agenciamentos. Por isso, conhecer o chão que piso e as águas que banham este chão não têm a

[30] BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

[31] Oliveira (2012) dialogando com Certeau, vai além da definição de praticantes para os sujeitos que participaram da pesquisa. Ela os considera *praticantespensantes*, pois criam conhecimentos e significações permanentemente, em suas ações cotidianas.

intencionalidade apenas da descrição, isso empobreceria os sentidos das narrativas. Tenho o propósito de que, ao cruzar e entre cruzar, exercito uma "arte de pensar" (CERTEAU, 2013), arte tecida entre as invenções dos cotidianos, mergulhadas nas experiências dos *autoresautoras.*

1.1 A Cidade de Cáceres: "Princesinha do Paraguai"

Princesinha do Paraguai, assim é conhecida popularmente a cidade de Cáceres. Localizada a margem esquerda do Rio Paraguai, noroeste do Estado de Mato Grosso, a 220 km da capital Cuiabá-MT, encontra-se a cidade, banhada pelo rio e constituída por uma história de luta pela terra e resistência ao lugar de pertencimento. Sua extensão territorial abarca o Pantanal Mato-Grossense, Bacia Hidrográfica do Alto Paraguai, apreciado por suas belezas inesgotáveis, fonte de biodiversidade da fauna e flora, na abundância de planície inundável, fertilizadora de solos. Com tantas riquezas naturais, sua área expande-se pelas regiões ao sul de Mato Grosso, ao noroeste de Mato Grosso do Sul, ao norte do Paraguai e ao leste da Bolívia. Mas, é do Rio Paraguai e seus afluentes que o Pantanal abraça suas águas, alagando-se para formar os pântanos e deles, eclodir a vida na multiplicidade de seu solo. É nesta simbologia da força de suas águas que o Pantanal traça as curvas de sua história, como expressa Costa (1999):

> A imensa planície inundável situada no interior da América do Sul, hoje denominada Pantanal, foi transformada em terras pertencentes à coroa espanhola pelo Tratado de Tordesilhas, no final do século XV. Originalmente era território de diversas nações e povos indígenas, entre outros, dos Guarani, Payaguá, Guaxarapos e Xarayes. Já no início do século XVI passou a ser visitada por europeus devido à possibilidade de conter riquezas minerais ou fabulosos tesouros (COSTA, 1999, p. 17).

Populações ameríndias habitavam este solo até a chegada de aventureiros europeus, meados do século XVI a XVIII, para territorializá-lo e desterritorializar quem a ele pertencia. Período de indefinições marcadas por permanentes tensões na luta por legitimar os "donos" das terras. Portugueses e espanhóis travaram batalhas para fincar suas intenções na busca de riquezas. Entre o Tratado de Tordesilhas (1494), e o de Madri (1750), ficava a indagação: Para quem afinal, ficariam estas terras? Segundo Maldonado,

> O período compreendido entre 1494 (Tratado de Tordesilhas 1494) e 1750 (Tratado de Madri 1750) fora marcado por indefinições de territórios luso-espanhol. Diversos tratados e processos diplomáticos aconteceram nesse período, até que, após a assinatura de outros tratados entre os reinos de Portugal e Espanha, no decorrer de 50 anos (1750-1801), em 1801 foi assinado o Tratado de Badajoz, em que os territórios foram definidos (MALDONADO, 2009, p. 36).

No cenário de indefinições, com o propósito de firmar o domínio da Coroa de Portugal na região, por volta do século XVIII, Luiz Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, então Governador da Capitania de Mato Grosso, nomeia o tenente de dragões Antonio Pinto do Rego e Carvalho para fundar a que denominou Vila de Maria do Paraguai, em 06 de outubro de 1778. O nome escolhido foi uma homenagem dedicada à rainha de Portugal, D. Maria. A cidade de Cáceres, fundada no período do ciclo de ouro, surge em meio aos planejamentos estratégicos da colônia portuguesa para consolidar a apropriação da terra e os recursos que ela oferecia. Além de minérios como, diamante, ouro, cobre e pedrarias semipreciosas, a região possuía também, abundância de madeira, borracha, plantas medicinais, entre outros.

Conforme Januário (2004),

> A população local, contava, no século XVIII, com a presença de índios oriundos dos domínios castelhanos de Chiquitos e Mojos. Além desses grupos, destacam-se índios da etnia Bororo que, no contato com negros e brancos, deram origem e traços característicos aos grupos que habitam hoje essa região (JANUÁRIO, 2004, p. 82).

A região de Cáceres era habitada, predominantemente, pela etnia Chiquitana, de origem da Província de Chiquitos, na Bolívia. Entretanto, foi no entrelaçamento de culturas múltiplas: indígenas, negras, europeias, entre outras, que a Vila Maria do Paraguai fora construída. No chão de uma fronteira, entre terras, águas, morros, vegetações, minérios, a Coroa Portuguesa intencionava expandir o território para dominá-lo, contestando o acordo do Tratado de Tordesilhas (1494) que limitava as terras entre Espanha e Portugal, cabendo à Espanha, teoricamente, a parte interiorana da América.

Em 1820, a Vila Maria do Paraguai, foi intitulada pela Lei Provincial, de Vila de São Luiz do Paraguai. No ano de 1874, passou a categoria de cidade, denominada de São Luiz de Cáceres, em homenagem ao santo padroeiro da cidade e ao seu fundador, Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres. Por meio do Decreto nº 208 de 26 de outubro de 1938, a Câmara Municipal determina que a cidade de São Luiz de Cáceres, fosse designada apenas de, Cáceres (JANUÁRIO, 2004). O conjunto arquitetônico das casas, senzalas, capelas, ruas, cais do porto, igreja matriz, imagens sagradas e esculturas míticas, entre outros monumentos, marcam a história de Cáceres, como legado deixado pela imponência europeia (PINHO, 2011).

Figura 3. Vista aérea da cidade de Cáceres-MT

Fonte: www.panoramio.com/userer/4068641

Ao longo dos séculos, com as dominações, saídas e chegadas de novos migrantes e imigrantes, novas rotas de comércio, extrativismo, pecuária e agricultura expandiram-se na região. Grandes fazendas produtoras de açúcar, carne e cachaça transformaram a cidade em um centro internacional de comércio, riqueza que se apoderou do suor dos povos negros, índios, sertanejos, trabalhadores que contribuíram para a permanência do poderio colonial. Dessa forma, foi constituída a cidade de Cáceres. Além da herança colonial europeia, tornou-se também a referência de um passado de fartura econômica, tendo como principal via de escoamento, o Rio Paraguai.

É nesse majestoso rio, que a cidade e regiões são banhadas. Rio que se dobra entre o Pantanal Mato-Grossense desenhando nos caminhos tortuosos, as belas lagoas e baías. No entrecruzamento, a natureza declama a arte da vida, surgindo entre o pôr do sol que se deleita nas águas do rio e na florescência dos ipês. Abundância de peixes de inúmeras espécies é encontrada nesta região, assim como, variedades de animais e vegetações multicoloridas. Tudo está interligado nesse contexto que um dia fora objeto de cobiça do colonizador.

Figura 4. Vista aérea do Rio Paraguai

Fonte: www.historiagrafiamatogrossense. blogspot.com

O cidadão cacerense, na mistura de cores e tons, vê no rio e na natureza, a sua sustentação. Aprende com o rio e o cantar dos pássaros, como os tuiuiús[32] e as anhumas[33], que a história narrada pelos primeiros habitantes, os povos indígenas, juntamente com as multiplicidades e hibridizações de culturas que se mesclam entre, brancos, negros, mestiços, reúnem a composição do lugar.

Por falar em pássaro Anhuma, vejamos o poema de Natalino Ferreira Mendes, escritor cacerense ao trazer a memória de seu lugar para dentro de sua história:

Um grito ecoa estridente,
Na calada da campina alagadiça.
- "Atenção! bicharada,
Estranho penetrando em nosso espaço!"

É o grito da Anhuma
Empoleirada em alto galho
Num capão de mato em meio ao campo aberto.
Novo grito, sinal de que o desconhecido

[32] De origem tupi *yabi'ru, iambyrú*: pescoço inchado, muito grande. É considerada ave símbolo do Pantanal.
[33] Derivados do tupi*ña'um*: ave preta que grita ao denunciar a chegada de estranhos em seu território.

Mais penetra em seus domínios.
E quando mais perto chega o intruso,
Alça o vôo o alado guarda
Em busca de outra árvore mais longe,
Gritando sempre, como se dissesse:
- "Quem puder se salve!".

A essa hora a caça esquiva
Já procurou outras paragens
Mais seguras, escapando ao caçador.
Para mim, ave do pantanal da minha terra,
Teu grito tem sentido diferente.

É um encantamento
Que me conduz ao longo do passado,
Despertando, lá da infância,
A primeira Anhuma que escutei
À beira da baía do Malheiros
Nas vizinhanças da cidade.

Não morreu aquela ave
Passados tantos anos!
Adormeceu, apenas...
E quando, hoje, uma irmã sua canta,
Lá desperta ela

Com toda carga de recordações
Que, na solidão da beira da baía,
Mais se animam e se aproximam...
Como se tudo fosse um ontem.

Canta, Anhuma pantaneira,
Tal e qual a vez primeira,
Infante, te vi cantar.
Canta, canta, ave amiga!
Enche o ar de emoção
Para que, no coração, nunca morra
A Anhuma da minha infância. [34]

O grito da Anhuma ecoa em Cáceres, o lugar do "possível", considerado nesta dissertação tal qual pensou Michel de Certeau, em que, nas experiências e saberes múltiplos foram tecidos os lugares da cidade, dos interiores, das beiras de rio, das travessias de pontes: "Só se pode morar num lugar assim povoado de lembranças" (CERTEAU, 2013, p. 175). É

[34] Natalino Ferreira Mendes (in memoriam), compôs o poema: **Anhuma do Pantanal** (Poesia da terra, 1993). Foi membro e titular da cadeira nº15 da Academia Mato-Grossense de Letras.

onde a memória tenta se proteger, nas recordações do poeta e de um povo carregado por experiências coletivas, individuais, silenciosas, compartilhadas. *Espaçotempo* concebido na originalidade do real-imaginário que, ora encanta, causa perplexidade, admiração, ora, desencanta, como os gritos do pássaro Anhuma, alertando que "o desconhecido mais penetra em seus domínios". Espaço sentido, que se dissolve para dar lugar à potência ao sujeito e sua história, aliados ao sentimento de pertença que faz o poeta despertar-se ao tempo de infância, nos beiradões da baía e com as vizinhanças da cidade. Assim estamos: "ligados a este lugar pelas lembranças" (*ibidem*, p. 175).

1.2 A caminho da Fronteira: o encontro com a comunidade *ribeirinhapantaneira*

Percorrer caminhos da fronteira, sair da cidade em direção ao campo, requer uma multiplicidade de movimentos. No cruzamento da ponte Marechal Rondon, sobre o Rio Paraguai, construída no início dos anos 60, ligando Cáceres-MT ao noroeste do Estado e a San Matias, cidade interiorana da Bolívia, seguem-se rumos, contornam-se estradas. Estamos no portal do Pantanal, caminhos de encontros e desencontros na constante mobilidade da vida. Necessária travessia para a chegada e saída à comunidade.

O que compreendemos por limites de fronteira dentro de um território dinamizador, que ao longo de seu processo de ocupação e demarcação histórica foi berço de acolhimento de etnias indígenas, pescadores, agricultores, ribeirinhos, fazendeiros, sitiantes, migrantes e imigrantes? De que fronteira afinal, estamos falando?

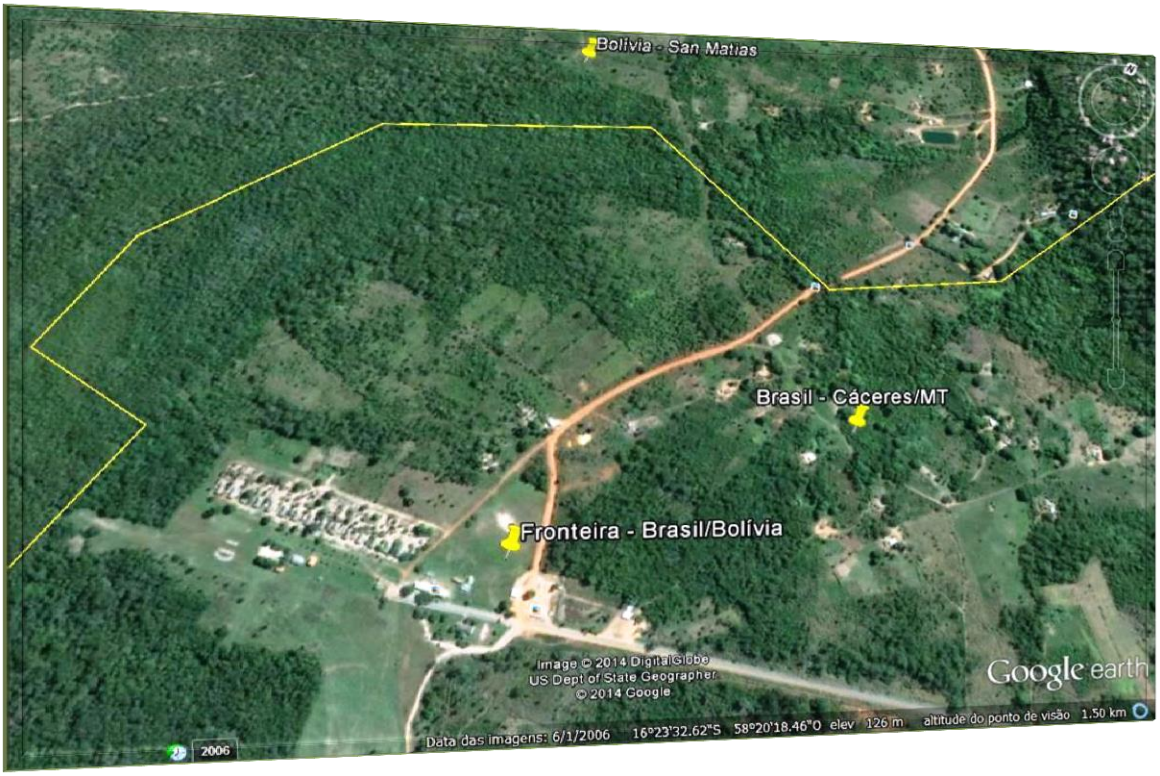
Conforme Januário, (2004):

> No domínio da geografia, fronteira é uma representação político-administrativa de limites entre países, regiões, territórios. Na instância político-jurídica, fronteira demarca soberanias. Na esfera sócio-cultural, fronteira é "zona" de encruzilhadas, espaços de ambigüidade, de trânsito entre simbólicas, de percurso entre identidades e suas regulações. Na vida comum, no dia-a-dia dos que a habitam, fronteira não é limite, não é separação entre um grupo e seu exterior. Fronteira é possibilidade de muitas afiliações, de aproximações, de passagens, de mobilidades, sem deixar, todavia, de ser foco de processos de diferenciações, de atribuições de vantagens e desvantagens (JANUÁRIO, 2004, p. 17).

Para além das dimensões conceituais, no excerto supracitado, nossa aproximação ao espaço fronteiriço, estende-se ao sentido de vínculo aos cotidianos comuns entre as pessoas, nas relações com a natureza, como construção humana e social. Região de limite territorial na efusão de encontros de multiplicidades que, muitas vezes, é ameaçadora por ferir identidades culturais, como de compreensão do outro dentro de sua própria cultura. Caminhar por entre a fronteira, como passageiros, visitantes ou moradores, predispõe o comprometimento com o

outro, nas suas particularidades e respeito à alteridade, meios fundamentais para compreensão de fronteira como um espaço de convivência, de interação e das relações estabelecidas entre o eu/nós.

Figura 5. Imagem via satélite do limite entre a fronteira Brasil-Bolívia.



Fonte: Google Maps: www.googleearth.com

Que tantos "limites" perpassam as linhas e curvas dos espaços de fronteira? Utilizamos o conceito de agenciamento, cunhado por Deleuze e Guattari (1995), na intenção de compreender como os sentidos das vivências em "fronteira" estão impregnados dos processos históricos e sociais simbolicamente produzidos. Trata-se de um local de transformações e revoluções contínuas, do aprender a conviver na contingência e reciprocidades de *saberesfazeres* diários. Acontecimentos que agenciam os traçados de linhas como possibilidades de intercambiar valores, culturas, hábitos e crenças, nos modos de estar no mundo e de tornar este mundo habitável.

> Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 17).

Agenciamento, ou, crescimento do rizoma-fronteira!

Nas pluralidades do rizoma, os encontros são tecidos entre agenciamentos, mapeando as multiplicidades das experiências coletivas, do estar com o outro, visto que, "[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. E muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem" (*ibidem*, p. 15). Assim questionamos: Como a fronteira pode ser pensada não como demarcação de território, como "árvore", mas, enquanto espaço de criação de um outro lugar que não se permite explicar, fechar, pertencer? Na inspiração deleuze-guattariana, coloca-se em questão a territorialização e a desterritorialização, movimentos simultâneos de primordial importância, para compreender as experiências *entre* pessoas, *entre* as práticas sociais, *entre* territórios que se agenciam, nesse movimento de "sair e de entrar". Para os autores,

> 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 [...] 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; GUATTARI, 1997b, p. 218).

Por este prisma, problematizamos que territorialidades envolvem os *praticantes dos cotidianos*? Como agenciam suas experiências nos espaços que seguem os limites demarcados por instâncias político-jurídica entre fronteiras? Todavia, para além disso, quais as territorialidades que envolvem as vidas das crianças em seus lugares de acontecimentos, nas fazendas, nos sítios, nos quintais, nas roças, na escola? Situamos algumas questões, incorporando narrativas das crianças nesse encontro inicial com a comunidade ribeirinha.

Entre suas narrativas podemos pensar o que compreendem por "limite(s)"?

Yasmin, numa manhã entre o intervalo da escola, conta-nos uma narrativa que lhe parecia inquietar. Expressa que o terreno da família apresenta um sério problema:

Yasmin: *O lugar onde a gente mora é grande professora. Tem o rio perto e muitas árvores. Tem pé de pequi, manga, bocaiuva, romã, abacate, caju, mandioca, milho [...] tudo na roça. Ontem meu pai contou que os homens não quer que ele deixe a cerca lá perto do mangueral porque tá atrapalhando o gasoduto*[35] *que tá bem pertinho da nossa cerca [...] aí meu pai teve que tirar a cerca pra colocar mais pra cá [...] os homens não gostam. Meu pai disse que os*

[35] O Gasoduto Bolívia – Mato Grosso é uma tubulação para transporte de gás natural da Bolívia ao Brasil. Construído no segundo semestre de 1999 e concluída em junho de 2001 desde então está em operação transportando em média 2 milhões de metros cúbicos de gás oduto por dia. No Mato Grosso o gasoduto passa pelos municípios de Cáceres, Poconé, Nossa Senhora do Livramento, Várzea Grande e Cuiabá. Disponível em: <http://www.gasocidentemt.com.br/pagina.asp?cod=19. Acesso: 04 de novembro de 2014.

homens não gostam porque nosso terreno tá no limite da terra deles. (Diário de Campo, oito anos, Sítio Primavera) [36].

Limite territorial para Yasmin é percebido como "sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma" (GUATTARI; ROLNIK, 1995, p. 323). Nesse caso, é preciso remover as cercas, limitar o espaço de vida e sobrevivência da família de Yasmin e das outras famílias, a fim de adentrarem no "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" (*ibidem*, p. 323).

Nas experiências coletivas das crianças, os territórios também ultrapassam os conceitos, para além dos espaços geográficos. Eles (des)territorializam e (re)territorializam, por se permitirem, entre linhas de fuga, a criação de novos agenciamentos.

Para Danilo, o limite encontrado é a cidade:

Danilo: *Eu gosto daqui do Limão e não gosto da cidade porque passa muito carro, não deixa a gente dormi e a vida parece mais difícil. Não tem lugar pra brincar na cidade, não tem espaço, só rua*. (Diário de Campo, oito anos, Sítio Pé de Pequi).

Os limites do tempo das possíveis mudanças de vida e sonhos, na expressividade de Michel:

Michel: *Quando eu crescer vou ser médico pra poder ajudar as pessoas e cuidar das pessoas. Mesmo assim vou continuar jogando bola e pescar que é o que mais eu gosto.* (Diário de Campo, sete anos, Sítio Bocaiúva).

Ana Clara compreende o período de ser criança e viver a infância, ultrapassando os "limites" de tempo, entre os perigos, entre as brincadeiras:

Ana Clara: *Quando é criança a gente brinca bastante. Gosto de brincar, estudar, pular corda no quintal de casa, pular com elástico, pescar quase todo dia, subir nas árvores, andar de bicicleta até na BR, com cuidado, porque é perigoso.* (Diário de Campo, sete anos, Sítio Terenas).

Os limites em viver a infância são possíveis para quem é criança?

[36] Os nomes dos participantes citados no texto são fictícios, assim como, nome dos familiares, professores e nomes representando os sítios ou fazendas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da UNEMAT/Campus universitário de Cáceres/MT.

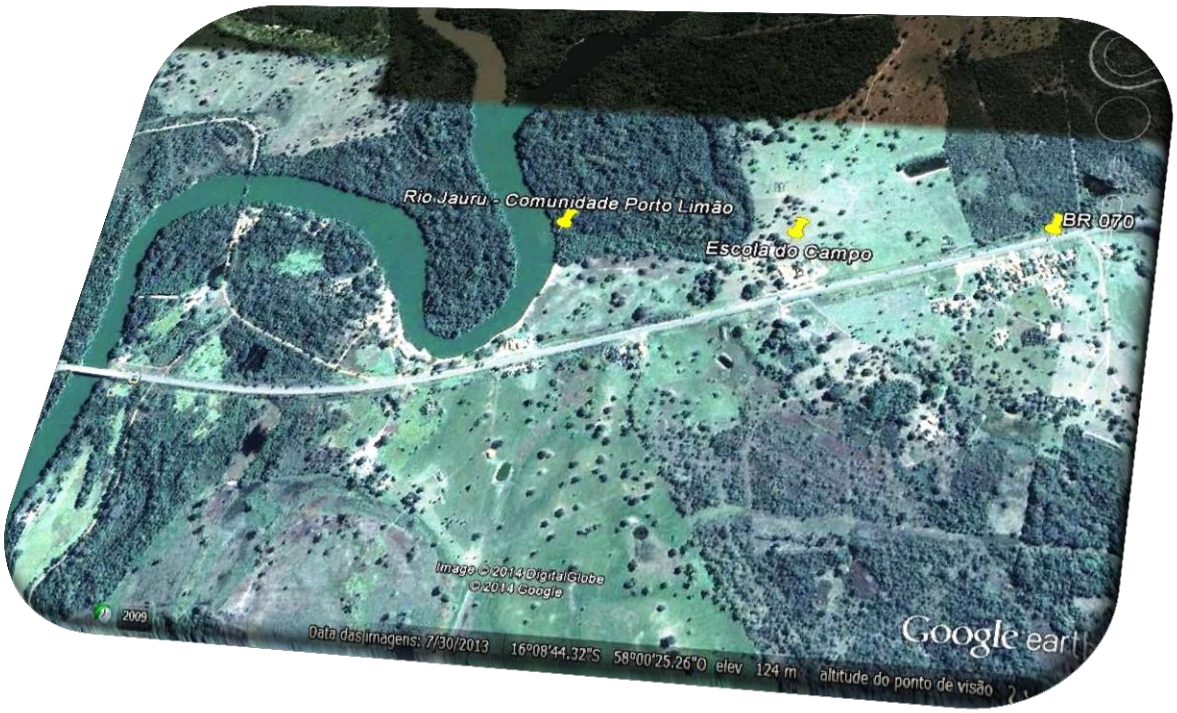
Compreendemos fronteira como lugar de movimentos constantes das vivências coletivas. Nas voltas e entrevoltas, crianças experimentam suas mais intensas formas de lidar *entre* os *espaçostempos* dinamizadores das artes de fazer. Apostamos neste estudo, ver a fronteira como territórios de multiplicidades. Entrelaçados nesses cotidianos que a pesquisa se fez, seguindo a força da horizontalidade. Seguindo linhas que intensamente atravessam e se atravessam ao se esparramarem nas superfícies que produzem as multiplicidades. Logo, estes lugares não se permitem limitar, ao contrário, buscam novas conexões para encontrar outros direcionamentos, novos desvios e rupturas. Assemelha-se, assim, ao Rio Paraguai, que, ao vazar, confunde as rotas, para mostrar entre caminhos e outros, novas possibilidades de navegar. Não se fecha a si mesmo, pois para ele, não é preciso seguir a linha reta do caminho das águas, se ele próprio se fez curvo para multiplicar e espalhar. Eis a potência do rio que banha a fronteira Brasil-Bolívia. Eis o surgimento de novas experiências que brotam da convivialidade de múltiplas relações, lugares de constante "tornar-se", "dobrar-se". Onde encontramos a comunidade? Encontramo-la nesses interstícios, *entre* as linhas, *entre* territórios *entre* agenciamentos...

1.3 Guardiões da memória: a constituição da comunidade

Quem canta melhor o valor desta terra
É quem nela nasceu e por ela lutou.
(Ajuri - Raízes Caboclas).

A comunidade Porto Limão, pequeno povoado às margens do Rio Jauru, afluente do Rio Paraguai, pertence ao município de Cáceres, distante a 60 km da cidade e a 270 km de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Na passagem da estrada que liga a fronteira Brasil-Bolívia, percorrida pela BR 070, avista-se a comunidade. Nas primeiras visitas de pesquisa, fui interpelada a conhecer o pequeno lugarejo através de visitas às famílias. Entre conversas com moradores, gostaria de saber quem poderia contar-me a história da comunidade. Foram-me apresentadas as primeiras constituições sociais, frutos de populações tradicionais e migrantes. Na ambiência dessas famílias, vamos apresentar as narrativas contadas pelos *Guardiões do tempo e da memória*. A meta é ouvir e fazer soar as vozes de moradores que fizeram e fazem desse chão o canteiro de lutas, desafios, esperanças para constituírem suas famílias e recontarem suas lembranças.

Figura 6. Imagem via satélite da Comunidade Porto Limão



Fonte: Google Maps: www.googleearth.com

Aproximadamente sessenta famílias compõem a comunidade do 'Limão', como são conhecidos. Povo da fronteira, do rio, da beira de estrada, habitantes daquele *espaçotempo* por volta de um século. Parte considerável de seus moradores são descendentes da etnia Chiquitana, indíos procedentes das regiões de fronteira da Bolívia, como nos conta a Dona Sebastiana, matriarca de uma das primeiras famílias da comunidade. Essas famílias também foram constituídas por descendentes das etnias Terenas, Bororos, e anos mais tarde, por imigrantes bolivianos, paraguaios e migrantes de várias regiões do Brasil. A predominância são as famílias tradicionais, de descendência chiquitana e paraguaia. Segundo a narrativa da senhora Sebastiana, sessenta e sete anos[37]:

A gente é nato mesmo, nascido nesse chão, esta é a terra da gente, herdado por nossos avós e pais bolivianos, paraguaios e brasileiros. Hoje, misturou tudo. O que a gente não pode negar é que a gente é descendente de índio.

Em todos os diálogos, o quintal serviu de acolhimento das famílias, onde foram realizadas as rodas de conversas, debaixo de pés de árvores. Crianças e adultos em interação,

[37] Trechos das conversas foram retirados do Diário de Campo de pesquisa.

ouvindo e apreciando as histórias contadas pelas idosas das famílias. Na chegada ou saída de algum membro mais novo da família, o pedir a benção às senhoras era como um ritual. Comentei ao longo da conversa que, na região de onde vim, temos também esta prática de pedir a benção aos pais, tios, padrinhos ou pessoas mais idosas do convívio familiar. As senhoras disseram que este hábito permanece nas vivências das famílias tradicionais, passado de geração a geração. Abençoam-se os filhos, netos ou sobrinhos para protegê-los de todos os males e perigos do mundo.

Quintal ou terreiro, eclosão dos cotidianos em que as famílias manifestam seus ritos diários. Plantam, colhem, criam os animais, materializam as brincadeiras, o lazer, o descanso, as rezas e bendições. Em um único quintal, há várias moradias. Os filhos se casam e um pedaço de terra é doado para construírem o novo lar e a formação da família. Esta prática é tradicionalmente utilizada entre as três famílias pioneiras da comunidade, possibilitando a nucleação familiar e a conservação de laços parentescos.

Dona Sebastiana, neta do fundador da comunidade, conta da herança deixada à sua família, o ganho das terras do 'Limão', consequência do trabalho de seu avô durante a implantação da linha telegráfica do Sr. Marechal Cândido Rondon. Ao receber essas terras, seu avô deslocou-se ao lugarejo onde havia deixado sua família, para trazê-los ao novo lugar que agora pertenceria a ele. Para fazer dessas terras sua nova moradia era preciso abrir caminhos, atalhos, desmatar, construir, enfrentar os perigos da mata fechada. A senhora Sebastiana conta que seu avô, ao sentir que sua família estava isolada de tudo, decidiu que repartiria as terras para os novos aventureiros que tivessem a coragem de chegar e também enfrentar a mata. Assim o fez com a chegada das famílias. Dividiu as terras, cabendo à sua família, boa parte às margens do Rio Jauru.

1.3.1 Das lembranças guardadas na memória

A memória comum
Sabe tão bem disto que canta
Em todos as línguas,
A doçura de seu pequeno lar.
(CERTEAU, 2013, p. 207).

Guardiãs de um *espaçotempo* que não volta mais, essa é a expressão de saudade que, entre uma conversa e outra, ressoa entre as famílias pioneiras, especialmente as mulheres idosas. Um deslumbramento perpassa as feições nos rostos envelhecidos pelo tempo,

permanecendo o olhar de criança que se encanta com a simplicidade das coisas entre as curiosidades do mundo. Infância, o tempo da saudade que encantou também o nosso poeta mato-grossense, Manoel de Barros, ao trazer à memória do lugar, as suas "raízes crianceiras":

> [...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. 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. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2008, Manoel por Manoel) [38].

Na comunhão com a natureza, o vínculo com o lugar tem a solidez dos *saberesfazeres* do poeta que parece brincar com as coisas que inventa e são inventadas no pulsar de vida pantaneira. Lembranças do entusiasmo na efusão entre a realidade-imaginação, de quem viveu as mais intrigantes experiências desde a infância. Conservar a particularidade nos *entre* lugares, reluz o poema de *Manoel por Manoel*, "Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão". Acontecimentos que surgem em outros e em novos espaços, recordações tecidas sem "comparamentos" de imposições que demarcam os limites da vida: "Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação". Nas palavras das senhoras, Celeste, Sebastiana e Augusta, os olhares e gestos são reveladores de quem um dia, assim como o poeta, pode, também, no envolto da vida pantaneira, manifestar suas "criancices".

Memória de infância

*No **tempo** de criança a gente morava perto do rio, tudo era mais fácil. A água tava aí, era só buscar. Agora a gente mora um pouco longe do rio e tem que puxar água do poço. Tinha fartura de peixe no nosso rio. Era só jogar a linha pegava. Tem época agora que fica até difícil comer peixe. A gente tinha fartura de tudo, frutas, peixe, e a terra parecia melhor do que hoje pra plantar. Não posso andar muito agora como fazia antes porque estou doente das pernas. A minha diversão era o rio. Banhar, brincar, pescar. Sinto saudade! Agora os netos que vão e digo pra eles aproveitar mesmo.* (narrativa da senhora Celeste, setenta e oito anos).

[38] Nesta obra as referências são apresentadas por meio do nome do poema, reunidos em papéis avulsos, no interior de uma caixa. BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: terceira infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

Esperar o tempo de plantar

*Meu avô e meu pai ensinou pra gente o **tempo** bom pra plantar. Esperava a lua boa pra começar a plantação. A lua cheia era hora de plantar mandioca, porque engrossa o pé. A gente colhia cada pé enorme. Na lua minguante toda família plantava milho, feijão, abóbora, melancia, batata. Era um tempo de fartura mesmo. As estrelas, a lua, o sol marcava o tempo de plantar e colher. A gente não tinha relógio, tinha que aprender com a natureza, do jeito que nossos antepassados aprenderam. A gente como criança aprendia todas essas coisas.* (narrativa da senhora Sebastiana, sessenta e sete anos).

O 'Limão' cresceu

*Os netos tem uma vida hoje mais fácil que a nossa. O 'Limão' cresceu, tem escola, igreja, estrada boa pra ir na cidade. No nosso **tempo** a gente ficava isolado de tudo. Se adoecesse a gente tinha as benzedeiras. Graças a Deus que a gente tinha elas. Era a única salvação pra não morrer por essas bandas. Meu pai uma vez levou uma picada de cobra e quase morreu. Se não fosse a benzedeira, ele tinha morrido.* (narrativa da senhora Augusta, setenta e dois anos).

O tempo! Que tempo é este do "eterno retorno" (BENJAMIN, 2002) do qual as nossas guardiãs da memória narraram suas vivências? O tempo de ser criança, o tempo de saber plantar e saber colher, o tempo que cura, o tempo das lembranças que passam pelos fios das experiências coletivas, que em Benjamim é revelador da "intimidade". Para o autor e co-autor de nossas narrativas, "Tudo o que tem sentido, o verdadeiro, o bem, o belo, está fundamentado em si mesmo – o que a experiência tem a ver com isso tudo?" (*ibidem,* p. 22). Para nós, tem muito a nos dizer, porque a "experiência" que relatamos aqui, "[...] é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espíritos se nós permanecermos jovens" (*ibidem,* p. 24). Se continuarmos mergulhados nas experiências das sensibilidades que nos tocam, que nos fazem "outros". E ainda, se é tocado "[...] mais devagar, o espaço começa a tartamudear e as árvores começam a voltar a si" (*ibidem,* p. 106). É a tradução com seu aspecto sensível dentro das intensidades de vida das mulheres *ribeirinhaspantaneiras* ao narrarem a própria memória viva e coletiva. Acontecimentos! Possibilidades! Artesãs na arte de comunicar a experiência humana pela e na sabedoria de vida em um tempo que não se permite parar, pois a imortalidade está na memória de quem as conta e de quem as vive, já que "A história é objeto de uma construção cujo lugar não é tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de 'tempo de agora'" (*idem,* 2012, p. 249).

1.3.2 Mãos que curam: a sabedoria das mulheres idosas na cura de doenças

Mulheres benzedeiras. Por meio da fé na devoção católica e das tradições ancestrais míticas dos povos indígenas, as famílias da comunidade buscam a cura de doenças. Pelas mãos das mulheres o conhecimento passado por gerações leva adiante os remédios e as garrafadas, produzidas com folhas, cascas, frutos da mata e dos quintais. Ervas medicinais estão presentes nas casas dos moradores. Considerando que a comunidade não dispõe do posto de saúde, essa é uma maneira de auxiliar nos tratamentos de doenças, que, muitas vezes são tratadas nas próprias residências, dependendo da situação de saúde. O rio e a mata produzem os materiais de cura do povo *ribeirinhopantaneiro*. Tornam-se assim, milagrosos nas mãos de mulheres benzedeiras. Senhora Augusta, expressa a importância da benzedeira na comunidade. Ao ouvir os depoimentos e, na curiosidade, fui visitar a conhecida benzedeira, senhora Terezinha, de sessenta e quatro anos que diz:

Aprendi com minha avó as rezas e as plantas pra curar. Ela também foi benzedeira. No início da comunidade tudo era difícil. As estradas não tinha como andar pra ir lá na cidade até o hospital. A gente não tinha carro, então tudo ficava difícil. Minha vó disse quando ainda era menina, que eu tinha dom pra ser benzedeira. Dizia pra mim que era abençoada a mão que cura. Se Deus me deu esse dom eu tenho que ajudar. Tem que ter muita fé em Deus, porque sem Deus não somos nada.

Perguntei a respeito do ritual que realiza para as bendições e quais os problemas mais frequentes que aparecem. Dona Terezinha conta que é preciso ter fé para enfrentar as situações difíceis de doença e mal olhado. Mães levam os filhos recém-nascidos à benzedeira, entre orações e aspersão de água, para curar as crianças dos problemas que denominam de: quebranto, cobreiro, arca caída (peito aberto), entre outros.

A gente faz oração, o sinal da cruz e vamos rezando no local do ferimento e das dores. Com as plantas a gente combate as picadas de cobras e bichos e espanta o mal olhado. Aviso as mães pra proteger os filhos pequenos dos quebrantos, colocando galhos de pimenta malagueta nas portas.

Segundo a senhora benzedeira, por duas vezes ao dia é levada a criança para o rito de bendição durante três dias consecutivos. As bendições, na maioria das vezes, são realizadas durante o dia, pois a energia do sol, juntamente com a fé, realizam as curas. Os saberes das benzedeiras são traduzidos no conhecimento de ervas, assim como, outros produtos retirados

da natureza para realizar as receitas caseiras. Na comunidade, essas mulheres têm o respeito e o prestígio dos moradores. De geração a geração, as narrativas incorporam os conhecimentos pelas mãos que são abençoadas a concretizar as curas. Com a força da oralidade, a sabedoria da tradição é compartilhada como um rito de passagem dos pais para os filhos. Como essas histórias, "Poucas formas de comunicação humana" (BENJAMIN, 2012, p. 218) ainda continuam a persistir. É a experiência coletiva de que fala Benjamin, tecida entre as sociedades artesanais, no período em que o tempo era medido fora da escala cronológica, tornando esta arte de narrar, uma extensão da vida que seguia um ritmo próprio. *Narradorespraticantes* se fazem presentes na vida do povo ribeirinho "[...] que sabe dar conselhos ao ouvinte" (*ibidem*, p. 216). Benjamin diz que "a arte de narrar está em vias de extinção" (p. 213). Na comunidade *ribeirinhapantaneira*, ela continua a conservar a disposição de "intercambiar experiências".

1.3.3 A Devoção popular

A presença religiosa é marcante nas famílias tradicionais da comunidade. Santos, rezas, ladainhas, acompanham o cortejo que envolve as noites de festas, durante os meses do ano, em homenagem aos seguintes santos: São Sebastião - Janeiro; Nossa Senhora de Fátima - Maio; São João e São Pedro - Junho; Sant'Ana - Julho; Nossa Senhora da Conceição - Outubro. Santos de devoção dos primeiros fundadores, herança deixada pelos primeiros padres missionários da fronteira. São orações provindas de rito espanhol e português, muitas delas, ainda rezadas e cantadas em língua latina. Devoções de rito católico prevalecem na comunidade, pois, a maioria dos moradores considera-se pertencente à religião. Reunir as famílias para rezar o terço e cantar as ladainhas nos quintais, faz parte da tradição do povo, culminando em confraternização de alimentos, cantos e danças. É a maneira de agradecerem a fartura das colheitas, os pedidos alcançados pelas promessas aos santos e manterem vivas as tradições religiosas. Na narrativa a seguir a senhora Augusta, de setenta e dois anos, expressa:

As mulheres da comunidade recebe o nome de capelona. É quem dirige as rezas. A gente leva a nossa devoção pra frente, faz a nossa tradição seguir pra que nossos filhos e netos possa levar e não deixar morrer. A nossa história não pode morrer. É muita vida, sangue e suor derramada por estas bandas.

Após as manifestações religiosas, os mestres cururueiros[39], homens idosos da comunidade, animam os quintais entre cantos e danças de tradição popular, celebrando os festeiros da comunidade. A maioria dos cururueiros já faleceu, apenas alguns idosos continuam na comunidade. Para manter a tradição, convidam outros senhores da cidade e região. Além dessa prática religiosa de devoção do povo ribeirinho, há também a participação em cultos evangélicos e celebrações dominicais de missas na capela. Manifestações culturais da comunidade, concebidas na intensidade da vida humana, trazem a marca das mulheres matriarcas que carregam a memória de suas tradições para serem movimentadas nos quintais: "Aqui as famílias se reúnem para celebrar os ritmos do tempo, confrontar a experiência das gerações, acolher os nascimentos, solenizar as alianças, superar as provas [...]" (CERTEAU, 2013, p. 206), festejar os encontros entre as multiplicidades de cerimônias com a intenção de nutrirem da esperança de que elas mantenham-se vivas na memória das famílias. Artes de fazer vidas, nas palavras de Certeau, permanecem nas motivações das crianças e adultos da comunidade, e, dessa forma, "A vida entretém e desloca, ela usa, quebra e refaz, ela cria novas configurações de seres e objetos, através das práticas cotidianas dos vivos, sempre semelhantes e diferentes" (*ibidem,* p. 207). E assim, a senhora Augusta continua a narrativa das memórias de sua comunidade: *A gente leva a nossa devoção pra frente, faz a nossa tradição seguir para que nossos filhos e netos possa levar e não deixar morrer. A nossa história não pode morrer*!

1.3.4 A primeira professora

Em visita a família da senhora Celeste, setenta e oito anos, primeira professora da comunidade, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco de sua trajetória de vida, a educação do campo e as dificuldades encontradas ao longo dos anos.

Sou filha de pai boliviano e mãe brasileira. Sou descendente dos índios chiquitanos. A vida toda morei aqui. Me criei, casei e tive meus 12 filhos. Agora são tudo dono de si. Moram tudo perto de mim, na mesma fazenda que meu pai deixou pra gente. Estudei até a 2ª série do primário. Precisava de professora na comunidade porque não tinha como os nossos filhos ir pra cidade. Não tinha ponte, só terra, mato, estrada ruim, não tinha carro. Então pediram que fosse alguém da comunidade e vieram me convidar. Dei aula por 30 anos. Foi um tempo

[39] Homens que tocam a viola de cocho, tradição da música pantaneira. Instrumento confeccionado em tronco de madeira, bastante utilizado nas manifestações culturais do povo mato-grossense e sul mato-grossense. Seu som e ritmo derivaram as danças do cururu e siriri, típicas celebrações folclóricas passada de geração a geração e cantadas em formas de rimas e versos, em especial, em comunidade rurais e ribeirinhas.

bom e difícil. Meu marido teve que ir trabalhar na Amazônia e eu fiquei com as crianças cuidando sozinha por um ano. A escola era um barracão de madeira do lado do rio. Não era como hoje que os alunos tem escola boa e tudo. Eu tinha 30 alunos numa sala só e ainda fazia merenda e almoço. Voltava pra casa pra cuidar dos filhos e marido. Eu não sabia muita coisa. Tinha paciência com as crianças, ensinava tudo direitinho do jeito que vinha nos livros que o Estado mandava. Tive alunos bolivianos também que falava um pouco português e eu entendia um pouco castelhano, aí a gente se virava. Foi um tempo difícil que passou e ficou as lembranças.

Dona Celeste, com olhar cativante e rosto com as marcas de um tempo que ficou nas recordações, entre dificuldades e alegrias, partilhou sua sabedoria de vida cotidiana no *entre* lugar. No *entre* rio, *entre* mata, *entre* família, *entre* escola.

Dona Celeste vive o *intermezzo* de que fala Deleuze (1995). Ela é filha de boliviano e brasileira, descendente de Chiquitano. Com segunda série primária, hoje, primeiro ano do Ensino Fundamental, tornou-se professora de uma turma multisseriada. Várias séries, várias crianças, várias idades, vários currículos, vários comportamentos, várias expectativas. Várias Celestes! Onde? Na divisa do Brasil com a Bolívia, onde as fronteiras borradas trazem à tona as misturas de línguas, de culturas, de costumes, de religiões, de crenças. A escola, um barracão de madeira ao lado do rio, com crianças das mais variadas idades. Idade/série? Não, essa não era uma preocupação naquele *espaçotempo*. Além de professora de todos, dona Celeste era, também, merendeira, mãe, esposa. Ela apresenta em sua narrativa o retrato de uma vida repleta de agenciamentos, encontros ao acaso, alianças, fazendo triunfar a multiplicidade de uma vida vivida no *intermezzo*. Deleuze (1995), discernindo vida nômade e sedentária, rizoma e raiz, árvore e grama diz:

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é a filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e...e...e..." [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma 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, 1995, p. 37).

Essa é a dona Celeste, que acompanha a velocidade do meio em que vive, de seu *intermezzo* e se constitui como mulher ribeirinha, pantaneira, professora, *ensinandoaprendendo* com a alegria da não formação. E, entrelaçando-se sempre nesse

movimento “e...e...e...” da criança boliviana, regozija: *Quando via os alunos lendo a cartilha, via que tinha feito alguma coisa de bom pra eles!*

1.3.5 Formas de sustento das famílias

Para a manutenção financeira, as famílias desenvolvem a atividade de agricultura familiar, agropecuária, criação de animais, caça, pesca. Em temporadas de frutas, dos pomares nos quintais e nas matas, são colhidas para vendas e consumo, especialmente na colheita das frutas silvestres como o Pequi e a Bocaiúva[40]. Trabalho que envolve toda a família, sendo necessário caminhar por entre as matas para, em grande mutirão, colher os frutos. Algumas famílias vivem com o salário mínimo da aposentadoria de seus idosos, outras, que possuem filhos em idade escolar, recebem o benefício “Bolsa família”, do Governo Federal. Algumas mães trabalham na escola da comunidade como merendeiras e funcionárias da limpeza. Dentre os pais, alguns são motoristas de ônibus escolar e guarda noturno da escola. O Rio Jauru é também o alimento deste povo ribeirinho. A região é considerada área turística e, nas temporadas de pesca, muitas famílias ganham seu sustento acompanhando os turistas, trabalho que denominam de ‘Pirangueiros’, guia turístico de pesca. Com a relevância dos profissionais da pesca, a comunidade dispõe de uma Associação de Pescadores, no intuito de fornecer iscas de peixes às pescarias dos turistas. Outras famílias alugam casas, cabanas, pousadas nas beiras do rio, assim como, trabalhos de serviços gerais em hotéis e pousadas da região. A cheia dos rios é época de chegada dos turistas que, além de desenvolverem as práticas esportivas de pesca, descansam, divertem, passeiam entre o rio e acampamentos nas matas. Chegando o período da seca dos rios, o trabalho fica escasso nessa região. Várias famílias buscam outros meios de sobrevivência, em trabalhos que envolvem as fazendas, com o fazer de cercas e trabalhos de vaqueiros, peões ou pilotar maquinários para plantações e outras atividades.

1.3.6 *Entre* as curvas do Rio Jauru

Após a passagem pelo Rio Paraguai, adentramos em outro rio. Garças sobrevoam a paisagem. Cenário de vida, sonhos, lutas e sobrevivência dos moradores de seu entorno. O nome Jauru, deriva da língua Tupi, significando, “Peixe Grande” (MACIEL, 2011). Braço do Rio Paraguai, onde ele deságua e banha a comunidade Porto Limão, fonte de vida do povo *ribeirinhopantaneiro*. Algumas famílias tem poço, outras, precisam ir ao rio para o abastecimento das residências, visto que, em alguns terrenos a água é de qualidade salobra. Apenas algumas famílias possuem sistema de encanamento de água. Para os moradores

[40] Frutos típicos do Cerrado e da floresta Amazônica, com aromas e sabor marcante.

próximos da escola, a água para o consumo é retirada do poço artesiano que fica no interior da escola.

Dentre as narrativas, as famílias manifestavam o apreço ao rio, que possibilita o trabalho e o alimento do dia-a-dia, porém, a construção da ponte sobre o Rio Jauru e da hidrelétrica, que, mesmo vindo a contribuir com o progresso na região, causou sérios impactos ambientais ao longo dos anos, como a escassez dos peixes, prejudicando o sustento de suas famílias. Senhor Moreira, de cinquenta e três anos, pescador tradicional, contou suas experiências de pescarias e lembranças do passado:

Sou pescador ribeirinho e no Jauru eu tiro o meu sustento e de minha família. Respeito o nosso rio porque ele está dentro da gente. É a nossa raiz, a nossa tradição. Mesmo nas dificuldades da vida, a gente enfrenta a correnteza.

O rio está dentro da gente que vive naquele *espaçotempo* e acompanha o seu movimento. O rio constitui os sujeitos que o habitam. Deleuze, reportando-se a Leibniz, chama esse processo de constituição do sujeito de Mônada. Segundo Maldonado (2009), "[...] a mônada leibziniana designa um sujeito, 'enquanto alguém que exprime a totalidade do mundo'[...] E ao exprimir a totalidade do mundo, ela [a mônada] só exprime, claramente, uma pequena região do mundo: seu território" (DELEUZE, 2007 *apud* MALDONADO, 2009, p. 87). Percebemos, com o conceito de mônada que, o rio dobrado nos sentimentos, na cultura, na memória do Sr. Moreira, o constitui, o torna o *sujeitopescadorribeirinho* que é.

Figura 7. Imagem via satélite do Rio Jauru-MT

Fonte: Google Maps: www.googleearth.com

Nesses traços da cultura *ribeirinhapantaneira*, ouvindo um pouco de suas vidas, que tivemos a oportunidade de conhecer o *espaçotempo* da pesquisa, onde a natureza marca profundamente a vida da mulher, do homem e da criança. É o rio como fertilizador do sustento das famílias da comunidade, é também a mata, reveladora de alimentação e riquezas, lugar de animais selvagens e que amedrontam. É visível a conservação das tradições da comunidade ribeirinha, do rio, da beira de estrada. As crenças, mitos e lendas perseveram, como a seiva correndo nas veias das árvores, para nutrir a vida, entrelaçando o real-imaginário nas vivências das crianças e dos adultos. É na imanência das águas que as memórias pulsam a cotidianidade dessa gente. Foi preciso trilhar primeiramente este caminho.

Aproximarmo-nos uns dos outros, recebendo o aconchego das famílias para continuar o percurso e adentrar em outras narrativas, tecidas no decorrer desta dissertação. A escrita registrada a seguir é dedicada aos lugares das crianças e suas infâncias, pela 'Narrativa' e pela 'Experiência', em cotidianos movimentados pelas águas do Rio Jauru, na ânsia em aprender com Certeau (2013, p. 177) que: "Praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro". Experiência também no sentido foucaultiano, da qual saímos transformados, que nos decompõe a cada passo, reveladora de múltiplas e novas relações com os outros, com o mundo, desassossegando verdades como ponto de partida ou de chegada. O convite que os autores nos fazem é isso: permitir nos metamorfosear, conhecer novos lugares com novos *saboressaberes.* A potência narrativa é esta: fazer dos lugares das infâncias, a própria experiência

CAPÍTULO II

CRIANÇAS RIBEIRINHAS: *ENTRE* A NARRATIVA E A EXPERIÊNCIA DE COTIDIANOS EM MOVIMENTO

Acompanhamos, neste capítulo, o movimento das águas do Rio Jauru, que margeia e constitui as vidas das crianças que o habitam. Caminho do povo que dele vive e segue seu curso, parecendo se admirar com as águas tranquilas, serenas, outras vezes, agitadas, borbulhantes; por outro lado, o encontro com a estrada para compor um cenário próprio: o cenário das crianças *ribeirinhaspantaneiras*. Este lugar escolhido nos faz pensar na metodologia de estudo, com o intuito de acompanhar esses movimentos de ir e vir das crianças, como as águas que atravessam, circundam, ultrapassam, correm lentas ou velozes: os movimentos das infâncias. Para isto, partimos de uma perspectiva que nos permitiu acompanhar, problematizar, narrar os lugares por onde as crianças tecem a malhadeira de suas vivências múltiplas. Esta opção teórico-metodológica vai contornando o objeto de estudo no aprender fazendo, por meio do exercício de ziguezaguear: pensar, falar, silenciar, ouvir – silenciar e pensar outra vez, por meio das experiências cotidianas das crianças e suas infâncias. Deste modo, apresentamos os 'Estudos Cotidianos', com Michel de Certeau e a 'Narrativa', com Walter Benjamin, na disposição de trazer os acontecimentos[41] desse "lugar do habitado", onde as crianças, nas singularidades das infâncias, marcam seu caminhar.

2.1 As Infâncias e a Experiência: sentir, falar, silenciar, brincar, inventar, sossegar, agitar...

Deveríamos saudar as crianças, se não por outros motivos,
Pelo menos por manterem viva esta dimensão da experiência humana.
(KHOAN; KENNEDY, 2000, p. 11).

[41] Por acontecimento, nas palavras de Foucault queremos dizer que "[...] é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento" (FOUCAULT, 1999, p. 145-172). Entre os movimentos narrativos queremos expressar experiências em devires, sem a pretensão de explicações ou respostas dos acontecimentos compartilhados e muito menos, conseguiremos expressá-las em sua inteireza. Ficarão *entre* os ecos dos fios tecidos e narrados.

Por acreditarmos que as infâncias legitimam o nosso trabalho, convidamos Walter Benjamin (2002, 2012) e Walter Kohan (2000, 2002, 2004), para juntos tecermos diálogos a respeito das crianças e infâncias. A escolha desta etapa de vida move os meus estudos há algum tempo. É escolha pessoal que abarca o entendimento das *vivênciasexperiências*, de *cuidareducar*, em um tempo dedicado à educação em vários espaços de *fazeressaberes* por onde passei, especialmente na dimensão social, com trabalhos voluntários onde as vidas das crianças eram ameaçadas; ou na educação escolar, mais precisamente na Educação Infantil.

Entre os anos 1995 a 2002, na minha terra de origem, a cidade de Parintins, extensa ilha do baixo Amazonas, situada a 325 km de Manaus-AM, trabalhei como voluntária em uma ação comunitária de ajuda aos povos ribeirinhos que deixavam suas casas e roças em busca de um novo lugar na cidade. Porém, a pobreza, a desnutrição e a fome de muitas famílias, principalmente das crianças, eram visíveis. Não estavam acostumados ao ritmo urbano, diferentes das realidades nas áreas rurais, com o cultivo da farinha de mandioca, frutas e pesca, atividades de rotina dos caboclos e ribeirinhos. O desemprego assolava a cidade. Diante daquelas situações, acompanhei juntamente com um grupo de amigos, enfermeiros, médicos e agentes da Pastoral da Criança, obra social fundada pela Igreja Católica, famílias com problemas de desnutrição e anemia. Nessas condições, levávamos a multimistura (alimento enriquecido com farinhas de cereais, farelo de arroz, pó de folhas verde-escuras, sementes e casca de ovo), utilizada pela Pastoral da Criança. Após o auxílio às famílias, encaminhávamos crianças, gestantes e idosos ao serviço de saúde para tratar as doenças mais graves associadas à desnutrição. Esse serviço era oferecido em um novo bairro da cidade, conhecido pela expressão popular de “Os sem terra”: local ocupado pelos ribeirinhos vindos dos interiores. As terras eram pertencentes a um dono que lutou para tê-la de volta, e, mesmo entre violências e mortes, a resistência do povo persistiu.

Após a saída de minha terra natal, fui morar na capital do Amazonas. Em Manaus, continuei os trabalhos voluntários, em outros cenários de vida, em que, muitas crianças eram submetidas diariamente com o peso de não ter um lar e de trabalhar para ajudar nas despesas da família, tais como: revirar os lixões; quebrar castanhas; vender debaixo do sol forte, os picolés e doces nas portas das escolas e festivais das cidades; pedir esmolas nos supermercados e semáforos. Na frágil estrutura infantil, muitas crianças eram levadas a se prostituírem na chegada de barcos e navios, dentre outros fatos que ferem os direitos humanos, especificamente, os direitos das crianças. Situar o lugar de onde falo torna-se

fundamental, por acreditar que tudo na vida precisa de motivações para o desaguar em águas, em outras águas. Isso me permite reafirmar que:

Infâncias - a vida, o sentimento, a beleza deste trabalho.

Infâncias/Crianças – Crianças/Infâncias! Como paixão e luta, marcas de territórios que para mim, especialmente, é conhecer e adentrar em outros rios, arriscar a novos banzeiros e ondas, aprofundar e emergir na superfície deste *espaçotempo* da qual me refiro. Crianças movimentam o mundo e são movimentados por ele. Esta dinâmica da vida não escapa das mãos dos *praticantes dos cotidianos* que tecem a malhadeira destes escritos. Por isso, o diálogo com os *autoresautoras* é primordial para juntos contemplarmos as infâncias. Benjamin, em suas narrativas, se apropria do mundo infantil colocando relevantes questões sobre educação e sugerindo paradigmas que fogem à lógica tradicional. Ele pensa as infâncias por alegorias, constituindo um método de montagem, como um mosaico ou uma constelação. Para o autor, a experiência do *entre* move as vivacidades das relações formadoras de outras crianças. Atenta-se à criança da contemporaneidade[42], da experiência do tempo-agora, como aquela que "[...] volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início" (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Esta experiência hoje, se apresenta na disposição de começar do início. Que infâncias são essas que faço questão de referir hoje, neste tempo-agora? Walter Benjamin, em suas narrativas, apresenta infâncias ativas que, diante do compartilhar do mundo adultizado, compõem suas singularidades. O autor apresenta concepções de infâncias cada vez realistas, longe das idealizações romantizadas e infantilizadas, partindo de histórias em que elas também são protagonistas. Visíveis às espertezas de um mundo, as tornam heróis dos livros, materializa suas criancices, articula, desmembra, cria e recria outras histórias, rompendo com o tradicionalismo dos contos infantis, na medida em que trazem para seus textos experiências vivas. Crianças como criadoras e criativas, que quebram as regras para ressignificá-las, segundo a dinâmica de seus *saberesfazeres*.

A percepção do filósofo de se fazer notar as infâncias pressupõe, antes de tudo, aprofundar o sentido de suas palavras. Compreender o "lugar" de onde estamos falando, onde e quando as histórias são narradas. Elas se cruzam com um tempo em ebulição, no fervilhar

[42] Nota-se que Walter Benjamin pensou a criança e a infância no *espaçotempo* de sua produção. Assim, consideramos por contemporaneidade o tempo em que ele produziu novos paradigmas, de forma original, na Europa, entre os anos de 1920 e 1940.

da modernidade, tempo presente que se transforma e é transformado. Por isso, insistia em dizer que se devia juntar os "cacos da história" para que outras possibilidades de histórias cativantes de acontecimentos reais, não se perdessem no tempo e na memória que não volta mais. A proposta de Benjamin é objetiva em seus escritos: ver o mundo com as intensidades dos olhares das crianças que vê com perplexidade e estranheza. Tudo é novo. Tudo é fascínio. Um retomar as infâncias, no entendimento benjaminiano, é permitir surpreender-se, deslumbrar-se, inquietar-se com as coisas e os fatos que acontecem corriqueiramente.

Mais do que uma etapa da vida humana, a infância é questionada por Kohan. Para o autor, essa infância enquanto etapa "adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro" (KOHAN, 2004, p. 53). O autor nos leva a problematizar: Que continuidades e descontinuidades, a infância de hoje se apresenta? Pensamos, ao caracterizar este estudo, fixar nossas intencionalidades para além da condição de "vir a ser" da criança. Atravessamos e balançamos este princípio para evocar as potencialidades do devir-criança. O que compreendemos com esta invenção de Devir-Criança? Kohan (2004) apropria-se do conceito de Deleuze e Guattari (1997) para dizer que o devir-criança é marcado por uma temporalidade que ultrapassa o sentido de história contínua, de um tempo cronológico: o tempo do porvir. Ao contrário disso, o tempo-devir-criança está na experiência viva e atuante de quem rompe com as linearidades para fazer nascer novas histórias. É o tempo presente, fazedor de intensidades de vidas. "Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação" (*ibidem*, p. 63). Interromper uma história parece-nos aspirar ir contra correnteza do que já está posto. É assim que o devir-criança se manifesta, criando e recriando novos lugares de vida, do encontro com o inesperado. O autor prossegue:

> Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15). Um devir é algo "sempre contemporâneo", criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo (*ibidem*, p. 64).

Que conceito mais proximal da experiência de infância é este que nos fazem pensar os autores? A infância ganha potência, na medida em que o devir-criança dança ao centro de sua singularidade e revoluciona nas multiplicidades. Aqui, encontramos a potencialidade que nos referimos: devires-crianças em constante movimento da vida nas manifestações

cotidianas. Ela resiste ao tempo para mostrar a força da experiência que cria, dinamiza e articula as possibilidades de novos acontecimentos. Outras e novas formas de compreender vão surgindo e remexendo com aquele jeito único de ver as coisas e pensar sobre elas, uma vez que, pensar, "[...] é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico" (*ibidem*, p. 56).

Pensar com o tempo da criança é possível? Enquanto adultos "formadores de opiniões", esta não é uma tarefa fácil. Assim, parar para mergulhar entre os *espaçostempos* das crianças na especificidade *ribeirinhapantaneira* torna-se um desafio. As infâncias dessas realidades são inventadas ou elas (re)inventam suas infâncias? Kohan (2004) remete este sentido ao dizer:

> [...] a invenção é produtora e condição de possibilidade de verdade. A sentença significa, então, que não há nada verdadeiro que não seja inventado, ou que só pode existir a verdade quando há invenção. O que não significa que toda invenção seja verdadeira, mas significa, diferentemente, que sem invenção não há verdade. A invenção – e não outra coisa – é condição da verdade (*ibidem*, p. 58).

Nessa perspectiva, a inventividade é esta relação potente que a criança acolhe em seu pensar, transforma em conhecimento de mundo, das coisas, das pessoas nos fios tecidos entre o real-imaginário. Onde encontraremos então, os devires-crianças imersos na história contínua e na descontinuidade da história? Onde encontraremos "a infância da experiência e a experiência da infância"? (KOHAN, 2002, p. 239). É a partir desse modo de considerar a infância, neste universo singular, da força da inventividade, que esta pesquisa pretendeu olhar as crianças *ribeirinhaspantaneiras.* "[...] Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. [...] Mal entra ela na vida e já é caçador" (BENJAMIN, 2002, p. 107). Este é o começo também de minha coleção e também representará a única e irrepetível experiência de narrar as "pedrinhas", as "flores" e as "borboletas" que cada criança, *entre* os afetos entregou a mim.

Recontar as infâncias das crianças *ribeirinhaspantaneiras*, *entre* os espaços constituidores da educação e por meio dela, reviver o tempo de infância que não volta mais, e hoje, está presente em outros contextos, com novas e inusitadas experiências. Minha atitude ultrapassa a ideia de interpretar as crianças na cultura ribeirinha, de beira de estrada, de beira

de rio. Mantenho-me na esperança de um olhar mais aprendente que ensinante. Aprender com as crianças o que as infâncias da realidade vivida por elas tem a nos dizer[43].

2.2 A opção teórico-metodológica da pesquisa: *Estudos Cotidianos/Narrativas*

Um caminho precisou ser trilhado, um cenário a descortinar, na tentativa de trazer à cena a dinâmica que tem por finalidade esta pesquisa. Nossa intenção, não privilegia falar "sobre" as experiências das crianças *ribeirinhaspantaneiras*. Pretendemos falar das experiências "com" elas. Esta dinamicidade requer um exercício primeiro, um gesto de interrupção. Parar para quê? Ir ao *espaçotempo*[44] da escola e da comunidade ribeirinha e parar para pensar, para olhar, para escutar, para sentir... tudo bem devagar, como nos sugere Larrosa:

> 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 (LARROSA, 2004, p. 160).

Cultivar a arte do encontro, no ritmo lento e fugaz da pesquisa com crianças requer um exercício minucioso. Demorar nos detalhes dos acontecimentos e vivenciar a escuta, o olhar, a delicadeza. Os *Estudos Cotidianos*, fundamentação que dará visibilidade ao nosso estudo, juntamente com As *Narrativas*, composição metodológica assumida nesta dissertação, requerem, como enfatizou Larrosa (2004), essa atitude de parar. Parar sem juízo, sem vontade, sem automatismo e olhar, escutar e sentir com atenção e delicadeza. Essa é a potência que pretendo trazer para esta pesquisa!

Nesta disposição e com base na concepção teórico-metodológica, pensamos os cotidianos das crianças *ribeirinhaspantaneiras*, a partir das reflexões do filósofo e historiador, Michel de Certeau (2001, 2013), para compreendermos a relevância de acompanhar os cotidianos *entre* a escola e a escola *entre* os cotidianos *ribeirinhopantaneiro*. Este é o nosso lugar: "[...] um lugar próprio de onde pensar o cotidiano" (CERTEAU, 2013, p. 67), dos *praticantespensantes*. Dentre as diversas maneiras de pensar esses cotidianos,

[43] No decorrer do trabalho utilizo a primeira pessoa do singular, enquanto experiência de pesquisadora e na primeira pessoa do plural para mostrar que estamos nesse movimento do eu/nós. A tecitura do trabalho perpassa a dimensão do individual. Ela alcança o sentido de construir juntos e vivenciar as singularidades construídas nas múltiplas experiências.

[44] Concebemos a escola, nesta pesquisa, como *espaçostempo*s políticos dos cotidianos, termo utilizado por Nilda Alves (2012, p. 17) para dizer que: "aqueles nos quais se vive a vida, sofre-se as consequências de más ou mesmo indecentes políticas oficiais, mas criam-se saídas às situações vividas, para continuar vivendo" .

compreendemos a educação acontecendo no ritmo próprio dos *espaçostempos* de convivialidade das crianças na: família, escola, comunidade, cidade, fronteira, entre outros.

Para descrever as práticas cotidianas das crianças *ribeirinhaspantaneiras*, utilizamos de algumas alegorias (ou, se quiserem, conceitos), trazidos para este texto a partir de um ir e vir, de encontros inusitados, de aprendizagem "com" Michel de Certeau (2001, 2013). Buscamos aí o impulso para começar. Como ponto de partida, estamos nesse percurso de "inventar o possível, ocupar um espaço em movimentação onde possa surgir uma liberdade" (CERTEAU, 2001, p. 14). Imbuídos no pensamento do autor, trazemos outros autores, (ALVES, 1998, 2001, 2002, 2007, 2008, 2012; FERRAÇO, 2002, 2004, 2005, 2007, 2012; OLIVEIRA, 2003, 2005, 2012), em estudos desenvolvidos nos/dos/com os cotidianos, pensando no sentido da educação escolar, nos *espaçostempos* da prática, e através dele, na organização dos currículos em redes de conhecimentos. Dialogar com esses autores enriquece o nosso trabalho, já que, estes estudos, bebem das águas da sensibilidade de Certeau, que se deixava encantar por um cotidiano comum, na beleza e feiura do particular, na concretude de vivências cotidianas, de experiências que, ao mesmo tempo em que harmoniza, desarmoniza. Conforme Ferraço (2002):

> 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 o sistema vigente. Seu otimismo se deve a uma convicção ética e política que exprimem em sua constante capacidade de se maravilhar com o dia a dia (FERRAÇO, 2002, p. 101).

A percepção otimista de Certeau, ressaltado por Ferraço, é imprescindível para as possibilidades de estudos nos/dos/com os cotidianos. Das artes de fazer entrelaçam as artes de pensar as ambiências por onde as crianças passam e deixam seus rastros. A escola é um dos lugares que mobilizam essas travessias. Logo, trazer as referências do pensamento certeauniano, permite esse encontro com a manifestação da vida *entre* multiplicidades de experiências que atravessam os lugares de encontro das crianças, em especial, na escola, lugar de "táticas" dos praticantes que praticam e (re)inventam a escola. O autor traça uma distinção conceitual entre "estratégias" e "táticas" para apresentar o jogo que se dá entre as relações de forças, em qualquer espaço de interações "com" e "do" outro.

O que ele define por estratégia é "[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um

‘ambiente’” (CERTEAU, 2013, p. 45). Estratégia marcada por território de controle, de manipulação, de um lugar próprio, fixando uma permanência, instituindo um poder “sobre”. Em oposição, as táticas, na ausência desse lugar, adentram o espaço do outro já definido na espera do tempo “[...] para ‘captar no voo’, possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’” (*ibidem*, p. 46). São as particularidades encontradas para que o “homem ordinário” escape das regras impostas.

Do mesmo modo, deslocamos esses conceitos a fim de compreendermos como as táticas e estratégias estão presentes nas práticas cotidianas no contexto *dentrofora* da escola. Certeau (2013) nos propicia esta dica: é a maneira como praticamos os cotidianos e como interagimos com eles, que o movimentar dos *saberesfazeres* acontece. Maravilharmo-nos na inventividade do “comum”, das “táticas de resistência”, das “artes de fazer”, das “astúcias sutis”, pode ser o primeiro passo. Assim diz:

> 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. Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. 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. Não se deve esquecer este “mundo da memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (*ibidem*, p. 31).

Os estudos nos/dos/com os cotidianos, aspira ao que Certeau compreende como dimensão de mundo. Entender os cotidianos nos vários espaços, em especial na escola, na participação coletiva, é estar vigilante ao que se passa nas experiências permeadas de inquietações, conflitos, dúvidas que envolvem os *praticantes dos cotidianos* na/da escola: estudantes, professores/as, gestores/as, funcionários, famílias, e compreender a instituição “[...] Escola como espaço complexo e emaranhado de elementos, que se articulam formando redes de saberes, fazeres e poderes. Escola como espaço utópico e emancipatório, escola onde as táticas e os improvisos são constantes. Escola espaço de coletividade, de vida e dignidade [...]” (FIORIO; LIRYO; FERRAÇO, 2012, p. 573-574).

O mergulho nos/dos/com os cotidianos escolar é a dinâmica encontrada para adentrar em lugares de complexidades, em *espaçostempos*, de onde se fala, vive, cria, recria e anseia por “querer saber mais, e exige do (a) pesquisador (a) a isto dedicado que se ponha a sentir e não só olhá-lo, soberbamente do alto. [...] Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar e do cotidiano comum [...]” (ALVES, 1998, p.

2). Sentir o cotidiano escolar requer a atitude de encarnar-se na/da realidade tal qual movimenta esta ambiência e, onde os conhecimentos tornam-se circulantes, tecidos a partir da convivência com o outro/a. Logo, problematizar esta realidade pressupõe, como nos sugere Certeau (2013), em deter nos detalhes minuciosos, cavar as asperezas, inquietar com o "não dito", enfrentar as limitações, demorar nas sutilezas, valorizar as práticas cotidianas dos *praticantespensantes*, nas experiências do "comum".

Por estas razões, problematizamos os *espaçostempos* das crianças *ribeirinhaspantaneiras*. Realidades de vida do campo, no viés do pensamento certeauniano (2001, 2013), como expressão viva do "lugar", do "habitado", do "vivido", do "usado", do "praticado". A escola é esse *intermezzo* em constante processo de ação a que nos referimos. Constituída por pessoas que trazem a força da vida em tudo aquilo que aprenderam do lado de fora, em *espaçostempos* difíceis de serem controlados, hierarquizados, nivelados, ainda mais quando estamos lidando com crianças.

Percebemos a importância dos cotidianos inseridos nas redes educativas múltiplas, como nos sugere os *Estudos Cotidianos*, a fim de tornar visível a consolidação das experiências das crianças dentro da escola, como parte integrante nos processos que produzem conhecimentos, tornando possível relacionar o currículo com os cotidianos dos praticantes, protagonistas da escola (ALVES, 2008). É esta a intenção que os estudos interpelam: incorporar as práticas cotidianas no movimento de *ensinaraprender*, a partir da concretude da vida, em redes que configuram *saberesfazeres* dos estudantes, professores, pais, comunidade, afins. É com esta intencionalidade que concebemos a escola, espaço social, formado por múltiplos encontros e entrelaçamentos de aprendizagens, do *aprenderfazendo* e do *ensinaraprendendo*. No decorrer desta dissertação, iremos tecer múltiplos encontros, a partir das experiências narradas, enaltecendo o que Michel de Certeau e demais contril teóricas no campo dos *Estudos Cotidianos* nos permitem praticar.

2.3 A Força da Narratividade na Experiência do Sentir: o método

Narrar a vitalidade na experiência do sentir, traz uma história para contar:[45]

[45] Este relato trago das memórias de minha infância. As 6 h, meu pai ligava o rádio de nossa casa para ouvirmos o programa "Fatos da vida", narrado por um padre missionário italiano, que vivia nas aldeias indígenas das etnias *Sateré Maué* e *Andirás*. Comunidades distantes do baixo Amazonas, no qual, viajava horas de barco para chegar às aldeias, passando pelos paranás, furos e igarapés, convivendo com os ribeirinhos e indígenas das regiões alagadas e de terras firme.

Nas barrancas dos beiradões de um famoso rio, um ilustre intelectual, conhecido por sua brilhante carreira, reconhecida por uma autoria aplausível por onde passava, resolveu mudar sua rota de viagens por uns dias. Dessa vez, uma viagem "simples", diferente daquelas que estava acostumado. Um lugar do incomum, por onde talvez, alguém não o conhecesse, nem ao menos tivesse ouvido falar de pessoa de tal renome. Quis conhecer um pequeno interior, nos recantos de uma floresta. Queria desfrutar sim, desse lugarejo, sobretudo, conhecer como vivem em um lugar que parece não ter começo e nem fim. Como conseguir viver em um lugar onde o tempo cronológico parece ter sido criado seguindo o ritmo do sol, do vento, das estrelas e da neblina matutina? Pensava ele: Que gente é esta que consegue sobreviver sem um pouco mais de ambição, com tanta natureza ao redor e dela saber desfrutar de suas riquezas? Não! Isso parece ser demais inusitado. No encontro com alguns ribeirinhos, no vai e vem de conversas, curiosidades, um encontro com um pescador marca definitivamente sua vida. Pescador e famoso homem, entre conversas desassossegadas nas curiosidades do mundo de "lá" e de "cá", um vaivém das inquietações da fala do homem parece incomodar o humilde pescador. Este lança seu olhar e responde ao homem:

Olha seu moço, eu não tenho entendimento, eu só pesco pro sustento, dos meus cinco curumins. Não fui a escola, nem tão pouco leio escrita, minha fé em São José é o que me faz caminhar. Mas, me responda! O senhor que é da cidade, frequentou a faculdade e hoje se chama doutor: Porque que o homem destrói tanto a natureza, fonte de vida e beleza que Deus no mundo botou? De que vale, ter um monte de dinheiro, conhecer o mundo inteiro e não conhecer a si? Como é que o homem com tanto conhecimento, destrói sem ter argumento o que a natureza fez? Sou canoeiro! Sou caboclo ribeirinho! Eu sou pobre no dinheiro, rico em paz interior (Lamento Caboclo- Nícolas Júnior).

A toada amazônica, composição poética popular, canta a narrativa do velho pescador na condição afirmada por ele: *Sou canoeiro ribeirinho*. Esta afirmação marca um território do viver, apegado às tradições e aos valores ancestrais na luta contra a devastação da floresta, Mãe da Vida. Que sujeito anônimo é este com tal sabedoria? Os sentimentos do pescador representam o mundo do tamanho de um rio, sua maior esperança. Natureza e pescador-canoeiro é a expressão de "um só" canto. Vive a experiência da sobrevivência, da paz interior, por não desprezar e destruir quem lhe garante a vida. Que conhecimento é este que o pescador exprime, no anonimato de sua vida? Que conhecimento científico é este que o famoso intelectual o legitima?

Seu lamento caboclo quer fazer ressoar aos detentores do saber e do poder, quais as razões do homem destruir a natureza, *fonte de vida e beleza que Deus no mundo botou*? Sentimento de incompletude parece acompanhar os dois homens das "palavras". Mas, as indagações que o pescador faz ao homem, murmura a potência de narrar a experiência de seu lugar. Sem o "conhecimento" e o "poder" da palavra, comprovada pelo mundo da ciência, afirma sua defesa: a preservação clama vida na natureza! Pois é ela, murmura o pescador ribeirinho, *que sustenta os meus cinco curumins*.

Narrar a memória de um lugar, de pessoas que são constituídas e constituidoras do *espaçotempo* peculiar, consolida-se, como manifesta Certeau (2013, p. 94), em "[...] uma vitória do lugar sobre o tempo. [...] E o domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo". Lugar de resistência, onde as vidas acontecem, nos remete ao propósito da Narrativa. Das águas que circundam o viver do pescador e do ritmo urbanizado que gravita em torno do célebre homem, temos o sentido da coletividade compartilhada, e através dela, poder conhecer outros mundos, outras experiências, decidir permanecer ou partir para outros desafios. Dessa maneira, encontramos um caminho a trilhar, por meio do pensamento de Walter Benjamin (2002, 2012) e, na valorização das "artes de fazer" de Michel de Certeau (2001, 2013), dos *praticantespensantes* da vida cotidiana. Essas tramas tecem e contorcem a dinâmica da narrativa, adotada neste trabalho como opção política. Deste modo, seu entendimento parte do pressuposto que:

> Ao focarmos a narratividade como política e a necessidade de uma política da narratividade, estamos entendendo política como um modo de atividade humana que, ligado ao poder, coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional. Isso porque a política se faz, também, e de forma intensa, por microrrelações, como nos apontaram a micropolítica de Foucault (1979) ou as relações microbianas de Certeau (1994) (CARVALHO; RANGEL, 2012, p. 200).

Esses entrelaçamentos acontecem nas intensidades das relações estabelecidas entre os seus interlocutores, a partir de experiências cotidianas. Ao enfatizarmos os Estudos nos/dos/com os Cotidianos, destacamos a dimensão em que os estudos retratam a política da narratividade. Partem do entendimento das práticas na construção coletiva, na valorização dos *saberesfazeres* dos praticantes, assim como, na aproximação da realidade, "intercambiando experiências" e na escuta atenta das vozes comuns, que se fazem presença no limiar dos cotidianos. A narrativa traz este aspecto sensível. Captar as vozes, na concepção benjaminiana, eleva a arte da oralidade como seiva da narrativa, e, não apenas como um valor

informativo, mas, como princípio da experiência realizada: “Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (BENJAMIN, 2012, p. 220).

O autor, em seus textos “Experiência e pobreza” e “O Narrador”, problematiza o declínio da “experiência” a partir da modernidade, quando se privilegiou o romantismo, as histórias lineares, tendo como marca central, os “finais felizes”. Na contramão estão as narrativas tradicionais, período de fomento das comunidades de artesãos que, carregavam a grandeza das histórias entre as experiências contadas pelos mais velhos. De geração a geração adentravam nos cotidianos de experiências compartilhadas. Encontramos aqui a diferença: ao escritor dos romances, paira um sujeito isolado, e quem nele se debruçar, continuará também no isolamento. Ao narrador, a experiência de antemão é vivenciada pela partilha por quem as conta e por quem as ouve. Ambos estão em sintonia. Esta condição é para dizer que seu ritmo acompanha o tempo, a paciência e a habilidade de quem cuidadosamente tece um artesanato e nesse entrecruzamento de fio a fio é transmitido um ofício, por meio da tecitura de sua própria narrativa.

Para Benjamin (2012, p. 214), “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”, todavia, com o advento do romance e a difusão da informação, a história parece retroceder. A arte da narrativa entra em decadência, e a experiência perde sua vitalidade. Processo histórico este, marcado pelas desastrosas guerras mundiais e as consequências e conflitos humanos que a guerra fez assolar. No seguinte fragmento expressa:

> Não se notou, ao final da guerra, que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável? [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela batalha material e a experiência moral pelos governantes (*ibidem*, p. 214).

A guerra fragiliza o corpo, dissemina as tensões e marca impiedosamente as vidas, com isso, a experiência de contar, narrar os acontecimentos, transmitida oralmente, para que os narradores dela venham nutrir-se, também fragiliza seu valor. A guerra o aprisiona, pois, ninguém se atreve, conforme Benjamin, a querer recontá-la, ao contrário, se quer esquecê-la. Assim, a capacidade de “intercambiar experiências”, trazer ao centro a fonte inspiradora de suas histórias, compartilhar uma das mais antigas “formas de comunicação humana” (*ibidem,* p. 218) é rompida. Prossegue em seu pensamento:

> Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajustado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (*ibidem*, p. 123).

Com a pobreza da experiência, é necessário um novo conceito, novas potências de criações e inovações. Retomar o sentido narrativo, como sugere o autor, é retomar o ofício de Narrador, que "[...] retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada dos outros. E incorpora por sua vez, as coisas narradas às experiências dos ouvintes" (*ibidem*, p. 217). Este é um clamor que Benjamin, enuncia no auge de suas inquietações. Urgente se faz uma renovação para elevar a potência da "Experiência", conceito expressivo em sua filosofia. Para isso, dois termos de origem alemã, são importantes para designá-lo.

Erfahrung e *Erlebnis*! Experiência e Vivência!

Consideremos por primeiro a compreensão de *Erfahrung.* No conceito que Benjamin (2012), compreende por *Experiência*, este termo emana da sabedoria de vida, entrelaçadas por vivências coletivas, em um tempo sem pressa e sem as badaladas de um relógio que corre veloz ao ritmo do tempo cronológico. A *Erfahrung* para esse movimento excessivo e mostra a grandeza da escuta, da aproximação com os outros e do reconhecimento de quem somos. O mundo capitalista impede de auscultar o outro, porque estamos num tempo em urgência. Parar para ouvir o outro, ouvir os conselhos, relembrar as histórias, não nos cabe mais. Assim, a arte de narrar perde sua força. Empobrecidos da experiência coletiva, passamos ao que Benjamin (2012), chama de *Erlebnis:* a experiência individual. O sujeito torna-se isolado do mundo, fechado a si mesmo e em vivências incomunicáveis e imediatas. Não se reconhece no outro, ao contrário, há um distanciamento. Criam-se trincheiras para proteger-se de tudo que possa afetá-lo. O tempo é provisório e corre veloz, tornando a vivência da experiência, em memória passageira.

A partir dessas concepções, Benjamin (2012) traça uma análise das consequências que a modernidade, com o surgimento das máquinas, das tecnologias da informação, como formas de progresso à humanidade, fez despertar. Da "riqueza exterior", o vazio interior prevalece. Um sentimento de ausência e a pobreza de experiência *Erfahrung* são visíveis ao homem moderno que, ao entregar-se à corrida pelo progresso, é sufocado pelas obrigações do tempo relógio e do consumo desenfreado. A crítica do autor parte do princípio que, enquanto o ser humano continuar incomunicável, cada vez mais, a teia da ilusão e da ausência permanecerá no emaranhado de sua história. O que é necessário para resgatá-lo? Para nutrir

de esperanças e acreditar em um futuro com novas possibilidades? Alerta Benjamin (2012) que isso é possível, desde que haja o "salvamento da história".

Aprendemos com a sensibilidade benjaminiana, as possibilidades para o encontro com a *Experiência da Narrativa* e, por meio do caminhar *entre* os cotidianos *ribeirinhopantaneiro*, encontramos essas possibilidades de "salvamento da história". Narrar os acontecimentos marcam a experiência do sentir, nas palavras de Larrosa: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 21). Acontecimentos que nos passam, deixam a história viva na memória de quem soube se deixar afetar. Assim aconteceu na experiência do velho canoeiro, contada no início. Guardamos o trecho como continuidade, desdobramento de uma história que parece não ter fim. Permanecerão latentes na memória de quem as "salvou", ao menos, no encontro entre os dois homens. E o velho canoeiro pescador, continua sua narrativa: *O meu pé de sapopema*[46] *virou cinzas e minha infância com ela, virou lenha. Matar a mata não, seu moço! Isso não é permitido!*

Pensar na experiência de infâncias que nos escapam pelas mãos. Infâncias que não venham virar cinzas nas mãos de quem as narra. Experiência como a arte de narrar do velho canoeiro, de Benjamin, Certeau, Larrosa, [...]. Aprender com eles as sutilezas das artes de fazer dos *praticantes dos cotidianos* que ali constroem seus mundos significa dar visibilidade, como sugere Ferraço, a outras histórias e sonhos. O autor nos abre um leque de alternativas que reforçam a oportunidade de conhecer a narrativa, ao expressar:

> Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria*, *autonomia*, *legitimidade*, *beleza* e *pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autoresautoras*, também protagonistas dos nossos estudos (FERRAÇO, 2007, p. 86).

[46] Árvore muito comum das regiões da Amazônia. Sapopema ou sapobemba, é uma palavra originada do tupi sau'pema, que significa raiz chata. Ela designa um tipo de raiz grande que se desenvolve junto com o tronco de várias árvores da floresta pluvial. Dotadas de beleza impressionante, as sapopemas agem como escoras que dão mais estabilidade aos troncos das árvores. Os índios usam essas raízes aéreas para se comunicar, pois elas emitem um som grave que cobre grandes distâncias, quando batidas com pedaços de pau. Segundo uma lenda amazônica, o Curupira, responsável pelos estrondos na mata, bate um casco de jabuti com força nas sapopemas da sumaúma para checar se elas estão suficientemente fortes para resistir às tempestades. (Sapopema. In Britannica Escola Online. Enciclopédia Escolar Britannica, 2014). Disponível em: <htpp://escola.britannica.com.br. Acesso: 20 de julho de 2014.

Nas possibilidades de apresentar a narrativa/experiência dos sujeitos ordinários (CERTEAU, 2001), aqui concebidos como as crianças *ribeirinhaspantaneiras*, *autoresautoras* de seus cotidianos, trazemos as narrativas, composições singulares da realidade vivida por elas no espaço mato-grossense. A arte de vida das crianças, ganha voz, movimento, musicalidade, na arte da narrativa, em meio às multiplicidades dos saberes e práticas, inseridos no anonimato de um lugar comum que se desprende para dar visibilidade às crianças e suas infâncias. Absorvidas dos costumes ancestrais da Terra-Mãe tornam-se protagonistas de seus cotidianos, fazendo do rio, das estradas, da escola, dos quintais, o canteiro das "artes de fazer".

Essas experiências vão atribuindo novos significados, rompendo com a linearidade de uma história contínua. Estilhaçam o tempo para (re)inventar novas histórias e, como protagonistas, são, também, narradoras de sua própria experiência, contadas e recontadas com novos tons, cores e cheiros de mundo diferentes, de mundos que as criam. Nossa intenção é "salvar a história" das crianças, ao apresentar as infâncias nas sensibilidades criadoras e criativas de como elas pensam o mundo. Por este prisma, estar presente e ser presença nas narrativas de cotidianos em movimento, torna-se um saber particular que se desdobra no vai e vem de histórias reais. Nelas nos apoiamos, com o objetivo de trazer experiências outras, para além daquelas que os livros clássicos infantis costumeiramente apresentam. Livros escritos com a autoria das crianças-infâncias, *ribeirinhaspantaneiras.*

Na convivência mergulhada nesta realidade, em torno de quatro meses, este estudo permitiu narrar as experiências e os afetos das crianças de seis a oito anos e suas infâncias, nos/dos/com os cotidianos em uma escola do campo, comunidade ribeirinha do município de Cáceres-MT. O percurso do estudo foi realizado em dois *espaçostempos*: a escola e a comunidade. Esta escolha foi de primordial importância para que pudéssemos acompanhar os movimentos das crianças e suas infâncias *dentrofora* do contexto escolar. Assim, questionamos: Como as singularidades são constituídas nos modos de viverem as infâncias nos/dos/com os cotidianos *ribeirinhopantaneiro*? E como estas singularidades são constituídas nos modos de viverem as infâncias nos/dos/com os cotidianos *entre* a escola? Assim, esta dissertação segue a correnteza do rio, para mostrar ao leitor, novos trechos de histórias, narradas pelas crianças, como também dos adultos que com elas constroem a dinâmica das experiências em coletividade, de acontecimentos com suas possibilidades de potências de vidas.

Na tecitura desta pesquisa, outro aspecto considerado imprescindível é o conjunto das imagens *entre* as narrativas. Para os Estudos Cotidianos, as *imagensnarrativas* também podem inventar novos sentidos para a escola, visto que, carregam as produções que os *praticantes dos 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 caminham juntas, se entrelaçam e nos entrelaçam. Elas não descrevem, elas se inscrevem, produzem sentidos sobre os praticantes. Nas palavras das autoras,

> Queremos indicar como narrativas e imagens se entrelaçam em nossas vidas e como tudo o que conseguimos ver se articula sempre com o que sabemos antes, por narrativas ou imagens anteriores. É assim, em processos nos quais são articuladas imagens e narrativas, as quais exigem, permanentemente, reflexão pessoal, elaboração de idéias e imaginação, a partir de experiências individuais e coletivas de relações com o Outro, com a natureza, com objetos tecnológicos, que vamos tecendo nossas reflexões (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 19-20).

Diante disso, as imagens não adentram as páginas desta dissertação por acaso, elas têm a intenção de incorporar elementos da vida cotidiana, em que, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos querem ressaltar, captar sensibilidades, possibilidades de narrar as ambiências por onde estão mergulhados os nossos *praticantespensantes*, sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004): crianças, adultos, espaços do campo, seja da escola e/ou da família, da natureza, expressões múltiplas de linguagens. Essas *imagensnarrativas* apresentam as tramas cotidianas, efeitos de práticas-políticas tecidas nas pesquisas apontando que,

> [...] o domínio indispensável de teorias – no plural – precisa ser o tempo todo acompanhado, por um lado, da compreensão de seus limites e, portanto, da compreensão de sua sempre precária situação de conhecimento necessário, e, por outro lado, dos necessários diálogos com os praticantes dos espaçostempos em suas práticas sociais nas tantas redes educativas cotidianas em que vivem e nas narrativas que produzem sobre suas ações nelas – tanto imagéticas, como em sons diversos, como nas tantas formas de escrever e falar que sabem e usam. Só assim, nós os pesquisadores e pesquisadoras podemos tecer os conhecimentos necessários à compreensão dos tantos cotidianos vividos, com suas tantas ações sempre/nunca repetidas. Dessa maneira, essas tantas narrativas – imagens, sons, textos etc – mais do que fontes ou recursos metodológicos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são personagens conceituais tal como os entendia Deleuze, ao dizer que os personagens conceituais são os 'heterônimos' do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens (ALVES, 2007, p. 5).

Nesta dinamicidade, os estudos evocam potencialidades outras de olhares sensíveis e de se fazer valer o que Alves (2001, p. 15) afirma: "É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo". Imergir, tocar, sentir estes sentimentos de mundos expressos na cotidianidade das crianças e das pessoas que com elas adentram aos *espaçostempos* das interações, dos lugares de vida, de formação humana, de conhecimentos,

entre outros. As imagens, as narrativas, os sons, as palavras, "[...] mostram o que ali está, o que não está, o que poderia estar, o que seria bom se estivesse, o que veio antes e o que veio depois" (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 20).

Cotidianos em que, seja na escola ou nas multiplicidades de lugares, formam-se redes de conhecimentos e nos fazem refletir como estamos praticando, criando, experenciando outros modos de fazer. Por conseguinte, na tecitura da pesquisa, as *imagensnarrativas* são articulações permanentes, pois, "a imagem se incorpora em minha história por meio dos significados produzidos quando alguém a olha, dando-lhe assim espaçotempo em uma trajetória pessoal e coletiva" (*ibidem*, p. 21). Elas também trazem seu caráter pedagógico, como construtores de diálogos entre o que se passa nos cotidianos escolares, na comunidade, nas estradas, na fronteira, nas brincadeiras, nos afazeres das famílias, entre outros espaços. Dessa forma, as imagens incorporam neste texto, as próprias histórias, falas, olhares, gestos que os *praticantespensantes* dos cotidianos permitiram expor, e nós, enquanto *pesquisadorespraticantes, aprendemos* a acolher.

O que a experiência de escola, produzida pelas crianças, na especificidade ribeirinha tem a nos dizer? Como *pensampraticam* a escola e a comunidade, espaços reveladores das coletividades narrativas? Certeau nos adverte que, ao buscar compreender as "maneiras de fazer dos praticantes é que poderemos apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização" (CERTEAU, 2013, p. 40). Assim, fio a fio, a pesquisa foi constituída. Debruçamo-nos com ela, entre narrativas, imagens, escritas, anotações na intenção de aproximar os diálogos, criar momentos de convivialidade a partir das narrativas produzidas pelos *praticantes dos cotidianos.*

2.4 Cotidianos *ribeirinhopantaneiro entre* a comunidade e a escola: sintonia com a natureza, sintonia com a vida ribeirinha

Para quem nasceu e cresceu ouvindo histórias narradas pelos mais velhos ou pelos pais, professores, amigos da rua e da escola, rádio comunitária, nos esperados programas "Hora alegre da criança" e "Fatos da vida", este estudo apresenta uma familiaridade comum. As narrativas ecoam as lembranças de um passado na reminiscência do presente, mergulhados entre *espaçostempos* da cotidianidade do agora, da criança *ribeirinhapantaneira.* Inicialmente, o propósito de conhecer esta nova realidade ressoava em mim os afetos. Para Deleuze e Parnet (1998), o afeto é a disposição do encontro com o outro e se permitir encher-

se do outro para que as relações possam se fortificar, se potencializar. No entanto, os afetos também podem enfraquecer: "[...] Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria)" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.73-74). Esses afetamentos passam pela experiência da convivilidade, que nos transforma na medida em que entrelaçamos com vivências outras. Nesta predisposição, constroem-se os relacionamentos mútuos, no sentido de reciprocidade: estender ao outro parte de nós e acolher parte do outro em nós. É o que Deleuze nos inspirou neste trabalho: Deixar-nos *afetar* para nos potencializar!

2.4.1 Na travessia, o encontro com a fronteira

Afetos e infâncias! Uma jornada que começava as 5h30 min a tecer fio a fio o percurso destas narrativas. Eram nas manhãs que eu, juntamente com os professores da cidade, esperava o ônibus escolar para atravessarmos a ponte Brasil-Bolívia, avistando o Rio Paraguai, divisor das terras entre a cidade e o campo. A travessia era preciso, para encontrar a comunidade ribeirinha do município de Cáceres-MT. Encontros que aconteceram nas primeiras visitas em novembro de 2013 e após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT - Campus Universitário de Cáceres-MT, entre os meses de março a junho de 2014.

Figura 8. Ponte Marechal Rondon, Cáceres/ MT

Fonte: http://instanteeternno.blogspot.com.br/2011/01/caceres.html

As estradas percorridas emaranhavam-se em meio ao cenário *ribeirinhopantaneiro*, matéria-prima que materializa o circular das crianças, adolescentes, professores, funcionários da escola, famílias. Antes do nascer do sol, avistamos os primeiros estudantes, a espera do ônibus na beira da estrada. Alguns estão entre irmãos e vizinhos de sítios. Alguns pais os trazem em carroças, com vasilhames de leite para vendas, outros; com cavalos, carros e algumas crianças com bicicletas. Árvores nativas, pés de seriguelas e mangueiras, porteiras são lugares da espera. Em um "Bom Dia" o primeiro contato, os primeiros sorrisos, olhares desconfiados, sonolentos, tímidos, vão se misturando e compondo a tecitura da ambiência escolar. O sol desponta no cenário de cheia dos rios, de vegetação alagadiça, específica de região pantaneira. Cheiro de capim molhado, flores com tons lilás e amarelas flutuam colorindo as pastagens; o cantar de pássaros pintam as primeiras manhãs de nosso itinerário. Entre uma conversa e outra com professores e crianças, algumas narrativas nos acompanham entre caminhos para a escola:

Maria, sete anos: *Acordo pra vim pra escola quando ainda é noite. Mamãe prepara o café pra gente tomar, eu e meus irmãos.*

Michele, professora: *A gente vê o nascer do sol todos os dias no interior do ônibus escolar.*

Eliana, onze anos: *Professora, apareceu um Javali e acabou com a nossa plantação de mandioca. Como o rio tá cheio e as pastagens também, eles vêm procurar comida e abrigo na casa da gente.*

Camila, nove anos: *Esses dias tinha um jacaré lá em casa. Meu pai matou e a gente comeu. Já apareceu até onça e cobra, professora. Dá ate medo!*

Jayne, onze anos: *Ontem a festa tava boa no sitio de seu Antônio. A gente tava tudo lá. Tinha até forró e funk. Era promessa que seu Antônio tava pagando. A gente rezou e depois festou!*

Na escuta das narrativas, conversando ou perguntando, os caminhos parecem não se estenderem tanto, pois são aproximadamente 2h30 min de estradas de asfalto e de chão até o nosso destino. Percorrendo outros caminhos, avistamos a criação de animais que tentam escapar da enchente dos pastos, enquanto acolhemos os *praticantes dos cotidianos* da escola. São nas estradas de chão onde os encontramos em maior número na localidade que chamam de "Caiçara", núcleo de fazendas e sítios da região. Segundo as narrativas dos professores, o nome traz as lembranças dos primeiros moradores, os índios caiçaras. Nessa estrada ficamos

por mais tempo, pois, seu acesso, dificulta a chegada para o acolhimento de todos. Ao longe, já podemos avistá-los com as mochilas nas costas, frascos de leite, queijos, ovos das encomendas de professores, funcionários. Muitos deles precisam caminhar entre travessias de pontes e cercas até o local de passagem do ônibus escolar. Na espera, avistamos, entre uma parada e outra, crianças com idades entre seis a onze anos, assim como, adolescentes, nas idades de doze a dezesseis anos. É hora de retomar a viagem até o encontro novamente com a BR 070 e continuarmos a trajetória para adentrar em novas estradas de asfalto e de chão, outros sítios e fazendas entre novos encontros para chegarmos até a escola.

2.4.2 Cotidianos *entre* a escola e a comunidade

Avistamos a escola, após as longas travessias, na busca de acontecimentos, de *saberesfazeres* particulares: encontrar histórias reais em um "lugar comum" (CERTEAU, 2013), e nessa expectativa, carrego na mochila sentimentos e sensações. É como levar em mim correntezas. No barco onde estou também enfrento rebojos, curvas que balançam as certezas, que mudam as rotas, que oportunizam o encontro com experiências vividas em um lugar que parece tão meu, e ao mesmo tempo, tão do outro. No encontro *entre* a escola e a comunidade, que acontecimentos estão por vir? Atentamos ao olhar benjaminiano quando nos diz: "Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois" (BENJAMIN, 2012, p. 15).

Acontecimento! Esse é um conceito também definido por Deleuze (2003, p.152), como sendo aquilo, "[...] que se efetuam em nós, [...] nos dá sinal e nos espera". Esses acontecimentos, vividos no finito, que se efetuaram em mim, me deram sinal, me esperaram, tornaram as lembranças que narro nesta dissertação. Lembranças que vêm como o ritmo das águas que banham a pequena comunidade**.** Lembranças daquele *espaçotempo* denominado "Escola do Campo", como apresentação de chegada:

Figura 9. Faixa de entrada da escola

Fonte*:* Arquivo da pesquisa

Localizada na BR 070, Km 45, na Comunidade Porto Limão, a 60 km do perímetro urbano, zona rural do município de Cáceres-MT. Esta escola pertence à Secretaria Municipal de Educação, mantida pela Prefeitura Municipal de Cáceres-MT a partir de 18 de fevereiro de 1988. Atende aproximadamente duzentos estudantes, entre o período matutino, no horário das 7h30 as 11h30 min; no período vespertino, das 11h30 as 15h30 min. Nesta unidade escolar são oferecidas as duas primeiras etapas da educação básica, sendo, Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos[47]. A escolha por uma turma com crianças de seis a oito anos, sala multisseriada de 1º, 2º e 3º anos, teve como propósito, encontrar crianças moradoras da comunidade, no entorno do Rio Jauru, que vivem suas infâncias nesse *espaçotempo* ribeirinho. A turma é formada por dezessete crianças, sendo dez crianças moradoras da comunidade e as demais, provindas de fazendas e sítios.

Por conseguinte, procuramos problematizar nesta pesquisa: Crianças-Infâncias ribeirinhas: Como acontecem suas vivências nos espaços de vida pantaneira na fronteira Brasil-Bolívia? Os caminhos percorridos na pesquisa, foram minuciosamente registrados em 'Diário de Campo', acompanhados por rodas de conversas com crianças, famílias e professores, mais precisamente em forma de boas conversas em ambiência de trocas de

[47] Segundo dados obtidos do Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP).

aprendizagens. Foram utilizados para estes fins, gravações e fotografias e, para conhecer de perto as crianças, procurei seguir uma rotina de participação entre os cotidianos das crianças na instituição e/ou ambiente familiar. Entre músicas infantis, jogos, desenhos, brincadeiras e contações de histórias, construímos nossas interações. Por entre os meses de pesquisa, foi possível acompanhar o trajeto das crianças nas primeiras pinceladas do sol da manhã, para mais um encontro com a escola. Essa boa oportunidade era possível em algumas ocasiões, quando podíamos chegar mais cedo à escola, sem atraso do ônibus.

O itinerário das crianças atravessa a BR, ponto de ligação de uma fronteira que abraça os povos do rio, do campo, da roça. Um exercício diário que requer andar a pé, ou com bicicletas, acompanhados com pais, irmãos, avós, tios ou colegas. Na ambiência da natureza, as crianças vão se entrelaçando com a revoada dos pássaros nas danças de liberdade, contornando o azul do céu; com o cheiro de Pequi e de Bocaiúva; com o orvalho da manhã-criança; com as cercas, as porteiras, as picadas de estradas, o mato molhado por dias de cerração. Nesses entrelaçamentos encontramos um universo singular, de crianças *ribeirinhaspantaneiras* com quem compartilhamos as experiências de infâncias.

Em muitos momentos de atraso do ônibus, por conta de dificuldades no trajeto em meio as estradas alagadas e barrentas, as crianças da comunidade ficavam a nossa espera, aguardando para receber seus colegas e professores. O acolhimento, a ternura, o abraço demonstravam amorosidades, parecendo-nos dizer todos os dias: *Sejam Bem Vindos ao nosso lugar!* Ao chegar, as crianças vinham nos abraçar e perguntavam: *Tudo bem, professora? E como está a cidade?* Acompanhavam-nos até a sala de aula. Essa recepção fazia parte do movimento das crianças diariamente, como se fosse um ritual das manhãs oferecido por elas. Invenções de crianças para nos dar o calor de suas infâncias. Logo, vinham as curiosidades: *De onde a senhora veio? O que faz por essas bandas?* Uma boa roda de conversas era importante para manterem vivos esses afetamentos e boas explicações dos "porquês" da minha presença entre eles. Juntamente com a professora, íamos costurando as curiosidades do "mundo lá fora". Os cantos infantis e as contações de histórias marcaram o tempo em sala de aula. Vitor, oito anos, "puxador de histórias", como dizia seus colegas, se apressava em dizer: *A gente têm duas professoras: uma que canta e outra que passa tarefa*. Por ser uma turma multisseriada, era dividida em três grupos: 1º, 2º e 3º anos. A professora passava as atividades para cada grupo constituído em ano/série, dessa forma, era seguida a rotina, no desenrolar das "tarefas", como as crianças denominavam o fazer das atividades.

Apresentaremos as crianças e suas respectivas idades e anos/séries, assim como, os lugares de sítios e fazendas de suas moradias.

Quadro 1. Composições dos cenários da turma multisseriada

Comunidade Porto Limão			
Nome	*Idade*	*Ano/Série*	*Local*
1. Naiá	6 anos	1º ano	Sítio Bororos
2. Isabella	6 anos	1º ano	Sítio Fronteira
3. Daniel	7 anos	2º ano	Sítio Peraputanga
4. Ana Clara	7 anos	2º ano	Sítio Terenas
5. Michel	7 anos	2º ano	Sítio Bocaiúva
6. Ana Paula	7 anos	2º ano	Sítio Mangaval
7. Marcela	7 anos	2º ano	Fazenda Chiquitanos
8. Pedro	8 anos	3º ano	Sítio Peraputanga
9. Danilo	8 anos	3º ano	Sítio Pé de Pequi
10. Vitor	8 anos	3º ano	Sítio Jauru
Das fazendas e sítios			
11. Augusto	6 anos	1º ano	Fazenda Caiçara
12. Vitória	6 anos	1º ano	Fazenda Pantanal
13. Maria	7 anos	2º ano	Sítio Rio Doce
14. Henrique	7 anos	2º ano	Fazenda Três Lagoas
15. Rafael	8 anos	3º ano	Fazenda Três Lagoas
16. Yasmin	8 anos	3º ano	Sítio Primavera
17. José	8 anos	3º ano	Fazenda Paraguai

Fonte: Organizada pela autora.

Nesse espaço escolar, crianças carregam as experiências de vidas incorporadas entre contextos do "fora", de vivências mergulhadas na experiência coletiva (*Erfahrung),* entre os cotidianos *ribeirinhopantaneiro.* Dessa maneira, as crianças trazem o vigor das vivências da família, da comunidade, entre os amigos, os vizinhos de quintais, das pescarias em conjunto, das brincadeiras no rio e em árvores, como também nas atividades de caças, colheita de frutas silvestres e dos pomares. Essas e outras atividades adentram o fazer escola. Experiências indissociáveis nas vidas das crianças-infâncias: cotidianos na escola e a escola entre cotidianos *ribeirinhopantaneiro* estão em sintonia. Todas essas manifestações, em muitas vezes, se desprendem de nossas mãos, por isso, necessário se faz entender a criança como co-construtora de conhecimentos, culturas e identidades em relação com outras crianças e adultos, não mais concebida como "criança universal". É preciso compreendê-la nas experiências singulares, marcadas pelas relações de alteridade, e, em tantos outros modos de ser-estar no mundo. Larrosa (1998) atento à infância destaca:

> Se 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 esta 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, 1998, p. 232).

Mais do que buscar explicações a respeito de como são constituídas as infâncias e sua alteridade diante do mundo, é imprescindível pensar como seus *saberesfazeres* nos põe a prova na medida em que, queremos evidenciar o poder de adultos que acreditamos ter sobre elas, como também, pretender dizer o que elas pensam e como pensam suas singularidades, especialmente, quando estão perto de nós, dentro da escola. É um pouco disso que este trabalho almeja: ser presença nas vidas dessas crianças e contar como acontecem as experiências dos saberes e das práticas educativas por onde tecem seus cotidianos, trazendo à cena seus protagonismos infantis.

Pensamos como Benjamin (2012), na tentativa de desprender-nos de nós para ouvir o outro, fato que requer este exercício:

> Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde, quando ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Nos capítulos seguintes, procuraremos como nos inspira Foucault (2003, p. 26), acolher “O novo que não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Acontecimentos que perpassam a ideia de infâncias idealizadas. Esse é um desafio possível que requer desfamiliarizar, para assim, buscar conceber novos/outros encontros tecidos na cotidianidade das crianças pequenas, por meio das composições dos cenários mergulhados por elas nos espaços do campo e/ ou nos/dos/com os campos. Educação que acontece *entre* campos, *entre* rios, *entre* infâncias.

CAPÍTULO III

NA COMPOSIÇÃO DO LUGAR A EDUCAÇÃO ACONTECE: *ENTRE* CAMPOS, *ENTRE* RIOS, *ENTRE* INFÂNCIAS

Nasci em Cáceres e minha mãe logo me trouxe pro 'Limão
Aqui é minha casa!
Eu gosto daqui porque tem muito espaço
E muitas gentes pra brincar

E o rio é a rua da gente também, sabia?
Sem ele ia ficar ruim pra gente
Porque a gente vive do peixe né...

A gente vive da bocaiúva,
Do pequi,
Da manga,
Do caju,
Das árvores,
Das águas,
Da BR

Ah... também da criação de animais,
Ah... da escola também
E de muitas e muitas outras coisas!
(Diário de Campo, Rafael, oito anos).

Entre a narrativa de Rafael, realizada nos momentos de conversas junto de seus desenhos e suas histórias do lugar, de uma criança que vive *entre* a comunidade do Limão, a escola e as travessias da BR, damos ritmo, toada à composição deste capítulo que procura como elemento primeiro, problematizar os "campos" [48], os "rios", as infâncias compartilhados na pesquisa. *Entre* campos de multiplicidades, esta pesquisa busca desenhar o chão das vivências cotidianas das crianças e dos adultos que, "com" elas movimentam essas "muitas e muitas outras coisas" que nos diz Rafael. Os lugares narrados por ele ganhavam através dos contornos dos lápis, do giz, das palavras, do olhar, a expressividade de quem conta sem receios a sua cotidianidade nos *espaçostempos* desses *entre* campos. Como diz Certeau (2001, p. 221), "[...] um lugar diferente de muitos outros, um lugar especial que não poderia excluir nem fazer esquecer a multiplicidade daqueles outros lugares que não podemos ocupar ao

[48] No tecer desta dissertação, por vezes traremos o termo "do campo", "sujeitos do campo" a partir dos documentos e estudos da Educação do Campo no Brasil e, ao enfatizarmos os termos "campos" e/ou "nos/dos/com os campos", estamos adotando a perspectiva dos Estudos Cotidianos.

mesmo tempo que ele [...]". Sendo assim, enfatizamos os sentidos das experiências coletivas priorizados aqui: "Deste lugar, que constitui aquele de onde falamos da cultura [...]" (*ibidem*, p. 222). Situamo-nos entre as multiplicidades de crianças e infâncias na sensibilidade de Certeau (2013), a partir do originário. No fazer balançar o outro que está em mim/nós, *entre* caminhos, *entre* limites, *entre* novas direções a seguir, nos permitimos encher de *saberesfazeres* de quem compartilha, aprende, ensina. E, propiciar que novos faróis de luzes clareiem com fulgor as coisas e delas, a possibilidade de mergulhar em outros reflexos (DELEUZE, 2000), possíveis de serem alcançados.

Figura 10. Crianças *entre* desenhos e conversas do lugar

Fonte*:* Arquivo da pesquisa

É por meio das convivências nesses lugares, que destacamos a importância de tecer reflexões a partir do diálogo *entre* os Estudos Culturais e os cotidianos dos praticantes de nossa pesquisa. Deste modo, vemos a necessidade de trabalhar com a "diferença" e não somente com a "identidade", ambas constituidoras dos *praticantes dos cotidianos* nos/dos/com os campos. O propósito é trazer para a discussão o que caracteriza a "identidade do campo", a Educação do Campo apoiada nas bases legais dos documentos, diretrizes e legislações subsequentes que asseguram às populações, respaldo legal para legitimar o direito

à educação no espaço de vida do campo, problematizando alguns princípios a partir de autores dos Estudos Culturais e dos Cotidianos.

Os lugares de travessias diárias de crianças, adolescentes, jovens, famílias, funcionários da escola, entre estradas em pequenos ou longos trechos com ônibus, a pé, de bicicletas, a cavalo ou de carroças, intensificaram diferentes encontros a cada novo dia. Assim, objetivamos problematizar, este *espaçocampo* que dinamiza a composição em que foram compartilhadas as múltiplas experiências. É o campo da completude e da incompletude, também o campo da complexidade que nos situamos. Fazedor de *saberesfazeres* das pessoas que, entre as multiplicidades de vivências outras, vão alinhavando as lutas, as resistências, os encantos e desencantos para conservarem a semeadura de vidas singulares nos/dos/com os campos.

Estas narrativas serão apresentadas neste capítulo, entre fragmentos de conversas no percurso do ônibus escolar com crianças e professores, e entre conversas realizadas na comunidade e na escola, apresentando as dificuldades e/ou a satisfação de estudarem ou trabalharem na escola, denominada, "Escola do Campo". Desse modo, esses *autoresautoras* de histórias, vidas e sonhos, irão dialogar neste capítulo, com Hall (2000, 2006); Silva (2000); Deleuze e Guattari (1997); Foucault (1985b); Veiga-Neto (2000), entre outros. Inicialmente trazemos um questionamento: Que rios e campos as crianças e os adultos cotidianamente articulam suas vidas, espaços coletivos de constituição de identidade(s)? De que *espaçotempo* estamos falando?

3.1 *Saberesfazeres* dos *praticantes dos cotidianos entre* a perspectiva dos Estudos Culturais

A questão inicial que permeia nosso diálogo, requer de nós, passos primordiais possíveis de problematizar os sentidos e as conexões fundamentais que articulam os movimentos de se pensar o(s) campo(s) de vida dos *praticantes dos cotidianos*, o lugar, o espaço geográfico e humano, dinamizadores desta pesquisa. Para além de conceber o campo como um lugar de "identidade" já estabelecida, fixa, apostamos na perspectiva da "diferença". Diante das multiplicidades presentes, existem outros campos que vão constituindo, outros e outros modos de constituição dos praticantes, e, do *espaçocampo*, como lugar de vida. Em consonância com os Estudos Culturais e com os Estudos Cotidianos, compomos esta ideia. Nosso intuito é instigar a pensar não o "campo de", mas, sobretudo, os *entre* campos,

estabelecendo diálogos e agenciamentos que nos passam diariamente nas experiências *dentrofora* da escola.

Para isso, destacamos o panorama conceitual que a Política Nacional de Educação do Campo hoje orienta, enquanto marco de afirmação da identidade do campo, lugar de riquezas culturais, sociais, política e econômica. Educação do Campo é uma composição contemporânea, proveniente das lutas dos movimentos sociais em defesa das populações do campo[49]. Segundo o Decreto nº. 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo (BRASIL, 2010), são denominados povos do campo: *agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.*

Desta forma, o que caracteriza a Educação do Campo, parte do entendimento que ela nasce dos *saberesfazeres* que os sujeitos do campo protagonizam: as aspirações, dificuldades, experiências de vida, construídos coletivamente. Espaço onde se exerça a autonomia, a construção das identidades locais e a participação coletiva, no intuito de integrar os saberes da comunidade e escola como ambiências de produção social do conhecimento e desenvolvimento humano. A permanência na terra marca a presença de territórios pensados a partir das vivências de luta pela autonomia, a fim de garantir os direitos de viver e pensar o espaço constituído nas multiplicidades de pessoas, "[...] pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura" (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 5). Nesse sentido, a Educação do Campo deve contemplar os conhecimentos produzidos nas experiências coletivas, colocando-se a serviço das aspirações e necessidades dos povos do campo, no respeito às identidades culturais, como também, da construção de propostas pedagógicas que atenda as singularidades das populações do campo.

O Decreto nº. 6040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, aponta:

> Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturais diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução

[49] Populações do campo, definida segundo o Decreto nº. 7.352, em seu inciso I, do parágrafo 1º., do artigo 1º., de 4 de novembro de 2010, assinado pelo ex. presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. (BRASIL, 2010).

> cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; e os Territórios tradicionais, os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2007).

Dentre as populações do campo, encontramos as comunidades ribeirinhas que, nesta dimensão geográfica, são definidas diante da Política de Educação do Campo, como uma de suas especificidades. Este reconhecimento dos diferentes modos de vida, presentes na organização dos povos do campo marcam as maneiras peculiares de organização social, nos modos como lidam com as tradições culturais, a identificação com a natureza, entre outros espaços da multiplicidade das relações construídas nos cotidianos da vida. Trazemos, a seguir, a ideia de "campo", definido conforme dispõe o Panorama da Educação no Campo (MEC, 2007):

> [...] 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". O campo é concebido enquanto espaço social com vida, *identidade cultural* própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (MEC, 2007, p. 8, *grifo meu*).

Ao enfatizar que o campo é concebido como espaço social com vida e identidade cultural própria, questionamos: É possível encontrarmos nessas realidades uma identidade cultural particular? Se voltarmos nossos olhares aos cotidianos das pessoas, seus modos de vida e práticas culturais, veremos movimentos de outros modos de viver e pensar que vão muito além do que a identificação pode captar, pois, tanto a "identidade" quanto a "diferença" se encontram intrinsecamente latentes em meio aos *saberesfazeres* das pessoas, *praticantespensantes* dos cotidianos.

Hall (2006), ao conceituar o termo "identidade" ressalta:

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 12-13).

Para o autor, somos constituídos, continuamente, com identidades contraditórias, o que nos leva a não sermos identificados um "isto" definidor. Estamos em contínuo processo de constituição e (des)constituição, somos formados e (de)formados nos *entremeios*, *entrelínguas*, e novas maneiras de concebê-las. Aqui se encontra a fragmentação do indivíduo moderno, deslocado para uma nova categoria, a que Hall (*id*), chama de "sujeito da história",

como produção dos discursos. O autor parte da concepção de que, ao longo dos processos históricos, o sujeito passa por três concepções de identidade: o primeiro denomina de *sujeito do iluminismo*, na esfera cartesiana, centralizado em si mesmo, consciente do meio em que vive, nascido para "isso" ou "aquilo"; o segundo passa a ser um *sujeito sociológico*, visto como aquele em que a identidade firma-se mediante a sua prática cultural, estabelecendo vínculo com todas as posições da sociedade, para se manter no movimento entre o interior (eu) e o exterior (outro); e o sujeito *pós-moderno*, com identidades provisórias, cambiantes, mutantes, que facilmente é movido, deslocado, segundo as condições da sociedade.

É no *espaçotempo* presente, constituído por marcas históricas que balançam os paradigmas da modernidade que nos situamos, imanentemente imbricados com os *praticantespensantes* desta pesquisa. Sujeitos que vivem em um tempo pós-moderno, constituídos de identidades múltiplas. Identidades que se movimentam em classes, nacionalidades, religiões, etnias, gêneros e tantas outras classificações, e que, diante dos processos de convivialidade ao longo da vida, são transformadas. Se o sujeito é formado social e historicamente, para Hall (*id*), a identidade também o é. Entre dispositivos de saber e poder ela é constituída, e com isso, assumimos frente as nossas relações, identidades diferentes em momentos diferentes, situando-nos no *meio* e nos *entremeios*.

Nesta maneira de pensar a(s) identidade(s), construídas por meio de processos inconscientes movidos pela história, o sujeito é interpelado a assumir diferenciados papéis ou posições sociais, em conformidade com os discursos, estabelecidos sistematicamente nas relações de poder. Para Foucault, a sociedade é mediada por relações de saber e poder e, nesse sentido, os sujeitos são também por eles movidos, regulados, constituindo assim, diversas identidades em um mesmo "si". Logo, "[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas [...]" (SILVA, 2000, p. 109). Dispositivos diversos, ou, práticas discursivas e não discursivas, ou, histórias encadeadas e enredadas entre si, agem na formação dos sujeitos, até que outros dispositivos, discursos e histórias constituem outros regimes de verdades, constituindo em nós, outros sujeitos. Veiga-Neto (2000) destaca:

> Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade [...] este regime de verdade é constituídos por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade (VEIGA-NETO, 2000, p. 56-57).

Sim, é isso! É isso o que os Estudos Culturais pretendem provocar. “Remexer” as concepções de identidade, sujeito, representação, em especial, no campo da educação e das práticas educativas. Hall, Foucault, Deleuze, Silva, Veiga-Neto e demais interlocutores, com seus escritos, nos inspiram pensar a educação como lugar da constituição de sujeitos, de subjetividades, de processos de significação e das relações por elas estabelecidas. Podemos nos perguntar, com isso, o que compreendemos por Educação do Campo? Educação das Infâncias do Campo? O que está em jogo? Como compreendemos as Infâncias a partir do lugar que as definem como Crianças do Campo ou Ribeirinhas? O que significa ser criança e viver a infância *entre* fronteiras, *entre* etnias, *entre* classes sociais, *entre* gêneros, *entre* o currículo escolar, *entre* narrativas de cotidianos?

Esses questionamentos nos levam a refletir entre muitas outras possibilidades de pensamento, que a educação acontece nos espaços de lutas, de resistências, *entrerios* e *entrecampos*, e, a escola, está nesse *entremeio*. Em vista disso, é muito caro dizer que “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000, p. 82). O autor critica esta discussão que, de modo geral, busca fixar a identidade. E, nesse processo estão os sujeitos. Foucault (1985b) tem um posicionamento bastante preciso ao pensar o sujeito constituindo múltiplas maneiras de convivências. O filósofo traz o princípio de que, nas “práticas de si” e do “cuidado de si” os indivíduos tornam-se sujeitos, e, com isso, a possibilidade de estender-se ao cuidado dos outros. É pertinente esta constatação, por não considerar uma prática individualista de um sujeito ensimesmado, não valendo a “um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985b, p. 57). Um cuidado que remete ao sentido plural.

Pensar a respeito deste cuidado, marca precisamente dois movimentos: a “identidade” e a “diferença” dos sujeitos em questão. A “identidade”, vista como o idêntico, a norma, encontra-se em contraposição com a “diferença”, o outro e suas relações. Quando se pretende cimentar a identidade, necessariamente se desvela um modo de ser que não é o outro. Este outro é a “diferença”, ambos, estão na dinâmica da interdependência, entre conexões transitórias e em constantes lutas de verdades que tentam fixá-las. Para Silva (2000, p. 81), “A identidade, tal como a diferença, é uma relação social [...] sujeita a vetores de força, a relações de poder” produzidas em um processo simbólico e discursivo que determina quem pode estar dentro e quem pode estar fora. Hall (2000), acrescenta esta afirmação ao dizer:

> [...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. [...] Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a

> homogeneidade interna, que o termo "identidade" assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe "falta" – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p. 110).

A identidade cultural que Hall (*id*) problematiza, sujeita à representação e à homogeneização, faz pensar a própria construção histórica. Identidades que, ao aproximarmos do pensamento benjaminiano, possam ser escovadas a contrapelo (BENJAMIN, 2012), ao reportar para as constantes transformações histórico-culturais e suas diferentes maneiras de como os indivíduos se posicionam diante das relações. O descentramento do sujeito pós-moderno (HALL, 2006), rompe com a visão de identidade única, coerente. Frente aos discursos que os sujeitos estão mergulhados, as identidades são reprimidas e/ou intensificadas nas relações com as culturas e suas mobilidades. Assim, procuramos enfatizar, a potencialidade de pensar por meio da "diferença" os movimentos dos *entrecampos* e *entrerios*, no contato com diversas maneiras de mergulhar *entre* a cotidianidade dos *praticantespensantes*, para além do sentido de "diversidade". Em conformidade com Silva (2000),

> [...] a diferença está no "múltiplo e não no diverso [...] A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101).

Multiplicidades nos remetem a novas e outras experiências, com identidades que se difundem no entrelaçamento da diferença, uma vez que, "Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis" (*ibidem,* p. 75), produtos e produtoras das relações culturais e sociais. Aproximamo-nos, também, do olhar da "diferença" no pensar deleuziano e guattariano ao pensarem a ontologia da diferença. Os filósofos apresentam o ser humano que se assume em todas as diferenças, para além do que é limitoso, já estabelecido, escapando ao que é idêntico, uma diferença que contrapõe o sentido de representação. O que Deleuze e Guattari trazem, com olhar problematizador, é que a diferença não pode ser subordinada às relações de representação de igualdades, pois, o que está em jogo aqui, é a diferença das diferenças. Uma força motriz produtora de singularidade(s) onde,

> [...] cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada. O plano de consistência da Natureza é como uma imensa Máquina abstrata, no entanto real e individual, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que

> agrupam, cada um, uma infinidade de partículas sob uma infinidade de relações mais ou menos compostas (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 39).

Indivíduos *entre* as multiplicidades e hibridizações é o que a "diferença" é capaz de potencializar, criar novas composições a partir dela. Por conseguinte, identidades e diferenças tornam-se multiplicidades que se intensificam, ultrapassando fundamentos que aludem ao que é semelhante, a mesmicidade. Tornam-se àquilo que precisa ser produzido, e isso implica reciprocidade, em um plano de imanência e em constante devir. Ao referirmo-nos à realidade do campo, queremos trazê-la, nesta dissertação, numa perspectiva de *multiplicidades de vivências cotidianas* que se afirmam enquanto devir. Encontros potencializados *entre* dois, *entre* duas pessoas, *entre* duas coisas... É a firmação da vida em toda a sua dinamicidade e proporção. Vidas em imanência, inventadas e (re)inventadas.

Outro movimento interessante para nosso diálogo, diz respeito às "culturas híbridas" ou as "hibridizações". Hall (2006, p. 89) considera que "As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia". Por que trazemos esta discussão? Por termos a oportunidade de "cruzar fronteiras", estar *entre* fronteiras, e com isso, encontrar uma comunidade que vive nesse *entremeio* de cotidianos. Para Silva (2000, p. 88), isso "[...] significa não respeitar os sinais que demarcam – 'artificialmente' – os limites entre territórios das diferentes identidades", encontradas também "[...] nos interstícios" (p. 89). O autor reforça que "O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras" (p. 87). Remete, portanto, a força política para além de estabilizar identidades, daquelas que as originou. Encontram-se metamorfoseando, "[...] embora guarde traços delas" (*ibidem*).

De acordo com Hall (2006, p. 62), "As nações modernas são, todas, híbridos culturais" e o papel do hibridismo justamente questiona quaisquer meios de imposições culturais, de relações de poder, que demarcam, dominam, padronizam identidades. Ao considerarmos "identidade" e "diferença" como construções culturais, precisamos também considerá-las como um campo a ser discutido dentro de nossas práticas escolares, dentro dos *espaçostempos* dos *praticantes dos cotidianos*. Hibridizações tecidas na escola, na família, na comunidade, entre tantos modos de participação social, haja vista que, "[...] a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas" (SILVA, 2000, p. 87). Os

cotidianos na escola e a escola nos cotidianos *ribeirinhopantaneiro*, *entre* as hibridizações culturais, tornam-se espaços de *descentramento*, de *intermezzo*, mobilizadores de intercâmbios *entre* pessoas, lugares, experiências, noções primordiais para se compreender as concepções da(s) diferença(s), como elementos indispensáveis na construção cultural das identidades.

3.2 Cotidianos da escola *entrecampos*: espaços coletivos *entre* encantos e desencantos

Apresentar o movimento da escola, dos *praticantespensantes*, partícipes da composição nas múltiplas maneiras de produzirem seus cotidianos, suas relações, é isso que pretendemos. Trazer nesses *entremeios*, na expressividade narrativa, as multiplicidades das experiências, das vozes, das organizações de vida, das dificuldades que a educação das crianças da escola pesquisada manifesta: *entre* a fluidez das fronteiras, do *lugar* das práticas cotidianas (CERTEAU, 2013), *entre* os sujeitos *individuaiscoletivos* (FERRAÇO, 2004).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002 Art. 2° Parágrafo único) afirmam:

> 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, RES. nº. 01/2002, Art. 2º).

Importantes definições são estabelecidas, como princípios normativos para que as escolas do campo sejam pensadas, por meio de ações conjuntas entre a sociedade civil organizada e governos, a partir das peculiaridades inerentes às formas de vida de seus sujeitos. Políticas públicas tentam assegurar às escolas do campo, conquistas resultantes de lutas pelos direitos a educação para todos, gratuita, laica e de qualidade, garantidas deste a Constituição Federal, de 1988. Segundo conversa com a diretora da escola, o Projeto Político Pedagógico da instituição está em processo de elaboração, e procura atender às exigências dos documentos específicos para a Educação do Campo. A escola situada em área rural é considerada “no campo”, no entanto, esta escola apresenta característica que não a identifica como “do campo”, tendo em vista que seu calendário oficial segue o mesmo calendário das escolas da cidade. Instituíram-se algumas especificidades que caracterizam, ou, identificam a “escola do campo”: lugar geográfico, turmas multisseriadas. O Projeto Político Pedagógico em construção na escola sinaliza que:

> A educação deve ser discutida coletivamente pelos povos do campo, com toda a especificidade de seu cotidiano, expressando as necessidades e interesses destes para que não sejam protagonistas da educação distorcida de seu dia a dia. A inquietação tida com o tipo de educação têm procurado buscar uma interpretação dos caminhos percorridos pelos sujeitos sociais na construção de um projeto de educação básica do e no campo. O porquê destes projetos e legislações não está sendo aplicado *in loco*, o que seria de direito daqueles que o necessitam diretamente. Atender e respeitar suas vivências, suas histórias de vida e a construção da emancipação e autonomia em um sentido amplo da vida. [...] Colocar em primeiro lugar os interesses dos alunos, assumir enfrentamentos de ideologias que tendem homogeneizar a distribuição das políticas públicas da educação. Destaca-se a adaptação dos conteúdos, os calendários e o material didático as condições de vida do meio rural, a contextualização que proporcione uma escola para o campo. O que se tem visto é uma escola urbano/cêntrica, que se aproveita do mesmo material didático, das mesmas formações, e consequentemente, do mesmo currículo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ECSC, p. 18-19).

Tais afirmações são continuamente problematizadas entre conversas com a comunidade escolar, na intenção de estabelecerem metas que possam aproximar das concepções de escola do campo como caracteriza os documentos oficiais. Como podemos perceber, quanto maiores as representações dadas a uma educação "verdadeiramente" do campo, maiores são os enfrentamentos, principalmente na tentativa de homogeneizá-las. Um desses enfrentamentos encontrados referem-se a proposta curricular para atender às peculiaridades locais. Questionamos: Como essa proposta foi construída? Reflete as realidades dos *praticantespensantes* dos cotidianos que ali tecem suas histórias? Que identidade(s) está(ão) presente(s) na organização curricular? Apresentam identidade(s) dos fazedores de cotidianos da escola? Ou são identidade(s) idealizadas? Esses emaranhados sinalizam importantes meios a fim de problematizar,

> [...] como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas (ALVES, 2002, p. 17).

Partimos da concepção de uma escola, tecendo essas redes nas diferenças culturais, nos processos de hibridizações, nas tomadas de decisões frente às singularidades e pluralidades de experiências constituidoras do fazer escola juntos, produzindo currículo com as interações das realidades vividas pelas crianças, pelos jovens, professores, pais, que seguem os ritmos dos *espaçostempos* de uma educação reconhecida e protagonizada por todos. Destacamos, a seguir, algumas situações, partilhadas entre diálogos com professores, realizadas no trajeto de ônibus para a escola e espaços da escola, ressaltando as dificuldades e satisfação de estudarem ou trabalharem na instituição, concebida como "Escola do Campo", região rural do município de Cáceres-MT.

3.2.1 Entre a cheia e vazante dos rios: a escola do campo é para todos?

O início do ano letivo coincide com o período da cheia dos rios, por volta do mês de fevereiro. Para quem mora longe da comunidade pesquisada, é um tempo sem escola, pois os ônibus escolares ficam impossibilitados de adentrarem as estradas e de passarem sobre as pontes. A cheia do pantanal inunda pastos, plantações, fazendas, sítios e até moradias. Para essas crianças e adolescentes, o período de férias acompanha até a vazante[50] dos rios, aproximadamente, final do mês de maio a junho, dependendo do período das chuvas. Somente após os leitos dos rios baixarem e a possibilidade dos ônibus adentrarem esses locais, três meses após o calendário oficial da escola, foram as primeiras tentativas de passar em determinados trechos.

Pude acompanhar esses dias de encontro com a escola dos *praticantes dos cotidianos* dos sítios e fazendas, entre dificuldades nas estradas, atoleiros, sorrisos, cansaços, saudades, recomeços, inúmeros impasses, sabendo que o retorno para a cidade teria um tempo mais longo a partir dali. Professora Kelly neste trajeto expressa:

Kelly, pedagoga: *No tempo da cheia dos rios o ônibus só entra até uma parte dos sítios e fazendas. Até uma parte da estrada de terra. Os outros alunos ficam sem poder ir à escola por três a quatro meses até o rio baixar. Este ano está sendo assim. Ano passado não choveu tanto, fez mais seca. Eles vieram pra escola todos os dias. Mas, era triste de ver os pastos secos e os animais magros. Era a vista que tínhamos todas as manhãs e tardes*.

Conversando sobre o ano letivo que começa entre maio e junho, para os moradores em localidades mais distantes, e como fazem para acompanharem as atividades junto aos demais colegas que estão frequentando regularmente as aulas, professora Michele, responde:

Michele, pedagoga: *Eis a questão! O que fazer para que acompanhem as atividades? Não têm como repetir tudo, porque a gente têm um calendário a cumprir. Eles levam algumas tarefas pra casa e vão fazendo, depois corrijo. Perderam um bimestre, agora resta acompanhar os outros colegas da comunidade. No final do ano não pode reprovar. Vão passando de carteira em carteira. É o jeito! A gente faz o que está ao nosso alcance.*

[50] Após grande período de cheia nos rios do *Pantanal*, agora é a vez da vazante, período no qual os leitos dos rios baixam e começam a se formar "corixos" ou baías que retêm grande quantidade de peixes, fenômeno conhecido pelo nome de "lufada", que servem de banquete às aves aquáticas concentradas na região. Disponível em: <http://www.pantanalecoturismo.tur.br/noticia-1723- pantanal+++tem+inicio+periodo+da+vazante. Acesso: 08 de outubro de 2014.

No diálogo com José, oito anos de idade, morador de fazenda distante, diz:

José, 3º ano: *Professora, não via a hora de ir pra escola, de estudar, brincar com meus amigos de pega-pega e nas árvores. Eu gosto da escola, de fazer continhas e muitas coisas. É ruim quando não dá de ir pra escola quando o rio tá cheio, daí eu fiquei ajudando meus pais em casa e na roça.*

Maria, sete anos de idade, criança moradora da comunidade próxima à escola expressa:

Maria, 2º ano: *Gosto de ir pra escola. Pra mim e meus irmão é só atravessar a BR. Aqui a gente tem muita gente. Tava com saudade dos meus amigos que mora longe da escola e só agora vieram. Ficaram um tempão na casa deles. O rio tava muito cheio esse ano, professora!*

Figura 11. Estradas e movimentos para a escola

Fonte: Arquivo da pesquisa

Optamos por apresentar, em princípio, os fragmentos das narrativas dos *praticantespensantes* dos cotidianos para em seguida, problematizar uma questão cara à Educação do Campo: as políticas públicas tentam garantir, como mencionamos acima, que a educação aconteça respeitando as peculiaridades locais. Alves (2012), nos ajuda a pensar que existem várias políticas públicas educacionais, que geram impactos também diversos, em escolas que são diferentes, mas, que o cotidiano, esse sim, é sempre único. A autora,

respaldando-se em Michel de Certeau, diz que é preciso entender que as políticas públicas são partes do que podemos chamar de ‘as artes de governar’ e modos de ‘inventar cotidianos’. Nesse sentido, segundo Alves (2012):

> No caso específico da educação, nas pesquisas com os cotidianos, percebemos que essas articulações não se dão apenas antes e durante a formulação de uma política de Estado, mas, também, nos modos como são recebidas nas escolas pelos inúmeros *praticantespensantes* que nelas estão, bem como docentes e discentes a fazem acontecer diariamente, nas relações que mantém com as inúmeras redes educativas a que pertencem (ALVES, 2012, p. 3-4).

Como nossos *praticantespensantes* recebem as Políticas Públicas de Educação do Campo? Eis a nossa questão. Percebemos com as narrativas acima que, embora a lei garanta um tempo distinto, que não seja regulado pelo calendário escolar hegemônico, mas sim pelo tempo da chuva, na efetivação cotidiana não é assim que se faz. A escola identificada no discurso legal como “do campo” é regulada, ordenada, controlada pelo calendário “da cidade”, tentando fazer com que a diferença se torne uma identidade impossível de se consolidar. Assim, as crianças que não conseguem chegar à escola no tempo certo, acompanham o ano letivo em uma condição de desigualdade que as legislações vigentes sequer se dão conta. Elas criam formas, no tempo escolar, e aparecem *entre*. Não começam no início do tempo linear traçado pelo e para o currículo escolar. Elas entram do meio e inventam formas de continuar. *Entre*... Sempre *entre*...

Talvez o ajudar em casa, ou na roça, de José, traga para a escola aquele fora tão necessário à educação integral. Talvez o passar de carteira em carteira nos mostre que as políticas públicas da Educação do Campo sejam, ainda, utopia. No entanto, para além delas, existem táticas que se efetivam no ir ou não ir para a escola, no passar de carteiras, no fazer exercícios em casa e que nos mostram que as políticas acontecem nos cotidianos de formas distintas, porque é sempre único, inovador e se (re)inventa a cada novo encontro.

Invenções e (re)invenções foram presenciadas neste tempo dos primeiros encontros entre os sítios e fazendas. Lá estavam as crianças e adolescentes, chegando aos pontos de espera do ônibus: a cavalo, em carroças, carros e motos, e quem não tinha nenhuma dessas conduções, vinham a pé mesmo nos pequenos ou longos trechos das estradas alagadiças. Adentravam o ônibus trazendo nas mãos uma sacola. Afinal, o que havia dentro dessas sacolas, além da mochila da escola? Esperei o momento da viagem para perguntar. Vitória, criança de seis anos de idade, ansiosa por querer chegar logo à escola e com um olhar contente de quem parecia ir pela primeira vez, narra:

Vitória, 1º ano: *Professora, nessa sacola tem meu uniforme limpinho, minha sandália e a escova de cabelo. Mamãe disse pra chegar na escola, ir no banheiro, trocar as roupas e o meu chinelo que ficou todo sujo de barro de casa até a porteira. Me arrumo pra ir pra sala bem limpinha. Quero logo encontrar meus amigos e estudar. Tava com saudade!*

Entre a narrativa de Vitória, vemos que muitas crianças criam condições para irem à escola no período das chuvas, para além das adversidades colocadas por questões de transporte escolar. O ir para a escola, sem condições (e condução) para fazê-lo nos mostra como os cotidianos são possíveis de serem inventados todos os dias, por táticas, como nos inspira Certeau, garantindo que "[...] as relações entre o Estado, as forças organizadas e os cotidianos das escolas – de todos os seus *praticantespensantes*– permitem a reprodução e a transmissão de conhecimentos e de significações, também sua criação" (ALVES, 2012, p. 3).

À vista disso, continuamos pensando com Alves (2012), quando nos pergunta o que são Políticas Públicas e quem as produz? Compreendemos com ela que as Políticas Públicas,

> não são somente aquelas produzidas por agentes governamentais, mas sim que são criadas em múltiplas relações desses diferentes e inúmeros 'praticantespensantes' – personagens colocados, eventualmente, em algum posto governamental, ou aqueles que estão dentro de escolas ou, ainda, os que organizam movimentos sociais variados. [...] surgem de confronto de soluções dadas – ou apenas sugeridas – por todos esses 'praticantespensantes' em qualquer instância em que estejam colocados (*ibidem*, p. 3).

Assim, concebemos que os *praticantespensantes* dos cotidianos da comunidade ribeirinha do 'Limão' estão entre as multiplicidades daqueles que criaram a Política da Educação do Campo. No entanto, nada para por aqui. Para além das Políticas Públicas, a realidade continua a pulsar com suas adversidades e os *praticantespensantes* dos cotidianos precisam continuar praticando, lutando, criando outras possibilidades de resistência, outras possibilidades de fazer acontecer a Educação do Campo.

Com as narrativas acima, é possível também problematizarmos a complexidade das relações entre o pensado e o praticado, entre o praticado e o pensado e entre, somente, o praticado pelos *praticantespensantes* nos processos de "reprodução, transmissão e criação, sincronicamente presentes em nossos cotidianos" (*ibidem*, p. 11). Como falar em Políticas Públicas e seus impactos nos cotidianos das escolas sem colocar sentimentos e significações nos acontecimentos de nossas vidas? Essa questão é problematizada por Alves, quando nos inspira a pensar que as narrativas "permitem mostrar as relações múltiplas entre redes educativas cotidianas, [...] que os movimentos, dentro dessas, são feitos em todos os sentidos,

já que vão sendo encarnadas nos seus múltiplos *praticantespensantes*, em processos cotidianos" (*ibidem*, p. 12-13).

3.2.2 *Praticantespensantes* dos cotidianos: nas idas e vindas à escola narram suas experiências

No início da pesquisa, muitos impasses foram sentidos no decorrer dos meses, estando nessa escola-campo. Uma dessas problemáticas se deu no atraso do início das aulas, um mês após o calendário oficial da Secretaria Municipal de Educação, devido a não liberação dos ônibus escolares, e em outras, por questões administrativas da prefeitura municipal. Depois de um tempo de aulas normalizadas, outras situações adentravam as experiências de fazer escola nas realidades do campo: manutenção dos ônibus em dias letivos, falta de gasolina para o abastecimento, ou seja, o calendário seguiu como de costume, com atividades escolares em ritmos normais para os *praticantespensantes* dos cotidianos da comunidade. E os que moram longe? Ficaram novamente em suas casas, aguardando para mais uma nova experiência de escola.

Professor Leandro: *As crianças da comunidade podem vir a pé pra escola porque moram perto. As crianças dos sítios e fazendas distantes não podem vir por falta de transporte. Elas têm o mesmo direito que as outras, não é professora?*

Direito para todos? Mais uma desigualdade na educação escolar se faz presente nas vidas de quem mora longe da escola. Como fica o direito de aprender dessas crianças e adolescentes que também "tecem" a escola do campo? Muitos desafios são partes dos enfrentamentos diários que não podemos desconsiderar nesta pesquisa, pois apontam a complexidade de seus cotidianos, sobretudo, para quem vivencia os diferentes modos de ir e vir a escola do dia-a-dia. Conversando com a diretora, ela informa que a escola disponibiliza três ônibus aos estudantes e professores, entre a cidade, núcleo de fazendas e sítios, assim organizados:

Quadro 2. Distribuição dos horários das saídas e chegadas dos ônibus na escola do campo

1º Ônibus	2º Ônibus	3º Ônibus
Manhã: Cidade x Escola 5h30 min – 7:00 h	*Manhã:* Escola x 2º Núcleo x Escola 5:00 h – 7:00 h	*Manhã:* Escola x 3º Núcleo x Escola 4:00 h – 7:00 h
Tarde: Escola x 1º Núcleo x Escola 9:00 h – 11h30 min	*Tarde:* Escola x 2º Núcleo 11h30 min – 13h30 min	*Tarde:* Escola x 3º Núcleo 11h30 min – 14h30 min

Fonte: Organizada pela autora segundo dados obtidos da diretora da instituição.

A diretora informa que esta organização teve como objetivo, contemplar os estudantes para não chegarem tarde. Antes, chegavam à noite em suas casas, por isso as aulas terminam às 15h30min, diferenciado do horário das escolas da cidade. Mesmo assim, diz a diretora, *percebemos o quanto eles ficam cansados de horas e horas dentro dos ônibus e muitos acabam dormindo em sala de aula.* Continua seu diálogo:

Diretora Dilza: *Na escola do campo é assim: a gente dança conforme o toque. É um sacrifício pra eles. É muito sofrimento uma mãe colocar um filho de quatro anos pra ficar quase o dia todo fora de casa, andando horas dentro de ônibus no meio das estradas. A mãe fica longe do filho sem poder ver onde ele está e como está. Por isso a gente tem que dá o melhor.*

Figura 12. Travessias *entrecampos* e *entrerios*

Fonte: Arquivo da pesquisa

Pensamos a escola, ao trazer a realidade através de *imagensnarrativas*, considerando a tecitura cotidiana com aqueles que praticam, sentem, vivenciam a escola e que *dão o melhor*, como nos diz a diretora. Esse *dançar conforme o toque* levanta a problemática: O que se têm a oferecer para a escola do campo? O que provoca em nós, educadores, pensar numa

escola da diferença que distancia pelos modos como concebem “Campo e Cidade”? O que há de desigual? Apenas os trajetos diferentes? O espaço geográfico? Ou Políticas Públicas que não conseguem atender as especificidades de quem mora “nesse longe” da escola, a fim de garantir o acesso e permanência para todos? No entanto, o que fazem as crianças, adolescentes, professores, pais, acreditarem que ir à escola é importante para a vida? O que fazem apostar na escola, mesmo considerando que nem tudo “que reluz é ouro”? Parece-nos uma realidade de outro mundo. Não é! Ela está muito perto de nós. Está em nós, potencializada *entre* os cotidianos dos *praticantespensantes*, que produzem, resistem, usam, burlam, inventam e (re)inventam, utilizam-se de táticas (CERTEAU, 2013), para continuarem o caminho junto as suas experiências, compreendidas a partir do “[...] conjunto de circunstâncias que os torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica [...] dentro outros elementos da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2005, p. 46-47). É a constituição da escola, dos *espaçostempos* concebidos por Alves como lugares “[...] de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras", nos múltiplos cotidianos vividos (ALVES, 2001, p. 3).

3.2.2.1 Docentes narram suas experiências

No compartilhar das narrativas dos professores, queremos dizer que este movimento de chegar e sair da escola, na dinâmica de *dentrofora,* implica muitas outras experiências, diariamente vivenciados por eles, tanto nas práticas docentes, quanto nos direitos de participação com todos que constituem a escola. Carregam na bagagem de suas viagens e travessias, histórias de lutas, esperanças e muitas limitações:

Janaina, pedagoga: *Para nós que pegamos o ônibus as 5:30 h da cidade até a escola, é sofrido que nem para as crianças. Nós entendemos muito bem que não é fácil estudar nessas condições. [...] As crianças são muito respeitáveis. Elas são carinhosas, a gente vê no brilho dos olhos, aquela sede de escola. Com todas as dificuldades que temos, e olha que são muitas, dar aulas para essas crianças é uma satisfação enorme. Elas nos respeitam e vêm com aquela vontade de aprender, mesmo no pouco que ensinamos e nas limitações que temos. Agora é época de entrar lá nos finais das fazendas e sítios para buscar e levar as crianças. Fica muito cansativo. A nossa volta para cidade leva muito mais tempo, chegamos à noite em casa. Dentro das fazendas andamos até 2h40 min por aí. É o jeito passar por isso! É a condição que essas crianças passam para chegar à escola. Elas têm esse direito! Se as*

condições das estradas fossem melhores, chegaríamos mais cedo em casa. Temos família e fica muito pesado. São praticamente 13 horas fora de casa. Esta é a nossa realidade de todos os dias!

Mary, pedagoga: *Começam as aulas as 7:00 h até 11:00 h. Recomeça as 11:30 h até as 15:30 h. Temos meia hora de almoço e depois chegamos em casa por volta das 17:45 h. Teve vezes que chegamos as 19 h porque o ônibus quebrou e ficamos na estrada ou porque atolamos quando fomos deixar as crianças. É muito cansativo! No outro dia, acordar as 4:30 h, pegar o ônibus as 5:30 h e começar tudo de novo!*

Tânia, professora de português: *Alguns sábados temos formação de professores o dia todo, oferecido pela prefeitura. Fiz o teste seletivo pra cá. Disseram que seria mais fácil conseguir uma contratação porque professor da cidade não quer vir trabalhar em escola do campo. Quem é da cidade e quiser remover pra cá pode, mas quem trabalha nas escolas do campo não consegue remover pra cidade. Por que será? Será que não temos capacidade para dar aulas nas escolas da cidade? Ou pra cá só mandam os desqualificados*?

Vanessa, pedagoga: *Para nós, professores, mesmo com tantas dificuldades vemos que as crianças precisam de nós, assim como nós precisamos deles.*

Tecendo esses diálogos, precisamos reconhecer que "a condição de se pensar a complexidade da educação no cotidiano leva a considerar como autores dessa complexidade os sujeitos que praticam esse cotidiano" (FERRAÇO, 2005, p. 39), nesses *entremeios* de limitações, vontades de *ensinaraprender*, entre o exercício da profissão de educar, entre os cansaços e o "começar tudo de novo" na manhã seguinte. São diversas as formas de sobrevivência que esses profissionais passam, cotidianamente, em meio a salários atrasados, como me foi relatado, visto que, a maioria dos professores municipais das escolas "do campo" são contratados. Estão aí, fazendo a escola *entrecampos* acontecer, nos diferentes modos de vida, não havendo como "[...] desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos [...]" (*ibidem*, p. 19). Estão nos encantos e desencantos de atuação humana, assim como, na realização do trabalho profissional, de entrelaçamentos dos *saberesfazeres*, nas experiências cotidianas, nas relações estabelecidas nas multiplicidades dos encontros com aqueles que germinam os *espaçostempos* da escola. Percebem as condições/limites dadas a educação das crianças. Sentem a necessidade de falar, se indignar, decepcionar, perante o que acreditam ser "um direito de escola para todos". Sentimentos, sensações, afetamentos perpassam os que também são produtores dos

cotidianos, "vividos por esses sujeitos encarnados e complexos" (*ibidem*, p. 21) e que, assumem estes cotidianos, "enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação" (*ibidem*). Enquanto todos esses movimentos emaranham as tecituras das idas e vindas à escola, fico a observar nas trajetórias das viagens, em especial, no retorno para a casa, professores e crianças conversando, contando histórias dos livros infantis ou ouvindo as histórias dos lugares entre gargalhadas e perplexidades, outras vezes, corrigindo atividades, preparando aulas para o dia seguinte, lendo, tentando dormir, silenciar... e no outro dia, recomeçar!

3.2.2.2 Famílias narram suas experiências

Em uma parada na lanchonete da comunidade, após a visita ao Rio Jauru, juntamente com a professora da turma pesquisada, encontramos Sandra, trinta e um anos de idade, mãe de três filhos da escola, e seu pai, Senhor Zeca, de setenta e cinco anos de idade, moradores a vinte e cinco anos da comunidade. Conversando sobre a comunidade e as dificuldades de viverem no campo expressam:

Senhor Zeca: *Quem quer ir pra frente tem que ir pra cidade. Tá difícil trabalho aqui.*

Mãe Sandra: *Eu penso diferente de muita gente aqui, que quer que os filhos estuda até o Ensino Médio e fique aqui ajudando os pais na comunidade mesmo. Ensino as crianças que eles precisam pensar que não é só até aqui que eu vou no estudo. Tem que ir pra frente, estudar e depois ir pra cidade, fazer uma faculdade e trabalhar. A vida não é fácil pra ninguém!*

Nos fragmentos de conversas com familiares, encontramos uma das realidades marcantes de quem vive no/do/com/para o campo. Uma das problemáticas refere-se ao conciliar o trabalho e as condições de seguir em frente com os estudos. Como alternativa, acreditam que o deslocar para a cidade seja a solução, já que a escola atende até o Ensino Médio. A permanência das pessoas no lugar de origem passa por esses deslocamentos, esses processos de, de novo, hibridizar. A escola, a cidade, as moradias, as pessoas que fazem a vida no campo, vivenciam o *intermezzo* nos cotidianos de suas vidas, "a mistura, a conjunção, o intercurso" (SILVA, 2000, p. 87), nos modos e nas condições que lhes são concebidos. Muitos pais relataram que gostariam que seus filhos continuassem a vida no campo, lidando com a terra e com os meios que lá são oferecidos. Porém, não podem "prendê-los" se as cidades têm muito mais a oferecer: estudo e trabalho.

Processos de significações vão constituindo novas e outras formas dos *praticantespensantes* da vida nos/dos/com os campos, dos "sujeitos comuns" (CERTEAU, 2013) tecerem sentidos à educação de sua gente. Mesmo diante das dificuldades e possibilidades, movimentam seus cotidianos em diferentes maneiras de pensar e de conceber a educação de seus filhos, netos, sobrinhos, entre outros. Não deixam de acreditar na escola do campo, como lugar de vida e de aprendizagens, espaço de encontro das relações mútuas, como não deixam de questionar: *Qual o sentido da escola do campo para meus filhos?* (Mãe Sandra). Ficou no ar essa pergunta, depois de uma longa conversa com Sandra e Senhor Zeca. Naquela tarde, após os agradecimentos e despedidas, o ônibus estava a espera para o retorno às nossas casas. Entre as passagens dos lugares, crianças e adolescentes desciam do ônibus para mais um encontro com suas famílias, seguindo picadas, abrindo porteiras, passando entre as cercas. E a pergunta de Sandra continuava a ressoar forte: *Qual o sentido da escola do campo para os nossos praticantes dos cotidianos?*

3.3 As infâncias nos/dos/com os campos: por uma educação da diferença

Em nossa trajetória de pesquisa, em especial, neste capítulo, procuramos trazer mais problematizações do que tentativas de soluções ou explicações, até porque não teremos possibilidades para definir o que fica dentro e o que fica fora de nossas questões. São caminhos percorridos pelos *praticantespensantes* da escola que, por meio das narrativas *entre* encantos e desencantos, apresentam como sentem seus cotidianos, suas práticas e (re)invenções, simplesmente, por estarem mergulhados neles, e, a partir daí, trazem possibilidades de potencializar as múltiplas maneiras de pensarem a educação para além dos espaços escolares, na constituição dos conhecimentos tecidos em redes de *saberesfazeres* dos *praticantespesantes* dos cotidianos. As experiências apresentadas, tecem, contorcem, entrecruzam as inquietações particulares e coletivas, de *espaçostempos* inseridos nessas realidades e o quanto é necessário à compreensão de que,

> O entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nesses cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares [e organizacionais] (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Exige de nós, a sensibilidade de sentir o chão e as águas que banham a escola da vida, entre composições singulares dos *praticantespensantes* dos cotidianos, constituindo

identidades por meio da diferença (HALL, 2000), *entre* multiplicidades fazedoras da diferença (SILVA, 2000), e que, ao se entrelaçarem, se afirmam enquanto devir.

Figura 13. Caminhos e cenários

Fonte*:* Arquivo da pesquisa

Na composição de multiplicidades e devires, encontramos as crianças *entre* campos. Como vimos no caminhar desta dissertação, é de suma importância destacar o protagonismo infantil, mergulhado nos *espaçostempos* dos cotidianos, para assim, tornar possível conhecer as crianças e suas infâncias, nas diferentes manifestações da vida em coletividade. Percebemos que, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de que todas as crianças brasileiras, sem distinção de etnia, grupos ou classes sociais, têm direitos à educação de qualidade, há também o reconhecimento de que essa qualidade só será alcançada se levar em conta as peculiaridades das infâncias.

Mesmo que a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 227, considere a criança *sujeito de direitos*, assim como, o Estatuto da Criança e do adolescente, lei 8069/1990; a Lei de Diretrizes da Base da Educação Nacional (LDBEN, 1996); documentos e demais legislações subsequentes da/para a Educação do Campo (2002, 2007, 2010); observamos, com a imersão na pesquisa e com as narrativas selecionadas para este texto que, nesses espaços de

convivialidade das crianças, dos professores, dos pais, tidos aqui como *praticantespensantes* em seus cotidianos, ainda se têm muito a lutar para se constituir aquilo que Foucault chama de "ética do cuidado de si",

> [...] o cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2004a, p. 11).

O autor nos dá pistas de que é possível olhar para nós mesmos sentindo as dores de sermos o que somos. Olhar para nós mesmos sempre nos cutucando, nos fazendo pensar a nossa existência, as nossas práticas, as nossas vidas. Isso se caracteriza, para o filósofo, a inquietude necessária ao curso da existência. Essa inquietude deve mover a nós, adultos, educadores, pais, mães que, para além das Políticas Públicas, a vida digna seja garantida. A vida em que conquistas e direitos sejam legitimados; a vida em que a resistência nos inquiete e nos faça movimentar, gritar, mudar.

As crianças, ah... essas, como vimos, ainda não tiraram o aguilhão de suas existências. Elas vivem em movimento do agora. São inquietas e devem assim permanecer, para que aquele "cuidado de si" não saia dos múltiplos modos de ser criança nas experiências de infâncias. E nós, enquanto adultos, como possibilitamos seu protagonismo, seus diretos de *proteção, provisão e participação* (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), como *autoresautoras* na materialidade de seus cotidianos? Oportunizamos que a escola seja pensada para as crianças, como *espaçostempos* de afirmação de direitos, lugares de culturas infantis, de múltiplas linguagens? Compreendemos assim, que as escolas para as crianças devam contemplar as multiplicidades de infâncias: sejam na cidade, no campo, ribeirinhas, indígenas, quilombolas, caiçaras, trabalhadoras, abrigadas, cumprindo penas com suas mães, presas, nos hospitais, acampados, assentados, nos grandes centros urbanos e periferias. Entre essas e em tantas outras ambiências, as encontramos.

No capítulo a seguir, apresentaremos as experiências das crianças *ribeirinhaspantaneiras*, tecendo os fios que as entrelaçam entre a escola e a comunidade, potencialidades de lugares com cheiros, cores, sabores de mundos *entre* sensibilidades de crianças nas artes de fazer seus cotidianos.

CAPÍTULO IV

A ARTE DE FAZER DA INFÂNCIA *RIBEIRINHAPANTANEIRA*: O LUGAR DA CRIANÇA REVOLUCIONAR

As narrativas apresentadas neste capítulo movimentam as "artes de fazer" (CERTEAU 2013), das experiências potencializadoras dos modos de viverem as infâncias *ribeirinhaspantaneiras*. Vozes e imagens[51] ressoam infâncias em *espaçostempos* particulares nas relações com o rio, tecendo as paisagens pantaneiras entre dois contextos distintos: a ambiência escolar e familiar. A partir desses lugares de constituição cultural da comunidade do 'Limão', contemplamos as composições singulares das crianças *ribeirinhaspantaneiras*. Pelos caminhos narrativos, trazemos vivências de infâncias, criadoras e criativas, que não tem receios de compartilhar as maneiras de pensar e fazer seus cotidianos diante dos adultos. Vozes e silêncios, gestos e olhares dinamizam e quebram a concepção de criança passiva, sem fala, sem protagonismo. Falamos da criança concreta, da "criança desordeira" (BENJAMIN, 2002), que contorna os avessos, dobra e contorce as linearidades das coisas para apresentar como pensam e vivem seus mundos. Nos modos de ser criança no contexto de vida da comunidade, tornam-se colecionadoras de suas (re)inventividades, pluralizam as relações com o outro, com a escola, na família, nos quintais, [...]. As narrativas, neste momento, pretendem conservar as memórias das infâncias que ganham vida nas vozes das crianças. Experiências de infâncias que se desprendem nos sentidos de *criançar*.

4.1 A constituição da criança *ribeirinhapantaneira*

Quem vem na proa é uma criança
Que não se cansa de remar.
(Raízes Caboclas).

[51] As imagens apresentadas, no decorrer deste trabalho, concebidas como *imagensnarrativas*, tem por objetivo, materializar os lugares por onde a pesquisa foi tecida: inúmeras experiências entre os lugares de vida dos protagonistas destas histórias.

Figura 14. Crianças pescando no Rio Jauru-MT. Os cotidianos da comunidade ribeirinha entre as tardes de pesca após a escola.

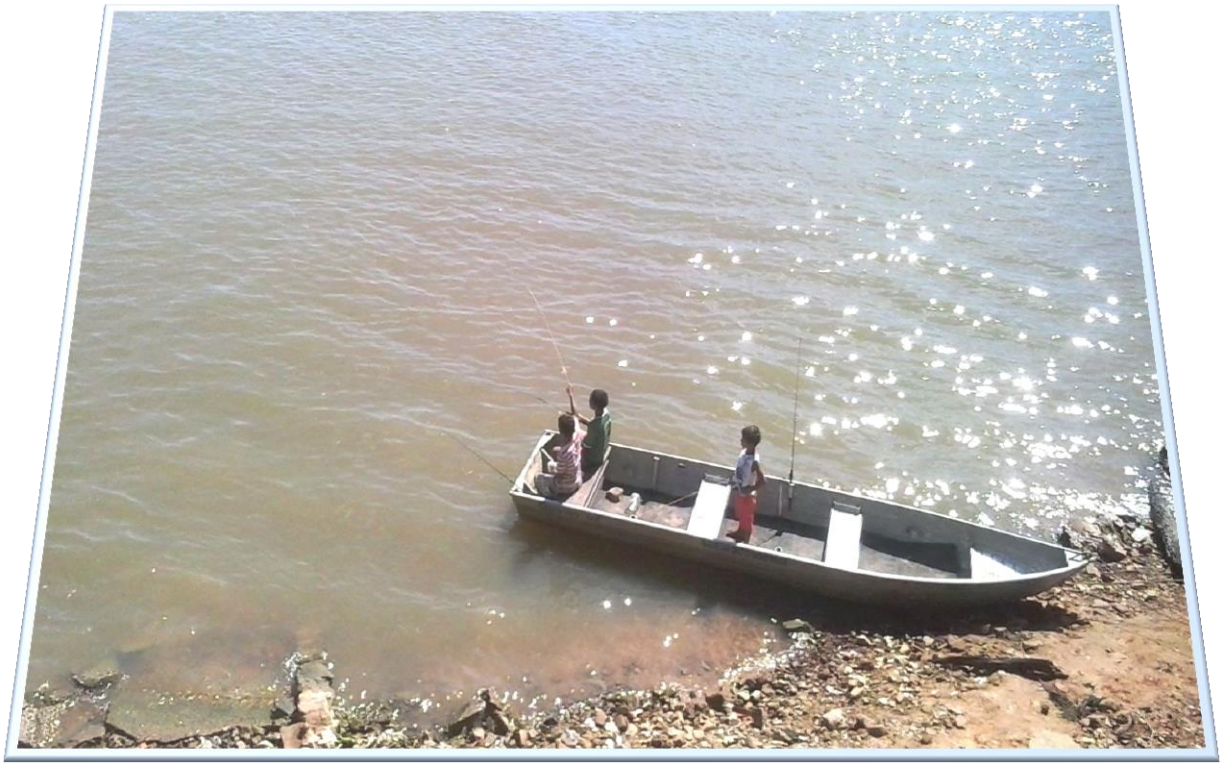


Foto: Arquivo da pesquisa

Lugar de cultura, de educação, aprendizagens, de constituição do sujeito criança. Estamos falando de rostos infantis, de vivências constituidoras da subjetivação[52] da criança nos modos de viver a infância *entre* os múltiplos lugares. Encontramos a partir disso, os sentidos para a nossa *Narrativa* e a *Experiência*: nas artes de fazer da criança, no envolto com a vida cotidiana *entre* a família e a escola que, no ritmo da canoa, celebra o rio da vida. É a criança que permanece remando nas singularidades entre a interface das multiplicidades que dinamizam o balançar das águas de sua existência. Fluidez de acontecimentos mergulhados no cenário que se desprende entre cotidianos: a comunidade ribeirinha em potência. Narrar os afetos da criança, tendo a alegoria da canoa no advento deste capítulo, quer problematizar primeiramente: quem é esta criança que não se cansa de remar? Que local fazedor de cultura é este que acolhe o Devir-Criança?

[52] 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".

4.1.1 Criança-infância: produtora de subjetivação

Ao designar o termo criança, consideramos como *praticante dos cotidianos*, sujeito histórico, firmando o compromisso ético de narrar suas experiências, pois o trabalho com a infância, este tempo específico da vida humana, depende muito da disponibilidade do adulto em se despir dos conhecimentos que tem acerca da criança. Não é tarefa fácil e poucas vezes paramos para refletir a respeito deste mundo tão límpido e ao mesmo tempo tão impenetrável. Quantos adultos ainda imaginam o mundo da criança à parte, arrumado de maneira agradável e acolhedora.

Basta pararmos para olhar cuidadosamente um dos momentos ímpares de uma criança: o faz-de-conta, criado exclusivamente por ela e para ela, atividade de suma importância para seu desenvolvimento. Perceberemos tantas riquezas de informações que se expressam em olhares, falas e murmúrio doce de pequenas melodias que aprendemos com elas. "A criança que faz-de-conta é um sujeito real, concreto, em processo de humanização, que ao brincar internaliza/externaliza, por meio dos significados compartilhados no seu grupo sócio-cultural, as características historicamente produzidas pelo gênero humano" (TEIXEIRA, 2009, p. 35). Enquanto a criança brinca, o mundo está em suas mãos e, diante do material diversificado nele contido, são criados cenários das expressões de seus sentimentos, emoções e manifestações de seus desejos.

Conhecer as artes de fazer da criança *ribeirinhapantaneira*, é possível, se nos dispusermos sair de nosso "adultocentrismo" para adentrar nas experiências infantis. Entretanto, será que nós, adultos, percebemos que o mundo da criança é o nosso mundo? É na constituição de relações com os adultos e as demais crianças, com o ambiente social, cultural e natural que ela se constitui como ser humano que compartilha a vida: criança/sujeito - produto e produtora de subjetividade.

No limiar do século XX, nova linha de pensamento surge ao atentar-se à respeito do processo constitutivo do sujeito e subjetivação. Pensadores como Félix Guattari, Gilles Deleuze, Michel Foucault, articulam novas maneiras que perpassam o conceito moderno de sujeito, marcado por identidade permanente, impermeável na relação externa. Para os pensadores, essa visão determinante é rompida, desnaturalizada, na intenção de propiciar novos mecanismos de concepção de sujeito, em que, as relações com o mundo, com a cultura de massa, são imprescindíveis para compor o eu/nós. Esta relação de mundo, como enfatiza Guattari (1995), é o espaço de fabricação do sujeito para assumir determinadas atribuições,

produzindo ao que chama de subjetivação ou produção de subjetividade. Assim, para o filósofo:

> A cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. [...] Não somente uma produção da subjetividade individuada - subjetividade dos indivíduos - mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos os campos (GUATTARI; ROLNIK, 1995, p. 22).

Na analítica guattariana, a sociedade disponibiliza o território como lugar de produção da massa capitalística, lugar de apropriação, para formar sujeitos nas suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Sistema capitalístico, com as forças de poder que serializa e padroniza, universalizando indivíduos, despontencializando a singularização. Podemos compreender essa produção no olhar do presente, nas experiências nas quais estamos imersos: seja na escola, na família, nos espaços públicos, nas ruas, nas interpelações da mídia, assim por diante. No entanto, para o filósofo, é possível criar novas maneiras de subjetivação, que sejam singulares, contrapondo a "[...] esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-lo para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular" (*ibidem*, p. 22).

Para Guattari (1995), através da escola a criança entra em uma maquinaria, ou, em um mecanismo de economia desejante, passando a ser produto da individualidade, da identidade. A identidade, para o filósofo, é aquilo que faz passar "a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável" (*ibidem*, p. 80), onde "a individualidade é o efeito da alienação dos processos de singularização" (p. 165). Prossegue dizendo que

> um processo de singularização da subjetividade pode ganhar imensa importância, exatamente como um grande poeta, um grande músico, um grande pintor, que, com suas visões singulares da escrita, da música ou da pintura, podem desencadear uma mutação nos sistemas coletivos de escuta e de visão (*ibidem*, p. 65).

Mudar sistemas de escuta e de visão, eis o caminho apontado por Guattari para que a individualidade, ou, o modo de subjetivação capitalístico perca sua força, fazendo com que a

cartografia do desejo seja possível. Mudar sistemas de escuta e de visão significa atentarmo-nos para a singularidade, e as tornarmos potentes!

A subjetividade, concretiza modos de existência que podem ser marcados pelo processo de subjetivação capitalístico ou pela singularidade. Nota-se que, os *espaçostempos* da comunidade ribeirinha, lugares dos afetos que abarcam as práticas dos cotidianos, por meio da construção coletiva, produzem distintos processos de singularização, apresentadas na expressividade das narrativas no percurso desta dissertação. No entanto, as singularidades cabem dentro da escola? Como são recebidas?

Nessa perspectiva, adentramos nas experiências da criança a partir de um novo jeito. Vemos-la como criança que quebra as vidraças que as separa do mundo e vai se infiltrando, para fazer acontecer as pequenas revoluções diárias, protagonizando maneiras outras de constituir sua própria subjetivação. Mesmo estando inserida nas forças de produção de subjetividade capitalística, a criança busca modos outros de se constituir, pois, "Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística" (GUATTARI, 1995, p. 50). Ela resiste ao disciplinamento para fazer surgir uma subjetivação singular. Entretanto, como vimos acima, um dos lugares que ela está cotidianamente inserida é a escola, compreendida por Guattari como uma das máquinas de produção da subjetividade capitalística:

> Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que é "a" ordem do mundo, ordem que não pode ser trocada sem que se comprometa a própria idéia de vida social organizada (*ibidem*, p. 51).

Estando na ambiência escolar, ou em diferentes *espaçostempos* de vida cotidiana, encontramos nas crianças *ribeirinhaspantaneiras*, as possibilidades de produzirem suas singularidades. Queremos conhecer como essas crianças estão constituindo novas maneiras de singularidades para além da escola. Como resistem a cultura de massa buscando metamorfosear o que a produção capitalística pretende homogeneizar. É no lugar da criança "revolucionar" o seu contexto de vida, que atracamos a nossa canoa. Atracamos nos beiradões do local de cultura da criança *ribeirinhapantaneira*, *espaçotempo* de preservação de suas sensibilidades, partícipe de seu próprio movimento de constituição cultural nas inter-relações com as crianças e adultos.

4.1.2 Criança-infância: produtora de cultura

Local de cultura da criança *ribeirinhapantaneira*. É no espaço protagonizado por ela que as narrativas experimentam os *saberesfazeres* das experiências infantis que se entrelaçam nas multiplicidades cotidianas. Estamos falando de um lugar próprio, de onde pensamos estes cotidianos, podemos dizer a casa, o berço de acolhimento. É com a percepção certeauniana, que a pesquisa privilegia construir outras maneiras de trazer o lugar "comum" da criança "anônima**"** entre as interações de suas vivências para próximo de nós. Dizemos que esta criança, na relação com o outro, produz e é produtora de cultura, co-construtora de conhecimento de mundo, nos diferentes contextos educativos: na família, na escola, na comunidade, assim como em outras práticas cotidianas.

Nas diferentes tramas experenciadas pelas crianças, ir ao encontro das ações cotidianas que inventam e são (re)inventadas por elas, nos leva a valorizar, como sugere Certeau (2013), "as microdiferenças" e as "microliberdades" que intensificam o movimento das práticas cotidianas no lugar da cultura. A nossa postura diante *do espaçotempo* da criança *ribeirinhapantaneira,* tem o propósito de apresentar o seu lugar considerando que "O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento" (*ibidem*, p. 61). Na escolha desse lugar, o exercício primordial convida a mergulhar *entre* as histórias da criança protagonista, a criança concreta, *encarnada*, que movimenta o seu espaço com os *saberesfazeres* nas multiplicidades de experiências.

Entre as experiências das singularidades e pluralidades estão as crianças, constituindo e sendo constituídas como *ribeirinhaspantaneiras*. No emaranhado das multiplicidades que se mesclam, conceber a cultura da criança, no plural, tal como privilegia Certeau (2013, p. 242), "exige incessantemente uma luta". A luta para fazer germinar as histórias da criança e da sua infância no local que a acolhe, sustenta, multiplica e se enriquece nas tradições de sua gente. *Espaçostempos*, onde encontramos a criança no transcurso de sua singularidade, por meio das conexões que ela cria, a partir de seu próprio mundo e de suas práticas culturais. Para isso, o autor adverte: "Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza" (CERTEAU, 2001, p. 141). Desta maneira, encontramos as crianças envoltas em diversas instituições, como sujeitos que agem no mundo, criam, participam, produzem cultura nas interações e, por estarem mergulhadas *entre* cotidianos, permitem a

possibilidade do movimento simbólico, internalizando os sentidos de mundo que brotam das relações mútuas.

Evidenciamos apresentar a criança "comum" no decorrer da pesquisa que, por *entre* caminhos ziguezagueantes, compõe o cenário de sua vida. Criança-infância! Que burla a "cultura de massa" para que a "cultura ordinária" se deixe interpelar. Na inspiração certeauniana, nos leva a pensar que "A pluralização nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa constituída pelo número e pela multiplicidade das diferenças" (*idem*, 2013, p. 341). Entre multiplicidades, tecemos fio a fio, a rede dos *praticantespensantes* dos cotidianos, da criança que se faz cultura, se faz ribeirinha, se faz pantaneira, se faz outros e outras.

4.2 Narrativas das Infâncias nas vozes das crianças e comunidade: *narradorespraticantes* da vida cotidiana

Contar histórias sempre foi uma ação que acompanha nossa vida
Em tantos cotidianos vividos e nos marcam muito.
Para contá-las, os corpos se aproximam,
Os ouvidos se colocam atentos,
Os rostos deixam aparecer emoções,
As vozes soltam expressões variadas...
(ALVES, 2002). [53]

Partilhamos algumas das experiências acompanhadas no decorrer de nossas narrativas em dois contextos distintos: a escola e a comunidade, espaços de circulação das crianças *ribeirinhaspantaneiras*. Entre trechos e narrativas extraídas do 'Diário de Campo', trazemos as artes de fazer das crianças, inseridas em *espaçostempos* da vida ribeirinha, onde assumem diferenciados papéis, quais sejam: filhos/as, irmãos/as, netos/as, primos/as, vizinhos/as, amigos/as, meninos/as, guris/as, crianças, entre tantas outras maneiras de denominá-las. Particularidades das vozes que ressoam a cotidianidade em ação, entre as travessias mobilizadoras do estar na comunidade[54]. Por meio de conversações os encontros foram tecidos, construindo as relações mútuas, na inquietante e serena vontade da criança exprimir o que pensa. Certeau (2013, p. 336) enfatiza o papel da oralidade como um rastro de reconhecimento do outro. "O desejo de falar vem à criança pela música das vozes que a

[53] Fragmento extraído do capítulo do livro: **O corpo que fala dentro e fora da escola**. (ALVES, 2002, p. 126).
[54] Todas as vozes das crianças que compõem o cenário de estudo foram convidadas a participar da construção da pesquisa. Após o consentimento das crianças e ao responder as curiosidades da pesquisa "com" elas, foi encaminhado um documento aos pais a fim de autorizarem a inclusão das crianças na pesquisa.

envolve, nomeia e chama a existir por sua conta", assim é possível estabelecer os vínculos, já que "A oralidade está em toda parte porque a conversação se insinua em todo o lugar; ela organiza a família e a rua [...]" (*ibidem*, p. 337). Também organiza os espaços escolares, lugares onde ouvimos as vozes que se deleitam na musicalidade infantil. Essas narrativas foram selecionadas entre diálogos com as crianças, professora, familiares com o intuito de adentrar nos *espaçostempos* da comunidade do 'Limão', a partir das próprias falas. Por intermédio dos estudos nos/dos/com os cotidianos, buscamos reconhecer e problematizar esses *entre* encontros, *entre* práticas cotidianas, dos sujeitos "anônimos" em suas produções de experiências cotidianas.

4.3 Fios que tecem as narrativas curriculares na/da escola: multiplicidades de experiências infantis entre *saberesfazeres*

A escola, um dos caminhos de travessia de idas e vindas das crianças r*ibeirinhaspantaneiras*, é considerada, nesta dissertação, como *espaçotempo* de constituição, entre os acontecimentos, dos *praticantes dos cotidianos*. Vamos contornando as reflexões do sentido da escola na vida da criança pelas vozes, olhares, gestos, aproximações ou distanciamentos que marcaram este tempo dedicados, durante a semana, em todas as manhãs.

Figura 15. Praticantes dos cotidianos praticando a escola.

Foto: Arquivo da pesquisa

Figura 16. Cotidianos escolar

Foto: Arquivo da pesquisa

Como Certeau nos inspira, crianças-infâncias praticam e (re)inventam os cotidianos nos espaços escolares, sendo assim, dialogamos com os estudos nos/dos/com os cotidianos, referências primordiais que propiciam mergulhar aos fatos que "[...] acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas. Se mostram por meio de indícios (Ginsburg) efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo *feitopensadofalado* pelos sujeitos cotidianos" (FERRAÇO, 2004, p. 83).

Na turma multisseriada de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com idade entre seis a oito anos estão as crianças, sentadas à espera da atividade do dia. Entre uma conversa e outra, algumas canções animadas, sorrisos, timidez, silêncios, barulhos, arrumação dos materiais. Enquanto a professora passa a atividade de Língua Portuguesa, cada grupo, com seus cadernos e livros, começa a atividade sobre o alfabeto: procurar para cada letra do alfabeto um nome retirado do livro de histórias. Enquanto Danilo, de oito anos, procura as tais palavras, na tentativa de compreender o que devia fazer, revira as páginas do livro, fazendo um esforço para ler e escrever. Percebe que estou observando-o. Vem ao meu encontro e "puxa" uma conversa:

4.3.1 Narrativa 1: *Os saberes do menino Danilo*

Danilo: *Peguei vinte e cinco piranhas ontem lá na baía, professora.*
Eulene: *Que legal Danilo! Onde fica a baía?*
Danilo: *É onde passa a corredeira, professora.*
Eulene: *Fica no Rio Jauru?*
Danilo: *É no Rio Jauru, bem lá pra dentro. É o lugar onde passa a corredeira com muita força. Os peixes fica tudo preso lá, e é fácil de pegar.*
Eulene: *O que fizeram com tanto peixe, Danilo?*
Danilo: *Meu pai vendeu professora. É um dinheiro que ajuda lá em casa.*

Danilo fica em silêncio por uns instantes e continua:

Danilo: *Professora, vamos embora daqui pra outra cidade, meu pai, minha mãe e meus quatro irmãos.*
Eulene: *Puxa! Por que estão indo, Danilo?*
Danilo: *Ah, professora! Meu pai não tem trabalho aqui. Ele e minha mãe ajuda meu tio a matar galinha, limpar e depois vender. Quando dá eu também ajudo eles, depois da escola*.

Em um breve silêncio de Danilo, conclui sua fala:

Danilo: *Não queria ir pra lá. Eu nasci aqui. Gosto daqui, professora! A gente tem que ir né, papai disse. Fazer o quê?*

Após esse diálogo, Danilo retorna à sua carteira e continua a procurar as palavras no seu livro de histórias.

(*Diário de Campo, Danilo, 3º ano, sítio Pé de Pequi*).

Nesse fragmento encontramos Danilo, tentando realizar sua atividade de 3º ano. No ato de sair de sua carteira um borbulhar de curiosidades e pedido de auxílio para tentar compreender o que se passa na atividade daquele dia. Entre esse pedido, aproveitar o momento para também partilhar o que "o" passa. Quer ser ouvido! Criança conhecedora do rio de sua vida: do rio que banha, que permite pescar e como oferenda apresenta os peixes para o sustento de Danilo e de sua família. Entre o cenário de desemprego, a única renda fixa naquele momento é a contribuição do "Bolsa Família" (Governo Federal). Danilo expressa tristeza ao dizer que precisam mudar do lugar de convívio com outras famílias, com a escola, os amigos de vizinhança para um novo começo. A transição de lugar parece incomodar Danilo, que morou desde que nasceu no quintal da família, formada por quatro núcleos familiares. Realidade de menino que vai à escola carregando afetos tristes ou alegres, e que naquele dia, precisava ser ouvido enquanto o acompanhava em sua atividade. Falamos de Danilo, *entre* a atividade da escola e *entre* a vida que pulsa na cotidianidade de sua família. É

a experiência que o toca e o constitui como sujeito-criança. O constitui como o "sujeito da/na experiência". Nas palavras de Larrosa, "[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2004, p. 160). A experiência de Danilo é um acontecimento vivido, assim como tantas outras experiências que as crianças trazem para dentro da escola, deixando eclodir cotidianos em movimento e que, naquele momento falou mais alto, do que as letras retiradas do livro de histórias.

4.3.2 Narrativa 2: *Afinal, o que são Sílabas Simples e Complexas?*

Hoje a atividade é interessante! Diz a professora ao organizar a turma em grupos. *Vocês vão copiar as palavras do quadro e dizer se elas são 'Sílabas Simples ou Sílabas Complexas'. Isso para o 2º e o 3º anos somente.* As crianças organizaram-se, trocaram materiais entre os colegas para o início da atividade: borrachas, apontadores e lápis correram de mãos em mãos. Ana Paula, sete anos de idade, questionou a professora:

Ana Paula: *Eu não sei fazer, porque só sei escrever se eu copiar do quadro.*
Professora Michele: *Você deve copiar ao lado da palavra e dizer se ela é 'Simples ou Complexa'.*
Ana Paula: *Se não sei ler como vou saber se é 'Simples ou Complexa'?*
Professora Michele: *Isso é tão fácil, e vocês têm dificuldade pra fazer?*

Ana Paula volta para seu lugar e com o olhar cheio de lágrimas vem ao meu encontro.

Ana Paula: *Professora me ajuda! Não sei fazer isso, não entendo isso!*

Procuro acompanhá-la nesta atividade, com o propósito de fazermos juntas, tentando relembrar nos meus tempos de escola, ter estudado as sílabas com estes termos, 'Complexas'. A professora, ao ver a reclamação das crianças por não entenderem como realizar a atividade logo adianta:

Professora Michele: *Não entenderam ainda? Uma atividade tão simples assim?*

(Diário de Campo, Ana Paula, 2º ano, sítio Mangaval).

Que complexidade é esta que torna uma das atividades que parece tão "simples", para quem já se apropriou do processo de alfabetização, tornar tão "complexa" para quem não se familiarizou ainda? A voz da criança ecoa forte, afirmando diante de seus colegas que não

sabe ler para desenvolver uma atividade que, segundo a professora, é "interessante". Por isso, como saberá identificar as sílabas 'Simples e Complexas'? Refletimos qual o papel que a escola exerce sobre a criança? Um dos papéis é fazer imergir a criança no sistema de construção do conhecimento da leitura e da escrita, indispensável para as exigências na sociedade. Para a criança que está nesse *entremeio* do conhecimento, procurando relacionar o ler e escrever, o exercício torna-se complexo, no sentido literal da palavra, por todo o composto de habilidades que precisa ser apreendido para quem a pratica. Ana Paula pode, nesse momento, não saber sistematizar os códigos para descobrir tantas palavras que surgem na formação das sílabas. O que de antemão, Ana Paula demonstrou, foi o enfrentamento ao poder do adulto, legitimando sua voz de criança ativa diante de toda a sala para exprimir a insatisfação de não compreender a complexidade do trabalho. Consideramos pertinente trazer para o nosso diálogo, a relevância de se pensar o currículo na escola, *pensadopraticado* pelos *praticantespensantes* da vida cotidiana (CERTEAU, 2013). Na ótica dos estudos nos/dos/com os cotidianos, a compreensão de currículo apresentado nesta pesquisa, está em consonância ao que Ferraço (2004) destaca:

> Assumimos como currículo não as prescrições escritas presentes nas escolas, como propostas curriculares, PCN's, livros didáticos e paradidáticos, calendários de datas comemorativas, entre outros textos escritos. Currículo, para nós, diz respeito ao uso (Certeau), pelos sujeitos cotidianos, desses documentos, entre tantos outros usos, o que inclui os discursos dos sujeitos sobre esses usos. Ou seja, entendemos currículo, como sendo 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 (FERRAÇO, 2004, p. 84-85).

Por meio do mergulho nos estudos cotidianos, queremos pensar que os conteúdos não devam ser meramente reprodução e rotina de sala de aula, ou prescrições disciplinares, mas, que tragam sentidos para a criança que os "usa", querendo entender o que seja uma palavra 'simples ou complexa', ou, na descoberta dessas palavras, os sentidos de mundos que podem surgir nas "bricolagens" tecidas por elas que, nas relações do *fazerpensar* em coletividade, vão compondo os conhecimentos *entre* as multiplicidades de experiências praticadas.

4.3.3 Narrativa 3: *Conversando sobre a morte*

No meio da atividade de Língua Portuguesa, uma parada para ouvir os choros de Marcela, sete anos de idade. A professora pergunta o que aconteceu e a chama para seu colo. As crianças começam a rir de Marcela. Determinada a dizer aos seus colegas o que aconteceu revela:

Marcela: *Só porque minha vó morreu, vocês não estão nem aí?*

As crianças continuam a rir. A professora conversa com a turma e pede para respeitar esse momento, respeitar os sentimentos de Marcela

Professora Michele: *O que aconteceu Marcela?*
Marcela: *Minha vó morreu e levaram pra enterrar na cidade. Minha família tá muito triste. Eu queria ter ido com ela.*

A professora conversa com todos, dizendo que faz parte da vida a gente morrer.

Professora Michele: *Crianças, assim é a vida: a gente nasce, cresce, reproduz e morre!*

Marcela logo responde:

Marcela: *Minha mãe tá ficando velha, logo vai morrer. Depois fico com meu pai, e logo vai morrer também. Vou ficar com minha irmã sozinha. É triste morrer!*

Professora Michele tenta tranquilizá-la, dizendo que a avó de Marcela está no céu cuidando dela.

Marcela: *Vou crescer, ter que trabalhar e resolver as coisas sozinha? Eles vão ficar lá no céu e eu aqui, embaixo sozinha?*

Michel, sete anos, entra na conversa:

Michel: *Assim é o mundo, Marcela. A gente fica doente pra morrer mesmo [...] Só depois de velho.*

Yasmin, oito anos, tenta consolar Marcela:

Yasmin: *Não chora Marcela! Isso vai acontecer mesmo, só depois de muito tempo! Mas, você não vai ficar sozinha não: você tem nós, tem a professora, os vizinhos e o pessoal daqui da escola!*

(Diário de Campo, Marcela, 2º ano, Fazenda Chiquitanos; Michel, 2º ano, Sitío Bocaiúva; Yasmin, 3º ano, Sítio Primavera).

A turma fica atenta para ouvir Marcela. Entram na conversa, dialogam juntos, lançando olhares que parecem não se assustar com o tema do momento, a morte. A professora trabalha o sentido do respeito aos sentimentos, fala do amor e como podemos amar as pessoas. Uma aula sobre a criação do mundo, a existência de Deus, os sentimentos de dor, perdas, raivas, como experiências das nossas vidas torna-se a centralidade da manhã. As crianças escutam Marcela e a professora, entre silêncios, opiniões, perguntas e gestos de solidariedade. Naquela situação, a professora chama os colegas para o abraço coletivo em Marcela. Que sentidos para as crianças foram apreendidos naquela "aula" sobre a morte? No

colo da professora, nos afagos dos colegas, este tema é dissolvido dentro de uma ambiência de formação do ser humano. É o cotidiano nas palavras de Certeau (2013, p. 31), com "[...] aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...]", persistindo na expressividade da vida. São as maneiras de apresentar os cotidianos pulsando na vida das crianças: a realidade vivida por elas. Na docilidade das crianças compartilhando os abraços e no colo que Marcela recebeu da professora, o tema do dia por ela "escapulido" teve outros cheiros e sabores de escola. A escola da concretude da vida! Este é um dos pontos potentes dos estudos cotidianos: trazer ao centro das experiências de escola, as intensidades das próprias experiências dos *praticantespensantes entre* as situações do dia-a-dia. Lugares que emanam as histórias de vida com o florescer dos sentimentos e emoções. Isso também é currículo! De acordo com Ferraço (2004, p.91), "[...] os cotidianos escolares revelam suas forças não nas ações pontuais sobre seus sujeitos, nas práticas individualistas, mas nas complexas redes de *saberespráticas* que são produzidas e partilhadas. Nas ações e relações de companheirismo e cumplicidade". É o que aconteceu naquela manhã. As crianças inventaram segundo o movimento de suas vidas, um novo tema para o conhecimento. "Burlaram as regras" da padronização do currículo estipulado para aquele dia, a fim de apresentarem o que estava em latência: a vida e os sentimentos de Marcela na dinâmica da coletividade.

4.3.4 Narrativa 4: *As brincadeiras e os saberes da mina da cobra*

É hora do recreio. Parecem ser os quinze minutos mais esperados pelas crianças. Querem correr debaixo de um pé de figueira que abraça o sol da manhã. É uma correria para conciliar as brincadeiras, a hora do lanche, à visita a uma lanchonete ao lado da escola. Muitas crianças aproveitam para comprar salgadinhos, doces, balas, sorvetes. Debaixo dessa árvore, fico a observar esses momentos de brincadeiras, partilha dos lanches e conversas entre as crianças. Algumas delas sentam-se ao redor de Emanuel, oito anos de idade, ao narrar este fato:

Emanuel: *Professora, bem pertinho do meu sítio tem uma mina. É a mina da cobra!*
Eulene: *Mina da cobra, como assim?*
Emanuel: *Tem uma cobra Sucuri lá. Se mata ela, a mina seca. Se deixar viver, a mina enche*.
Eulene: *Você já viu essa cobra?*
Emanuel: *Eu já vi e muita gente. Ela é enorme! Mataram o filho da cobra e a mina tava secando.*
Eulene: *E quem contou essa história?*
Emanuel: *Foi seu Barros, o dono da mina. Ele que conta. Lá, é a casa da Sucuri!*
Eulene: *Você vai sempre lá?*

Emanuel: *Vou com meus irmãos buscar água, mas a gente não fica muito tempo, não. Vai que ela aparece! (Diário de Campo, Emanuel, 3º ano, sítio Jauru).*

Ana Clara, sete anos de idade, apresenta outras histórias em meio aos colegas, dentre algumas, os mitos e as lendas que os avós contam.

Ana Clara: *Tem outra história pra contar que acontece aqui na nossa comunidade, mas, minha vó não deixa a gente contar*.
Eulene: *Hum! Tudo bem! Eu nem estou curiosa. (risos)*
Ana Clara: *Ah, professora, é que tem um Curupira bem perto da mata. Se a gente fala "palavrão", ele pega nós. Se a gente fala "desgraça", ele come nós! Tenho um primo que é muito arteiro daí eu falo pra ele: João Lucas, reza, pra separar dessas anarquia!*
Eulene: *O que é anarquia, Clara?*
Ana Clara: *É quando você vai quebrar um copo, xingar a mãe, uma armação com a mãe, ser xingadeiro com os outros e aí, se não deixa dessas anarquia o Curupira pega nós pra valer.*

(Diário de Campo, Ana Clara, 2º ano, sítio Terenas).

Contar e ouvir histórias faz parte dos cotidianos das crianças na comunidade ribeirinha. Desde o ambiente familiar, passando pela escola, as histórias narradas de fatos ou invenções movimentam as artes de fazer dos *praticantes dos cotidianos*. É hora de brincar! Correr, jogar bola, brincar de bolinha de gude, de esconde-esconde, pular corda, amarelinha, [...]. É também nesse momento que as experiências coletivas das contações de histórias trazem a vida da comunidade para dentro da escola. Desde a participação das crianças nos compromissos dos afazeres de casa, como buscar água na mina, os saberes dos adultos revelam para elas os mitos e lendas que contextualizam as paisagens de vida *ribeirinhapantaneir*a. Ganham forma em pequenas "lições de moral" para ensinar às crianças como praticar os bons modos, dentro e fora de casa. Conversando com alguns pais, estes disseram que o ato de contar histórias como: Curupira, Saci Pererê, Mãe da Terra, Olho D'agua, Sucuri do rio, entre outros, serve como advertência para que as crianças evitem falar palavrões, mentir, roubar, desobedecer, ter preguiças, e desse modo, aprendem que *Pra viver nesse mundo, professora, a gente tem que aprender o que é certo e o que é errado! (Diário de Campo, Mãe Lúcia, sítio Terenas).* Escola da vida, escola do a*prenderfazendo,* de aproximação da realidade, de afetamentos que se encontram para constituírem as práticas cotidianas. O ir e vir da cadência que mobiliza o "[...] espaçotempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras, nos múltiplos cotidianos vividos" (ALVES, 2001, p. 3). Ouvir e contar fatos ou imaginações potencializam a convivialidade das crianças nas

infâncias por elas experimentadas. Entre os entrelaçamentos com o "outro" (CERTEAU, 2001), pluralizam as artes de "praticar" os *saberesfazeres* na/da escola.

4.3.5 Narrativa 5: *Pedro e os peixes*

Pedro, oito anos de idade, na lida de um trabalho em sala de aula para resolver questões matemáticas, levanta de seu lugar e conta o seguinte:

Pedro: *Professora, eu ganhei R$ 35 reais da venda das iscas que peguei com meu pai no rio.*
Eulene: *Que legal Pedro! São iscas de quê?*
Pedro: *De peixe como as traíras, jijum, lobó, lambari [...] e tem muito mais. A gente vende pra turistas que vem pra cá pescar. Esse tempo é bom, professora! A gente ganha o nosso dinheirinho.*

Converso com Pedro para saber como acontece esse período de pescas na comunidade. Conta entusiasmado, os dias de pescarias com os pais:

Pedro: *A gente pega os peixes pra vender professora*.
Eulene: *Quais os peixes que vocês pegam mais?*
Pedro: *A gente pega pintado, caxara, juripoca, jurupensen, piau, piranha, dourado, peraputanga, pacu, jaú, lambari, piau usú, piau banana, piau três pinta, piava, piapara, [...] e tem muitos ainda no rio*.
Eulene: *Quanto peixe Pedro! E qual você gosta mais de pescar?*
Pedro: *Eu gosto de pintado, piau, pacu e peraputanga. É mais gostoso professora e a gente vende mais!*

(Diário de Campo, Pedro, 3º ano, sítio Peraputanga).

Como a comunidade é considerada área turística de pesca, há temporadas que as famílias vivem com o trabalho de acompanhar os turistas, pilotando os barcos, pegando iscas para as vendas e outras atividades em torno do turismo. Pedro e os peixes vivenciam a familiaridade de quem conhece o rio *entre* seus cotidianos: os nomes dos peixes, horário melhor para a pesca, as iscas para determinados peixes, os melhores anzóis, os lugares propícios de boa pescaria, a relação com o tempo "bom" ou "ruim" para a pesca. Tudo está em sintonia e presente na organização de vida de quem vê no rio, a sustentação para a família e o lugar da diversão. Aproveitam para tomar banho e brincar com os primos e irmãos. Seus pais são pescadores profissionais, ligados a Associação de Pescadores do 'Limão'. Na temporada de turismo vão todos os dias ao rio. Pedro acompanha seus pais alguns dias da semana, após o período de aula e participa na geração de renda da família. É também do rio que a realização do sonho de Pedro será possível. Ele contou que, na família, fizeram um combinado: receberá parte da contribuição da pescaria depositado em seu cofrinho, para

comprar a tão sonhada bicicleta. Narrativa de Pedro em sala de aula, entre as pescarias, diversões, compromissos, apresentam aprendizagens que constituem a subjetividade da criança *ribeirinhapantaneira*, na relação com o rio, com a família, com a escola. *Espaçostempos* das ações cotidianas que aprendem a cada novo dia, a experiência de "Acordar, solear, verdejar, brincar, riolar, pantalear, saranzar, assobiar, brejear, pescar, passarear, quebrantar, benzer, grunir, cevar, nadar, rezar, sorrir, gritar, pular, andar, ir, escolear, silenciar, escutar, obedecer, comer, tentar, falar, contar, voltar, trepar, laranjear, arear, zumbir, escurecer, dormir [...]" (MALDONADO, 2009, p. 14). Tudo é ação! Tudo é movimento! São nesses conjuntos de intensidades que se incorporam os *saberesfazeres* nas composições singulares das crianças, ouvidas e sentidas nas narrativas de suas vozes infantis.

4.3.6 Narrativa 6: *O tatu como alimento e remédio*

Durante o intervalo do lanche, algumas crianças ficam entre o pátio da escola, os demais, na sala de aula mesmo, aproveitando para conversar com os colegas. Eu acompanhava esse momento nas duas ambiências. Onde as crianças se reuniam eu estava lá. Nesse dia era a sala de aula o lugar do encontro. Vitor, sete anos de idade, chega com um lanche para mim. Agradecendo a cortesia e, entre alimentos partilhados, surgem as novas histórias:

Vitor: *Professora, ontem quase pegamos um tatu. Ele era muito forte que a gente não conseguiu tirar do buraco. Era dos grande professora! Ele ainda me arranhou.*
Eulene*:* *Nossa Vitor! Qual era o tatu?*
Vitor: *Tatu Cascudo, professora. Tem também outros tatu: o Peba, 15 quilo, Canastra.*
A gente mata pra comer e pra remédio.
Eulene: *Hum! E como se faz esse remédio?*
Vitor: *A gente tira a banha pra colocar nas feridas do pé. O casco dele a gente ferve e faz xarope pra dor no peito e problema de pulmão. Eu tinha umas feridas no pé, minha mãe passou a banha e sarou rapidinho!*
Eulene: *Quem ensinou a você, Vitor?*
Vitor: *A minha mãe e vó. É muito bom pra saúde. Só se for o tatu Cascudo!*

Vitor mostra o dedo machucado pelo tatu. Ana Clara, na escuta atenta logo se manifesta:

Ana Clara: *Vocês estão matando os animais? Boi e galinha pode matar porque é pra comer, os outros não pode! Tem que cuidar dos animais da nossa comunidade, né professora?*

(*Diário de Campo, Vitor, 2º ano, sítio Rio Doce; Ana Clara, 2º ano, sítio Terenas).*

Segundo a narrativa de Vitor, esta saída para caça aos animais acontece na presença do tio e de seus dois irmãos, com as idades de nove e onze anos. Vão à mata montar a armadilha durante o dia, do jeito que aprenderam com o pai. Vitor conta todos os passos seguidos para capturar o tatu. Chama o nome da armadilha de "Jequi", feito de varas de madeira verde amarrado com cipó. Quando o tatu está no buraco é fechado com terra e arma o jequi ao redor, com o formato de um funil preenchido com terra e amarrado com cipó, bem fechado para não escoar a terra. Quando o tatu cavar para sair, joga a terra de volta ficando preso no jequi, sem a possibilidade de retornar ao buraco. Dessa maneira, Vitor narra a construção da armadilha. Os colegas, ao ouvirem, interagem com ele, contando novos meios que aprenderam na família para captura dos animais. A participação das crianças nas atividades da família é marcante em todos os diálogos acompanhados durante o tempo da pesquisa. Assim como Vitor, as crianças aprendem com os parentes, sobretudo com os avós, as tradições da família na busca dos alimentos, no cuidado com as doenças utilizando os remédios provindos da natureza. São aprendizagens nos/dos/com os cotidianos. Vitor expressa que o ato de caçar e de pescar é para o alimento do dia a dia como necessidade, enfatizando que, em sua família vivem das vendas dos peixes e criações de animais nos quintais da casa. Outro aspecto interessante é a dimensão de cuidado com a natureza, ressaltado por Ana Clara: *Tem que cuidar dos animais da nossa comunidade.* As crianças concordaram com Ana, dizendo que podem comer alguns animais e deixar os outros viverem na mata, para proteger o que chamaram *A casa dos animais*. Crianças que *aprendemensinam*. Conhecimentos intercambiados *entre* a força da coletividade pensando, ouvindo, questionando, partilhando os *saberesfazeres* de seus cotidianos. Nota-se que, duas forças constituem a criança r*ibeirinhapantaneira*: a força da singularidade de um *espaçotempo* que propicia viver uma "infância livre e sem comparamentos", como diria Manoel de Barros (2008, s.p), pois, "todas as coisas desse lugar já estão comprometidas com aves" (*idem*, 2006, p. 75); viver uma infância onde se é autorizado caçar tatus, fazer armadilhas, ou ainda, o trabalho infantil, que não é trabalho, é brincadeira que constitui um determinado tipo de sujeito; e uma infância capturada pelo discurso disciplinar, do "[...] sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio [...]" (*idem*, 2001, p. 60), sabendo que não se pode caçar animais silvestres, fazer armadilhas, ou ainda, que o trabalho infantil é crime.

4.3.7 Narrativa 7: *O poema*

As crianças são divididas em três grupos para a atividade. A professora as convida para a leitura do poema:

Professora Michele: *Crianças, o poema de hoje se chama 'Diversidade'. Vou começar a leitura. Acompanhem no livro de vocês:*

Um é feioso
Outro é bonito
Um é certinho
Outro, esquisito
Cada um na sua
E não faz mal
DI-VER-SI-DA-DE
É que é legal![55]

Após a leitura, um momento de conversa para, em seguida, procurarem no dicionário o significado da palavra "Diversidade". A professora pergunta a turma o que o poema quer dizer:

Henrique: *Tudo que é diferente que é legal, né professora! Se o mundo fosse igual ia ser tão sem graça!*
Professora: *Verdade, Henrique. Já pensou se todo mundo fosse igual?*

A professora pede para cada criança olhar no rosto do colega.

Professora Michele: *Os rostinhos de vocês são iguais?*
Crianças em coro: *Não!*
Professora Michele: *Viram como somos diferentes. Viemos de famílias diferentes, lugares diferentes e estamos aqui, todos juntos, estudando, ensinando, aprendendo. Viram o colega de vocês, o José? Ele veio bem pequeno da Bolívia pra morar aqui. Tem também a Vitória que veio de outro lado da região. Tem o Augusto de outra cidade perto da fronteira. Tem o Vitor de Porto Esperidião.*
José: *Pois é professora. Eu era ainda bebezinho quando vim da Bolívia. Nem lembro!*
Professora Michele: *Cada um do seu jeito, a Diversidade acontece né!*
Marcela: *Professora, então por isso que as cores não são igual? É tudo diferente! É muita cor, né professora? Tá no céu, nas árvores, no rio, nos peixes. Tem tanta cor nas frutas, nos animais, na terra [...].*
Professora Michele: *É verdade, Marcela!*

---

[55] BELINKY, Tatiana. **Diversidade.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. Português 3º ano. Projeto Buriti. Ministério da Educação: Componente curricular: Letramento e alfabetização. Ed. Moderna. São Paulo, 2011.

(Diário de Campo, Henrique, 2º ano, Fazenda Três Lagoas; José, 3º ano, Fazenda Paraguai; Marcela, 2º ano, Sítio Chiquitanos).

Naquela manhã, o tema 'Diversidade' é apresentado às crianças como conteúdo para aquele dia. A professora trabalha o sentido de "ser diferente", como princípio da 'Diversidade'. Para além deste princípio, problematizamos a 'Diferença', contextualizada no capítulo anterior, para dizer que as crianças *ribeirinhaspantaneiras* são "multiplicidades infinitas" (DELEUZE; GUATTARI, 1997), potências que dinamizam este trabalho. Na compreensão das crianças, firmamos este sentido, pois, as narrativas trazidas por elas durante o tema do dia e entre outros espaços, foram tecidos como multiplicidades existentes na vida, entre as pessoas, a natureza e tudo que constituem os *praticantes dos cotidianos* que são, escapando das amarras da igualdade como representações disso, ou daquilo. As vivências das infâncias na escola e na comunidade apresentam essas hibridizações culturais (HALL, 2006), intercambiando experiências. Era notável a percepção das crianças ao expressarem nos olhares e gestos a naturalidade de quem vive *entre* múltiplas culturas nas ambiências cotidianas. A simplicidade da criança em relacionar as diferenças existentes na beleza das cores, aproximando à sua realidade, relembra as palavras de Certeau (2013, p. 176), ao falar das infâncias e das representações de lugares, marcadas pelas recordações: "O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar". Aos olhos da criança ela se deixa sonhar, trazendo em sua memória as experiências dos sabores e cheiros de mundo. O mundo pintado pelas cores da imensidade de pessoas e natureza. Encontramos José, no meio dessa conversa, morador de uma das fazendas distante da comunidade, aproximadamente duas a três horas até chegar à escola. Criança com nacionalidade boliviana. Conta aos colegas das visitas que faz à sua família em San Matias-Bolívia. Os pais há algum tempo vieram tentar a vida nesta região e por aqui ficaram. Comenta na sala, que entende muito bem a língua falada na região da família. Algumas crianças disseram que também entendem, pois já foram visitar a cidade de José, juntamente com os pais ou parentes para as compras de roupas e visitas ao dentista.

4.3.8 Narrativa 8: *O poema 'Diversidade' seguiu outro caminho*

No intervalo do almoço, estávamos descansando um pouco com Ana Lúcia e Marlene, mães de duas crianças da turma. Elas trabalham na escola como funcionárias da limpeza. Perguntaram como tinha sido a aula naquele dia. Comentei a respeito das conversas que fluíram com o poema 'Diversidade'. Elas disseram como era importante trabalhar este tema desde cedo com as crianças para ensiná-las o respeito ao outro. Enfatizaram que, no

tempo que participavam da escola não era falado sobre essas questões. Lembraram-se de um fato acontecido tempos atrás na escola:

Mãe Ana Lúcia: *Esses tempos teve uma situação chata na nossa escola. As filhas de minha comadre estavam sofrendo discriminação aqui por serem netas de índio. Chegavam em casa chorando. Os alunos maiores ficavam rindo delas. Como as noites a gente estuda no CEJA*[56]*, a comadre contou pra gente o que estava acontecendo. Então decidimos junto com a nossa turma montar um projeto para contar as tradições da nossa comunidade. Levamos a ideia à diretora e ela gostou muito. Era pra desenvolver em todas as salas de aula e cada uma apresentar as tradições de suas famílias. Todo mundo ajudou e a gente mobilizou a escola. Marcamos o dia para apresentação. Convidamos os pais e toda a comunidade. Foram apresentados os trabalhos dos alunos, danças típicas e terminou com uma confraternização de comidas e bebidas que cada família levou. Olha, foi uma beleza! Todos participaram e puderam conhecer as famílias da comunidade. A gente percebeu que nos trabalhos a maioria da comunidade tem algum grau de parentesco indígena. Foi muito bom a gente ter feito isso, pra ensinar os nossos filhos a respeitar e sentir orgulho em ter nas veias o sangue dos antepassados. Desde aquele dia, mudou a convivência com as filhas de nossa comadre, que teve respeito dos colegas. A gente sentiu que esse projeto aproximou mais as famílias da comunidade.*

Mãe Marlene: *Tenho orgulho de ter sangue chiquitano. É minha origem! A origem dos meus pais, e isso não pode negar. As características diz quem a gente é. Ensino pra meus filhos ter orgulho de ser o que é. As crianças só acham que isso ou aquilo é feio porque a gente, adulto, ensina. Elas ouve e repete!*

Mãe Ana Lúcia*: Não aceitar as pessoas pelo que ela é, é um jeito de não aceitar as diferenças. Eu sempre acho que a responsabilidade de ensinar o respeito aos filhos é dever nosso. Não é?*

Mãe Marlene: *Da mesma forma respeitar as linguagens diferentes. Tem que respeitar mesmo! Quem é de Poconé, Cuiabá, Vila Bela fala bem diferente da gente.*
A gente descobriu nesse projeto, que a gente só nega o que a gente não conhece!

(Diário de Campo, Mães Lúcia, Sítio Peraputanga; Mãe Marlene, Sítio Jauru).

Marlene e Ana Lúcia expressaram o orgulho que sentiam em ter o sangue chiquitano nas veias. A comunidade, como afirmaram, é esta mistura de etnias indígenas e não indígenas. Ficaram imensamente felizes com o resultado do projeto, inclusive pela participação intensa das famílias. Receberam vários elogios da diretora, professores e famílias pela coragem que tiveram de trazer para dentro da escola novas alternativas, oportunizando pensar as práticas imanentes à realidade. Durante a estada na escola, era notável a presença das famílias moradoras nas proximidades em alguns momentos do cotidiano escolar. Geralmente, as mães

[56] A escola municipal disponibiliza salas de aula à Secretaria do Estado de Educação para oportunizar aos adultos da comunidade as atividades do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos).

ou irmãos mais velhos trazem as crianças até a escola, participam da oração inicial e muitas vezes, a pedido da professora, iniciam as orações. A maioria dos pais encontra-se nas pescarias, nos trabalhos das fazendas, nas roças e demais atividades. Em alguns momentos pude acompanhar as mães no intervalo da escola entre cuidados, para ver como seus filhos estão se comportando e se alimentando. Consideramos as narrativas apresentadas que,

> [...] A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas (FERRAÇO, 2005, p. 19-20).

Refletimos a importância de sentir de fato a escola e perceber o quanto se tecem maneiras outras de produzir conhecimentos, por meio de iniciativas que partem da dimensão do vivido. Novamente apostamos na força da coletividade, das experiências "com" os *praticantes dos cotidianos* que (re)inventam a escola.

Partilhar essas narrativas em *espaçostempos* diferenciados no âmbito escolar, não tem a pretensão de buscar respostas imediatas dos sentidos de escola na vida das crianças, mas, possibilitar a ampliação do conceito de currículo dentro de suas manifestações atuantes. Espaço de particularidades em que o fazer escola, nas (re)invenções e criações diárias são práticas de novos *saberesfazeres* nas experiências das crianças. Numa organização de proposta pedagógica, os estudos cotidianos nos auxiliam nessa jornada. Conforme Oliveira (2012):

> [...] entendemos o cotidiano como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice, e, portanto, pesquisas e reflexões nos/dos e com os cotidianos não criam nem podem criar conhecimentos. Acreditamos, ao contrário, que cotidianamente são criados conhecimentos relevantes, não só para a vida cotidiana, mas, também, para o desenvolvimento de práticas sociais de conhecimento – que é o modo como Boaventura (SANTOS, 1989) compreende todo conhecimento científico (OLIVEIRA, 2012, p. 86).

Pensar o currículo, numa proposta de cotidianos mergulhados nas práticas escolares das crianças que ali constroem os sentidos de escola é a busca de "permitir perceber os praticantes das escolas também como produtores de conhecimentos, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo, ou seja, outras práticas sociais de conhecimento" (*ibidem*, p. 51). Essas práticas sociais, em um *espaçotempo* peculiar, são percebidas como indissociáveis dos espaços de produção dos conhecimentos, e assim, compreendemos com Certeau (2013) que, mesmo que as regras estejam estabelecidas e legitimadas, os *praticantespensantes*, recriam-nas e negociam mediante as sensibilidades de seus mundos,

que passam pela valorização do coletivo, possibilitando novas invenções de conhecimentos entre as pluralidades dos *autoresautoras*.

Por conseguinte, compreendemos a necessidade de ampliar a visão que temos a respeito do currículo nos cotidianos e os cotidianos no currículo escolar. Pensar a respeito de novas possibilidades para os estudos de currículo é trazer à luz os *saberesfazeres dos praticantespensantes* constituídos pelas multiplicidades de contextos e nas experiências atuais de *espaçostempos* que articulam suas vivências. Asseguramo-nos das palavras de Alves (2008) ao ressaltar:

> É assim que neste *espaçotempo* tão prático e da prática como é a educação, os estudos (teóricos) se denvolvem ao mesmo tempo que se buscam alternativas (práticas). Este movimento, em primeiro lugar, vai apresentando para a escola, em todos os seus níveis e na sua organização curricular, questões quanto à centralidade das disciplinas teóricas, ou de soluções e acumulações predominantemente racionais, até há pouco tempo incontestável frente àquelas disciplinas ou outros componentes curriculares considerados periféricos, porque de expressão sobretudo subjetiva e prática (ALVES, 2008, p. 96).

A visão de escola defendida pela autora consiste, nesse *espaçotempo* em constante processo de ação a que nos referimos. Constituída por pessoas que trazem vidas, anseios e tudo aquilo que aprenderam do lado de fora, com o fazer de suas vidas. *Espaçotempo* difícil de ser controlado, hierarquizado, nivelado, ainda mais quando estamos lidando com crianças. Por isso, a importância de cotidianos inseridos nas redes educativas múltiplas. Como nos sugere Alves (*id*), tornar visível e consolidar na escola as experiências das crianças como parte integrante no processo de produção de conhecimentos, traz contribuições tanto positivas ou negativas, como maneiras de relacionar o currículo nos/dos/com os cotidianos. Incorporar as práticas cotidianas nesse movimento de *ensinaraprender,* eis um dos grandes desafios.

Redes que configuram *saberesfazeres* das crianças, professores, pais, comunidade, na perspectiva de "pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar" (FERRAÇO, 2012, p. 145). É com base nessa concepção de escola que nos situamos. Espaço social, formado por múltiplos encontros e entrelaçamentos de aprendizagens que os Estudos Cotidianos querem contemplar. *Espaçostempos* de modos de subjetivação entrelaçando as vidas das crianças. Modos ora disciplinares, duros, rígidos, capitalísticos, ora não disciplinares, movediços, singulares.

Nota-se que, os trechos das conversas com crianças, professora, famílias, não representam, neste trabalho, simples ilustrações de vidas. Pensamos além, em trazer à tona os

autoresautoras mergulhados *entre* cotidianos, *entre* multiplicidades de experiências. Aqui, apresentamos parte das realidades de suas vivências, dentro do acontecimento escola no *intermezzo* das narrativas curriculares. Não se pode fugir dela. É a vida eclodindo as palavras e as palavras eclodindo a vida e os sentidos que dela se constroem. Inventividades em criar o texto a partir de interações, como Certeau (2013) acentua, assumido pelos "sujeitos praticantes", nas "artes de fazer", nas "táticas" que as crianças, *praticantes de seus cotidianos* protagonizam. Histórias vividas, histórias tecidas, histórias partilhadas.

A força das experiências reais das crianças encontra-se assim: de fora para dentro, é o que Alves (2012) nos faz questionar. Para nossa proposta, de pesquisas nos/dos/com os cotidianos é de primordial relevância pensar que, em meio ao âmbito escolar, há outras possibilidades de encontros. Encontros estes marcados por outras redes educativas, que permitem também, outros conteúdos e conhecimentos que configuram os currículos escolares. Importante ressaltar, que essas práticas, estão imanentemente interligadas com os *praticantespensantes entre* as realidades vividas e, nas singularidades das experiências carregadas de saberes que paulatinamente vão compondo as redes educativas. Em vista disso, essas narrativas não fazem suscitar em nós, discernimento dos sentidos de escola para a criança? Para a família? Para a própria escola? Sinaliza Oliveira (2012):

> Pesquisar a vida cotidiana nas escolas é, nessa perspectiva, um meio de incorporar ao campo do currículo uma nova possibilidade de compreensão da complexidade que lhe é inerente, com seus macroelementos e microelementos em permanente diálogo, modificando-se mutuamente e produzindo, com isso, novos conhecimentos curriculares, currículos *pensadospraticado*s pelos *praticantespensantes* da vida cotidiana nas/das escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 57).

Contudo, compreendemos que, nesses espaços educativos, os cotidianos em movimento encontram-se dentro e fora de nós. Fazemos escola juntos, aprendemos como "o conhecimento é tecido e exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que se abre múltiplas possibilidades ao ato humano de conhecer" (ALVES, 2008, p. 12). Mergulhar *entre* cotidianos, exige de nós, essa disposição de nos permitir surpreender, captar as vivências a partir do eu/nós, pois, não posso me sentir desvinculada a ele, sou parte dele, assim como ele é parte de mim.

4.4 Fios que tecem as narrativas curriculares na/da família: *O quintal é o mundo da gente!*

Esta foi a frase declamada por Isabella, seis anos de idade, em uma das tardes de visitas realizadas em um dos quintais das famílias. Dessa vez, o quintal da família Reis. Eu,

juntamente com a professora, combinamos visitá-los. As crianças aguardavam-nos, esperando na entrada dos quintais. Na chegada, foram logo avisar a vovó Ana e suas mães para receber as professoras. Gentilmente fomos acolhidas e nos acomodando entre os bancos debaixo de árvores. Reuniram-se as crianças da casa dos pais, tios ou da casa dos avós. Três famílias residindo no mesmo quintal, como de costume na tradição da comunidade. Eram irmãos, primos, avós, filhos, pais, tios. Enquanto a avó Ana narrava as memórias da comunidade, as crianças brincavam, algumas sentadas ao nosso lado, outras, subindo em árvores, colhendo lima e coco para juntos saborearmos naquela tarde. Avó Ana tecia as lembranças, e também, ouvia atentamente as narrativas das crianças. Pedro, oito anos de idade, vai buscar sua vara de pesca para nos ensinar os "truques" de pescaria.

O quintal é onde arte da vida acontece, tal qual Manoel de Barros declama:

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco no pé de 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 o rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada à costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2003, XIV).

4.4.1 Narrativa 9: *No mesmo quintal, várias histórias para contar*

Eulene: *Como está a pescaria por aqui, Pedro?*
Pedro: *Professora, tá um pouco fraco esses dias. Quando fica mais frio os peixes some tudo. A gente sai para pescar com o tio, meu pai e primos quase todas as tardes. A gente traz o peixe pra janta. Ontem eu trouxe um pintado.*

Vó Ana diz que Pedro é um ótimo pescador e que ele, assim como os irmãos, adora ir pescar e tomar banho no rio.

Vó Ana: *Eles vão pro rio sempre na companhia de algum adulto. É bom cuidar né, o rio tem os perigos dele.*

Enquanto as crianças circulam pelo quintal. Outras histórias começam a surgir:

Daniel: *Sabe professora, tinha uma cobra Sucuri que ficava rondando o quintal. Uma vez ela conseguiu passar pelo quintal, atravessou a BR até chegar do outro lado onde tem o rio. Era enorme assim!*
Eulene: *Hum, ela é perigosa!*

Daniel: *Sei! Ela devia tá com muita fome pra querer passar por todo o quintal até chegar no rio.*

Vó Ana: *Pois é, a gente ensina que deve ficar longe dos animais perigoso. As crianças sabe que deve cuidar!*

Figura 17. Cotidianos Familiar

Foto: Arquivo da pesquisa

Nas rodas de conversas, os assuntos eram as brincadeiras das crianças nos quintais, no rio, nas vizinhanças, nos passeios nas minas e matas; lembranças dos tempos de infância, dos assuntos de escola, dos trabalhos em casa, das dificuldades de se viver no campo, entre outros.

A mãe de Pedro e Daniel conta que, quando as crianças não estão na escola, estão pelo quintal. São eles que dão vida a este lugar.

Mãe Fátima: *Na nossa família, como são muitas crianças, quando é a tarde depois da escola eles brincam muito, depois de ajudar nos afazeres de casa. Fim de semana é liberado pra brincarem mesmo. Tem a TV, mas é do quintal e do rio que eles gostam mais. Perderam o interesse pela TV. Tentei passar filme, desenho, viram e não quiseram mais. Eles gostam de jogar bola, dama, bozó, que é um jogo de origem boliviana que aprenderam com o bisavô boliviano. Brincam de subir nas árvores, corrida de pega- pega, taco, bolita. A pescaria é a diversão porque junta os guri tudo com os tios e nós, daí a gente vai tudo pescar e tomar banho de rio. A gente se diverte junto com eles.*

Mãe Fátima, trabalha em uma pousada de turismo, nas temporadas de pesca. É desse lugar que ela ajuda o marido no sustento da família. O marido trabalha com maquinários em fazendas. Comentou que muitas vezes, pensaram em ir para a cidade na possibilidade de oferecer melhores condições de vida e estudo aos filhos. Pedro e Daniel, ao ouvirem a conversa da mãe comentam:

Pedro: *Não gosto da cidade porque tem muita rua. Aqui a gente tem esse lugar todo pra brincar e ainda tem o rio perto pra pescar, tomar banho, brincar [...].*
Daniel: *Também não gosto muito da cidade. É muito barulhento lá. Aqui é mais calmo, não tem tanto carro pra fazer barulho e tanta gente andando pra lá e pra cá. Eu adoro onde moro! É tudo perto do rio. A gente tem o mundo aqui na comunidade!*

(Família Reis, Sítio Peraputanga)

Após passar àquelas horas sentindo-me entrelaçada no *quintal da vida* das famílias, despedimo-nos, entre abraços e sorrisos, carregando os presentes que havíamos recebido das famílias: lima, pequi, laranja e peixe ‘pintado’. Voltamos à escola para seguir o caminho da cidade, agradecidas por tão generoso lugar que nos concedeu ricas aprendizagens e o momento de simplesmente estar lá, como nos conhecêssemos há muito tempo. De longe, avistamos Pedro e seu tio, seguindo a estrada rumo ao rio com sua bicicleta e molinete. A saudação de despedida? *Professoras, vamos pescar mais um pintado pra vocês! Até amanhã!*

O quintal, espaço de acontecimentos múltiplos na constituição da criança: convivendo, aprendendo nas brincadeiras, na escuta das narrativas das crianças e adultos, das

correções dos adultos, de assuntos da escola, das viagens, dos trabalhos e suas dificuldades, do resgate das memórias do passado, do descanso, da colheita das frutas dos pomares, dos afazeres domésticos, afins. É o mundo presente com os vitalismos que fazem deste espaço, as "resistências" (CERTEAU, 2013) das vidas que ali estão. Além de toda a tecitura, formadora dos cotidianos das famílias, entre falas e silêncios do encontro naquela tarde, foi interessante perceber que em todas as conversas com as crianças, tanto nos quintais, como na escola, eles levantaram a questão de não gostarem do barulho da cidade. Segundo suas narrativas, o fervilhar de carros e a quantidade de ruas presentes na cidade limitam, sufocam, impedem de deixar florescer o canteiro das brincadeiras, das visitas aos amigos de vizinhança, das saídas a pé, a cavalo ou com bicicletas para outros sítios, matas e rio. Para as crianças, como Pedro, Daniel e Isabella, parece ser difícil se acostumarem com o ritmo da cidade, ao expressarem que não tem lugar melhor que este, até porque *o quintal é do tamanho do mundo*! Narrativas protagonizadas por elas, trazendo a fluidez das conversas e emoções entre cotidianos que seguem o ritmo do tempo ribeirinho, fortalecendo os encontros e o viver da "experiência" (LARROSA, 2004), que se move nas sutilezas dos gestos de ser criança *ribeirinhapantaneira*. *Praticantes dos cotidianos* das artes de fazer do seu lugar, os cenários das conversações que para Certeau, representa uma "[...] arte de conversar [...] um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular "lugares comuns" e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis'" (CERTEAU, 2013, p. 49). O quintal repercutiu essas vozes infantis parecendo dizer: *É assim que sentimos a vida acontecer aqui!*

4.4.2 Narrativa 10: *O dia de banhar o Santo no rio*

Em visita a família Ramos, na cadência do rio que segue, está Emanuel, pertencente a família. Naiá, Michel e Ana Paula, são amigos de vizinhança e da escola. Estão, nesse dia, passeando na casa do amigo. Entre brincadeiras, contam o que fizeram na tarde do dia anterior da visita. Era 24 de junho, dia de São João:

Emanuel: *Professora, ontem foi o de São João aqui na comunidade. Tem todo ano.*
Eulene*:* *Hum... é verdade! Soube que vocês tem uma tradição nesse dia.*
Emanuel: *É o dia que a gente vai no rio banhar o Santo.*
Eulene: *Como vocês fazem pra banhar o Santo?*
Naiá: *A gente banha a cabeça e a vovó faz oração. Depois faz a fogueira e a gente reza.*
Eulene: *Deve ser muito legal!*
Ana Paula: *É mesmo! Todo mundo fica junto. A gente canta, reza e depois tem comidas gostosas. A gente fica até a noitinha do lado da fogueira.*
Michel: *Papai falou que é pra gente agradecer o Santo e rezar pra ele ajudar na pescaria*.

(Família Ramos, Sítio Jauru).

As tradições da comunidade mergulham entre as narrativas de vida das crianças. De geração a geração as heranças culturais são transmitidas para que as famílias levem adiante as devoções populares e os costumes que herdaram de seus antepassados, ensinando as crianças desde cedo a acompanharem os momentos de festividades. Augusta, mãe de Emanuel, afirma que os avós ou os pais são os responsáveis por ensinar às crianças a importância das práticas religiosas ou dos eventos na comunidade, na intenção de compreenderem o que estão realizando. Um dos meios utilizados são as histórias contadas especialmente pelas pessoas idosas da família. O rio, a fogueira, os quintais, a reunião das famílias manifestam as maneiras de celebração do povo do campo, da pequena comunidade. Encontramos em Benjamin (2012), a sensibilidade de recolher os "pedacinhos de mundo" que as crianças vão constituindo dentro dos quintais de suas vidas. Narradores "anônimos" que conservam as práticas de transmissão das experiências orais, e que "interpenetram de múltiplas maneiras" (p. 214), o ato de ouvir e experenciar as situações cotidianas. Tradições que se mantêm vigorosas e se misturam nas expressões das famílias, que fazem das histórias vivas, a efusão dos próprios *saberesfazeres* nas experiências passadas de geração a geração. É a potência de "Erfahrung", experiência coletiva, presente nos quintais do mundo das crianças, "salvando a história" pela memória de quem reconhece no outro a própria existência.

4.4.3 Narrativa 11: *Ao redor do poço*

No quintal da casa de Danilo tem um poço, assim como existem em alguns quintais da comunidade. É dele que é aproveitada a água para lavar louças, roupas, cuidar das criações de animais, da horta, entre outros. Para o consumo não é possível, como explica Danilo, porque a água é salobra:

Danilo: *Olha professora, a gente tem um poço. A água tá suja, não dá de beber não!*
Eulene: *Eu gostaria de conhecer. Você pode me levar até o poço?*
Danilo: *Vamos sim, professora.*

Enquanto vamos caminhando em direção ao poço chega Michel, primo de Danilo.

Danilo: *Michel também tem um poço na casa dele**.** Quando fica seco a gente desce pra limpar, professora.*
Eulene: *Como vocês fazem?*
Danilo: *Papai vai junto, o tio, os primos. A gente vai ajudando pra deixar o poço bem limpinho. Tem que limpar pra abrir as mina.*

Michel: *Lá no nosso sítio, papai desce no poço com um balanço de corda com madeira. É um pouco perigoso. Tem que cuidar.*
Eulene: *Sim, é verdade! Onde vocês pegam a água boa pra beber?*
Danilo: *Na escola. A gente busca água de lá e as vezes a gente vai no rio buscar. Quando chega, a gente penera e guarda pra beber. A gente carrega as vasilhas na bicicleta ou carrinho de mão.*
Michel: *Lá em casa professora, a gente tem as tarefa do dia. Busco água pra dá aos animais***.**
Danilo: *Aqui eu e meus irmãos tira pra ajudar a levar pra porco, galinha, cachorro, cavalo, pato e pra molhar a horta. Todo mundo ajuda um pouco!*

(Família Oliveira, sítio Pé de Pequi).

Flora, a mãe de Danilo, disse que os filhos ajudam nos afazeres da família. Desde cedo são ensinados o compromisso com a casa, a roça, os afazeres domésticos. As tarefas são divididas. Depois da escola realizam os combinados e, em seguida, o tempo para brincarem nos quintais fica livre. Quanto às descidas ao poço, a vigilância fica por conta dos adultos. É preciso cuidar porque as crianças parecem não ter medo do perigo e a família precisa estar por perto. Esses cuidados das famílias com as crianças pequenas foram presenciados no decorrer das visitas e, fazemos questão de narrá-las tal qual essas práticas cotidianas foram acompanhadas, para dizer também que "As narrativas envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores praticantes" (FERRAÇO, 2004, p. 87). Danilo e Michel, assim como as outras crianças do entorno da comunidade, vivenciam esta realidade de olhar no poço e tirar dele, não somente os recursos para as necessidades da família. Um olhar que vai além disso: ver o espaço *ribeirinhopantaneiro*, como o poço de vida das crianças que, ao retirarem as águas, carregam as experiências de um mundo concreto, do trabalho, da escola, do brincar, dos compromissos familiares que, entre os movimentos das águas, vão compondo as singularidades de ser criança e viver a infância no tempo presente.

4.4.4 Narrativa 12: *Sob a sombra do Pequizeiro, vidas se encontram*

É tempo de Pequi! O perfume da fruta inebria a mata, convidando as famílias para o momento de recolher os frutos. Quem narra esta história são as amigas, Marcela e Ana Paula, ambas, com sete anos de idade, e Isabella, com seis anos de idade, entre rodas de conversa numa tarde ensolarada na família de Ana Paula.

Marcela: *A professora já comeu Pequi?*
Eulene: *Ah sim. É muito bom!*
Isabella: *A senhora já viu a flor do Pequi?*

Eulene: *De pertinho não Isabella. Mas sei que é bem bonita.*

Isabella: *É muito bonita professora. Adoro ir na mata ver as flores de Pequi. É lindo de ver! É cheirosa!*

Eulene: *Vocês vão com quem pra mata?*

Marcela: *A gente vai com o pessoal lá de casa, junta também os vizinhos. É muito legal!*

Ana Paula: *Só que tem que esperar o tempo do Pequi ficar bom, se tirar verde, fica amargo. A gente vai bem cedinho pro mato porque a noite é que cai os Pequi, daí é só catar.*

Eulene: *Como vocês fazem pra quebrar a fruta e tirar o caroço?*

Marcela: *A gente faz assim professora: a gente vai cascando o Pequi com a faca, lá mesmo debaixo da árvore, depois tira o caroço e guarda no saco. A gente traz de sacada pra casa e depois a gente reparte pra todo mundo. Pra carregar a gente traz na bicicleta, carrinho de mão, balde [...].*

Eulene: *Nossa, deve ser muito mesmo! O que fazem com tanto Pequi?*

Ana Paula: *A gente leva pra cidade pra vender, mamãe congela, ou faz conserva. Tudo fica mais gostoso com o Pequi na comida. A vovó e a mamãe faz cada comida boa, professora. Hum... é uma delícia!*

Marcela: *É legal! Eu adoro andar pela mata. Passa o dia que a gente nem vê, professora!*

(Família Carvalho, Sítio Mangaval).

As narrativas das crianças constituem cenários de interações com a comunidade como foram apresentados entre as anteriores. O encantamento em ouvir as crianças contarem, sob a sombra dos Pequizeiros, toda a dinâmica utilizada na colheita dos frutos, foi transmitido entre olhares e gestos das crianças que se deixam maravilhar pela ação de catar os Pequis entre famílias e amigos como se fosse a primeira vez. As imaginações flutuam em meio as paisagens que formam os caminhos da mata. As crianças expressam a alegria de sentirem o perfume das flores do Pequi, caminhar por entre os atalhos, descobrindo novas árvores, descansar, brincar com as cascas e as frutas e, ao retornarem às casas trazem a abundância da colheita do dia, que alimenta e sustenta muitas famílias nessa temporada das frutas do Cerrado. Conversando com os pais de Marcela, eles relembram o tempo de infância das idas à mata e da alegria ao encontrarem a fartura dos Pequis que a natureza oferece como um presente. Não podíamos deixar de nos atentar, à noção de tempo vivido pelas crianças. A narrativa de Marcela: *Eu adoro andar pela mata. Passa o dia que a gente nem vê, professora!* Reporta a uma concepção de tempo que foge à temporalidade disciplinar, controladora, do tempo entrecortado do processo de subjetivação capitalístico. Seu tempo é outro. É o tempo de *áion* que Deleuze define como,

> 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 (DELEUZE, 1997, p. 49 *apud* MALDONADO, 2009, p. 97- 98).

Segundo Maldonado, *áion* é o tempo flutuante, um tempo que, segundo Heráclito, brinca como as crianças e que se contrapõe ao tempo formal de *cronos*. Essas são maneiras distintas de temporalidade, dois modos distintos de individuação.

> Ao modo de individuação propiciado pelo tempo de *aion*, Deleuze dá o nome de *hecceidade*. Enquanto hecceidade, um corpo não se determina pela forma, nem como substância, ou sujeito determinados. O corpo se define, pelo conjunto de elementos materiais, ou pelas coordenadas espaço-temporais que lhe pertencem (MALDONADO, 2009, p. 98).

Por conseguinte, consideramos, nesta dissertação, que o tempo das crianças, tempo que passa sem se ver, é um tempo vivido enquanto hecceidade. Um tempo de velocidades e lentidões que constitui aquelas vidas seguindo o curso do rio e suas vazantes, seguindo o cheiro do Pequi. Hecceidade é o tempo que Deleuze define como,

> longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados. [Temos] a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma mantilha (independentemente da regularidade) (DELEUZE, 1997, p. 49 *apud* MALDONADO, 2009, p. 98).

Mãe Antônia: *Era só alegria pra gente quando criança o dia de saí todo mundo pra mata. Quando a gente voltava com fartura de Pequi sabia que a gente teria o alimento pra bastante tempo e, com as vendas ia ajudar nas despesas da casa.*

Sebastião, vendo as crianças contarem com tanto entusiasmo das colheitas do Pequi, expressa:

Pai Sebastião: *A gente quer que os nossos filhos também viva o tempo bom de ser criança, que eles tenha tempo pra brincar, estudar, trabalhar, que acompanhe a gente em tudo que a gente faz pra aprender as coisas da vida, como a gente aprendeu com nossos pais. Mesmo quando a gente passa dificuldade na vida, as lembranças vai ficar do tempo bom de criança. Eles vão lembrar de tudo isso!*

Lembramos as palavras de Ana Paula: *É preciso esperar o tempo para colher o Pequi bom!* O tempo do agora, de ser criança e viver a infância na comunidade *ribeirinhapantaneira,* entre as "bricolagens" foram tecidas as narrativas dos lugares, "[...] feitos com resíduos ou detritos de mundo" (CERTEAU, 2013, p. 174). Tempo de *áion*, pedacinhos de vivências do tempo de ser criança nas intensas relações entre as experiências de seu mundo, que produzem e reproduzem a complexidade da existência humana. Estas infâncias, apresentadas nesta pesquisa, são agentes socializadores que dinamizam a escola, a família, a comunidade e, em todos os espaços que interage, tecendo fio a fio os fios dos

conhecimentos entremeados na ação coletiva. Nos acontecimentos familiares, e/ou no ir e vir da comunidade, os lugares tornam-se também, espaços educativos das crianças, *entre* as pescarias, *entre* as colheitas, *entre* brincadeiras, *entre* deveres, outras e novas expressões dos *saberesfazeres* consolidam as singularidades das crianças.

As "artes de fazer" perpassam o que os olhos de pesquisadora não conseguiram vislumbrar. Tantas palavras nos olhares que silenciam escapam pelas mãos ao tentar recolher os traçados que as crianças deixam nos caminhos: as suas experiências infantis. Conservar a força da narrativa e permitir-se fluir nessas experiências tão particulares, tal qual inspira Benjamin (2012), não é tarefa fácil. Os saberes transmitidos pela vida da criança *ribeirinhapantaneira* relembra a narrativa de Benjamin, ao contar a seguinte parábola:

> Um velho, no leito da morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Esta "certa experiência" na história atuante e ativa é a própria criança, constituída entre si e entrelaçada ao outro. Encontrar o tesouro dos *saberesfazeres* da vida cotidiana da criança *ribeirinhapantaneira* é oferecer a força da experiência que se dilui em meio aos lugares que formam o rio de sua vida. Nas intensidades das pequenas "revoluções diárias", os acontecimentos da infância resistem ao tempo para criar e recriar outras histórias, sustentadas "com" e "na" experiência coletiva (BENJAMIN, 2012). Experiências que trazem prosseguimentos, continuações, diferentes do "final feliz" que encerram os contos romantizados, que requerem outro tipo de subjetivação.

Pesquisar os cotidianos carrega esta dimensão: trazer as invenções e (re)invenções dentro de um território particular, compreendido por Certeau, (2013, p. 2013), como o lugar "[...] onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das "artes de fazer", é antes de tudo o espaço doméstico, a casa da gente". Entre os quintais, a escola, o rio, as matas, as estradas, a "casa" da criança *ribeirinhapantaneira*, encontramos *espaçostempos* que constituem as singularidades das artes de fazer sonhos, vidas, criancices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

COMO O RIO SEGUINDO A CORRENTEZA
E AS PÁGINAS DE HISTÓRIAS QUE SE DEIXAM ENCONTRAR

Crianças-Infâncias!

Como lembranças do rio ao seguir sua correnteza e, entre as páginas que continuarão as escritas destas e de outras histórias, ficam guardados na memória os sentidos das narrativas, mergulhadas na vida *ribeirinhapantaneira*: os cheiros de pequi, o gosto da bocaiúva, da lima, da manga... das crianças nas multiplicidades de sabores e saberes entre as constituições de sua comunidade, das histórias narradas e ouvidas por elas, por suas famílias e amigos que movimentam aquele *espaçotempo* ribeirinho*;* entre acontecimentos fazedores de cotidianos, currículos movimentando os *saberesfazeres* da escola e da comunidade; nas experiências de fazer acontecer a *escola do campo* com seus desafios e perspectivas de lutas diárias para manterem-se como praticantes dos cotidianos que são; com seus protagonismos infantis tecidos pelos fios das narrativas e pela força das experiências que compuseram esta dissertação. Deixam assim, estes e outros sabores em mim.

É na dinâmica da vida levada pelo movimento das águas, que avistamos a educação da criança pequena, no entrelaçamento de todas as ambiências por onde ela marca os espaços de convivialidade. E nessas convivências, fortaleceram-se redes que tecem o compromisso com a educação dos *autoresautoras*. O exercício diário de ouvir mais do que falar, possibilitou sentir o devir-criança dançando nas singularidades constituidoras das crianças e de suas infâncias.

A potência das crianças narradoras, colecionadoras das experiências de mundo, que pulsa nessas águas, na terra, na vida e no coração, ecoa nas palavras de Ana Clara, sete anos de idade, ao manifestar em sua narrativa:

É divertido ser criança. Quando criança precisa saber ajudar os outros. Sabe como a gente faz professora? A gente deve fazer desse jeito: Se tem uma coisa que tá no alto, tipo essa garrafa, e os amigos tem precisão, mas não consigo pegar, chamo meu amigos. Aí a gente faz uma escadinha até pegar a garrafa. O outro que tá em cima, pega a garrafa devagar até no chão. Todo mundo pula, porque já conseguimos pegar a garrafa pra todos. Assim professora,

que as pessoas têm que aprender ajudar quem ama. Porque quem ama, tem paixão no coração!

Sentimentos, coletividades, paixão pela vida... como essas expressões entre palavras, gestos, silêncios, possibilitaram sentir a vida bonita da criança, entre as experiências do "invisível" que está a todo momento nos agenciando "com" os cotidianos. Aprender com as crianças o que elas têm a nos dizer, a cultivar a simplicidade contida nos fios de suas palavras, entre os sonhos da menina Naiá, seis anos de idade:

Eu sonho com uma escola bem grande. Com muito espaço e mais cores!

As cores da escola para Naiá perpassam o que nós, adultos, acreditamos compreender. Mas, de fato, conseguimos enxergar essa escola de espaço e cores?

Ou, ouvindo as reinvindicações que surgiam durante os encontros, nas palavras de Yasmin, oito anos de idade:

A gente quer uma professora que não passa só tarefa. A gente quer uma professora pra brincar com a gente também!

E com um sentimento do tempo de ser criança e de viver a infância ao ouvir Augusto, seis anos de idade, ao dizer:

É bom ser criança, porque daqui uns dias, já é adulto, e tem que trabalhar!

Quantas maneiras de conceber o mundo estão contidas nas narrativas e o quanto precisamos falar *a partir de ser criança*, como dizia Manoel de Barros (2008), para assim, *fazer comunhão* com elas. A escola, manifestada pelas crianças nas rodas de conversa é o lugar que se aprende e brinca, permite o encontro diário entre as crianças que moram nos arredores da escola, tanto quanto àquelas que passam horas nos ônibus, moradoras distantes da comunidade. Para elas, a escola é também este intermediador que aproxima as relações entre os amigos de perto e de longe. É, ainda, o lugar de socialização entre afetos alegres e tristes que despontam na efervescência dos cotidianos.

Crianças-Infâncias: são elas que dão o tom do currículo, o tom da escola!

No entanto, nossa pesquisa não parou por aqui. A atmosfera dos Estudos Cotidianos nos fez pensar de outro modo a educação escolar e não escolar. Como é possível acompanhar as práticas curriculares, sociais, políticas, históricas, "e, e, e", de inspiração deleuziana, onde a

conjunção permite o aflorar do rizoma-escola-família-comunidade, *entre* os cotidianos de nossos protagonistas, produtores de conhecimentos, a partir de suas narrativas aqui compartilhadas? Encontrei resposta a esse questionamento com a força destas narrativas. Através delas foi possível perceber cotidianos múltiplos, práticas educacionais também múltiplas, portanto, concretizadas coletivamente.

Esta pesquisa, dessa maneira, se deleitou. Ela transcendeu a escolarização regular e mergulhou nas experiências "com" as famílias. Em todas as visitas realizadas, as crianças mantiveram-se presentes nos compromissos familiares. Práticas cotidianas, entendidas aqui, como princípios educativos, parte da organização familiar. Eram deveres assumidos pelas crianças como: lavar louças, banheiro, arrumar a cama, levar comida para os animais de criação, "tocar" o gado (afastar da cerca), varrer o terreiro, tirar e buscar água do poço, pescar com a família para as refeições diárias, vendas e diversão, cuidar dos irmãos menores, fazer tarefa, participar das colheitas, dos banhos no rio, participar das missas ou cultos da comunidade, passear na cidade e/ou em San Matias-Bolívia, entre diferentes modos participativos.

Essas ações cotidianas não impediram as crianças de "ganharem" o tempo de brincar, aliás, as brincadeiras marcaram expressivamente as narrativas das crianças. Levando em consideração a leveza, a beleza e a sutileza com que manifestavam tais acontecimentos, é possível inferir que, talvez, tudo isso fosse visto e vivido por elas como brincadeiras infantis. Importante lembrar que, no decorrer da pesquisa na escola e nas famílias, entre conversas com as crianças ou adultos, não foi comentada nenhuma situação de maus tratos às crianças ou trabalho infantil.

Parto do entendimento que, os *espaçostempos* sentidos pelas crianças contribuem para uma educação que atravessa o cotidiano escolar. É o mundo da criança interligando a comunidade para dentro da escola e possibilitando as multiplicidades de saberes. Conforme Certeau (2013, p. 177), "A infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos". Nesse sentido, aposto na criança enquanto uma singularidade entre multiplicidades de infâncias, protagonista e inserida em um lugar na fartura do "agora", *entre* devires. Passar a ver o mundo pelos olhos da criança ao narrar a sua própria experiência, apresenta a legitimidade da potência do humano que ela é, e nos leva a acreditar que novas maneiras de compreender a criança são possíveis.

Compor esta dissertação com poemas de Manoel de Barros, Thiago de Mello, Raízes Caboclas, Natalino Ferreira Mendes e com as vozes das crianças, concebendo-as como composições poéticas, me fez tecer "com" eles a experiência de: con-versar, versar, compor versos menores. Poemas que compuseram as belezas dos cenários, entre *imagensnarrativas*, que em mim, produziram uma textualidade, um discurso, sem necessariamente, compor com a escuta. Produziram sensações.

É isso que propus ao leitor: navegar no *intermezzo* das imagens, nas vozes, nos silêncios, nas intensidades entre cenários, e com isso, possibilitar a composição de novas narrativas. O texto, entre tantos, teve outros desafios: trabalhar com uma temática que abriu maneiras de pensar as subjetividades, identidades, diferença, multiplicidades, hibridizações, processos de subjetivações, para além da "identidade cultural", de "propriedade cultural" que já estão plasmados.

Pretendi que a ética, a estética e a política, tecidas com os autores desta pesquisa, intensificassem esta escrita. Fui tecendo redes, deixando inquietações em aberto, para dizer que não tive a pretensão de buscar encontrar a verdade "disso ou daquilo". Quis permitir movimentar as inquietudes, tendo a clareza de minha incompletude enquanto pesquisadora, sempre a caminho, sempre movida pelos cheiros de mundo, de outros e outros mundos, como o poema de Thiago de Mello que diz: "Nas águas da minha infância, perdi o medo entre os rebojos. Por isso avanço cantando [...]. Por isso é que agora vou assim no meu caminho. Publicamente andando. Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar" (MELLO, 1999). E, enquanto sujeito praticante dos cotidianos que sou, vou continuar a remar, e nessas e outras correntezas, pescar esperanças, seja aonde for.

Com esse novo jeito de caminhar, procurei, no percurso desse rio e na tecitura da rede dos *praticantes dos cotidianos*, mergulhar nas *singularidadespluralidades*, seja na escola ou na comunidade, instigando, problematizando a relação que se dá nesse *entremeio* dos lugares por onde as crianças praticam seus cotidianos. Firmamos o compromisso de tecer as análises aqui realizadas tendo inspiração certeauniana, partindo do princípio que "[...] a análise aqui se dedica a um incessante vaivém de teórico para o concreto, e depois do particular e do substancial ao geral" (CERTEAU, 2013, p. 20). Minha atitude foi de aproximação da realidade vivida por nossos protagonistas. A partir de Certeau, procurei trazer as referências que:

> O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares. [...] Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos "obscuros heróis" do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isto é admirável! (CERTEAU, 2013, p. 341-342).

Nesse sentido, está *pesquisanarrativa* se propôs a trazer à cena tudo que surpreende, tudo que potencializa os *saberesfazeres* nos *espaçostempos* das crianças *ribeirinhaspantaneiras*. Com essas narrativas, foi possível ouvir o burburinho que Certeau nos fala e que parece dizer que aqui, é o "lugar da vida", é o lugar que "[...] a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão suas maneiras de agir, de sofrer e de desejar" (*ibidem*, p. 205), de germinar suas histórias!

Figura18. Experiências de infâncias

Fonte: Arquivo da pesquisa

"Como tudo isto é admirável!" nas composições singulares das experiências infantis de Naiá, Isabella, Daniel, Ana Clara, Michel, Ana Paula, Marcela, Pedro, Danilo, Vitor, Augusto, Vitória, Maria, Henrique, Rafael, Yasmin, José... da comunidade do 'Limão' *entre* campos, *entre* rios, na fronteira Brasil/Bolívia!

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **A aula:** redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar.

Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (tese de titular).

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GARCIA, R.L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Orgs.). **A bússola do escrever.** São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

_____. O corpo passa a ser o de professora? In: **GARCIA, Regina Leite (Org.). O corpo que fala dentro e fora da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; Oliveira, Barbosa de. **Imagens de escolas:** *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br**.** Acesso: 28 de outubro de 2014.

_____. Apresentação. **As múltiplas formas de narrar a escola**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007. Disponível em: <htpp://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/introducao-alves.htm. Acesso: 28 de outubro de 2014.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012.

_____. **Políticas e Cotidianos em redes educativas em escolas**. XVI ENDIPE, UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervos/docs/0004m.pdf. Acesso: 20 de outubro de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a **Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Reforma Agrária.** Diário Oficial da União, Brasília, 4 de novembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso: 07 de outubro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 9394/1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA].** Brasília, DF: Ministério da Educação Assessoria de Comunicação Social, 1990.

_____. **(Constituição de 1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BARROS, Manoel. **Retratos do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

_____. **Memórias inventadas:** a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

_____. **Memórias inventadas:** terceira infância. São Paulo: Planeta do Brasil,

2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Obras escolhidas I:** Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre a literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1999. In: Português 3º ano. Projeto Buriti. Ministério da Educação: Componente curricular: Letramento e alfabetização. Editora Moderna. São Paulo, 2011.

CARVALHO, Janete M.; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano 1:** Artes de fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **A Invenção do Cotidiano 2:** Morar, cozinhar. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **A cultura do plural.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

COSTA, Maria de Fátima. **História de um país inexistente:** O Pantanal entre os séculos XVI e XVIII. São Paulo: Estação Liberdade: Kosmos. 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997a.

_____. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. V. São Paulo: Editora 34, 1997b.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DECRETO N° 6040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007, ART. 84, INCISO VI: **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso: 23 de julho de 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Leite Garcia. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa com o cotidiano.** Educação. Sociedade, Campinas, vol. 28, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 08 de julho de 2014.

_____; CARVALHO, M. Janete. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012.

FIORIO, Angela F. Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisar com os Cotidianos:** os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso: 20 de julho de 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Ética, sexualidade, política.** Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely**. Micropolítica:** Cartografias do Desejo. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HALL, S. A **identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

JANUÁRIO, Elias**. Caminhos da Fronteira**: Educação e Diversidade em Escolas da Fronteira Brasil – Bolívia. Cáceres-MT: Ed. UNEMAT, 2004.

KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David (Orgs.). **Filosofia e infância:** possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Uma educação da filosofia através da infância. In: ____ (Org.). **Ensino de filosofia:** perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (Org.). **Lugares da Infância:** Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. n. 19. Rio de Janeiro. Jan/Abr 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso: 21 de julho de 2014.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro:** cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói-RJ, 2009.

MACHADO, Ilma F.; VENDRAMINI, Célia Regina. **Políticas Públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. v. 8 n. 1, UNESP, 2013. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779. Acesso: 14 de julho de 2014.

MACIEL, Laura Antunes. **O Mato Grosso e sua história**: história regional. 4. ed. Curitiba: Base editora, 2011.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto.** 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MENDES, Natalino Ferreira. **Anhuma do pantanal (Poesia da terra)**. Cáceres-MT, 1993.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensadospraticados* pelos *praticantespensantes* dos currículos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012.

_____. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012a.

_____. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHO, Rachel Tegon. **Cáceres:** olhares sobre a tessitura urbana de São Luiz de Cáceres. In: **História e Memória:** Cáceres. Ed. UNEMAT, 2011.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA, Belém, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.