

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
CIÊNCIAS HUMANAS -PPGICH

LIA MANDELSBERG MONTEIRO

“CORPOBRINCAR” COM AS CRIANÇAS DO IGAPÓ-AÇU,
AMAZONAS: pistas metodológicas para escuta das infâncias

LINHA DE PESQUISA Crítica, interpretação e história das formas da arte

MANAUS /AM
2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
CIÊNCIAS HUMANAS - PPGICH

LIA MANDELSBERG MONTEIRO

“CORPOBRINCAR” COM AS CRIANÇAS DO IGAPÓ-AÇU,
AMAZONAS: pistas metodológicas para escutas das infâncias

Dissertação de Mestrado da mestranda
Lia Mandelsberg Monteiro apresentado
como requisito para a defesa da
dissertação à Banca Avaliadora de 2023.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Davi Vieira
Gonçalves

MANAUS – AM
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

M775"" Monteiro, Lia Mandelsberg
"Corpobrinçar" com as crianças do Igapó-Açu: : pistas
metodológicas para a escuta das infâncias / Lia Mandelsberg
Monteiro. Manaus : [s.n], 2023.
224 f.: color.; 30 cm.

Dissertação - PGSS - Mestrado Interdisciplinar em
Ciências Humanas (Mestrado) - Universidade do Estado
do Amazonas, Manaus, 2023.

Inclui bibliografia

Orientador: Gonçalves Luiz Davi Vieira

1. Brincar. 2. Corpo. 3. Experiência. 4. Educação.
5. Amazônia. I. Gonçalves Luiz Davi Vieira (Orient.). II.
Universidade do Estado do Amazonas. III.
"Corpobrinçar" com as crianças do Igapó-Açu:



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Acadêmico (a): LIA MANDELSBERG MONTEIRO			
Matricula Institucional Nº: 2194930010			
Título do texto da dissertação: "CORPOBRINCAR COM AS CRIANÇAS DO IGAPÓ-AÇU/AM: Pistas para escuta das infâncias"			
Data: 30/08/2023	Horário de Início: 08h00	Horário de Término: 10h30	Sala virtual: https://us02web.zoom.us/j/9464874015?pwd=ekNuVXpZV3FwbWVUSm1WeEhQciczUT09
COMPOSIÇÃO DA BANCA AVALIADORA			
Nome completo docentes	CPF ou Similar	IES (Sigla)	Função
Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves	002.274.011-23	PPGICH-UEA	Presidente
Dra. Ana Claudeise Silva do Nascimento	483.362.462-15	PPGICH-UEA	Membro Interno
Dra. Marcia Buss-Simão	910.377.009-53	PPGE-UFSC	Membro Externo
Após exposição do Texto da Dissertação de acordo com os termos regimentais, o(a) candidato(a) foi arguido(a) pelos membros da Banca de Defesa de Dissertação, que deliberaram pelo resultado abaixo explicitado; e a seguir foi lavrada e assinada a presente Ata pelo(a) presidente e dado ciência ao(à) candidato(a). <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado(a) <input type="checkbox"/> Reprovado(a)			
PARECER: O parecer final salienta a necessidade de revisão linguística da versão final da dissertação e em acordo com o orientador acolhendo as indicações da banca, revisar o resumo com as palavras-chave, a introdução, a conclusão e o título			

Manaus, 30 de agosto de 2023.

Dr. Luiz Davi Vieira Gonçalves
Presidente

Videoconferência
Dra. Ana Claudeise Silva do Nascimento
Membro Interno

Videoconferência
Dra. Marcia Buss Simão
Membro Externo

Videoconferência
LIA MANDELSBERG MONTEIRO
Mestrando(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIA MARINA PUGA FERREIRA
Data: 20/12/2023 15:41:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Homologado em: 07/11/2023

Assinatura e Carimbo Coordenador(a) PPGICH

Profa. Dra. Lúcia Marina Puga Ferreira
Coordenadora de Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas
Portaria Nº 572/2023 e 612/2023 - GR/UEA

Dedico este trabalho as comunidades de São Sebastião do Igapó-Açu e Nova Geração, por me permitirem tamanho mergulho, por cuidarem de mim, pela confiança. Amo cada um de vocês e seus lugares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço estar viva e ter sobrevivido à pandemia do COVID-19, uma das grandes epidemias mundiais, tal como a Cólera, a H1N1, e o HIV. Agradeço por ter tantas pessoas que amo e que me amam por perto, a quaisquer distâncias, e por terem permanecido comigo. Choro pelos que se foram e pelos que lamentam suas mortes. Me revolto diante do genocídio arquitetado neste país Brasil, em vias de ser desmascarado e penalizado, que assim seja. Se em tempos de guerra há de saber em que lado está, estou do outro lado disso.

Agradeço por aprender a ser resistência com aquelas que sempre a foram, contra toda forma de opressão.

Agradeço à dança e às crianças de todos os tempos.

Agradeço ao corpo.

Agradeço à minha Mãe, por vir antes de mim. A agradeço por tudo que é e sustenta, tal rio que ampara a canoa. Por cada lanche e lágrima na escrita do projeto, pelo alimento, pela atenção e companhia; pela aposta de cada dia e por inspirar tamanho amor.

Agradeço ao meu Pai. Pelas revoluções. Por vir antes de mim. Por me beijar e estar ao lado. Por não desistir. Por cada palavra minha que leu com atenção e por me lembrar dia a dia que o mestrado é um processo de aprendizagem.

Agradeço ao meu Irmão pela inspiração. Pelo cuidado de mim. Por brincar e imaginar comigo desde sempre. Por alimentar o meu espírito e minha conexão com Deus. Te amo.

À minha família de sangue, rabo ancestral agradeço por serem árvore, concha, colcha e aconchego. Por serem lugar em que sempre pude me apoiar e sempre poderei retornar. Por ser meu abraço constante e por toparem viver longe de mim e me incentivarem a realizar meus sonhos.

À minha família elegida agradeço por pelo presente de tê-las comigo e por se orgulharem de mim. Cá, Ju, Migui, Ro, árvores do meu quintal, que bom que nos plantaram bem perto.

Agradeço ao amor.

Aos amores, agradeço aqueles que o sabem e sabem que são. Obrigada por cada fatia doada.

Agradeço à floresta, em todas suas formas de vida e “mais que vida”. Às pessoas e à floresta, às pessoas da floresta e às florestas das pessoas, compartilhadas comigo.

Se falho por esquecer algum nome, aqui de ante mão agradeço a todos que me amam. Todas vocês fazem parte disso. Carrego no peito a esperança de que compartilhem comigo essa certeza; nossos corações se comunicam.

Agradeço as comunidades de São Sebastião do Igapó-Açú e Nova Geração, pela família que se tornaram pra mim. Agradeço a abertura, os sonhos e o amor compartilhados.

Agradeço por me permitirem tamanho mergulho, por cuidarem de mim, principalmente, pela confiança. Amo cada um de vocês e seus lugares. Em especial a família da Pousada remanso do boto, onde a princípio me hospedei, e onde hoje recebo casa comida e amor. Obrigada por me receberem como alguém da família, independente das nossas diferenças. Emerson, Cineide, Joice, Erika, Igor, amo vocês.

Agradeço às crianças do Igapó-Açu pelo amor, por cada sorriso, por cada abraço e cada momento de brincar. Por me apresentarem seus cantos e seus modos de ser. Por permitirem ser “pesquisados”. Em especial aos alunos e alunas do 3º e 5º ano da Escola Municipal Igapó-Açu.

Agradeço a Escola Municipal do Igapó-Açu por abrirem espaço para a pesquisa e para as minhas propostas erros e acertos.

Agradeço o rio Igapó-Acu e ao rio Tupana, igualmente vivos em mim, por permitirem me alimentar de seus peixes e de suas belezas celestiais.

Agradeço à Casa do Rio, por ser casa, pra mim e para tantos. Obrigada por abrir as portas e me deixar apreender a floresta através de suas janelas.

Agradeço ao Careiro Castanho/AM por me dar tantos amigos.

Fran, Iran, Alê, obrigada pela amizade. Quesinha, Marquinhos, TUPIGÁS. Não estaria aqui sem vocês.

Ao (À) meu (minha) amigo(a) Thiago(a) agradeço. Por ser meu amigo. Pelo sonho inesquecível do bolo no ponto de ônibus. Por partilhar comigo “suas” casas, florestas, dúvidas, contradições, loucuras. Pela prova de amor na hora da passagem. Por fazer questão de me trazer para o lugar que se apaixonou.

À Fran, pelo primeiro Natal em terras Amazonenses, por ser minha irmã dessas de emprestar a família, a casa e lavar a louça. Te amo amiga, aprendo muito com você.

À minha amiga bruxa Évan, agradeço por tanto, que quase não encontro palavras para dizer. Agradeço pelo invisível, pelo silêncio e pela magia. Sem você esse mestrado não seria.

Agradeço à Companhia Giz de Cena e ao Coletivo Aqui Que A Gente Brinca! Juntos aqui não por serem iguais, mas por morarem em meu coração. Brincar na rua é corpo. Corpo cantando é dançar. Quem dança na rua é moleque. Que bom te(s) encontrar. Eu não sou mais sem vocês: Irmãs, mães, filhas, amantes, aconchego, partilha, família, motivo e sentido. Com vocês aprendi a dar amor para as em forma de arte, brincadeira e revolução.

Obrigada Nô, Cris, Flo, Raquel, Olivia, Joana, Gael. Bruna, Bianca e May. Obrigada Gaia, luz vida. Símbolo vivo de fazermo-nos na com vivência. Livia, chefe eterna. Ju, Jubu, Creide, Mili, Mingas, irmãs. Gisele Penafiere, pela doçura na dureza e na crueza. Obrigada pela companhia de não julgar, nem deixar desistir. Por me mandar deixar de frescura e fazer.

À Marines Calori, por cuidar das minhas dores e por me exaltar ao infinito.

À Isabela Santana por dançar comigo de tão longe.

À Martina, única.

Ao Roquinho, pela delícia, pela alegria, pelo amor e pelo prazer de ser e estar junto. Por brincar, sonhar e criar mundos comigo e com tanta gente. Por amar as crianças e por ser exemplo de doçura. Você é mestre, tem jeito não. Te amo.

À Salomma Salomão, por me cantar a canção da Lua e me aconselhar a comer chocolate e frutas um dia antes da arguição do projeto, durante o processo seletivo do metrado. Por apostar em mim e manifestar seu desejo genuíno de amizade. Agradeço por fazer brilhar em mim a noção de contorno e horizonte.

Ao Zé Alfredo, pela leitura amorosa do trabalho e por compor a banca de qualificação. Por afirmar que a dança sabia do que eu estava falando, me encorajando a seguir o caminho.

À Márcia Buss-Simão, por acolher meu convite e participar da banca de qualificação. Obrigada pela valiosa e dedicada contribuição, foi receber seu carinho sobre os motivos que a fizeram participar da roda. A Ana Claudeise, minha professora, por trazer às bancas de avaliação deste trabalho seu olhar sobre. Obrigada linda banca. Talvez não pareça, mas foi a realização de um sonho.

Ao meu orientador Luiz Davi, agradeço pela parceria e incentivo desde o início do processo do mestrado e por confiar no projeto. Agradeço por mutuamente termos perseguido estar juntos, apesar de por vezes parecermos em lados opostos. Por tornar real as influências das relações de poder, não como escolha, mas como estrutura. Por

insistir estar perto. Não fosse nossa relação fora dos muros da universidade, tudo poderia ter sido perdido.

Ao Instituto Tabihuni e seu vento. Obrigada por soprar em mim e por me trazer tanto.

Agradeço aos Centro de Medicina Indígena Basehricowi e o conhecimento valioso, sagrado e compartilhado. Sem vocês no caminho esse projeto teria tido outros rumos.

À todas minhas professoras de dança da vida. Sônia Sobral, Lucianas, Giselda Bezerra, Isabel Tica Lemos, Zelia Monteiro, Flavia Scheye, Isabela Fernandes, Maristela Estrela, Marines Calori, Neide Neves, Marta Soares. Só vocês sabem.

A Val, pela inesgotável conexão de almas, ligadas por tênues fios, tão lindos e essenciais. Flor do caminho.

À Dona Mocinha, liderança da comunidade São Sebastião Igapó-Açu, mulher sábia que me recebeu na comunidade logo no início desta caminhada. Que abriu sua casa e confiou no projeto desde o início.

A Seu Antônio Boto, pela inspiração e companhia na vida e na arte.

A Angleice Dias, minha grande amiga e gestora da escola durante os anos da pesquisa, agradeço a paciência, o amor e a partilha da vida e da casa. Principalmente por me ensinar sobre resiliência e força de vontade. Te admiro profundamente.

Ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/ESAT/UEA) principalmente pela proposta de curso, e suas pessoas. Que siga cada vez mais acolhendo. Que cresça de dentro para fora. Agradeço aos amigos, amigas, colegas, professoras, professores e funcionários. Agradeço à Shirley, Dayane, Rafael e Cleones e em especial a Ana Claudeise, pelo exemplo como educadora. Agradeço ao Panelão e à panelinha do vento: Mayra, Evan, Carlinha, Carla Kiane, Michel e Dessana, obrigada pelo amparo. Aos colegas Lauriane, João, Wendel, Alex, Priscila, Afrânio, Kemersson pela partilha nessa etapa de nossas vidas.

Agradeço à Jolemia por me ler e estender suas mãos por estas letras. Que honra, muito obrigada.

Agradeço à FAPEAM, pelo apoio financeiro à pesquisa. Sem tal fomento, a pesquisa de campo – fundamental neste trabalho, não seria possível.

Agradeço quem lê estas palavras, cada uma carrega seus sentidos.

Por fim, agradeço à vida, à morte, e principalmente, honro o caminho, e a certeza de que nunca caminhamos sós.

*“Se queres saber quem sou
Se queres que te ensine algo
Deixa um pouco de ser o que tu és
E esquece o que sabes”*

Tierno Bokar

RESUMO

Esta pesquisa interdisciplinar descreve a vivência junto as crianças moradoras da comunidade de *Igapó-Açu*, situada ao sul do Estado do Amazonas. A pesquisa deu-se com as crianças alunos e alunas do 3º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu, no ano de 2021, em contextos *dentro* e *fora* da escola. A investigação partiu do objetivo em delinear as noções e produções da corporalidade das crianças durante o brincar, com intuito de produzir contribuições à escola em que estudam, no que tange às formas de apreensão e produção de conhecimento próprias destas crianças. Apostando no brincar como *locus* da primazia da geração de sentidos e significados pelos seres humanos, e apoiada no conceito de brincar como forma de conhecer a si, o outro e o mundo, esta pesquisa se ampara no campo dos Estudos da Infância, nas experiências vividas e em mestres da cultura popular. O brincar como parte do caminho metodológico, possibilitou desdobramentos a partir de uma investigação em processo apresentados como resultados o traçado deste percurso. O movimento da pesquisa contesta as certezas apoiadas a ideais racionalistas e hegemônicas, que configuram a colonialidade impressa nos modos de fazer ciência e validar o conhecimento como verdade na contemporaneidade. Ao recortar e mostrar caminhos que apontam outros modos de conhecer, na chave crítica dos estudos que reconhecem a criança e a infância como conceitos em disputa, uma vez que os estudos a ela dedicados são, ainda hoje, apoiados nos discursos positivistas que as generaliza e universaliza de modo a inferiorizá-las. O que expõe ressonâncias no tratamento da hegemonia intelectual e colonial dado as chamadas minorias, tais como indígenas, negros, idosos, mulheres, mulheres negras, crianças negras e todos e todas aquelas consideradas fora dos padrões heteronormativos, patriarcais e adultocêntricos. Através de teóricos que propõem a ênfase no diálogo entre as temáticas da infância e do corpo como estratégia de superação das dicotomias modernas, permeiam o paradigma da infância. Nesse sentido, esta pesquisa sugere um estudo contextualizado acerca do modo como as crianças vivem, apreendem a realidade e se expressam. Pode contribuir e balizar ações educativas, apresentando pistas para refletirmos sobre as diferentes formas de produção de conhecimento na contemporaneidade. As noções de corporalidade em sociedades não ocidentalizadas, compõem o arcabouço teórico que fundamenta a afirmação de que um estudo sobre as crianças e seu agir no interior de suas culturas são essenciais e urgentes para a compreensão de qualquer organização social, uma vez entendidas as crianças como agentes sociais e protagonistas na produção de suas culturas. Os resultados dessa investigação trazem a oportunidade de reflexão sobre como essas formas próprias da criança produzir conhecimento (aprender, ensinar, conhecer, sentir, viver e criar), podem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem na escola em que estudam, investindo na elaboração de metodologias que corresponda às necessidades e desejos dos sujeitos locais. São pistas metodológicas e epistemológicas para pensar escolas que admitam uma posição de alteridade para além da infância, compreendendo a infância mais próxima à experiência de ser criança no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Corpo; Experiências; Saberes.

RESUMO

This interdisciplinary research describes an experience with children living in the community of Igapó-Açu, located in the south of the State of Amazonas. The research took place with children students from the 3rd to the 9th year of the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education Igapó-Açu, in the year 2021, in contexts inside and outside the school. The investigation started with the objective of outlining children's notions and productions of corporeality during play, with the aim of producing contributions to the school where they study, in terms of their children's forms of understanding and production of knowledge. Betting on playing as the locus of primacy in the generation of senses and meanings by human beings, and based on the concept of playing as a way of knowing oneself, others and the world, this research is based on the field of Childhood Studies, on vivid experiences and in masters of popular culture. Playing as part of the methodological path enabled developments from an investigation into a process presented as results in the tracing of this path. The research movement challenges the guarantees reinforced by rationalist and hegemonic ideals, which configure coloniality imprinted on the ways of doing science and validating knowledge as truth in contemporary times. By cutting out and showing paths that point to other ways of knowing, in the critical key of studies that regulate children and childhood as concepts in dispute, since the studies dedicated to them are, even today, supported by positivist discourses that generalize them and universalizes them in order to inferiorize them. This exposes resonances in the treatment of intellectual and colonial hegemony given the so-called minorities, such as indigenous people, black people, the elderly, women, black women, black children and all those considered outside heteronormative, patriarchal and adult-centric standards. Through theorists who propose an emphasis on dialogue between the themes of childhood and the body as a strategy for overcoming modern dichotomies, they permeate the childhood paradigm. In this sense, this research suggests a contextualized study about the way children live, understand reality and express themselves. It can contribute and guide educational actions, presenting clues for us to reflect on the different forms of knowledge production in contemporary times. The notions of corporeality in non-Westernized societies make up the theoretical framework that supports the statement that a study of children and their agencies within their cultures is essential and urgent for understanding any social organization, once children are understood as social agents and protagonists in the production of their cultures. The results of this investigation bring the opportunity to reflect on how these forms of children producing knowledge (learning, teaching, knowing, feeling, living and creating) can contribute to the teaching-learning processes in the school where they study, investing in the development of methodologies that correspond to the needs and desires of local subjects. These are methodological and epistemological clues for thinking about schools that admit a position of otherness beyond childhood, understanding childhood as closer to the experience of being a child in the world.

KEY WORDS: Play; Body; Experiences; Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da Região Norte do Brasil.....	51
Figura 2 - Estado do Amazonas.....	51
Figura 3 - Amazônia Legal.	52
Figura 4 - Amazônia Internacional, Amazônia Brasileira/Legal, Região Norte e bioma Amazônico no Brasil.	52
Figura 5 - Mapa de caracterização da RDS Igapó-Açu.	53
Figura 6 - Vista aérea do entroncamento do Rio Igapó-Açu e a Rodovia Br-319.....	54
Figura 7 - Dinâmica das águas na comunidade de São Sebastião do Igapó-açu.	56
Figura 8 - Crianças tomam banho de rio com boto fêmea em São Sebastião do Igapó-Açu.	57
Figura 9 - Moradias nas comunidades de São Sebastião do Igapó-Açu e Nova Geração no período de verão.	60
Figura 10 - Trecho do km 260 da rodovia BR-319.....	60
Figura 11 - Rodovia BR-319 - Manaus - Porto Velho e Comunidades.	61
Figura 12 - BR-319, trecho do meio.....	63
Figura 13 - Pontes do Araçá e passagem sob aterramento provisório do rio.....	64
Figura 14 -Comunidade Nova Geração (a fundo), vista da Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu (Seca); Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu (ao fundo), vista da Comunidade Nova Geração.....	65
Figura 15 - Mapa de Localização Geográfica do Rio Igapó-Açu (interflúvio Madeira-Purus)	65
Figura 16 - Travessia feita por balsa.....	66
Figura 17 - Crianças em volta da canoa no Rio Igapó.....	67
Figura 18 - Rio Igapó (acima da BR).	68
Figura 19 - Igarapé no Rio Igapó-Açu.....	69
Figura 20 - Comunidades na área de influência da RDS- Igapó- Açu.	71
Figura 21- Prédio da Escola Duque de Caxias na Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu.	75
Figura 22 - Sala da Base da SEMA, emprestada a Escola Igapó, em 2020.	78
Figura 23 - Anexo da Escola Municipal de Ensino infantil e Fundamental Igapó-Açu, comunidade Jacaretinga.....	81
Figura 24 - Escola Municipal de Ensino infantil e Fundamental Igapó-Açu 2020.	82
Figura 25 - Visão aérea da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu.	82
Figura 26 - Crianças brincando ao redor da escola durante o Curso de Agroecologia.....	135
Figura 27 - Desenho das SAFs realizada por um dos grupos, com intervenção do Seu Antônio.	135
Figura 28 - Salto de um menino, captado em movimento.....	141
Figura 29 - Gesto da criança para a foto.....	141
Figura 30 - Eduardo e seu nome.....	142
Figura 31- Eduardo e seu nome.....	144
Figura 32 - Menino brinca transportando granito na beira o rio.	146
Figura 33 - Jacaré feito de granito pelo Senhor Antônio.....	146
Figura 34- Pedrinhas sobre pano de chão.....	147
Figura 35 - Escrita sobre papel higiênico.....	148

Figura 36 - Menino aponta mini pedra preciosa que a encontrou.	149
Figura 37 - Pergunta realizada por criança em atividade das aulas de Artes.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sobreposição de responsabilidades municipais nas comunidades.....	72
Tabela 2 - Informações gerais sobre as comunidades.....	73
Tabela 3 - Número de servidores e espaços públicos nas comunidades.....	73
Tabela 4 - Número de aulas e avaliações mensais.....	129
Tabela 5 - Proposta de horário para ensino fundamental I e II.....	129
Tabela 7 - Produção das crianças na Escola Igapó-Açu ao longo da pesquisa em 2022....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. Giro um: Enlaces e entroncamentos entre um rio e uma estrada	47
1.2 A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu.....	74
1.3 Por outra escola possível na floresta: As crianças sabem!	85
2. Giro dois: Traçados e traslados entre pesquisa(dora) e crianças	108
2.1 Primeira viagem: Perto e longe.....	122
2.2 Segunda viagem: Calibragem	130
2.3 Terceira viagem: Brincar como modo de estar no mundo	149
2.4 Quarta e quinta viagem: O Igapó é o mundo inteiro.....	150
4. Considerações em processo: Rodopios entre Corpo, brincar e arte – Diálogos possíveis.....	213
5. Referências Bibliográficas.....	219

MEU AMIGO PIÃO*(Rosália Albuquerque)*

Me faz bem olhar você sair, você sumir,
Girando...
Me Faz bem olhar você sair, você sumir,
Feliz...
Vai riscar meus sonhos nesse chão, como em papel.
Vai lançar meus sonhos, pendurados no cordão.
Vaaaaai,
Roda Pião!
Vai, depois me conta dos caminhos em que andou,
Vai contar pra mim aquilo que você também sonhou,
Meu amigo,
Roda Pião!
Como é bom crescer e partilhar minha emoção
Girando!
Como é bom crescer e ver você também ficar,
Feliz!
Me faz bem viver com tudo que você me deu,
Sonhos, medo, risco, som, sorriso, emoção,
Vai,
Roda Pião!
Pião, Pião, Pião:
Reei!
Rodar desse jeito também sei.
Rodar desse jeito também vou!
Fico bamba, dou uns pulinhos, seguro a onda pra recomear!
Quem eu sou?
Onde tô?
Pra onde vou?
Rrei!!
Donqueu vim?
Quem eu sou?
Onde eu tôu?
Pra onde vou?
Rrei!!

INTRODUÇÃO

Este texto disserta sobre crianças, corpos e brincar(es), assunto elaborado na vivência com crianças do 3º ao 9º ano, alunos e alunas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu, que vivem na região do Igapó-Açu, georeferenciada no entroncamento entre o Rio Igapó-Açu e a rodovia BR-319, no estado do Amazonas, especialmente ao longo do ano de 2021.

Tal região é, atualmente, palco de conflitos, diante da inerente possibilidade de repavimentação da BR-319, conflito esse que convoca discussões sobre pautas também bastante atuais, por movimentar discussões de valores e conceitos em disputa, no contexto nacional brasileiro e global, tais como: preservação, conservação, povos tradicionais, reservas ecológicas, desenvolvimento sustentável e Amazônia. Assim, o assunto que mobilizou esta pesquisa é, além de complexo, repleto de atravessamentos fundamentais para a vida e identidade das crianças com as quais foi realizada esta investigação.

Entre os atravessamentos que constroem o foco de interesse da pesquisa, estão aqui expostos aqueles que foram eleitos como essenciais, para discorrer sobre o que sempre fora interesse desta pesquisadora: o corpo, a criança e o brincar. Para além de selecionados, a intenção é apresentar, através destes atravessamentos, prismas específicos por onde vê-los e lê-los, de forma a expor, para além de dados e fatos, o que houve entre o lugar, as crianças, a pesquisa e a pesquisadora. Esse *entre* não deixa de ser concreto e objetivo, mas trata de vivências que se compõem também de invisibilidades, significados, emoções, gestos e criações. Assim, objetividade e subjetividades se entrelaçam nessa pesquisa, buscando aproximações aos processos de conhecimento tal como se dão na vida.

À uma das primeiras perguntas que chegaram até esta investigação, a saber: “para quem se escreve?”, tenho como resposta, hoje, que, a vontade inicial era de que este texto fosse *para* as crianças. No entanto, a realização disso, fez-se no fato de ter sido feita esta pesquisa *com* as crianças. Já o texto - que lhes sirva como memória - parece apontar mais para algo que dê frutos para o presente das crianças, a partir do que fizerem os adultos com essa leitura. O que esta pesquisa fez por estas crianças, foi feito durante seu processo. Já o que elas farão, por outras crianças e adultos, através deste texto, é algo imprevisível. De todo modo, ele é dedicado a dar acesso a conhecimentos permitidos por estas crianças.

Assim, escrevo para adultos e adultas que respeitam crianças, assim como respeitam sementes. Escrevo para aqueles que compartilham comigo da caminhada da vida ao lado das crianças. Escrevo para adultos e adultas do Igapó-Açu que tanto compartilharam saberes; escrevo para quem desconhece o Amazonas; escrevo pelo exercício da reflexão, pela denúncia de fatos, pela sede de sabedoria, pela consciente escolha da necessidade de se desfazer e pela utopia de um mundo ciente de suas feridas, que se cura através do cuidado, do respeito, da reparação, do compartilhamento, do brincar e da festa!

Um pião que lanço e me leva

Em forma de epígrafe, é do artista Tierno Bokar a frase que abre esta dissertação, elegida assim, para dar ao início dessa leitura o tom da experiência vivida. Ao longo desse trajeto de investigação e produção de conhecimento, foi imperativo desfazer-se: de (pré)conceitos, de certezas e também de si mesma. Foi na experiência vivida que tais *desfazimentos* se deram. *Saber* as crianças, foi, para a pesquisa, um processo de esquecimento, no sentido de que a investigação se deixou levar, mais do que perseguiu seus objetos primeiros de estudo. Para a pesquisadora, a experiência de transformação, no corpo, acabou por dar sentido e coragem para a apresentação dos resultados da pesquisa, quando as marcas do percurso puderam se expressar em texto e imagem nas páginas que se seguem.

Além disso, o percurso teórico, prático e metodológico deste estudo, permitiu a percepção de certas nuances implicadas nos primeiros objetivos, estas ainda carregadas de noções pré-estabelecidas, que poderiam ter implicado em outros rumos para a pesquisa. Não obstante, a experiência sobrepujou toda e qualquer outra forma de pesquisar, dando identidade para a pesquisa, entendida agora de caráter processual e sensível, e pautada na experiência.

Assim e mesmo assim, pesquisas teóricas, que implicaram longas horas da prática de leitura e escrita, tempo de distanciamento do campo e de estabelecimento de técnicas corporais para o exercício da intelectualidade (hoje, representado principalmente pelo ato de estar em frente a um computador) permearam, em média, metade do tempo dedicado a essa pesquisa. Decorrente disso, o posicionamento de contestação acerca dos modos de produção do conhecimento e da legitimação da verdade aos moldes científicos e racionais da ciência, que se apresentarão (porque se

apresentaram, para a pesquisadora, ao longo da experiência do estudo), não se generalizam a toda e qualquer forma de conhecimento científico. Ainda mais se for levado em consideração, como deveria ser inevitável, o contexto sócio-político nacional brasileiro, bem como global, em que fomos e somos todos e todas cúmplices e sobreviventes: a pandemia do Corona Vírus (Covid-19), foi um período em que a taxa de mortes expoente muito se deveu, fato comprovado no Brasil, ao negacionismo à ciência, acompanhado do avanço das forças ultrareacionárias no presente global.

Afim de compartilhar as percepções acerca da hegemonia intelectual e da colonialidade presente no contemporâneo, através das práticas e das teorias apreendidas durante esta pesquisa, aqui se pretende apresentar tal discussão ao compartilhar de que modo teoria e prática se articularam no processo de estudo de modo a tensionar certos paradigmas epistemológicos. Na chave crítica que tem provocado fissuras no pensamento ocidental hegemônico contemporâneo na academia, e através do alargamento de seus limites, é que esta pesquisa se permite existir.

Sendo assim, por mais que tenha havido o esforço e o empreendimento para um processo de aprendizagem tal, que permitisse a conclusão desta pesquisa em termos acadêmicos aceitáveis e que, portanto, respeitam padrões científicos, a pesquisa se vale, muito mais, daquilo que contra argumenta a verdade de que haja apenas uma maneira ou estrutura que valide e sustente todo o conhecimento; uma vez aceito e atestado que não há somente um modo de conhecer, produzir, provar e legitimar o conhecimento, aposta-se na exploração de formas diversas de conhecer, que atuem em prol da não reprodução de colonialidades em diálogo e co-criação com as vozes dissonantes das crianças, e os discursos que, para tanto, exploram universos não pautados nas dicotomias herdadas da modernidade.

Assim, para além de trair tudo que é racional e lúcido, busca-se aqui o reconhecimento e legitimação desta pesquisa ainda que intervencionista, criativa, poética e artística. Certa forma, foi brincando, na relação com pessoas e palavras que se deu essa escrita. Assim, o pião, brinquedo que surgiu como símbolo da pesquisa, seguiu se desdobrando em metáforas no acompanhamento deste percurso investigativo, por mais que tenham havido diversas dúvidas e reelaborações acerca de seus reais significados para esta investigação.

O pião sempre me causou um imenso encantamento. Foi ele um objeto que, vivo e brincado, me provocou de muitas maneiras e me conduziu na direção da infância. No primeiro contato com ele, houve o desejo profundo de fazê-lo rodar. Eu não o rodava

quando criança, mas aprendi quando adulta, através de várias pessoas, e ainda vivo esquecendo como faz. Aprendo e desaprendo a rodá-lo de tal modo, que o encantamento diante do brinquedo me parece renovado no corpo a cada arremesso.

De outra maneira, o pião me conectou a infância através de dois adultos, agora amigos, que muito me ensinaram sobre as práticas com as infâncias. Mestres para mim, os brincantes mineiros Mestre Faria e Roque Antônio Joaquim (Roquinho) reafirmam, através de seus fazeres, que o caminho para o encontro com as crianças é sempre pelo afeto. Ver Mestre Faria, fazedor de piões, e Roquinho, outro amante do brinquedo, rodando piões com crianças, muito me ensinou sobre a qualidade e a importância desse estar junto. Chegar perto de criança é brincar com ela, e o espaço para este encontro se dá por desejos genuínos de brincar na companhia do outro.

Foi em um exercício proposto no componente curricular Epistemologia, cursada durante o primeiro ano de mestrado, que escolhi e percebi o pião como objeto simbólico dessa investigação. A ementa da componente foi pautada por trabalhos de autoras e autores “fora do eixo” eurocentralizado. Perspectivas contemporâneas – e urgentes a qualquer perspectiva humanista e crítica ao sistema vigente - negras, indígenas, latinas, feministas, entre outras, apresentaram universos e temáticas invisibilizadas e subalternizadas, que tanto denunciam criticamente a hegemonia epistêmica colonial predominante, quanto apresentam outros modos de ser e estar no mundo e com o mundo.

Parece, então, que não foi à toa que o pião apareceu como objeto-símbolo, justamente quando estudávamos sobre “outras” epistemologias e formas de produção de conhecimento. De alguma maneira, o que acontece em uma roda mobilizada pelo pião diz muito a mim, e espero que faça sentido para vocês que me leem, sobre pesquisar, ensinar, aprender e produzir conhecimento. Me parece que o pião, ao ser lançado, atua como dúvida, pergunta ou pesquisa. Lançar o pião na roda exige coragem de exposição, de errar, de realizar um gesto desajeitado. Como uma pergunta, também envolve o desejo do êxito, do sucesso, da resposta de antemão esperada. Mas, sempre corre-se o risco do fracasso, de não obter a resposta desejada, de que ela não seja compreendida ou de ter que fazer uma nova pergunta. De apostar no lance, e não fazer o pião rodar, ou não acertar no lugar que desejava. Há imprevisibilidades no lançar piões e no se aventurar em uma pesquisa. Além disso, há, para mim, semelhanças entre o que acontece quando um pião é lançado e o que se passa depois de dada a largada da

pesquisa. Se houver abertura, haverão aproximações espontâneas de pessoas à roda, e de pistas para os caminhos da pesquisa.

Tenho uma coleção de piões, alguns são simples de fazer rodar. Já o pião de feira exige mais. Para quem nunca jogou, exige paciência e tempo até que ele gire. Quando os apresento às crianças, elas logo se juntam à volta deles e iniciam tentativas e giros. Logo aparece alguém mais velho, geralmente homens. Dali a pouco, surgem conversas, memórias, sorrisos, olhos brilhantes... Às vezes abraços de comemoração por “ainda saber fazer rodar o pião”. Logo vemos um adulto ensinando uma criança, uma criança que já sabe, outra que consegue rodar pela primeira vez, outros vão chegando. Quase sempre rola uma roda grande, junta gente e vem um clima de delícia e movimento. Em torno de um assunto, muitos significados e gestos vão se desdobrando e atualizando. Um pião lançado é sempre uma surpresa para o que virá depois.

Então parece que uma das principais razões para a escolha do pião como metáfora dessa pesquisa, esteja no fato de que o pião, como ímã, quando aparece numa roda faz juntar gente, memória, histórias, gestos, afetos... Falo isso após experiências em diversos contextos formais e informais de educação e cultura, como escolas, centros de convivência, praças, campinhos, rodas de crianças, ruas e cotidianos. Geralmente, quando o pião chega na roda, por mais que o foco esteja nas crianças, ele acessa muito mais gente. Vem pai, vem avô; vem grande e vem pequeno; vem quem quer só olhar e quem é bom de rodar.

Portanto, digo que não trago o pião, como seria comum pensar, para algum tipo de resgate ou revitalização das chamadas brincadeiras tradicionais infantis. O pião não fez parte da minha infância, e no território pesquisa, não há, hoje, grande incidência do brinquedo. Mesmo assim, o trago por ser ele um objeto que tenho afinidade, que me afeta e que tem sido meu parceiro no processo de conexão com as crianças e suas culturas. Ao longo do último ano, me perguntei algumas vezes sobre o porquê de ter levado, e seguir levando, um pote de piões quando vou brincar com as crianças do Igapó-Açu, região no interior do Amazonas, em que se desenvolveu esta pesquisa. Se afinal a investigação, à princípio, seria sobre o brincar específico destas crianças. Hoje, já posso afirmar que tal dúvida está na raiz de outras perguntas maiores que fazem parte dessa jornada de pesquisa, e que buscarão ser respondidas ao longo do texto, tais como: O que eu trago para a roda? O quanto devo apenas escutar ou observar? Afinal, quais são os limites entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa? E ainda, o que demarca se estou ou não agindo a perpetuar uma lógica colonial superficial e

silenciadora, quando trago algo do meu mundo para a roda? Esta última pergunta, tendo tomado horas de reflexão e dúvidas, levou também a manter “ligadas as antenas” e se responsabilizar pela realização de um trabalho politicamente posicionado.

Tal discussão coincide com a primeira motivação da minha volta à universidade, em 2021, após 15 anos distante da academia, desde minha graduação como bacharel no curso de Comunicação e Artes do Corpo, na PUC/SP, em 2006. Foi justamente a reflexão sobre os limites entre pesquisador(a) e pesquisados(as) e, no caso específico da pesquisa, entre meu corpo e o corpo das crianças nesta pesquisa, que impulsionou a busca, na academia, por parâmetros para elaboração destas questões.

Hoje, toda vez que seguro o pião e mais uma vez vejo que o corpo esqueceu como rodá-lo, lembro também uma das lições que o pião me ensinou: é possível desaprender, e reaprender de outras formas. E foi assim que palavras como desfazer-se e desaprender aproximaram a pesquisa de pensadores, pensamentos e pesquisa, dentre elas a opção decolonial como apresentada pelo autor Walter Mignolo. Pensador argentino, Walter Mignolo, junto a outros autores contemporâneos, é uma das importantes figuras que representam o grupo modernidade/colonialidade nos estudos decoloniais latino-americanos.

Há uma ideia que venho elaborando nos últimos tempos, que vejo ressoar com a noção de desaprender de Mignolo. Sinto que conhecer o “Outro” tem me trazido uma experiência de *contorno e horizonte*, um eterno limiar. No encontro com o “outro” vou me desenhando, reconhecendo limites. Mas também encontro semelhanças e diferenças com o “outro” e abro o olhar para outras possibilidades de ser e para onde ainda posso ir; sabendo mais de quem sou, abro espaço para conhecer o outro; ao abrir vou me desfazendo e refazendo, tornando-me sempre outra. O autor afirma que na opção decolonial é preciso “Aprender a desaprender e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p.305).

Quanto mais avancei no percurso da pesquisa, mais entendi que trago o pião justamente para mostrar que ele segue me ensinando a ser eu e a seguir insistindo no exercício de exposição e tentativa de estar no mundo em movimento e transformação. “Decolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, e rege um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p.304).

Eu gosto do pião, ele me desafia. Talvez esse brinquedo me coloque um tanto nesse lugar de que fala Mignolo na passagem acima. Não exatamente no lugar da criança, esse lugar da exterioridade de que fala Mignolo. Mas ele tensiona minhas certezas. O modo como experienciamos as coisas, está diretamente relacionado ao modo como entendemos o mundo, pois isso baliza o modo como damos significado às coisas. Através do pião vou a outros lugares, de mim, do outro e do mundo. Uma brincadeira que inicia com piões, me leva a outras brincadeiras com as crianças envolvidas, me leva a conversas com adultos sobre as infâncias daquele lugar, me leva a me colocar em risco ao entender que ser brincante não é saber rodar pião, ou que ser professora não é saber e acertar sempre, mas sim, colocar na posição desafiadora de não saber e de errar. E isso a criança sabe fazer melhor que nós adultos (as).

Não é verdade que toda criança vai se arriscar a rodar o pião sem sabê-lo. Mas me parece que elas têm uma disponibilidade maior ao risco, ao risco do erro e do acerto, da tentativa, do experimentar-se e do lançar-se na direção de seus desejos e ser outro a cada passo.

Isso me leva a refletir sobre o deslocamento que a criança provoca ao nos relacionarmos simetricamente com ela: É sempre um risco. As crianças parecem ser muito mais imprevisíveis e espontâneas que os adultos. Elas fazem perguntas, convites e também desdenham de nós, parecendo mais íntimas e livres na expressão de suas intenções. Mignolo (2008, p.323), insiste que “a opção decolonial demanda ser *epistemicamente desobediente*”, ou seja, o autor nos instiga, a nos despir intencionalmente daquilo que baliza nosso ser e estar no mundo, “maneiras eurocêntricas de saber”, para cogitar outras maneiras existentes e possíveis.

Hoje reconheço as crianças como pessoas que foram e seguem sendo privadas do direito à fala. A própria palavra infância, na raiz latina, é a negação do verbo falar. “O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento decolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas ‘almas’ e que revelam ao seu modo de pensar e de saber” (MIGNOLO, 2008, p. 323). As crianças também são esses “Outros”. Não a quem nós, adultos, devemos devolver ou instituir um lugar de fala, mas a quem temos, obrigatória e urgentemente, que ouvir com outras escutas. Ainda há muito a desaprender.

Após essa breve reflexão intencionalmente poética e metafórica que lhes foi apresentada, seguiremos a introdução do trabalho com a narrativa do caminho que me trouxe, como pesquisadora, ao Amazonas e ao recorte desta pesquisa. Desta forma,

poderão acompanhar de que maneira tenho tomado a experiência, o corpo e os saberes das crianças como pontos focais dessa investigação tendo como locus da pesquisa o brincar das crianças do Igapó-Açu. A intenção poética aparece aqui como desejo insistente em trazer permeabilidade na escrita científica, desde o princípio desta dissertação, para o diverso, para a arte, para a narrativa, para a imaginação, e outros esgarçamentos da linguagem escrita e da produção de conhecimento. A narrativa, nesse momento, vem para elucidar as razões de tal desejo de esgarçamento linguístico.

Torna-se, então, importante elucidar ao leitor(a) que esta pesquisa configura-se e ampara-se, acima de tudo, na relação construída com crianças ao longo de mais de 15 anos de convivência com elas. E não só com elas, mas com suas famílias, seus lugares e com jovens e adultos humanos, além da vida não humana e das invisibilidades presentes em cada experiência. Assim, é esta uma pesquisa não apenas *sobre* crianças, mas quer-se *para* e *com* crianças. Para embasar tal afirmação, trago um trecho da tese da antropóloga Angela Nunes (2003), por quem nutro grande admiração, e que, também na introdução de seu trabalho, relata seus modos de “apreensão da infância”:

“[...] é que a apreensão da infância e o desenvolvimento de uma sensibilidade específica para *a perceber, intensa e profundamente, devo-os muito mais ao exercício do contacto directo com as crianças, do que aos cursos ou aos livros que li*. Os estudos antropológicos que realizei ao longo de 12 anos me ajudaram, essencialmente, a conduzir e a dar consistência a uma reflexão teórica sobre tudo aquilo que da infância eu tenho apreendido em campo. Aprendi a usar técnicas de recolha etnográfica e a operar com as suas categorias analítico-conceituais, e, assim, pude aumentar o meu entendimento antropológico sobre a infância. Mas a preparação para etnografar as crianças, que mais identifico como uma atitude interior do que um recurso técnico, veio de outras fontes. Este exemplo conduz a uma questão metodológica básica e fundamental em torno da qual a própria Antropologia da Infância se tem debatido, a saber, a nossa relação de alteridade com a criança, enquanto cientistas, mas, antes de tudo o mais, enquanto adultos. Na verdade, não basta que estejamos com crianças o dia inteiro e todos os dias do ano.

É a qualidade da relação com elas estabelecida, como e o que fazemos com elas, ou a coragem de não fazer nada e permitir, a nós mesmos, que a criança se manifeste como lhe aprouver, quer seja como professores, educadores, pesquisadores, amigos ou parentes, que constitui a chave crucial neste processo. A recente Antropologia da Infância está atenta a este facto e tem fornecido pistas importantes para quem se inicia neste campo de investigação. São orientações que reconheço como muito significativas e incontornáveis para se estudar a infância. Mas eu insisto que não se trata de algo que se aprenda apenas teóricamente, pois é uma questão que tem a ver com os princípios e com a ética do relacionamento com o *outro* que a criança é. *Há quem os estude sem nunca vir a conquistá-los, e há quem os domine sem jamais os haver estudado*” (NUNES, 2003, p.26-27, grifos meus).

Com Nunes reafirmamos que essa pesquisa já se inicia após alguns anos de convivência com as crianças, e pretende, cada vez mais, permitir-se ser guiada por elas e para além de entendê-las, dialogar com elas.

Cronologia: da minha formação à chegada no Igapó-Açu/AM

Meu primeiro encontro com o Amazonas ocorreu em 2012, a convite de um amigo que havia se mudado para o estado. Havíamos nos conhecido em São Paulo durante nossa graduação em Artes do Corpo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), em 2003, e nos tornamos bastante próximos. Assim, como havia realizado uma mudança grande na vida, Thiago⁵, meu amigo, convidou-me a conhecer esse novo lugar. Ele havia se mudado para uma comunidade ribeirinha no Rio Tupana/AM, na região do interflúvio Madeira-Purus. O Rio Tupana encontra a Rodovia BR319 aproximadamente no Km 178. Thiago estava vivendo numa singela casa de madeira, há uma hora de descida do rio desde a estrada. A casa ficava às margens desse rio, numa comunidade onde as pessoas vivem bem distantes umas das outras, ao longo de seu leito.

Thiago viveu três anos consecutivos por lá junto de outros amigos, Simone e Diogo, tempo em que estabeleceu uma bonita relação de troca com a comunidade. Numa das primeiras ações estabelecidas, crianças e jovens frequentavam sua casa aos finais de semana, já que ao longo da semana todos trabalhavam nas roças com suas famílias. Num ambiente de convívio, dormiam, comiam juntos e realizavam atividades criativas que estimulassem a leitura e a escrita.

A maioria das crianças ainda não estava alfabetizada e a escola da comunidade estava desativada há alguns anos, fato comum nos interiores do Amazonas, decorrente, entre outros fatores, da escassez de professores. Muitas vezes não há moradores graduados na comunidade, então professores das cidades próximas são recrutados. No entanto, vivendo longe de suas famílias, muitos destes professores tendem a não permanecer por muito tempo no cargo, ou realizar longas saídas para casa, provocando longos períodos sem aula para os alunos e alunas.

Com o passar do tempo, como alternativa para arrecadação de fundos para suas ações, Thiago fundou uma associação, chamada Casa do Rio. Atuando em várias frentes junto à comunidade, a primeira principal conquista foi a reativação da Escola. Através dessa ativação, as crianças e jovens puderam concluir o ensino fundamental e, ao

término dessa etapa educacional, se mudaram para o município de Careiro/AM (Careiro Castanho, denominação local) para seguirem os estudos no ensino médio.

Como é também bastante comum no Amazonas, os jovens do Tupana passaram a viver num território urbanizado, longe de suas famílias e dos modos de vida da floresta onde cresceram, enquanto suas famílias permaneceram no rio. Além do impacto na mudança de vida destes jovens, suas famílias também são afetadas, uma vez que tal deslocamento gera maiores necessidades financeiras para o sustento dos filhos na cidade.

Acompanhando tal êxodo, a Casa do Rio passa a ter uma segunda sede no município do Careiro (Castanho), e ali vai estabelecendo um espaço de convívio e atividades culturais e profissionalizantes para estes e outros jovens da cidade. Em 2016, como resultado das vivências nessa nova casa, cunhada Centro de Saberes da Floresta, surge o TUPIGÁ, grupo de jovens dos rios Tupana (Comunidade Santa Isabel/AM e Igapó-Açu (Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu/AM). O grupo reunia jovens que haviam saído de suas comunidades, principalmente pela ausência de escolas em seus territórios.

Acompanhei o percurso da Casa do Rio, sendo uma de suas sócias fundadoras, mas principalmente, atuando diretamente com as crianças envolvidas nesse caminho. Sempre me aproximei delas brincando. Pontualmente, desenvolvi 4 projetos com jovens, crianças e educadores na região: o primeiro, *Corpo árvore* foi realizado em 2014 em parceria com a pedagoga Viviane Noguchi, na escola do Rio Tupana (Comunidade Santa Isabel- Tupana/AM), um projeto de dança e alfabetização em que relacionamos as diferentes árvores conhecidas pelas crianças aos seus diferentes corpos, seus nomes e suas letras, visando agregar sentido para leitura e para escrita; o segundo, *Ruas de Brincar*, realizado em 2018 no município de Careiro (Castanho)/AM, propôs uma ocupação lúdica do espaço público no conjunto habitacional Cizirando. Ali, jovens do coletivo TUPIGÁ grafitaram no chão desenhos de brincadeiras riscados com giz pelas crianças e, posteriormente, realizamos algumas tardes de brincar no local; o *Projeto sem nome*, realizado na Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu, em 2020, teve como pilares a educação somática, a cultura da infância e os processos criativos para um mergulho no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu quando compartilhamos trajetórias de vida escolar e trocas de repertório lúdico; e o curso para educadores *Pistas para uma Pedagogia da Floresta - Formação em práticas e processos coletivos da arte e da educação* que teve como objetivo a produção coletiva

de conhecimento através do diálogo entre os elementos básicos da educação formal brasileira, da gestão escolar e da prática docente aos saberes locais, a educação corporal e a cultura lúdica, no final de 2020, também realizada na Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu, localizada dentro do limites de uma Unidade de Conservação denominada Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu (RDS Igapó-Açu), no primeiro capítulo discutirei de maneira mais aprofundada sobre tal especificação territorial.

Foram estas mais recentes experiências realizadas na RDS Igapó-Açu que me levaram às questões centrais desta pesquisa. No entanto, a motivação para este empreendimento se configura lentamente, ao longo dos anos, nas tensões acerca das minhas noções de corpo descortinadas nesse contato com os interiores do Amazonas - Rio Tupana (2014 a 2017); Careiro (Castanho) e RDS Igapó-Açu (2018 a 2022).

Desde o primeiro encontro com esta realidade, minhas concepções de corpo e de educação foram postas em xeque. A realidade ribeirinha, tão diferente do meu contexto geográfico e sociocultural de origem, tencionou os saberes e experiências de corpo e de brincar que havia vivenciado até então como brincante, artista do corpo e educadora. Estar na floresta e no rio, conviver com crianças e vivenciar a corporalidade ribeirinha me trouxeram sensações e percepções nunca antes experimentadas.

De lá para cá, sempre que possível retornei a este lugar que tanto marcou meu corpo. Quando foi realizado o *Projeto sem nome*, em 2020, mesmo que eu ainda não soubesse muito bem de que se tratava o trabalho etnográfico, meu encontro o *Outro* - as crianças e educadores moradores da RDS Igapó-Açu, descortinaram meus modos de fazer e conhecer por meio do brincar. O receio inevitável de que minha ação pudesse estar reproduzindo modelos colonizatórios, culminaram na elaboração do projeto que deu origem a esta pesquisa e na opção em adotar o corpo como perspectiva primeira para tal empreendimento.

Em 2020, estávamos em pleno início da pandemia do Covid-19 e a floresta havia me acolhido: bichos, sons, águas e pessoas. Mudei-me de São Paulo para o Amazonas sem planejamento prévio. Vim para uma temporada de um mês, quando a pandemia se instaurou, forçosa, mas felizmente, acabei isolando-me nessas terras. Ainda houve tempo de realizar a imersão na RDS Igapó-Açu, o *Projeto sem nome*, antes que o caos e o medo tomassem a todos e o isolamento completo fosse forçado.

Tal imersão foi programada pois a Casa do Rio havia estabelecido uma parceria com a escola dessa comunidade desde de sua concepção e seguia junto a ela no empenho da sua realização e construção do projeto político pedagógico. O gestor e as

educadoras da Escola haviam feito parte do coletivo TUPIGÁ e mantinham uma longa relação de afeto e colaboração com a Casa do Rio desde então. Eu havia conhecido Angel, Angleice, Floiran e Sineide (educadores da escola), já há algum tempo, e em 2018, numa de minhas vindas de São Paulo ao Amazonas, havia conhecido a comunidade São Sebastião do Igapó-Açu, lugar onde nasceram tais educadores que haviam saído de lá somente para completar os estudos, na mesma dinâmica relatada anteriormente sobre os jovens moradores do rio Tupana. Com o desejo de transformar a realidade de seus territórios, estavam cursando pedagogia à distância e já atuando como educadores em sua comunidade. Eu havia vindo dessa vez ao Amazonas para somar nessa parceria e propor trocas e ações com as crianças e educadores dessa oficialmente chamada Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu (Escola Igapó-Açu).

A essa altura, antes de ter consciência de que me mudaria definitivamente para o Amazonas, estava eu num período de transição. Em busca de retomar os estudos acadêmicos que havia abandonado desde a minha graduação, em 2006, havia organizado uma mudança para a Inglaterra, que teoricamente ocorreria após minha estadia de trabalho no Amazonas, ainda em no ano de 2020. Soube que na Inglaterra havia um campo profissional e de pesquisa que valorizava o brincar como atividade fundamental às crianças, e portanto, o trabalho de adultos nessa área tinha status de formação acadêmica e profissão, denominada *Play Worker*.

Nas pesquisas em busca dessa volta aos estudos, tive ciência que naquele país haviam os chamados “*Playgrounds Adventure*” (Parques de Aventura). Tais parques têm uma origem muito interessante, foram inspirados por uma prática iniciada por crianças e posteriormente “oficializada” por adultos, que consistia em brincar livremente em escombros decorrentes da Segunda Guerra nas cidades europeias afetadas pela tragédia. Preocupados com a infância num contexto de destruição e privação, profissionais da educação e familiares foram capazes de valorizar as alternativas encontradas pelas próprias crianças em encontrar locais de criatividade e experimentação mesmo diante de uma realidade tão hostil. Passaram, assim, a organizar e legitimar estes locais destruídos como espaços de encontro das crianças sob o acompanhamento e cuidado de adultos.

Os “*Playgrounds Adventure*” (Parques de Aventura) surgem inspirados nestes sítios improvisados de brincar, mas também se baseiam numa frente de estudos bastante relevante que tem crescido, inicialmente nos países “desenvolvidos”, enfatizando a importância da experiência com o risco na infância.

Meu primeiro contato com tais estudos deu-se através do livro de Tim Gill (2010), “Sem Medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco”. Baseado em uma longa pesquisa, o autor revela que a instauração crescente de uma hipercautela, um hipercuidado e uma conseqüente hiperprivação às crianças de acesso a experiências arriscadas, têm impedindo que estas desenvolvam noções básicas de limites, à medida que as privam da experimentação, por si próprias, da relação com a matéria do mundo.

Um bom exemplo disso, embora trágico, foi expresso por uma pesquisa no Reino Unido que indicou o aumento nos casos de traumatismos cranianos em crianças, decorrentes de pequenas quedas. Não por acaso, tal aumento deu-se nos mesmos anos em que foram implantadas forrações macias nos *playgrounds* (parquinhos infantis) das cidades daquele país. O aumento de casos poderia ser explicado pelo fato de que, ao experimentarem um chão que ameniza o impacto de suas quedas quando estão a brincar no parque, as crianças acabavam privadas de perceber corporalmente que cair, ou jogar-se ao chão de certa altura, poderia lhes causar danos. Assim, em outros locais, as crianças acabavam se arriscando, sem a mínima ciência dos riscos. Privadas de aprender seus limites, muitos movimentos de precaução e cautela têm afetado drasticamente as crianças em pontos fundamentais tais como a consciência de si, a experimentação de seus limites e a noção de conseqüência.

Outra corrente de estudos, também provocada pelo movimento da hipercautela no cuidado das crianças, tem apontado o contato com a natureza como remediação a este movimento; não à toa surgem escolas na floresta em muitos países europeus e norte americano, acompanhando as tendências das pedagogias contemporâneas.

Como narrarei a seguir, algumas experiências ainda na cidade de São Paulo me levaram ao encontro destes estudos e a vontade de cruzar o oceano em busca de aperfeiçoamento profissional num lugar em que havia encontrado diálogos possíveis com as minhas concepções de infância. Porém, um desvio de rota, minha mudança “forçada” para o Amazonas, pude encontrar no meu próprio país, crianças, autores e principalmente sabedores que muito antes de qualquer reflexão científica europeia, experimentam e lidam com a infância, o risco, o corpo e a natureza a partir de uma lógica não ocidentalizada.

Como veremos ao longo da dissertação, foi diante de epistemologias e cosmologias que tive contato nesse tempo, através de autores indígenas, de etnografias realizadas com crianças em sociedade não ocidentalizadas, da literatura que compõe os chamados, Novos Estudos da Infância, e do próprio convívio intenso com as crianças da

comunidade São Sebastião do Igapó-Açu/AM e seus modos ser, estar e conhecer que pude perceber as inquietações que há anos me acompanhavam e provocavam questionamentos em relação às minhas ações neste lugar, repousavam no embate de diferentes concepções de corpo, bem como das noções de cuidado e produção dos corpos em confronto com noções como: formação, educação somática, cultura e natureza.

Assim, fui levada a fazer uma retrospectiva da minha trajetória e formação como artista do corpo, educadora e brincante. Diante dessas novas visões, intuitivamente, eu encontrava diálogos possíveis com minhas concepções de corpo e infância, mesmo sendo elas estrangeiras à floresta.

Inicialmente, minha formação como bailarina se deu no Ballet Stagium (1990 a 1995) e na Escola Municipal de Bailados (1996 a 1999) ambos no Estado de São Paulo; em 2000 abandonei o balé e conseqüentemente às ideias de corpo idealizado que o balé carrega⁸, passando a experimentar técnicas de dança moderna em Cunningham de 2000 a 2002, que se configuram como crítica ao corpo clássico, propondo um corpo expressivo que não quer mais reproduzir padrões e valores eternizados na dança clássica.

Com o meu ingresso no curso Comunicação das Artes do Corpo, na PUC/SP em 2003, tive contato com abordagens corporais contemporâneas, em sua maioria amparadas em referenciais europeus e norte americano. Tais abordagens podem ser agrupadas por proporem o rompimento das dicotomias mente/corpo; forma/conteúdo; corpo/ambiente. Ao trazer para o treinamento do bailarino, para os processos de criação em dança e para a cena, corpos híbridos, sensíveis, experimentais e processuais. as abordagens contemporâneas sustentam um corpo que não está mais em função da representação; o corpo, seus gestos e ações, são agora o próprio significado daquilo que comunicam. Nesse mesmo movimento vão se configurando as chamadas abordagens somáticas, modos sistematizados voltados ao treinamento deste corpo contemporâneo, mas que se nutrem e passam a compor uma área ampla de estudos do corpo e de técnicas e práticas voltados também ao bem estar e a conscientização corporal voltadas também para não artistas.

Nesse contexto tive acesso também a duas destas abordagens que até hoje são presentes e caras no meu corpo. O Seitai-ho e Do-ho (técnicas orientais de dança e cuidados do corpo), e os estudos desenvolvidos pelo bailarino, professor e coreógrafo brasileiro Klauss Vianna, a partir do trabalho de bailarinas e educadoras que tem dado

continuidade aos estudos de Klauss Vianna (Zélia Monteiro, Neide Neves e Marines Calori) e do educador e performer que trouxe o Seitai-ho ao Brasil (Toshiyuki Tanaka).

Entendendo tais abordagens como fontes para uma educação da sensibilidade, iniciei minha trajetória como professora de dança e retornei ao treino e ensino do ballet clássico, agora sob a lente sensível que permeia as chamadas técnicas somáticas⁹.

Ao longo dos últimos 15 anos, minha experiência como professora de dança e educadora ocorreu em diferentes contextos como escolas de dança, escolas formais de educação e contextos de educação não formais na grande maioria em turmas de crianças. Assim, minha docência foi extrapolando o ensino do balé para alcançar experiências em aulas que exploram o ensino da dança contemporânea, a consciência corporal, bem como experiências em projetos no contexto das políticas públicas de acesso a arte e a cultura para a infância, com enfoque na interlinguagem artística, na cultura lúdica e nos processos criativos em diálogo simétrico com crianças. Paralelamente, atuo como bailarina na Companhia Giz de Cena desde 2010, que pesquisa a linguagem em dança contemporânea para crianças a partir do brincar. Como brincante, atuo no Coletivo Aqui que A Gente Brinca desde 2016, onde são promovidas ações afirmativas para a infância. Tais trabalhos tem me proporcionado vivenciar um contato mais próximo às crianças, seus brincare, movimentos e modos espontâneos de ser.

Assim, me aproximei das crianças em ambientes não institucionalizados, e cada vez mais me distanciei de modos formais de educação. Passei a agregar aspectos sensíveis e criativos na minha atuação como professora de dança, aliando ao ensino da técnica, a criação e a experimentação livre do corpo. O brincar, ganhando espaço e tempo nas minhas aulas, e a prática artística, permeando meus modos de fazer como educadora, permeados pelas abordagens somáticas como estratégia de aprofundamento das habilidades sensíveis, configuraram, no decorrer dos anos, meus procedimentos metodológicos.

Após esse passeio, voltemos então a 2021, quando já estava firmada minha morada no Amazonas e passamos pelo primeiro relaxamento do isolamento social que permitiu a volta às aulas presenciais. Só então pude conhecer de perto a realidade da Escola Igapó-Açu num tempo mais alongado. Em 2020 havia realizado somente imersões pontuais, como o “*Projeto sem nome*” e o curso “*Pistas para uma Pedagogia da Floresta...*”. O projeto sem nome, talvez possa ser demarcado como ponto inicial da pesquisa atual, quando inicio a fazer perguntas simples, tal como, se pergunta uma

criança diante daquilo que não sabe: como eu posso ajudar? A dança pode ajudar? É ajudar que eu quero? Ou contribuir?

Assim, com mais tempo disponível, passei a frequentar o dia a dia da escola e tomei mais ciência do que pensavam e praticavam os educadores a partir do desejo de construir o Projeto Político Pedagógico da escola e uma metodologia própria ligadas à floresta e às necessidades e desejos de crianças, educadores e famílias do Igapó-Açu.

Como foi apresentado anteriormente neste texto, a Escola Igapó-Açu, desde sua fundação, persevera na busca da elaboração de uma metodologia própria; porém, em seu *modus operandi*, ainda reproduz diversos mecanismos dos modelos tradicionais de educação. As razões disso serão exploradas mais profundamente ao longo da dissertação. Por hora vale considerar que, ao considerar o contexto histórico, social, político e geográfico de tal escola, entende-se que ela faz parte do conjunto de escolas rurais do Amazonas que sofrem na interseccionalidade de sistemas discriminatórios (étnicos, gênero, geopolíticos, de raça, de classe, de acesso, de formação).

Naquele ano, ao me deparar com uma escola de moldes tradicionais no meio da floresta, me perguntei como poderia seguir colaborando. Sendo eu brincante, artista do corpo e educadora, tal indagação me levou a seguintes perguntas: Quais são os modos de aprender e ensinar próprios da criança? Como o corpo está envolvido nesse processo?

As especificidades da Escola Igapó-Açu suscitaram novos questionamentos: como uma escola pode estar vinculada à cultura, às necessidades e às problemáticas cotidianas de seus sujeitos? Poderia a Escola Igapó-Açu como escola do campo que atende jovens e crianças tê-los como principais interlocutores na concepção de seu projeto político pedagógico?

O reconhecimento de que minha trajetória configura meu corpo e meus modos de fazer e estar no mundo foi o impulso para o movimento de transformá-las. Abrindo espaço para o encontro com os corpos brincantes das crianças de Igapó-Açu, busquei encontrar vias de acesso aos seus diversos modos de ser. Ao perceber que os corpos vivos e brincantes das crianças que passavam as tardes comigo, mostravam-se adormecidos e fatigados quando estavam no ambiente escolar, optei em não circunscrever a escola como local único desta pesquisa, mas sim os corpos que brincam dentro e fora dela.

Foi assim, que pleiteando elaborar minha colaboração para a escola, já certa de que seguiria vivendo no Amazonas, busquei a universidade. Me parecia necessário um aprofundamento teórico metodológico para amparar minhas ações, e acreditei que era

meu dever encontrar maneiras contundentes de cuidar dos possíveis equívocos dos quais temia cometer, me aliando a pesquisadores e tomando conhecimento das discussões e problemáticas locais.

Iniciei esse caminho numa conversa com minha antiga professora e também coordenadora do curso de Comunicações das Artes do Corpo, Christine Greiner. Ela prontamente indicou-me sua orientanda de doutorado, a bailarina amazonense Yara Costa, como alguém possível para me orientar aqui no Amazonas. Yara teve ouvidos pacientes e após uma longa conversa me disse que acreditava que o artista antropólogo Luiz Davi Vieira Gonçalves¹² poderia se interessar por minha pesquisa.

A primeira conversa com Luiz Davi foi de muita escuta, na época ele não lecionava em nenhum programa que pudesse me acolher. Mas havia uma possibilidade aberta de que em breve ingressasse no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Desde nossa primeira conversa até a abertura do processo seletivo no PPGICH, passaram-se seis meses. Minha distância do universo acadêmico desde a graduação tornaram o processo de escrita do projeto bastante árduo.

Em março de 2021, felizmente, fui aprovada na seleção de mestrado com um projeto ainda um tanto frágil, que revelava meus receios, minha trajetória como artista do corpo e educadora e minha inquietação acerca das relações entre corpo, dança, brincar e educação. Mas tinha ciência de que, como tantas vezes afirmou meu orientador, minha força estava no campo, tanto na minha trajetória de intensa convivência com crianças, como nas pontuais, porém importantes experiências que havia tido até então com crianças, educadores, rios e floresta do território Amazonense que guardavam profundos afetos e transformações.

Ao longo do primeiro ano do mestrado, me deparei com uma vasta bibliografia centrada nas áreas da Sociologia e da Antropologia, e nas discussões sobre as noções de cultura e a suposta oposição com as noções de natureza, que me levaram a circunscrever esta pesquisa no terreno da etnografia. Paralelamente, na revisão bibliográfica do projeto, mergulhei nos estudos sobre a Criança e a Infância e foi justamente através da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância que cheguei ao campo estendido dos Estudos da Infância. Campo que também será abordado ao longo da pesquisa, foi ali que encontrei concepções e formas de encarar as crianças que corroboravam com aquilo que vinham sendo experimentado na prática. Nesse movimento, a dança e o universo

artístico foram aparecendo cada vez mais tímidos, até sumirem totalmente do projeto de pesquisa.

No entanto, minha atuação localmente – na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental – não cessou. Se até 2021, minhas ações na comunidade eram intermediadas via projetos desenvolvidos com a ONG Casa do Rio, o ingresso no mestrado e a obtenção da bolsa de estudos pela agência FAPEAM, conduziram um labor independente da ONG e a realização de uma investigação autoral tornou-se prioritária. Quando cheguei ao Igapó-Açu em 2020, minhas atividades eram custeadas pela ONG e para tanto eu atuava através da execução de projetos que ora se dirigiam as crianças, ora aos educadores e necessidades da escola – desde a infraestrutura até a organização pedagógica.

No entanto, desde a primeira vez que estive no Igapó, dedicava boa parte do meu tempo livre para brincar com as crianças. Foram elas que me apresentaram a comunidade. Também foi através delas que conheci os adultos, seus familiares, e conquistei a confiança, pouco a pouco, de cada um deles. Passei a ser respeitada e querida naquele local a partir dos afetos construídos com as crianças. Assim, durante o ano de 2021, junto à comunidade, fomos encontrando maneiras de me manter sempre por perto. Passei a ter um quarto na casa de uma das famílias que tem uma pousada, onde podia deixar meus pertences e pagar um valor mais baixo por isso, além de me alimentar com eles, dividindo também os trabalhos na cozinha.

Na escola, junto aos professores, funcionários e gestora, resolvi juntar-me ao corpo docente desde o início do ano letivo. Nas primeiras reuniões de planejamento da escola, no início de 2022, apresentei a proposta de pesquisa, decidimos que eu ministraria as aulas de Artes e Educação Física para as crianças do Ensino Fundamental 1 e 2 série. Assim, mutuamente contribuiríamos uns com os outros, escola e pesquisa. Paramim seria uma forma de estar com as crianças cotidianamente, mais próxima das suas atividades escolares. Para a escola, se configurava uma oportunidade, uma vez que não há professores especialistas e os horários das aulas de Artes e Educação Física acabavam sendo usados para recreação ou jogos de futebol.

Também, a pesquisa causou interesse nos professores, bem como a possibilidade de estabelecer parcerias comigo ao longo do ano; demonstraram interesse em conhecer mais sobre arte, dança, corpo e brincar, além de se sentirem satisfeitos em oportunizar às crianças, o que eles, quando estudantes, diziam ter sido privados.

Concomitantemente, fora da escola, a convivência com crianças e adultos do Igapó-Açu, sempre causou interesse e segue ensinando cotidianamente. A floresta é um lugar que sigo aprendendo a viver e ser ela, nela e com ela. O Igapó é uma comunidade pequena, com famílias que vivem há pelo menos três gerações naquele local. Esse ambiente de coletividade, em que todos se cuidam e se ajudam, foi também uma novidade vivenciada por mim nessa pesquisa, e balizaram tanto quanto os caminhos desse estudo.

Nesse tempo, aos poucos, o receio em apresentar saberes do meu universo, foi dando lugar a um entendimento desse fato como troca intercultural. A dança, a arte e experimentos corporais, entendidos como elementos que tenho a partilhar, que me fazem, que são minha bagagem e que tem mobilidade suficientes para serem partilhadas e transformadas, abriram os caminhos para que a arte e a dança retornassem ao projeto da pesquisa, sob outros prismas e como abordagem, configurando também a metodologia de investigação para obtenção dos resultados.

As discussões que trarei nesta dissertação são todas reverberações desse conjunto de vivências; um recorte em meio uma continuidade incessante de processos e trocas interculturais de saberes. Ao longo do texto narrarei o valioso encontro com autores de áreas diversas, tais como autoras da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância bem como das áreas da Educação e da Antropologia. Porém, vale destacar que autores indígenas que tem apresentado teorias de corpo amparados em cosmologias não ocidentalizadas e pesquisas nas áreas da educação indígena, intercultural e diferenciada, bem como pesquisadores que tem enfatizado que as temáticas do corpo e da infância não devem ser estudadas separadamente quando se trata de pesquisas com crianças, terão destaque em nossas reflexões. Estes foram extremamente relevantes por trazerem os subsídios que me permitiram traduzir, aqui, as experiências vivenciadas nesse tempo longo com povos da floresta, bem como ampararam a criação das estratégias metodológicas que se querem fortalecedoras de uma aliança e uma relação simétrica, equânime e móvel entre todas e todos, gentes, florestas, materialidades e imaterialidades presentes e envolvidas nesta pesquisa.

Para finalizar esta introdução, apresentarei a seguir a metodologia adotada neste trabalho, bem como uma breve apresentação dos capítulos e suas principais referências teóricas.

Da escolha da metodologia e do referencial teórico

Nesta apresentação, para além de apresentarmos uma específica metodologia ou as teorias que sustentam este pesquisar, busca-se aqui apresentar as estratégias de escuta, partilha e construção coletiva de conhecimento que foram engendrados e costurados, durante a pesquisa e ao longo de sua escrita, num movimento de análise e reflexão contínua apoiados mais em abordagens e desaprendizagens e caminhos criativos, que em princípios ou teorias.

Ao começar a desenvolver trabalhos junto à Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu, em 2020, encontrei a referência de uma série de livros desenvolvida por professores e professoras indígenas que compunham a metodologia da Rede de Escolas Baniwa e Coripaco (conjunto de escolas indígenas em aldeias na região do Alto Solimões). Na concepção do primeiro livro que deu origem à série, estava a seguinte pergunta: “O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo?”. Todo o início do pensamento educacional da rede pretendia-se, a partir da pergunta, estar enraizada nas necessidades e desejos da vida ancestral e contemporânea daqueles que a construíam. Tal pergunta tem inspirado, desde então, a elaboração de perguntas autorais sobre como compartilhar, explorar e criar maneiras profícuas de estar, apresentar e transformar o mundo com as crianças.

Assim, a escolha dos métodos de investigação e análise para esta pesquisa se deram não só no início, mas foram sendo delineadas e forjadas com as crianças e ao longo do percurso da pesquisa, na medida em que as relações simétricas e a partilha do processo de pesquisa, se tornando basilares neste trabalho, transformaram o caminho metodológico. Tal relação de troca e abertura com crianças, já era um posicionamento ético adotado antes do início desta investigação; por isso, brincar com as crianças foi ação realizada durante todo o percurso desta empreitada. Apoiada na experiência do convívio com crianças, foi possível reconhecer, com o início da pesquisa que as experiências empíricas que melhor tinham permitido aproximações às crianças de modos sensíveis, profundos e legítimos tinham se dado através do brincar. Assim, iniciamos uma busca por metodologias que permitissem aproximações a estas experiências brincantes.

Como afirmam Mestre Faria, Lydia Hortélio, Renata Meireles, Lucilene Silva, Ana Maria Carvalho, Tião Carvalho, Gandhi Piorsky, entre tantos outros e outras mestres, brincantes e pesquisadoras do brincar brasileiros, também apostamos que

legitimar o brincar é uma maneira de estabelecer relações horizontais com as crianças e respeitar suas formas específicas de ser. Aprendi com Roquinho, brincante e amigo querido, já citado no início deste texto, que “brincar junto estabelece laços de irmandade entre as pessoas”. Com cada um destes mestres brincantes aprendi, acima de tudo, na experiência de brincar, os vendo atuar junto às crianças ou me chamando para brincar junto. Da mesma forma, e ainda mais intensamente, me ensinaram as crianças enquanto brincamos.

Assim, a etnografia, umas das metodologias cogitadas para orientar a pesquisa, foi deixando o posto de metodologia central adotada, para atuar como uma de suas partes. No decorrer da pesquisa, as informações e dados etnográficos foram sendo obtidos a partir das vivências, sem a necessidade de uma ação intencional para o acesso a tais informações. Por mais que tais dados tenham sido considerados relevantes e essenciais desde o início, os movimentos intencionais da pesquisa estiveram muito mais voltados à busca de formas de conhecer e se aproximar das crianças, para encontrar direções que levassem aos objetivos da pesquisa.

Foi especificamente a partir do contato com os Estudos da Infância que se deram através de um curso on-line, que tal campo apresentou-se como principal rede de sentidos e teorias que poderiam amparar esta pesquisa, compreendendo-a como processual e composta de métodos diversos e inventivos de pesquisa. Tal oficina foi acompanhada e revisitada por mim, de forma assíncrona, ao final do ano de 2022.

Intitulada “Diálogos entre perspectivas anticoloniais e os estudos da infância”, a atividade fez parte da programação do “XVI Encontro de Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG” (NEPEI - FaE / UFMG, 2020), e foi ministrada por Luciana Bizzotto (Doutorado PPGE/FaE/UFMG), Lucas Martins (Doutorado PPGE/FaE/UFMG) e Fábio Accardo (Doutorado DLA/PPGE/FaE/UFMG) - membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil (NEPEI), e a convidada Bárbara Ramalho (Pós-Doutorado PPGE/FaE/UFMG).

A partir do contato com tal conteúdo, a própria noção de estar realizando uma pesquisa de abordagem qualitativa, ampliou-se e ganhou argumentos que somaram-se àqueles antes amparados nas descrições de Severino (2013). Segundo o autor, uma abordagem qualitativa diz respeito a pesquisas cujas escolhas epistemológicas que a amparam, podem abarcar diferentes metodologias (Severino, 2013, p. 47), se qualificando por criar possibilidades de análise as quais uma abordagem quantitativa – amparada em métodos experimental-matemáticos – não possibilitaria (Severino, 2013,

p. 47). Sendo assim, por mais que reconhecida como pesquisa qualitativa, esta investigação passou a se identificar com vertentes que tem buscado o alargamento de metodologias estabelecidas no campo científico, e que questionam dicotomias que as acompanham, entre elas, a distinção determinista entre pesquisas quantitativas e qualitativas.

Assim, o esforço em partilhar entendimentos que se deram a partir da oficina citada e das leituras e reflexões por ela provocadas, se dará nesta introdução pois tais entendimentos passaram a balizar a realização desta pesquisa, permitindo situá-la em um campo de estudos que legitima e justifica as estratégias e movimentos teórico-metodológicos adotados e expressos na forma deste texto, feito de imagens e palavras.

A referida oficina surgiu da motivação de três pesquisadores no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil (NEPEI), que decidiram compartilhar e debater publicamente as inquietações que permeavam suas pesquisas realizadas com crianças, ao identificarem, no pensamento dos autores do campo dos Estudos da Infância e em suas próprias pesquisas, correlações com idéias e autores, denominados nesta oficina de anti-coloniais. Para tanto convidaram a pesquisadora Bárbara Ramalho (Pós-Doutorado PPGE/FaE/UFMG) para o debate, devido seu percurso de pesquisa no terreno da anti-colonialidade. A seguir, destaco os pontos da oficina que passaram a orientar perspectivas adotadas na presente pesquisa.

Uma das questões apresentadas na oficina se refere ao lugar que a criança ocupa nos Estudos da Infância, deixando de ser objeto para atuar como sujeito de pesquisa. Como sujeitos, as crianças são entendidas, então inseridas em contextos e relações sociais, entre si (seus pares) e com adultos, revelando dimensões de suas vivências renegadas ao longo do tempo nos estudos dedicados a elas. Tal transformação das noções de criança adotadas pela ciência é fato recente, e os estudos a ela dedicados contém lacunas ao longo do tempo que repercutem até os dias atuais.

Diante disso, desafios se apresentam àqueles que optam por estudar as crianças na contemporaneidade. Nos tempos atuais a diversificação nos contextos em que se estabelecem as pesquisas com crianças, durante muito tempo confinadas a locais institucionalizados, acompanham a transformação das noções de infância e criança, exigindo dos pesquisadores novos posicionamentos. Desta forma, as dimensões éticas e metodológicas tornam-se pontos focais de preocupação em tais pesquisas. Em contextos não institucionalizados, é preciso forjar modos para obtenção de autorizações e modos de realizar investigações que desafiam o estabelecimento de limites éticos. Estudar

crianças em contexto, inevitavelmente, traz desafios ao lidar com crianças que são atravessadas por questões sociais e políticas no seu cotidiano, e a inserção em seus territórios também se apresenta como desafio a ser enfrentado.

Neste contexto, ao imergir e atuar nos territórios vivenciados pelas crianças e buscar referências de estudos similares, nota-se que a literatura disponível foi majoritariamente produzida no contexto norte americano e europeu, lugares que obviamente não lidam com a diversidade de questões características da América Latina e, mais especificamente, as do Brasil. Questões de gênero, participação e funções se apresentam díspares e distantes daquelas estudadas nas investigações eurocentralizadas e conseqüentemente mais difundidas. Assim os desafios teóricos metodológicos se apresentam como processos dialógicos, imbricados em territórios e contextos sócio-políticos quando georeferenciados em locais específicos. Diante disso, alargar conceitos hegemônicos torna-se imperativo a partir de percepção de que estes não dão conta das realidades estudadas em contextos latino-americanos, sul globais e brasileiros.

Atualmente, os Estudos da infância partem do entendimento de Infância como “conceito complexo, em disputa, socialmente construído, instável, ambíguo, ambivalente, e de difícil categorização”. A criança sempre existiu e sobre isso não há controvérsias. No entanto, a ideia de infância é algo construído socialmente, e através da qual os sujeitos, em cada tempo histórico, buscaram direcionar como vivem as crianças. Nos estudos sobre elas, costuma-se adotar como marco temporal bibliográfico as pesquisas desenvolvidas por Philippe Ariès (1981). Através de uma historiografia e iconografia, realizada a partir da análise de obras de arte, o autor configurou o que chamara do “surgimento do sentimento de infância”, no Séc. XVII, marco para o estabelecimento de uma diferenciação entre o modo de viver da infância e dos adultos.

Tal estudo, ainda que passível é alvo de críticas que contestam o datado surgimento do “sentimento de infância”, alegando que este já havia se estabelecido séculos antes, demonstra de forma sistemática o diferente espaço social que a criança passa a ocupar no período de mobilização histórica para a industrialização. A partir disso nos é apresentado de forma cronológica o percurso dos estudos dedicados às crianças na modernidade, dividido em três principais momentos: o primeiro, os chamados “pré-estudos da infância”, de viés positivista, tendo a razão do sujeito como central e a ciência como única capaz da produção legítima do conhecimento, em que teríamos a criança da pedagogia, do serviço social, da medicina, da psicologia, e das ciências do desenvolvimento, campos estes que buscavam compreender o

desenvolvimento infantil, mas tinham caráter bastante normativo e prescrito sobre uma compreensão de infância baseada no que seria uma infância satisfatória e estável. Num segundo momento, teríamos, ao final do séc. XIX e início do séc. XX o início do questionamento sobre a normatização e biologização da questão infantil, tendo como expoentes no Brasil, Florestan Fernandes, e na França, Marcel Mauss, que alocam a infância dentro do campo das ciências sociais. Depois disso, tais estudos enfrentam um momento de hiato, marcado entre os anos de 1930 e 1940, até os anos 1970 e 1980, período do predomínio da psicologia nos ambientes acadêmicos, em que o aparato metodológico no campo das ciências sociais esteve sob domínio de uma perspectiva funcionalista, no qual se compreendia a sociedade como consenso ortodoxo, na qual as estruturas sociais eram tão fortes que não fazia sentido falar de sujeito ou falar de participação ou agência social.

Após estes anos, fissuras sociais e acadêmicas, tais como os estudos de Allan Turren, marcaram os novos investimentos, movimentos sociais e o retorno do ator social e sua capacidade de agência na realidade, acompanhando movimentos feministas, negros, entre outros. Neste contexto, são estabelecidos o que hoje chamamos de “Novos estudos da infância” ou “Novo paradigma da infância”. Deste campo emergem perspectivas críticas que procuram não estabelecer ou apoiar-se em generalizações sobre o tema, mas constituem-se como conhecimento situado e de possíveis relações disciplinares com os campos da ciência crítica. Assim os Estudos da Infância se estabelecem como campo que nasce a partir de um posicionamento crítico ao positivismo, tentando valorizar uma ciência mais plural, ao legitimar diversas formas de saber e reconhecer a agência, a atuação e a participação do sujeito de pesquisa na própria pesquisa.

Entre as disciplinas que se interrogam sobre infância e que mais se consolidaram no âmbito dos Estudos da Infância estão: a Sociologia da infância, a Antropologia da Criança, a Geografia da Infância, a Psicologia da Infância e às Pedagogias da Infância. Ainda que cada uma parta de um caminho, seus métodos para entender o fenômeno da infância e a experiência concreta das crianças estão comprometidas com uma tentativa interdisciplinar de apreender o fenômeno complexo da infância. Desta forma, as contribuições dos Estudos da Infância podem ser denominadas por suas motivações em construir, a partir das crianças, outras imagens e noções de infâncias, que conduzam a perspectivas mais locais, e partam da descrição, da escuta da voz e da participação das mesmas. Logo, muito além de falar o que deve ser infância, tais perspectivas buscam

compreender, a partir da experiência concreta da criança, o que elas mesmas postulam e constroem como infância. Rejeita-se, assim, o essencialismo, ou seja, uma ideia pré-concebida das crianças (tais como estabelecidas no século XVIII por John Locke ou Rousseau, na compreensão da criança como tábula rasa ou como um ser necessariamente bom).

Assim, tida a infância como construção e constituição social-histórica, e a constituição da criança como sujeito histórico e ator social, ou seja, sujeito de direitos pertencente a sociedade, há implicações em considerá-las como partícipes ativos que modificam e compreendem a realidade aos seus próprios modos; busca-se compreender as culturas infantis, como diversas assim como são diversas as infâncias; busca-se entender as culturas infantis com o uso do plural o que deflagra que há compreensão que são diversas culturas, diversas infâncias, que produzem conhecimentos, aprendizados e interações de forma particular, que partem de uma socialização em direção a ser criança, e não em direção a adultez; seria uma ideia de reprodução interpretativa, que a criança de fato reproduz o que está no seu meio social mas consegue reinterpretar e lançar o novo a sociedade.

Ao deslocar a criança dos locais institucionizados, também a desloca do ofício do aluno; se antes dos estudos da infância a criança era tratada como aluno, a criança passa a ser concebida na sua pluralidade, e nas suas diversas realidades, como filha, aluna, brincante, e sujeito social.

A etnografia é uma metodologia cara aos estudos da infância por se aproximar da criança e sua experiência infantil, mas também compreende a utilização de desenhos, fotografias, formulários adaptados e outras formas metodológicas, que tentam apreender o que seriam essa participação e agência plural e infantil na sociedade, entendendo que cada região, contexto e cultura estabelece infâncias diferentes e experiências diversas de ser criança. Alan Prout é um dos expoentes autores citados nesse campo de estudos por propor desafios aos estudiosos da infância, ao tensionar velhas e novas dicotomias, tais como ser/devir, cultura/natureza homogeneidade/heterogeneidade, adulto/criança, agencia/estrutura, cultura/natureza. A superação de tais dicotomias é difícil para quem estuda crianças, pois há um imenso abismo ao tentar apreendê-las sem dicotimizá-las em uma sociedade adultocentrada; o desafio apresenta-se na forma de construir uma compreensão sobre as infâncias compreendendo-as como híbridas e dialógicas, noções que abarcam nem só o ser criança que vive agora, nem só o adulto que virá dela, o

desafio maior seria embaçar essas fronteiras, para refletir sobre as questões concernentes a elas.

No entanto, para o alcance de abordagens teóricas que auxiliem na compreensão das crianças como sujeitos e de epistemologias intrínsecas a cada uma delas, há necessidade de adentrar aos conceitos a partir de outras bases epistemológicas, fora do eixo estadunidense e europeu, centros em que se desenvolveram as primeiras concepções sobre o assunto. Assim, uma questão é colocada: “é preciso decolonizar?”

Para responder a tal questão um dos pesquisadores apresenta, como resultado de sua pesquisa de mestrado, os sintomas de predomínio de uma compreensão de infância embasada em paradigmas e pesquisas que partem de um contexto europeu e estadunidense e que dificultam a compressão das nossas infâncias brasileiras e latino-americanas na sua concretude. Na dissertação “Pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre crianças, infância e educação infantil: contribuições da sociologia da infância” (MARTINS, 2018), investigou nos bancos de dados de 2006 a 2016 as referências de pesquisas que tematizam, crianças, infâncias e educação infantil. Em suas análises, apesar de constatar que há inúmeros avanços nestes campos dentro dos estudos das infâncias, nota-se seu majoritário apoio em bases teóricas e metodológicas que não dão conta da experiência da criança latino americana e brasileira por terem sido forjadas em contextos que até hoje persistem em se estabelecer como parâmetros reconhecidamente hegemônicos.

É a partir de tal percepção que os pesquisadores encontraram nas perspectivas anti-coloniais possíveis apontamentos para embasar estudos situados sobre as crianças e infâncias. O uso do termo “anti-colonial foi uma escolha intencional dos ministrantes do curso, em diálogo com autores que fazem essa opção já nos anos 50 do século passado, como Fanon e Cesàire; depois com os chamados Estudos Subalternos de autoria indiana; os estudos pós coloniais produzidos no contexto de África; os decoloniais, a partir dos estudos Latino Americanos; e as epistemologias do Sul, tendo como seu maior expoente o autor Boaventura de Souza Santos. Partindo do entendimento que existem, em cada um destes campos e correntes, especificidades marcantes, encontram, no entanto, uma força de convergência que é o entendimento de que há uma hegemonia moderna e capitalista que forja partir dos eventos de colonização e do projeto colonial iniciado no final do séc. XV e início do séc. XVI, tal qual nós o conhecemos hoje. Assim, a escolha de utilização de um termo que concentra teorias diversas servirá para entendê-las como uma lente teórico-metodológica. Os autores pertencentes às teorias

anti-coloniais, segundo apresentados na oficina, fazem um duplo movimento: um de denúncia e outro de anúncio.

A denúncia, ressignifica e desloca a narrativa hegemônica em torno do projeto colonial e coloca em xeque tudo aquilo que nos é informado sobre o projeto colonial, um projeto dado como dádiva, sem o qual estaríamos como selvagens condenados ao primitivismo e ao não desenvolvimento na direção das grandes civilizações. Tais autores também pretendem compreender e denunciar o modo de operação desse projeto de colonização e desnudar como tal modo de operação, a partir do processo de colonização opera através da criação de hierarquias entre as diferenças subjetividades, cosmologias, culturas, e formas de desenvolvimento, com uma intencionalidade: a produção e reprodução do sistema mundo moderno e capitalista. Assim, o estabelecimento da “diferença colonial” é uma estratégia que tem de um lado a imposição, por parte do colonizador, da sua identidade e do seu modo de desenvolvimento, e de outro sua subjetividade e identidade étnica racial cultural tomada como única ou, se não, como superior as demais. Assim o colonizador, homem branco, heterossexual, se coloca, ou é colocado como síntese da condição moderna de humanidade a que o restante do mundo deveria ser conduzido ao longo do tempo; a culminância do estado de humanidade e desenvolvimento é, portanto, dado pela condição moderna, de contexto europeu, mas colocado como universal. Desta forma o mecanismo de subalternização é produzido em relação às “outras” identidades, lidas como primitivas, subdesenvolvidas e vir a ser.

É esse duplo mecanismo que permite até hoje o estabelecimento de relações de opressão e exploração. É esse imaginário de inferioridade e superioridade que legitima relações de exploração ancoradas em relações raciais, de gênero, de classe e também etárias. Assim a lente anticolonial pode também amparar um olhar sob a dimensão adultocêntrica da nossa sociedade para pensarmos então em que medida essa relação com a criança, tomada como ser inferior ou como vir a ser, também a engloba na categoria de “outro”.

A colonialidade entendida como a permanente manutenção de relações hierárquicas forjadas no contexto do projeto colonial e das dominações imperialistas, ainda que já tenham sido superadas as relações entre colônia e metrópole. Há em comum nessa corrente anticolonial o empenho pela denúncia do estado de coisas que evocam uma postura engajada, uma produção de conhecimento socialmente posicionada que pretende anunciar uma transformação dessa sociedade sob uma perspectiva emancipatória. E não partem de um conceito de perspectiva emancipatória já dado, mas

entendendo-o também como conceito em disputa. Assim a convergência entre autores está na compreensão que essa emancipação só pode acontecer a partir do reconhecimento da existência de sujeitos historicamente alijados de seus direitos e de que somente eles próprios podem reivindicar suas identidades e discernir os parâmetros para tal emancipação.

Assim a compreensão que se faz imperativa e permeia esse pensamento como um todo é a de aprendizagem. Somos e fomos socializados para compreendermos e apreendemos a colonização e as relações coloniais de forma tão osmótica, que é imperativo que se desaprenda radicalmente essas relações coloniais, para que possamos aprender a ser homens e mulheres não a partir de um referencial do que não é, uma vez falando a partir do contexto latino americano, sempre em relação ao norte global. Mas que possamos falar a partir da nossa própria existência e do reconhecimento das nossas culturas e saberes;

Sendo assim, qual seria a potência dessa lente para os estudos da infância? Esse diálogo apresenta-se potente para contestação da ideia de infância como única, una, hegemônica e nortecentrada; é preciso pensar as infâncias e compreendê-las nas suas especificidades, não como “outras”, mas como infâncias diversas, através da contestação do discurso do devir, que é tão próprio das abordagens em respeito as crianças. Assim, aloca-se esta pesquisa no campo interdisciplinar dos Novos Estudos da Infância que sustentarão as escolhas metodológicas apresentadas no último tópico desta introdução, e melhor exploradas ao longo dos capítulos.

O lugar em que está inserida a pesquisa, uma escola na área rural da Amazônia brasileira, entre floresta, rio e rodovia, vive um momento peculiar de sua história. Muitas transformações têm ocorrido não só na área da Educação, mas também em outros setores sociais, decorrentes de processos comunitários. Esta pesquisa, visando caminhar sempre junto, pretendeu acompanhar, fazer parte e contribuir nesses processos. Como recorte principal do estudo de campo, circunscrevemos as ações realizadas durante cinco viagens realizadas pela pesquisadora ao Igapó-Açu, no ano de 2022. As ações metodológicas preliminarmente definidas foram: (1) *encontros para brincar na escola*, (2) *encontros de brincar fora da escola*. Nos *encontros de brincar na escola*, propusemos atividades como dança, desenhos, pintura, poesia e música através de abordagens lúdicas e brincantes para as crianças estudantes da Escola Igapó-Açu. Os tempos das aulas destinadas as disciplinas de Artes e Educação Física foram ocupados pela pesquisadora, com foco nos processos criativos, na interlinguagem e na

experienciação de poéticas individuais e coletivas numa espécie de ateliê de criação em que a brincadeira e as linguagens artísticas se encontraram os *encontros para brincar fora da escola* aconteceram no cotidiano das crianças, ora agendados, ora espontaneamente, e neles foram realizadas proposições de brincadeiras que partiram tanto da pesquisadora quanto das crianças.

Filmagens e fotografias também foram produzidas durante a pesquisa, pela pesquisadora, assim como produções visuais foram produzidas pelas crianças. No reconhecimento da força das imagens produzidas, percebi que sua leitura e análise poderiam exigir um investimento maior que curto espaço de tempo do mestrado. Portanto, a opção foi utilizar as fotografias ora como documentação dos processos, ora como compartilhamento das características do território. Já para imagens produzidas pelas crianças, um capítulo foi especialmente dedicado a elas. Assim, a seguir apresento mais especificamente a organização dos capítulos deste trabalho.

Da organização dos capítulos

Buscarei nessa apresentação demonstrar como teoria e prática foram, desde o início, compondo o tecido da pesquisa de maneira não compartimentada. À medida que a pesquisa no campo teórico foi encontrando e permeando as vivências, textos, produções e coproduções realizadas com as crianças, essas passaram a ser vistas como experiências elucidativas que davam sustentação tanto para os caminhos percorridos anteriores ao início da investigação, quanto para indicar novos trajetos a serem traçados.

A presente dissertação está dividida em três “capítulos”, para os quais adotei a palavra “Giro”. Cada um dos giros se refere a maneira como decidi agrupar os assuntos da dissertação, que na experiência vivida mostram-se entrelaçados. Cada giro, feito pião lançado, alcança pontos diversos, conectados pela poética do movimento daquele lançamento específico, de modo que liguei os pontos dos capítulos num enlace entre a minha vontade de apresentar os assuntos e os nexos de sentido que foram se apresentando a mim no trajeto da pesquisa.

No Giro um, busco desenhar com as palavras o lugar em que se estabelece esta pesquisa buscando alcançar a formação social daquele povoado e de que maneira isso mobiliza sua gente, pauta suas ações e vislumbres de futuro. Aqui procedimentos metodológicos compõem uma espécie de estudo etnográfico. Tal delimitação, feita no início do trabalho tem o objetivo de construir um desenho rico de imagens e narrativas

que possibilitem a visualização do ambiente e do contexto social e político da pesquisa, peças fundamentais à apreciação das experiências as quais pretendeu-se alcançar com esta pesquisa e as razões desse recorte de investigação. O brincar das crianças do Igapó-Açu está intimamente ligado a este lugar, assim como a produção dos corpos durante as ações lúdicas.

No segundo Giro, o método cartográfico é explorado e mais precisamente fundamentado, de modo a justificar a escolha em compor o capítulo através da narração e análise dos acontecimentos considerados mais relevantes, organizados de forma cronológica acompanhando as imersões em campo realizadas ao longo do ano de 2022. Através dessa cartografia, pretendeu-se imbuir o leitor de teorias e discussões que operem como provocações para a leitura do terceiro capítulo e último capítulo, assim como tornem inteligíveis os acontecimentos como pistas metodológicas para escutas das infâncias.

Para finalizar, no terceiro giro, descrevo o contato e a aproximação direta às produções das crianças. O desejo é que as produções atuam para despertar um “olhar” (pensamento, sensação, compreensão) dilatado para o universo da experiência infantil, a partir de suas próprias expressões.

1. Giro um: Enlaces e entroncamentos entre um rio e uma estrada

“Vai riscar seus sonhos nesse chão como em papel

Vai levar meus sonhos pendurados no cordão

Vaaai...

Roda pião.”

Rosália Albuquerque

A palavra enlaces como título e mote para este primeiro capítulo surge muito antes da pesquisa de seus significados. De fato, a palavra surgiu com a intenção de utilizar a metáfora do pião, para aludir a relação do “campo” com os “sujeitos” de pesquisa. No lançamento do pião, realizado através da feira (fio de ligação entre o corpo e o brinquedo), quando o impulso o faz rodar, realiza um trajeto, cujo alcance do giro, marca o chão durante o tempo exato do impulso recebido, ao passo que é marcado por “tudo aquilo” por onde passa. Quem é campo e quem é sujeito de pesquisa em tal alusão?

Na primeira iniciativa, o pião seria o sujeito, lançado e enlaçado, marcando o campo e por ele sendo marcado. Quem brinca, seriam talvez todos aqueles e aquelas que se arriscam na aventura de conhecer o “outro”, aqui, a pesquisadora. Lançar o pião é sempre um risco. Mas ver-se-á que nada é tão simples. Campo e sujeito não se separam precisamente com facilidade, tampouco pesquisador e pesquisado e outras tantas dimensões que por vezes dicotomizamos sem ter consciência. Já a vida, apresenta-se crua e sem limites. Ao iniciar delimitando o campo, se quer mesmo deflagar o que há entre campo e sujeito; uma vez que este estudo quer tratar da experiência, a qual vivenciamos sem filtros, gavetas ou pastas, falar do campo é falar de seus enlaces.

Ao longo da pesquisa, a decisão de abrir o trabalho com a apresentação do campo tornou-se cada vez mais acurada também, à medida que se deu o reconhecimento de que foi desta maneira, conhecendo, devagar, cada um de seus espaços, apresentados majoritariamente pelas crianças que a pesquisadora se aproximou desse lugar. E depois, no processo de aproximação a este território, foram se estabelecendo, de maneira gradual e crescente, relações de amizade e confiança com os adultos do lugar. Paralelamente, a partir do início da pesquisa, relações entre o vivido e os temas e campos presentes nas discussões acadêmicas, que tangenciam esta investigação, foram sendo revelados. Estudos cujos temas abordam temáticas tais como, Amazônia,

educação diferenciada, educação indígena, educação do campo, educação popular, relações interculturais, unidades de conservação, desenvolvimento sustentável, povos tradicionais, pedagogias e movimentos “de”, “des”, “anti” e “contra” coloniais, foram dando contornos, profundidade e relevos às experiências, ampliando ainda mais a noção da rede de relações em torno e entre o lugar e os sujeitos da pesquisa.

Assim, foi surpreendente encontrar, na busca pela etimologia da palavra enlace, muito do que acabara por significar tanto no refinamento do recorte desta pesquisa. Tanto os sentidos de “passar os braços em torno” ou “cingir-se”, até os sentidos de “atar com laços” ou “prender”, ambos contidos nos principais dicionários brasileiros (ENLACES, 2023), dizem, à sua maneira, de características das relações entre “campo” e “sujeitos” desta pesquisa. Aqui, por haver uma tentativa de movimento no capítulo, que a princípio seria “apenas” uma apresentação do campo, pretende-se seguir no texto variando e ocupando-se, na certa medida, entre as descrições e as relações. Haverá talvez uma insistência em demonstrar, de variadas maneiras, que esse campo não existe sem sujeitos, assim como não existem os sujeitos sem o “campo”. Nada podemos dizer deste lugar sem as relações. Ao longo da pesquisa, ao deparar-se com fundamentos (epistêmicos, cosmológicos e acadêmicos) que ampararam tal compreensão, tornou-se uma ambição que a descrição do campo já revelasse a noção de que as vidas que ali habitam são “o campo”, tanto quanto o “campo” é os seres que ali habitam e o atravessam.

Contudo, foi principalmente o sentido da palavra enlaces como “abraço”, que tomo para orientar este capítulo, como exposição daquilo que ronda e atravessa, sujeitos, pesquisa e inevitavelmente, também a pesquisadora. Conscientes de que não é esse o foco central da pesquisa, portanto tivemos uma dedicação limitada ao longo do tempo de “campo” para este fim - temos agora, no texto, um espaço que deve ser condizente àquilo que obtivemos durante a pesquisa; não apenas os dados, mas tudo que foi considerado essencial para a coerência do que se deseja comunicar neste estudo como um todo. A palavra abraço, vem somar a dimensão dos afetos aos enlaces aqui referidos.

Para tanto, pretende-se aproximar tacitamente quem lê à experiência de estar lá (neste campo), pois as sensações, neste trabalho, são de extrema importância. Também, contextualizar este lugar, através da apresentação de reflexões acerca dos temas e campos do saber que discutem, política, social e cientificamente, as questões mais

relevantes do nosso campo, permitindo estabelecer conexões com outros lugares, principalmente no Estado do Amazonas.

Além disso, a escolha de recorte desta pesquisa determinou também garantir que haja espaço destinado no corpo do texto para outras presenças humanas; personagens dessa história, igualmente presentes e relevantes. Uma vez que, e ainda mais, se quer falar de crianças, as vidas adultas com as quais se relacionam estas infâncias, ditam de muitas formas, seus viveres. No entanto, estas personagens serão apresentadas ao longo do texto, não tendo especificamente uma parte dedicada a elas.

Como dito, nesse capítulo apresentaremos o lugar buscando uma descrição não só do espaço, mas das relações tecidas, no intuito de aproximar o leitor do território e de questões relevantes que permeiam e atravessam esta pesquisa, pesquisados e pesquisadora e que, tecidas, dão ênfase aos detalhes, gostos e cheiros e tempos que compõe a experiência nesse lugar, conotando intencionalmente, que a metodologia adotada e imposta no percurso, quer-se mostrada no corpo no texto, como rastro decalcado no papel. Se trata de uma tentativa de mapear, desenhar, acompanhar e marcar por palavras o trajeto da pesquisa como história ou narrativa de como se deram os enlaces com o lugar e as pessoas, sobre quais enlaces pude notar já estabelecidos, e os que vi se construindo diante do meu corpo. É também dar ênfase ao entendimento de que há materialidades e imaterialidades no lugar, e que se marcam mutuamente, corpos e territórios. Este breve passeio também é a história da minha passagem por ali, do meu alcance, de até onde pude saber, e até onde a narrativa chegou a mim. A história da passagem da pesquisa, e as marcas mútuas e dissonantes nesse processo entre pesquisadora, pesquisados e pesquisadas, interdependentes do lugar.

Para o aprofundamento nas questões sociopolíticas e culturais que se impõe na experiência do território, e que são de extrema importância para uma pesquisa que se pretende posicionada politicamente diante da realidade, três textos de importantes autores brasileiros, das quais duas me orgulho de ter sido aluna, auxiliarão nas reflexões teóricas, as quais serão exploradas mais objetivamente no terceiro subitem deste capítulo. Além destes, serão apresentados dados de estudos recentes, como o “Relatório de Desenvolvimento Territorial da Fundação Getúlio Vargas, produzido em 2022, entre outros documentos e autores. Poder se a ver também, que há hiatos na produção científica sobre os assuntos aqui pautados, e que é preciso recorrer ao cruzamento de muitas bases de dados para acessar uma dimensão geográfica e dados estatística do nosso campo. Ao passo disso, deflagramos assim, que a forma mais precisa de concluir

tais pesquisas, é estando perto, e se colocando eticamente como aliado. Sem a pretensão de esgotá-los, tais referenciais serão apresentados como parceiros que amplificam nossa superfície de contato com os sujeitos de pesquisa a partir de estudos situados.

Terreno de conflitos e abundância, na delimitação do campo iremos nos deparar com questões identitárias que serão tema de discussão ao longo da dissertação, uma vez que esbarraremos nelas ao tratar das temáticas que dizem respeito a escola e a formação das crianças dentro e fora dela. A delimitação do campo a partir da perspectiva territorial também nos permite tocar no âmbito da legalidade, visando abrir discussões sobre a camada de legislações que paira sobre estes territórios, o que acaba por determinar a série de direitos que os sujeitos da pesquisa deveriam ter garantidos pelo Estado. Tais questões serão tratadas também na última parte deste capítulo. Mesmo assim, finalizaremos esta abertura já com algumas informações.

Se nossos sujeitos são crianças que vivem na Floresta Amazônica, sobre este termo, Jesus (2016) aponta uma reflexão importante acerca de uma confusão que se faz cotidianamente entre as palavras Amazonas, Amazônia e afins. Portanto, desde já desejo sanar qualquer tipo de dúvidas sobre isso. Segundo a autora:

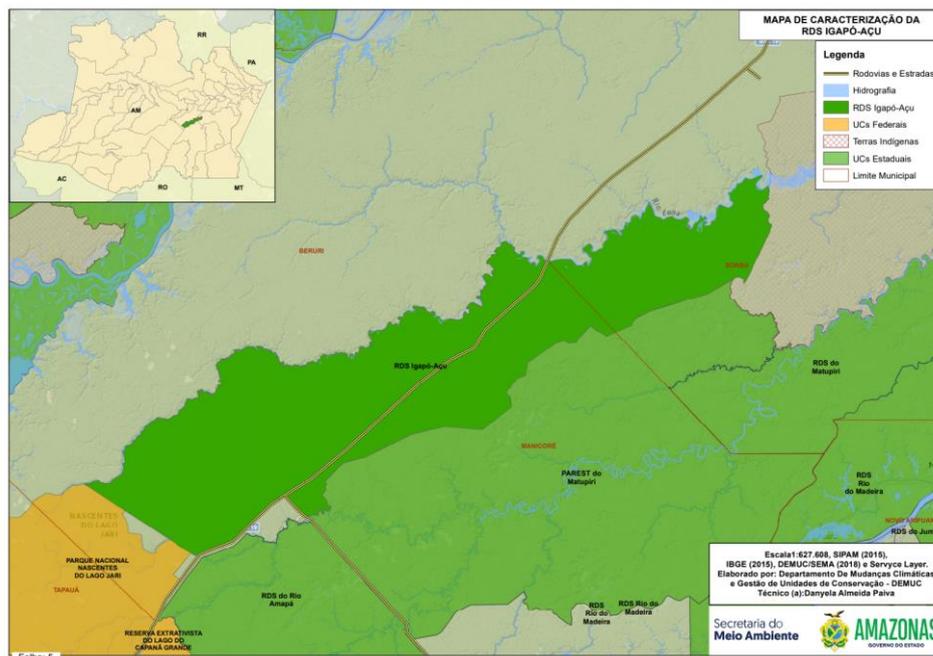
“É possível constatar que existe, por muitos, uma confusão conceitual sobre Região Norte, Amazônia e Estado do Amazonas. A Região Norte do Brasil é uma divisão legal pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000) para efeitos de planejamento. A Amazônia Legal corresponde, segundo do IBGE, a uma área de 5,2 milhões de km² da qual fazem parte sete unidades da federação. O Estado do Amazonas é uma unidade federativa do Brasil. O estado do Amazonas é considerado o maior estado em extensão territorial do Brasil, composto por 62 municípios em que as cidades são demarcadas pela presença da floresta, no qual os rios exercem um papel sociocultural e político que influenciam na diversidade cultural existente, podendo ser considerado, portanto, como um estado ribeirinho no contexto da Amazônia[...] O termo Amazônia está ligado a uma imensa área ocupada pela floresta equatorial latifoliada e por rios caudalosos que ultrapassam os limites políticos do território brasileiro e correspondem a 7,8 milhões de km² localizados ao norte da América do Sul, sendo classificada como Amazônia Internacional, Amazônia Total ou Pan-Amazônia, por abranger parcialmente a Guiana Francesa, Suriname, Guiana” (JESUS, 2016).

Assim, estão apresentados, a seguir, mapas propositadamente obtidos de fontes diversas, todos de acesso público e gratuito. Com eles pretende-se compartilhar documentos interessantes e atuais, produzidos sobre a região e áreas afins, bem com deflagra que o acesso a tais informações, imprescindível, ao menos para qualquer cidadão(ã) brasileiro(a), não se encontra tão facilmente num só sítio oficial.

1.1 Um e muitos lugares entre a estrada e o rio

A área de estudo desta pesquisa compreende duas localidades rurais situadas nas imediações da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu, uma unidade de conservação de uso sustentável sob gestão do governo do estado do Amazonas. Localizada no estado do Amazonas, abrange parte dos municípios de Beruri, Borba e Manicoré (figura 5). Os limites desta reserva, a Norte e Oeste se encontram com áreas de proteção ambiental (Parque Estadual do Matupuri, RDS Matupiri, Parque Nacional das Nascentes do Lago Jari e RDS Rio Amapá), enquanto a Sul e a Leste suas linhas a separam das Terras Indígenas Cunhã-Sapucaia, Arary Serema e Lago do Limões e da municipalidade de Beruri, respectivamente (figura 5); a área que ocupa está enquadrada na 5ª Sub-Região do Madeira, a sudoeste do estado.

Figura 5 - Mapa de caracterização da RDS Igapó-Açu.

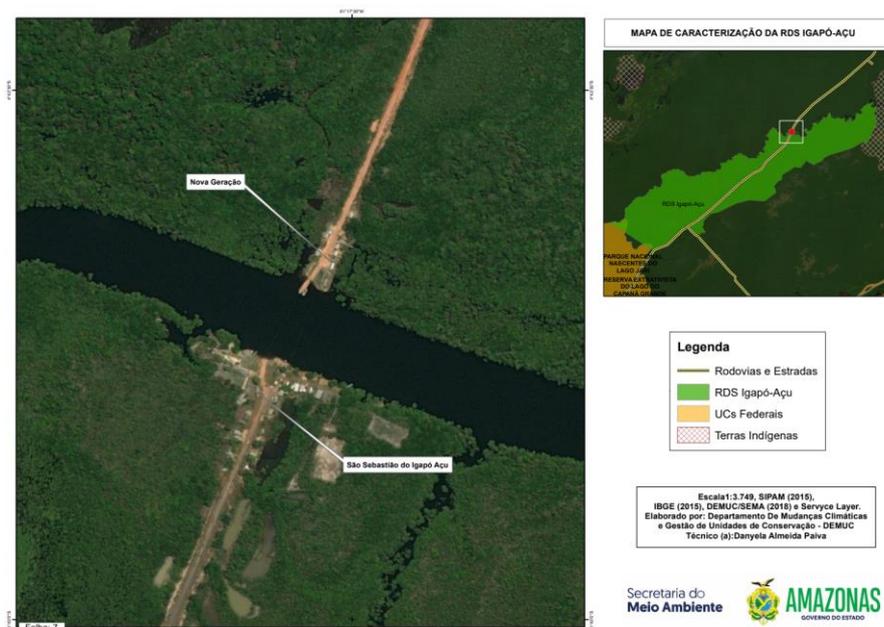


Fonte: SEMA, 2023

Conforme o mapa acima, por estar numa região de proteção ambiental, a área de floresta que circunda a reserva, é predominante, em relação a área urbana, dado semelhante a todo o estado (IBGE, 2010). A origem destas ocupações está ligada a um dos únicos empreendimentos de grande escala (público e privado) no local, a famosa Rodovia BR-319 (figura 6).

À Noroeste dos limites desta reserva, num pequeno trecho, é o rio que demarca essa linha. Exatamente nesse trecho, o Rio Igapó-Açu é atravessado pela Rodovia BR-319, no início de seu curso de aproximadamente 900km de extensão. Nesse lugar, às margens do rio (ou seria melhor descrito “às margens da estrada”, como poderão observar nas imagens e referências visuais ao longo do texto) estão as comunidades São Sebastião do Igapó-Açu e Nova Geração, georeferenciadas no entroncamento entre a Rodovia BR-319 e o Rio Igapó-Açu, aproximadamente no quilômetro 260 da BR (figura 6).

Figura 6 - Vista aérea do entroncamento do Rio Igapó-Açu e a Rodovia Br-319.



Fonte: SEMA, 2023.

Vê-se no mapa acima, a estrada, o rio, a floresta e duas das 4 comunidades situadas na região próxima da reserva. É neste lugar, que acontecem e vivem os brincades, corpos e crianças com os quais nos debruçamos para esta investigação. Os sujeitos desta pesquisa são as crianças moradoras de São Sebastião do Igapó-Açu e Nova Geração que também são alunas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu, e que cursaram, no ano de 2022, do 3º ao 9º ano.

A escola, que atende hoje todas as crianças moradoras destas duas comunidades, une de certa forma todas as pessoas dali. Ainda que haja e tenham havido divergências nos processos de idealização, construção, realização, implementação, gestão e docência, a escola representa uma série de conquistas, frutos de um grande processo (ainda em curso) de luta, trabalho, resistência e resiliência, realizada por moradores e familiares,

jovens e antigos, pela garantia do direito à educação de qualidade para seus filhos e filhas, cuja maioria é a primeira geração da família a estudar na própria comunidade.

De forma semelhante, o Rio Igapó-Açu separa as duas comunidades e também as une. No rio as pessoas pescam, navegam, banham, desfrutam de suas cores e experimentam, a cada ciclo da vazante, seus movimentos; movem-se por e com ele, entre tantas outras práticas compartilhadas, embora também hajam modos de vida e ânimos divergentes entre as pessoas de um lado e de outro, não só na maneira como lidam com o rio, como em outras ocasiões, algumas das quais serão explicitadas, também, no decorrer do texto.

1.1.1 São Sebastião do Igapó-Açu e Nova Geração

São muitos universos que se encontram nesse lugar, e muitos nomes para um “mesmo” lugar. Para se referir as estas localidades, comumente se utiliza o termo “Igapó-açu”, ou simplesmente “Igapó”, acrescentando, se necessário, lado “de lá” ou “de cá”, para indicar a qual comunidade se quer referir.

Isto, se você é íntimo de alguma forma dessa região, uma vez que através dos dados, mapas, dados estatísticos oficiais, ou até por fotos e relatos de sites ou redes sociais, é difícil compreender como, de fato, se organiza o território, com suas populações vivendo ao longo de uma estrada, no “meio” da Floresta Amazônica. Assim, pode-se encontrar os nomes, Reserva de Desenvolvimento Igapó-Açu, RDS Igapó-Açu, Igapó-Açu, São Sebastião e, mais raramente, Nova geração que integra quatro comunidades.

Vizinhas e aparentadas, muitas famílias se dividem entre os dois lados e, em certa medida, pode-se dizer que isto é comum nas duas comunidades como um todo, uma vez que das 75 famílias moradoras (FGVces, 2022) pelo menos metade, hoje já tem laços consanguíneos, a partir do encontro das famílias que deram origem as comunidades, no contexto da construção da BR-319, ou até mesmo, antes disso (dados de campo).

As comunidades estão situadas em margens opostas do Rio Igapó-Açu, uma em frente à outra. A maioria das casas de ambas comunidades está disposta nas laterais da reta rodovia; o curvilíneo leito do rio separa as comunidades. Apenas na margem da comunidade São Sebastião do Igapó-Açu, há um pequeno trecho em que as casas estão dispostas acompanhando leito do rio, onde, durante a cheia, a área que as circunda é

alagada por completo (região de igapó). Durante a seca, o rio baixa, deixando aparente uma rua, que antigamente fazia parte do asfalto da estrada, por onde estão dispostas casas e também caminhos que levam a três campinhos, muito frequentados pelos e pelas moradoras de todas as idades, para jogos de futebol, durante o verão. Já as casas que estão nas laterais da estrada só alagam na parte de trás, por onde podem sair navegando durante a cheia. A frente da maioria delas não costuma alagar, uma vez que são construídas rente à beira da rodovia, e ficam protegidas pelo seu aterramento. Não por acaso, o significado para Igapó-Açu, é grande área de floresta alagada. A estrada foi aterrada nessa grande área de igapó. Na figura 7, é possível notar as mudanças na paisagem relacionada ao pulso de inundação do rio Igapó-açu e as adaptações nas casas as margens da BR-319.

Figura 7 - Dinâmica das águas na comunidade de São Sebastião do Igapó-açu.



Nota: a) Parte de trás de casas na Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu (Cheia); b) Parte de trás de uma casa na Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu (Seca). Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Como dito, “lado de cá” e “lado de lá” são os termos mais utilizados no dia a dia da comunidade para se referir as localidades em questão. Embora isso mude de acordo com o ponto de onde se fala, em geral, o “lado de cá”, é São Sebastião, enquanto o “lado de lá”, ou “do outro lado” é, na maioria das vezes, utilizado para Nova Geração. Pode-se dizer que o local de maior convivência social, comércio e serviços, ocorre no lado da Comunidade São Sebastião e, por isso, a referência maior parece ser este lado. Porém, há outros fatores que podem ter influência nesta questão, notados durante a pesquisa, que se pretende delinear ao longo do texto; aqui neste capítulo, especificamente no que se refere ao acesso a dados estatísticos e oficiais específicos para estas localidades.

Mas há, também, algumas diferenças explícitas entre cada um dos lados. Como está longe de o alcance deste estudo refletir ou realizar uma análise acerca dessa dimensão social, tampouco pretende-se fazer comparações ou atribuir julgamento de valor para ou entre qualquer uma das duas comunidades, busca-se neste momento, explicitar os dados observados em campo e, mais adiante no texto, apresentar alguns dados estatísticos. Não obstante, as discussões apresentadas no item 1.3 deste capítulo objetivam, de alguma forma, alcançar reflexões para as questões sugeridas, a partir dos dados expostos, cientes que não serão esgotadas.

O “Igapó” é conhecido por ser um lugar de paragem, para viajantes caminhoneiros e para os ônibus de viagem que cruzam a BR-319 de Manaus a Porto Velho. Isto, principalmente na comunidade São Sebastião, onde há oferecimento de refeições e hospedagens e pernoites. A primeira pousada da comunidade surgiu na década de 70. Atualmente, “as principais atividades produtivas [neste lado] são: o comércio de alimentos e itens de necessidade básica; hospedagem e poucos serviços locais; agricultura familiar de subsistência” (FGVCESCES, 2022). São Sebastião é também reconhecido pela hospitalidade de seu povo, dizem que não há ninguém que um dia conheceu, que não tenha voltado. A ver as pessoas, banhar-se no rio junto de uma “bota” cuja história pode ouvir-se da boca de alguns moradores, com quem tem a bota uma relação íntima (fotografia 3). Com sorte, ela esteja acompanhada de um filhote.

Figura 8 - Crianças tomam banho de rio com boto fêmea em São Sebastião do Igapó-Açu.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Em relação aos animais, apesar de realizarem compra de proteína animal frequentemente na sede do município do Careiro (frango, calabresa, charque), a caça e a pesca é a base desse tipo de alimentação proteica. Entre os mais encontrados, anta, paca, cotia, jacaré, e os peixes tucunaré, pacu, branquinha, jaraqui, cará, piranha, traíra, surubim.

Entre os eventos culturais mais conhecidos estão a “Festa do Boto” e a participação no projeto “Pé de Pincha” de conservação de quelônios (UFAM). O Igapó também é famoso pela qualidade de suas festas, principalmente na presença de um antigo morador cantor, que visita a comunidade, garante o forró durante toda a madrugada.

No geral, acorda-se muito cedo. O sol vem quente e logo quase impede o deslocamento de quem vai a pé pela estrada.

Já Nova Geração é uma comunidade menor, lá residem aproximadamente 25 famílias (dados de campo), que tem como base de alimentação, a pesca, a caça e agricultura de subsistência. Não se pode saber o porquê, esta comunidade apresenta, aparentemente, menor articulação social e participação política, tendo também menor acesso a políticas públicas e projetos e menor poder aquisitivo. Há também maior quantidade de pescadores (em sua maioria regularmente aposentados) que vivem da venda de peixes e outros produtos da agricultura familiar. Com formações e histórico de ocupação diversos. Há muito menos informações disponíveis sobre Nova Geração do que sobre a comunidade São Sebastião. Poderemos observar num dos documentos, adiante analisados, que a primeira tampouco aparece referenciada.

Entre estas duas comunidades persistem alguns conflitos históricos, e citamos tal fato aqui por ser assunto sabido e constante no dia a dia das comunidades, presente inclusive na fala das crianças. Não se quer tampouco “pecar” por omissão ou por romantizar as relações, nem o “campo”. Uma vez citados detalhes de cada lugar, mesmo não explícitos, pequenas passagens podem gerar questionamentos aos leitores. Importante ressaltar que, do que foi possível observar, tais divergências não impedem as pessoas (pelo menos não a maioria) de manter laços de afeto, de compartilhar dias de festa, discutir, negociar, conviver, ajudar ou zelar uns pelos outros. Há muitas características neste lugar, que foram por mim sentidas aos poucos, que contribuem para a sensação de acolhimento e de interdependência.

Nestas duas comunidades não há médicos, enfermeiros, hospitais e, até 2022, não havia sequer um posto de saúde. Hoje, após a construção, realizada pelos

comunitários em mutirão em 2022, um posto foi instalado e é amparado pela Secretaria de Saúde do município do Careiro. Ali, trabalha uma técnica de enfermagem, em caráter de trabalho em campo, permanecendo, teoricamente, 20 dias corridos por mês na comunidade e 10 fora. Nos últimos anos há pessoas na comunidade contratadas e habilitadas para trabalhar como Agente Comunitário de Saúde (ACS). No entanto, desde sempre, há quem cuide dos doentes, com garrafadas, puxadas de corpo, entre outras formas de cura; além de sempre, como em relatos ouvidos ou vistos, espontaneamente, em campo, poderem contar com os ventos da estrada, que sopram trazendo veículos em momentos de urgência. Dos moradores, pouquíssimos possuem veículos, sendo a maioria motos, que nem sempre estão em bom estado para a travessia até o município sede, o que também dependerá muito do estado da estrada, ligado, diretamente as estações.

Enquanto São Sebastião do Igapó-Açu está dentro dos limites da Unidade de Conservação, Nova Esperança é considerada entorno da UC, portanto as comunidades instauradas em cada uma das margens do rio são regimentadas por diferentes legislações. Além disso, aparentemente, dado ao maior acesso em algumas dimensões (grau de escolaridade, políticas públicas, empregos no Estado ou em projetos sociais). São Sebastião do Igapó-Açu tem se adaptado ao longo dos últimos anos melhor às diretrizes do plano de gestão da reserva, com modos de vida que tem visto a preservação como possibilidade “adaptável” aos seus modos de vida locais e até manifestadamente desejado por alguns moradores. Noutro extremo, então moradores não só dali, e principalmente os das outras três comunidades localizadas na, e nas imediações da reserva, chamam a negar a instauração da reserva ou apontam ter sido enganados por aqueles que os fizeram assinar papéis que segundo eles, os tiraram as propriedades sobre suas terras, e, com o fechamento da estrada, os deixaram abandonados sem poder viver no local que escolheram e que se prepararam para um contexto de movimentação da estrada. (Ver-se a que estes mesmo perfis que sentem se injustiçados, e que realmente estão muitos mais abandonados, tendo suas existências completamente invisibilizadas, são os maiores apoiadores da repavimentação da BR, pois disso decorria melhoria, ao menos de acesso aos direitos básicos, primeiramente, o de “ir e vir”. Quanto a essa emblemática questão, em pauta especificamente neste momento histórico em que estamos, sobre a repavimentação da Rodovia BR-319, e seus impedimentos tratarei na parte a seguir. Parece, na minha breve observação, que quanto menos se tem acesso à informação, mais desconfiança integra os corpos dessa estrada.

Nova Esperança, historicamente é atendida pela Prefeitura do município de Borba, enquanto São Sebastião tem sido atendida, dividida entre os municípios de Manicoré e Careiro, mesmo não sendo de sua jurisdição nas delimitações geopolíticas.

Figura 9 - Moradias nas comunidades de São Sebastião do Igapó-Açu e Nova Geração no período de verão.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

1.1.2 Rodovia federal BR-319

A repavimentação, ou seu embargo, da Br-319 (figura 10) é pauta que muito provavelmente será definida no atual governo brasileiro, cujo cargo máximo é hoje ocupado pela terceira vez pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Porém, parece impossível, embora haja diversas projeções, determinar os rumos da estrada e tudo que ela toca e tocará, a depender dessa importante decisão, que envolve muitos setores da sociedade para além da presidência, por alguns dos quais passaremos, até onde acreditamos necessário para contextualizar a estrada por onde passa esta pesquisa.

Figura 10 - Trecho do km 260 da rodovia BR-319.



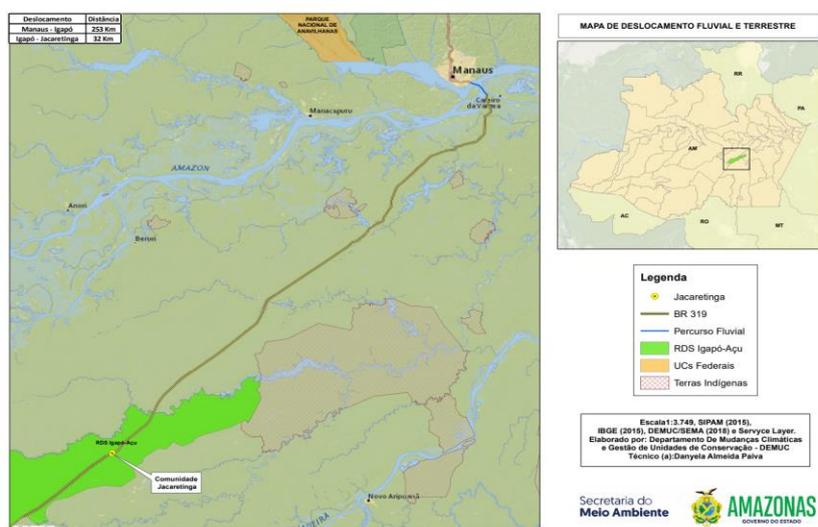
Fonte: Arquivo pessoal, 2020

A sigla BR seguida por três algarismos que dá nome a diversas rodovias brasileiras, indica que estas são vias sob jurisdição federal. Segundo o IBGE (2021), o primeiro algarismo indica a categoria da rodovia, os dois outros algarismos definem a posição, a partir da orientação geral da rodovia, relativo à Capital Federal e aos limites do País (Norte, Sul, Leste e Oeste). A BR-319 é uma rodovia do tipo “diagonal” de orientação Nordeste-Sudoeste. O Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT) é o órgão governamental responsável pela estrada. É a única via terrestre que conecta o Estado do Amazonas a outros estados do país. Partindo de Manaus/AM, a BR se estende até Porto Velho/RO em seus quase 900km de extensão.

A rodovia inicia na capital do estado e percorre a cidade de Manaus por apenas dois quilômetros onde encontra as águas do Rio Negro, na região conhecida como Porto da Ceasa. A partir daí o trecho Manaus – Careiro da Várzea, é realizado apenas via balsa (para veículos, em torno de uma hora de trajeto) ou lancha motorizada (para pessoas, em torno de 15 minutos de trajeto) onde a BR retoma seu curso que seguirá até Porto Velho. A Rodovia é asfaltada apenas até o Km 198, até onde há pontes de asfalto na travessia dos rios que cortam a estrada, e após o município de Humaitá, próximo ao cruzamento com a Rodovia Transamazônica (BR-230).

Distante cerca de 260 km de Manaus através da BR, estão as comunidades, São Sebastião do igapó-Açu, Nova Geração e, dois quilômetros a frente, sentido Porto Velho, a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu (figura 11).

Figura 11 - Rodovia BR-319 - Manaus - Porto Velho e Comunidades.



Fonte: SEMA, 2023.

Diante das informações expostas e de experiências de campo realizadas anteriormente ao início desta pesquisa, mostra-se necessário uma exploração também sobre a implementação da Rodovia BR- 319, que se mistura com a própria ocupação do território. No trecho abaixo, o relatório produzido pela FGVCES-CES explora o processo de ocupação da região, na década de 70:

“A pavimentação da BR-319 na década de 1970 atraiu muitos moradores para a região. Migrantes de outros lugares do Amazonas e da região Norte, além de pessoas vindas do Nordeste e do Sul do Brasil chegaram para trabalhar na obra. Muitos dos habitantes atuais nasceram nas próprias comunidades. A rodovia ficou sem nenhuma manutenção entre 1998 e 2014. As comunidades ficaram isoladas e com dificuldades de terem acesso a políticas públicas, como lembra Seu Paulo: “Isolados totalmente, andava de bicicleta ou às vezes a pé. O mato forrou a estrada inteira [...] o resto o cipoal cobriu tudo.”. Após a retomada da rodovia, os pequenos comércios e serviços locais, além dos postos de trabalho criados pela empresa que faz a manutenção da via, tornaram-se as principais fontes de renda das comunidades. Rio Novo e Igapó-Açu são paradas dos ônibus e caminhões que circulam pela BR-319. Em Rio Novo há um restaurante e Seu Paulo sonha em construir uma pousada. A estrutura em Igapó-Açu voltada ao turismo é mais avançada. Um dos pontos mais conhecidos é o restaurante da Dona Mocinha. As mudanças na BR-319 trouxeram e trazem transformações para as comunidades. Assim como a criação de Unidades de Conservação (UC). A Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Igapó-Açu é de 2009, enquanto a RDS Rio Amapá, de 2005” (FGVces, 2021, p.36).

O estudioso Sansolo (2020), auxilia na compreensão da relação da construção da Rodovia com o contexto histórico-político no país, bem como das principais questões sobre a repavimentação desta via:

“A Rodovia BR-319 foi projetada para ligar Porto Velho a Manaus, durante a ditadura militar (entre 1964 e 1985) baseada no ideário de integrar e ocupar a região Amazônica, como estratégia geopolítica. (FEARNSIDE; GRAÇA, 2009a). Entre 1968 e 1973, sob o interflúvio dos Rios Madeira e Purus, foi aberta a BR-319, inaugurada em 1976 (FEARNSIDE; GRAÇA, 2009b), com a falta de manutenção, em 1988, a estrada ficou intransitável, sendo desativada. Desde então, a recuperação da rodovia tem sido alvo de especulações em vários momentos e governos. Esteve incluída no Plano Brasil em Ação, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no Plano Avança Brasil e prevista no Plano Plurianual, entre 2004 e 2007. Segundo Lima (2007), em 2005, o Ministério do Transporte deu início às obras de recuperação da estrada. Entretanto, o Ministério do Meio Ambiente exigiu o licenciamento ambiental, embargando a continuidade das obras” (SANSOLO, 2020, p. 212).

Apesar do baixo nível de trafegabilidade, o fluxo de caminhões, carretas e carros é intenso no verão amazônico. Hoje a estrada é bastante conhecida por viajantes, motoqueiros e aventureiros que cruzam a via por pura diversão, sendo comuns sites, páginas e grupos em redes virtuais com detalhes da estrada e dicas de viagem, Porém,

nesta estrada, única via terrestre de acesso ao estado, cruzam caminhoneiros para transporte de cargas, caçambeiros e maquinários para a constante, porém quase ineficaz, manutenção da rodovia, além daqueles que se arriscam, mesmo no período das chuvas, como motoristas de carros simples, de ônibus particulares, motoqueiros e até pedestres, que dependem da estrada para acesso a compras, saúde, banco e etc., nas sedes dos municípios mais próximos.

A questão, ainda gira em torno aos altos níveis de desmatamento na região. Por isso, o processo de licenciamento para a repavimentação do chamado trecho do meio, (figura 12) parte mais crítica da BR, é hoje o foco do debate.

Figura 12 - BR-319, trecho do meio.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020

Segundo o relatório produzido através do IDESAM “BR-319 como propulsora de desmatamento: simulando o impacto da rodovia Manaus-Porto Velho”, foi diante da possibilidade de reconstrução da estrada que as áreas de conservação foram criadas nessa região:

Diante da perspectiva de reconstrução da estrada e de possíveis impacto antrópicos, em 2006 foi criada a Área sob Limitação Administrativa Provisória – ALAP na região ao longo da BR-319, cujo objetivo era que nenhum empreendimento fosse realizado até que estudos técnicos fossem feitos para a criação de Unidade de Conservação, ao final deste processo 5 unidades federais e 6 estaduais foram criadas (SDS 2005; DOU 2006; Fearnside et al. 2009; Graça et al. 2014). As discussões incluem, garantia de direitos aqueles que vivem na BR e dela dependem, os impactos ecológicos inevitáveis no processo de pavimentação e as consequências da intensificação

do tráfego e do acesso tanto para sair quanto para adentrar a reserva e áreas de floresta de difícil acesso atualmente (SANTOS JUNIOR, 2018).

Por tudo isso, diante das diversas iniciativas, movimentos e associações da sociedade civil, junto ao ministério público, em 2020 foi criado o “Observatório da BR-319” que reúne entidades, sociedade civil organizada e tem produzido os mais recentes e avançados estudos e publicações sobre o tema, tendo os sujeitos que ali vivem como protagonistas neste movimento.

Uma das características do caminho desta estrada é seu encontro com os rios, que atravessa via pontes de concreto até o km 200, e depois é feita por balsa ou pontes de madeira.

A exceção é que no ano de 2022 duas pontes literalmente caíram, nos trechos das pontes do Curuçá no km 23 e outra no km 25, provocando mortes por desatenção a suas condições de uso por parte dos órgãos responsáveis (figura 13).

Figura 13 - Pontes do Araçá e passagem sob aterramento provisório do rio.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Por entre e cercada pela floresta a BR-319 vai marcando, modificando e sendo trafegada por muitos residentes das áreas de sua abrangência. São inúmeras barreiras quando há uma única via de acesso a necessidades básicas, e também as outras. É grande seu impacto, mas não só para a floresta, se a vemos resumidas as vidas vegetais. Mas a floresta é também, feita de vidas humanas, não humanas e mais que humanas. A

paisagem, também não é feita só de verde, nem são ouvidos apenas os sons “da mata”. No Igapó, o barulho da balsa é quase constante, e ainda mais no período do verão, quando há pouca chuva e a estrada torna-se mais trafegável.

Figura 14 -Comunidade Nova Geração (a fundo), vista da Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu (Seca); Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu (ao fundo), vista da Comunidade Nova Geração.

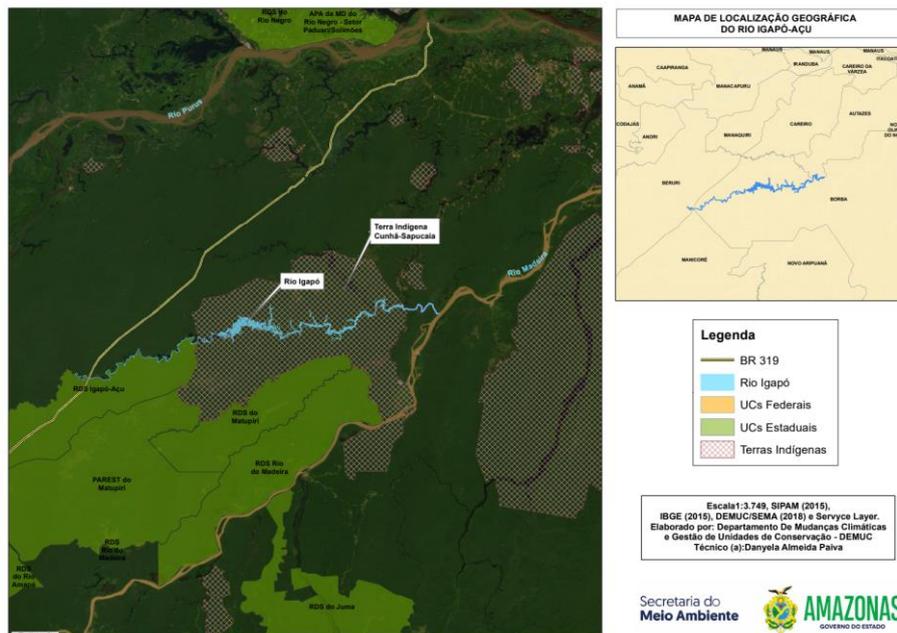


Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

1.1.3 Rio Igapó-Açu

Localizado na região do interflúvio Madeira-Purus (Mapa 3), o Rio Igapó-Açu é um dos afluentes do Rio Madeira e acompanha o movimento das águas da sub-bacia hidrográfica Madeira (Amazonas em mapas, 2022)

Figura 15 - Mapa de Localização Geográfica do Rio Igapó-Açu (interflúvio Madeira-Purus)



Fonte: SEMA, 2023

Para quem nunca esteve nessa região ou desconhecesse este fenômeno, os rios, na Amazônia estão em constante movimento entre cheia e vazante, acompanhando as estações, quando se criam os famosos rios voadores, que cuidam do planeta Terra (KRENAK, 2020). Ou seja, os rios enchem e esvaziam, modificando completamente a paisagem, levando um período de aproximadamente 6 meses para o ciclo completo de um extremo a outro de suas vazantes. No Igapó, o rio oscila em média 6 metros por ano, de novembro a março (dados de campo)

A travessia de uma margem a outra do rio se dá por balsa (Imagem 1), paga no caso de veículos (de motos a carretas variando o valor de R\$10 a R\$150) e varia de aproximadamente 80 metros na seca, até 130m na cheia. A grande maioria dos funcionários que trabalhando na balsa são homens moradores das duas comunidades. O serviço é realizado por duas empresas que se alternam ao longo dos dias.

Figura 16 - Travessia feita por balsa.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Como se vê na foto, ao fundo, a balsa, que é conduzida por um barco, aguarda um automóvel embarcar (lado da comunidade nova Geração), enquanto do outro, lado moradores organizam materiais para descarregamento da canoa na volta de uma caça, bem-sucedida, como se vê no barco, de uma anta.

Para pedestres, moradores ou não, o acesso à balsa é livre. No entanto, o principal meio utilizado para travessia diária é feito por canoa a remo. Um dos poucos impedimentos para os moradores para a simples travessia é a oferta de canoas. Pois nem todos moradores as possuem. Apesar disso, a imensa maioria sabe remar desde criança

(em média aos 6 anos a maior parte das crianças já sabe remar, ainda que construam a autorização para fazê-lo desacompanhadas um pouco mais tarde (figura 17). A travessia a canoa é cotidiana, inclusive para o transporte de pequenas cargas.

Figura 17 - Crianças em volta da canoa no Rio Igapó.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Crianças se organizam para descarregar o bote com encomendas vindas do outro lado trazido por garoto de 12 anos. Sendo assim, para as crianças, a condição para a travessia é diferente. Além da grande maioria das crianças não possuir canoa, elas também dependem do consentimento de suas famílias e ou cuidadores para atravessar. Isso varia também, de acordo com a idade, as regras da família, e as rebeldias executadas constantemente, em pequenas fugas ou “empréstimos” de uma canoa sem o consentimento do dono, este sendo um comportamento comum entre adultos. Nesses casos, o que poderá ser julgado como problema ou não, vai variar de acordo com o tipo de barco, o tempo de demora na devolução, as relações interpessoais, e a possível avaria de algum item (uma vez que há outros barcos com motores como rabetas, lanchas, barcos de pesca, sempre amarrados “na beira” (como é chamado o lugar imediatamente próximo as margens). A predominância do gênero masculino nesta narrativa, quer indicar que às crianças identificadas como menina é dado (ou conquistado mais facilmente) maior e mais cedo o acesso a canoas, bem como a autorização para irem sozinhos, não só atravessar o rio, como sair para pescar ou para passeios. As crianças identificadas como meninas, geralmente saem menos, muito por se ocuparem dos

serviços da casa e do cuidado de outros irmãos e irmãs. Também são homens a grande maioria os dos donos dos barcos e canoas. No entanto, isto não é uma regra havendo mulheres e meninas crianças que sabem remar, pescar e caçar, mas são minoria.

Figura 18 - Rio Igapó (acima da BR).



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Para finalizar, relato um pouco do que pude saber do que há rio abaixo e rio acima, pelo que me contaram, e do pouco (já muito) que vi. Acima, subi o rio até o “Bandeira”, região onde o rio faz uma curva, se aproxima dos rios Luna e Jará e há uma boa área de terra firme¹. Fui visitar o local onde um dos moradores está montando um acampamento com foco no desenvolvimento do turismo ecológico. Abaixo, fui até um dos igarapés, entrada para bons lugares de pesca, além de acesso a um grande lago natural e trechos em que o rio faz corredeiras com paisagens deslumbrantes e locais de banhos inesquecíveis.

Mais abaixo, o próximo povoado é a Terra indígena Cunhã Sapucaia, onde vivem o povo Mura. De lá, conheci apenas uma família, cujo filho frequentou algumas das minhas aulas na escola, a meu convite, durante a pesquisa, enquanto o pai trabalhava em uma construção, motivo que os trouxe a comunidade. As pessoas dizem ter bastante relação com moradores de lá, inclusive sendo atribuída a origem das pessoas do lado de lá (Nova Esperança) a esta região. Porém, não são dados que pude confirmar.

1 Região da floresta que não alaga nas cheias do rio.

Figura 19 - Igarapé no Rio Igapó-Açu.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

À 10 km da comunidade rio abaixo, igarapé a dentro, uma criança de 7 anos toma banho e se diverte na sua primeira visita a estas águas frias e corredeiras. A maioria das crianças não conhece muito além dos locais citados acima, a não ser as que tenham acompanhado suas famílias em alguma viagem. Já os adultos, muitos fizeram viagens mais longas, sendo as mais comuns para o rio Tupana, de onde vieram, no passado, algumas das famílias que vivem no Igapó atualmente; ou de Borba, de onde vieram outras famílias ambas na época da construção da estrada. No tempo em que a estrada era “boa” havia muito movimento no rio, como os comuns regatões, barcos que traziam produtos diversos a locais distantes dos chamados municípios sede. Hoje o tráfego nesse trecho do rio é basicamente realizado para o transporte, via balsa de materiais para a manutenção da estrada.

1.1.4 Reserva, Comunidades e Associações

A Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu, é uma Unidade de Conservação (UC) criada no ano de 1998, com área total de 397.557,32 ha (ISA, [s.d]). As Unidades de Conservação no estado do Amazonas foram criadas na década de 80, reverberando um movimento internacional da virada do século pela segurança climática do planeta, no contexto da inauguração de políticas internacionais para a garantia do cumprimento de dispostos, determinações e acordos entre os órgãos internacionais, além de novas posturas éticas impostas em relação ao meio ambiente. Entre muitos desdobramentos a partir destas novas configurações territoriais, novas regras e

legislações foram criadas. A seguir serão apresentadas as diretrizes básicas para o estabelecimento destes territórios, no Amazonas gerenciados pela Secretaria do Meio Ambiente (SEMA) no caso das Unidades Estaduais, e de jurisdição do Ministério do Meio Ambiente, no caso das unidades de conservação federais.

No que tange a política de criação das Unidades de Conservação no Estado do Amazonas, apresentamos alguns dados obtidos através dos bancos de informação o Instituto (ICMbio):

A SNUC é Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza instituído sob a Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000 “define unidade de conservação (UC), como o espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias de proteção” (ICMbio, s/d).

Portanto, SNUC é o sistema a que pertencem a UC’s brasileiras. As UC’s estão organizadas em dois grupos conforme abaixo:

Unidades de Proteção Integral que, com regras bastante restritivas, admite apenas usos indiretos do recurso naturais (categorias: Estação Ecológica; Reserva Biológica; Parque Nacional; Refúgio de Vida Silvestre; Monumento Natural); Unidades de Uso Sustentável, que admite uso sustentável de parte dos recursos naturais conciliados a conservação da natureza (categorias: Área de Proteção Ambiental; Área de Relevante Interesse Ecológico; Floresta Nacional; Reserva Extrativista; Reserva de Fauna; Reserva de Desenvolvimento Sustentável; Reserva Particular do Patrimônio Natural) (ICMbio, s/d).

Portanto, a RDS Igapó-Açu se enquadra na categoria das Unidades de Uso Sustentável e, desta maneira se define como localidade em que seus moradores podem utilizar os recursos naturais do território para sua subsistência, bem como para comercialização regulamentada e sustentável.

No caso específico desta RDS sua criação se deu no contexto das discussões acerca da repavimentação da Rodovia BR-319.

Constam nos dados do Instituto Sócio Ambiental ISA) que em 2009, por meio da Portaria n.56 se reconhece a “[...] Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu, código SIPRA AM0141000, localizada nos Municípios de Borba, Beruri e Manicoré, no Estado do Amazonas, com área de 397.557,323 ha, visando atender 200 (duzentas) famílias de pequenos produtores rurais”. E através do decreto 28420 é criada: “[...] a

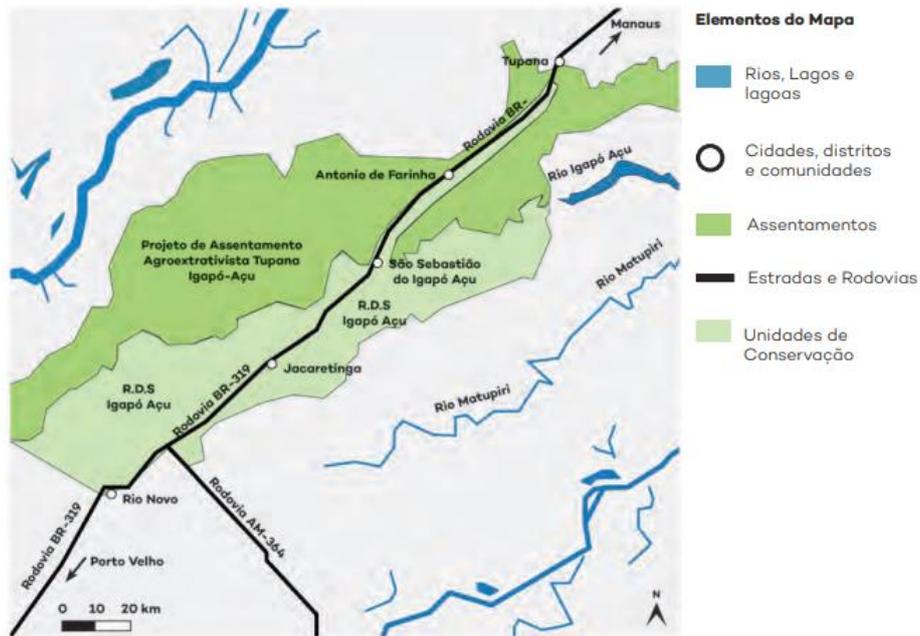
Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu, com uma área aproximada de 397.557,323 hectares” (ISA).

“A RDS tem como objetivos preservar a natureza e assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução e a melhoria dos modos e da qualidade de vida e exploração dos recursos naturais das populações tradicionais, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar e conhecimento e as técnicas de manejo do ambiente, desenvolvido por estas populações” (ISA s/d).

Porém, apenas em 2014, após uma longa rodada de encontros e discussões entre sociedade civil, estado, institutos e organizações não governamentais, o Plano de Gestão da Unidade de Conservação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu, foi aprovado.

Como já citado, além das já citadas fontes, dados utilizados aqui, constam no último relatório desenvolvido pela FGVces, em 2022. O desenvolvimento de tal documento teve foco nas comunidades na área de influência da RDS Igapó-Açu e, portanto, atingem outras comunidades além de São Sebastião e Nova Geração, conforme mapa a seguir.

Figura 20 - Comunidades na área de influência da RDS- Igapó- Açu.



Fonte: FGVCES, 2022

No mapa acima, nota-se a ausência de dados específicos referentes a comunidade Nova Geração, porém para este relatório, soubemos informalmente que a Fundação toma a comunidade como área de abrangência da RDS Igapó-Açu as comunidades mais próximas de São Sebastião do Igapó-Açu, conforme explicitado no trecho a seguir, seguida de alguns comentários acerca da presença do Estado na região.

“Um conjunto de comunidades forma o território de atuação Igapó-Açu: São Sebastião de Igapó-Açu, Antônio da Farinha, Jacaretinga, Rio Novo e Tupana. Localizadas ao lado da rodovia, são conhecidas como as comunidades da BR-319. Tupana é a única ao lado de um trecho pavimentado – de um total de 198 km. A presença do Estado é frágil por causa da distância que existe entre as comunidades e as sedes dos municípios. Não é incomum essas localidades serem atendidas por prefeituras diferentes. Careiro é o município que as comunidades mais acessam. Rio Novo e Antônio da Farinha não têm nenhum serviço público dentro do próprio território” (FGVces, 2022, p.32).

Para situar o leitor, os quadros a seguir, desenvolvidos pela FGVces (2022), tratam, respectivamente, sobre a jurisdição de cada uma das localidades e a quantidade de servidores públicos por comunidade (tabela 1) bem como acesso à energia, internet e dados sobre serviços (tabela 2), e servidores (tabela 3) e são interessantes para notar a complexidade das relações estabelecidas entre poder público e suas implicações, nesse território de entroncamentos e fronteiras invisíveis.

Tabela 1 - Sobreposição de responsabilidades municipais nas comunidades.

Comunidade	Município a qual pertence	Área de política pública		
		Educação	Saúde	Assistência Social
São Sebastião do Igapó-Açu	Manicoré	Manicoré mantém a escola e professores. Borba mantém um professor	Manicoré mantém o microscopista. Borba mantém o Agente Comunitário de Saúde (ACS)	Careiro oferta atividades, mas sem frequência
Tupana	Manaquiri é o município responsável por Tupana, mas a área da comunidade alcança outros três: Borba,	Manaquiri oferta ensino fundamental. Careiro oferta ensino médio	Manaquiri mantém ACS e microscopista	Manaquiri oferta atividades, mas sem frequência

	Beruri e Manaquiri			
Jacaretinga	Manicoré	Manicoré mantém um anexo da escola de Igapó desde o início de 2019	Está em negociação com o município de Manicoré a oferta de um ACS	Não há nenhuma atividade
Rio Novo	Manicoré	Não há nenhuma atividade frequente	Não há nenhuma atividade frequente	Não há nenhuma atividade
Antônio da Farinha	Beruri	Borba e Careiro contribuíram, no passado, com a manutenção de uma sala de aula	Não há nenhuma atividade frequente	Não há nenhuma atividade

Tabela 2 - Informações gerais sobre as comunidades.

Comunidade	Comércio/ Pousada/ Restaurante	Associação Comunitária	Acesso à comunicação	Outras informações
São Sebastião de Igapó-Açu	4 comércios/ restaurante e 3 pousadas	Ativa	6 pontos de internet particular, wifi público, 1 orelhão e 1 rádio	4 igrejas e 1 poço artesiano Acesso à energia elétrica
Tupana	1 comércio e 1 pousada	Inativa	2 pontos de Internet particular com valor para acesso	1 igreja e 1 poço artesiano Acesso à energia elétrica
Jacaretinga	1 pousada e 3 restaurantes	Inativa	2 pontos de Internet particular com valor para acesso Rádio com funcionamento precário	1 igreja Sem acesso à energia elétrica
Rio Novo	2 restaurantes	Inativa	1 ponto de Internet particular com valor para acesso	Sem acesso à energia elétrica
Antônio da Farinha	1 comércio	Inativa	1 ponto de Internet particular com valor para acesso	Acesso à energia elétrica

Tabela 3 - Número de servidores e espaços públicos nas comunidades.

Comunidades	Servidores
Antônio da Farinha	Não tem servidores nem espaços públicos.
Jacaretinga	1 professora. 1 sala de aula.

São Sebastião do Igapó-Açu	Total de 7 servidores, sendo 4 professores e 1 auxiliar de serviço da escola, 1 microscopista e 1 ACS. Possui 1 escola. 1 centro de convivência. 1 posto de saúde em construção.
Tupana	Total de 6, sendo 1 ACS e 1 microscopista e mais 5 professores. Possui 1 quadra de futsal e 1 escola.
Rio Novo	Não tem servidores nem espaços públicos.

Fontes: FGVces, 2022.

Notou-se, em campo, que São Sebastião tem liderado os movimentos de organização e resistência. Além de ser a maior comunidade é também o lugar onde um maior número de pessoas saiu para estudar e retornou à comunidade, além de ter muitas lideranças envolvidas em redes de ação social e territorial desde muito jovens, vários destes seguindo os passos de seus familiares na luta e resistência por permanência digna nestas terras. O relatório também destaca pontos em comum, conforme abaixo:

“São Sebastião do Igapó-Açu é a comunidade que tem o maior acesso a políticas públicas. Na escola, o ensino vai até o 9º ano. Os moradores têm microscopista e agente comunitário à disposição. Além disso, um posto de saúde está em construção. A presença de uma associação comunitária ativa também faz a diferença na comparação com as outras localidades. Igapó, entretanto, também sofre com o avanço da violência e do tráfico de drogas” (FGVces, 2022, p. 35).

Segundo o relatório, as famílias que vivem na região estão distribuídas da maneira: Antônio da Farinha: 3 famílias; Jacaretinga: 9 famílias; São Sebastião do Igapó-Açu: 75 famílias; Rio Novo: 3 famílias; Tupana: 35 famílias. As comunidades são distribuídas pelo ordenamento territorial da RDS Igapó-Açu, contempla as comunidades de São Sebastião de Igapó-Açu e Jacaretinga; RDS Rio Amapá contempla a comunidade Rio Novo. Mas a comunidade ainda está em processo de inclusão no plano de gestão da RDS. PAE (Projeto de Assentamento Extrativista Tupana Igapó-Açu contempla as comunidades Antônio da Farinha e Tupana (FGVces, 2022, p.19).

1.2 A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu ² (Escola Igapó) está localizada dentro da Unidade de Conservação Estadual Reserva de

2 Dados oficiais da Escola Municipal De Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu INEP:13105574 São Sebastião do Igapó-Açu BR319 – KM 260 Comunidade São Sebastião – Rural – CEP: 69.280-00 Manicoré/Amazonas/ E-mail; igapoacuescola@gmail.com (Secretaria da Educação do Município de Manicoré)

Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu (RDS Igapó-Açu). Atende atualmente 88 crianças e jovens da educação infantil e dos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, além de 26 adultos e idosos matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), moradores das Comunidades Nova Geração, São Sebastião do Igapó-Açu e Jacaretinga. Desde 2018, a Escola opera sob a jurisdição da Secretaria de Educação do Município de Manicoré, e desde 2021 ocupa três localidades na Reserva. Uma construção realizada especialmente para este fim, encontra-se à 2km da Comunidade São Sebastião, no núcleo comunitário há duas salas em funcionamento na antiga Escola Duque de Caxias (emprestadas pela prefeitura de Borba), desativada. Na Comunidade de Jacaretinga há um anexo (salas improvisadas nas casas em que é possível e viável acolher pequenos grupos de crianças).

Mas nem sempre foi assim no Igapó. Até 2015, havia uma única escola oficialmente ativa na RDS, localizada na “vila” da Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu, nome utilizado pelos moradores mais antigos para designar a área da comunidade mais próxima ao rio, onde estão a maioria das casas, comércios e hospedagens, apesar de outros tantos moradores terem suas casas afastadas dali. Tal escola, chamada “Duque de Caxias”, tinha seu funcionamento sob a jurisdição do município de Borba, desde sua instalação, e em 2015 ocupava uma casa de madeira como se pode observar na imagem a seguir (Figura 15).

Figura 21- Prédio da Escola Duque de Caxias na Comunidade São Sebastião do Igapó-Açu.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A casa foi construída pela prefeitura do município de Careiro. Careiro, ou “Castanho”, como é conhecido na região e também é o nome do rio que banha a cidade, é o município urbanizado mais próximo e de mais fácil acesso para as comunidades da RDS Igapó-Açu, sendo, portanto, a cidade mais acessada pelos moradores, para compras, utilização de banco e acesso à saúde pública. O Careiro também atende a região para manutenção dos sistemas de energia e escola eleitoral da maioria dos moradores, assim como município da maioria dos registros de nascimento.

A localização da “Escola Duque de Caxias” nunca foi considerada ideal pelas comunidades, uma vez que não há área disponível para a realização de atividades externas. Os fundos da escola estão voltados para os igapós e, à sua frente, está a rodovia BR-319, local de risco para prática de atividades, especialmente com crianças, devido ao tráfego constante de veículos. Mas não só sua localização inapropriada, como outras questões ligadas ao acesso à educação de qualidade, sempre mobilizou moradores do Igapó rumo ao desejo da garantia e melhoria na educação para as crianças e jovens da, e na, própria comunidade.

Será, então, o ano de 2015 o marco do início das grandes transformações desta história, que culminaram na criação e construção, em 2019, do novo “prédio” para acolher, principalmente, os alunos e alunas da comunidade São Sebastião do Igapó-Açu, uma vez que os moradores deste lado foram os principais mobilizadores de toda ação. Nas buscas por parcerias e também como fruto do envolvimento destas pessoas em movimentos e projetos sociais, junto ao novo prédio nasceu também uma nova escola.

Assim, a escola, tão importante para esta investigação, nasce principalmente da iniciativa de comunitários, crianças, jovens e adultos e lideranças comunitárias, que participaram do processo de luta pela sua construção, envolvendo vários aprendizados e desafios. Também contou com parcerias entre a ONG Casa do Rio, via projeto criado especificamente para o fortalecimento desta nova escola (para além dos limites da nova construção) e com a Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Amazonas (SEMA) através de seus gestores.

A Casa do Rio foi a organização que mais acompanhou de perto e auxiliou toda a organização inicial do projeto, bem como o acompanhamento durante pelo menos 4 anos, tendo como norte, a construção de uma escola diferenciada que atendesse às necessidades e desejos coletivos e comunitários. Um longo processo que comportou assembleias, oficinas, busca de parceiros e arrecadação de fundos através de um financiamento coletivo, culminaram, também na doação de um projeto arquitetônico,

pelo arquiteto Adam Kurdhal, do Spol Architects. O projeto foi inspirado nos desenhos feitos por crianças moradoras da RDS Igapó-Açu, no âmbito das oficinas realizadas pelo projeto “Intervalo Escola” em parceria com a Casa do Rio e prometia uma escola adequada ao clima amazônico e às novas propostas pedagógicas até ali desenhadas.

Apesar de todos desejarem que a escola fosse construída num lugar seguro, com espaço para atividades externas e sem ter problemas quanto a permanência da construção (para quando e caso uma ponte fosse construída), a muitos preocupou o fato da distância desde as casas das crianças implicar a necessidade de transporte escolar todos os dias. Assim, a escolha do local também envolveu longos debates.

Por fim, a escolha deu-se pela área de terra firme, a dois quilômetros de distância da “vila”, e a partir da entrega do projeto, a construção da escola foi iniciada pelos próprios comunitários, e parceiros.

Entretanto, o período de início da construção coincide com uma mudança na gestão de RDS, ocasionando o impedimento da atuação da Casa do Rio dentro da Reserva. Uma vez que a gestão de todas Unidades de Conservação é feita pela SEMA, qualquer atuação de terceiros nas UC’s é regida por vias legais, mediados por essa Secretaria. Numa mudança de gestão, as licenças devem ser renovadas e esse é um processo lento e burocrático, permeado por conflitos institucionais.

Foi assim que os comunitários e educadores envolvidos na construção e no sonho de levantar a Escola mobilizaram-se para acionar as Secretarias de Educação dos Municípios responsáveis pela Reserva e propor a finalização da obra, tendo procurado inicialmente a Secretaria de Educação do Município de Borba/AM, município que até então regia a educação destas comunidades.

Em 2017, após pelo menos 2 anos de negociações, finalmente a Secretaria de Educação do Município de Manicoré assume a jurisdição da escola e a finalização da obra. Apesar disso, a entrega da nova sede só foi realizada ao final de 2018, sem estar equipada e até hoje não foi inaugurada oficialmente. Tal período também foi permeado por dificuldades e conflitos entre famílias, comunidade e aqueles que participaram desde o início do projeto. O acompanhamento da obra não foi realizado de forma ordenada pela comunidade, uma vez que os moradores não tinham participação direta e acabaram afastados do projeto, e também entre si. A qualidade do envolvimento com a Casa do Rio, como é comum em diversas áreas do Amazonas na relação com as ONGs., divergia entre os moradores, variando entre a extrema confiança, até desconfiança total, incluindo acusações de desvios de dinheiro ou decisões

impositivas. O mesmo acontecia na relação com a gestão da Reserva, e as escolhas que realizou à época.

Nessa altura, com a comunidade desestabilizada, com lideranças e relações desgastadas, estavam, portanto, desorganizados para cobrar as autoridades. Os professores, talvez os maiores interessados – desde sempre envolvidos - que poderiam ter mais acesso a informações, estavam bastante ocupados no trabalho diário da escola.

Antes da entrega da obra, as aulas passaram a acontecer em salas emprestadas da casa que serve de base para servidores e parceiros da SEM. De madeira, a casa com quatro salas, dois banheiros, e uma cozinha, nada adaptados e sem estrutura disponível para um bom funcionamento da escola. Com os mesmos problemas anteriores relacionados a localização na margem da estrada, se somavam a este a temperatura alta e presença constante de insetos, dada a abertura avarandada da construção (figura 22).

Figura 22 - Sala da Base da SEMA, emprestada a Escola Igapó, em 2020.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Na casa da imagem acima, a escola funcionou por 2 anos. Atendia, na época, aproximadamente 50 crianças e adolescentes de 2 a 17 anos, nos ciclos da educação infantil e ensino Fundamental 1 e 2; e contava com três educadores, sendo um deles também gestor da escola, além de duas auxiliares de serviços gerais. Os e as alunas se

dividiam em 4 turmas multiseriadas da seguinte maneira: Educação Infantil e primeiro Ano; segundo ao quinto anos; sexto e sétimo anos; oitavo e nono anos.

Este período de transição da Escola Duque de Caxias para a Escola do Igapó, foi marcado por atravessamentos, entre conquistas e extrema dificuldade. Pela primeira vez a escola teve um professor contratado com um adicional para exercer a gestão escolar, ao passo que passava por uma reorganização e mudança de padrão, com mais funcionários, exigências em como organizar e padronizar documentos, inserir dados virtualmente, entre diversos mecanismos novos que foram bruscamente inseridos no cotidiano dos professores. Desse modo, crianças, professores e familiares, foram atravessados pelos desafios impostos, e também tiveram as relações abaladas, tanto positiva, quanto negativamente. Por terem tido contato com diferentes metodologias, as mudanças haviam sido impulsionadas pelos professores, com pretensões reais de melhorias para a escola. No entanto, modificar estruturas, sem respaldo e acompanhamento, tais como acesso a materiais didáticos, internet, formação continuada, número ideal de servidores, ocasionou também desconfianças, e, como é comum na educação, o olhar demasiadamente crítico e intolerante para os “erros”, que inevitavelmente ocorreram nesse caminho.

Enfim, após muitas promessas e prazos descumpridos, em 2019, com a obra foi concluída, apesar de nunca oficialmente inaugurada. É verdade que a obra concluída apresentava significativa discrepância em relação ao projeto inicial. Ao longo do tempo pode-se verificar que o prédio estava aquém do que havia sido projetado. Assim, um projeto com proposta pedagógica diferenciados e adequado às condições climáticas, mal executado, prejudica até hoje a dinâmica da escola. Vale ressaltar que também foram constatadas, na prática, algumas incompatibilidades no próprio projeto, no que diz respeito a funcionalidade de certos elementos da arquitetura.

Na comunidade apenas um morador possui um veículo adequado para o transporte das crianças. Eliptuel, mais conhecido como Nego, é contratado pela prefeitura como motorista, e recebe uma parcela de dinheiro extra no salário para aquisição de combustível. A manutenção constante de sua Kombi, ocorre com frequência no município de Careiro Castanho, nas oficinas onde são encontradas as peças de reposição danificadas devido as péssimas condições da estrada.

A Kombi tem espaço para 8 crianças e 2 adultos, o que ocasiona a necessidade da realização de duas viagens (ida e volta) para o transporte de todos a cada período

(matutino, vespertino e noturno). Assim, Nego realiza, pelo menos, 12 viagens, com duração de aproximadamente 20 min (ida e volta), por dia.

Deste longo projeto, sonho, desafio, caminho e processo, nasce o nome, utilizado por algumas pessoas ainda hoje “Escola da Floresta”. No entanto, a grande área disponível para atividades ao redor da escola, tem sido na medida do possível utilizada e gradativamente preparada através das mãos daqueles que ali frequentam, abrindo espaço e encontrando recursos para os projetos de ocupação desta área com motivações pedagógicas e de lazer para as crianças de toda a comunidade (em curso).

A escola possui, hoje, 88 alunos regularmente matriculados, organizados em 6 turmas multiseriadas, sendo 11 na Educação Infantil, 31 no ciclo 1 do Ensino Fundamental, 32 no ciclo 2 do Ensino Fundamental F2 e 13 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo a Escola ocupa 3 espaços dentro dos limites da RDS Igapó-Açu. A casa sede está localizada a 2km da comunidade (sentido sul do país, Br-319, Km 262), construção redonda em madeira e piso de alvenaria com 4 salas e dois banheiros, sendo duas das salas utilizadas como salas de aula, uma como cozinha e despensa e a última como sala dos professores, secretaria, biblioteca e almoxarifado. As duas salas de aula são ocupadas por uma turma no período matutino (3º ao 5º ano), duas turmas no período vespertino (6º e 7º; 8º e 9º) e uma turma no período noturno (EJA). Além dessa casa, a Escola Igapó empresta duas das salas e os banheiros de uma casa, também de madeira, que abrigava a recém de desativada Escola Duque de Caxias (Borba, AM). Ali, frequentam a escola duas turmas (Educação Infantil até 1º ano) no período matutino. Há ainda um anexo da escola Igapó instalado numa sala improvisada na Comunidade Jacaretinga que fica a 30 km da Comunidade Igapó-açu. Lá estudam 8 crianças e jovens de 5 a 15 anos, numa única turma multiseriada (figura 23).

Figura 23 - Anexo da Escola Municipal de Ensino infantil e Fundamental Igapó-Açu, comunidade Jacaretinga.



Fonte: Gomes, F., 2022.

Hoje a equipe da Escola Igapó-Açu é formada por Angleice Batista Souza Dias, gestora desde 2021; Alisson Bonfim, Erivaldo Souza, Maria Bruna Bernardo, professores desde 2022, Cicera Bernardo, professora na Escolinha do Jacaretinga; Floiran Assunção e Suely Martins como Administradores desde 2022; Suely Assunção e Regianny Brandão nos Serviço Gerais desde 2022, Eliptuel Batista Leite como motorista e a colaboradora Lia Mandelsberg, desde 2020, que também atua periodicamente como professora de Artes voluntária na escola, uma vez que o corpo docente não conta com especialistas nessa área.

Também importante citar que o ano de 2022 foi marcado por conquistas e transformações nesta Escola, como por exemplo a ampliação no quadro de professores e funcionários contratados, através da inclusão de funções importantes e aumento no corpo docente da Escola, tais como administração e auxiliar de classe. Desde a fundação da Escola, em 12 de julho de 2018, até 2021, o máximo de profissionais envolvidos formalmente, somavam cinco (dois professores, um gestor e uma responsável pelos Serviços Gerais). Além disso, o crescimento de alunos e alunas matriculados cresceu de 38, em 2020, para 87, em 2022. Inclusive, foi por tamanho crescimento que se tornou necessária a ocupação das salas na casa da Escola Duque de Caxias (Borba/AM). A educação infantil segue muito prejudicada devido a localização da escola, no entanto

facilita o deslocamento das crianças (muitas atravessam à canoa todo dia pela manhã) que não dependem do transporte, inadequado teoricamente, a sua idade.

Figura 24 - Escola Municipal de Ensino infantil e Fundamental Igapó-Açu 2020.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Figura 25 - Visão aérea da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Igapó-Açu.

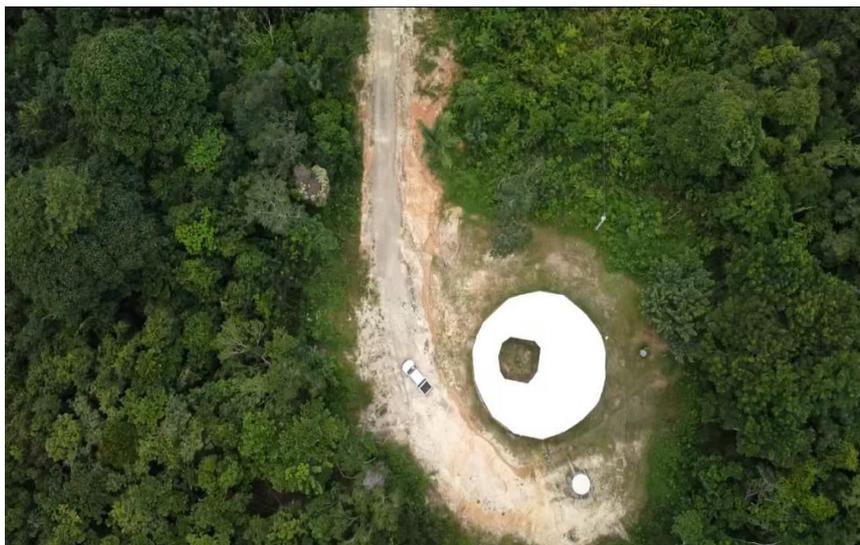


Foto: Dias, A., 2021.

Hoje temos uma escola de estrutura circular com quatro cômodos que formam uma meia lua. Uma das salas é utilizada para a cozinha, outra como sala dos professores, secretaria e armazenamento de livros (literatura e didáticos) e materiais de consumo e as outras duas funcionam como salas de aula. A estrutura da parede de madeira envernizada, feita de ripas encaixadas, dificulta a exposição de atividades das

crianças nas paredes. Além disso, a acústica fica comprometida, os sons vazam muito de um ambiente ao outro e prejudicando as atividades em que há necessidade de silêncio. O uso de forração nas salas, não previsto no projeto, torna as salas extremamente quentes e impede que a iluminação natural entre, conforme havia sido previsto. Para o piso foi escolhido o cimento queimado, como opção de baixo custo e de fácil manutenção, porém, mal executado, em menos de um ano se deteriorou quase por inteiro e assim permanece desde então. As salas são de um formato irregular, o que poderia ser bem adaptado para aulas em que as crianças e educadores exploram maneiras diversas de ocupação, porém a maioria das aulas acontece no formato tradicional, com alunos em carteiras enfileiradas de frente para o professor que realiza aulas expositivas no quadro.

Ressalto tantos detalhes para evidenciar a complexidade e quantidade de detalhes que compõem uma escola e que fazem diferença na prática cotidiana. Também para colocar em discussão que, diante do abandono do estado, esta escola, a exemplo de tantas outras no interior do Amazonas, dependem da militância e de muitas parcerias para obtenção de seus direitos fundamentais básicos. Ao longo deste texto veremos que luta semelhante acontece para obtenção de merenda escolar, mobiliário para a escola, fardas para alunos e alunas e material didático. E, se tal empenho é necessário para manter as mínimas condições materiais para a realização das atividades escolares, que diremos do que se refere ao acesso a direitos trabalhistas, formação continuada e orientação pedagógica para o corpo docente e gestão escolar. Para o acesso a tais condições fundamentais, um longo caminho foi e segue sendo percorrido por funcionários e alguns familiares que participam destes enfrentamentos.

Entre meados de 2020, até o final do ano de 2021 as atividades da Escola Municipal Igapó-Açu, foram interrompidas em decorrência da Covid-19. Com apenas uma morte ao longo de todo o período pandêmico, os moradores do Igapó tiveram poucos períodos de isolamento social e seguiram em convivência, mantendo os cuidados de saúde, na maior parte das ocorrências da doença e na prevenção, com receitas tradicionais caseiras, tais como chás e garrafadas. Mesmo assim, os decretos de abertura e fechamento da escola seguiram o calendário e as taxas de contaminação de Manicoré/AM, por estar sob sua jurisdição, apesar da longa distância de uma região a outra.

Oficialmente a escola nunca foi inaugurada. Já sob a gestão da educadora Angleice Batista, que assumira o cargo no início de 2021, resolvemos realizar a

mudança da Base da SEMA para a nova escola em agosto deste mesmo ano com alguns poucos recursos disponíveis no contexto da realização de um projeto (nessa época eu já atuava diretamente em parceria com a escola através da ONG Casa do Rio). Em novembro de 2021, com a liberação para o retorno às aulas presenciais a Escola Municipal de Ensino Infantil Igapó-Açu inaugura os trabalhos na sua nova sede.

A Escola Duque de Caxias seguiu atendendo poucos alunos, a maioria da comunidade Nova Geração. O processo de mudança de todos os alunos das duas comunidades para a Escola Municipal Igapó-Açu foi gradual e deu-se por completo no ano de 2022. No início, a Escola Igapó, e sua proposta pedagógica diferenciada, que retomou a parceria oficialmente com a Casa do Rio em 2019, gerou desconfianças de muitas famílias. Em 2022, quando a escola pode estabilizar-se minimamente no novo local e condições e também os frutos e finalmente os resultados começaram a aparecer, professores “de fora” passaram a atuar e a Escola passou a funcionar com total autonomia e independência das parcerias é que ganhou a confiança definitiva da maioria das famílias do Igapó-Açu.

Podemos afirmar que o sentido dessa escola reside no esforço comunitário de não apenas erguer uma casa, mas também de construir coletivamente um projeto político pedagógico e uma metodologia que responda às necessidades das suas pessoas e se comunique com o entorno, conectada aos saberes da floresta. Assim, ao longo do processo de construção, do tirar madeiras ao juntar tábuas, foi também se construindo uma ideia de coletividade, um sentido para esse fazer junto. Em especial as professoras e professores, antes mesmo de erguida a casa, iniciaram uma dedicada caminhada para fazer essa escola, construindo juntas e juntos uma forma própria de se formar, educar e estar com os jovens e crianças na Escola Igapó-Açu. Angel Batista, gestor e educador da escola entre os anos de 2019 e 2020, comenta sobre esse processo em um depoimento à Revista virtual Frestas sobre a metodologia da escola:

“No processo de ensino aprendizagem da escola Igapó-Açu está em constante evolução, desde início quando nasceu à ideia de construir uma escola com metodologia que atendesse as necessidades locais, uma questão de debatíamos muito e continuamos debatendo era a autonomia do professor e aluno, por quê? Por que acreditamos esse tipo de atitude deixa o profissional muito mais familiarizado com sua turma, aumentando o grau de criatividade do mesmo, e quando ele passa essa confiança para o aluno a absorção desses conteúdos acontece de maneira leve sem o estresse do ensino convencional. Outro fator que trabalhamos muito é a proximidade das famílias e comunidades junto à escola, não apenas de maneira indireta como meros incentivadores, planejamos ações efetivas em que os pais eles fazem o papel do

professor e constrói junto aos alunos essa troca de conhecimento. O interessante é que tem pais que são analfabetos, mas tem um conhecimento vasto dos saberes tradicionais o que faz dele um mestre naquele conhecimento particular que aprendeu com anos de experiência de vida, e aqui na escola Igapó-Açu ele tem a chance de compartilhar isso com seus filhos que são nossos alunos. Nossa equipe de professores faz o acompanhamento adaptando esses saberes, trazendo para dentro da sala de aula, traduzindo para uma maneira mais didática, posso afirmar que os resultados são positivos até o momento, porém como eu disse, está em processo de construção” (BATISTA, 2020, p.88)

Engraçado o fato de que, quando conheci o Igapó, apesar de não comentar com ninguém, Não entendia porque a necessidade do transporte. Nessa época, período de transição da Escola Duque de Caxias, as aulas aconteciam em salas emprestadas da casa que serve de base para servidores e parceiros da SEMA, que bem mais próximo a vila, que a nova sede, portanto não íamos cotidianamente até lá. No entanto, aos poucos, durante o ano de 2020 e 2021, fomos ocupando as salas com cursos, ou início mesmo dos preparativos para a mudança. Nestas ocasiões eu ia na grande maioria das vezes a pé, sempre muito tranquilamente. Só quando o tempo passou, e as idas e vindas começaram a ser constantes, com necessidade de transporte de materiais, ou idas e voltas imprevistas, que reparei a necessidade real do transporte. A partir daí, passei a relacionar de outra forma com as distâncias, entendendo que aquele trajeto, de “apenas” 3km no máximo, é o espaço ocupado majoritariamente no dia a dia, logo, uma comparação imediata, realizada num primeiro olhar, com os mesmos 3km numa cidade como Manaus, corresponde a três quarteirões. Isso me pareceu uma boa lente para conduzir o olhar em outras dimensões da pesquisa. Mudam as medidas, mudam padrões, a cada lugar. Epistemologias outras deslocam nosso corpo.

1.3 Por outra escola possível na floresta: As crianças sabem!

Foi emprestada, de Angela Nunes (2003) a expressão afirmativa, *as crianças sabem!* que dá título a este último trecho do capítulo. A frase, nomeia um dos capítulos finais da tese de doutoramento de Nunes, na qual destacamos sua defesa sobre a etnologia brasileira, como estudos tais como seu próprio trabalho, como campo fértil de contribuições a Antropologia da Criança (NUNES, 2003, p.38). Querendo soprar ventos para que o presente trabalho, ao menos, esteja numa direção compartilhada de contribuição para noções ampliadas de infância, tanto para o campo da ciência, quanto para destacar sua relevância e o que decorre da utilização de determinadas noções

reducionistas, de criança e de outras categorias que pairam sobre os sujeitos desta pesquisa, para os estudos sobre a sociedade.

No capítulo referido acima, a autora narra o processo de elaboração do material didático específico no contexto do projeto educacional *Idzö 'uhu* - diferenciada e indígena – na região da terra indígena de Sangradouro, Mato Grosso. O tema é relatado, principalmente, pela voz de um professor Xavante que esteve, à época, à frente desta ação. Desta forma, Nunes vai revelando como os educadores Xavantes estavam pensando e realizando tal processo ancorados nos saberes das crianças, bem como na aposta de que elas seriam as mais capazes de reanimar os saberes dos mais velhos e ao mesmo tempo receber novos conhecimentos da contemporaneidade extra aldeia.

Trata-se, portanto, de uma estratégia para desenvolver um método próprio e para enriquecer o projecto educacional como um todo. As crianças são aquelas a dar os sinais de por onde os professores devem caminhar, no sentido de tornar a aprendizagem escolar mais interessante e estimulante, mais próxima de si e das suas expectativas. É exactamente a isto que Lucas Ruri'õ se refere quando insiste que é preciso “valorizar o trabalho e o saber da criança”. [...]Embora tanto as crianças como os adultos cruzem a ponte entre os extremos que actualmente são compartilhados na aldeia, ou seja, entre a tentativa de recuperação de um saber ancestral e o uso de equipamentos audio-visuais alimentados de energia através de um painel solar, os professores apostam que sejam as crianças a conseguir conciliar melhor, e mais rapidamente, esses dois universos de referências. (NUNES, 2003, p.301-303)

Aqui se quer reforçar nosso posicionamento crítico através da denuncia de que muitas infâncias seguem ocultadas, junto a apresentação de caminhos de ação e reflexão críticas sobre tais conceitos. Crianças, como minorias, são as que mais dependem de nós, adultos, para que haja espaço para seus corpos, vozes, sonhos e criações. Nunes irá discutir todo o contexto de relações e ações de crianças e adultos em direção a esse *fazer escola* segundo suas próprias perspectivas, fato que aproxima o que a autora observou ao campo da presente pesquisa e do percurso da Escola Igapó: o caminho dialógico desse fazer “outra” escola. A qual segundo, Nunes:

Evocando Agostinho da Silva, diria que os professores de *Idzö 'uhu* não se contentam em “ter ideias”, mas sim, vão muito mais longe ao “serem as ideias que vão tendo”². É, exactamente, no corajoso processo de “serem as ideias que vão tendo” que as grandes interrogações surgem: Afinal, o que é mesmo uma educação diferenciada para os povos indígenas, segundo o seu próprio ponto de vista? Onde e como, no plano concreto e pragmático de aplicação dos programas educacionais ditos diferenciados, se efetiva o respeito às particularidades sociais e culturais dos povos indígenas? É real e abrangente a participação dos povos indígenas nas decisões em torno da educação escolar destinada às suas aldeias? (NUNES, 2003, p.304-305).

Assim dada essa paridade entre as pesquisas, tomamos também emprestadas suas indagações para abraçar este capítulo final, e justificar uma vez mais a opção pela ênfase dada ao “lugar” no texto desta dissertação. Também procuramos, através dessa pesquisa contribuir para a construção da noção de uma educação diferenciada em que “se efetivam o respeito às particularidades sociais e culturais dos povos” longe ou não de espaço urbanos “na aplicação dos programas educacionais”, bem como criar caminhos para uma “real e abrangente participação” dos sujeitos na elaboração de seus próprios projetos educacionais.

Para tanto, no exercício de passear pelos autores visitados no caminho da pesquisa, antes de apresentar os três textos listados como referenciais para esta parte, além de Angela Nunes, traremos trechos da pesquisa sensível de um professor, que utilizou conceitos da geografia de Milton Santos, para refletir sobre metodologias de ensino da disciplina no contexto escolar. Neste estudo, Carlos defende o uso do conceito de “lugar” por ser capaz de trazer acessos refinados sobre um determinado contexto. De maneira sucinta, e conectada ao posicionamento que buscou-se expressar até aqui, o autor apresenta conceitos chave da Geografia, se valendo de pensamento de Milton Santos, que aparecem no texto reproduzido a seguir, visando auxiliar o entendimento do termo “lugar”, tanto usado no presente trabalho:

“A intenção de realizar esta pesquisa partiu do entendimento de que conhecimento do espaço geográfico e das relações que o formam e que nele se concretizam se faz muito importante para uma melhor compreensão do mundo e conseqüentemente exercício da cidadania. Destacamos ainda a necessidade do entendimento daquele espaço que nos está mais próximo: o lugar. [...] O lugar é entendido como o espaço da vida de cada um, onde estão as referências pessoais e onde estão os sistemas de valores, elementos básicos para a construção da identidade pessoal” (KAERCHER, 1999, p.168) O lugar talvez seja a categoria mais significativa para o sujeito, pois é nessa porção do espaço que o indivíduo mais se reconhece, onde se encontram suas relações afetivas e sociais: “É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (SANTOS, 2010, p.71)

A partir do contato com tal conceito (lugar) na perspectiva de Santos (1997) ocorrido há anos atrás, pairou o desejo de adentrar ao universo da Geografia, para o autor “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 2006, p. 213). A partir do trecho acima citado, foi possível ampliar o entendimento das conexões de tal definição com o corpo, intuitivamente realizadas em outros momentos. Retomarei sobre isso a diante.

Agora, sem mais delongas, retomo o curso do texto com três estudos que mesmo não tratando especificamente de corpo ou brincar, a partir do “campo”, acessam tanto as dimensões invisíveis, quanto as invisibilidades, intrinsecamente relacionadas a formação de identidade dos sujeitos dessa pesquisa, alcançando o que transita e as atravessa; o que fica e o que as transforma. Assim como esta pesquisa, ambos textos tratam de áreas protegidas na Amazônia brasileira em que vivem os chamados de “povos tradicionais”.

Tais textos serão apresentados a fim de contextualizar o lugar até aqui desenhado entre as discussões atuais e campos do saber que atravessam as crianças deste estudo, considerados mais relevantes na fase atual desta pesquisa. Assim, propomos uma trança, feita de três frentes temáticas: Educação, políticas públicas e identidade, assuntos valorizados aqui por nossa intenção de posicionamento ético e cuidadosa na apresentação de um campo que “não é meu”

Conforme prometido no início deste capítulo, o laço de fechamento desta primeira parte, será dado por estes estudos entrelaçados a dados de campo da pesquisa, cuja seleção aqui exposta foi deflagrada no decorrer dos acontecimentos, principalmente influenciadas por tais leituras.

Os textos se assemelham pela maneira que tratam com palavras atentas e responsáveis, da dimensão espacial, territorial ou do espaço geográfico e seus enlaces com a educação e a formação das identidades dos sujeitos que nele habitam. Além disso, há, nos três, um posicionamento crítico e perceptivelmente intencional, em relação a seus próprios campos de pesquisa, permitindo aqueles que os lêem, acesso a uma visão mais ampla das questões que envolvem seus campos. Cada um, a seu modo, apresenta um panorama dos assuntos em questão, sem ser generalizantes ou parciais, uma vez, e justamente, porque suas críticas giram em torno da necessidade de um olhar mais próximo às experiências reais do lugar e dos sujeitos, que sejam capazes de captar a pluralidade dos campos de estudo, especificamente aqueles que tratam de pessoas que são vistas como “outras” (fora do padrão hegemônico) - o que não é o mesmo que dizer um olhar mais específico – e das realidades e vidas nas Amazônias brasileiras. Ao se colocarem criticamente, opondo-se a visões amparadas em paradigmas dicotômicos e eurocêntricos, que carregam noções tais como civilidade e ancestralidade hierarquicamente opostos, tratam também dos perigos e implicações de tais visões generalizantes ou homogêneas sobre estes lugares e vidas humanas e não-humanas.

Há sim, portanto, semelhanças (muitas) entre os sujeitos da presente pesquisa e os dois textos que tratam da educação (JESUS et al., 2006 e PEREIRA et al., 2022), englobados no panorama apresentado por Barreto Filho (2006), acerca da sociogênese do termo “Populações Tradicionais”, mas, as crianças de cada “lugar” com certeza, brincam de outras coisas, comem outras frutas, participam de uma dinâmica econômica diversa, de um território diverso, pois banhada por outro rio, de outra bacia, em que vivem outros peixes, outras árvores, outras histórias, vizinhanças e nuances jamais alcançadas numa visão que as generalize em categorias estanques e engessadas pois se trata de territórios singulares, campo de estudos fértil e cheio de contradições e desafios, e sobretudo, com hiatos a serem preenchidos e saberes a serem considerados, através de outras formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento.

1.3.1 Por uma educação no e do campo das florestas e das águas

Iniciamos então pelo texto “Elaboração de proposta de educação do/no campo em áreas protegidas no Amazonas: relato de experiência” (Jesus et al., 2016) que permitiu, nessa pesquisa, a construção de “novas imagens” sobre o território onde vivem os sujeitos dessa “análise”, substituindo, aos poucos, o imaginário do senso comum acerca da “Amazônia”, que paira nas mentes brasileiras, várias delas “sudestinas”.

Trata-se do já apresentado texto que comenta o comum equívoco acerca do termo “Amazônia”. Nos objetivos de tal estudo, já está sinalizado que o empenho dos autores está em prol de “Sujeitos que possam, de modo individual e coletivo, exercer o protagonismo em suas comunidades nos diversos espaços onde vivem”, no contexto, a Educação do Campo, a Formação de Professores e as Áreas protegidas. Mesmo não sendo estes, especificamente, nossos enfoques, o trabalho trata de sujeitos e questões sócio e geopolíticas que compõem a rede de relações mais direta dos nossos sujeitos, compondo assim, o lugar de que estamos tratando.

O texto é um relato de caso do processo de elaboração da proposta para o primeiro “curso de pedagogia do campo (das águas e da Amazônia)” desenvolvido no Amazonas, fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a Fundação Amazônia Sustentável (FAS) e os comunitários das áreas protegidas que receberão o curso. O modo como o nome do curso e é apresentado dá ênfase às referidas peculiaridades do local:

Na Amazônia, o campo é caracterizado pelos povos da floresta e ribeirinhos, daí se denominar de educação do campo, da floresta e das águas. Esta opção política de pensar a educação ajuda esses povos a refletirem acerca da sua realidade e das contradições engendradas pelo capital no intuito da busca de um projeto de sociedade em que eles próprios tenham autonomia de pensar e de agir.

Tal passagem demonstra que se relacionam em intenções e motivações este e o trabalho que está sendo exposto, no nosso caso, preocupada em explorar, como nos adultos, educadores, familiares e professores, gestores, realmente interessados que seus filhos e filhas tenham garantidos direito à vida e à educação de qualidade, podem criar estratégias de escuta, a partir de legitimação das crianças como sujeitos de direito.

Seguindo, mais uma vez, as autoras apresentam dados que refletem imagens mais palpáveis sobre como estão distribuídas no planeta as áreas protegidas. Segundo o texto “cerca de 5% da superfície terrestre é legalmente protegida, por meio de 7.000 unidades de conservação espalhadas por 130 países. No Brasil, “as áreas protegidas totalizam[m] 1.552.769 km². Na Amazônia são 326 com cerca de 1.137.199 km² representando cerca de 27,1% do território nacional, ainda na Amazônia [...] unidades de uso sustentável corresponde a 719.706 km² [o] que equivale a 17,1% do território nacional”.

O estado do Amazonas é composto por 62 municípios caracterizados pela presença majoritária de floresta em todos eles. Ao apresentar “o maior estado em extensão territorial do Brasil, no qual os rios exercem um papel sociocultural e político que influenciam na diversidade cultural existente, podendo ser considerado, portanto, como um estado ribeirinho no contexto da Amazônia”. É possível criar uma imagem mais próxima da região, e da paisagem ribeirinha, composta de igapós, igarapés, regiões de várzeas, terra firme, ramais, estradas, entre tantas outras.

Assim nos vemos diante das perguntas: Por que a “outra” escola, é a escola “diferenciada”, “indígena” ou “do campo”? Não seria a da cidade, num “estado-floresta”, a escola “diferente”? Algumas destas respostas podem ser, para alguns, aparente mente óbvias. Mas, desmembrá-la, em suas camadas, relações entre noções macro e micro, históricas, políticas e sociais, uma vez que perguntar o óbvio é uma estratégia para rever conceitos.

Por acreditar, então, e não solitariamente, serem os dados acerca do território, essenciais, para elaboração de propostas de políticas públicas, em especial, aqui, as

educacionais para regiões não urbanas. Todavia, se radicalizadas, abrangeriam a ideia de cada escola deveria, em certa medida, ser única e para isso desfrutar de autonomia e estrutura para forjar-se aquilo que interessa, de fato aos que nela habitam, a fazem, formam e se formam.

Além de influenciar nas noções de território, o texto também acolhe esta pesquisa, com uma definição bem elaborada do contexto das pessoas que vivem em Unidades de Conservação e que também podem ser atribuídas às crianças, famílias e professores que vivem em no Igapó.

“Moradores em contextos rurais da Amazônia sofrem com a ausência das políticas públicas e estabelecem uma estreita dependência com a sede do município. Professores que trabalham nas escolas rurais do Amazonas, precisam realizar até doze horas de viagem para buscar soluções para sua comunidade ou para o recebimento de seu salário. E, apesar da longa viagem, na maioria das vezes retornam para sua comunidade, frustrados e sem ter conseguido atingir seus objetivos. O ritmo de vida dessas pessoas se resume na busca constante de viabilizar o seu poder aquisitivo e na ânsia de conquistar e proporcionar melhores condições de vida aos seus familiares. A distância é um fator de grande importância na vida de quem vive neste espaço, pois é a partir dela que se estabelece maior ou menor integração com a sede municipal, com as comunidades vizinhas, com o acesso à educação e ao atendimento médico e, principalmente, com o grau de ligação com determinado grupo comunitário.

Deflagrando a interrelação entre legalidade aplicadas às UC's no Amazonas, e as leis e diretrizes que regimentam a educação escolar do campo, na qual se enquadra a Escola Igapó-Açu, e a criação de categorias identitárias correlacionadas tanto a luta dos movimentos sociais, quanto de outras movimentações geopolíticas. Aprofundemos um pouco mais, iniciando um olhar para o contexto do surgimento das áreas protegidas no mundo e na Amazônia brasileira, com os dados apresentados a seguir:

No ocidente, a concepção de áreas protegidas nasce de um enfoque marcado pelos processos excludentes do modo de produção capitalista. De acordo com Diegues (2000) a ideia de áreas protegidas objetiva proteger a vida selvagem da lógica urbano-industrial que não leva em conta o respeito à natureza. No século XX, mais precisamente entre as décadas de 1970 e 1980, houve um avanço na criação dessas áreas por conta do movimento ambientalista que, com o caráter preservacionista, defendia a criação de pedaços de terra intocáveis. [...]O auge da criação de unidades de conservação na Amazônia se deu no período militar, mais precisamente em 1970, com o Programa de Integração Nacional (PIN) que propôs a criação de quinze polos de desenvolvimento na região, bem como a criação de unidades de conservação *com o objetivo de amenizar o impacto causado pelos polos industriais na natureza*” (JESUS et al, 2006)

Ao apresentar discussões mais aprofundadas sobre as consequências das generalizações na categorização de sujeitos que vivem em áreas rurais no Brasil, em especial em áreas protegidas do estado do Amazonas, as autoras exemplificam como tais equívocos tem gerado constantes reproduções cíclicas dos sistemas de opressão e das invisibilidades que os envolvem.

A criação das áreas protegidas, nos casos estudados por elas, foi feita de “forma autoritária, sem consultar a região envolvida. Não se considerava, portanto, a presença de populações tradicionais que eram tidas por alguns autores como posseira ou degradadora”. Só na década de 80, se passa a considerar os direitos desses sujeitos, gerando mudanças no conceito de áreas protegidas, mobilizados por movimentos ambientalistas no Brasil.

A partir dos anos de 1980 [...] passaram a considerar o direito das populações tradicionais que habitavam nestas áreas, criando o que Diegues chama de ecologismo social (DIEGUES, 2000) ou ambientalismo camponês (VIOLA, 1991). A política ambiental para essas áreas valoriza o extrativismo e as tecnologias alternativas de produção e parte também da ideia de organização de movimentos sociais contra a implantação de grandes projetos governamentais alguns dos quais tiveram impactos devastadores sobre os modos de vida tradicional da Amazônia.

Não à toa, a abertura do texto toca questões ideológicas relacionando capitalismo - sistema socioeconômico hegemônico no mundo, hoje – a educação e os parâmetros educacionais que regimentam as escolas “[Concordando com Jesus (2009)] no Amazonas, tal como nos demais estados brasileiros, a educação trabalha para legitimar o sistema econômico por meio da submissão das pessoas ao modo de produção capitalista e às contradições por ele engendradas”. Dando importância ao recorte principal, focado na imperativa necessidade de criação de novos mecanismos na política de formação de professores para estas regiões (e outras que poderão se inspirar) as autoras apontam as singulares locais como ponto estratégico para se analisar a educação e a implementação de políticas:

Nesse sentido, e em meio a tais variantes que resultam da preocupação com a questão educacional, o direcionamento de um olhar mais crítico com relação a formação de professores na e para a zona rural do Amazonas, na tentativa de entendermos como diretrizes de âmbito nacional foram sendo implantadas e até que ponto encontram-se adaptadas às singularidades locais.

O texto ainda deflagra desde as divergências no cumprimento da garantia dos direitos fundamentais, no que tange a educação como direito de todos, até o pouco

alcance das diretrizes e legislações, criadas a partir do estabelecimento áreas como estas, que abrangem tal região, expondo suas inadequações às necessidades e realidades locais e apontando que não dão conta da pluralidade. Assim apresenta como o estudo pretende dar suas principais contribuições para os problemas do campo:

“Há muitos desafios a serem superados na formulação das políticas educacionais direcionadas às áreas rurais, com espaço para muitas reflexões acerca do assunto. As contribuições deste estudo concentram-se em mostrar como as diferenças regionais são importantes para o delineamento das políticas públicas educacionais. Os governos precisam considerar as especificidades dessa região amazônica na elaboração dos programas educacionais, uma vez que suas dinâmicas geográficas demandam um olhar diferenciado” (JESUS et al, 2006, p.21)

Outro ponto de culminância entre o texto e o discurso preconizado no presente escrito, está na afirmação de que a “Educação do Campo” é maior que a “Educação Escolar do Campo”. A presente pesquisa quer apontar pistas para a formulação de estratégias encontradas junto às crianças, algumas destas relacionadas a como escuta-las como modo de entrar em contato com o lugar, e a relevância desse conhecer delas, possibilitando “ver” o lugar de “outras” maneiras e assim, elaborar diretrizes para formação na escola que não se resuma a “adaptá-las” ao mundo “civilizado, a ocupar, reincidentemente, os mesmo papeis indulgentes de seus familiares, desde a colonização, do ponto de vistas socioeconômico, ao menos.

Neste sentido, salientamos que a compreensão da cultura do campo é pré-requisito fundamental para uma educação escolar nesse contexto, porque a educação do campo é mais ampla do que a educação escolar do campo e os processos formativos de professores precisam incorporar a preocupação com o contexto social, pelas relações sociais estabelecidas, pela cultura, pela forma de vida, pela identidade do trabalhador do campo (COSTA, 2012 *apud* JESUS, 2006, p.8).

No contexto da formação de professores de que trata o texto, se diz, portanto, que a pluralidade do território amazônico é condição básica na formação de educadores. Para tanto, a participação (de direito) de todos envolvidos, principalmente aqueles que receberão o curso, é exaltada, uma vez que sempre deve forjada pelos próprios sujeitos. A construção de uma proposta dialógica do curso, põe em xeque a imperativa movimentação pela garantia a participação social nessas regiões.

“No epicentro dos desafios está a construção de uma proposta dialógica que leve em conta os sujeitos da educação nas RDS. A formação de professores na Educação do Campo fundamenta-se na num movimento de reflexão-ação-reflexão sobre a realidade dos sujeitos que vivem no contexto rural, em

especial no cotidiano escolar e seus movimentos de apropriação e construção da realidade na qual a prática pedagógica irá se construindo. [...] Tal processo de construção deste curso possibilitou a retomada de questões fundamentais na formação de professores e nos desafios na formação dos educadores que também formarão outros sujeitos num processo contínuo de busca na contextualização do ensino, na possibilidade de construção de currículos numa perspectiva crítica, fortalecendo experiências na construção de uma educação pública de qualidade em nosso contexto amazônico, como preconiza a Constituição Brasileira” (COSTA, 2012 *apud* JESUS, 2006).

Á respeito das questões de governança nestas áreas, o texto apresenta respostas para mais uma das lacunas que percorreram paralelas a esta pesquisa. Encontramos, no texto, que, entre Estado e comunidade, há uma camada extensa e hierárquica, de instituições à órgãos, e de atravessamentos outros (tais como ONGs e projetos privados, públicos, nacionais e internacionais, vereadores entre outros) que mergulhada no campo, não era possível dimensionar.

Assim, ressaltando uma das camadas das tantas interseccionalidades de sistemas de opressão a que estão sujeitas as pessoas para quem olhamos nesta pesquisa, a comum negligencia dada as suas histórias nos processos formativos na escola sempre nos chamou a atenção e é evidenciado como forma de epistemicídio que isso se repete. Se já vemos isso, numa perspectiva ampla de Brasil, ao notar como são recentes as conquistas recentes, através das leis 10.939 e 11.645 que determinam obrigatório o ensino do conteúdo das histórias dos povos ameríndios, africanos e seus descendentes no Brasil, para além das perspectivas da dizimação e escravização destes que dirá da valorização das histórias locais e alcance delas na formação de professores para locais como a Amazônia rural.

“[...] refletir sobre processos de formação de professores na atualidade é complexo e desafiador, pois envolve várias perspectivas e tendências que precisam estar claras nas proposituras curriculares, em especial de cursos de pedagogia que tem a tarefa de trabalhar a formação de professores para atuarem na primeira etapa da educação básica. Esta preocupação se estende às regiões diversas como a Amazônia, que é vista por diferentes interesses geopolíticos que em muitas situações, fazem com que a visão das características singulares e sua história de exploração e resistência contra uma ideologia de dominação e aculturação das populações nelas presentes, sejam ignoradas” (JESUS et al, 2006, p.2).

1.3.2 Migração rural-urbana e educação no Amazonas

“Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas” (PEREIRA et al., 2022), é um texto que trata do estudo que “objetiva

identificar como o contexto das migrações por fatores educacionais nessa unidade de conservação [RDS Amanã] difere dos estudos que discutem a relação entre migração e educação” e aborda a relação entre migração e educação no contexto das populações tradicionais ribeirinhas moradoras da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, no estado do Amazonas. Apresenta uma pesquisa acerca dos fluxos migratórios, com olhar sensível e preciso, acerca dos fatores educacionais envolvidos nas motivações dos indivíduos que migram, com recorte numa unidade de conservação, mas de alcances largos, como se vê, alcançando a presente pesquisa.

Tendo analisado uma região com diversas semelhanças ao campo de estudo desta pesquisa, aponta que o fluxo migratório, no senso comum ainda chamado de êxodo rural e por vezes medido por perspectivas reducionistas desse fenômeno na atualidade, defende que há características próprias nessas regiões, e que pontuais estudos recentes indicam que o êxodo com fins educacionais no rural amazonense tem tido grande “influência no crescimento desse tipo de movimento populacional na última década”.

Porém o número pode ser mal interpretado em análises cujas bases de dados estejam baseadas num olhar enviesado, entre outras razões dado o baixo alcance do censo e de pesquisa de larga escala nestas regiões.

A partir desse estudo temos que as migrações rural-urbana no Amazonas, vão muito além da motivação por melhor qualidade de ensino ou pela busca de formações específicas (intercâmbio, escolas renomadas, cursos específicos) dados os quais geralmente apontam os estudos sobre o assunto. No entanto, é pelo simples acesso e garantia do direito a educação básica (ciclos fundamentais 1 e 2) que muitos migram, denotando grandes semelhanças ao território da presente pesquisa

Na mesma trilha em que relatamos os hiatos relativos aos estudos aos estudos da infância, aqui o texto deflagra que há disparidade entre os avanços das discussões e os dados disponíveis para tais pesquisas, o texto indica, ainda, que estudos situados podem e estão inaugurando campos e metodologias (PEREIRA et al., 2022, p.05)

Aqui, e ao longo da pesquisa, foi possível notar que a insipiência e os hiatos nos campos deste estudo implicam num movimento cíclico, a repetir certas generalizações, tal como vemos na lógica reprodutiva do racismo estrutural no país, ou outras sujeições a categoria de “outro”, que revelam que nossas legislações, se bem observadas, ainda carregam uma linguagem que revela noções excludentes de pessoa, tanto mais estas se distanciam do padrão.

Essa observação pode ser útil para repararmos que o padrão hegemônico é um ser adulto, identificado como sujeito civilizado, ou cidadão de bem, expressão que voltou a ser utilizada com mais afinco nos últimos anos no Brasil, - um homem, branco, de hábitos urbanos, casado com uma mulher, empregado, e com filhos; as forças hegemônicas que levam a escola da sociedade a conduzir crianças em direção a esse padrão, as leva também numa educação em direção à adultez. Para os autores dos estudos da infância, uma mudança paradigmática imprescindível, é passar encarar as crianças por quem elas são no presente, e uma educação em direção a sua própria infância e tempo. Por isso, seu contexto é tão relevante nos processos educacionais. A vida não para enquanto as crianças vão à escola, e por isso essa relação gera movimentos em toda a família;

“Ressalta-se ainda que a migração ou o deslocamento de uma criança ou jovem não é um projeto individual. É uma mudança que necessariamente interfere nas estratégias de organização da vida em família e, em maior escala, da vida em sociedade. Ou seja, a garantia do acesso à escola próximo ao domicílio em que se vive, além de fazer cumprir o direito à educação, visa à manutenção das características e tradições locais” (PEREIRA et al., 2022, p.8)

Assim o texto conclui com a importância de estudos geograficamente situados para compreensão de fluxos migratórios e outras singularidades que incidem sobre o processo escolar dos sujeitos do campo no estado do Amazonas. “Estudos dessa natureza são importantes para nortear as políticas educacionais direcionadas às populações no rural amazônico e, no contexto das unidades de conservação, subsidiar ferramentas para pensar estratégias de desenvolvimento social para as populações que vivem nessas áreas”.

O texto ainda apresenta um recorte das legislações, especialmente direcionada para estas regiões. Centraremos aqui em apontar os desdobramentos relacionados a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Através de alguns projetos aliados aos estados e municípios, implementados a época da aprovação da Lei, foi alcançado o cumprimento de várias das novas diretrizes nacionais para a educação, tais como possibilidade das séries multiseriadas, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e a implementação de escolas nucleares. Direcionadas especificamente para o rural brasileiro, tais diretrizes apontam que generalizações as acompanham, mesmo que implícitas, e as noções

homogeneizantes que aglomeram as populações que vivem fora do urbano - muitas destas áreas protegidas - em categorias-ônibus (BARRETO FILHO, 2006, p.109), que pautam tais legislações, infelizmente, não se adequam a pluralidade do território.

Ao longo dos anos, uma série de programas foram implantados no estado, no esforço de atender às demandas educacionais no rural amazonense. A educação em áreas rurais coloca especificidades às políticas educacionais, como a oferta de ensino multisseriado, a existência de escolas nucleadas, o tempo e as distâncias percorridas por alunos, professores e funcionários para chegarem à unidade escolar e o uso de materiais didáticos, que normalmente são alheios à cultura e ao modo de vida das pessoas residentes nas áreas rurais (Arroyo, 1999). Quando esse cenário é sobreposto à realidade amazônica, tais questões ganham nova profundidade e novos contornos, sobretudo por haver diferentes rurais na Amazônia brasileira [...] Aparentemente, existe uma longa distância entre o que se pretende em termos (FAS e UNICEF, 2017 de alcance das políticas educacionais planejadas para o rural e o que realmente chega às populações nessas áreas. O que identificamos, nesta revisão, é que existe oferta educacional no rural; no entanto, ela não atende às demandas existentes (PEREIRA, 2022, p.06-09).

Bastante comum na Amazônia e no Amazonas, um bom exemplo também das consequentes generalizações dos contextos rurais do país, é a importação de programas de outros estados (ou países) sob a justificativa do sucesso apontados por índices que geralmente não correspondem a múltiplas realidades regionais. O texto revela como causas do insucesso provavelmente se relacionam a essa sobreposição de noções e projetos. Ademais, o texto ressalta como no estabelecimento de diretrizes educacionais para estas regiões o direito a participação não foi priorizado:

Ademais, os próprios nucleamentos escolares foram definidos pela administração pública sem uma consulta às comunidades. Essa prática desrespeita a gestão participativa prevista pela própria LDB (lei n. 9.394/1996), em que alunos, pais, mestres e demais associados à vida escolar teriam voz nas decisões sobre o rumo e o destino de suas escolas (PEREIRA, 2022, p.08).

Para indicar mais alguns dados, no Igapó há uma apenas uma escola, com um anexo, porém tal condição não está subordinada ao estabelecimento das escolas nucleares, e se assim fosse, não atenderia as 4 comunidades mais “próximas”, pois não seria possível o deslocamento diário dos estudantes. Na comunidade é oferecido o estudo até o nono ano, além do EJA, em turmas multiseriadas.

Hoje, na região, o local mais próximo para cursar o ensino médio é a escola localizada no PAE Tupana, porém por uma série de fatores, as aulas ali não são regulares. É o Careiro que recebe a maioria daqueles que querem e conseguem concluir os estudos. O ensino tecnológico já foi prometido pela prefeitura, desde a coleta de

assinaturas justificando a demanda para o local, porém alega-se a dificuldade (real) do transporte do equipamento, bem como sanar a necessidade de construção ou ocupação de uma sala onde seja possível o desenvolvimento de tal atividade.

Poucos moradores têm graduação, e aqueles que conseguiram concluí-la, o fizeram em sua maioria, através de faculdades privadas via cursos de caráter semipresencial e assíncrono. Portanto, mesmo com uma rede empenhada na área de educação, o fluxo migratório por fatores educacionais é também uma constante no Igapó-açu.

1.3.3 Populações Tradicionais e áreas protegidas

O próximo e último texto será apresentado, principalmente, para dizer da importância de estar atento e vigilante tendo sempre em mente (ou a mão), a perspectiva dos “povos da floresta”³ como sujeitos (individuais e coletivos) de direitos, que ocupam o mesmo espaço-tempo e contemporâneos - e não anteriores - a nós, que vivemos nas cidades.

Intitulado “Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção” (BARRETTO FILHO, 2006), o texto apresenta um panorama do que cerca a origem do termo “Populações Tradicionais”, no contexto internacional da instauração das políticas conservacionistas e de delimitação de áreas protegidas em todo o mundo.

Entre tantas outras informações, trata também dos perigos que decorrem das generalizações embutidas no termo “Populações tradicionais”, e pela maneira como abarcam, grupos e pessoas; aponta, ainda, caminhos de reflexão sobre as relações estabelecidas, no âmbito da legalidade, a partir desta noção genérica de pessoas (no nosso caso, as que vivem em diferentes localidades da Amazônia rural e brasileira).

3 Outra fonte da noção de “população tradicional” no Brasil foram os “novos movimentos sociais” protagonizados por segmentos do campesinato e grupos indígenas da Amazônia que ganharam visibilidade no final dos anos 1980, período a que Almeida se refere como “o tempo dos primeiros encontros” (1994: 524). Como observa este autor, No decorrer dos cinco primeiros meses de 1989, ocorreram: o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, em Altamira, PA, em fevereiro, formalizando protestos contra a construção da UHE de Cararaô (ou Belo Monte), o plano de aproveitamento hidroelétrico do rio e a inundação das terras indígenas; o I Encontro dos Povos da Floresta junto com o II Encontro Nacional dos Seringueiros, “a ‘crise ecológica’ vivida por segmentos do campesinato e por grupos indígenas da Amazônia tem uma dimensão marcadamente política e ideológica”, não correspondendo à “questão ecológica” posta por outros setores da sociedade abrangente. Trata-se, antes de tudo, de mobilizações pela manutenção de condições de vida pré-existentes a projetos e programas governamentais – ou induzidos pelo governo – e pela garantia do “efetivo controle de domínios representados como territórios fundamentais à identidade” desses atores sociais (ALMEIDA, 1994, p.522). Expressam, assim, a crise dos padrões tradicionais de relação política na Amazônia ao articular alteridades históricas em torno de identidades políticas (BARRTEO FILHO, 2006, p.131).

Interliga assim, pontos que ajudam na compreensão do nosso campo ao associar, através de fatos, as motivações que culminaram na sociogênese de tal noção que é a instauração das unidades de conservação no Brasil e no mundo.

Segundo Barreto Filho (2006), chega, preenchendo grande parte de mais uma lacuna que habitou esta pesquisa desde os primórdios. O texto apresenta um panorama sobre as principais questões que tangenciam as relações entre os termos: “populações tradicionais” e “desenvolvimento sustentável”; ambos presentes nos nomes oficiais do “nosso” lugar e motivo de longas reflexões durante o percurso deste estudo.

A seguir, apresento uma sequência de palavras muito bem articuladas que tratam desses pontos acima citados, e por isso estão aqui reproduzidos:

“Nos marcos do debate em torno do suposto problema da presença de grupos humanos em áreas protegidas – definidas como instrumentos de conservação da biodiversidade *in situ* – forjou-se uma noção que tem sido empregada com liberalidade para referir-se a grupos sociais historicamente específicos e distintos entre si. “População tradicional” tornou-se uma “categoria-ônibus” (ESTERCI, 2001) para aludir, no Brasil, a grupos sociais que, conquanto culturalmente distintos no tecido da sociedade nacional e caracterizados por formas cultural e historicamente específicas de apossamento da terra e de apropriação dos recursos naturais, estão desprovidos de tratamento legal diferenciado que reconheça o seu direito às terras que tradicionalmente habitam, tais como índios e grupos remanescentes de quilombos (cf. LIMA, 2001b). A noção é ambivalente, pois, ao tempo em que opera como categoria residual de sentido negativo, abrangendo tudo o que não é índio, nem quilombola, nem seringueiro (como sugeriram LIMA e ROLA, 2001), abarca e compreende todas estas categorias – e outras mais – de grupos sociais cuja distintividade cultural se expressaria em termos de territorialidades específicas” (BARRETTO FILHO, 2006).

Dentro de tal território de discussão, será dada atenção neste texto: (1) a utilização e tentativa de esgotamento do termo “caboclo”, que em nossa pesquisa sempre foi o termo mais ouvido em “campo”, como auto referência identitária, principalmente entre os adultos; e (2) às definições de Barreto Filho para os sujeitos e contexto – de pessoas que vivem em áreas protegidas na Amazônia Brasileira que coincidem com elementos e pessoas da presente pesquisa. É como “grupos sociais residentes em/ou nas imediações de áreas protegidas, que o primeiro novo “termo” é apresentado no texto, conforme abaixo:

“Neste trabalho proponho-me a esboçar uma sociogênese da noção de “populações tradicionais” e uma crítica sociológica do seu emprego na caracterização dos conflitos envolvendo grupos sociais residentes em – ou nas imediações de – áreas protegidas, em particular as estabelecidas na Amazônia brasileira. O foco na Amazônia justifica-se, entre outros fatores, pelo fato daquela noção ser sistematicamente empregada no âmbito das

políticas de conservação e “desenvolvimento sustentável” dirigidas à região, desde 1988 pelo menos, para identificar e fazer conhecer as sociedades camponesas ditas “históricas”, oriundas da incorporação colonial da região amazônica – os caboclos.

[...] “Como observa Lima (1999), caboclo é uma categoria de classificação complexa que articula dimensões raciais, geográficas e de classe, representando para o senso comum – mas não só para este, como mostrarei adiante – o tipo humano característico da população rural da Amazônia, na galeria dos tipos regionais brasileiros” (BARRETO FILHO, 2006, p.109).

Assim como no texto anteriormente citado (JESUS, 2006), logo de início, o autor sugere a necessidade da utilização de “outros” termos, denotando sua posição crítica diante da homogeneização encampada na constituição do termo “populações tradicionais” pois são diversos os ajuntamentos de pessoas, os lugares e os territórios, ainda que compartilhem tantas qualidades.

Assim, defende-se, pela utilização aparente no texto, termos que condigam com as realidades singulares de cada localidade, sem que tais nomeações estejam sujeitadas a categorias cujas motivações de nomeação são escusas às vontades de destino de cada um dos sujeitos (coletivos e individuais) envolvidos. Se as legislações determinam direitos, seus direitos devem ser baseados nas suas próprias demandas, que devem chegar ao governo via participação social, também esse, um direito constitucional no Brasil (BRASIL, 1988).

Além da gênese do termo, ao longo do texto, Barreto Filho expõe o que é posto “na mesa de negociações” quando se trata da delimitação de áreas protegidas, além dos porquês e dos órgãos que estão envolvido nestas movimentações, as quais determinam leis, e que geram, conseqüentemente direitos e restrições, pois sempre condicionados as diretrizes conservacionistas das áreas.

Em certa hora, em caráter de alerta, o autor aponta como as populações humanas que, “sempre” habitaram estas áreas, hoje protegidas, nunca foram prioridade no estabelecimento e delimitação destas regiões. Quando tais pessoas passaram a figurar nas letras da lei, foi sempre de forma sujeitada às condições, como demonstra o trecho a seguir:

Reconheceram-se, assim, culturas originárias, autóctones, que efetuavam uma agricultura tradicional, supostamente adaptada ao ecossistema, e cuja herança cultural se considerava valiosa, apenas mediante a sua aceitação das zonas em que seriam administradas. É importante observar, como faz Nitsch, que “zoneamento é negativo” “não é outra coisa que [não] proibição abrangente, aplicada simultaneamente a todos os lugares [de um] território em questão” (1994: 502).

Assim vemos como estas noções então diretamente ligadas as noções de pessoa que “implicitamente” o nome “populações tradicionais” carrega, ou como aparecem, explícitas, nos termos da lei: povos, grupos e comunidades diversas racializadas e vítimas interseccionais de sistemas opressivos e racistas.

“A anexação do zoneamento ao conceito de parque nacional trouxe consigo o reconhecimento de que comunidades humanas com características culturais específicas faziam parte dos ecossistemas a serem protegidos, na figura das “zonas antropológicas”[...] o reconhecimento da existência de “estilos de vida tradicionais” no âmbito do conservacionismo internacional deu-se na conjuntura da incorporação oficial do princípio do zoneamento à definição das áreas protegidas e do surgimento das preocupações em relacionar conservação da biodiversidade in situ com o desenvolvimento socioeconômico à escala local na gestão dessas áreas. Essas mudanças são mais visíveis no âmbito das formulações e orientações produzidas nos fóruns internacionais de discussão sobre os estatutos, os objetivos e as metodologias de gestão das áreas protegidas” (BARRETO FILHO, 2006, p. 112).

Conforme se pode acompanhar a seguir, muito antes de considerarem as populações humanas que viviam nos parques e áreas que se pretendiam de proteção integral, outras exceções surgiram, as quais acarretaram a divisão destas áreas em zonas com diferentes usos e permissões, que só posteriormente passaram a considerar as vidas humanas que ali viviam.

“Muito antes de evidenciar-se para os planejadores da conservação da natureza o problema da ocupação humana e do uso dos recursos das áreas protegidas, em caráter temporário ou permanente, por populações locais, o princípio geral para parques nacionais enunciado na I Conferência Mundial sobre Parques Nacionais (Seattle/1962) admitiu a possibilidade de, na prática, existirem exceções à regra geral de ampla proteção legal contra a exploração de seus recursos naturais ou qualquer outro dano ocasionado pelo homem. Tais “exceções”, relacionadas a direitos privados de habitação, agricultura, pecuária, prospecção mineral e caça porventura existentes antes da criação do parque, deveriam ser manejadas como tais – ou seja, dever-se-ia aspirar à redução ou ao fim das mesmas (AMEND e AMEND, 1992.p 459). Dadas as dificuldades de definir uma área inteira por uma categoria apenas, pela primeira vez foi proposta a divisão dos parques em zonas, definindo as atividades permitidas e proibidas em cada uma delas” (BARRETO FILHO, 2006, p. 112).

Aqui, no movimento de serem incorporados de maneira aglomerada na “categoria-ônibus” “populações tradicionais”, a partir do processo de zoneamento destes territórios, divididos por seus usos diferenciados, os grupos humanos residentes destas áreas, acabaram sujeitos a condições para seguirem habitando do seus territórios, sendo, uma delas aderir a uma compreensão de conservação específica, relacionada ao

“desenvolvimento sustentável”, termo controverso, e em disputa, sobre o qual não haverá tempo para aprofundamento, por hora.

De toda forma, a noção contemporânea de conservação engloba “tudo aquilo” que não é alterado pelo homem civilizado, daí então pessoas, tais como as crianças desta pesquisa, serem consideradas pessoas cujas culturas devem ser “preservadas”, aproximando-as uma vez mais da noção de natureza, com intenções de que o desenvolvimento não as atravesse, ou modifique o menos possível, seus modos de vida. No entanto, na própria delimitação das áreas protegidas já incidem modificações provocadas em seu modo de vida (benéficas ou não).

Hoje, já sabemos que - com as raras exceções de povos que permanecem isolados sem contato com a cultura branca, pessoas da cidade e do campo se deslocam, comunicam e modificam o espaço e a cultura de modo ininterrupto. Assim, a ideia de preservação, sobreposta a vidas e culturas, não só é utópica, como deflagra a colonialidade presente, e a habitar de maneira confortável, em nosso cotidiano, de forma explícita, sem, no entanto, ser sempre notada.

Vê-se a seguir, como o termo “populações tradicionais”, ao fim e ao cabo, está diretamente relacionado a noções tais como: primitivo, atrasado, antigo, ancestral, selvagem, oposto a cidade e à civilidade.

“Tentei mostrar ao longo deste artigo como as definições de “população tradicional” tendem, via de regra, a situar os grupos sociais que elas recobrem – aí incluídas as sociedades caboclas amazônicas – como partes dos ecossistemas a serem protegidos e como estando em uma espécie de sintonia natural com a natureza, como “populações animais reguladas [...] por parâmetros naturais, independentes das práticas simbólicas humanas” (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p.25). Encontramos, assim, alguns referentes importantes do termo “população”: de um lado, a referência ecologista simplificadora, que naturaliza esses grupos como parte da paisagem natural; de outro, a clivagem demografista atomizadora, que apaga distinções e singularidades em favor da orientação censitária, que é a mesma orientação do cadastro – entendido como forma de controle social e de produção de conhecimentos para atender aos objetivos de intervenções governamentalizadoras” (BARRETO FILHO, 2006, p.130).

Tal referência, ao mesmo tempo tão atual, acaba por reforçar estereótipos e recria imaginários pejorativos. Além disso interfere nas motivações e temas buscados por organizações do terceiro setor e movimentos sociais, que, na tentativa de responder a demandas locais, acabam na obrigação de ter sempre como prioridade, o atendimento e apresentação de respostas às demandas ambientais, ao desenvolver projetos nestes territórios.

É possível assim, traçar paralelos com as questões sobre migração rural-urbana no Amazonas, antes apresentadas, trançadas a um trecho do texto de Barreto Filho:

“[...] seja por derivarem da colonização europeias – não sendo sociedades autóctones –, seja por constituírem testemunho da influência perniciosa da “civilização”. A definição que proponho aqui seria, também, um passo importante na ruptura com os mecanismos conceituais e administrativos de controle e subordinação dos processos de mudança cultural – via planos de manejo e gestão –, mecanismos estes vinculados à expectativa de estabilidade e equilíbrio cultural no tempo desses grupos” (BARRETO FILHO, 2006, p. 139).

Nos posicionamos, diante da exposição de mais um ponto que nega identidades e subjetividades de vidas amazônicas:

Dirirjo, portanto, da sugestão de Cunha e Almeida (1999), para os quais poder-se-ia estabelecer um pacto neotradicionalista por meio do qual definir-se-ia como “populações tradicionais” as que se dispusessem a ocupar esta categoria, aceitando as implicações dos dispositivos legais e institucionais que exigem o “uso sustentável dos recursos naturais”: supondo um passado não predatório de uso de recursos naturais, espera-se delas que levem doravante um modo de vida coerente com a conservação da diversidade biológica – cenário futuro este a ser assegurado por tal pacto (cf. CUNHA e ALMEIDA, 1999, p.5; BARRETO FILHO, 2006, p. 139).

A seguir, ao apresentar como alternativa a parceria, o autor descreve modos de relação as quais me identifico e se pode relacionar as relações estabelecidas durante esta pesquisa:

“Ao contrário da categoria “populações tradicionais” e dos esforços de construção de um conceito culturoológico técnico que tenha expressão jurídica – que podem contribuir ainda mais para a essencialização das relações entre os grupos sociais abarcados pela noção (como os caboclos) e a natureza –, julgo importante assegurar uma definição legal que garanta abertura para identificar e caracterizar sociologicamente quaisquer atores presentes nas situações enfocadas – em que já há e/ou se pretende criar áreas protegidas – e com os quais se pode estabelecer parcerias – e não pactos – de diversos tipos, que possam viabilizar a conservação da biodiversidade no longo prazo, que obrem um enraizamento social local maior para as áreas protegidas e que garantam justiça social na distribuição dos custos e benefícios da ação conservacionista” (BARRETO FILHO, 2006, p. 139).

Abaixo, julgamos importante o que destaca o autor, pois detalha aquilo que acredito, devemos nos distanciar, em termos de intencionalidades de projetos, ao descrever ações de caráter compensatório e manipulador:

“Sob a rubrica ICDP reúne-se amplo e diversificado leque de iniciativas que tentam articular a conservação da biodiversidade em áreas de proteção integral com o desenvolvimento socioeconômico para grupos humanos em

escala local, ofertando fontes alternativas de renda que não ameacem a flora e a fauna das áreas protegidas. Como observa Lima, em outro tom, “projetos integrados apresentam a intenção de promover a melhoria das condições de vida da população como ‘retorno’ por sua cota de sacrifício e como incentivo à sua aceitação da proposta de preservação” (LIMA, 1997, p.288; BARRETO FILHO, 2006, p.115).

Ao final, o autor propõe então uma alternativa conceitual para os “grupos residentes em áreas protegidas, que que supere a referência naturalizante, a clivagem demografista e a orientação censitária implicadas no emprego do termo “população”, que simplifica, atomiza e assujeita” (BARRETO FILHO, 2006, p.138) ao passo que “faz-se necessário deslocar a ênfase da dimensão temporal, implicada na polissemia do termo “tradicional”, para a espacial. Uma vez que “tradicional” remete a uma escala temporal que contribui na reprodução de noções “imprecisas e mistificadoras” (BARRETO FILHO, 2006, p.136)

São categorias classificatórias construídas de fora, ou seja, como nós os definimos aos nossos olhos e a partir das *nossas* preocupações – e não como o conjunto diferenciado de grupos que *reunimos* sob a rubrica “tradicional” se auto definem (*grifos meus*).

No início desta pesquisa, Manuela Carneiro da Cunha (CUNHA, 2007), foi a primeira autora que vimos descrevendo sobre outras formas de conhecimento, sem necessariamente opô-las ao conhecimento científico, mas abordar que são de outra ordem. Nessa pesquisa concepção de criança proposta pela pesquisa sustentará porque as “vozes” das crianças podem trazer pistas para a reflexão de uma educação que comporte outras epistemologias. Para tal discussão, Cunha nos auxilia ao explorar as relações e distanciamentos entre os saberes científicos e tradicionais apontando que diferentes formas de conhecimento operam com diferentes unidades, amparando assim uma investigação atenta às unidades por que operam as crianças, para além de suas ideias, tais como os cheiros, os gostos, os gestos e as sensações que compõem sua produção de conhecimento.

Esta pesquisa também convoca à reflexão o lugar do corpo na educação e nos processos de ensino-aprendizagem, ao enfatizar que há diferentes formas de aprender e conhecer além da leitura e da escrita. Os modos de ser e conhecer da criança - essas formas singulares que habitam a linguagem do brincar - perpassam o corpo, corpo esse que produz e é produzido por tais modos; é pelo corpo que elas operam o conhecimento uma vez que estão mais distantes da predominância da razão que habita o mundo adulto.

Abaixo, é Tassinari, num texto da pesquisadora Marcia Buss-Simão, quem aponta a importância da nossa escuta das várias crianças e infâncias, trazendo um trecho em que podemos transitar em pensamento terrenos da educação e da antropologia:

“Comumente, tem-se a compreensão de aprendizagem, de conhecimento e de educação envolvendo sempre a oralidade, o letramento, e quando um conhecimento não envolve esses elementos há dificuldade de considerá-lo um conhecimento, ou seja, uma forma de educação. As crianças são as primeiras a nos trazerem esse alerta! Porque elas não só ‘aprendem’ por meio da oralidade e do letramento, mas ‘aprendem’ corporalmente e, principalmente aprendem vivendo! Tassinari (2007), destaca que a educação indígena “[...] parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas” (TASSINARI, 2007, p. 17 *apud* BUSS-SIMÃO, 2009, p.12).

Esse entendimento de corpo, compreendido quando encaramos as crianças de maneira complexa, com respeito a suas singularidades e maneiras próprias de busca pelo conhecimento a partir da curiosidade e condução dela através da investigação, corrobora com o rompimento das clássicas dicotomias modernas. Uma compreensão de corpo complexa, que admite os afetos, as sensações, os sentimentos e as experiências como componentes do conhecimento, permite pensarmos sobre sua importância no terreno da educação, bem como numa compreensão de infância mais próxima das experiências de ser criança no mundo.

Sob essa perspectiva o aprendizado é sempre pelo corpo e sociedades que vivem próximas a natureza esse entendimento torna-se mais explícito. Tal afirmação se justifica pelas várias pesquisas que destacam a oralidade ou a convivência com os avós como parte da formação das crianças de povos ameríndios. Os ritos de passagem também exemplificam tal afirmação, se observamos as restrições impostas ao corpo, as pinturas corporais e outras atividades que envolvem o corpo nestes ritos e compõe a maneira de “fazer a pessoa” destas sociedades.

Por hora percebo, a respeito da manutenção de pressupostos retrógrados que orientam nossas escolas que a maneira como entendemos as crianças, está a compartimentação do saber e a própria lógica cientificista. Acho pertinente, nesse contexto, dentre as muitas dicotomias que permeiam tal lógica, discutir especificamente a ilusória oposição entre os conceitos de cultura e natureza.

A pesquisadora Márcia Buss-Simão (2010), explora essa ideia e as consequências desta perspectiva dicotomizada para o caminho teórico metodológico dos estudos da criança e do corpo ao tangenciar tais estudos, que além de separados,

permaneceram circunscritos em um lado ou outro (natureza biológica ou cultura) impedindo um entendimento complexo e completo.

Assim, para além de conhecer o repertório de brincadeiras das crianças do Igapó-Açu, tenho investigado o modo específico pelo qual estas crianças operam o conhecimento, nas suas mais diversas experiências ao brincar, sustentando a ideia de que o brincar é um ato de conhecimento em si. Assim, buscando um caminho contra colonial, com foco no diálogo entre as literaturas, e minhas experiências junto às crianças, tendo como *locus* o corpo que brinca, e a perspectiva da criança como bússola e termómetro, pretendo a abertura de novos espaços epistemológicos que promovam a interação entre os conhecimentos ocidentais e esses outros subalternizados.

A importante falar que aqui centramos nossas falas, com ênfase educação pública no país. No Brasil e no mundo já temos uma gama de metodologias e pedagogias (Walrdorf, negra rufino) muito bem elaboradas e que propõe diferentes noções de infância. Porém ainda de baixo acesso e inserção na realidade brasileira. A única, talvez, já experimentada em maior escala, foi a Paulo freiriana, principalmente nas etapas de alfabetização ou a pedagogia da alternância em escolas do campo, e a Ana Mae Barbosa com sua pedagogia do triangular de Ana Mae no campo da arte educação, além de projetos pontuais ou presente em escolas particulares, inclusive em Manaus.

Na vida, crianças e adultos seguem fazendo, aprendendo e ensinando por pedagogias não menos importantes.

O percurso dessa pesquisa tem me instigado a indagar sobre as possíveis razões de muitas de nossas escolas, brasileiras e públicas principalmente, serem, ainda hoje, um lugar em que se operam estruturas opressivas e formatadas num padrão de transmissão de conhecimento do adulto em direção à criança, em oposição ao se já se sabe sobre uma educação de qualidade, emancipatória, e da noção de respeito pela diversidade cultural, e de uma perspectiva de alteridade em relação às crianças.

Ao passear pelos três textos destrinchados acima, minha intenção é que juntos possamos compreender que: há razões para a manutenção e reprodução de sistemas opressivos, uma vez que o sistema em que vivemos não prioriza a vida; há movimentos sociais e contra coloniais gritando a muitos anos para que sejam ouvidas suas vozes invisibilizadas nos processos coloniais e da colonialidade presente nos dias de hoje; de que tais lutas são o tempo todo cooptadas pelo sistema e manipuladas muitas vezes; há possíveis caminhos críticos, transformadores, revolucionários e utópicos, estudos, autores, exemplos e ações, que exigem coragem daqueles que se dispõem a encampá-las

O giro um aqui se encerra querendo deixar marcas que acompanhem os leitores no restante do texto. Ir até o Igapó envolve, como vimos, um longo trajeto. Mas para além da distância em quilômetros há também outras distâncias que necessariamente precisam ser reveladas, e não homogeneizadas, se se quer conhecer o lugar e as pessoas e ser aliado na criação de estratégias para garantia de direitos e criação de mecanismos legais que considerem vidas e culturas diversas, sem a hierarquização manipulada e forjada na colonialidade.

Aos olhos de quem vem “de fora” muita coisa pode ser elaborada na resolução dos problemas. Porém, alertados por autores, por ética, por sensibilidade ou conscientização é preciso compreender de onde estamos olhando e sobre quais noções de mundo estamos acolhendo sem um posicionamento crítico.

Trago então, nas palavras de Milton Santos, uma fase que carrega a ideia que venho perseguindo, de que, a partir do lugar e das pessoas, é possível iniciar uma jornada de interesse e construção de conhecimento, partindo de que temos a disposição. Para Santos “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS, 2006, p. 213). Aqui, temos nos apoiamos na seguinte afirmação, elaborada no curso deste estudo.

A seguir, no Giro dois, terá como caminho, a opção de narra nosso processo metodológico desenvolvido com as crianças dentro e fora da escola. Inspirados pela frase dita por Roque Antônio Joaquim, brincante e amigo citado anteriormente. Roquinho explica que para nós, adultos, o tempo “já foi”, nosso tempo de fazer o mundo tem sido bem mal utilizado. Assim, nos “restaria” olhar para onde o dedo da criança aponta. A criança e sua curiosidade em conhecer e transformar, carregando o frescor de não estar com conceitos e valores engessados em si, talvez tenha maior facilidade em enxergar novas possibilidades de real e dar outros nomes para as coisas.

2. Giro dois: Traçados e traslados entre pesquisa(dora) e crianças

*“Vai, depois me conta dos caminhos em que andou,
Vai contar pra mim aquilo que você também sonhou,
Meu amigo,
Roda Pião.”*

Rosália Albuquerque

A metáfora do pião como eixo deste estudo, foi uma escolha tomada, refeita e elaborada reiteradas vezes ao longo do tempo desta pesquisa. Isso porque, à dúvida inicial, apoiada na baixa incidência do brinquedo no contexto específico desta investigação, somaram-se outras, principalmente no processo de escrita do texto, quando os títulos e a própria construção dos nexos de sentido da dissertação, pareciam ter que se esforçar para encontrar o pião e seus elementos. Foi, majoritariamente, na elaboração da grafia do presente capítulo, que então essa e outras dúvidas se diluíram; ao passo que intuições, bastante significativas e presentes desde o início da pesquisa, ganharam contornos de fundamento para as escolhas que agora se mostram intencionais e assumidas.

Todavia, antes que tais escolhas possam ser apresentadas, um caminho será traçado nesta abertura do “Giro 2”, procurando desenhar com as palavras o modo pelo qual se deu a comunicação entre teoria e prática nessa pesquisa. Para tanto, os próximos parágrafos estão dedicados a uma espécie de digressão acerca dos processos teórico-práticos que forjaram a escrita e o desenho do presente capítulo.

Se analisada cronologicamente, é possível reconhecer nessa pesquisa, uma objetiva diferenciação temporal entre um momento majoritariamente dedicado à pesquisa “de campo” e outro, posterior, à escrita da dissertação. Disso, poderia decorrer, portanto, a conclusão de que há uma diferenciação entre teoria e prática no trajeto deste estudo: primeiro, houve uma imersão em campo; depois, aconteceu a escrita da dissertação, momento em que, tradicionalmente, acontece a análise dos dados obtidos em campo. Sendo assim, nenhuma grande novidade teria esta pesquisa a apresentar quanto ao percurso que inicia com procedimentos para obtenção de dados e desemboca na análise posterior dos dados obtidos.

No entanto, no ato da escrita deste segundo capítulo foi possível observar que o modo como foi realizada a pesquisa, e assim seguiu sendo feita durante a escrita, acabou por implicar na compreensão da existência de outras perspectiva, e que foram aqui adotadas, acerca das noções de teoria e prática; assim também, foi possível posicionar-

se criticamente diante da suposta oposição entre tais noções. Ademais, adotar tais noções como opostas, apontaria que, de antemão, a adoção de perspectivas dicotomizadas da realidade estaria balizando a investigação. Disso decorreria a convivência com uma visão *moderna* de entendimento do mundo, visão essa que compactua com paradigmas, já superados em certas vertentes dos estudos na contemporaneidade, pelo menos a nível acadêmico (o que, na prática, e busca-se demonstrar nas linhas e entrelinhas dessa dissertação não resolve as questões mais dramáticas de nossos tempos).

Ao tratar da superação de dicotômicas visões sobre a realidade, conseqüentemente, adentraremos nas discussões que concerne àquilo que marca, na linha do tempo - do ponto de vista histórico - o fim da modernidade e o início do contemporâneo. E isto é dado, principalmente, pela suposta superação de paradigmas modernos, marcados pelo fim dos regimes coloniais, bem como pelos movimentos díspares de abolição da escravização nas américas e em outros continentes, e processos de independência de regiões colonizadas, fenômenos, em grande parte, impulsionados para sua contribuição imprescindível para o avanço do capitalismo a nível global.

Tal suposta superação de paradigmas, é hoje desmistificada por àqueles que postulam e denunciam a presença e reprodução, ininterrupta, da colonialidade. A colonialidade representa um sistema pelo qual se reproduzem relações de poder, de estrutura social, de desigualdades e outras tantas mazelas forjadas na modernidade, e que persistem até hoje, de maneiras mais e menos implícitas, compondo o que é hoje chamado *Neoliberalismo*.

Mais uma vez explícito, que a digressão dos parágrafos acima, apesar de profícua para reflexões nesta e em outras pesquisas, fora assim apresentada no intuito de demonstrar que tal discernimento - das implicações em opor e adotar determinadas noções de teoria e prática - se deu com o apoio de pensadores que têm se dedicado a questionar a relação entre as noções de mundo e a prática da produção do conhecimento na contemporaneidade.

Entre tais pensadores, a antropóloga Joanna Overing, em seu artigo “A reação contra a descolonização da intelectualidade” conduz, através de perguntas uma reflexão sobre a prática do sociólogo e a linguagem antropológica, colocando em cheque a prática antropológica em seu sentido tradicional. Antropóloga se dedicou mais de dez anos de seus estudos ao povo Piroa, ao ensaiar sobre suas noções de igualitarismo desafia a qualquer um de nós, brancos, entendermos tal noção sem a negação de nossas

perspectivas hegemônicas, pelas quais seria impossível compreender as complexas noções e estruturas políticas desse determinado povo. Assim a autora aponta as principais transformações da área antropológica nos últimos 20 anos, se colocando criticamente em relação as tais práticas como meros exercícios de alteridade.

Vamos esquecer a ciência da alteridade por enquanto, e, ao invés disso, tentar estabelecer essas conversas interessantes sobre a liberdade e autonomia pessoal, sobre a violência do poder, e também a sua criatividade. Sobre tipos de coletividades que podem e têm sido criadas através de meios outros daqueles que nós, modernos, conhecemos melhor (OVERING, 2003, p.14).

Deste pensamento pode-se encontrar fundamentos que sustentaram a prática desta pesquisa. Não obstante, encontrar uma pergunta similar a que me fiz no início da pesquisa no texto de Joanna Overing foi uma das confirmações mais necessárias para seguir dando o peso às críticas ao modelo científico na sua relação com a presente pesquisa. Ao apresentar a discussão, a autora contextualiza as condições em que tem se dado as traduções nas pesquisas antropológicas ressoando uma das primeiras perguntas desta pesquisa:

“Como podemos desenvolver um olhar antropológico que evite a falácia da posição superior da civilização ocidental? Eis a questão. Como podemos desenvolver uma escrita antropológica que não silencie 'o Outro'? Como podemos descolonizar a intelectualidade? Traduzir conhecimentos e modos de pensar de outros povos (ver também Fardon (ed.) 1995)? Captar as suas vozes (no jargão atual) no que diz respeito à questão do conhecimento e do pensamento? Isto é, primeiramente e acima de tudo, um empreendimento político, mas que é crucial também para o futuro sucesso intelectual e acadêmico da disciplina” (OVERING, 2003).

Foi assim, que do ato de marcar o papel (em manuscrito e digitalmente) emergiram os tais nexos de sentido que conectaram as metáforas sobre o pião à uma abordagem metodológica adotada e percebida como recorrente em todo percurso de investigação. Para além de, obviamente, interligar o primeiro e o terceiro, este segundo “Giro” é então encarado como capítulo vivo e central, e toma do pião o papel de eixo, deixando-o ocupar, na pesquisa, o lugar libertário da poética, através de suas possíveis metáforas.

À vista disso, que no ato desta escrita - percebida como continuidade da investigação e lida como gesto impresso no papel, foi possível reconhecer e assumir o caráter processual e sensível deste estudo e assim entendê-lo como o traçado de um percurso contínuo, recortado intencionalmente neste capítulo, para deixar ver aquilo que

saltou aos olhos (e sentidos) e estruturou o fazer desta prática investigativa como um todo. Aquilo que no início se apresentara quase como enigma, assim permanecera ao longo de quase todo primeiro ano de investigação, a metodologia, enfim se revelou no ato da grafia, retrospectiva, daquilo que ficou marcado. Grafia que revela uma pesquisa feita no trajeto, do qual escrever foi parte do traçado.

Antes disso, a intenção deste segundo “Giro” seria a de trançar as principais referências teóricas às experiências da pesquisa em campo com as crianças, com o objetivo primeiro de buscar a compreensão de seus modos de produzir conhecimento enquanto brincavam; compreender de que maneira era possível reconhecer o corpo envolvido neste processo. Certo modo, nas muitas leituras realizadas, buscava-se encontrar conceitos chave que pudessem, tanto qualificar melhor nossas ações metodológicas em campo, quanto embasar as possíveis definições a que se pretendia chegar diante dos objetivos iniciais da pesquisa.

No entanto, como foi dito, o processo de escritura se apresentou como continuidade da investigação, de modo que em tal processo revelaram-se outros desenhos para este capítulo. Sobre isso, dois pontos valem a atenção de imediato. O primeiro foi o reconhecimento de lacunas em temas chave da pesquisa, tais como escola, experiência, corpo, criança. À princípio, havia a intenção em realizar uma escolha teórica definitiva que sustentasse os principais conceitos e noções determinados como busca nos objetivos da pesquisa. Contudo, as lacunas se apresentaram, e foram percebidas, principalmente, nas inseguranças que surgiram quando da tentativa de escrita sobre os conceitos e suas relações com os “dados de campo”. O segundo ponto que ressaltou foi, também, uma “auto-percepção” sobre o exercício de pesquisar. Apesar das dúvidas, foi possível notar que algumas referências teóricas atuaram como bússolas ao longo de toda pesquisa e, no ato da escrita, as conexões com as referências teóricas mostraram-se na forma e nas escolhas sobre o que ressaltar, da experiência, e porque a escolha de determinadas passagens.

É assim que este giro 2 ganha um desenho diferente do que fora pré-estabelecido. Nesta introdução de capítulo estão sendo apresentadas as principais referências teóricas utilizadas, e de que forma estas atuaram como pistas ou bússola para esta investigação. Nos sub-capítulos que se seguirão, tratarei, de forma cronológica, das 5 viagens realizadas por esta pesquisadora de Manaus ao Igapó-Açu, realizadas durante o ano de 2022, retroativamente consideradas, todas elas, como parte da pesquisa de campo. Ao longo de cada uma das viagens, as leitoras e leitores poderão compreender

melhor porque, anteriormente, todas as imersões realizadas no referido ano não foram consideradas de antemão como partes integrantes da pesquisa, e porque foram assim consideradas, ao serem percebidas como caminho metodológico, no qual teoria e prática se estabeleceram. Então a partir daqui as conexões entre referências teóricas, metodologia de pesquisa e as metáforas do pião serão explicitadas pelo modo com atuaram neste estudo através do método cartográfico.

O reencontro da pesquisa com o método cartográfico (PASSOS, 2009), tal como apresentado no estimulante livro “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” (PASSOS, 2009), se deu majoritariamente no processo de escrita, embora tenhamos o visitado ao longo de toda a investigação. Inicialmente cogitado como fundamento metodológico, tal metodologia fora descartada, uma vez que, à época, a origem de suas bases epistemológicas pareciam distantes demais do contexto desta investigação, além de dotadas de graus de complexidade altos para os limites desta empreitada investigativa. Revisitado, o método cartográfico é tomado então como referência que legitima os modos de operação e procedimento metodológicos específicos e singulares deste estudo, reconhecidos no percurso e agora assumidos como escolha, mesmo que ainda encarados mais como pista, de que como resolução que justifique ou defina a pesquisa por completo.

O livro, “Pistas...” (PASSOS, 2009), está organizado em oito capítulos e reúne artigos de autores que se dedicaram a sua organização e escrita entre os anos de 2003 a 2005, e para tanto foram promovidas uma série de debates no “[...] Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro cujo objetivo foi a elaboração das pistas do método da cartografia” (PASSO, 2009, p. 7). Reunidos pelo interesse no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari e nas discussões acerca das metodologias de pesquisa, ao investigarem processos de produção de subjetividade o grupo adentrava em um campo de discussão que tradicionalmente opõe pesquisas qualitativas e quantitativas. A seguir estão trechos da introdução do livro em que são apresentados os e as autoras e alguns de seus questionamentos iniciais, referenciados acima neste texto:

“Unidos pela afinidade teórica com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari e por inquietações relativas à metodologia de pesquisa, Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Silvia Tedesco, André do Eirado, Regina Benevides, Auterives Maciel, Liliana da Escóssia, Maria Helena Vasconcelos, Johnny Alvarez e Laura Pozzana, bem como diversos alunos de graduação e pós-graduação apresentaram e discutiram ideias, criaram duplas

de trabalho, escreveram textos e, num ambiente de parceria, realizaram um fecundo exercício de construção coletiva do conhecimento-prático.[...]
[...] Investigando processos de produção de subjetividade, entrávamos em um debate metodológico que tradicionalmente se organiza prioritariamente a partir da oposição entre métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa. Os impasses metodológicos são muitas vezes atribuídos à natureza da pesquisa qualitativa, que reúne grande parte das investigações no campo dos estudos da subjetividade. Argumenta-se que se a pesquisa quantitativa se adequa bem a frames e scripts preexistentes, como testes e questionários padronizados, além de contar com métodos estatísticos e softwares de última geração que dão a tranquilizadora imagem de sofisticação e exatidão científica, o mesmo não ocorre com a pesquisa qualitativa. Esta requer procedimentos mais abertos e ao mesmo tempo mais inventivos.

Já na introdução do livro, o método cartográfico, vai ganhando tal forma, que para esta investigação, tornou possível a identificação de conexões com os procedimentos metodológicos adotados. Isso porque, a forma do método compreende mais uma *abordagem*, do que uma *coleção* de formas de fazer ou *modos* de pesquisar. A introdução do livro, assim, funciona não só como apresentação para o que virá, mas também como guia de uso para tal literatura. O livro mesmo se organiza em forma de pistas. Dividido em oito capítulos, cada um deles tratará de uma das 8 pistas, para o método; no modo como estão organizados e redigidos, os capítulos se conectam através de linhas que formam uma rede de conexões, em que não há uma linha única e condutora, ou regras a serem seguidas ou didaticamente apresentadas no decorrer do início ao fim do livro. Diferente, os capítulos, como pistas em forma de exemplos, são cartografias independentes. Não á toa, a organização em oito capítulos, faz alusão aos oito princípios de Feliz Guatarri (1980), apresentado em “Mil Platôs”. Será inspirado nesta obra que se darão tanto a organização do livro “Pistas” (PASSOS, 2009), quanto a definição de cartografia adotada, ambas ideias explicitadas no trecho a seguir:

Buscamos referências no conceito de cartografia que é apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na Introdução de Mil Platôs (Paris: Minuit, 1980; Rio de Janeiro: Editora 34,1995). Na abertura do livro, os autores definem o projeto desta escrita a dois: texto-agenciamento, livro-multiplicidade feito de diferentes datas e velocidades. Qual é a coerência do livro? Qual é a sua unidade? Há uma clara recusa à organização que é própria de um "livro-raiz", livro que se estrutura como se fizesse o decalque do que quer tratar; que se aprofunda para desvelar a essência do que investiga; que trata da realidade de "seu objeto" como se só pudesse representá-la. Livro-raiz que se inocenta de qualquer compromisso com a gênese da realidade, com o álbi de representá-la (ou re-apresentá-la) de maneira clara e formal. Mil Platôs não se quer como "imagem do mundo". A diversidade que é matéria do pensamento e carne do texto é descrita, então, como linhas que se condensam em estratos mais os menos duros, mais ou menos segmentados e em constante rearranjo - como os abalos sísmicos pela movimentação das placas tectônicas que compõem a Terra. Os mil platôs se mantêm lado a lado sem hierarquia e sem totalização. Tal geologia filosófico-política convoca a uma decisão

metodológica, ou melhor, a uma atitude (ethos da pesquisa) que opera não por unificação/totalização, mas por "subtração do único", como na fórmula do n-1. Menos o Uno. Menos o Todo, de tal maneira que a realidade se apresenta como plano de composição de elementos heterogêneos e de função heterogenética: plano de diferenças e plano do diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas.

É assim que Deleuze e Guattari designam sua Introdução: Rizoma. A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio "inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real" (Deleuze e Guattari, 1995, p.21). Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de "o mesmo" não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (PASSOS, 2009, p.10).

Certa maneira gostaríamos também que assim fosse esta dissertação, algo como um almanaque, feito também para crianças, que através de palavras e imagens, permitisse ser folheado de modo que seus nexos de sentido pudessem ser dados por aquele que o folheia, fazendo deste, um texto vivo e novo a cada abertura. No entanto, é possível reconhecer, na totalidade desta dissertação, uma organização linear; também já foi apontado, esse, como um capítulo central. Mas aqui, não temos como certo se as noções das quais partem os autores que buscaram sistematizar o método cartográfico, serão profícuas se estudadas a fundo em uma possível continuidade dessa pesquisa.

Assim, reitero que o método cartográfico, assim como a base epistemológica que o sustenta os estudos da subjetividade - foram aqui adotados como inspiração, bússola e possível desdobramento da pesquisa. Não que isso queira significar que não hajam afinidades, uma vez que essa pesquisa se definiu como majoritária e de caráter qualitativo. Isto dito, o texto seguirá com a apresentação de outros pontos de conexão desta pesquisa com os estudos teóricos realizados, entre eles o método cartográfico que seguirá sendo explorado um pouco mais.

Temos então, não só mais um, mas um dos principais pontos de conexão dessa pesquisa com o método cartográfico: seu intuito em buscar alternativas metodológicas tão processuais quanto os processos que deseja investigar (PASSOS, 2009, p.08). Foi através do reconhecimento do caráter processual desta pesquisa, tanto dos processos movidos em campo, quanto na escrita dele – que surgiram aproximações às inquietações iniciais manifestadas pelos autores de “Pistas...” (PASSOS, 2009), na introdução de tal texto. Nesta passagem, os autores reconhecem o caráter processual e as inquietações

sobre as metodologias de pesquisa, não só em suas próprias investigações, como nas pesquisas de colegas de áreas tais como “[...] educação, saúde, cognição, clínica, entre outros” (PASSOS, 2009, p. 09).

Dando sequência, os autores apontam que nestas áreas se têm utilizado nomenclaturas emprestadas da antropologia, tais como “questionários semi-estruturados” ou “observação participante” como justificção das pesquisas; porém, os pesquisadores estão cientes de que estes métodos não representam, de fato, o que pretendem ou o que é realizado no cotidiano de seus estudos. Assim, revela-se, através do texto, que quando se quer pesquisar processos, não só mudam os meios (metodologias), mas a própria relação com os objetivos de pesquisa.

Será apoiado mais uma vez pelo pensamento de Félix Guatarri que os autores apresentarão a ideia de metodologia que almejam e acreditam mais próximas de suas investigações e daquelas que são compostas por elementos não só objetivos. Para início de conversa, a própria etimologia da palavra metodologia é posta em discussão, e a partir disso, uma proposta de inversão é apresentada, conforme o trecho a seguir:

Em um sistema acêntrico, como conceber a direção metodológica? A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e logo assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas se é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS, 2009, p.10-11).

Diante dessa nova relação com o objetivo, é possível verificar na sequência do texto que tal proposta de noção de metodologia está, em verdade, relacionada à crítica posta a própria noção de pesquisar ou conhecer algo.

“Na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Rio de Janeiro o grupo de pesquisa Cognição e Subjetividade tomou o tema da cartografia como problema metodológico, surgido frente aos impasses experimentados no campo dos estudos da cognição. Em nosso percurso, partimos do problema formulado no projeto de pesquisa “A noção de subjetividade e a superação do modelo da representação” (CNPq, 95/96). Nesse momento, colocávamos em questão o pressuposto de que conhecer é representar ou reconhecer a realidade. Configurava-se para nós a importância do binômio cognição/criação, o que nos exigiu investigar com mais detalhe a

dimensão temporal dos processos de produção de conhecimento. Chegamos à definição do conceito de cognição como criação, autopoiese (Humberto Maturana & Francisco Varela) ou enação (Francisco Varela). De acordo com tal perspectiva os polos da relação cognoscente (sujeito e objeto) são efeitos, e não condição da atividade cognitiva. Com o alargamento do conceito de cognição e sua inseparabilidade da ideia de criação, a produção de conhecimento não encontra fundamentos num sujeito cognitivo prévio nem num suposto mundo dado, mas configura, de maneira pragmática e recíproca, o si e o domínio cognitivo. Destituída de fundamentos invariantes, a prática cognitiva engendra concretamente subjetividades e mundos. A investigação da cognição criadora coloca então o problema do compromisso ético do ato cognitivo com a realidade criada. Produção de conhecimento, produção de subjetividade. Eis que surge o problema metodológico. Como estudar esse plano de produção da realidade? Que método nos permite acompanhar esses processos de produção? (PASSOS, 2009, p.12)

Uma das ideias centrais, apresentada na introdução do livro, a saber, “Toda idéia de princípio deve ser considerada suspeita”, acompanha a dissolução da ideia de princípio na contundência da aposta metodológica. Sem garantias definitivas para o trabalho de análise, a proposta metodológica faz ressoar as dúvidas que tivemos sobre quais seriam os dados que teríamos para o processo de final de análise, numa pesquisa de caráter sensível e processual. Tomado como abordagem metodológica, a cartografia deixa espaço para modos inventivos de investigação (PASSOS, 2009, p. 15), que permitem então, o reconhecimento das práticas e trajetos realizados na pesquisa como procedimentos de um “caminho metodológico”. É nessa chave que o brincar é assumido como metodologia; e o pião, seus giros, fieiras, impulsos e rastros, como aquilo que compõe tal escolha e ampara de forma tácita e poética o caminho deste “pesquisar com”, as crianças, no e com o *lugar* e sendo mutuamente atravessados e provocando *atravessos*.

Então, neste capítulo, é em giro que o pião metaforiza os movimentos e desdobramentos da pesquisa; pião que a cada vez lançado, move-se, marca chãos e é por eles marcado, no sempre arriscado “rodar piões”. Uma das formas tradicionais de se jogar o pião é uma brincadeira que tem o desenho de um círculo como limite. Circunscrito o espaço, os piões são lançados e, em via de regra, o pião que rebater outro para fora da roda e permanecer por maior tempo dentro dela, “ganha” a partida, e pode até levar os piões que rebateu. Assim o pião em movimento, como metáfora e ensina que pesquisa se define através de seus limites.

Assim, justamente no movimento do pião que marca um percurso, que a cartografia como método de pesquisa se apresenta como conectivo que fundamenta não só teoricamente tal metáfora, mas a apresenta como abordagem. Corroborando com a

motivação deste trabalho que se nomeia como conjunto de pistas, o pião como símbolo da pesquisa, se apresenta como modo de pesquisar (metodologia), modo de circunscrever hipóteses e chegar a resultados (objetivos e conclusões) e modo de significar o que é pesquisar pelo próprio ato de pesquisa, que tem a cartografia como o traçado desse movimento.

Tal contorno marca a diferença deste para o primeiro capítulo, principalmente por não se reconhecer como organização e análise ou reflexões acerca dos dados colhidos em campo. O que aliás, de certa maneira, levou ao entendimento do primeiro “Giro” como consequência deste segundo. Para abrir este trabalho, o primeiro capítulo, foi produzido com esmero, afim de apresentar dados concretos, essenciais à pesquisa, de forma que se conectassem a experiência vivida. A forma de execução, as escolhas realizadas e sua própria prática vieram como reiteração de que a experiência vivida, foi e é a própria pesquisa, aqui apresentada em recortes daquilo que soltou aos olhos, marcou, significou, provocou transformações. É nesse sentido que este segundo Giro é entendido com a o próprio Pião, objeto que, uma vez lançado, marca o chão num percurso intencional e imprevisível do seu Giro. A intenção é que quem o leia possa acompanhar esse percurso, o pião em “Giro”, o movimento da pesquisa.

Nessa abordagem metodológica, segundo os autores, a processualidade é um fenómeno que acompanha toda a duração da pesquisa (PASSOS, 2009, p.73). Desta forma, o método enfoca menos a busca por apreender o estado ou estrutura das coisas e mais por acompanhar os movimentos e processos de produção de subjetividade. Para os autores, se há uma oposição entre metodologias qualitativas e quantitativas dada pelo grau de “exatidão”, tal como estabelecido pelo rigor científico, as pesquisas qualitativas, que seja por oposição, requerem procedimentos abertos e inventivos, em que a precisão é também um critério, porém, se estabelece de diferentes modos e nos diversos procedimentos de investigação.

Por outro lado, a distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa, embora pertinente, surge ainda insuficiente, já que os processos de produção da realidade se expressam de múltiplas maneiras, cabendo a inclusão de dados quantitativos e qualitativos. Pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos. Para além da distinção quantitativa-qualitativa restam em aberto, impasses relativos à adequação entre a natureza do problema investigado e as exigências do método. A questão é como investigar processos sem deixá-los escapar por entre os dedos” p.08

Nestes trechos, explora-se a raiz etimológica da palavra método: meta-caminha-caminho-meta. Nesse sentido, é dado o *locus* em que o rigor se estabelece na pesquisa cartográfica: o caminho; a precisão está no rigor do caminho. O método então, é necessariamente algo experimentado como atitude, e trás o rigor do caminho de pesquisa tornar-se mais próximo aos movimentos da vida. Assim, “[...] precisão não é [mais] exatidão, mas compromisso e interesse como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS, 2009, p.32).

A cartografia enfim aponta para uma investigação que, estando conscientemente situada e pautada pela experiência é também entendida como processo de intervenção. Sendo assim, as escolhas que envolvem o recorte da pesquisa pautarão um posicionamento diante da realidade, que poderá ou não ser mobilizado no decorrer da investigação. O investimento em uma ética de pesquisa e em um posicionamento declarado ou buscado como consciente, tal como apresentado na introdução da dissertação, tornou possível encontrar, na cartografia, o caminho como bússola e orientação.

Tal posicionamento ao tratar da pesquisa como atitude resvala em uma das pistas gerais apontadas para a atitude do cartógrafo. Tal atitude acolhe algumas das incertezas mais presentes no início desta pesquisa que diziam respeito a como lidar com as intencionalidades e as noções de mundo que eu traria como pesquisadora “de fora”, por simplesmente estar presente e, muito mais, ao dirigir propostas às crianças no contexto escolar. Como relatado, sempre houve uma preocupação em não reproduzir modos coloniais de conhecer e encarar as pessoas com quem estava me relacionando ao longo da pesquisa (principalmente as crianças, mas também todos aqueles que atravessam a pesquisa). É desta maneira que a noção de calibragem apontada no texto em questão é reconhecida como uma prática próxima aquela executada nesta pesquisa; ao perceber ressoar as pistas para uma atitude que traça metas ao passo que acompanha seus desdobramentos no caminho em uma busca aberta ao surgimento de novas metas. “Atitude do cartógrafo: abertura ao que vai se produzindo e calibragem do caminho no próprio percurso da pesquisa. Hódos-meta” (PASSOS, 2009, p.27).

Cartografia então seria o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos no objeto, no pesquisador, na produção de conhecimento, co emergentes do processo de pesquisa e do próprio percurso da investigação (PASSOS, 2009). Na cartografia, então, não possuindo garantias ou pontos de referência exteriores, o ponto de apoio passa a ser a própria experiência. Saber-fazer, um saber que emerge do fazer.

“De saber-fazer, para fazer-saber”. Do saber da experiência à experiência do saber.” (PASSOS, 2009). O caminho metodológico se inverte do conhecer para transformar a realidade para o transformar a realidade para conhecê-la.

Apesar da objetividade de dados presentes no Giro um, há de se observar, que a subjetividade é algo caro à esta pesquisa. Não podia se ter outra intenção, se não tocar o universo subjetivos das crianças, afim de investigar suas noções de mundo e formas de conhecê-lo.

Nessa apresentação parece relevante pontuar, que serão apresentados sequencialmente, como se deram os encontros com as crianças, e também o porque da escolha de assim dividi-los e narra-los;

Tal processo de escrita esteve acompanhado da visita aos registros da pesquisa, composta pelos cadernos de campo, as produções das crianças e os registros fotográficos feitos por mim. O traçado do caminho, já com o intuito de revisitar cronologicamente o vivido, foi, á princípio, realizado com o recurso da produção de uma linha do tempo, em que foram organizados os acontecimentos mais relevantes acerca dos temas da pesquisa, aliados às imagens fotográficas que certa forma guiaram a memória através das imagens que registram efêmeros instantes, pois no mais das vezes foram produzidos por mim, *enquanto* brincávamos; das produções das crianças temos hoje o que escolhi guardar, e o que o tempo e as distâncias permitiram conservados.

A partir daí a organização da escrita e seus desdobramentos, as reflexões e fundamentações teóricas passaram a ser tecidas nesse processo de narrativa dos acontecimentos, ora recortados intencionalmente, ora revelados no processo de articulação entre acontecimentos e propostas dentro e fora da escola, impulsionados em via de mão dupla, por mim e pelas crianças, legitimando tanto o percurso, quanto a grafia dele feita das marcas feitas antes, durante e após a pesquisa.

Assim, um dos principais desafios enfrentados durante essa investigação, foi encontrar a certa medida do recorte dado para o estudo. Também para essa questão o método cartográfico corroborou para uma opção de recorte, que é, em certa medida, temporal e espacial, circunscrito nas imersões em campo dessa pesquisadora, realizadas no ano de 2022, assumindo desde as perguntas iniciais que motivaram o ingresso no mestrado, como seus diversos desdobramentos e mudanças de rumo como parte da pesquisa e modo de operação.

Recortados em perguntas no contexto da concepção do projeto, cuja pesquisa foi permeada da equação composta da continuidade da convivência minha, das estratégias

metodológicas adotadas, inicialmente motivadas pelas primeiras perguntas, mas que ao longo do percurso se transmutaram. E o próprio ato de perseguir um resultado pela hipótese tornou-se pesquisa de como contruir um caminho para investigar tal questão.

“A intervenção como caminho. Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. Tal processo se dá por uma dinâmica de propagação da força potencial que certos fragmentos da realidade trazem consigo. Propagar é ampliar a força desses germens potenciais numa desestabilização do padrão. Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição 02, o que não pode se 2 Cf. L. Pozzana e V. Kastrup, "Cartografar é acompanhar processos", nesta coletânea. 30 realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção

Reconhecemos que os limites foram sendo dados a partir das transformações das perguntas e por isso as apresento em sequência, criando uma linha imaginária, de perguntas que marcaram o trajeto da pesquisa.

Será que o brincar, a consciência corporal e o processo criativo caminhos de escuta das infâncias? Como não impor noções da pesquisadora, especificamente e principalmente as de corpo? Como não agir com atos de reprodução da colonialidade? Quais seriam as noções de corpo destas crianças? Como as crianças constroem conhecimento enquanto brincam, e como o corpo está envolvido nesse processo? Importante observar, que a todas essas perguntas, uma, sempre atuou como base: Como as crianças podem contribuir para a construção de suas próprias escolas? E então a transmutação dela, adiantando um dos resultados, ocorreu para: como nós, adultos, criamos estratégias para escutar o que as crianças dizem? E se falávamos de não reprodução, aqui ela se apresenta na forma de necessidade de uma contra reprodução, se se quer um viés intervencionista e político. Estar com crianças é político, pois a forma como a tratamos revela nossas noções de infância.

Nessa pesquisa parto da noção de criança como integrante da sociedade, portanto produtora de conhecimento e cultura. Se a motivação dessa pesquisa foi contribuir com a escola, e a percebe como lugar potente para tal empreendimento, ao estabelecer pontes possíveis entre a linguagem da criança e a forma de escuta e organização dessa escola, também entendemos que tal discussão mobiliza questões acerca da Educação como instância que elabora a formação das pessoas e, como tanto temos falado, a própria noção de conhecimento.

Como último assunto proposto por esta introdução, ao estudar as crianças dentro e fora da escola, foi inevitável mergulhar no universo que funda e legisla sobre tal instituição, o que levou ao imperativo de um posicionamento crítico em relação a ela.

A noção de “forma escolar” apresentada no artigo de Guy Vincent (2011), “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, auxiliou no estabelecimento das relações entre a égide da instituição escolar e a escola da contemporaneidade. O texto inicia lançando um questionamento que trata da crise atual da educação e sua possível conexão com o fim de um modelo.

A partir da análise da sócio gênese da escola, já entendida como “forma escolar”, entende-se que o surgimento da Escola tal como a entendemos hoje, está necessariamente atrelada ao contexto de sua égide. Neste quando, a razão vinha prevalecer à fé. Foi no século XVI, na europa pós-revolução, que surge a ideia da “escola para todos”, corroborando para a transformação da subordinação pela força, para uma submissão voluntária ao Estado, realizadas por cidadãos cientes de seus direitos e deveres. A escola, assim, separa o saber, do fazer, realocando o aprender que estava associado a “olhar-ver”, e “fazer-aprender”, para um aprender segregado da vida; mesmo que concomitante a ela, agora seus tempos e espaços são extremamente calculados e limitados, e não há espaço para escapes ou improvisos. O aprendizado dá-se para a civilidade, através da aquisição de hábitos, em que ler e escrever são mais uma exigência ou homogeneização social e ato mecânico do qual se obtém habilidade através de treino - tal como se aprende a sentar e aquietar- se - do que uma habilidade cognitiva de raciocínio lógico e capacidade criativa e crítica. Na necessidade de construção de uma nova ordem social e política, houve também a necessidade de mecanismos para sua consolidação, entre eles está a “forma escolar”.

Assim se a escola é hoje instituição que ainda conduz as crianças, propomos quiçá, através dessa pesquisa uma pedagogia às avessas, que visa deixar-se conduzir pelas crianças. No entanto, apesar de parecer impossível não esbarrar em questões

fundamentais sobre educação, queremos, acima de tudo, elucidar os caminhos possíveis dessa pedagogia às avessas, e explicitar se, e em que lugares, ela já acontece.

Agora, neste segundo giro, busca-se grafar o movimento, e por mais que hajam anseios pela compreensão e quantificação sobre aquilo ou àqueles que representariam os lançadores do pião, aqui tomamos o pião brincado, enquanto gira, como representante de uma pesquisa que abre alas para o reconhecimento do brincar como metodologia.

2.1 Primeira viagem: Perto e longe

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, em 2021, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Davi Vieira Golçalves, à convite dele passei também a integrar o Núcleo de Pesquisa Tabihuni. Luiz Davi é coordenador e fundador do Núcleo - Núcleo de Pesquisa e Experimentações das Teatralidades Contemporâneas e suas Interfaces Pedagógicas que – que atua no ambiente acadêmico via Diretório de Pesquisa no CNPq/UEA e Extensão vinculado a Escola Superior de Artes e Turismo – ESAT/UEA, e, para além das portas da universidade, através projetos artísticos e interculturais, tendo tornado-se Instituto de Pesquisa Tabihuni, em 2022, associação que faço parte desde sua fundação. Através da minha ligação com o Instituto tive a oportunidade de experienciar alguns processos de pesquisa com os parceiros do Instituto, entre eles o Centro de Medicina Indígena, Baserocowi. O Centro é uma idealização do Dr. João Paulo Barreto e é o primeiro centro de medicina indígena do Brasil que oferece os cuidados de saúde que na tradição Yepemahsã é realizada por um especialista (alguém que se dedicou toda a vida aos aprendizados de seu ofício) nomeado de *Kumu*. Um destes encontros aconteceu logo no início do ano de 2021, e entre tantas novidades que ali conheci, uma breve fala de Barreto, me chamou à atenção. Portanto narro abaixo o contexto em que me foi ofereci tal fala.

Voltando a data do ingresso no mestrado, em abril de 2021, participei de uma palesra on-line realizada pelo Tabihuni, em parceria com o Centro de Medicina Indígena Basericowi, que compunha o projeto intitulado “Arte e Bahsese: um diálogo sensível em tempos de cura”. Era a primeira vez que ouvia o Dr. João Paulo Barreto falar. João estava junto a seu pai, *Kumu*, Prof. Anacleto Lima Barreto, falando direto de São Gabriel da Cachoeira/AM sobre o tema proposto “A transformação dos corpos” cujo assunto permeava os temas relacionados ao corpo e a medicina na cosmologia tukano e possíveis interfaces. Ao final, na sessão de perguntas, quando falávamos, entre

outros assuntos, sobre educação, perguntei ao Dr. João Paulo se havia alguma possível tradução para a palavra “pedagogia” na língua Tukano. João então, sucintamente, me ofereceu a seguinte resposta: “Sim, certamente. Porém, é notório saber, que toda tradução é uma traição” (TABIHUNI, 2021). Tal resposta ressoou nos meus ouvidos de tal forma, que a persegui entendendo-a como uma réplica. Mais tarde, pude saber que realmente havia um ensinamento sendo mobilizado ali.

Como dito, não foi tarefa simples, embora parecesse inevitável, entrelaçar esta pesquisa e compreendê-la sob a ótica antropológica. Foram os Estudos da Infância que auxiliaram na compreensão de que muitas das metodologias da antropologia, e a próprio surgimento de uma Antropologia da Criança, nutriram e ainda se nutre mutuamente, assim como compõem as metodologias das pesquisas com crianças, principalmente as realizadas após os anos 80. Neste encaixe, a própria cartografia atravessa a área, também se utilizando de metodologias aparentadas ao campo, assim como, a partir da abordagem cartográfica elegida aqui, se pode entendê-la, também, como próprio desdobramento e proposta de produção etnográfica, tornando, assim, tudo isso, fontes de amparo para a afirmação de ser esta uma pesquisa que, interdisciplinarmente, atravessa e é atravessado pelo campo antropológico.

Será através dessa viagem que as primeiras “impressões de campo” ganharão contorno justamente através de entendimentos no corpo, e não só, sobre o conceito de tradução, assim como sua relevância para a pesquisa, e também para a Antropologia. Certamente, longe de desejar esgotar o conceito, aqui se quer menos apresentar o termo em antropologia, e mais expressar a experiência vivenciada da transformação dos sentidos desse termo, que atravessa de diferentes formas esta e outras áreas afins, que se deu no compartilhamento das paisagens que enlaçam esta pesquisa, conectando os, primeiro e segundo, “giros” deste trabalho. Nesta viagem, tradução e corpo - termos e significados, à princípio, perseguidos nesta pesquisa - ganham contornos na experiência vivida, que, se não ampliou, ao menos modificou percepções, sentidos, noções e significados, dando nova noção a estas e outras conhecidas palavras.

Ora, não deve parecer excepcional então, que a obra de Eduardo Viveiros de Castro (2018), tenha aparecido nas buscas pelos conceitos, corpo e tradução, segundo a Antropologia. Todavia, foi uma escolha não realizar, por ora, um aprofundamento sobre sua obra. Seu pensamento, apesar disso, não deixará de ser citado, mesmo que em visita rápida, sempre visando a criação de caminhos contra as ciladas em ser superficial. Sobre corpo, seu trabalho aparecerá nas viagens que se seguem. Aqui, aparece em um excerto

de seu artigo “A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada”, lido no contexto das tais buscas sobre tradução:

“Hoje é sem dúvida recorrente dizer que a tradução intercultural é a tarefa distintiva de nossa disciplina. Mas o problema é saber o que precisamente é, pode, ou deve ser uma tradução, e como levar adiante tal operação. É aqui que as coisas começam a ficar complicadas, como Talal Asad demonstrou em um artigo notável (1986). Adoto a posição radical, que acredito ser a mesma que a de Asad, e que pode ser resumida da seguinte maneira: na antropologia, a comparação está a serviço da tradução e não o contrário. A antropologia compara para que possa traduzir, e não explicar, justificar, generalizar, interpretar, contextualizar, revelar o inconsciente, dizer o que não precisa ser dito, e assim por diante. Adicionaria a isto que traduzir é sempre trair, como diz o ditado italiano. Porém, uma boa tradução – e aqui estou parafraseando Walter Benjamin (ou melhor, Rudolf Pannwitz via Benjamin)⁴ – é uma que trai a língua de destino, e não a língua de origem. Uma boa tradução é uma que permite que os conceitos alienígenas deformem e subvertam a caixa de ferramentas conceitual do tradutor para que o intuito da língua original possa ser expresso dentro da língua nova” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 250).

Este foi talvez o maior aprendizado no corpo desta viagem: Se trair, para conhecer. Ao menos duvidar das certezas, era a primeira pista que se apresentara sobre o *como fazer* desta pesquisa. Ter ciência de como a primeira perspectiva costuma sobrepor com pré-julgamentos aquilo que desconhecemos. Há de se escolher se, e quais olhos é capaz de ter abertos, quando se procura algo.

A caminho do Igapó, em março de 2021, lembro-me que, ao notar uma criança sentada no capô do ônibus por quase todo trajeto, finalmente me imaginei fazendo anotações em meu diário de bordo, sobre licenças e permissões dadas ou não às crianças do igapó, tal uma antropóloga. Na ocasião, após a viagem, fiz as seguintes anotações. É possível distinguir que haviam lugares para onde o olhar já se mostrava atento.

“Deu tudo muito certo dessa vez. Cheguei ao posto Equador, que fica á beira da Rodovia, bem na entrada do Castanho [município do Careiro]. Estava com uma pet 2L com água congelada, minha mochila, sentada numa sarjeta conversando com a minha mãe pelo celular, soprando devagar a fumaça do cigarro para que ela não percebesse. Sempre antes de ir pro Igapó, rola uma espécie de despedida. Eu estava contente. Estava indo com o meu dinheiro, bolsa subsidiando pesquisa de campo. Animada. Me sentia integrada e autônoma. V. 07 ia sentado no capô no ônibus, olhando a estrada, falando, rindo. Pensei naquele momento, quem pode sentar no capô, quem permite? O que é cuidar, quem cuida? O que é cuidado, e por quem? Em quem confiamos? Isso me remeteu a perguntas que sempre me fiz e aos meus cuidados tomados em me certifica de

que algum responsável pela criança tivesse a autorizado a estar comigo quando brinco com elas. O que nem sempre é tarefa simples, envolvendo ir a casa de alguém a pedido das crianças ou me deparar com algum acidente (nunca aconteceu algo muito grave na minha presença) com uma criança pequena que entrou na brincadeira sem que eu percebesse. Embora isso já tenha mudado um tanto[...]

*Subimos no ônibus as 14h, partimos logo depois. Já sabia que este ônibus existia e como ir ao Igapó. Ao mesmo tempo, era tudo normal. Pessoas, vivendo, em muitos aspectos da forma que vivem há muito tempo. Pegando a estrada para fazer compras, ir ao banco, ao médico. Voltar para casa no dia seguinte. Naquela época, março, era cheia, verão no Amazonas A estrada, estava boa. Mesma estrada de sempre. A maioria dos rostos, conhecidos para mim. Ali vão moradores de..., além ex morador, trabalhadores das empresas responsáveis pela manutenção da estrada, viajantes, refugiados [...]*Enfim chegamos ao Igapó após quatro horas e meia de viagem. [...]
Estar aqui, não é o mesmo que estar na cidade. Mesmo que a cidade de referência seja o Careiro (Castanho). Ainda que hoje haja internet em muitos dos lares, estou na floresta. O tempo das coisas é outro. Tudo mais, é diferente. Depois de acomodada em meu “quarto” o som é sempre quem me toca primeiro. Me muda por dentro. Levei muito tempo pra perceber e distinguir o som da balsa. Lembro perfeitamente da primeira noite em que notei seu som. Fui deitar cedo, mas não consegui dormir pelo incômodo que me causava um alto som de motor. Depois de rolar na cama por algum tempo, resolvi levantar. Ao chegar no chapéu de palha, Emerson [dono da casa onde me hospedo] estava acordado, na rede. Imediatamente comentei e indaguei sobre o ruído, e numa resposta rápida ele indicou que era a “zoada da balsa”. Naquele dia entendi que o motor do barco era quem dirigia a balsa. E que sempre estive ali. Ao voltar ao quarto no escuro, passei a refletir sobre o porque dessa minha desatenção ao som. Quase toda noite, os momentos que antecedem meu adormecer na floresta, são confortados por sua música. O som parece tomar o corpo e ocupar todo o escuro. Um escuro aconchegante e profundo” (Cadernos de Campo,2021.

Os dois episódios acima narrados são emblemáticos para descrever o quanto as transformações no meu corpo, subjetivas, que percebia a cada etapa da pesquisa, vão aparecer tecidas aos entendimentos e tomada de decisões no percurso da pesquisa. Quanto mais passei a fiquei lá, mais isso me afetou, porque fui percebendo cada vez mais detalhes do que provocava em mim e do que eram essas “diferenças”.

Não me estenderei nas próximas viagens nas descrições sobre as idas e vindas. Porém, não é à toa que levamos tantas páginas para esta primeira chegada. O igapó é longe. Longe de onde?

A primeira viagem foi acompanhada de objetivos paralelos entre os dedicados ao desenvolvimento da pesquisa e outros à continuidade da vida e das relações, agora estritamente oficializada apenas oralmente na minha relação direta com a escola, além dos afetos construídos até então. Para a pesquisa, pretendia-se apresentá-la aos professores, às famílias e a comunidade; tomar decisões metodológicas; definir cronograma de imersões em campo. Para a escola e para esta pesquisadora, o intuito da viagem era estar presente no início das aulas do ano de 2022; participar das reuniões de planejamento e de famílias; rever as crianças e familiares após x meses deste de minha última viagem ao Igapó. Ambas frentes pretendiam ser construídas de maneira mais coletiva quanto fosse possível e entrelaçar-se unindo a pesquisa ao fazer cotidiano dentro e fora da Escola.

Chegar no Igapó é tempo de ser recebida. Nesses dias que se seguiram as crianças novamente me chamaram para ver a bota que estava na beira. Fato comum e corriqueiro, mas não repleto de sua exuberância e instante.

De mesma forma Senhor Antonio me convida para uma visita ao barco que leva a balsa. Ali, Botinho, como também é chamado, havia realizado uma pequena reforma no quarto e na cozinha que acomodam os trabalhadores da balsa, em sua maioria moradores de uma das comunidades aqui tratadas. Criativas e utilitárias, as peças, somadas ao orgulho de quem as tinha feito, só não me tocavam mais que a felicidade que aparentava em me mostrá-las. me fizeram registrar o momento.

Outra forma de ser recebida, eram as visitas que recebia em meu quarto, cada vez mais constantes e realizadas por maior número de crianças à medida que se tornavam íntimas de mim. Ir ao meu quarto nesse tempo ainda era ato de curiosidade. Saber o que eu trouxe, mexer no meu computador.

Entretanto, retornar, assim como ir embora, foi ensinando estas e outras ações como demonstrações de afeto, saudade e alegria em rever, através de convites para estar junto e compartilhar o desfrute daquilo que “dá gosto”. Da mesma forma, a ausência da necessidade de ois e tchaus nos momentos ou nos moldes que eu assim esperava, não eram manifestações de desafeto. Aqui mais uma vez a presença de maneiras de ser, outros códigos.

Voltar após a passagem do tempo também foi criando uma noção temporal apoiada nas modificações da paisagem. Era início da cheia, a estrada ia ficando boa e assim, ir e vir mais fácil, tanto para quem sai, quanto para quem chega ou apenas passa. De um lado e de outro a estrada se movimenta por veículos que trazem gente que se relaciona com o lugar. Visitas, compras, hospedagem, socorros. Tempo de tirar madeira, de retomar a construção das casas. Tempo de jambo que deixa o chão rosa e um colorido ímpar para tudo que o rodeia. Tempo das crianças só quererem saber de rio; é o início do tempo de tomar banho, pular na água, brincar de manja-pega. Ao longo dos dias, eu ia sabendo das novidades e resoluções, percebendo o movimento “a olhos vistos”.

Tal movimento - “a olhos vistos” - traduz-se na maneira como a experiência do estudo realizado neste lugar pode trazer mais este contorno: Ali sabe-se que nada se moverá sozinho. Há uma atenção constante sobre as coisas. O vento sopra, a mão segura a moto serra que serra a madeira, a balsa leva o carro, o barco leva a balsa. Naquela mesma viagem a merenda escolar, vinda de Manicoré, estava no ônibus conosco, após uma carona que a trouxe ao Careiro, depois da viagem de barco, assim como o “material didático”

Não seria diferente com o início das aulas. Na primeira semana de trabalho todas e todos os funcionários da escola foram convocados para os movimentos iniciais e principais, e a comunidade escolar para ações tais como roçar o entorno e lavar as escolas - afinal são duas as casas ocupadas para as aulas. Começar do começo, abrir e limpar; organizar a merenda, os livros, a cozinha, a secretaria, as salas de aula; verificar lâmpadas e demais equipamentos.

Durante a limpeza de uma das escolas uma das funcionárias da escola, amiga, falou no meio de uma conversa “bom é assim, gente que nem a Lia, que vem aqui e faz de tudo”. De fato. E não faço nem como opção, nem imposição, mas caminho. Demanda que ensina o caminho e indica o trajeto. Ação intencional em participar, sem metas antes do caminho.

Embora em menor quantidade, houveram tempos dedicados a fazeres. Recordo-me de me dividir entre auxiliar nas ações práticas de modo que terminassem com mais rapidez, e induzir ou sugerir que realizássemos os encontros de planejamento em que eu pretendia apresentar a pesquisa assim como a mim e o trabalho desenvolvido até ali para os novos professores “de fora”.

É tão certo quanto foi esperado, que tal apresentação não tenha ocorrido tal como planejada. Construir o ambiente em meio ao calor, aos livros, ao início das

relações entre professores e funcionários e tantos outros atravessamentos transformaram a apresentação em algo mais singelo. Ainda assim, minhas críticas mais persistentes operavam questionando a quantidade de livros, a ausência, precariedade ou quantidade ínfima de materiais diversos, tais como tesouras, papel ofício, tintas coloridas, apontadores, lápis e giz de cores; a dificuldade de nós, adultos em sentarmos para conversar e trabalhar juntos.

Nas dúvidas entre propor, impor demais ou de menos, ainda assim apresentei a pesquisa após realizar uma prática de limpeza do chão, para então propor uma roda e pequenas dinâmicas que envolvem os nomes e o corpo, e um breve aquecimento. Eu e a Professora Angleice mostramos um livro produzido no ano anterior durante um curso realizado na escola. Após a apresentação da pesquisa, demonstrei algumas possibilidades de atuação na escola, nos tempos normais ou pós aula. Enfim, depois de um breve debate concluímos que uma forma de pesquisar e ao mesmo tempo atuar e contribuir seria ocupar os tempos de aula normais das disciplinas de educação física e artes, uma vez que eram áreas que nenhuma e nenhum dos professores dominava. Foi muito interessante notar que a sugestão de ocupar os tempos das duas disciplinas não partiu de mim, no que pude compreender que a apresentação do trabalho reverberou, positivamente, unindo arte e corpo.

Para melhor compreensão deste primeiro combinado as tabelas abaixo indicam, respectivamente, a grade horária semanal com a distribuição das matérias; a determinação da secretária de educação do município de Manicoré, acerca da carga horária mensal exigida para cada matéria; o cronograma de aulas as quais seriam por mim ministradas distribuídas mês a mês.

Tabela 4 - Número de aulas e avaliações mensais.

COMP. CURRICULAR	ENSINO FUNDAMENTAL I E II NÚMERO DE AULAS E AVALIAÇÕES			
	ENS. FUNDAMENTAL I		ENS. FUNDAMENTAL II	
	AULA	AVALIAÇÃO	AULA	AVALIAÇÃO
LÍNGUA PORTUGUESA	8 (1º, 2º e 3º) 7 (4º e 5º)	3	5	3
MATEMÁTICA	5 (1º, 2º e 3º) 6 (4º e 5º)	3	5	3
CIÊNCIAS	1	2	3	3
GEOGRAFIA	1	2	3	3
HISTÓRIA	1	2	3	3
ENSINO RELIGIOSO	1	2	1	2
ENSINO DE ARTES	1	2	1	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	1	2	2	3
LÍNGUA INGLESA	****	****	2	3



fonte: (SEMED, 2022).

Tabela 5 - Proposta de horário para ensino fundamental I e II.

PREFEITURA DE MANICORÉ		SEMED SECRETARIA Municipal de Educação			
Proposta de Horário do 1º ao 3º Ano					
	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira
1º	LP	LP	LP	LP	LP
2º	LP	LP	LP	MA	MA
3º	MA	MA	MA	EF	ER
4º	CI	GE	HI	EF	AR
Proposta de Horário do 4º e 5º Ano					
	Segunda - Feira	Terça - Feira	Quarta - Feira	Quinta - Feira	Sexta - Feira
1º	LP	LP	LP	LP	LP
2º	LP	LP	MA	MA	MA
3º	MA	MA	MA	EF	ER
4º	CI	GE	HI	EF	AR

Fonte: (SEMED, 2013).

Ainda, uma das atividades das quais me propus como atuante, foi a Feira Cultural. Durante o planejamento, realizamos um cronograma anual prévio em que incluimos alguns desejos que haviam aparecido durante a conversa de apresentação provocada pela gestora da escola. Após algumas conversas chegamos juntos ao tema da

feira: Saberes do Igapó. Escola limpa, materiais organizados, professores e funcionários contratados, presentes e acomodados na comunidade, as aulas poderiam iniciar.

Porém, ainda faltava ser concluída a contratação do motorista do transporte escolar, além do fato de estarmos sem merenda. Porém em comum acordo, o serviço de transporte seria realizado em nome da imediata interrupção do atraso do início das aulas do ano. Naquele tempo, quando ir à escola não era um ato obrigatoriamente diário eu costumava realizar o trajeto, de aproximadamente dois quilômetros, a pé. Assim, o fato do início das aulas ter sido atrasado, e decidido seu início, apenas pela ausência ou presença de transporte, me soava no mínimo estranho. Mesmo porque, antes todas as crianças se deslocavam até a casa que abrigava a escola que fica na metade da distância do trajeto percorrido até a escola. Depois, porque as crianças pequenas até 7 anos estudariam na escola da frente. Neste sentido, todos poderiam caminhar até a escola.

O percurso das alunas e alunos da Escola, de suas casas até a sala de aula varia de um a quatro quilômetros dependendo de onde moram. As crianças, principalmente as pequenas, que vivem na comunidade Nova Geração atravessam em uma canoa do pai de uma delas, algumas maiores vêm remando a própria canoa da família. No lado de cá, o chapéu de palha, bem no início da comunidade São Sebastião do Igapó-Açu, é o ponto de encontro para tomar a Kombi que levará as crianças maiores pelos dois quilômetros de estrada, com muitos buracos pelo caminho, ora com cheios de águas e lama, assim como todo o chão, ora secos e envoltos de poeira que levanta a cada movimento na terra seca.

Embora soubesse de tudo isso, foi só a partir do início das aulas, e no decorrer dos próximos dias, com as cotidianas idas e vindas e a rotina de trabalho como professora, que pude reparar, que aquele meu antigo “perto”, agora era “longe”. A escola marca uma das extremidades da comunidade, ponto mais distante do rio, onde ela começa.

2.2 Segunda viagem: Calibragem

Desta vez fui de carona com o carro da Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), já que é autorizado conceder carona em tal transporte para fins de trabalhos executados na Reserva. Ademais, o motorista, conhecido meu, ia acompanhado de Angel, professor já citado neste texto, amigo que intermediou a carona. Também, à essa altura, eu já

estava em vias da submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, portanto, resguardada legalmente, uma vez que já possuía a autorização de entrada na RDS para execução da pesquisa deferida e emitida pela SEMA este, um dos documentos que seriam entregues ao Comitê. Levávamos também, de carona, quatro cadeiras do tipo carteiras, que a ONG Casa do Rio estava doando para o anexo, em Jacaretinga, da Escola Igapó, que possuía apenas duas carteiras. Duas carteiras e nove alunos. Como as cadeiras são para adultos, assim como essas que levávamos, as crianças sentam juntas.

O rio estava ainda mais cheio, era mais quente, e as crianças eram ainda mais rio que na vez passada. No dia em que cheguei, umas das crianças, com 5 anos de idade, da casa onde me hospedei, estava elétrica e intensa, sugerindo diversas atividades para fazermos juntos na água. Me levou a passear de canoa, falante, contando novidades e me chamando à atenção para como sabia remar bem. Depois, brincando de buscar um objeto na água, quando já cansada, me deitei na balsa a criança seguiu a brincar. Dali, deitada, o vi misturado na água, como se ali habitasse, tal peixe ou boto, mas ser humano, que nadando em gestos ondulados, respirando e mergulhando se dirigia com destreza ao alcance do que desejava, aproveitando cada centímetro do caminho.

Outra vez, na casa da gestora da Escola, em uma visita rápida, encontrei seu filho e primos brincando na beirada de casa em uma espécie de tirolesa improvisada, que os levava direto para cair na água. Com a cheia, os igapós que enchem a beirada da estrada, deixam as laterais e a parte de trás das casas à beira d'água. Ali as crianças brincam, a vista das famílias, sem ter que solicitar ir ao rio para tomar banho. O rio está em casa.

Perceber os ciclos do rio passando no igapó foi importante tanto para notar como mudam as brincadeiras de acordo com o “tempo”, quanto pela vivência de tal passagem de tempo que é experienciada através de ciclos “naturais” e que organizam a vida cotidiana. De acordo com a subida do rio, e o quanto trafegável está a estrada, devidos as chuvas ou a seca são determinados e previstos, o tempo e locais mais apropriados para a caça, a pesca, as frutas que dão; é também tempo de se organizar para o verão, quando o movimento é mais intenso e por isso a circulação financeira aumenta, principalmente devido ao aumento de consumo nos restaurantes e hospedarias da comunidade. A partir daí pude entender melhor a divisão em duas estações, comum na descrição das estações anuais no estado do Amazonas, onde se diz apenas verão e inverno. O verão é tempo da seca, vai de quando cessam as chuvas e o rio está cheio

(por volta de julho e dezembro) até início do inverno, com o retorno das chuvas, quando o rio está bem seco (aproximadamente de janeiro a junho). Uma pergunta óbvia ressoa desta grafia. Por que então os calendários escolares não são adaptados aos ciclos regionais e locais?

Se obedecida a ordem cronológica dos acontecimentos, obviamente, a primeira viagem não se encerra no parágrafo que encerrou o primeiro subcapítulo. No entanto, intencionalmente, há que se ocultar certas passagens, se tivesse o intuito em falar de menos e calar demais. As palavras ressoam para além do ponto final. O que não foi dito anteriormente de realmente importante, aparece aqui como memória e impulso. Cada *volta* ao Igapó sempre teve a bagagem da última viagem como pista, vivência revista doutro ponto no tempo.

O que fica de mais marcante da viagem que passou, ocorreu fora das aulas, muitas vezes em um entre lugar que começava a se forjar de minha presença, agora também como professora. Como ministrei poucas aulas antes do final da primeira viagem passei muito do meu tempo na escola, mesmo fora dos tempos das minhas aulas. Outras leituras prévias foram realizadas; pré-julgamentos que extrapolam as noções de perto e longe, foram tomados como verdades ou princípios, e que em certa medida moldaram novos sonhos e os planejamentos elaborados para a segunda imersão. A essa altura eu não sabia que o que estávamos vivendo, já era a pesquisa, ainda que permanecendo ser a prática contínua que sempre houve para além dela.

Algumas foram as ocasiões as quais pude reconhecer tais leituras, e duas delas em que me mais surpreendi ao tomar consciência do meu próprio comportamento. A primeira delas aconteceu durante primeiro módulo do curso de Sistemas Agroflorestais (SAFs), promovido pela Escola Itinerante de Agroecologia, projeto da ONG Casa do Rio. A ação, dedicada aos alunos da escola, era também aberta à comunidade. Ali julguei tanto a posição dos adultos, que participaram apenas de parte da oficina, estando por vezes apenas sentados, e inclusive atrapalhando as explicações doicineiros com o alto som de suas conversas, quanto o próprio curso, que não julguei adequado nem às múltiplas idades, nem às crianças propriamente ditas. Também faltavam materiais básicos e ferramentas. Notei especificamente, o momento em que os alunos e alunas se dividiram em grupos para a realização de um exercício do curso. Tanto o processo de divisão quanto a execução da atividade pareciam lugares incomuns para as crianças. Na apresentação, entre os milhares de críticas que me atravessavam, notei as crianças com

timidez e pouca destreza em relatar o processo e os resultados das atividades de cada grupo.

Todavia, também notei que o Senhor Antônio Boto, embora atrasado, trouxera diversas mudas, e que da janela da sala de aula, explicava sua ciência das árvores enquanto desenhava uma delas detalhadamente na cartolina, rodeado por crianças atentas. Momento interrompido por mim, quando vim conferir, tal bedel, se as crianças estavam realizando o exercício e oferecer auxílio.

Notei também as crianças pegando as únicas enxadas e com destreza limpando a área que serviria para o plantio. Reparava nas crianças brincando com as fitas improvisadas para a medição e baliza das leiras das SAFs antes de serem utilizadas. A primeira muda foi plantada foi reparada por todos, realizada pela presidente da comunidade junto de uma criança. Cada adulto presente também havia trazido mudas e como em mágica um SAF, com duas leiras, fora implementado na escola. E após tudo isso notado, posso reconhecer que ali havia uma organização da qual eu ainda não reconhecia, e que me provocaram julgamentos. Fato é que fizemos acontecer, todos os presentes.

Uma das últimas passagens da viagem foi uma reunião da Comunidade que aconteceu em um fim de tarde no chapéu de palha. O encontro fora marcado para tratar da nova diretoria da Associação e da nova agente de saúde contratada pelo município de Manicoré. No início da reunião Dona Mocinha, presidente da comunidade puxou uma roda de mãos dadas para uma oração e abriu depois disso a reunião se apresentando e passando à palavra a próxima pessoa ao seu lado. Assim, sucessivamente todos presentes se apresentaram. As crianças brincavam no entorno do chapéu. Algumas entravam e saíam, sentavam junto aos adultos. Bebês estavam nos colos de mães, pais e avós. Sempre olhadas por alguém. Eu, havia sido convidada para a reunião.

Ao constatar minhas críticas manifestadas durante o curso de agroecologia e analisa-las pude notar como muitas faziam parte de ignorâncias minhas. O modo como se deu a reunião da comunidade, me permitiu vivenciar, mesmo que pontualmente, um modo específico de organização e operação comunitária. Tal fato me remeteu a uma fala de João Paulo Barreto, no contexto do projeto Ukusè, com realização da parceria entre Tabihuni e Centro de Medicina Indígena Basericowi.

Certa vez, num dos encontros agendado para a execução do projeto, eu e a turma do tabihuni chegamos ao Centro na data e hora marcada para encontrar Dr. Joao Paulo Barreto e demais participantes do Centro de Medicina Basericowi. Porém, ao

chegarmos no local, havia muito barulho e mesmo próximo ao horário de fechamento as pessoas que ali estavam não pareciam ir embora tão cedo. A comemoração da defesa de mestrado de um parente indígena estava acontecendo e todos estavam alegres e em festa. Mesmo assim, em algum tempo Joao os participantes do dia se organizaram para que iniciássemos o encontro. Nessa altura, um de nós se pronunciou perguntando aos participantes se seria mais adequado, dado o contexto, um reagendamento do encontro. João Paulo, então, nos respondeu dizendo que era justamente no barulho e na festa que havíamos de conseguir nos concentrar. Na festa, usou a brincadeira para nos fazer olhar a janela e ver as árvores vivas ao nosso redor.

Por fim, mas não menos importante apresento as duas situações em que meu comportamento foi espontâneo e ao mesmo tempo surpreendente para mim. Entre os dias que antecederam o início das aulas fora realizada a primeira “Reunião de Pais” do ano letivo de 2022. As demandas eram em grande quantidade acerca do que havia de ser comunicado e acordado com as famílias. Assim, a oportunidade que tive de falar ocorreu durante as apresentações dos professores. Eu falei, muito pouco, e sucintamente explicito o contexto da pesquisa via universidade, as disciplinas assumidas e o cronograma de viagens estabelecido junto a gestão e coordenação. Agradei. Explicitar especificamente a pesquisa deu-se aos poucos, e nas conversas paralelas. Hoje é possível saber que calar foi também a expressão de um não saber. Eu sempre carreguei a dúvida do que exatamente estava fazendo ali, mesmo nunca tendo dúvidas de que estava no caminho “certo”. Estar ali sempre foi muito bom. Havia algo que eu desejava.

As coisas parecem acontecem muito mais em concomitância, no entanto, antes de ir embora, num súbito, resolvi pedir às crianças do 6º e 7º Anos que fizessem uma “Lição de casa” para ser entregue na minha volta ao Igapó. Propus que fizessem um mapa que contivesse todas as casas da comunidade e os nomes das pessoas que ali vivem. Ofereci a cada um, uma folha de papel ofício (A4) e permiti que fizessem individualmente ou em grupos, e que poderiam solicitar materiais aos professores durante a minha ausência.

Tal atividade teve inspiração na Pedagogia do Sabão, devido a uma história real por vivenciada que um fez educador refletir sobre suas intervenções em locais onde não permaneceria por muito tempo. Dentre outras coisas a pedagogia é feita desafios que propõe um sonhar junto coisas que sejam aparente impossíveis, e motivar a tal ponto que sejam tornadas realidade, proporcionando aos envolvidos o sentimento de que tudo é possível.

Figura 26 - Crianças brincando ao redor da escola durante o Curso de Agroecologia.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Figura 27 - Desenho das SAFs realizada por um dos grupos, com intervenção do Seu Antônio.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021

Como já citado, o tempo de início das aulas de artes e educação física por mim ministradas ocupou a menor e última parte da primeira viagem; devo ter passado menos de seis tempos com as crianças, uma vez que minha partida ocorreu após a primeira semana de aulas do ano. Nesse período, pude estar mais dedicada ao acompanhamento diário da rotina da escola e tive espaço para habitá-la por longos tempos, livre de

qualquer função específica na maioria dos horários. Diferente das pessoas contratadas, eu desfrutara de um lugar bastante adequado as intenções da pesquisa. Mesmo estando na escola, eu gozava de liberdades como quem também habita fora dela. Ao longo do tempo, percebi que me reconhecia na voz de alguns dos e das funcionárias e professores que moravam na comunidade. Sua intimidade com as crianças, a convivência na comunidade e as expectativas criadas em relação as suas posturas na vida cotidiana devido a profissão, eram assuntos constantes entre eles. Tal questão também ganhou desdobramentos, pois, da mesma maneira que sempre houve um “entre” eu, pessoa e professora, que pude habitar, a escola como um todo é também uma escola que habita outros “entres”. Estado e comunidade é um deles.

Ao frequentar as aulas de outros professores, conforme combinado prévio, eu procurava estar presente e auxiliar no que me fosse solicitado, mas eu estava sempre mais atenta aos momentos em que as crianças brincavam, em suas carteiras ou entre elas, ao mexer num lápis lhe atribuindo forma rítmica ou anímica, ao produzir desenhos ou cartinhas para passar aos amigos, ao fazer piadas com as situações corriqueiras. Todas elas, ações “proibidas” no horário de aula. A disposição das carteiras de frente para a lousa e o modelo de aula expositiva me chamavam atenção e passavam por mim muitas justificativas para não ter aquilo como “bom” ou “certo”. Me incomodava e ali eu já refletia sobre a manutenção insistente desta formação, após tão longos anos desde a criação do modelo escolar e as tantas formas de contestação deste padrão. Mas, é assim no Igapó, é assim no país. Eu oscilava em esquecer e recordar que estávamos em uma escola da rede pública estadual, com muitas formalidades exigidas e subintendidas.

Mais uma vez os fatos ressoam que as concepções, se não reconhecidas, reproduzem sem que estejamos cientes disso. E que o contrário, também é válido. Se reconhecidas, podem sugerir pistas para o encontro de um caminho de abertura a novas noções.

Ainda sem grandes planejamentos estabelecidos, as primeiras aulas ministradas por mim foram habitadas muito mais por conversas, verbais e não verbais, de apresentação recíprocas entre mim, as crianças e a pesquisa. Ali se estabeleceram os primeiros combinados, como a minha frequência no Igapó, a responsabilidade tomada para duas disciplinas, a divisão das turmas, o contexto desta pesquisa, o que é um mestrado e o primeiro consentimento informal de participação das crianças na pesquisa. Ainda assim, algumas produções foram realizadas com as crianças de 2º a 5º ano produzimos uma pasta grande onde guardaríamos as produções realizadas em aulas. A

bagunça esteve presente, mas com pouca exigência e bastante conversa, esse foi um período tranquilo. Nos momentos de pintura e outros trabalhos manuais vi aparecendo uma organização diferente, e tempos de silêncio apareciam espontaneamente, mesmo que entremeados de movimento e certo caos, até que novo silêncio fosse conquistado.

Com a turma de 8º e 9º ano produzimos autorretratos inspirados no trabalho de uma professora e artista plástica Bianca Moschetti. A partir do seu próprio reflexo no espelho, as crianças deveriam buscar ao redor da escola pedaços de natureza para construção de um autorretrato de colagem em papel. A princípio desanimados, os jovens produziram trabalhos muito expressivos, que foram feitos com dedicação e diversão. As colagens atraíram também as outras crianças, que mais tarde, pediram para realizar a atividade.

Com tudo isso narrado é notável que nos primeiros dias de aula, apesar da pregressa convivência no Igapó, minhas impressões ainda eram de alguém de fora. Desse lado, parecia fácil observar o que havia de “errado”. Tudo estava resolvido na teoria e de fácil solução. Embora tenha chegado e permanecido no Igapó cheia de dúvidas e reflexões, carreguei ainda mais expectativas durante a segunda viagem. Nesta nova imersão, a realização das aulas por mim ministradas foram bem presentes, intensas, e em alguns aspectos, uma construção coletiva de ambiente na sala que começava a dar forma para as aulas.

Fora da escola, me tornar oficialmente professora modificou alguns comportamentos, entre eles o fato de as crianças virem me procurar para que as ajudasse no “dever de casa”. Muito me alegrei nestes momentos e me dediquei a tarefa. No entanto, foram frustradas quase todas as tentativas. Notava que na maioria das vezes, as tarefas eram extremamente difíceis para as crianças. Minha explicação tendia a ser mais longa do que o esperado quando eu percebia que teriam que saber algo anteriormente, para a resolução das questões. Em um dia, percebi que estavam com dúvidas e comecei a fazer com as pedrinhas do chão a junção em unidades, dezenas e centenas dos números em questão. Porém, uma vez que os encontros aconteciam em ambientes coletivos e fora da escola, todo tipo de distração passava por nós e por várias vezes as crianças perdiam a atenção. Mas talvez não fosse por isso. Mesmo começando animadas, pareciam desejar muito preencher as lacunas do caderno, e a todo custo escreviam algo, mesmo não entendendo seus porquês. Chutavam ou copiavam do colega e diziam, com alguma frequência que eram burros e que todas as pessoas em

suas casas na também eram, e, portanto, ninguém podia os auxiliarem na lição. Depois de alguns encontros, as crianças deixaram de solicitar esse auxílio.

Mesmo assim, ao me tornar professora passei a conhecer mais e melhor as crianças, principalmente as que moram em Nova Geração e não costumam vir ao “lado de cá” com tanta frequência, tornando a presença delas mais constante no meu cotidiano, incluindo as visitas ao meu quarto.

Nessa segunda viagem, segui frequentando as aulas dos outros professores, já não tão certa do que fazer ou como agir. Seguia auxiliando quando solicitada, muitas vezes para realizar algo mais dinâmico com os alunos e alunas. Este foi um combinado entre nós professores nas primeiras conversas, que frequentaríamos as aulas uns dos outros, porém a presença deles raramente ocorreu em minhas aulas. Mesmo assim, mesmo que em menor escala, segui ocupando estes espaços de dentro e fora, cruzando e esgarçando os limites de ser educadora, pesquisadora, artista e parceira da escola.

A partir desse ponto, de modo mais objetivo, passarei pela sequência de experiências vivenciadas nas aulas com as crianças, divididas por turma, com enfoque para as propostas (na maioria das vezes iniciadas por mim, mas não em sua totalidade) e para as aulas que resultaram em produções artísticas das crianças, no mais das vezes, materiais, e algumas performáticas.

Com base na primeira viagem, e com a proposta de ocupar os tempos das aulas de artes e educação física, organizei um roteiro, que tinha uma base comum para as três ou duas turmas. O brincar já era uma delas, mas não a única. Com o propósito e função de cuidar da educação do corpo, meus conhecimentos e práticas corporais ganharam um espaço profícuo para a experimentação, não tendo o mesmo compromisso esperado como em uma aula de dança. Iniciei selecionando trabalhos simples, ligados a estrutura e a sensibilidade do corpo. Para o desenho e outras formas visuais, pensei na expressão das vivências de corpo e nas experiências e visões do espaço da escola e seu entorno. A dança nunca foi uma proposta inicial. Talvez porque aí morem minhas grandes certezas, e duvidar delas não seria fácil. Nesse caso, o risco de impor, sem escuta, mesmo não desejando fazê-lo, seria mais provável. Criar um ambiente acolhedor e de liberdade, próximo a um ateliê artístico ou um quarto das crianças, sempre foi uma visualização e um desejo, embora eu tenha procurado estender ao máximo esse ambiente, para algo que carregássemos e pudéssemos, eu e as crianças, fazer tomar a escola, e não apenas um lugar/tempo onde “tudo era permitido”, mas sim algo mais próximo ao sentimento de pertencimento.

Vai-se notar que praticamente todos os trabalhos se referem a eles mesmos, às crianças, suas casas, famílias e espaços onde vivem. Na minha tentativa de conexão com os conteúdos e demandas da escola pensei que um trabalho com narrativas poderia proporcionar um bom encaixe com as questões de identidade que eu pretendia trabalhar e os processos de alfabetização e elaboração de textos que a grande maioria dos alunos tinha necessidade em exercitar. Juntar a construção de sentidos com palavras como fomento para uma alfabetização de qualidade, as narrativas como bom mote para trabalhar quem são e quais são as histórias das e dos alunos, da escola e da comunidade, era um contexto que parecia perfeito para a investigação das formas de conhecer das crianças enquanto brincam e o envolvimento do corpo em tal fenômeno. De certa forma eu almejava atravessar os conteúdos sem necessariamente estar na forma escolar. Mas à época eu não era ciente destes termos e noções. Abaixo, poderão conferir o que produzimos neste tempo.

- 2º ao 5º ano

Logo no início, foi estabelecido um prazer imenso em compartilhar o tempo ouvindo e lendo histórias. O “Livro das Árvores” (GRUBER, 2001), foi o mais pedido e relido da temporada. Ali encontramos animais, práticas, árvores e frutos conhecidos das crianças. Além disso, histórias da origem das coisas e dos seres da floresta, descritos em detalhes, que aguçavam curiosidades e memórias.

Uma das primeiras propostas foi que saíssemos em expedição para colher folhas. Iniciava a busca por algo para guardar nas pastas. A seguir, voltaríamos a sala para um jogo de histórias. A expedição foi tão inesperada quanto caótica. No caminho paramos para colher frutas no pé e as crianças recolheram muitas e muitas folhas, além de correrem e se afastarem umas das outras e das intenções do passeio. Assim, logo propus voltarmos para a sala. Em roda, após cada criança escolher uma das folhas colhidas na expedição, iniciamos um jogo em que cada criança deveria contar um pedaço de uma história que seria construída por todos da roda, sequencialmente. Ao final da fala de cada um, a criança deveria deixar sua folha no centro da roda, formando também juntos, um desenho no espaço.

A roda transcorreu de modo arrastado, com boa parte das crianças tímidas ou parecendo não compreender a proposta. Tampouco o desenho do centro fora construído, a maioria das crianças apenas atirou a folha ao centro. Narro esta passagem pois foi ela

umas das muitas frustrações vividas. Não sei se será em certa medida que os fatos destacados nessa e noutras viagens serão em maior quantidade as de sucesso. Mas muitas passagens consideradas a princípio erros, mudaram de figura com o passar do tempo.

No nosso encontro seguinte, não todos, mas algumas crianças haviam realizado a lição de casa. Após os rituais de início, fizemos uma roda para compartilhar as histórias. Embora ainda tímidos e com curtas histórias, a maioria das crianças falou na roda, inclusive de forma improvisada, para aqueles que não haviam realizado a lição em casa. Desses, alguns argumentavam não saber escrever. A seguir, cada um pode pintar em tinta guache suas árvores e folhas, da maneira que desejassem, contendo palavras ou não. Dias depois recebi a visita de um garoto desta turma que me trouxe de presente dois desenhos de árvore e muitas histórias sobre o curupira.

Além de atividades que intercalavam espaços dentro e fora de sala, haviam tempos específicos dedicados a atividades no campinho. Tais horas eram às referentes às aulas de educação física, reivindicada reincidente pelos alunos e alunas. Na experiência anteriormente citada, entendi porque as crianças não iam com tanta facilidade ao chão, nas vezes em que eu simplesmente empurrava as cadeiras para o lado na realização de uma atividade pontual entre aulas; perguntando a uma criança, obtive a resposta para o porque das crianças darem tanta preferência ao campinho ao invés do terreno que circunda a escola. Entre as palavras expressas, registrei: *macio, não machuca e lá a gente pode se jogar*.

No campinho brincamos de jogos de equipe, de jogos com bola e de brincadeiras. Reparei como muitas das crianças não costumavam brincar juntas ao observar que reconheciam diferenças nos modos, por exemplo, de pular amarelinha. Além disso, muitos dos tempos de campinho foram de só habitar aquele espaço, saltando, correndo, fazendo acrobacias com o corpo e explorando o entorno feito de barrancos escaláveis para a parte mais alta do terreno. Momentos registrados nas duas seguintes fotografias.

Figura 28 - Salto de um menino, captado em movimento.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 29 - Gesto da criança para a foto.



Fonte Arquivo Pessoal 2022.

Ainda nessa mesma viagem, o assunto das árvores e do corpo desdobraram-se nas produções nomeadas “corpo árvore”. Como em outras vezes, durante minha explicação eu desconfiava se as crianças estavam compreendendo a proposta. Porém, estabelecido o início do trabalho, as crianças esparramadas. Mesmo durante, os conflitos e bagunças, acabaram proporcionando boas conversas sobre cuidado com os materiais e ajuda entre as crianças. Também foi notável a participação de todas as crianças, mesmo aquelas que iniciaram a atividade se negando ou desistindo no meio por alegar não conseguir ou estar feio ou ter estragado, uma delas, uma criança em alfabetização, além de realizar com alegria e concentração seu desenho, escreveu em letras garrafais seu nome no papel.

Figura 30 - Eduardo e seu nome.



Fonte: Arquivo Pessoal 2022

- **6º e 7º anos**

Algo surpreendente foi, nos primeiros dias de aula, receber as “lições de casa” que eu havia solicitado no final da viagem anterior. Refleti um tanto após esta proposta pois ela me parecia controversa. Ora as julguei como soltas demais para uma lição escolar, ora tão complexa em demasia para uma primeira atividade, em ambas parecia descontextualizada. Ao recebê-las, maior ainda foi minha surpresa ao ver um dos trabalhos realizado por dois alunos feito em papel de caderno emendados com fita colante e grafados em caneta esferográfica azul. Todos os três “mapas” carregavam uma beleza ímpar, mas aquele em especial me chamava a atenção pela criatividade e harmonia.

Nas próximas aulas o mapa foi o tema. Abrimos eles várias vezes no chão e conversamos sobre. Comparar, ver se tem casas faltando, se deu para fazer tudo que havia na proposta e contar como foi o processo de cada um foram ações realizadas. Lancei também perguntas procurando instiga-los a dizer que vontades surgiam a partir daqueles mapas. Entre elas, O que mais vocês sabem desse lugar? O que vocês imaginam de transformação neste lugar? Perguntar se sabiam os nomes de todos moradores desdobrou-se na produção por escrito “todos os nomes” dos moradores. Deixei livre e as crianças se organizaram divididos em comunidades, e dividindo entre os grupos, os trechos da estrada. Ao final de uma das produções em grupos deixou a seguinte frase: “essas pessoas são as nossas famílias, pra sempre amorer”.

Da mesma forma as perguntas O que vocês não sabem? E o que vocês gostariam de investigar? Deram origem a uma atividade que envolveu a produção de perguntas e um mapa das tarjetas com os desejos de pesquisa das crianças.

- **6º ao 9º ano**

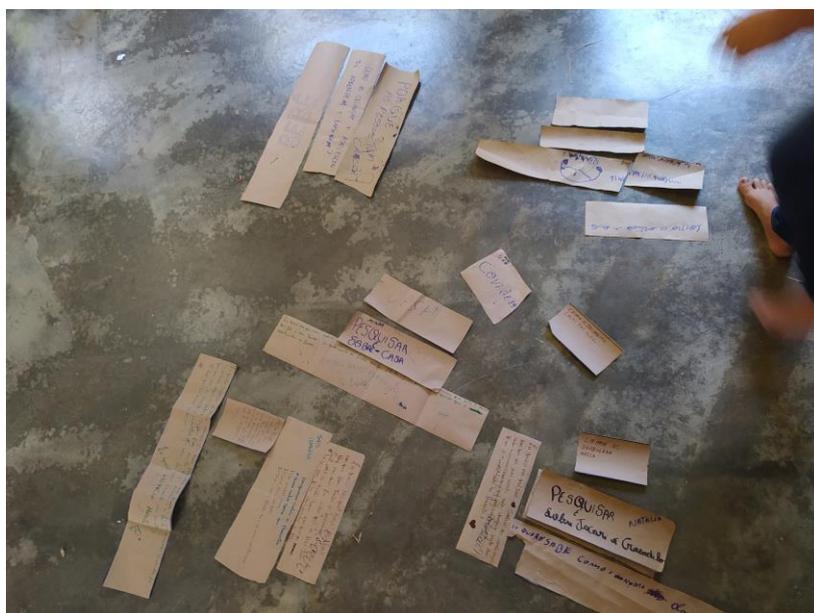
Nesta viagem foi possível unir as duas turmas da tarde em muitos momentos e daí partiram a maioria das produções desta etapa. Juntar turmas era também uma maneira de ter tempos dobrados, portanto mais estendidos de aula.

A mesma brincadeira de mãos, em roda foi adotada no início das aulas, e, nesta e na outra turma. Porém com os maiores crescia um interesse pela roda inicial de movimentos, que notei aparecendo `a medida que expressavam percepções da transformação no corpo em decorrência das aulas com, relatando desde “achar gostoso”,

como perceber “alívio de dores”, ou pedirem pela repetição de algum exercício realizado anteriormente. Assim, as visitas ao campinho foram menos frequentes nessa turma, que também não se incomodavam em realizar jogos no espaço próximo a escola. Diferente da turma de crianças menores, nesta, nem todas topam, a qualquer hora, participar de atividades muito ativas, ainda mais debaixo do sol quente.

Em sala, uma das aulas ficou marcada como carimbo na memória com seus elementos tão criativos e inspiradores. Nesta aula, assim como as outras iniciadas por aquecimentos e brincadeiras em roda, novamente apresentei a proposta da minha pesquisa, mas desta vez aprofundando mais nas questões que me moviam e os convidando para fazer parte dela. Foi a aula das perguntas relatada acima. Para tanto, sugeri que cada um registra-se num pedaço de papel de tamanho a escolha de cada um, uma pergunta que representasse algo que gostaria de pesquisar. Independente se parecesse possível ou não, pedi que registrassem qualquer ideia, como exercício, deixando aberto que as pesquisas poderiam, ou não, ser realizadas futuramente, dependendo do caminho que decidíssemos tomar. Após algum tempo, em roda, as crianças apresentaram as pesquisas e no centro da roda formamos uma espécie de mapa, em que cada criança após terminada sua própria fala colocava sua pergunta próxima e encaixada a outras que se aparentavam de alguma maneira.

Figura 31- Eduardo e seu nome.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Neste mesmo dia, eu havia organizado a sala com os tecidos para as crianças se acomodarem na roda, tal como fiz na outra turma. Logo que viram os tecidos começaram a se vestir e montar fantasias com os panos, ação interrompida por mim para o início das aulas. Tanto que, ao final da atividade das frases, quando ainda havia um tempo para o final da aula, os alunos me pediram para organizar um desfile e eu topei.

Por decisão deles, os meninos desfilariam e as meninas seriam a banca julgadora. Enquanto os meninos se vestiam, auxiliei as meninas na organização e produção de um placar, para cada jurada, contendo o nome dos meninos para serem adicionadas as notas durante o desfile. Tudo aconteceu na parte externa das salas de aula, a passagem redonda entre as salas foi a passarela utilizada para um desfile criativo, e libertário em que os meninos apareceram transvestidos em figuras de gênero ambíguos. Após o desfile, somar os pontos foi uma tarefa interessante para a prática mental de operações matemáticas. Finalizamos o dia com alegria e meu pensamento a refletir que o desfile era o que realmente gostariam de fazer desde o início da aula. Ao mesmo tempo, me lembrava de alguns olhares dos adultos que presenciaram toda a atividade se achavam adequada.

Enquanto “dentro” da eu escola eu me visse permitindo ações que talvez não o fossem por outros adultos, fora da escola, presenciei situações das crianças, enquanto brincavam e me convidavam a participar, sendo repreendidas por adultos com objetivos de interromper a ação. Uma destas foi um momento aos meus olhos, brilhante.

Dois meninos, 3 e 5 anos, brincavam, na beira do rio, de transportar granitos com alguns objetos como ferramenta. Ao fundo, as máquinas trabalhavam depositando granito nas caçambas que a levavam para ser armazenada numa parte mais afastada da estrada.

Figura 32 - Menino brinca transportando granito na beira o rio.



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Nesse mesmo dia, Senhor Antonio me chamou para me mostrar o jacaré de pedras que havia construído.

Figura 33 - Jacaré feito de granito pelo Senhor Antônio.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

O granito era agora mais um dos elementos que faziam parte da paisagem. Como é frequente, uma das empresas estava realizando os trabalhos de manutenção. Apesar de

raramente ser feito o reparo do trecho que compreende as duas comunidades, o rio e a estrada são utilizadas como meio para o transporte e armazenamento dos materiais necessário. No ano de 2021 uma grande quantidade de granito chegou através de enormes balsas pelo rio. Ainda assim, como dever, algumas vezes a empresa realiza benfeitorias na Comunidade, e assim grande quantidade da pedra foi distribuída e utilizado no chão para abafar a poeira na seca e prevenir a formação de lama durante as chuvas. Olhos atentos, puderam ver os granitos existindo em forma de arte e elemento do brincar.

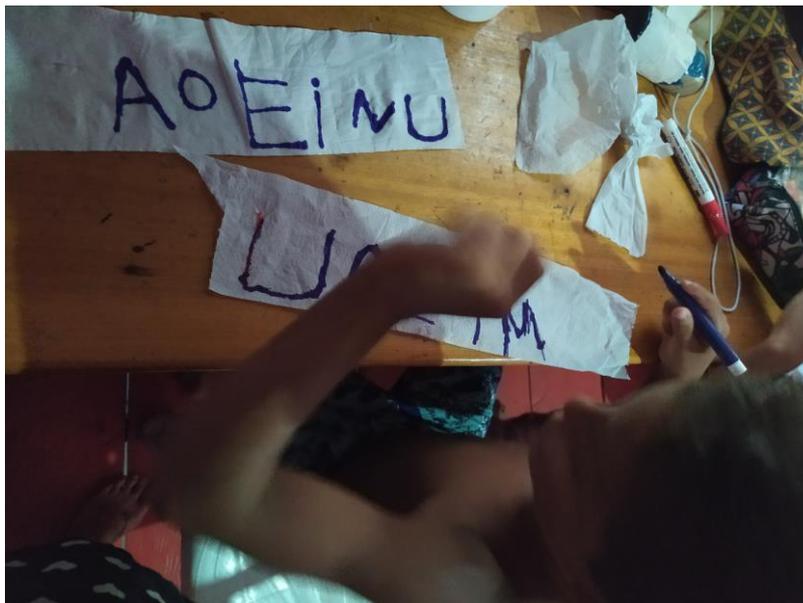
No meu quarto, os limites da porta para dentro iam ficando cada vez menos marcados e as licenças iam sendo requisitadas e testadas por crianças. Nesse ínterim, relações de intimidade foram se construindo, propiciando momentos de compartilhamento. Nas fotos, algumas produções extra classe.

Figura 34- Pedrinhas sobre pano de chão.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Figura 35 - Escrita sobre papel higiênico.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Pequenas pedrinhas que continham ainda menores lascas de ouro, de brilho intenso. O menino então foi trazendo, uma a uma mostrando seus detalhes e cada um de seus mínimos brilhos.

Por conseguinte, percebi que estaria dentro e fora e que o tempo todo seríamos atravessados, pesquisa, eu e as crianças. Que recortes e refazeres de trajeto se apresentariam. Pensar no que vinha guiando, no que ampara e no que serviria de apoio em tais escolhas da pesquisa, conectou às mínimas pedras preciosas que ganhei, com uma fala que ouvi repetida algumas vezes em dizeres do brincante Roque Antônio Joaquim. Estas, ouvi na primeira vez em que o vi falar, na ocasião de um seminário na Bahia. Parafraseio sua fala, impronunciável por outra pessoa se não ele. Dizia Roquinho que nós, adultos nesse tempo de agora, já passamos. Nós somos aqueles que fizéssemos esse mundo. Esse mundo que entendemos perdido. Assim, deveríamos estar mais atentos às crianças no presente, como inauguradoras de mundo, que preocupados com o que serão no futuro. Se queremos outro mundo, a gente tem que olhar para onde o dedo da criança aponta. No agora, perceber aquilo que lhe instiga curiosidade e gana em realizar e criar condições para que suas utopias sejam forjadas. Mesmo que de brincadeira, elas são reais.

“As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia;

ESCOSSIA, Liliana da, 2020, p.13). Posso reconhecer a calibragem, no fazer do cartógrafo acontecendo entre o que eu desejava, o que acontecia e as mudanças na pesquisa provocadas por tudo isso, e a busca por tentar fazer escolhas. Nem tudo pode ser calculado, previsto.

Figura 36 - Menino aponta mini pedra preciosa que a encontrou.



Fonte: Arquivo pessoal, 2000.

2.3 Terceira viagem: Brincar como modo de estar no mundo

A terceira viagem funcionou como divisor de águas nessa pesquisa. Não programada para integrar a metodologia de pesquisa tal viagem se organizou mais como a realização do sonho de proporcionar o encontro das integrantes do coletivo do qual faço parte, “Aqui que a Gente Brinca” com as crianças do Igapó-Açu. No entanto, a viagem passa a integrar a pesquisa pelos desdobramentos que os acontecimentos dessa imersão implicaram na continuidade da investigação.

Esta não foi uma viagem longa, e não houveram tantos tempos dedicados às crianças no contexto escolar. No entanto, foi depois que realizamos, como coletivo, uma intervenção durante as aulas das crianças, que se estabeleceram vínculos entre integrantes do coletivo e crianças que sugestionaram ações maiores fora da escola.

Destas ações destaco o dia em que convidamos as crianças de todas as idades para brincar no campinho. Pela primeira vez, desde minha chegada ao Igapó vi

praticamente todas as crianças das duas comunidades reunidas. Sob minha tutela e das minhas usuárias, brincamos durante toda a tarde e à noite nos reunimos no chapéu de palha para contar histórias. Através da atitude como coletivo e da recepção calorosa e interessada, não só das crianças, mas também de adultos que se tornaram mais explícitos e justificados os processos por mim impulsionados. Em todos os momentos da viagem foi possível desfrutar do brincar como modo de estar naquele específico lugar e tempo.

2.4 Quarta e quinta viagem: O Igapó é o mundo inteiro

Das derradeiras viagens do ano seria possível destacar ainda muitas experiências. No entanto nos contentaremos em compartilhar o que houve de conclusivo e que pode dar caráter de encerramento a pesquisa junto as crianças.

Estas duas viagens por poucos dias não se reduziram a uma só. Passei apenas cinco dias fora do Igapó entre uma imersão e outra. Nesse tempo, momento de fechamento do ano, das notas e avaliações a escola estava bastante agitada, como é bastante comum nas finalizações anuais escolares, em que alunos e professores se apressam para dar conta do que ainda lhes é obrigatório cumprir.

Desta maneira, da mesma forma que contei com a generosidade dos professores ao longo do ano, me despus a auxiliá-los no que fosse preciso. Assim, além de ministrar aulas, substituí e atuei como orientadora em disciplinas diversas. Nestes momentos, por vezes as crianças me perguntavam se eu era mesmo professora. Tal pergunta já havia aparecido em outros momentos e de certa forma me constrangeu. No entanto, ao final desta jornada, pude perceber que tal questionamento poderia também apontar que as crianças notavam em mim uma forma e comportamento diferentes do que estavam acostumados a entender como postura de professor. E foi a partir de reflexões sobre o processo que propus às crianças, após conversar com professores e gestão escolar, que reuníssemos o que havíamos desenvolvido durante o ano para uma mostra final, aberta as famílias e as crianças menores. Nesse mesmo dia, realizaríamos o “Dia de Brincar”, evento que entrara no calendário escolar proposto pela escola, através do envolvimento com meu trabalho.

A partir dessa resolução realizamos um mutirão para a finalização e composição de trabalhos a serem apresentados no evento. O engajamento dos alunos e alunas foi notável, durante uma semana, nos intervalos das aulas, durante as aulas noturnas e nas

aulas de artes nos reunimos para a produção da Mostra, e ali o envolvimento deflagrava os limites da escola estendidos pelos laços de afeto e produção de repertório coletivo.

O “dia de brincar” reuniu todos os alunos e alunos, professores e funcionários da escola e alguns poucos, mas muito envolvidos, adultos da comunidade que compareceram.

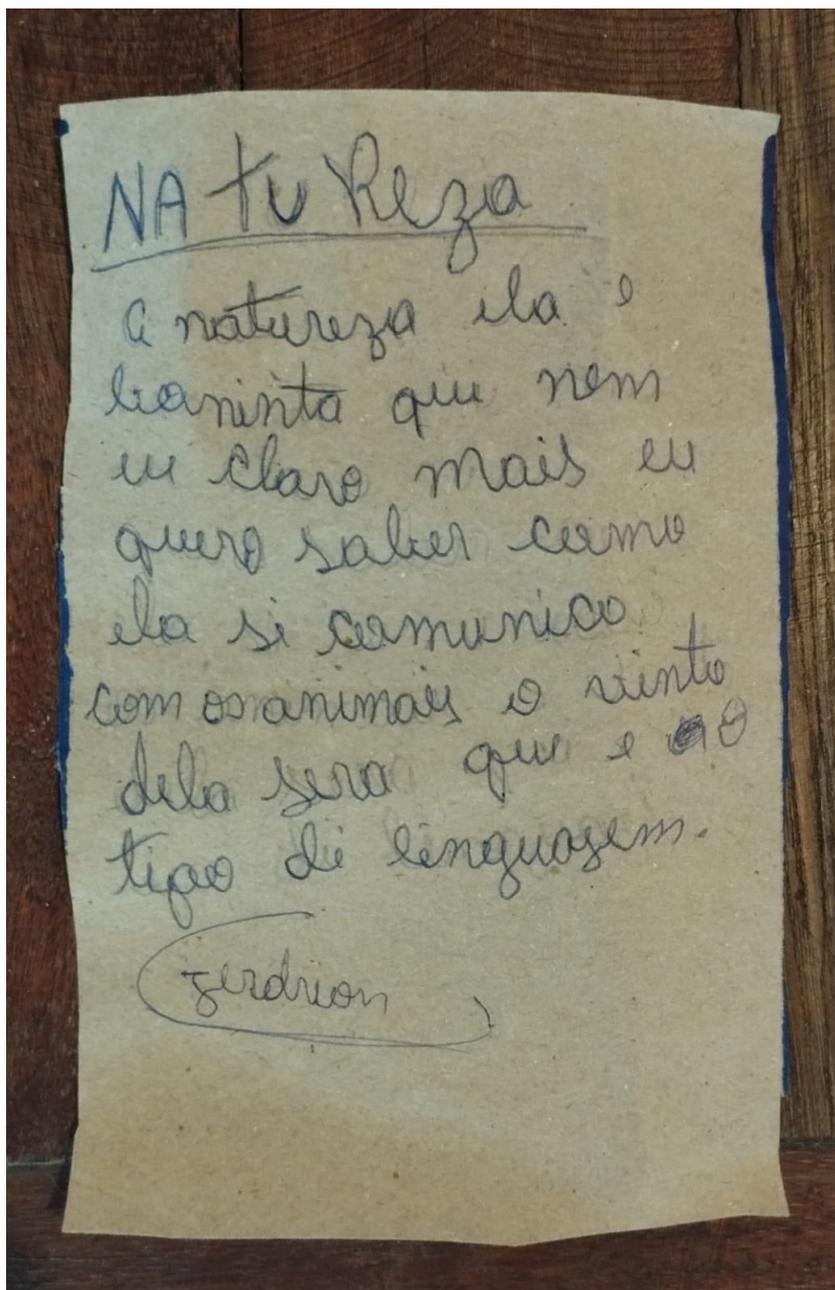
Juntos realizamos uma roda de aquecimento e jogos corporais, brincadeiras rítmicas, rodas cantadas incluindo aquilo que as crianças mais gostaram e desenvolveram ao longo do ano. E ali, foi possível reconhecer um repertório construído nas entrelinhas das aulas, dos brincares e da convivência neste universo, possibilitados por esta pesquisa dentro e fora da escola. Depois, cada turma se apresentou com algo elegido por elas mesmas, tais como danças, brincadeiras ou pequenas cenas. Ao final, um longo tempo foi dedicado a brincar e lanchar. A escola toda foi ocupada por corpos brincantes e íntimos, a se intimar ainda mais com aquele lugar e aquelas pessoas.

Assim somados, pessoas, produções, ações e resultados, este foi um dia de celebração e de reconhecimento de um percurso investigativo que, se não provou hipóteses, foi porque deixou de persegui-las para dedicar-se as transformações constantes que surgiam como propulsoras da pesquisa.

Assim, se tínhamos de início o apoio e a pretensão de realizar um mergulho nas noções de corporalidade das crianças, amparadas por visões de corpo não ocidentalizadas, tais teorias serviram de amparo para conduzir um olhar que se queria desnudado diante de percepções e noções das crianças. De todo modo, vale ressaltar que foi a partir das noções de corpo apresentadas por Stolze e Barreto que embalamos nossa conduta, tais autores expõem, de modo diversos, as noções de corpo do povo Tukano. Mas, se antes acreditávamos que tais noções poderiam ser aproximadas as noções das crianças do Igapó, por sua proximidade à natureza, foi a compreensão dos perigos intrínsecos a tradução alertada por tais autores que mais contribuíram para esta pesquisa.

Assim, como finalização destes relatos, destaco uma das perguntas registrados por um garoto de 13 anos, na realização de um dos exercícios propostos por mim, citado na primeira viagem.

Figura 37 - Pergunta realizada por criança em atividade das aulas de Artes.



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Foi a partir desta frase que passei a conduzir minhas ações ciente de que haviam caminhos que revelavam saberes das crianças e curiosidades que possuem, que podem estar na escola, mas que não se encaixam na forma escolar. A complexidade de pergunta elaborada, revelam acima de tudo que as crianças discernem sobre o mundo a partir de suas vivências.

3. Giro três: Encontros, o que fica

*“Como é bom crescer e partilhar minha emoção
Girando!
Como é bom crescer e ver você também ficar,
Feliz!
Me faz bem viver com tudo que você me deu,
Sonhos, medo, risco, som, sorriso, emoção,
Vai,
Roda Pião!”
Rosália Albuquerque*

Tabela 6 - Produção das crianças na Escola Igapó-Açu ao longo da pesquisa em 2022.

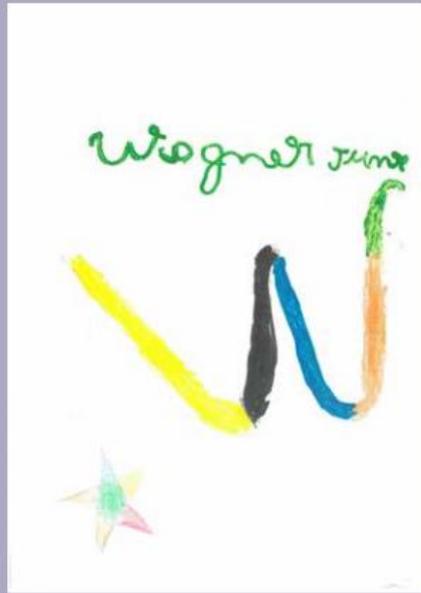
Produção das crianças			
Datas / Etapas do ensino	2º ao 5º	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
1ª Viagem (Abril/2022)			-Auto retratos folhas
	2º ao 5º	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
2ª Viagem (Maio/2022)	-Corpos árvore -Letras do nome	-Todos os nomes	
		-Perguntas	
	3º ao 5º	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
3ª Viagem (Julho/2022)	-Auto retratos pelo espelho	-Auto retratos folhas	
	3º ao 5º	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
4ª Viagem (Outubro/2022)			
	3º ao 5º	6º e 7º Anos	8º e 9º Anos
5ª Viagem (Novembro/2022)	-Mapa “Do que e onde brincamos” -Árvores-observação	-Estados e sonhos	-Trabalhos de Artes
		-Mapão Igapó	

3.1 Auto-retratos Folhas



3.3 Letras de Nome





3.2 Auto-retratos Caneta Preta



NILDO	ORLANDINA
MIRELA	TAÍS
ENZO	CAROL
CARLOS	PAULO VICTOR
THIAGO	ROSA
JESSICA	ISABELA
ESTEFANI	LVANA
LEANDRO	ARTUR
YURI	BRUNA
	RIANA
	BRUNO
	DECINHO
	ANGEL
	ANGELA

MARANHAO

DENILSON

~~VANG~~

VAN GLEICE

LEANDRO

LUCAS

DONA MOCINHA

JACIRA

OTAVIO

EMERSSON

CINEIDE

VINÍCIUS

ÍCARO

JANDERSON

SARA

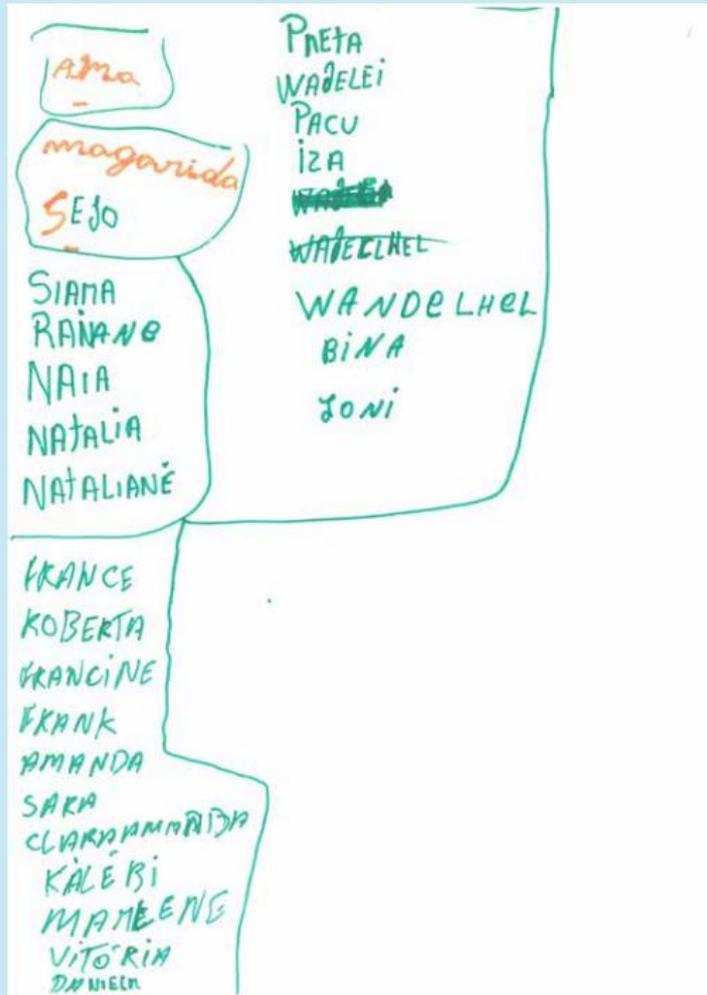
ERICA

IGOR

ERICO

Raimundo Cleuuci Renato Remon	Raimi ozia ana paula Sila Vito lauani	família do Paulo per
Ivan Micleia Victor	Almetio ProfSSI	Joce patima Dora amor dani lo Antonio Nitto daniel alei ani Mich daniel dariani
Raimunda gesto vo Julian Helena gesto la dai ana Ruan darian Tatiana	JOZO leuonici romisam clara BB Cilene Ricardo Eduardo dei Vito D. Tifani zei fa	Xico Marcel Renato Marcelina Ciel celinha ✓
roymel Luídi Sanderson	Ivan NINA Eduarda Luítho	creusa

3.4 Todos os nomes



DANI
DAVI

SULANY E NATÁLIA

ANTONIO
ALEXANDRO

MARINETE

DELMO
ROMARIO

MARGOS

DELMA
CLADISON

SÔNIA
JANEY

NATÁLIA

LETÍCIA

JUNIMHO

JOSÉ ARMANDO

Suely
JAILSON

Sulamy
& Estefany
Jailton

& Arnaldo

Suzany

& Grilise

Adison

FANTÃO

SULIMAR

maria

JOSÉ UELSON

ALBERTO

Sulamy e Natália

Flam	Mergo de igopo qñ ze fa ordi van
Mamel	Ustani
Cardejami	Uianice
Micoel	Maria
Manuela	Wagner
Gael	Rosiani
	Riam
	Rianam
	Reberca
lira	Rian dra
	Junio

JARDEL

SUELI

GABRIEL

DULCIELI

JAMES

WILL RAVI

ALOKI

ANA ALV

PRETA-SULIMARA

WANDERLEI

PACU WANDERSON

ISA

~~JOA~~ DIONY

SABRINA

LUCIANO

ANDREINA

LEYI

NEGO

DENISE	MIRIAN
CELSO	TOTI
BE SA	
VITORIA	Essas pessoas
ISAIS	São as
MARLUCI	Nossas
ORIRMAR	familia
DANIEL	Pra sempre
THIAGO	AMORER ♡
MARSA	

3.5 Perguntas

Eu quero pesquisar  Sobre os animais
para que os animais não cheguem perto das
Seres humanas para que os animais
fiquem o tempo todo na floresta: 

quero pesquisar sobre a história
o que é história e o que ela
explora

Vou pesquisar 
FLORESTA

MINHA 
PESQUISAR
SOBRE-CASA

Eu
quero Perquiria sobre Plânton
Eu quero saber quanto tempo
do Verão

Eu
quero Perquiria sobre moto
Eu quero saber como funciona
os motores

2º Como a borboleta
foze pra ter filhas?

WILAS
♥ Natalia

1º) POR QUE O Crocodilo
ataca primeiro do que
o Jacaré?

3º) Por que os Peixes
não em chegam a malho
deira? → CABANIK

QUERQ PES
QUESASSOBRI
MOTO

manha
PESQUISAR NATALIA
É
Sobre Jacaré e Crocodilo

Com o mesmo processo a seguir para o cultivo
O local de cultivo deve ser muito úmido e com a circulação
de ar adequada - Se estiver na mata de um
crescente para o cultivo de muito fraco.
E de não estar em que não muito forte

E se quiser Perquiria NATALIA
mas sabe jogar a crescer de

THAIS
LORRANA.

Perquiria real e florista.

* Como real como que:

- 1- As árvores reais.
- 2- Como elas das frutas
- 3- Como a que a florista da e as para não morrer

Eu
quero Perquiria debruço
eu quero de quanto tempo
da demora por de frutos

EU QUERO SABER
SOBRE a Perquiria florista

Eu quero pes que ser a flor
porque flor trais o passaro e a flor da
flor porque eu acho que a flor tem
um cheiro muito bom porque a
beleza - flor ficar cheirando a flor

Julio Filho

O funcionamento do motor
funciona com o ar da atmosfera
do lado de dentro que se
abre e se fecha e se fecha
e se abre e se fecha e se
abre e se fecha e se abre e
se fecha e se abre e se fecha
e se abre e se fecha e se abre
e se fecha e se abre e se fecha

COMO AS
BORBOLETA
NASCE

COMO AS PRIMEIRAS
CASAS FOI FEITAS

Na época da descoberta do Brasil
© O Governo do Estado de São Paulo - SP

JANDNI

Si tanto elito dizeo aiado perado
pauro qui se fite dizeo
Seira qui se dizeo amore?

MILTON

Seira dizeo dizeo
a dizeo a dizeo?

HIAN SAKMOM

Como e fite a dizeo
de dizeo dizeo a
dizeo a dizeo dizeo
dizeo a dizeo dizeo
dizeo a dizeo dizeo

NA tu Rigo

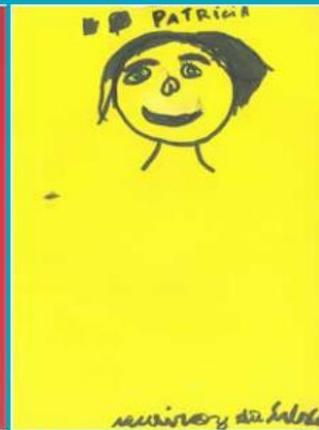
A natureza do
conhecimento que vem
de Deus não é
qual saber comum
de se comunicar.
Comunicar o que
deus sabe que é
tipo de linguagem.

* FLORESTA

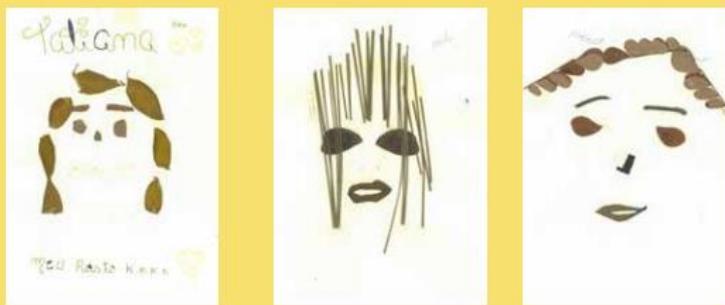
- 1- Como os animais vivem e se reproduzem?
- 2- Como é que as famílias de pássaros vivem e comunicam com as outras e a de quem todos são iguais de espécie dele?
- 3- Como que os frutos vivem e são feitos que vivem no dizeo?
- 4- Como que os animais se comunicam entre si?
- 5- Por que os animais de hoje não vivem mais humanos hoje em dia?

3.6 Auto-retratos no espelho





3.7 Auto-retratos na folha



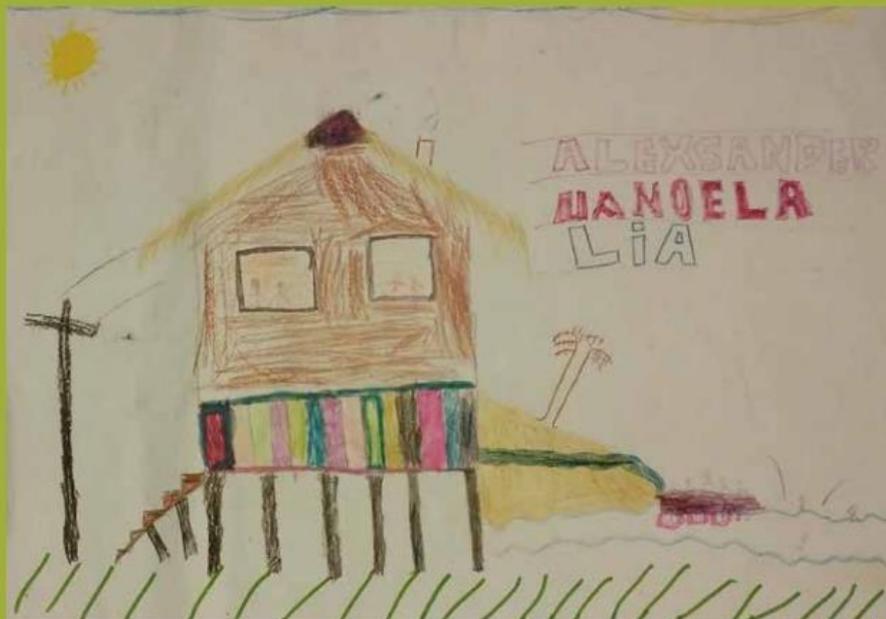
3.8 Mas do que e o onde a gente brinca



Digitizado com CamScanner



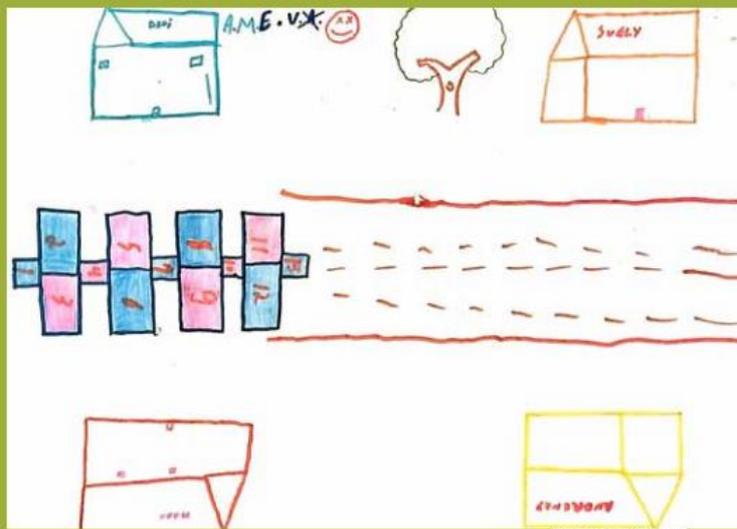
Digitizado com CamScanner



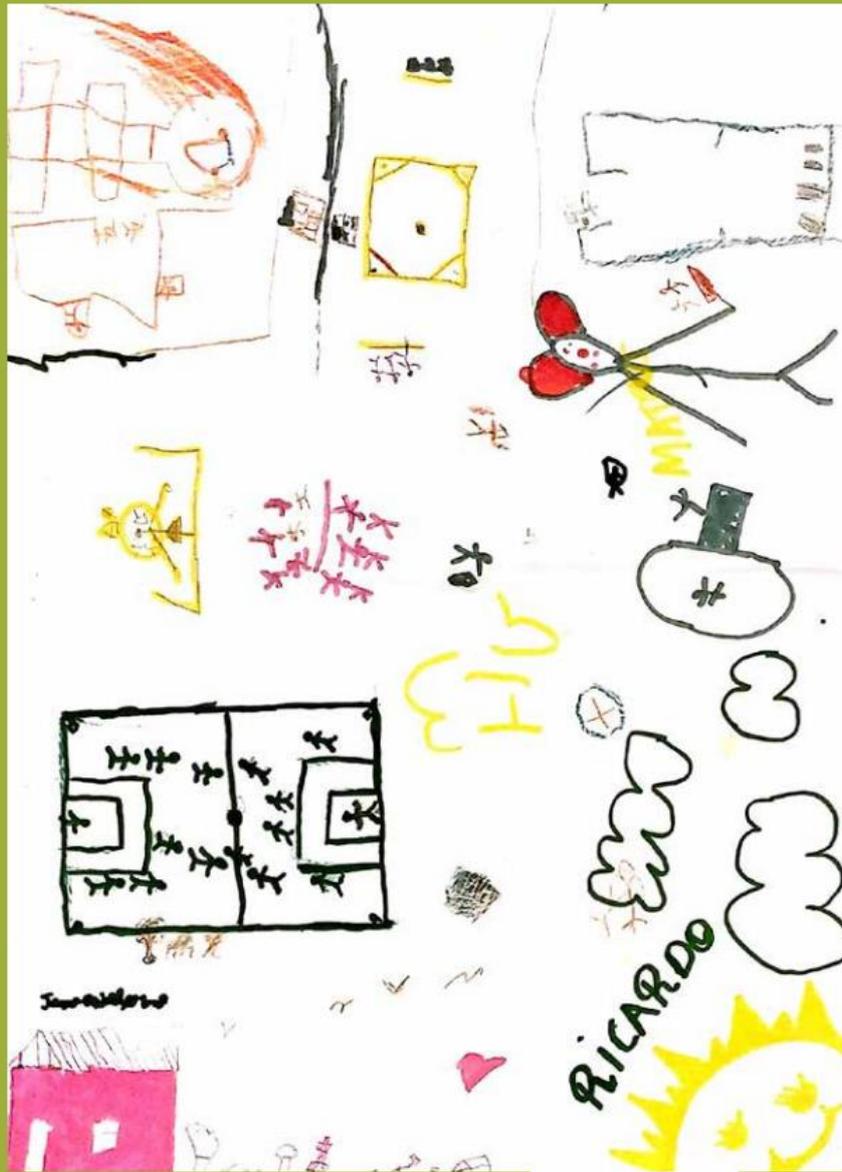
Digitalizado com CamScanner



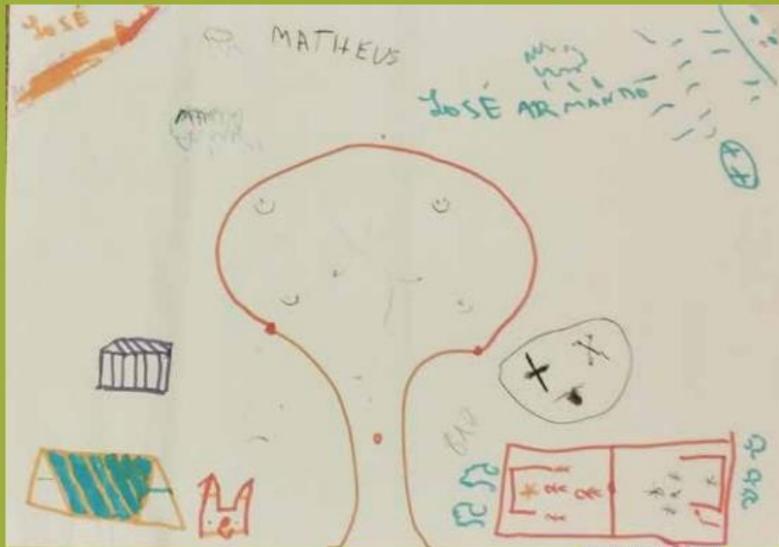
Digitizado com CamScanner



Digitizado com CamScanner



Digitalizado com CamScanner

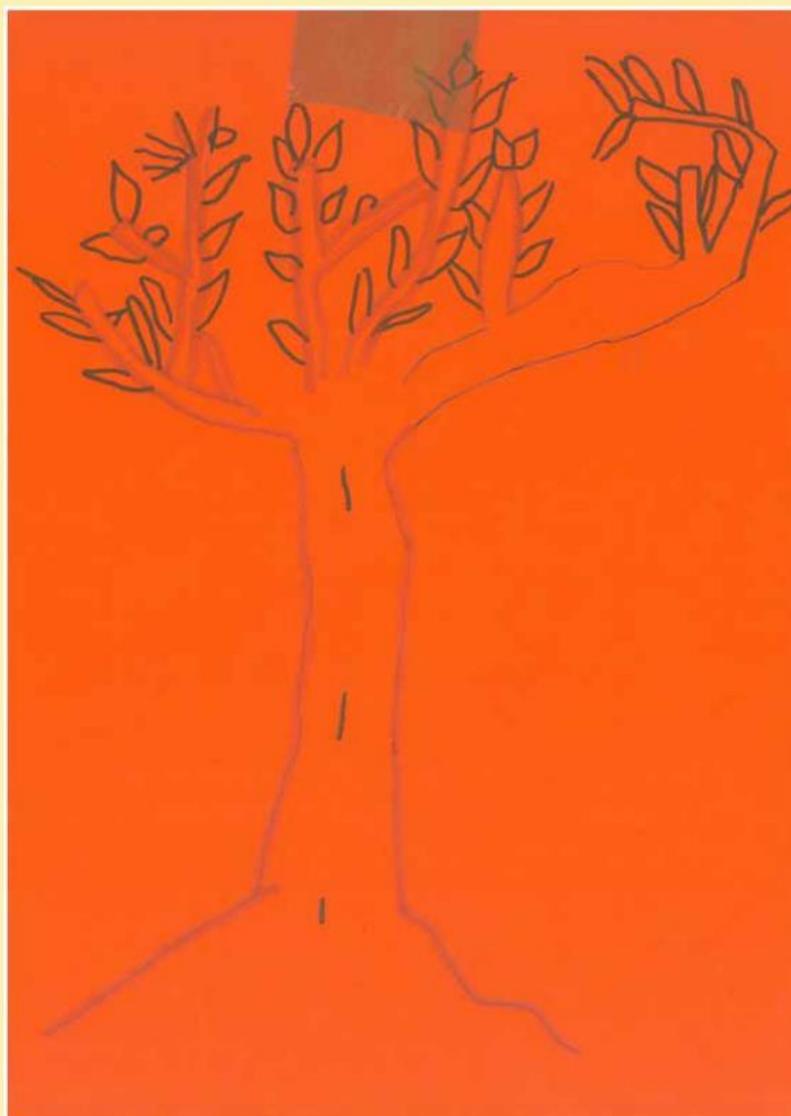


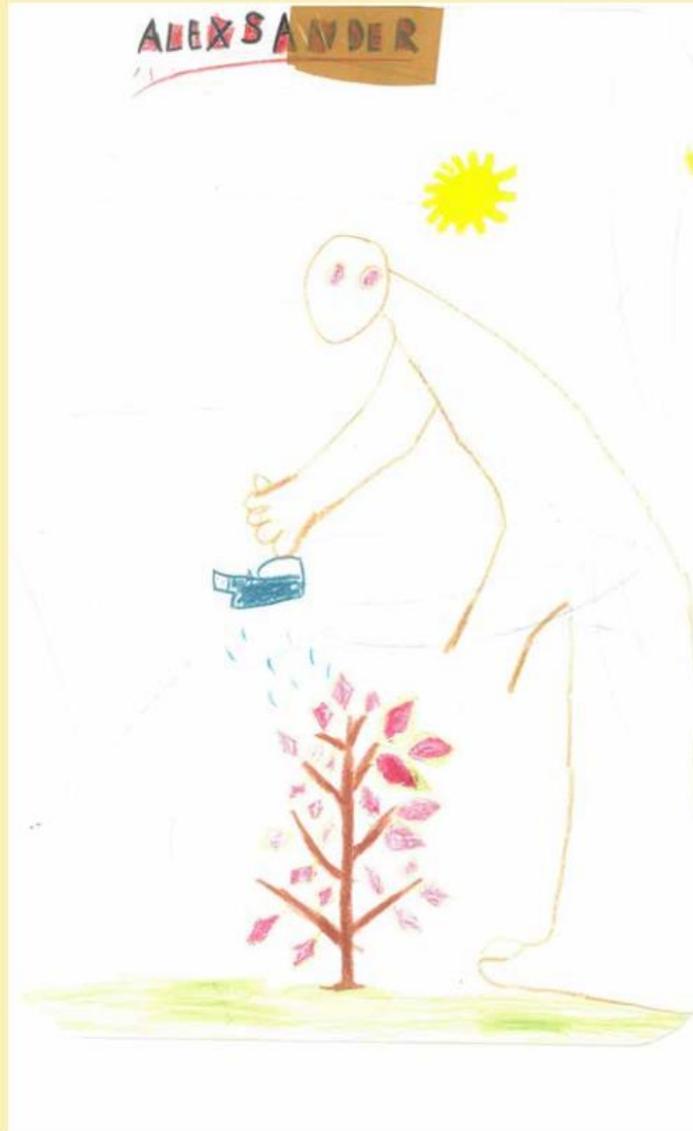
Digitizado com CamScanner

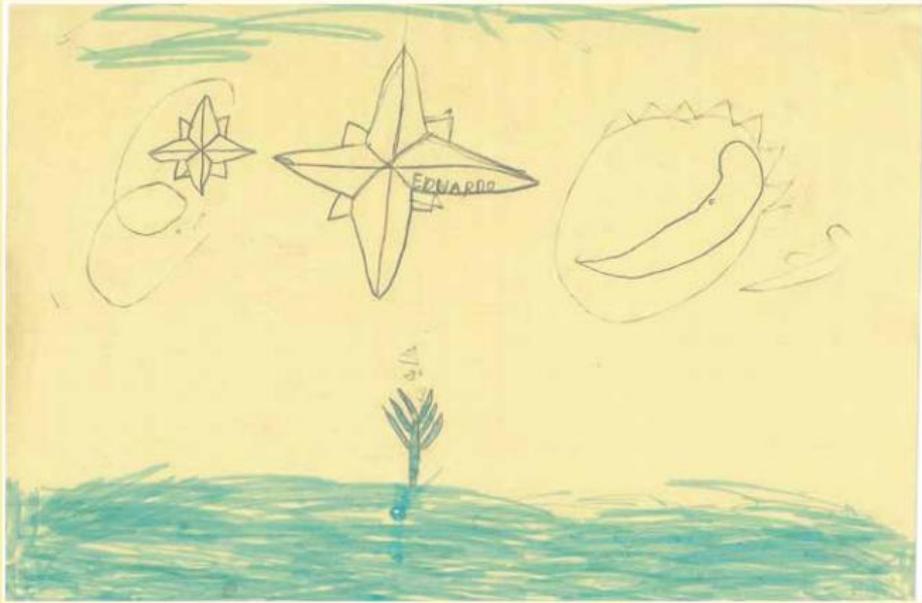


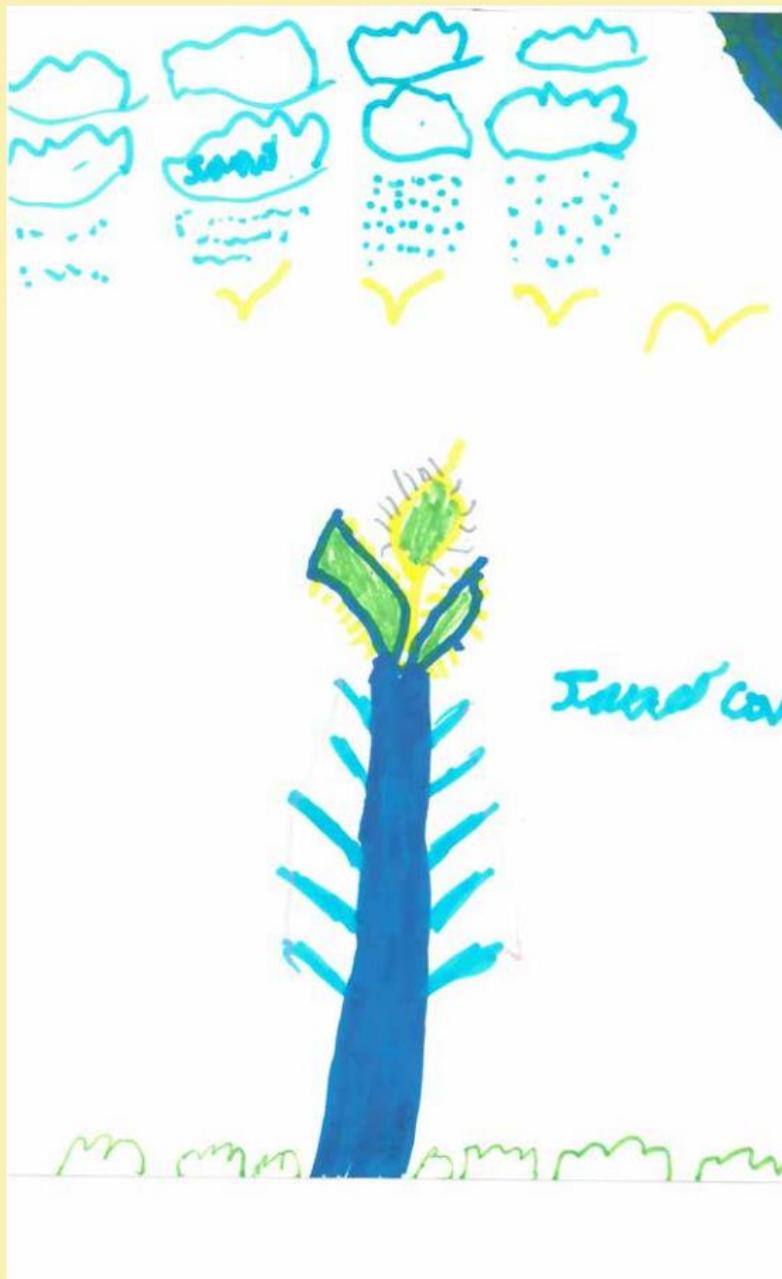
Digitizado com CamScanner

3.9 Árvores Observação









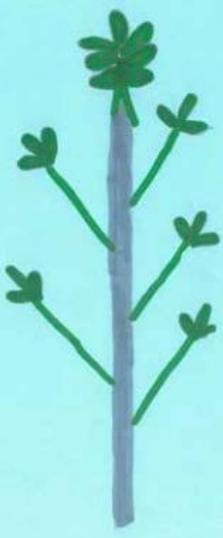


Jardim
favela
do muni-
cipio

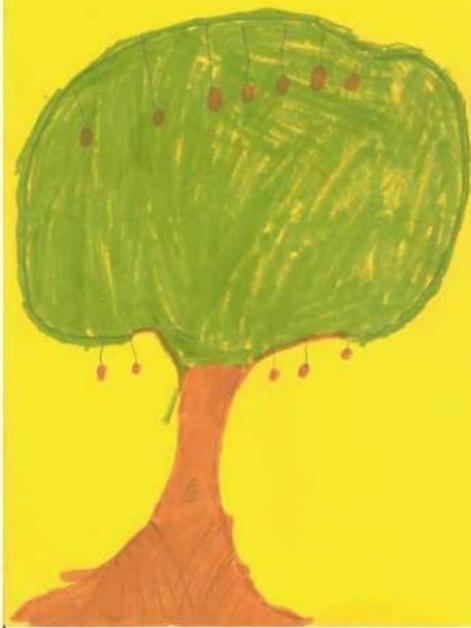


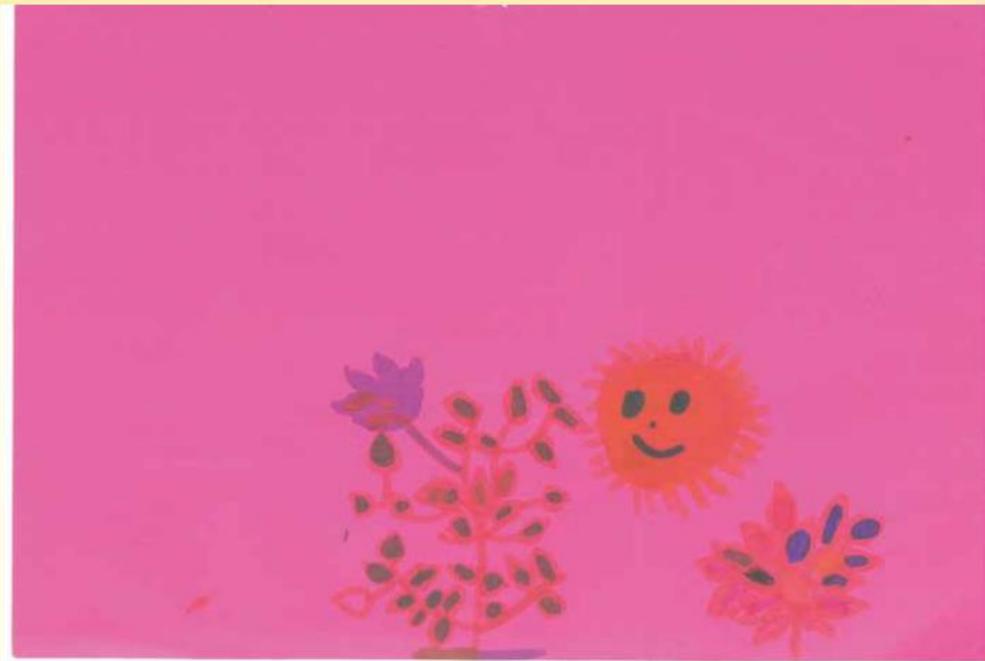
De um dia se eu acabar, fica a todos no meu lugar
guardando tudo o que eu sou

MARIA
♡



MATHEUS





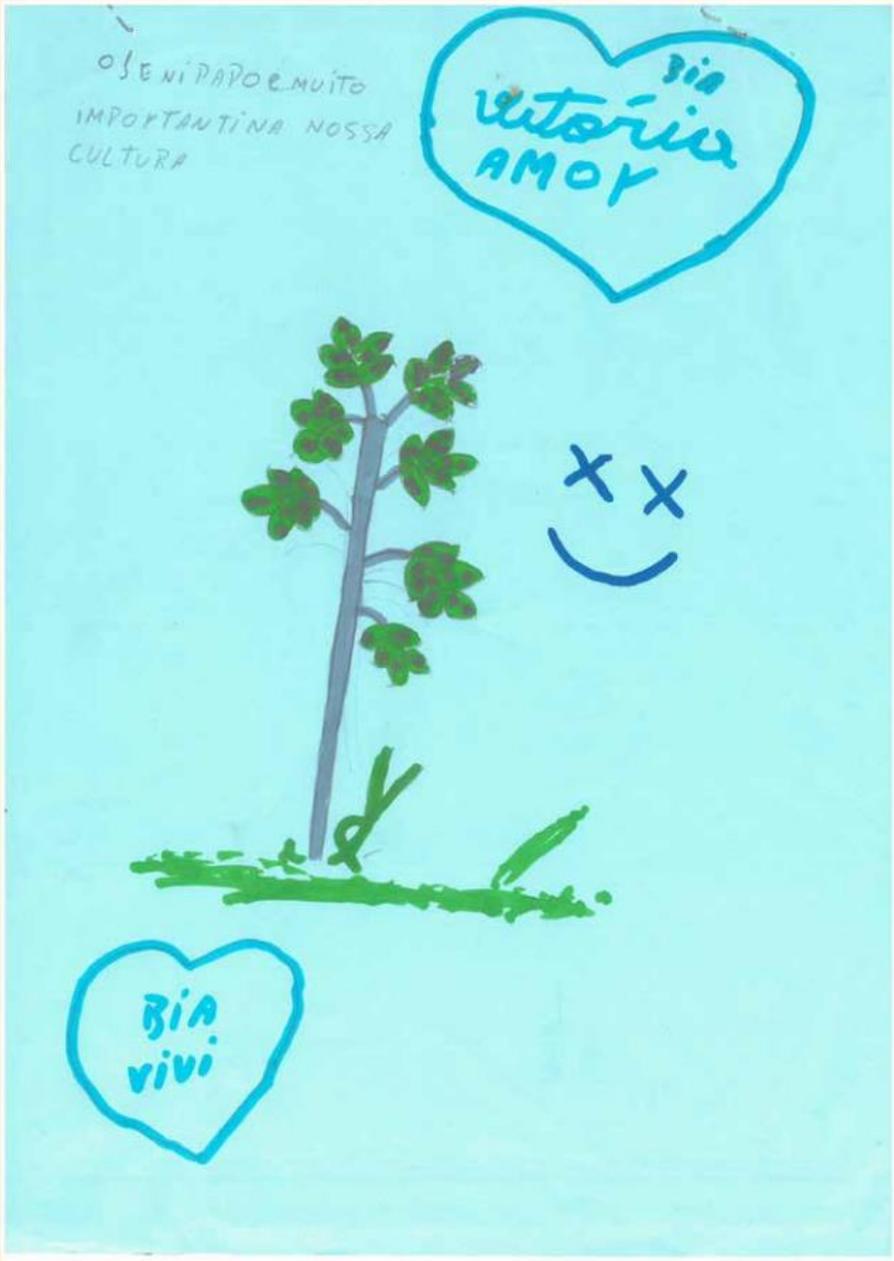




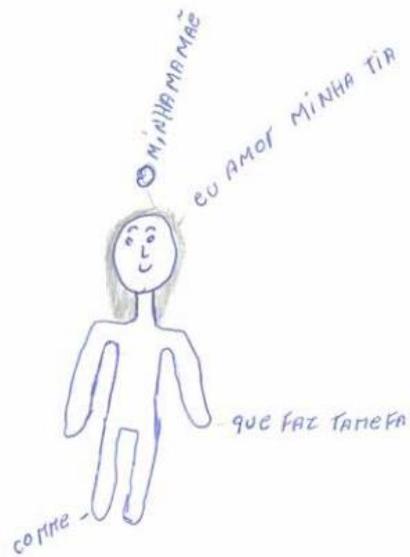
LIA VITÓRIA



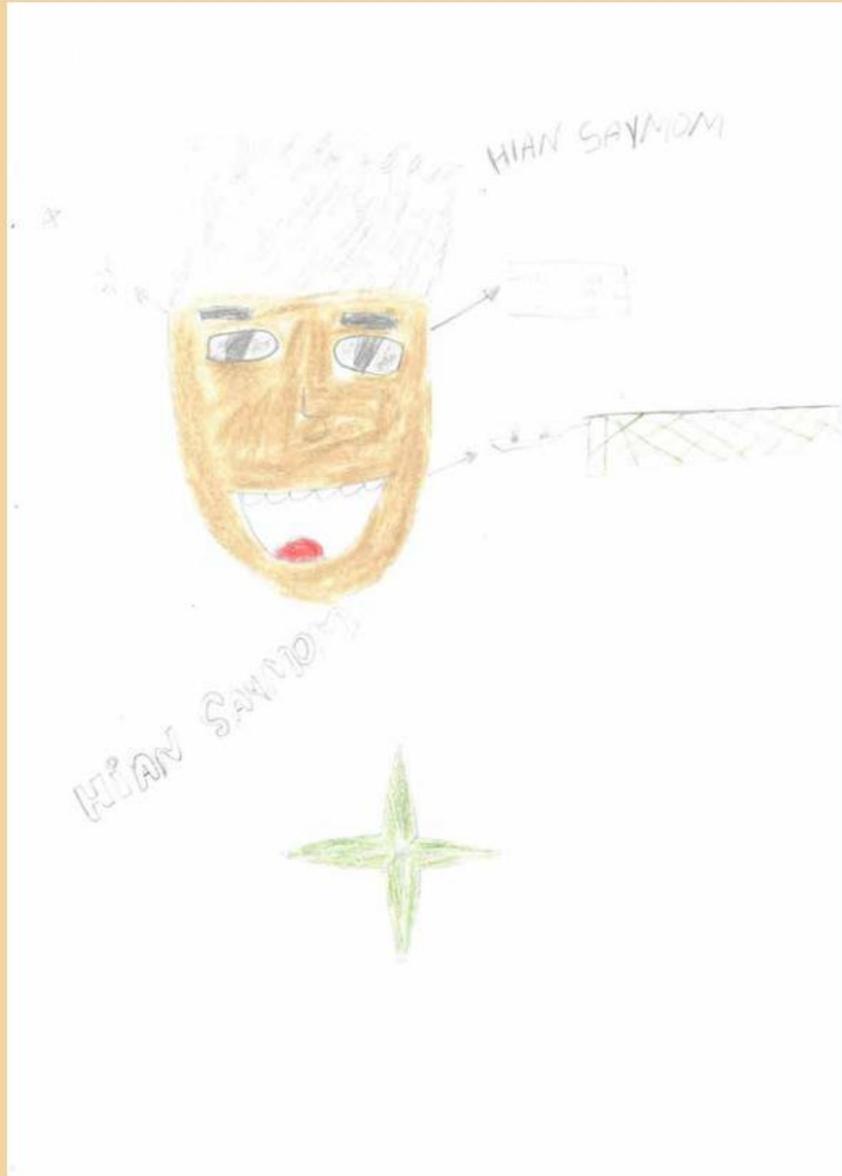
quatro tipos de colares são
plantas com sementes
no desenho **abaixo** o círculo
de tinta vermelho
que forma sementes brancas
e vermelhas

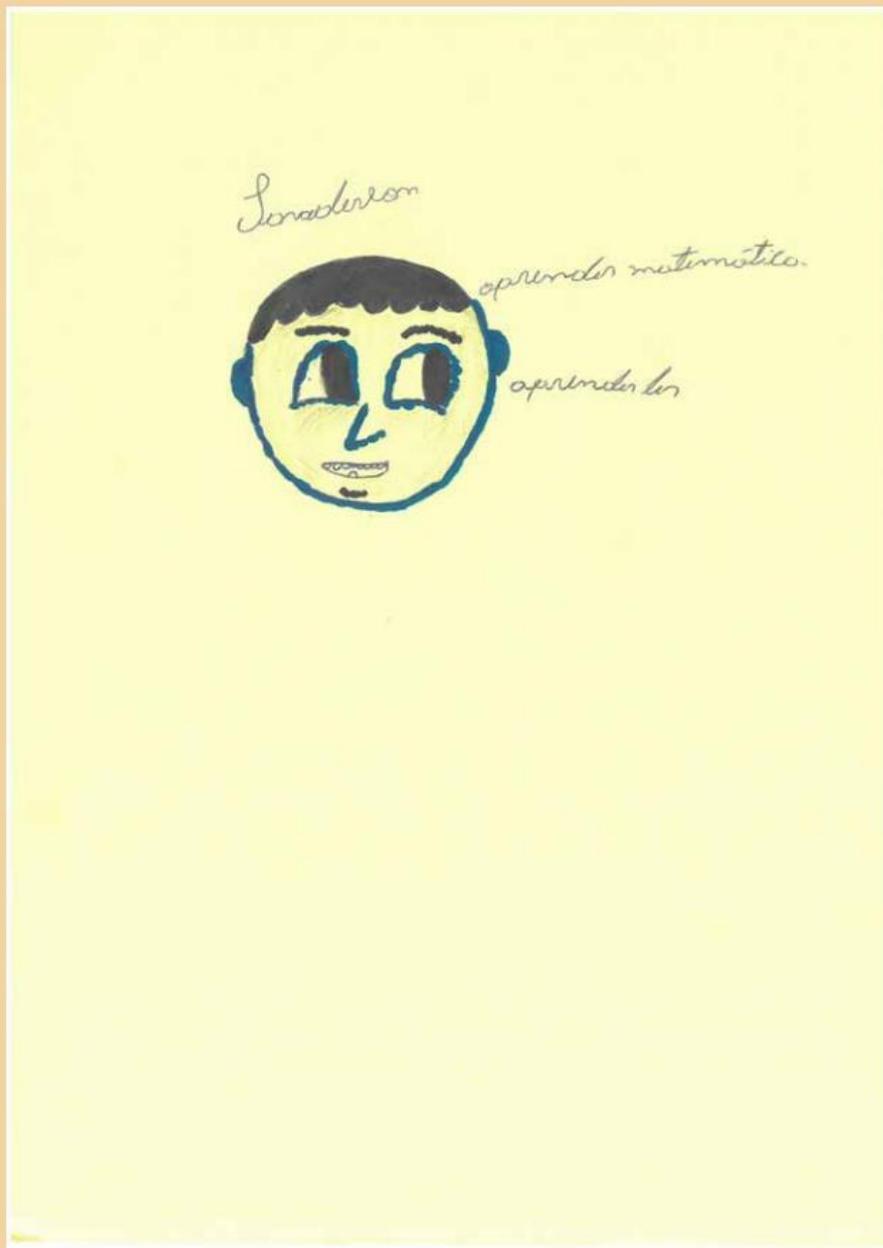


3.10 Estado de Sonhos





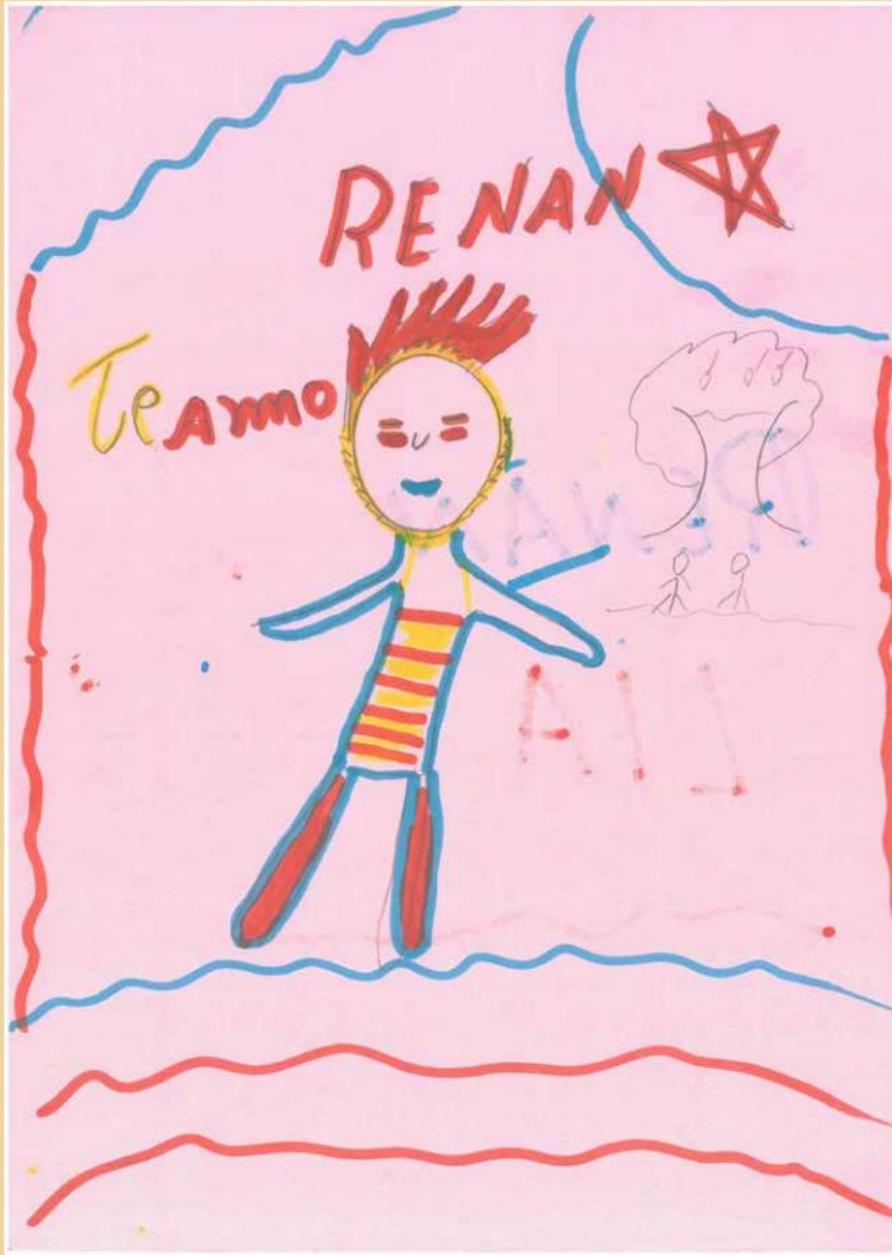




Mirela do Santos Simões



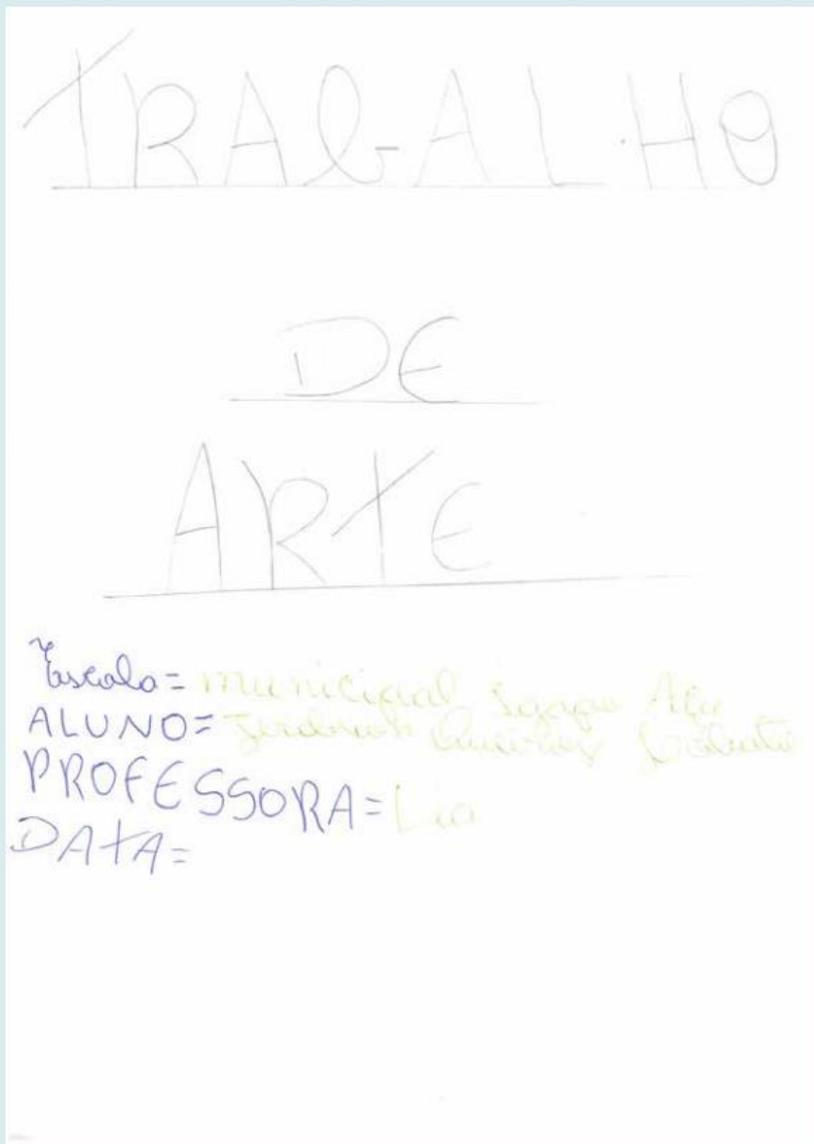




WILAS



3.11 Trabalho de Artes



Trabalho

De

Arte

Nome: _____
Data: _____
Turma: _____

Aste

1) Que es el viento cuando esta en aulas de este?
me siento feliz cuando burocracia de burocracia burocracia,
me siento un poco con pasapasa e animado cuando fapasa
buendias de poder en la casa, me siento bien cuando fapasa
sencillas de ser, apata cuando

2) Que es el apatario de fapasa junto con sus otros pasas mentes
para otras personas?
me siento un poco en una pasasa en burocracia de burocracia,
para fapasa fapasa, a fapasa de fapasa fapasa.

Trabalho de Artes

18/11/2022

Trabalho
de
Artes

Escola: Municipal Igapo Agu
Professora: Lia
Aluna: Natália Ramos Bava
Série: 9º

Trabalho de Artes

1º O que você sente quando está nas aulas de artes?

Eu sinto muito bem, mas quando agente tá fazendo música, sei alongado.

É como eu sinto muito de verdade.

2º O que você gostaria de fazer junto com seu avô para mostrar para outras pessoas?

Eu gostaria de fazer apresentações, muitas músicas, brincadeiras, e outras coisas também.

O que mais queria fazer além de a música.

TRABALHO

de

ARTES

mãe = professora coreca de português

escola = escola municipal jardim inf

idade = 8^o ano

idade = 14 anos

professor de artes = dia

mãe = artes

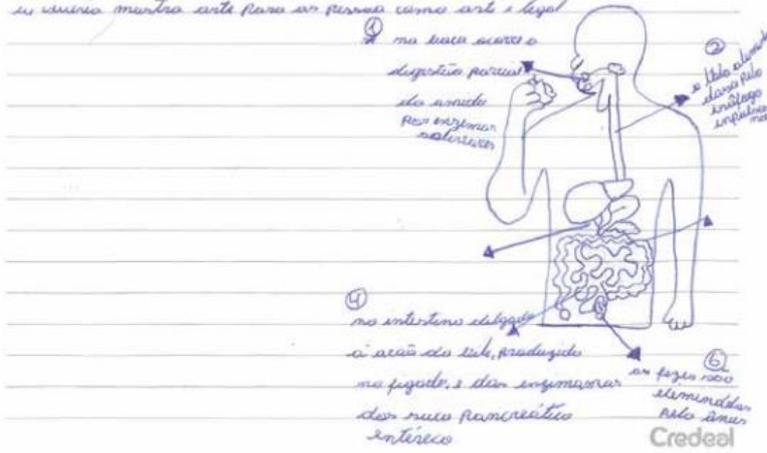
professor de matemática = gen

professor de língua portuguesa = conselhe

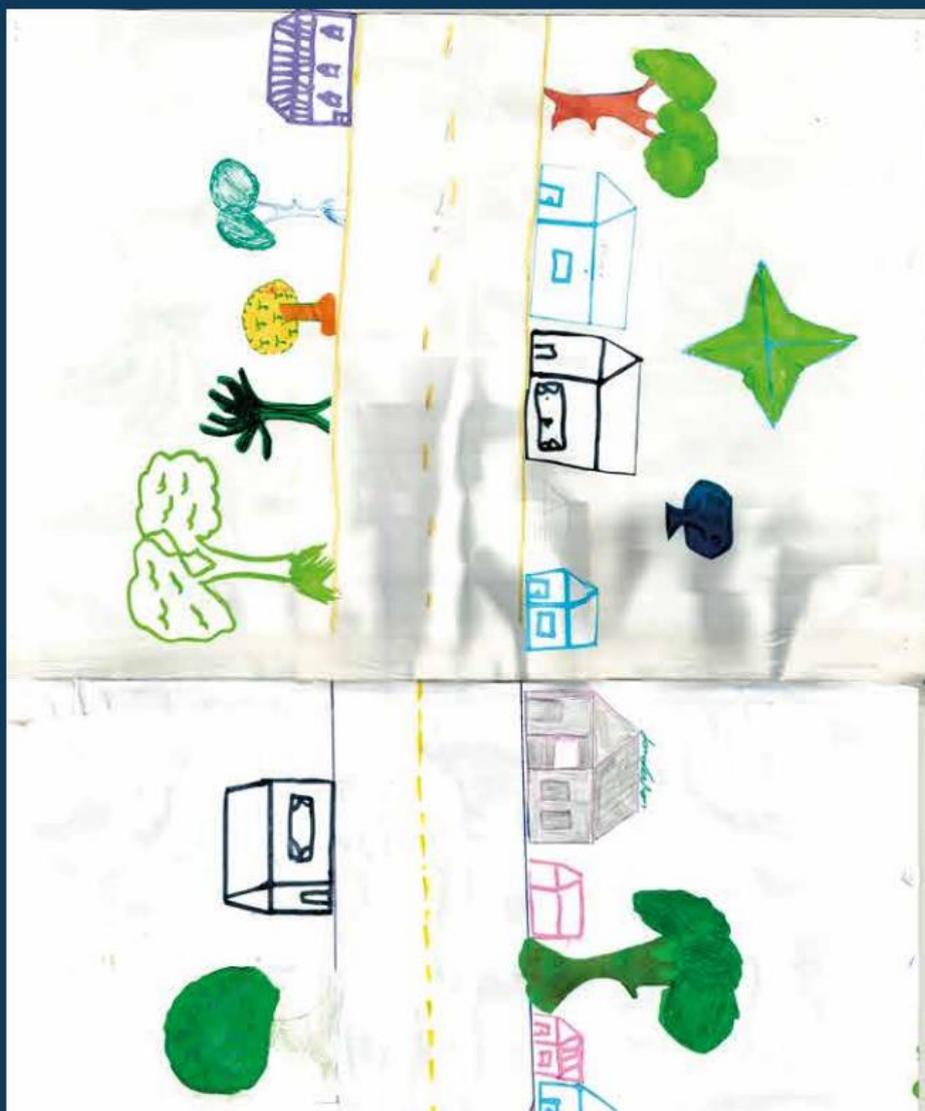
Credeci

- ① O seu nível mental enquanto artista e o seu nível de arte?
 O meu nível mental é bem elevado e eu sou na altura de arte
 bem calma e muito legal até ao meu nível mental bem
 e legal até agora estou só a fazer por ~~isso~~ isso e o meu nível
 mental é bem elevado e eu sou muito relaxado muito tranquilo
- ② O seu nível artístico do fazer junto com o seu nível mental para
 outros assuntos?

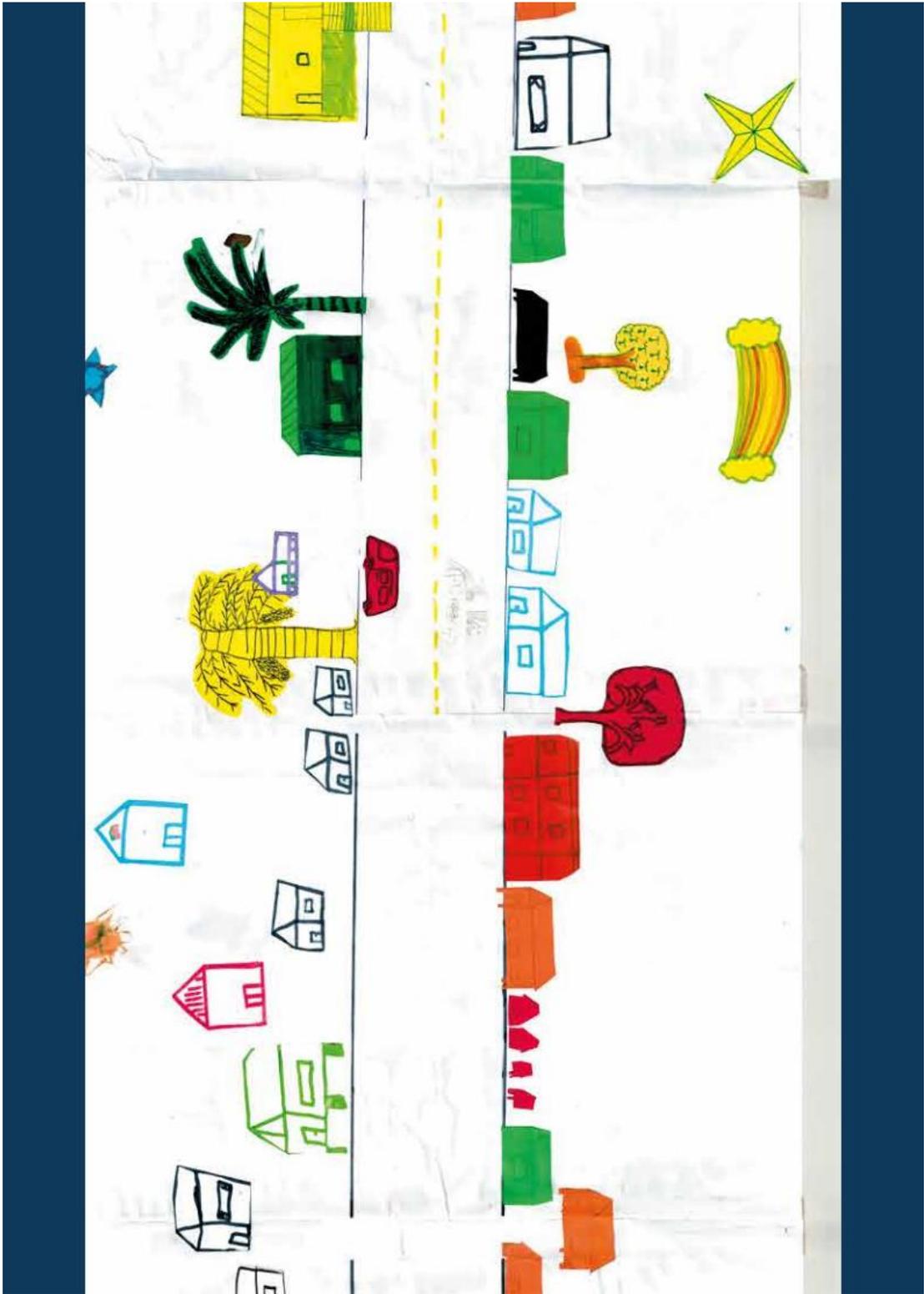
Eu queria fazer um livro com meu amigo para mostrar para outras pessoas
 tipo fazer instrumentos como piano, violão, guitarra e bateria e também
 gostaria de fazer livros também tipo arte fazer arte para mostrar para as
 pessoas tipo desenho de corpo humano para mostrar para as pessoas
 como é o nosso corpo e também de desenhos e também mais
 umas coisas como as questões de fazer mas não são mais tipo
 desenhos o corpo humano tipo esse ~~corpo humano~~ ^{funções} e não sou eu
~~que vou mostrar para as pessoas as questões de~~
 eu vou mostrar para as pessoas as questões de

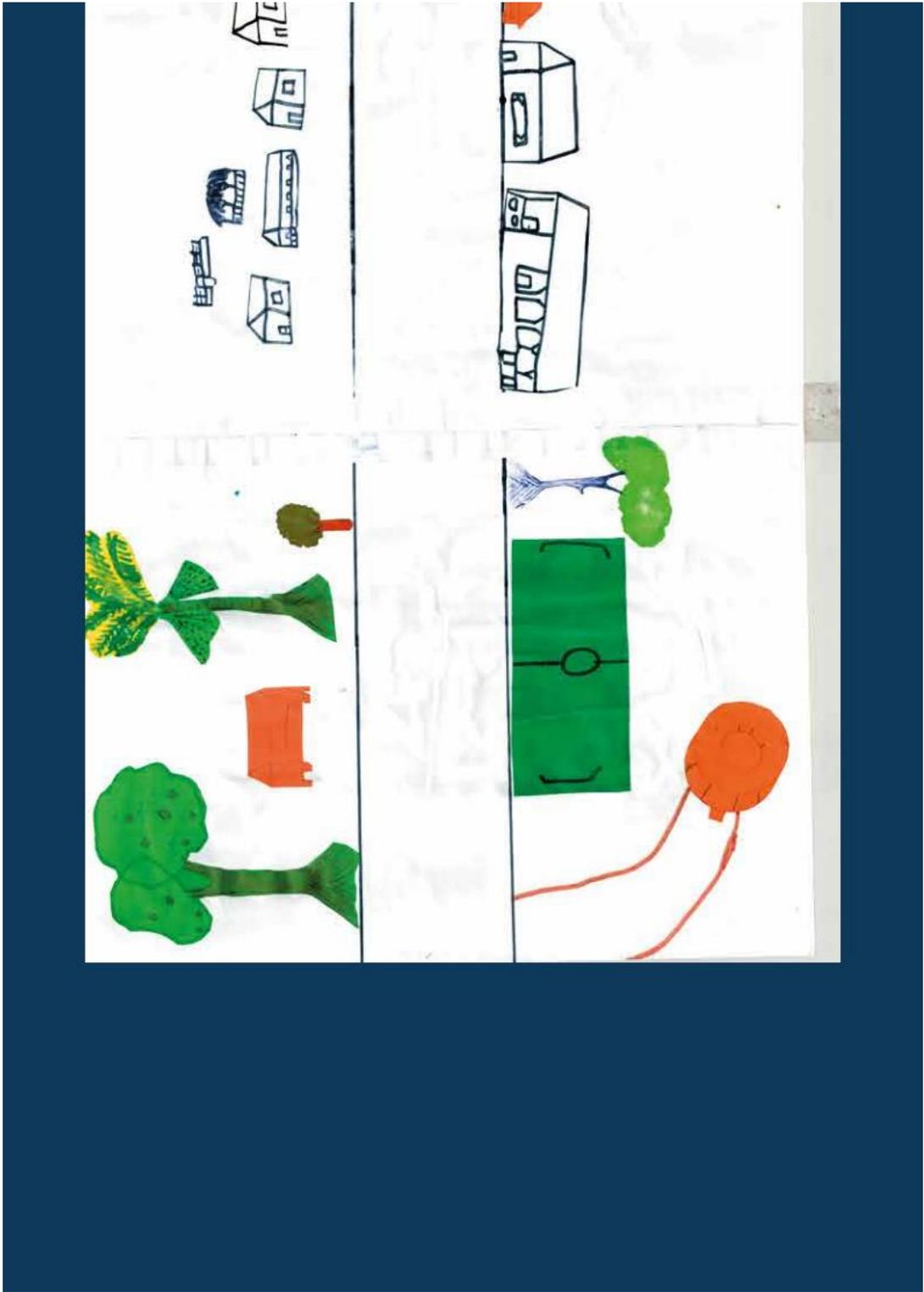


3.12 Mapão









4. Considerações em processo: Rodopios entre Corpo, brincar e arte – Diálogos possíveis.

*“Quem eu sou?
Onde tô?
Pra onde vou?
Rrei!!
Donqueu vim?
Quem eu sou?
Onde eu tôu?
Pra onde vou?
Rrei!!”*

Rasália Albuquerque

HamPaté Bá foi um escritor malinês e é o autor do texto intitulado a “A Tradição Viva” (BÁ, 2010), um dos textos mais belos que já li. Logo nas primeiras páginas, o autor propõe a indagação sobre o porquê da sociedade ocidental, e sua maneira cientificista de entender o mundo, validarem mais o que está escrito do que a palavra falada, aludindo, também, ao modo como valida-se o que se prova em laboratório ou por razões lógicas, como mais verdadeiro que aquilo é experienciado no que convencionamos ser a realidade. Assim o texto conduz a compreensão de que, se é considerado verdadeiro algo escrito ou provado, há também tomado como verdade que, nesses casos, sempre houve ao menos uma pessoa humana que vivenciou, num tempo supostamente real, o momento presente em que o ato de escrever ou realizar certa investigação ocorreu, seja ela teórica ou prática. Ao apresentar aqueles que guardam a palavra nas tradições africanas, pelo menos naquelas da região das savanas ao sul do Saara de que trata o texto, expressa como é, especificamente, nas noções de verdade e no compromisso que há com a palavra que esta é reconhecida, na oralidade, como conhecimento total (BÁ, 2010, p.169). Assim, o autor justifica a realização de sua pesquisa, em registrar na forma escrita, os conhecimentos dos últimos sabedores vivos até hoje, uma vez que, nos nossos tempos, os chamados “tradicionalistas”, “grandes depositários da herança oral e verdadeiros testemunhos vivos da memória da África (BÁ, 2010, p.174), estão deixando de existir.

Além da gratificação experiência na leitura do texto, ao ser elucidada de valioso e ancestral conhecimento através de letras fiéis aos seus próprios sentidos, tal escrita foi inspiração para a presente dissertação, por acompanhar nossa intuição de busca pela relação da palavra com seus sentidos. uma vez que, escrita seria então uma forma de tradução da vida, das quais a áreas da Linguagem e da Linguística tem se aprofundado. Lembro-me e tenho diversas anotações ainda da elaboração do projeto já tocavam o

interesse na relação da palavra com seus significados, justamente na procura de Recordo às e os leitores o “Projeto sem nome” narrado na introdução da dissertação, o último trabalho autoral desenvolvido no território de pesquisa, antes do meu ingresso ao mestrado. Algumas vezes acreditei que a pesquisa era sobre os sentidos da palavra corpo, escola, ou brincar com as crianças.

Muitos foram os recortes feitos até a decisão em pesquisar com as crianças sobre como as crianças elas mesmas constroem conhecimento brincando, e como isso necessariamente envolvia o corpo, e como conhecer estas formas auxiliaria nós adultos, a entendê-las melhor e mais, e, portanto, pensar formas mais próximas as suas maneiras, para ensiná-las e refletir sobre a escola, delas mesmas, e sobre a educação e determinadas crianças. No entanto, o caminho escolhido para tanto, foi o estar junto, o brincar junto, a experiência vivenciada de estar junto, na busca que entender seus modos de ser. Mas tal metodologia não nos levou ao objetivo primeiro, o que talvez nunca tenha sido uma grande obsessão.

Não obstante, a forma de buscar por tal objetivo, levou a um dos resultados, que coincidem com um dos também primeiros objetivos desta pesquisa, a saber, explorar contribuições das crianças para a construção das formas de educá-las, principalmente, as tendo como partícipes principais nesse processo. Assim, se não foi através do entendimento acerca de como as crianças conhecem, foi pela maneira de construir, com elas, o caminho para chegar tal compressão, que chegamos às pistas para escuta e experiência com as infâncias.

Tais pistas aparecem diluídas pelo texto, e apostou-se na cartografia como modo de comunicar pela narrativa da experiência que testou modos de estar junto para produzir conhecimento. Ainda assim, é possível delimitar uma delas para o intuito de conclusão deste texto, embora as possíveis delimitações de cada uma pareçam possíveis, apenas, através da continuidade deste estudo, sendo um dos desdobramentos cogitados para tanto.

Tomo então como pista e resultado que, para conviver com crianças as respeitando como seres íntegros e completos, é necessária uma atitude de real validação de suas diversas linguagens como manifestações e expressões de suas subjetividades. Assim, a pista para construção de modos de estar junto, é duvidar de nossas próprias certezas sempre através de ações.

Assim, estar com crianças e lhes convidar como participantes do processo de pesquisa, nos levou a pistas para elaboração de modos de ouvi-las na escola e na vida e

de abriremos espaço para que participem do mundo, dentro e fora da escola. Na própria prática cotidiana.

Tal conclusão nos leva também ao entendimento que, estar com elas deve nos levar cada vez mais a nos tornarmos conscientes de que nossas noções de mundo ou a reprodução dos modos hegemônicos de entender a infância e a educação, se não postas em crítica, impõe às crianças um mundo já dado e pode privar o mundo de ver o novo nascer com aquela criança.

Entender as crianças de forma íntegra e ética e assim agir com elas através do processo de desconstituição de modos hegemônicos, nesse trabalho foi entendido como prática de experimentação, teste amparado coragem em pôr à prova na pesquisa, minhas próprias verdades. E por reiteradas vezes a experiência foi o principal lugar de atuação, a prática de estudo, fora do campo e no ato da escrita essenciais, embora diferentes.

E assim como buscou se entender as crianças na sua multiplicidade, sem dividi-las em dicotomias que insistentemente ainda habitam a contemporaneidade e as postulam pelo que não são, colocando-as do outro lado da razão, da civilidade, da luz, da obediência, do entendimento lógico e da adulez, buscou-se no laborar desta pesquisa a fusão entre teoria e prática.

Essa pesquisa pretendeu muito mais do que alcançou, mas a distância de cada objetivo traçado, mesmo não alcançado, abriu caminhos para novos objetivos, que sempre se apresentaram como perguntas, metaforizadas aqui, pelos lançamentos arriscados e imprevisíveis de um pião. Assim, procuramos comunicar que teoria e prática, metodologia e bases epistemológicas habitaram todo o percurso da pesquisa. No entanto, nesta conclusão, foi possível apresentá-las de forma separada.

Como se pretendeu reiterar ao longo deste texto, o processo de pesquisa teórica foi essencial para as reflexões e processos realizados, incluída a tomada de decisões essenciais, como por exemplo apostar na Antropologia como área fundamental a condução de uma pesquisa ética e crítica. Também, os Estudos da Infância, foram a estrutura central que permitiu contextualizar, no tempo, as noções de infâncias e crianças, no plural, que permeiam a contemporaneidade, ambos, conceitos em disputa.

No abrangente “guarda-chuva” dos Estudos da Infância, as Pedagogias da infância, a Antropologia da Criança e ainda que em menor escala a Sociologia da Infância, foram as áreas mais exploradas ao longo da pesquisa. É sob a lente destes estudos que a Educação é explorada como área, pela sua essencialidade dada um dos

campos estudos: a escola, e as orientações legislativas e a própria história de sua égide no país e no mundo; e os processos de conhecimento das crianças dentro e fora da instituição escolar. Mas a maior contribuição desse campo para este estudo está na sua proposta de abordagem metodológica abrangente, que se nutre de áreas diversas, por reconhecer a criança em seus múltiplos aspectos e, principalmente para essa pesquisa, suas múltiplas linguagens.

No período da infância, compreendido do 0 aos 14 anos, aproximadamente metade é vivido sem a imposição, na escola e socialmente, de se dominar a forma escrita da língua. Pois torna materiais e presentes as outras linguagens como forma de ser e se comunicar no mundo, me parece que nas crianças a legitimação destas linguagens como reais e dignas de áreas de estudos dedicadas a ela. Não à toa, psicologia foi uma das primeiras áreas a dedicar-se as crianças.

Mas se hoje, suas linguagens múltiplas são valorizadas, garantidas em lei, elaboradas e aprofundadas em métodos diversos de pedagogias que as valorizam como essenciais ao desenvolvimento, abrangendo um grande número de áreas. No passado, suas características, vistas como mais próximas a natureza, e assim encaradas como devires humanos, as encerrou no calabouço em que todos “outros”, marginais, negros, indígenas, e todos aqueles a quem a sociedade ocidental, conheceu, rotulou e intercedeu a existência de suas subjetividades através da forma como conheceu ou descobriu, através de uma ciência que se projetou para produção de verdade, tudo que era diferente daqueles que a propuseram e projetaram.

Segundo (Almeida, 2017), vivemos na atualidade o racismo estrutural. Assim, raça como conceito também inventado pela ciência, não só faz parte como estrutura o sistema hegemônico. Uma vez entendida a égide da escola concomitante ao estabelecimento dos ditames da ciência, da verdade e, portanto, de sociedade ideal para onde a humanidade deve caminhar, a escola é revelada como principal instrumento de perpetuação do racismo.

Nesse momento, certamente não há espaço para a apresentação de uma teoria, mas seria irresponsável não delatar o atravessamento das questões de raça que estruturam esta pesquisa. Parafraseado Almeida (2017), ao apresentar o que é racismo estrutural em uma palestra a professores, relacionando a História da Educação no Brasil e o Racismo.

Se no início esta pesquisa se apresenta se reconhecendo dentro de um pensamento, em elaboração, mas de toda maneira, aliado às frentes anticoloniais, nos

alegra dizer que ao fim, atravessamos um pouco mais os limites lameados de tudo aquilo que divide o branco do preto ainda hoje, e desde que o tempo começou a ser contado e validado pelo que está escrito. Foi um Deus branco quem escreveu as tábuas da lei. Foi através de escritores, pensadores, e amigos negros que aprendi se há calabouços, eles são a parte repudiada de muitas histórias a conhecer e nutrir a realidade presente.

Afim de caminhar para o fim desta dissertação, agora retomo o início desta conclusão para explicitar que escrever esse trabalho foi ato laborioso que exigiu desenvolvimento de técnicas, mas apenas através dela chego até aqui. Que praticar a pesquisa “em campo” deixou a marca de sua essencialidade na pesquisa. E que da junção disso, deu-se essa escrita, processo de usar as palavras para dar sentido à experiência em encontramos nossa intuitivamente construída relação entre palavra, corpo e escola. Mesmo tendo uma escola construída para inserir as crianças no mundo letrado, não aparta-la do processo de construção de sentidos significativos para a língua escrita se aproxima ao zelo pela palavra que hapate Ba nos apresenta.

Afim de apontar o futuro, compartilhando o exato momento da pesquisa, apresenta-se aqui um posicionamento que se quer contra colonial. Nego Bispo apresenta a contra colonialidade através da pele e das presentes formas e cosmologias operantes da contemporaneidade, que só existem hoje, tamanha sua força de resistência e conexão com a realidade presente. Se não chegamos a falar de raça, tratando de um território em que notadamente e de conhecimento de todos a ascendência negra e indígena predominante, o fato provavelmente se deve a reprodução não só do racismo, mas da branquitude. Como sistema, e pelo fato desta pesquisadora ser branca. Mas nem de longe a alguma contestação nisso. A branquitude também é alvo para os desdobramentos desta pesquisa.

Assim, o encanto pelo zelo à palavra apresentado por Bá, se equipara ao zelo tomado na elaboração de fórmulas de estar junto às crianças no mundo, que valide suas formas de ser, conhecer e produzi-lo, nas suas múltiplas linguagens, como pistas para a transformação da realidade.

Ao fim e ao cabo, a linguagem da dança se apresenta como meio pelo qual realizou-se a aproximação ao campo. Não poderia ter sido outra, as artes sempre foram nosso campo de estudos, como pesquisa de linguagem, mesmo que atravessada, o corpo sempre foi minha estratégia de compreensão e elaboração do mundo.

Assim, como um mote para a continuidade da pesquisa que, para além de dar cabo as lacunas deixadas na realização desta pesquisa, pretende-se dar seguimento, o campo das Artes, mostra-se como possível lugar para tal investimento. Em uma passagem do texto de João Paulo Barreto, explicita que a Arte, no seu entendimento, é uma das linguagens que mais tem se tornado profícua nos processos de tradução interculturais, pela forma como lida com o campo imaterial (GUAJAJARA et al., 2021). Sempre refleti que, uma obra de arte quando nos toca, parece conectar o que de mais íntimo em nós aquilo se está presenciando, seja um canto, uma dança, um texto. Assim, por isso, o intuito de comunicar o que houve de experiência individual aqui, é tentativa de compartilhar experiências coletivas de construção de sentidos, para que sigam sendo construídas.

À Conceição Evaristo, escrevo derradeiras palavras: Cogitei a “escrevivência” como metodologia antes de ler suas “Insubmissas Lágrimas de Mulheres” (EVARISTO, 2011). Entendo que jamais poderia fazê-lo hoje. Nunca senti a dor de ser uma mulher não branca, mas caminharei ao seu lado, sempre. Estar do “outro” lado, foi permitir-se brincar com as palavras e os limites de seus significados. Hoje morre uma dissertação. Ao ponto final, esta já é uma pesquisa morta. Sigo viva, na direção onde o dedo da criança aponta. Para sempre, me tornar outra. Que outras pesquisas também nasçam a partir desta.

5. Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BALÉE, William. Sobre a Indigeneidade das Paisagens. **Revista de Arqueologia**, 21, n.2: 09-23, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; COELHO, Olívia Pires. **Anarquismo e descolonização: possibilidades para pensar a infância e sua educação**. Rio de Janeiro: childhood & philosophy. 2017
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. Curitiba: **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Goiânia: Inter-Ação, 2016.**
- BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Eds.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume. 2006.
- BARRETO João Paulo Lima. **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro**. Tese de Doutorado. Amazonas: 2021
- BATISTA, Angel. Escola Municipal Igapó-Açu. São Paulo: SESC **Revista FRESTAS Trienal de Artes**, 2020.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988.
- BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96.
- BRASIL, Decreto 7.352/2010. Política Nacional de Educação do Campo.
- BRASIL, PNE - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 (já citada), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008.
- BRASIL. Ministério dos Transportes. Condições das Rodovias Brasileiras: Rio Grande do Sul. Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes - DNIT, 2003. [on line] <http://www.dnit.gov.br/rodovias/condicoes/rs.htm> .
- BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Eds.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BUSS-SIMÃO, Márcia et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010.

- BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, UERJ, v. 10, p. 01-16, 2009.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010.
- CALDART, Roseli. S. **Sobre Educação do Campo**. (Org.) SANTOS, Clarice. A. Por uma Educação do Campo: Campo–políticas públicas–educação. Brasília: MDA–Incrá, 2008.
- CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo**. (Org.) CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil,
- CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da Infância: Brincadeira, Brinquedo e Cultura**. Belo Horizonte: 2007
- CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (Orgs.). **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.
- COHN, Clarice (2002) “A Criança, o Aprendizado e a Socialização na Antropologia”, in Lopes da Silva, Macedo & Nunes (org.), **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**, Série Antropologia e Educação, São Paulo: Editora Global, Mari e Fapesp.
- COSTA, Lucinete Gadelha da (Org.). **Tecendo Reflexões sobre Educação no contexto amazônico**. Manaus: Editora UEA, 2021.
- COLMENARES E., Ana Mercedes. Investigación participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: revista Latinoamericana de Educación*, Vol 3, Número 1, 102-115, 2012
- CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico São Paulo: **Revista USP**, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007.
- Do lado de fora: lições de um Jardim da Infância na floresta**, Documentário, disponível em <https://vimeo.com/32463946>. Acesso em 23/03/2023FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FAVRET-DUARTE, Geni Rosa. **A Civilização pela Escola: quem civilizar? Rumo ao Campo: A Civilização pela Escola**. São Paulo, PUC/SP. 1995. p.56-97.
- FREITAS, Helena. Educação do Campo. Disponível em Acesso em 27Abr. 2011.FABRINI, Verônica. Prefácio. In: BRONDANI, Joice Aglaes; HADERCHPEK, Rodson Carlos; ALMEIDA, Saulo (Org.). **Práticas decoloniais nas Artes da Cena**. São Paulo: Giostri, 2020.
- FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS **Agenda de desenvolvimento territorial para a região da BR-319: Fortalecendo territórios de bem viver** / Centro de Estudos em Sustentabilidade da Fundação Getulio Vargas - São Paulo: FGVCEscs, 2021. 439 p.
- GONÇALVES, Luiz Davi Vieira. **Eu sou um outro você: descolonizando o saber na prática da metodologia Kôkamôu**. In: BRONDANI, Joice Aglaes; FRAVET-FRAVET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado**. São Paulo: Cadernos De Campo, 1991.
- GILL, Tim. **Sem Medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco**. Principia: Cascais, 2010. 1.ed.

GÚZMAN, Nohely. **Esta carretera nos atraviesa”: indigenous girls’ body-territory mapping in the emergence of Chinese capital in the Bolivian Amazon**. Tese de Doutorado, 2021.

GRUBER, Jussara Gomes. **O livro das árvores. Organização Geral dos professores Ticuna Bilíngues**. Amazonas: Global, 2001.

HADERCHPEK, Robson Carlos; ALMEIDA, Saulo (Org.). **Práticas decoloniais nas artes da cena**. São Paulo: Giostri, 2020.

HARTMANN, Luciana; LANGDON, Esther Jean. **Tem um corpo nessa alma: encruzilhadas da antropologia da performance no Brasil**. BIB, São Paulo, n. 91, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura (1938)**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. **Unidades de Conservação no Brasil. Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó-Açu**. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/4859> . Acesso em: 22/07/2021.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças. A construção social do saber e os silêncios da cultura oral**, Lisboa: Escher.1991.

ITURRA, Raul. **A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva**, Lisboa: Escher.1990.

JESUS, Edilza Laray de. et al. **Elaboração de proposta de educação do/no campo em áreas protegidas no Amazonas: relato de experiência**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20894>>. Acesso em: 13/001/2023.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para cultura do bem viver**. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999

LIMA, Tania Stolze. 2002. **“O que é um corpo?”. Religião e Sociedade**. Disponível em:<https://silo.tips/download/que-e-um-corpo-1-tania-stolze-lima>

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. Da complexidade da infância aos Direitos das crianças: Pesquisas com crianças e a produção das culturas Infantis. Palmas: **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5 n.6, 2018.

MATURANA, H. (Org.). **Matriz ética do habitar humano: entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: democracia, pobreza, educação, biosfera, economia, ciência e espiritualidade**. 2009

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia. As técnicas corporais**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003

MAUSS, Marcel. **Três observações sobre a sociologia da infância**. Campinas: Pro-Posições, v. 21, n. 3 (63), p. 237-244, set./dez. 2010.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 200.

- MULLER, R. A. P. Corpo e imagem em movimento: há uma alma neste corpo. **Revista de Antropologia**, v. 43, n. 2, p. 165-193, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0034-7701200000020000>
- NUNES, Ângela. **A Criança como Elemento Fundamental na Reflexão sobre Educação Escolar Indígena**. In: XXI Encontro Anual da ANPOCS -, 1997, Caxambu. Livro de Resumos, 1997.
- NUNES, Ângela. **Reflexões sobre a contribuição das crianças à vida social: o caso da infância indígena no Brasil (mesa-redonda)**. In: III Seminário Internacional Primeira Infância, 2005, Porto Alegre. III Seminário Internacional Primeira Infância. Porto Alegre, 2005.
- NUNES, Ângela. **Brincando de Ser Criança. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. (Tese de Doutorado) Lisboa: 2003.
- ORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2009
- PASSOS, Eduardo; ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PEREIRA, H. C., Nascimento, A. C. S. do., Moura, E. A. F., Corrêa, D. S. S., & Chagas, H. C. das.. (2022). Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira De Educação**, 27, e270029. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270029>. Acesso em: 18/03/2023
- PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Rev: Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.
- PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141
- REZENDE, Marília Gabriela Gondim Rezende. **Governança Ambiental na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó- Açú (Amazonas Brasil)**. Dissertação de Mestrado, UFAM, 2016.
- ROCHA, M. I. (2014). **Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos**. In: C.H. Carvalho, M. Castro (Org.). Educação rural e do campo. Uberlândia: EDUFU, 2014
- SANTOS, Gilton Mendes dos; DIAS JR., Carlos Machado. Ciência da floresta: Por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada. São Paulo: **Revista De Antropologia**, 2009
- SANTOS, Laudenides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de geografia: Os espaços cotidianos na geografia escolar**. dissertação de mestrado, Rio Claro/SP, 2010. universidade estadual paulista “júlio de mesquita filho” Instituto de Geociencias e Ciências Exatas Programa de Pós-graduação em Geografia (PPG-UNESP)

SANTOS, S. S. **Leitura e produção de saberes: um olhar sobre as culturas infantis**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. Anais. Campinas: ALB, 2005.

SANTOS, Milton. **Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** - 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUTCHUCK, Carlos Emanuel. **O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)**. 2007. 402 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANSOLO, Davis Gruber. Unidade de conservação, rodovia e território: uma análise da relação entre BR-319 e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Igapó Açú, Amazonas, Brasil. Minas Gerais: **Revista Sociedade e Natureza**. v.32 p. 210-224, 2020

SARMENTO, Manuel Jacinto. **“Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. Santarém (PT): interações**, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SEEGER, A.; DAMATTA, R.; CASTRO, E. B. V. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, v. 32, n. 1-2, p. 2-19, 1979.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]** / 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. SOARES, Adenilson de Souza. Infância, natalidade e educação: Diálogos com Hannah Arendt. Minas Gerais: Unisinos, 2016

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. SWAAIJ, Louise e KLARE, Jean. Atlas da Experiência Humana – Cartografia do mundo interior. Tradução: Celso de Campos Jr. E isa Mara Lando. São Paulo, PUBLIFOLHA, 2004

SNUC **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/snuc.html>. Acesso em 20/07/2021.

SWAN, Andrew. Brincar é risco ou desafio? São Paulo: **Seminário “O Direito de Brincar: Da Teoria à Prática”**, realizado pelo IPA, ABBRI e SENAC, 2014

VIOLA, Eduardo. **O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável**. <http://www.memoriadomeioambiente.org.br/biblioteca/down/viola.doc>. Acessado em 07 jul. 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. Aceno – **Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, 5 (10): 247-264, agosto a dezembro de 2018. ISSN: 2358-5587

The Land. **Documentário**, 2015. Disponível em <http://playfreemovie.com/about/> Acesso em 23/03/2023

Do lado de fora: lições de um Jardim da Infância na floresta, documentário, disponível em: <https://vimeo.com/32463946>. Acesso em 23/03/2023

TABIHUNI, 1º **palestra a transformação dos corpos "corpo(s) em estado de transformação material e imaterial em um profundo afeto com o conhecimento**

tradicional. um modo de ver além do visível". YouTube. 06/04/2021. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/live/jGwb7b7Hg48?feature=share>>. Acesso em 15/07/2023