



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

LEANDRO NOGUEIRA BATISTA

ENCONTROS DE SABERES:

corpo, afeto e potência criadora

Manaus-AM

2025

LEANDRO NOGUEIRA BATISTA

ENCONTROS DE SABERES: corpo, afeto e potência criadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Polo Manaus, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar.

Linha de pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação

Manaus-AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B333e Batista, Leandro Nogueira
 Encontros de saberes: corpo, afeto e potência criadora / Leandro
 Nogueira Batista. - 2025.
 214 f. : il., color. ; 31 cm.

 Orientador(a): José Vicente de Souza Aguiar.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
 Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Manaus, 2025.

 1. Educação escolar. 2. Saberes-vivências. 3. Memória. 4. Linguagens. 5.
 Filosofia da diferença. I. Aguiar, José Vicente de Souza. II. Universidade
 Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação na
 Amazônia. III. Título

LEANDRO NOGUEIRA BATISTA

ENCONTROS DE SABERES: corpo, afeto e potência criadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Polo Manaus, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente

JOSE VICENTE DE SOUZA AGUIAR

Data: 22/04/2025 17:02:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar – PGEDA/UEA
Orientador/Presidente



Documento assinado digitalmente

MAURO GOMES DA COSTA

Data: 25/04/2025 12:20:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa -PGEDA/UEA
Membro interno



Documento assinado digitalmente

KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

Data: 23/04/2025 15:14:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Kelly Almeida de Oliveira – PGEDA/UFMA
Membro externo

CAROLINE
BARRONCAS DE
OLIVEIRA:78668
182234

Assinado de forma
digital por CAROLINE
BARRONCAS DE
OLIVEIRA:78668182234
Dados: 2025.04.24
10:38:57 -03'00'

Prof^a. Dr^a. Caroline Barroncas de Oliveira – PPGEED/UEA
Membro externo



Documento assinado digitalmente

DAVI AVELINO LEAL

Data: 24/04/2025 17:22:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Davi Avelino Leal – PPGH/UFAM
Membro externo suplente

Data de Aprovação: 28/03/2025

*Aos bons encontros da vida: na
educação, na família, nas
amizades e no amor.*

*À equipe escolar, aos estudantes e
aos moradores da Comunidade N^a
S^a do Rosário - lago Máximo,
Parintins-Am, pelas vivências
inscrítas no corpo e na memória.*

*Entre as forças da natureza e os
tempos escolares, seguimos o caminho.
No sonho, porém, encontramos outros
horizontes e nos reinventamos.*

(Leandro N. Batista, 2024)

AGRADECIMENTOS

A escrita deste texto é fruto de encontros que marcaram um percurso: entre leituras filosóficas e literárias, conversas que reverberaram nas aulas, nas reuniões do grupo de pesquisa, nas orientações coletivas e nos diálogos informais entre colegas e amigos. Participações em eventos, palestras, qualificações e defesas foram movimentos que, de algum modo, me atravessaram, afetando e entrelaçando ideias, muitas vezes sob a tensão de criar algo singular.

Nesse trajeto, embora estivesse frequentemente sozinho diante do computador, não me sentia assim, pois pensamentos, afetos e sentimentos habitavam meu corpo-mente, em uma presença viva e múltipla. Coloquei-me à prova, experimentando as incertezas do caminho, enquanto as palavras de Deleuze ecoavam: o que pode um corpo quando se lança ao rio sem saber nadar? Assim, aventurei-me no desconhecido, permitindo que os banzeiros abrissem rotas imprevisíveis, conduzindo-me às intensidades da vida.

As companhias foram essenciais para esta travessia. A presença dos rios, do lago, da comunidade de pesquisa e das vidas vibrantes da Amazônia desenharam a multiplicidade de afetos que permeiam essa escrita. São vozes que atravessam o texto, compondo experiências, encontros e mudanças de rota que abriram novas direções. É nesse movimento, onde se misturam o corpo, a vida e a escrita, que expressei minha gratidão pelo caminho percorrido e pelas intensidades vividas.

Àquele que inspira minhas ações e ajuda-me a realizá-las, pois N'ele começa e para Ele termina tudo aquilo que busco fazer.

Agradeço à minha família pelo apoio e compreensão durante todo esse trajeto e aos desafios que enfrentamos juntos: José, Marleusa, Emilly, Adriane, Daiane.

À minha companhia, namorada, amiga e confidente Thaís S. de Oliveira Leal pela compreensão, pelas conversas, apoio emocional, compartilhamento de experiências, pelo incentivo à leitura, a uma escrita e vida mais sensível.

Ao meu orientador prof. Dr. José Vicente Aguiar, pela confiança, amizade e sensibilidade para com a vida e o compartilhar de bons encontros.

Às amigadas que construí e os momentos alegres compartilhados: com o doutorando Rossini Maduro, e com as doutorandas Kerolaine Burlamaqui e Gelciane Brandão que foram companheiro/as de orientação.

Aos professores doutores Idemar Visolli, Kelly Almeida de Oliveira, Mauro Gomes da Costa, Dulce Mari da Silva Voss pelas contribuições na qualificação que me afetaram e desenharam novas rotas de pesquisa.

À professora e amiga Rosiane Leal por todo apoio, incentivo, conversas compartilhadas e acolhimento durante o desenvolvimento da pesquisa.

A meu tio Calipe e Rosimar Leal pelas viagens em dia chuvoso até a comunidade e todos que tiveram a gentileza de compartilhar esses momentos conosco.

Aos/às moradores/as, a presidente comunitária, aos/às estudantes e a equipe da escola São Sebastião na comunidade Nossa Senhora do Rosário – lago Máximo (2023), pela participação na pesquisa, pelo acolhimento, vivências e experiências compartilhadas.

A todas as pessoas que me apoiaram nesta trajetória, seja com palavras de incentivo, conversas significativas ou encontros marcantes. Minha gratidão à professora Joeliza Araújo pelos convites para retornar ao Cesp-UEA e compartilhar minhas experiências de pesquisa, e à

minha amiga Danielle Maciel, que trilhou comigo mais um desafio, entrelaçado a este percurso, e ao seu esposo e amigo, João Carlos.

Ao grupo de estudos e pesquisas Fundamentos da educação e ensino de ciências (GEPFEEC) pelo compartilhamento de experiências e inspirações.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM pelo fomento durante todo o percurso de doutorado.

E, por fim, ao PGEDA – Educanorte pelo aprendizado e formação junto à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

RESUMO

O mundo se constitui como uma multiplicidade de expressões de saberes e fazeres que se atualizam em diferentes modos de existência. A partir dessa perspectiva, reconhecemos a importância de acolher as potencialidades de aprender com a diferença, valorizando os encontros que acontecem na escola. Nesse sentido, somos movidos pela questão “que afetos emergem no corpo-estudante da comunidade Nossa Senhora do Rosário (Parintins-Am) dos encontros entre saberes-vivências e os conhecimentos escolares?” que instaura nossa preocupação de pesquisa, de compreender que afetos emergem nesses encontros no espaço escolar. Nesse percurso, traçamos composições com a filosofia da Diferença, especialmente nas obras de Spinoza (2021), Deleuze (1999, 2002, 2005, 2012, 2019) e Bergson (2010 a; b, 2019), articuladas com epistemologias indígenas e perspectivas antropológicas. A cartografia foi mobilizada para mapear saberes-vivências, como o da pesca, da agricultura e da caça, que constituem a memória da comunidade e se atualizam nas práticas cotidianas. Os desdobramentos da investigação nos possibilitaram agir para tornar o espaço escolar favorável ao acontecimento de bons encontros através da realização de oficinas de expressão e criação com os estudantes. O mapeamento dessas práticas contribuiu para criar um ambiente escolar mais receptivo aos saberes das experiências, favorecendo a produção de afetos alegres e ampliando a potência de criação dos estudantes. A abordagem evidencia que os afetos que emergiram variam entre o passivo e o ativo, e podem ser intensificados por encontros que valorizem a diferença e o coletivo. Portanto, entendemos que o espaço escolar, ao acolher as multiplicidades, pode expandir as possibilidades de criação e transformação nos processos educativos.

Palavras-chave: Educação escolar. Saberes-vivências. Memória. Linguagens. Filosofia da diferença.

ABSTRACT

The world is made up of a multiplicity of expressions of knowledge and actions that are actualized in different ways of existing. From this perspective, we recognize the importance of welcoming the potential to learn from difference, valuing the encounters that take place at school. In this sense, we are driven by the question “what affects emerge in the student-body of the Nossa Senhora do Rosário community (Parintins-Am) from the encounters between living knowledge and school knowledge?” which sets out our research concern, to understand what affects emerge in these encounters in the school space. Along this path, we drew up compositions with the philosophy of Difference, especially in the works of Spinoza (2021), Deleuze (1999, 2002, 2005, 2012, 2019) and Bergson (2010 a; b, 2019), articulated with indigenous epistemologies and anthropological perspectives. Cartography was used to map living knowledge, such as fishing, farming and hunting, which constitute the community's memory and are updated in everyday practices. The results of the research enabled us to take action to make the school space favorable to good encounters by holding expression and creation workshops with the students. Mapping these practices has helped to create a school environment that is more receptive to the knowledge of experiences, favoring the production of joyful affections and expanding the students' power to create. The approach shows that the affects that emerged vary between the passive and the active, and can be intensified by encounters that value difference and the collective. Therefore, we understand that the school space, by welcoming multiplicities, can expand the possibilities for creation and transformation in educational processes.

Keywords: School education. Knowledge and experiences. Memory. Languages. Philosophy of difference.

RESUMEN

El mundo se constituye como una multiplicidad de expresiones de conocimiento y acciones que se actualizan en diferentes modos de existencia. Desde esta perspectiva, reconocemos la importancia de acoger el potencial de aprender de la diferencia, valorando los encuentros que se producen en la escuela. En este sentido, nos mueve la pregunta “qué afectos emergen en el cuerpo-estudiante de la comunidad Nossa Senhora do Rosário (Parintins-Am) a partir de los encuentros entre saberes vivos y saberes escolares?”, que establece nuestra preocupación de investigación, comprender qué afectos emergen en estos encuentros en el espacio escolar. En el camino, trazamos composiciones con la filosofía de la Diferencia, especialmente en las obras de Spinoza (2021), Deleuze (1999, 2002, 2005, 2012, 2019) y Bergson (2010 a; b, 2019), articuladas con epistemologías indígenas y perspectivas antropológicas. Se movilizó la cartografía para mapear conocimientos vivos, como la pesca, la agricultura y la caza, que constituyen la memoria de la comunidad y se actualizan en las prácticas cotidianas. Los resultados de la investigación nos permitieron actuar para que el espacio escolar fuera favorable a los buenos encuentros mediante la realización de talleres de expresión y creación con los alumnos. La cartografía de estas prácticas ha contribuido a crear un entorno escolar más receptivo al conocimiento de las experiencias, favoreciendo la producción de afectos alegres y ampliando el poder de creación de los alumnos. El abordaje muestra que los afectos surgidos varían entre pasivos y activos, y pueden ser intensificados por encuentros que valorizan la diferencia y lo colectivo. Por lo tanto, entendemos que el espacio escolar, al acoger multiplicidades, puede ampliar las posibilidades de creación y transformación en los procesos educativos.

Palabras clave: Educación escolar. Experiencia. Memoria. Idiomas. Filosofía de la diferencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: (a) Escadaria com 125 degraus; (b) Igreja católica.	45
Figura 2: Área central da comunidade.	46
Figura 3: Expressão cartográfica da Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago Máximo.	47
Figura 4: Traçado perceptivo da comunidade.	48
Figura 5: Traçado perceptivo da comunidade (2).	49
Figura 6: Pintura do Lago Máximo (1866).	52
Figura 7: Vista da frente da comunidade em períodos de cheia e vazante.	59
Figura 8: Noitada da escola.	66
Figura 9: A escola São Sebastião.	72
Figura 10: Campo de futebol e a escola (ao fundo).	72
Figura 11: Transporte escolar.	74
Figura 12: (a) Estrada de acesso à comunidade; (b) Ponto de parada transporte escolar.	74
Figura 13: (a) Transporte escolar fluvial; (b) Desembarque dos estudantes.	75
Figura 14: Antiga instalação da escola.	78
Figura 15: Raspadores utilizados para descascar mandioca.	83
Figura 16: Tipiti.	85
Figura 17: Prensa equipada com macaco hidráulico.	86
Figura 18: Rodo, remo e taru.	87
Figura 19: Desenhos dos instrumentos utilizados na produção de farinha.	88
Figura 20: Vassoura de malva.	89
Figura 21: Zagaia utilizada na pescaria.	90
Figura 22: Cone invertido.	96
Figura 23: (a) Conserto de tarrafa; (b) Tecendo malhadeira.	104
Figura 24: Preparação para a pesca.	107
Figura 25: O lançar da malhadeira.	107
Figura 26: “Armando” a segunda malhadeira.	108
Figura 27: Preparação das iscas.	110
Figura 28: Momentos de pescaria.	111
Figura 29: (a) Ticar o peixe; (b) Remoção das guelras.	112
Figura 30: Sementes de andiroba.	112
Figura 31: Massa preparada para retirar o óleo de andiroba.	114
Figura 32: Gel produzido com andiroba.	116
Figura 33: Roça: mandioca “seis meses”.	117
Figura 34: Crianças descascando mandioca.	124
Figura 35: Momentos do descasque de mandioca.	126
Figura 36: Tucupi em fervura.	128
Figura 37: Momentos da roda de conversa (turno matutino).	145
Figura 38: Momentos de roda de conversa (turno vespertino).	148
Figura 39: Oficina de desenho: Nosso lugar em olhares e afetos (turno matutino).	152
Figura 40: Oficina de desenho: Nosso lugar em olhares e afetos (turno vespertino).	153
Figura 41: Oficina de expressões (turno vespertino).	166
Figura 42: Criação de painel pelos estudantes (turno matutino).	173
Figura 43: Criação de painel pelos estudantes (turno vespertino).	174
Figura 44: Painéis criados pelos estudantes.	180
Figura 45: Exposição de desenhos.	182
Figura 46: Apresentação dos painéis: Saberes-vivências.	184
Figura 47: O Lago do Máximo.	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Criação coletiva – tema livre.	141
Quadro 2: Questões disparadoras: intensidades que mobilizam sentidos.....	141
Quadro 3: Criações dos estudantes na oficina de desenho.	154
Quadro 4: Textos produzidos por estudantes: aprendizagens escolares e não escolares.	156
Quadro 5: Diálogo com as crianças.	164
Quadro 6: Desenhos criados nas Oficinas de expressões.	166
Quadro 7: Produção livre.	169
Quadro 8: Processos de feitura da farinha.	175
Quadro 9: Saberes-vivências: características, hábitos alimentares e técnicas de pesca.....	182

LISTA DE SIGLAS

IFAM: Instituto Federal do Amazonas

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

CESP: Centro de Estudos Superiores de Parintins

PGEDA: Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia

PPGEEC: Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

UEA: Universidade do Estado do Amazonas

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

VIDAS POR ENTRE RIOS.....	14
CAMINHO DE RIO OU O ANDARILHAR AO TERRITÓRIO: experimentações de um corpo-pesquisador-cartógrafo.....	17
MOVIMENTOS: entre encontros, afetos e vivências.....	19
Trajetórias de uma vida-educação.....	21
Por entre encontros, motivações: a pesquisa em movimento.....	24
ROTAS DE FUGA: encontros com a multiplicidade.....	36
HABITAR O TERRITÓRIO: experiências de um pesquisador-experimentador-cartógrafo.....	44
A Comunidade Nossa Senhora do Rosário - Lago Máximo.....	44
Memórias de um passado vivo.....	60
A Escola São Sebastião.....	72
A VIDA COMO POTÊNCIA CRIADORA: modos de ser, viver e existir na Comunidade do Máximo.....	80
A vida como impulso criador.....	80
Saberes-vivências: a relação tempo-corpo-afetos-memória.....	91
Saberes-vivências como expressão da existência.....	103
Convite do lago: os saberes da pescaria.....	103
O convite para a pesca.....	106
O saber "ticar o peixe".....	111
O saber preparar óleo de Andiroba (Carapa guianenses).....	113
O saber fazer farinha.....	116
O saber sobre roçados e roças.....	117
O saber descascar mandioca.....	123
As atividades na casa de farinha: mobilização de saberes e produção de memórias.....	126
Os saberes sobre a caça.....	130
A POTÊNCIA DOS AFETOS EM ENCONTROS DE SABERES.....	133
Corpo-afeto na Educação.....	135
A Potência dos afetos na educação e a escola como espaço de composição.....	138
Oficinas de desenho: corpo-afeto e sentidos de pertencimento no território.....	150
TERRITÓRIO DE AFETOS: ECOS DOS ENCONTROS VIDA-ESCOLA-COMUNIDADE.....	186
O lago dos afetos.....	193
INTERCESSORES DE COMPOSIÇÃO.....	198
EXPRESSÕES DO VIVIDO.....	203
APÊNDICES.....	204

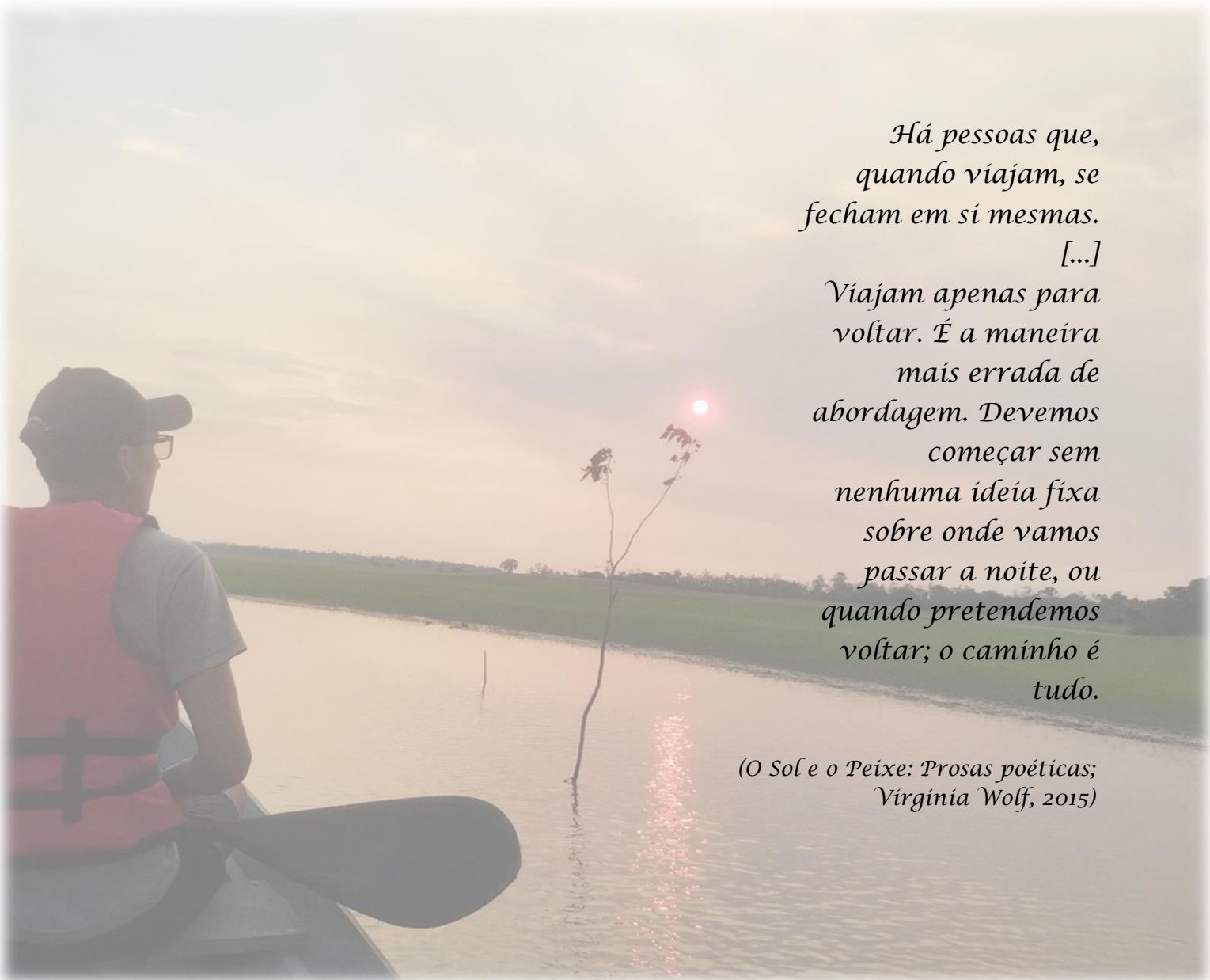
VIDAS POR ENTRE RIOS...

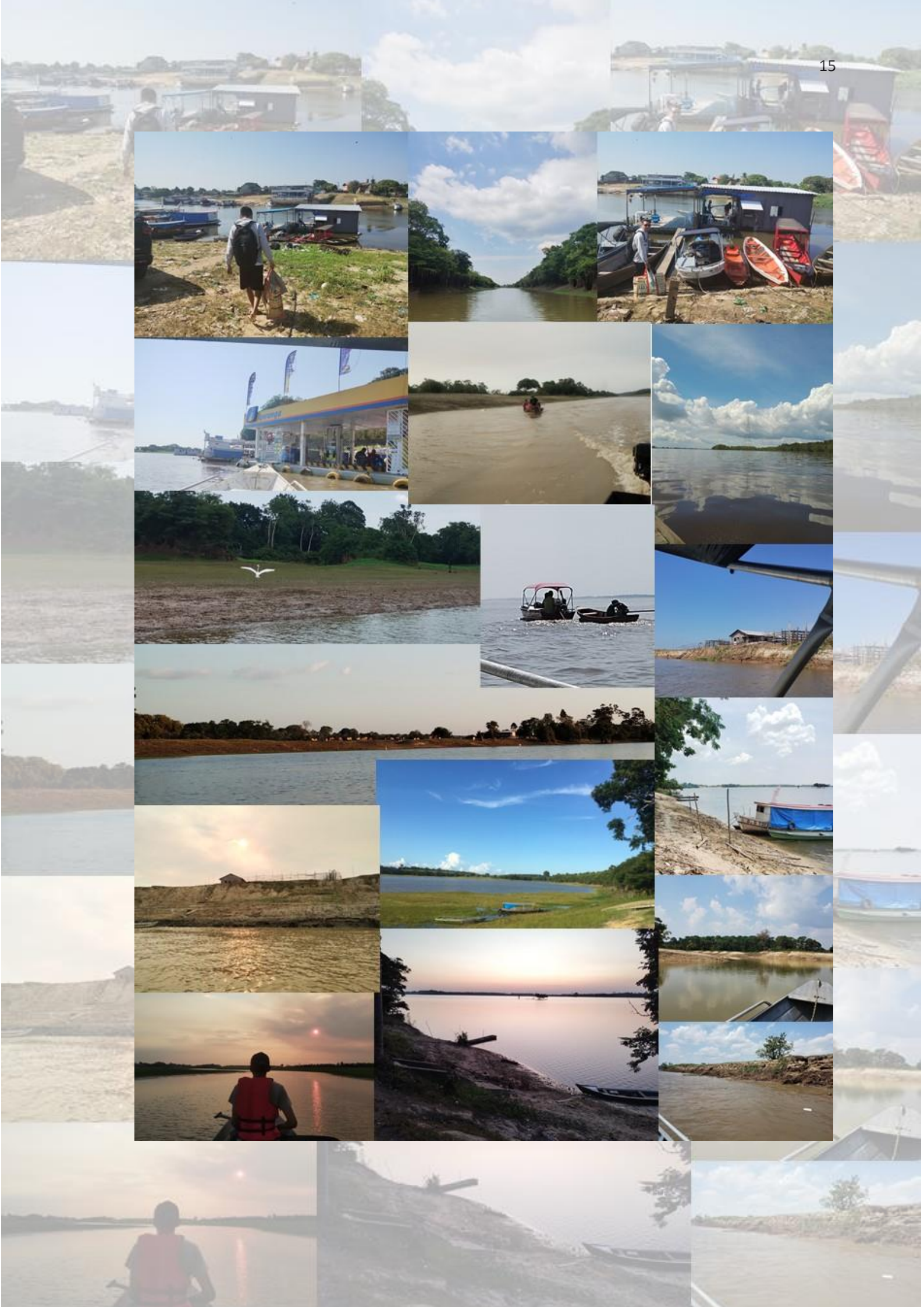
*Há pessoas que,
quando viajam, se
fecham em si mesmas.*

[...]

*Viajam apenas para
voltar. É a maneira
mais errada de
abordagem. Devemos
começar sem
nenhuma ideia fixa
sobre onde vamos
passar a noite, ou
quando pretendemos
voltar; o caminho é
tudo.*

*(O Sol e o Peixe: Prosas poéticas;
Virginia Wolf, 2015)*





O que o movimento do rio nos faz perceber? Seguia seu curso, atento às transformações das águas, às vezes calmas, quando a brisa suave lhe tocava o rosto; em outros momentos, revoltas, provocando o corpo com uma tensão que acompanhava o ritmo do banzeiro das águas amazônicas.

A vida pulsa entre as águas enquanto ele apenas as percorria, observando. Embarcações passam nesse percurso: canoas, botes, baidaras e pequenos barcos de recreio, compondo, cada qual a seu modo, o ritmo da vida amazônica. A paisagem se desdobrava na diversidade dos movimentos, em uma geografia que não se revela, mas se inventa a cada instante.

Ali, tudo se conecta e se inventa com o ambiente: vida em fluxo, ressoando com o rio, os lagos, os igarapés; com as árvores, os peixes, as aves; atravessada pelo sol, pela chuva, pelos ventos e pelas pessoas da comunidade que também compõem essa paisagem.

Naquele momento, era como se ainda não sentisse o sopro repentino do vento atravessar o corpo. Sentado na canoa, o olhar acompanhava o ritmo das águas, onde o banzeiro se formava e se desfazia, refletindo o brilho do sol, como uma dança que atravessa e redefine o espaço a cada instante.

Mal percebia que as intensidades que pulsavam ali não eram apenas do rio, mas de uma experiência que transborda em sensações, perceptos e afetos. Uma vivência que acontece nos gestos, nas falas e nos modos de ser das pessoas, compondo uma expressão da Amazônia que flui como potência.

Para acessar essa conexão, não bastava observar. Era preciso lançar-se ao rio, deixar-se atravessar pelo movimento de suas águas. No tempo vivido que se estendia ao longo do caminho, tudo era incerto.

Restava apenas acompanhar o fluxo e deixar-se afetar pelo que surgia, ou melhor, pelo que acontecia, sem previsões, como se estivesse à deriva, guiado pelo ritmo das águas, sem sequer saber nadar.

(Leandro N. Batista, 2024).

CAMINHO DE RIO OU O ANDARILHAR AO TERRITÓRIO: *experimentações de um corpo-pesquisador-cartógrafo*

Nas primeiras horas da manhã em Parintins, o céu anunciava um dia de sol. Era a primeira viagem para a comunidade Nossa Senhora do Rosário (região do Zé Açu - Parintins/Am). A sensação de ar abafado, típica da região, marcava a iminência de um calor que envolvia meu corpo, e se intensificaria no decorrer do dia.

No local de partida, no final da rua Paraíba, concentra-se uma variedade de embarcações: canoas, bajeiras, pequenos barcos de recreio que se alinham nas margens do rio, compondo a paisagem em tempo de seca. Equipado com mochila e proteção contra o sol, e acompanhado de minha namorada Stefhani¹, partimos ao encontro de Luís, um jovem que conhece os ritmos e interações desse território e que é nosso condutor.

Na canoa, seguimos o caminho de rio que, em época de vazante, reconfigura o percurso. Abastecemos o motor rabeta e garantimos a reserva para o retorno da viagem em um pontão de combustível flutuante, marcando nossa primeira parada no trajeto. Esse local funciona como um ponto essencial para o transporte no rio, pois atende às necessidades de quem navega por essa região, porém não é o único, há outros próximos, ainda nas margens entre o rio e cidade.

Nosso trajeto acompanha as forças moventes do rio, seus níveis e a paisagem em constante alteração. Logo o clima começou a mudar, e as nuvens escuras surgiram no céu, sinalizando a possibilidade de chuva. Fiquei preocupado com o que levava na mochila: o celular, o bloco de anotações e documentos da pesquisa. Na região, mudanças no clima são comuns e as chuvas podem ser intensas e inesperadas.

Em tempos de seca, a vegetação cresce nas margens do rio, estreitando o caminho e formando uma espécie de trilha sinuosa, por onde as embarcações precisam passar com cuidado. De vez em quando, era necessário suspender o motor para evitar que enroscasse vegetação em sua palheta. Quando ocorria, exigia-se uma breve pausa na viagem para retirar as plantas que bloqueavam o funcionamento do motor.

As nuvens que se formaram liberaram uma leve chuva, típica da região. Mas logo o sol forte voltou a brilhar. Na Amazônia, essa rápida mudança no clima é uma característica marcante, refletindo a dinâmica imprevisível do ambiente.

Durante a seca, o trajeto até a comunidade se estende significativamente, podendo triplicar o tempo de viagem. Isso acontece porque precisamos desviar pelo rio Amazonas, onde a força das águas traz um banzeiro imponente em momentos específicos do dia, mas que as vezes pode ser imprevisível.

Navegar por essas águas turbulentas pode causar apreensão, já que as ondas frequentemente batem forte contra a canoa, provocando tremores intensos. O trajeto de canoa movida por motor rabeta leva cerca de uma hora e meia, enquanto durante a cheia, o tempo da viagem é reduzida para apenas trinta a quarenta minutos.

¹ Os nomes dos participantes mencionados neste texto são fictícios, a fim de evitar suas identificações.

Sob o sol que "queimava" minha pele, eu me perguntava quanto tempo ainda faltava para chegarmos à comunidade. Mesmo com a expectativa por encontros alegres, eu sentia a variação do que me acontecia, o que gerava um desconforto ao estar sentado na canoa. As costas doíam, e os minutos se arrastavam como se fossem horas. Para aliviar a tensão, concentrava meu olhar na paisagem, atento ao caminho que seguíamos. Mesmo sob o calor intenso do sol, apreciava a beleza da travessia, com suas formas únicas, visíveis apenas durante a época da vazante.

Conversávamos para nos distrair, embora pouco. Compartilhava minha mais recente leitura, "Os sofrimentos do Jovem Werther", de Goethe, com Stefhani. A literatura acendia em seus olhos um brilho entusiasmado enquanto tecia comentários. Luís comentava sobre as mudanças que tornavam o trajeto diferente, como a impossibilidade de navegar pelos furos dos rios que desaparecem na seca e a abundância de peixes nesse período. Isso me fazia perceber que a natureza é sempre uma fonte de transformação e criação.

Depois de navegar por igarapés sinuosos sem reconhecer o caminho, já que era minha primeira vez ali, finalmente avistamos a comunidade. Eu não a teria identificado sem a ajuda de Luís, pois, a distância, só se via uma casa à beira do lago. Ao chegarmos, a paisagem a nossa esquerda logo nos mostrava o próximo desafio: subir a longa escadaria, já cansados do percurso de mais de uma hora e meia. Com o esforço superado, conhecemos o espaço da comunidade, mas de maneira ainda parcial, em um encontro de um corpo-canoa em um caminho de rio, pois os verdadeiros acontecimentos se dariam através dos encontros e vivências que nos aguardavam.

[...]

MOVIMENTOS: *entre encontros, afetos e vivências*

[...] Não se trata de representar as realidades, mas
sim de estabelecer suas coordenadas.
(Lapoujade, 2017c, p. 51-52).

Sou movido por desejos e sonhos, entre eles o de afetar vidas e aumentar sua potência através da educação, assim como ela afetou a minha. Esse movimento contínuo me atravessa e cria em mim um modo de vida: Que possamos viver a vida como a arte dos bons encontros, não sem esforço, pois são inúmeros os desencontros que se apresentam ao longo do caminho.

Ao pensar na educação, que possamos afirmar e potencializar este percurso, reconhecendo a alegria como uma das muitas forças que nos movem, sem esquecer que a tristeza também pode nos permitir experimentar a liberdade. Ao invés de reduzir as experiências educativas, que possamos respeitar as multiplicidades existentes para ampliar suas potências e criar espaço de devires e ações criadoras.

Nesse sentido, como nos provoca Lapoujade (2017) na epígrafe que abre esta seção, a educação se abre para um campo de invenção em que cada encontro pode produzir novos sentidos, deslocamentos e afetos. Desse modo, nosso olhar se volta para os mapas possíveis do que o mundo pode vir a ser, em que cada experiência educativa se torna uma cartografia viva, onde se experimenta a potência de existir e de criar outros modos de ser, viver e existir.

No sentido de valorização da educação e das experiências, estas páginas apresentam as experimentações de um corpo em movimento, sentidas e vividas no percurso de estar sendo pesquisador, mas que não é o protagonista. Apenas se deixa viver o presente, aberto aos encontros e às afecções que pedem passagem, enquanto mapeia os afetos e as potências para fazer ressoar as intensidades e singularidades na Amazônia, cujos movimentos se abrem para o novo, para a diferença, em linhas de fuga para devires imprevisíveis.

Experimentar nunca está no campo das certezas, da previsibilidade, e só é possível fazê-lo, expondo-se, como na travessia do caminho de rio na cheia, vazante e estiagem. E aqui, creio, reside o poder da educação, na abertura que ela promove para o pensamento se afirmar e nos estímulos que oferece àquele que experimenta o pensar por conta própria, para então levá-lo cada vez mais longe (Rabenort, 2016). No decorrer das vivências e experiências desta pesquisa de doutorado, os afetos que em mim atravessaram traduzem o compromisso de uma educação em agenciamento com as diferentes existências e afirmação de suas vidas como potências que criam modos singulares de ser e de viver na relação com o que experimentam.

A cada viagem para a comunidade, atravessando o rio, se afirmava em mim as palavras de Krenak (2020), de que nós estamos aqui para fazer fruir a vida, e mais intensamente a experimentamos quanto mais consciência despertamos sobre a existência. Além disso, a imagem dos dois rios, de Michel Serres, surgia para mim quando me via perguntando: qual rio que desejo? Aquele que vejo fluir enquanto estou a bordo da canoa ou o rio experimentado pelo meu corpo enquanto estou envolvido em suas águas²?

Enquanto me coloco a refletir o percurso trilhado através desta pesquisa, me vêm memórias de meu próprio vivido, pelo qual sinto a necessidade de expressar através deste texto as afetações de uma escuta mais sensível e atenta do que me aconteceu durante esse caminho. Afetos que só recentemente estabelecem uma conexão com a *imanência Amazônica* (Bernardo, 2022), em que meu corpo, também amazônida, tenta compreender.

As palavras de Krenak (2022), ressoam em mim novamente. Sempre estive perto das águas, mas parece que aprendi muito pouco com a fala dos rios. Nasci e cresci na cidade, desde criança, experimentei um modo de vida mais próximo do ritmo acelerado que a vida urbana pressupõe. Isso talvez tenha gerado um distanciamento do que os rios, a terra e a floresta nos compõem, como intensidades em constante movimento, que nos atravessam a cada encontro.

Nesse sentido, este texto é fruto dos atravessamentos vividos e experimentados, que nos desterritorializaram e, em seguida, reterritorializaram, em um movimento intensivo de devir. A escrita aconteceu como um mapeamento das forças que provocaram transformações no território e nas subjetividades. Embora me aproxime da perspectiva (auto)biográfica, com foco nos acontecimentos e afecções que atravessaram meu corpo e me transformaram, não busquei uma narrativa linear e pessoal, mas a exploração dos encontros com os corpos-amazônidas, que engendraram novos afetos e as formas de expressão da subjetividade no campo da pesquisa.

Aquele que cria, que inventa, só o faz porque disso tem absoluta necessidade. Gestos, falas, pensamentos que ecoam em sensações para além de si e que agora vivem por si mesmos. Essa reflexão em Deleuze (1999), ressoa como algo de que tenho necessidade e se materializa na realização e escrita desta tese: a de resistir aos afetos tristes na educação.

Trata-se de abrir espaço para a produção de afetos que aumentem nossa potência de agir, como investimento em um modo de vida intensivo. Um tipo de repúdio às práticas que nos entorpecem, nos imobilizam e deixam o corpo fatigado, separado daquilo que ele pode,

² Analogia a partir da obra de Michel Serres, intitulada “O Contrato Natural”, em que o autor faz uso da metáfora de um rio e um pântano para abordar o tema da crise ambiental e suas possíveis soluções. Quando Serres se refere ao rio, diz respeito a uma visão distante, portanto teórica da natureza. A outra visão, representada pelo pântano, reflete uma aproximação mais íntima e direta, para capturar a complexidade da natureza.

impedindo-o de experimentar a novidade, pensar o diferente, sem nada criar de si, com vista aos atos de criação.

A educação me afeta intensamente, me fez chegar até aqui e ajudou a tornar-me o que sou neste momento presente e o que ainda poderei vir a ser. Nesse movimento, enquanto vivenciava a pesquisa e escrevia este texto, fui preenchido de afetos e memórias como um rio que corre em mim.

Trajetórias de uma vida-educação

Aquele jovem não imaginou ir tão longe, e não apenas geograficamente. Nascido em Santarém, Oeste do Estado do Pará, filho de mãe paraense e pai amazonense (natural de Parintins), viveu experiências alegres na infância, independente do que acontecia ao redor. Não entendia muito bem das necessidades da vida, apenas a liberdade de ser criança.

Era um garoto tímido, fazia poucas amizades, mas valorizava cada uma delas. Sempre estudou em escolas públicas. Nunca foi aluno de destaque, nem tinha esse desejo, mas, por vezes, percebia que o viam como exemplo. Isso lhe causava certo incômodo; ele preferia o anonimato.

No jardim de infância, a professora comentou com a mãe que seu aprendizado estava avançado. Como não havia a série de alfabetização disponível na escola onde ele estudaria, ele pulou essa etapa e foi direto para a primeira série do ensino fundamental. Algumas pessoas até brincavam dizendo que ele não tinha sido alfabetizado.

Mudou de bairro quando criança, nem lembra que idade tinha, nem o motivo para isso. Da quinta série ao ensino médio, estudou na mesma escola. Durante todos esses anos, fazia o mesmo trajeto a pé diariamente, mas ocasionalmente mudava de rota, seguia por outras ruas quando o caminho parecia monótono.

Quando não estava na escola, gostava de brincar no quintal, na rua de casa, em companhia de familiares, primos e dos garotos que moravam por perto, vizinhos da mesma rua. Andava de bicicleta, corria, pulava, jogava vídeo game. Quando ia para a casa da avó materna, brincava pelo quintal, percorria os outros quintais, apanhava frutas, o caju, por exemplo, havia de sobra.

Os dias chuvosos pareciam os mais incríveis quando podia correr na chuva, sujar os pés de lama e sentir o frio no corpo. Quase sempre perdia a noção do tempo, pois durante as brincadeiras, não se preocupava com as horas. Gestos de uma infância vivida em alegria.

Tempo depois, outra mudança aconteceria, agora de cidade, e para outro Estado. O jovem garoto frequentava o ensino médio e precisou de um esforço para concluí-lo às pressas, pois a mudança era inevitável. A vida já indicava isso. Tinha receio de mudar, não entendia muito bem os motivos. Mas não pensava muito no por vir. Era o desejo paterno, voltar para a terra natal, estar próximo da família e tentar algo diferente.

Parintins, no Amazonas, se tornou seu novo lar. Lugar em que teria apoio para mais encontros exitosos com a Educação. Quando criança, parecia até que queria ser professor. Tinha sempre um caderno por perto. Um pedaço de madeira se transformava num quadro. Trazia o giz da escola, aqueles pedaços que sobravam das aulas da professora e copiava textos dos livros, tudo como uma brincadeira, junto com a irmã mais nova, que por coincidência ou não, se tornaria professora. A família sempre deu apoio quando se tratava dos estudos.

Não entendia muito bem como funcionava a faculdade. Mesmo sabendo pouco do assunto, pensara fazer Engenharia da Computação ou Licenciatura em Informática, apreciava qualquer novidade tecnológica, e aprender para ensinar. Perdia a noção do tempo na tentativa de desmontar e montar um computador, limpar as peças e tentar descobrir se ainda havia possibilidade de algum componente com defeito voltar a funcionar.

Em 2010, o jovem foi fazer vestibular, mas não o que pretendia. Aqueles cursos só estavam disponíveis na capital. Mal tinha se acostumado à vida na nova cidade e não tinha condições de sozinho, ir para Manaus. Parecia algo distante. Em 2011, ingressou na Universidade, para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Centro de Estudos Superiores de Parintins-CESP/UEA, motivado pela possibilidade das descobertas referente à vida (animal, vegetal, o funcionamento dos órgãos, enfim, isso lhe chamava bastante atenção), sem pensar no retorno profissional que o curso ofereceria.

Formou-se em Licenciatura em Ciências Biológicas. Não era ressentido por conta disso, pelo contrário, sentia-se satisfeito, pois muitos encontros ali experimentados

aumentaram sua potência. Tempos de novos encontros, novas sensações, novas amizades, formadas para a vida. Vivências guardadas na memória. A educação o levou longe. No mesmo ano, pouco antes de iniciar as aulas na faculdade, já havia ingressado no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) para fazer Informática. Aquele desejo permanecia, embora mais tarde não o movesse profundamente, para dar lugar a outras motivações.

Passou a dividir o tempo dos estudos com a faculdade. Em algum momento, pensou não dar conta, mas prosseguiu e veio a se formar técnico em Informática. Resultado dos afetos com a tecnologia, habilidade que exerce ocasionalmente. Mas a viagem não terminou por aí. Experimentou uma breve atuação docente na Educação Básica no cenário da Educação do Campo logo que concluiu a Faculdade.

Foram experiências nunca vivenciadas na formação, mas possível mediante a experiência com a realidade escolar da Educação do Campo. A educação na Amazônia é desafiadora, mas de imensas potencialidades. O principiante professor agradece pelas marcas deixadas em seu corpo ao exercer a função. Aquela passagem o inspirou a não parar a caminhada. Decidiu que precisava seguir em novos horizontes de formação. Foi fazer mestrado. Chegou na capital Manaus e passou a morar ali por um tempo. Depois até conseguiu ingressar no doutorado em Educação na Amazônia.

Dos encontros experimentados no estar sendo doutorando, nas aulas das disciplinas de Atelier de Pesquisa, Vivências no Grupo de Pesquisa, disciplinas obrigatórias e optativas. De cada diálogo com os colegas de turma, das orientações coletivas, sentiu que poderia mais. Mesmo quando o mundo sofria as consequências dos impactos de uma pandemia³, e afetos tristes pareciam dominá-lo e roubar-lhe a alegria, encontrou uma linha de fuga. Não uma fuga da vida, mas experimentação de um modo de viver com a educação.

Nesse período, inventou de se especializar em Ensino de Ciências e, ainda, fez uma segunda graduação. Queria se tornar pedagogo. A educação se tornou sua rota de

³ No final do ano de 2019, um novo vírus foi identificado na China, chamado de **SARS-CoV-2** (Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2), causador da doença **COVID-19**. Em poucos meses, ele se espalhou globalmente, levando à maior pandemia dos últimos tempos, e reconhecida pela OMS (Organização mundial da Saúde) em março de 2020. No Brasil, até 11 de fevereiro de 2025, foram registrados 714.759 óbitos confirmados pela doença, segundo dados atualizados do Painel de Casos de COVID-19 do Ministério da Saúde (<https://covid.saude.gov.br/>). Além disso, a crise provocada pela pandemia levou o sistema de saúde do Amazonas ao colapso.

fuga. Trajetória de vida marcada profundamente por ela. Ainda decidiu aprender tocar um instrumento. O violão e a música foram acalanto para a alma. Ao final desse percurso quer se dedicar mais. Novos caminhos traçados, que deixaram marcas em seu corpo, alegrias e tristezas. Entre conquistas e perdas, a vida ensina que o caminho é mais importante que a chegada.

Por entre encontros, motivações: a pesquisa em movimento

Quando concluí a faculdade de Biologia, em 2015, e fui lecionar em uma comunidade no interior de Parintins, conheci de perto um modo de viver, entre as idas e vindas pelos rios, que expressam o movimento da vida na Amazônia. Convivia diariamente com crianças que expressavam suas vivências em sala de aula. Era impossível dissociar suas experiências na comunidade quando estavam na escola. Suas falas e gestos envolviam e traduziam os encontros com as águas dos rios, com os peixes, com as práticas de plantio, os processos de feitura da farinha e a pescaria.

Essas experiências, relacionadas ao modo de vida local, ainda incluíam os deslocamentos para a cidade, as brincadeiras nos quintais e por entre as árvores, o banho de rio, o passeio de canoa, e as idas para comunidades próximas. Seja para visitas escolares, encontros comunitários ou outros motivos, as crianças vivenciavam inúmeras experimentações que eram levadas para suas experiências escolares.

Aprendi muito com as crianças-estudantes e com as pessoas da comunidade. Ouvi histórias de vida, vivi momentos de aprendizagens e amadurecimento profissional e pessoal. Enfim, meu corpo experimentou muitos encontros, mas parecia ser levado pelo acaso. O sentido do acontecimento não se dá apenas pelo evento em si, aquilo que acontece. Há algo de virtual, que nos leva à abertura do novo, do inesperado, novos afetos, novas sensações. Talvez nesses momentos, uma transformação como virtualidade já fluísse em meu corpo.

Sempre ouvi as histórias de minha mãe, memórias de um modo de vida que não experimentei na infância. Ela nasceu em uma região chamada Igarapé-açu, região do Lago grande, no interior de Santarém-PA. Ainda criança, com cerca de cinco ou seis anos de idade, sua família se mudou para uma colônia⁴ chamada Guaranazinho, cerca de 60 km do mesmo

⁴ As pessoas que vivem na região, chamam de Colônia os lugares afastados de um rio, geralmente localizados na beira de estradas ou próximas a elas.

município. Ela conta que “naquela época” era diferente, se vivia do plantio, do trabalho na roça, e como não havia rio por perto, a pescaria era uma atividade ausente.

Os seus relatos ressoam como uma comparação com o modo de viver hoje. Para dizer a verdade, nunca havia me perguntado sobre as experimentações e os afetos de uma infância diferente da qual nós, filhos, tivemos. Foram seus pais, principalmente meu avô, com quem ela aprendeu desde cedo sobre o cultivo, nas práticas de plantio da mandioca, milho, arroz e feijão, por exemplo.

Os filhos ajudavam nas tarefas realizadas pelo meu avô e, com o tempo, aprendiam sobre a colheita do milho, o plantio de maniva, a habilidade para usar o tipiti⁵, tirar lenha (que ficava a cargo dos irmãos mais velhos). Além de outras atividades que ela recorda que seu pai realizava, como o plantio e a colheita de malva (*Urena lobata*), para retirar sua fibra, preparar os feixes e levar para vender na cidade. Na verdade, era uma prática que ela não entendia a finalidade, conta quando recorda esses acontecimentos. Após a partida de seu pai, sua mãe deixou aquele lugar junto com os filhos e consequentemente todo um modo de ser e viver e foram morar na cidade de Santarém/PA.

Antes de estar sendo professor e viver a experiência de lecionar em uma escola do campo, nunca estive tão próximo para conhecer esse modo de vida em comunidade, próximas as experiências de minha mãe. Ao pensar que eu tivesse familiaridade com esse cenário, no mestrado, meu orientador propôs o tema dos saberes locais, para de algum modo articular com minha primeira área de formação, Ciências Biológicas.

Embora o modo de vida não correspondesse completamente, aceitei o desafio. Foi então que desenvolvi a ideia e propus o problema da pesquisa, contando com diversas contribuições ao longo do percurso. Senti que aquilo poderia me conectar a experiências que teriam um significado mais profundo, mas não sabia ao certo.

Fazer pesquisa em educação e assumir esse movimento não é tarefa fácil. Vontade, disposição, autoconhecimento, diálogo, aceitação, contemplação, envolvimento, sair da zona de conforto são elementos necessários, sobretudo quando vivemos a/na Amazônia. Essa abertura requer a superação de desafios que vão desde os aspectos geográficos da região, tais como o clima, os fenômenos da cheia e vazante dos rios que, por sua vez, provocam a seca e a estiagem, como ocorreu em 2023. Trata-se de fazer o caminho de rio.

Naquele ano, a seca severa no Amazonas, por exemplo, fez o nível do Rio Negro em Manaus atingir sua menor marca em 121 anos. Isolou comunidades inteiras que dependem dos

5 Ver seção *Expressões do vivido*, p. 204.

rios e afetou ecossistemas que levaram centenas de animais à morte⁶. Em 2024, a região enfrentou uma seca extrema, considerada a pior da história no Estado.

Além dos aspectos geográficos, há ainda que ser considerados aspectos socioeconômicos, ambientais, históricos, políticos e culturais. Neste último, destaco a necessidade de compreensão da relação ser humano-natureza-cultura a fim de evitar o distanciamento de uma educação atenta ao processo de ensinar e aprender em conexão com a sabedoria local constituída nos territórios.

Essa preocupação me acompanhou durante o percurso do mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia (PPGEEC-UEA). Na ocasião, dediquei-me ao estudo dos saberes locais/tradicionais para compreensão das possíveis articulações com os saberes escolares, particularmente ao ensino de Botânica na Biologia. Naquele momento, minha motivação partia da compreensão de que a educação escolar não pode ser desvinculada da vida cotidiana, no qual se separa o ser estudante daquele que vivencia experiências outras além dos muros da escola.

Por isso, entendia os saberes locais como elementos para um diálogo refletido em nossa maneira de ensinar e aprender Ciências, ou seja, com os chamados conhecimentos escolares. No âmbito da pesquisa de mestrado, encontramos na fenomenologia da percepção um caminho de aproximação para que pudéssemos estabelecer um diálogo entre os saberes, pois partia-se da compreensão de que o corpo de quem experiencia é fundamental para o modo como se experimenta o mundo vivido.

Nesse sentido, os saberes locais expressam um conhecimento por meio do corpo na relação entre sujeito e o ambiente em que vive através da experiência direta. Ainda assim, mantinha-se uma noção de hierarquização, onde determinados tipos de conhecimento são vistos como privilegiados pela ótica da objetividade, padronização e normalização. Isso fazia com que entendêssemos que outros saberes fossem relegados a um nível inferior. Essa perspectiva favorece conceitos de identidade e desconsidera qualquer conhecimento que não se encaixe nesse tipo de racionalidade.

No percurso do doutorado, emergiram novas ideias, que nos levaram a traçar outras rotas. Entre encontros, afetos e vivências, compreendemos⁷ que esses saberes se constituem em

⁶ De acordo com matéria divulgada pela BBC News Brasil. Para mais sobre o assunto: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c88nr0940j8o>. Acesso em 12 jul. 2024.

⁷ A escrita desse texto considera a primeira pessoa do singular quando se refere as falas do autor e em outros momentos a primeira pessoa do plural para frisar que o texto é construído em coautoria, a princípio, com a participação do orientador. Ainda, a terceira pessoa do singular, em que o pesquisador, ao experimentar, se coloca também no caminho de rio.

modos de existência heterogêneos, cada qual com sua singularidade, e que dão sentido a formas de viver específicas, que não podem ser capturados por uma lógica universal. O desafio está em entendê-los em sua diferença, como acontecem por si mesmos, em seus sentidos, significados e nas maneiras singulares que operam.

Não se trata de classificar um saber como superior ou inferior em relação a outro. Também não se trata apenas de afirmar o que é relegado em oposição ao que é aceito como verdade, pois desigualdade não deve ser confundida com diferença, como frequentemente sugerem os dicionários ao atribuírem esses termos como sinônimos. Visto que a diferença está para modos de existências humanas, não humanas e até mais que humanas (imaginários), já a desigualdade para as condições sociais de vida.

Nesse sentido, somos movidos pelos afetos produzidos nos encontros com a Filosofia da Diferença, que nos permitiu refletir deslocamentos conceituais na abordagem do tema. Saberes locais e escolares são entendidos em um movimento disruptivo, que foge às categorias de identidade e unidade. Isso porque o conhecimento não é uma verdade fixa, e não pode ser interpretado como tal quando falamos em multiplicidade de saberes.

A Filosofia da Diferença subverte essa forma de pensar e vê a diferença em singularidades como uma potência criadora de novas formas de existir, de ser, viver, agir, perceber e de pensar. Se faz contrária a ideia de unidade, centralização e hierarquia. Por isso, compreendemos que não há uma falta, muita das vezes expressa por um desejo de conciliar ou equiparar diferentes tipos de conhecimento.

Esse entendimento nos leva a refletir que, assim como os dedos das mãos se cruzam, existe coexistência dos saberes provenientes das experiências vividas com os saberes escolares. Estes precisam ser compreendidos sem que sejam hierarquizados, mas atentando-se as suas particularidades, sem a pretensão de estabelecer uma verdade fixa em relação a quaisquer um deles.

A partir da perspectiva da Diferença consideramos que saberes locais e escolares, constituem *regimes* distintos (Cunha, 2007) que orientam a existência ou, em outras palavras, apresentam *diferença de natureza* (Bergson, 2010a). Ciente de que a tese se faz de escolhas que nos levam a opções teóricas, epistemológicas e metodológicas, é necessário tomar decisões e defender ideias, pois “é próprio da ideia nos fazer pensar em uma determinada direção. As ideias são condutoras” (Lapoujade, 2017c, p. 51), e podem mudar ao longo do processo.

Assim, neste percurso, entendo que as experiências não escolares e todo conhecimento daí advindo estão entrelaçados à vida escolar. É impossível deixar o corpo das experiências não escolares do lado de fora da sala de aula enquanto se recebe o estudante disposto e atento a tudo

que acontece ali. O corpo-estudante, mesmo dentro da escola, carrega conhecimentos e gestos próprios de seu modo de ser e viver.

No entanto, nossas ações frequentemente não se voltam para compor conexões que acolham a multiplicidade e sua potência criadora no ato educativo, o que muitas vezes reduz a diferença a uma única maneira de existir. Isso resulta em desencontros (aquilo que diminui nossa potência) entre esses saberes e a educação escolar, uma vez que o foco parece estar mais voltado para a produção de um corpo disciplinado, adequado às métricas de avaliação, do que para o acolhimento dos diferentes ritmos de aprendizagem e das formas de perceber o mundo.

A abordagem da temática nos inquieta e nos motiva a experimentar diferentes modos de existência nos quais esses saberes são produzidos. Nesse sentido, a construção de uma tese assemelha-se a uma artesanaria, que se realiza seguindo os fluxos da vida. Como aponta Lapoujade (2017c), esses fluxos não cessam de variar, atravessados por subidas e descidas, e acontecem em movimentos singulares, marcados por limitações, imprevistos e processos. Assim como a vida, essa construção não está sob o controle de um planejamento rígido, já que não há um caminho claro e seguro, previamente definido.

A partir da compreensão de que o mundo *é um e não é um* ao mesmo tempo (Lapoujade, 2017c), entendemos que o ser humano produz saberes através de suas experiências no e com o mundo, seja de natureza empírica ou mediada pelo processo de escolarização. Independentemente de seu lugar, esse conjunto de conhecimentos são sistematizados e passam a atribuir sentido, significado e se tornam suficientes para orientar a vida daqueles que os produzem.

Nessa perspectiva, passamos a compreender o saber enquanto o conjunto de conhecimentos que vão sendo construídos pela experiência a partir das vivências do ser no mundo (Batista; Aguiar, 2021). Ao destacar o cenário amazônico, corrobora-se a nossa compreensão, o fato de que o corpo-amazônida é a própria vida em composição com a natureza, quando falamos, por exemplo, dos fenômenos naturais que ocorrem na região.

A biodiversidade amazônica e seus aspectos climáticos característicos como, por exemplo, o período de estiagem e o período intenso de chuvas, conhecidos vulgarmente como verão e inverno amazônicos respectivamente, são realidades que evidenciam o *impulso vital* e a *criação* da natureza (Bergson, 2010a). A exemplo disso, destacamos que os períodos climáticos mencionados ocasionam outros fenômenos anualmente, como a enchente e vazante dos rios que, por sua vez, modificam a paisagem local e influenciam diretamente o modo de vida dos habitantes da região, como, por exemplo, ribeirinhos, populações indígenas, quilombolas, extrativistas e agricultores familiares.

A mobilidade e a consciência são fatores determinantes para a manutenção da vida, permitindo a construção de saberes com base nas vivências dessas populações. Esses saberes não expressam apenas a relação com a natureza, mas refletem os aspectos culturais presentes em suas práticas, costumes e crenças. Bruce e Kopenawa (2010), ao abordar a cosmologia indígena dos yanomami, salienta que os saberes se constituem como resistência às influências colonialistas ao serem expressão de profunda conexão com a natureza.

Nessa perspectiva, Krenak (2019) utiliza a metáfora de “adiar o fim do mundo” como forma de resistência aos processos de homogeneização que são impostos pela modernidade e sua racionalidade. Na mesma direção, em Cunha (1999), podemos entender que os conhecimentos são produzidos em experiências diretas do cotidiano e nas relações com o território, que rompem com as categorias fixas e universais do pensamento ocidental e operam sob cosmovisões que concebem o mundo em fluxo contínuo, ou seja, em constante transformação.

O corpo-amazônida se faz expressão da diversidade em saberes e práticas, que emergem da relação com os elementos água, terra, floresta, ar e com os animais. Esse modo de vida é sustentado por sistemas simbólicos que não se reduzem a um único ponto de vista, mas que, segundo Krenak (2019), expressam uma multiplicidade de mundos possíveis. O autor defende a existência na diferença e suas formas de se relacionar com o mundo, pelo qual as sociedades indígenas criam e seguem suas próprias cosmologias.

Em relação às diversas práticas que compõem a vida na Amazônia, destacamos as atividades de caça, pesca e principalmente do manejo da terra (agricultura) como produto da ação e da inteligência humana enquanto tendência vital, sobretudo para a questão alimentar. Essas ações contribuem para a manutenção da biodiversidade a partir da aplicabilidade de um manejo sustentável (Toledo; Barrera-Bassols, 2015).

Em sua maioria, essas práticas são executadas de maneira tradicional, ou seja, realizadas sem um meio totalmente mecanizado e industrializado, como ocorre na produção agrícola em grande escala. A ideia de “tradicional” aqui utilizada reflete ainda, em relação a essas práticas, o modo como os saberes são compartilhados entre as gerações, e que não se restringem à noção de “antigo” ou “obsoleto” em oposição ao moderno (Cunha, 1999), visto que práticas tradicionais, como exploraremos adiante, não são imutáveis.

No que diz respeito às atividades agrícolas, hoje a discussão se concentra nos impactos ao meio ambiente, um tema de interesse global. Ações realizadas por populações tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas e sociedades indígenas, não apresentam dificuldades, pois os

conhecimentos dessas comunidades mantêm uma relação de respeito e preservação com a diversidade ambiental.

Segundo Krenak (2019), essa perspectiva não apresenta uma visão utilitarista e de exploração predatória. As ações das populações tradicionais manifestadas pelos seus conhecimentos evidenciam uma forma de coexistência com a natureza e mantêm um equilíbrio para com ela. A gênese de tais saberes é inerente às experiências diretas e pela conexão que estabelece com a natureza. Para Geertz (2014), o saber constituído a partir dessas vivências é denominado de saber local, não somente em relação ao lugar enquanto espaço físico, mas das caracterizações vernaculares do que acontece e que estão ligadas às suposições sobre o que é possível, intimamente ligadas à cultura.

Desse modo, orientamos nosso pensar pela possibilidade de aprendizagens junto às diferentes existências, para aprender não apenas a se (re)conectar com a natureza, mas a instaurar novos modos de ser e viver a partir da compreensão e afirmação das diferentes formas de vida e saberes que existem no mundo. Como nos lembra Souriau (2020, p. 115), “a existência tem necessidade dessa variedade, como a paleta do pintor tem necessidade de muitas cores ou a flauta elementar do músico mais rústico tem necessidade de diversas notas”.

Essa multiplicidade mostra que o conhecimento é sempre produzido em variação, articulado a partir de relações singulares com o mundo. Isso significa que as cosmo percepções não estabelecem um sentido único de compreensão e resistem às tentativas de padronização, entendendo o ser humano como parte, e não como o centro (Krenak, 2022). Nesse sentido, podemos ver o corpo como um espaço de experiências fundamental para a apreensão de significados e para a consciência do mundo.

As experimentações e vivências permitem que ele seja capaz de instaurar modos de existir, o que demonstra que não é algo fixo, mas fluido e dinâmico. Assim, é essencial enfatizar a experiência corpórea como um elemento crucial na produção desses conhecimentos, pois cada corpo, em suas particularidades, contribui para a diversidade de saberes e modos de ser.

Essa representação do real revela uma memória biocultural (Toledo; Barrera-Bassols, 2015), que busca uma reintegração centrada na relação ser humano-natureza. Segundo os autores, ela é fundamental para reconhecer os vínculos com a natureza e a manutenção dos saberes locais. É entendida como a expressão de saberes acumulados ao longo do tempo, mas que não é necessariamente passiva, porque se atualiza conforme as interações estabelecidas com o ambiente.

Podemos dizer, então, que a memória biocultural contém um elemento criativo, pois atua na reinterpretação e transformação dos saberes à medida que eles se encontram com novas

situações do cotidiano. Embora seja predominantemente prática, ela pode adquirir uma dimensão criativa ao integrar novas percepções e experiências em resposta a desafios ambientais ou culturais.

Nessa perspectiva, a memória é entendida como uma força ativa que enriquece e fortalece a ação do corpo, permitindo ao ser vivo agir sobre o mundo de maneira eficiente. Ela possibilita a atualização contínua das experiências passadas, integrando-as ao presente e ao cotidiano das comunidades. Sob esse enfoque, somos senão aquilo que vivemos e experienciamos. Nossa existência é marcada por um contínuo devir, onde nosso passado se prolonga no presente, atualizando-se constantemente em nossas ações atuais (Bergson, 2010a).

Essa realidade imanente nos mostra o papel da memória na construção dos saberes a partir de nossas relações com o mundo. Dito isso, entendemos que o corpo-amazônida, em particular as pessoas da comunidade da pesquisa, são possuidoras de saberes locais produzidos na experiência direta com as águas, a terra e a floresta, as chuvas, os ventos, os animais e os imaginários. Vale ressaltar que muito do conhecimento aprendido é compartilhado pela oralidade e apreendido por meio do corpo no engajamento de suas ações cotidianas, tanto pelos adultos quanto pelas crianças.

Ao voltarmos nosso olhar para o cenário educativo, percebemos que a educação escolar tem papel fundamental nas relações produzidas e estabelecidas entre os corpos, principalmente quando nos referimos as corporeidades das diferenças. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como um espaço fixo, onde se privilegia uma única forma de ensino aplicável em qualquer tempo ou lugar. A escola interage e se modifica, ou pelo menos deveria, de acordo com os modos de vida e as condições socioculturais das comunidades em que está inserida.

Desse modo, se faz necessário se atentar para a relação dos saberes das experiências com o que se ensina na escola, visto que ambos são multiplicidade. As abordagens dos livros didáticos descontextualizados ou mesmo as ações docentes podem indicar um distanciamento das realidades vividas pelos estudantes e, conseqüentemente, dos saberes que possuem e que são provenientes destas realidades.

Assim, precisamos nos atentar para a conexão entre esses diferentes saberes como uma forma legítima de produzir conhecimento. Com isso, não vemos a escola como uma entidade fixa, alheia às mudanças. Ela se insere em agenciamentos que a conectam com a heterogeneidade, na coexistência de saberes e práticas que estão em constante movimento.

Ao refletir sobre a educação escolar, não podemos entendê-la como exterior a nós mesmos, determinando as aprendizagens, bem como nossas motivações. Deleuze e Guatarri (1997, p. 98), nos advertem que “[...] uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos

movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência”. A educação precisa oferecer subsídios para um reconhecimento sensível do mundo e possibilitar o desprender-se da lógica utilitária, das imposições de homogeneização, para favorecer a potência do corpo.

Dessa forma, entendemos que além de intencionar uma formação que possa nos potencializar, ela pode traçar rotas que nos leve a atos de criação, ao alcance da liberdade de espírito, impulsionados pelos desejos compatíveis com as nossas singularidades e necessidades no mundo da vida, como a de manter o corpo. Assim, concebemos a educação como um processo dialógico que acolhe as multiplicidades, voltado para uma formação escolar que, em vez de moldar subjetividades, possibilite a emergência das potências dos corpos-estudantes.

O percurso busca despertar a intuição em cada corpo, instaurando linhas de fuga que favoreçam novas conexões e criações, afirmando a produção de desejos e a expressão das singularidades e suas intensidades. Nessa direção, corroboramos com Krenak (2019), ao afirmar que definitivamente não somos iguais, cada um de nós é diferente, como constelações. Nos alegramos com o fato de compartilharmos este mundo e de sermos capazes de nos atrair pelas nossas diferenças.

Por esse motivo, consideramos a relação entre saberes locais e escolares não como uma escolha ou preferência entre verdades, mas como uma questão ética que reconhece a multiplicidade em constante devir. Saberes oriundos de diferentes regimes não se subordinam uns aos outros, pois eles criam seus próprios sentidos e significados, emergindo em sua singularidade.

Não se trata de relativismo, mas da abertura à aprendizagem com outras formas de ver e explicar o mundo, que coexistem e se transformam nas interações que estabelecem. Sendo assim, a escola é lugar de disputa discursiva, mas também espaço de encontros, os quais constituem e expressam outras temporalidades, outros afetos e modos de existência como um espaço para criação de novas formas de ser e de viver.

A partir da compreensão de co-presença entre saberes como uma oportunidade para encontros e composições potentes na educação escolar, que promovam a produção de afetos de composição nos corpos estudantis, permitindo-lhes experimentar e criar outros modos de ser e viver a educação, emerge a inquietação e a necessidade de investigação na questão que nos move: *que afetos emergem no corpo-estudante da comunidade N^a S^a do Rosário nos encontros entre seus saberes-vivências⁸ e os conhecimentos escolares?*

⁸ Utilizo a expressão saberes-vivências para me referir aos conjuntos de conhecimentos produzidos no território, enquanto sinônimo de saber local.

Diante da questão movente, realizamos os seguintes desdobramentos para que pudéssemos acompanhar a variação e a singularidade dos processos, e pensarmos nessas formulações no campo da Filosofia da Diferença:

Que saberes-vivências o corpo produz na comunidade N^a S^a do Rosário (Parintins-Am) mediante seu modo de existência? De que maneiras esses saberes constituem a memória da comunidade, se atualizam e mobilizam suas práticas? Como agenciar saberes-vivências e saberes escolares com vistas a potencializar o corpo-estudante para experiências de criação no ambiente escolar?

Desse modo, esse percurso busca a compreensão da natureza dos afetos⁹ que emergem nos corpos-estudantes da comunidade N^a S^a do Rosário nos encontros entre os saberes locais e conhecimentos escolares. No fluxo dessas inquietações emergem linhas específicas de investigação:

Cartografar saberes-vivências produzidos pelos corpos envolvidos na pesquisa; entender de que maneiras esses saberes constituem a memória da comunidade, se atualizam e mobilizam suas práticas; bem como criar encontros para o agenciamento entre os saberes que possibilitem potencializar o corpo-estudante para experiências de criação no ambiente escolar.

Ressalto que esse percurso se deu em contínuo movimento de diferenciação, assim como a vida na Comunidade N^a S^a do Rosário segue em fluxo com a temporalidade das águas. Isso nos faz entender que a pesquisa é conduzida pela dinâmica dos acontecimentos que experienciamos, seja nas leituras filosóficas, nas orientações, no momento da qualificação e do que nos aconteceu no território durante a investigação. Foram vários momentos de continuidade e descontinuidade, de escrita e reescrita, de novas ideias e desafios.

Nesse sentido, observamos os inevitáveis atravessamentos com a multiplicidade, onde o foco está no devir, nos movimentos dos modos de existência na comunidade, das subjetividades dos corpos, de seus afetos e desejos. Tais movimentos nos permitiram traçar linhas de experimentação metodológicas para o movimento do pesquisador no território que se abriu às variações que emergiram nos encontros. Processos que sugerem a experimentação para além de representações e entram em agenciamento com as diferenças.

Nossa viagem começa *por entre os rios*, que traçam caminhos que nos permitiram *andarilhar pelo território* da comunidade Nossa Senhora do Rosário, interior da cidade de

⁹ Afetos são compreendidos pela filosofia de Spinoza como modificações no corpo que alteram sua potência de agir, que ocorre por meio dos encontros com outros corpos. Nesse sentido, entendemos que Deleuze amplia esse conceito ao relacioná-lo ao desejo, entendido como uma força produtiva que expressa e intensifica a potência de existir e agir, tornando os afetos e o desejo inseparáveis no processo de criação e transformação.

Parintins. Nesse fluxo, nos colocamos como um corpo que é ao mesmo tempo *pesquisador, experimentador e cartógrafo*, e busca mapear as linhas de forças que atuam, emergem e se entrelaçam nos momentos vividos.

Esse caminho foi percorrido em constante movimento entre os *encontros, os afetos e as vivências* em uma relação que envolve a vida nas suas expressões e experiências vividas. Para isso, traçamos nosso percurso pessoal marcados pelos *afetos na vida-educação* e o desejo de agir para favorecer os bons encontros na educação, que possibilitaram entender a pesquisa como investigação e intervenção que se entrelaça em linhas que nos levaram a muitas direções e possibilidades.

Nesse fluir, nos deparamos com *rotas de fugas* que nos permitiu encontros para afirmar a vida em sua diferença e existência. Fomos afetados e movidos pela filosofia da Diferença para cartografar os *fluxos do território ao habitá-lo*. Esse percurso fez emergir a potência da memória criadora que manifesta a *história da comunidade* a partir dos encontros com os colaboradores que nos acompanharam nessa investigação. Comunitários, estudantes e a equipe escolar de Nossa Senhora do Rosário.

Os seus modos de ser, viver e existir em comunidade manifesta a *vida como uma potência criadora*, onde emergem saberes-vivências articulados na relação que envolve o *tempo, o corpo, os afetos e a memória*, singular e coletiva. Para cartografar esse movimento, enquanto vibração de um *impulso criador*, buscamos compor com as filosofias de Spinoza, Bergson e Deleuze, a partir das semelhanças e diferenças de pensamento, ao buscar uma composição em vistas a expressão das singularidades na multiplicidade das existências.

Além disso, muitos intercessores nos ajudaram nesse percurso, como pontos de conexão com as cosmologias indígenas e perspectivas antropológicas e etnográficas ao pensamento da diferença, entrelaçando uma escrita que andarilha pelo tom literário e poético. Ao entender a vida como potência para a criação, mapeamos os saberes que permeiam e orientam a existência na comunidade por meio das práticas desenvolvidas, cujos *saberes construídos e reinventados são expressão dessas existências*.

Nesse sentido, cartografamos *saberes-vivências sobre a pescaria, “ticar” o peixe, retirar o óleo de andiroba, fazer farinha, produção de roçados e roças, a caça*, além de mapear como esses *saberes mobilizam as práticas e produzem memórias*. Para garantir que os detalhes das trocas pudessem ser analisados posteriormente, recorreremos a gravação em áudio dos diálogos ao longo dos contatos com os participantes dessa atividade.

Esse recurso foi essencial para capturar as nuances das falas e os significados que emergiram daqueles encontros, proporcionando uma base mais rica para a análise dos afetos e

saberes compartilhados. No entanto, nem sempre isso era possível, devido aos assuntos surgirem de forma inesperada durante conversas ocasionais. Assim que era possível, transcrevia no bloco de anotações.

As narrativas atuaram como dispositivos que tornaram sensível a multiplicidade do tempo ao permitir a experiência do vivido como um campo intensivo em que diferentes temporalidades se cruzam e se atualizam. O corpo, marcado pelas experiências, não pode ser apreendido por uma simples observação objetiva em determinado campo de investigação. O ato de narrar produz novas conexões e sentidos para além da historicização do vivido. Traz à tona memórias do campo virtual ao atual, como um movimento de criação que manifesta a duração como fluxo contínuo e heterogêneo.

Entrelaçados a esse movimento, voltamos nosso olhar para a *potência dos afetos nos encontros dos saberes* dos estudantes a partir de suas vivências no espaço da comunidade com os conhecimentos escolares. Entendemos, então, a intrínseca relação do *corpo-afeto na educação*, onde a escola pode atuar como *espaço de composição* e possibilitar o aumento da potência de agir dos corpos-estudantes em direção a criação de outros modos de ser, de viver, de sentir e experienciar a educação.

Esse percurso, imprevisível e incerto, foi marcado por rupturas e desvios de pensamento que levaram a *realização de oficinas* junto com os estudantes, com foco no corpo em suas diferentes formas de expressão como caminho para favorecer bons encontros escolares. Percorrido esse caminho, aberto e inacabado, exploramos os *ecos (in)intensivos dos encontros vida-escola-comunidade* que marcaram nosso corpo e aqueles com quem nos envolvemos. As linhas que emergiram nos encontros, indicam que os afetos variam entre passivos e ativos, aumentam ou diminuem a potência do corpo e, ao reforçar a conexão com o espaço vivido, geram práticas de resistência, cuidado e criação.

ROTAS DE FUGA: encontros com a multiplicidade

Faz-se, portanto, necessário desabituar nosso pensamento de sua rigidez simplificadora, para apreender as sínteses fluidas e móveis que constituem o real
(Sayegh, 1998, p. 67)

A existência do corpo-amazônida acontece em fluxo com rios, com a floresta, com os ventos, o clima e os animais. Essa tecitura expressa a vida em sua fluidez e mobilidade, o que segundo Bergson (2010a), traça um movimento que não se determina em uma trajetória única, semelhante a uma bomba disparada por um canhão, alimentado por um único projétil. Ao contrário, trata-se de um movimento contínuo, inventivo, que se desdobra em uma multiplicidade de direções.

Faz-se, portanto, necessário, como afirma Sayegh (1998), na epígrafe citada, desabituar as formas de pensar pautadas por uma rigidez simplificadora, para que se possa apreender as sínteses fluidas e móveis que constituem o real. Compreender o corpo-amazônida exige um pensamento capaz de acompanhar essas forças em sua mobilidade e potência, e que se arrisca na abertura, no devir e nas transformações constantes que atravessam a vida.

Nesse sentido, a multiplicidade da vida amazônica se engendra como *rizoma*, porque ela está em constante movimento de coexistência com a heterogeneidade. Esse pensamento se baseia em Deleuze e Guattari (2011), em que o rizoma é um conceito criado a partir da botânica¹⁰, e se contrapõe às concepções de um sistema arbóreo.

A lógica arborescente é entendida como uma imagem do pensamento que privilegia a linearidade, a hierarquização, as identidades, os binarismos. Ela sustenta uma forma de pensar que não compreende a multiplicidade porque se funda no princípio da unicidade, daí a relação com a raiz pivotante ou axial que na botânica é caracterizada pela presença de uma unidade principal da qual partem ramificações ou raízes secundárias.

Diferente é o princípio rizomático, que possui características de não-linearidade, descentralização, multiplicidade e imprevisibilidade. O rizoma não possui unidade como ponto de origem e estrutura fixa, pelo contrário, apresenta um complexo de relações, fluxos que estão em contínuo movimento. Um rizoma conecta, produz, promove agenciamentos, realiza cortes e traça outras linhas porque se abre para a multiplicidade da diferença, que descentraliza as

¹⁰ Na botânica, rizoma é um tipo de caule, geralmente subterrâneo, do qual a planta se desenvolve, produzindo brotos e raízes. A partir desse conceito, Deleuze e Guattari criam o conceito filosófico do rizoma, que serve como base para o desenvolvimento de seu pensamento.

relações que a lógica da unidade busca estabelecer. O fato é destacar dimensões de indeterminações dos modos de existências humana.

Na composição da realidade, existem elementos de organização das estruturas, como o corpo, por exemplo, entendidos como estratos. Eles são necessários pois tornam possíveis as experiências e permite que vivamos de forma mais ou menos ordenada, assim, podemos falar de um modo específico de ser e de viver e que podem se combinar com outros processos de estratificação, como, os estratos sociais que estabelecem identidades e formas culturais.

Esses estratos, entretanto, não são completamente rígidos, apresentam uma estabilidade passageira. São atravessados por linhas que atuam como caminhos em distintas direções. Há, portanto, a existência de fluxos, forças que provocam movimentos contínuos e permitem a conexão em diferentes pontos de um rizoma.

Deleuze e Guatarri (2011), abordam três tipos de linhas que atravessam os estratos: linhas de segmentação ou molares, linhas moleculares e linhas de fuga. A primeira delas atuam no processo de fixação e estabilização que visam a conservação dos sistemas, do território ou do corpo, por exemplo. Linhas moleculares, por sua vez, operam em níveis menores, causando certa desestabilização nos processos molares, são capazes de produzir ou introduzir variações e/ou outras formas de existência.

A terceira delas, as linhas de fugas, são descontinuidades, forças que operam cortes no rizoma ao mesmo tempo em que emergem deles. Atuam na diferenciação e movimento, permitindo uma ruptura com as linhas segmentares e possibilitando novas conexões para a criação de outros modos de existir.

A vida em sua multiplicidade produz agenciamentos que não desintegram o rizoma, mas as formas rígidas de pensamento e organização, por exemplo, que atuam sobre ele. Essa é a potência de transformação da vida, que sempre encontra um caminho para novas conexões, arranjos e rearranjos, contínua produção que instauram a criação e visam intensificá-la.

Esse entendimento nos faz pensar que, na educação, a escola se constitui como espaço em que operam fluxos contínuos, onde as multiplicidades se encontram e coexistem. Ela atua na produção de subjetividades, pois pode afetar e ser afetada pelos corpos. Com isso, queremos dizer que os fluxos de desejo, saberes, fazeres e outras experiências estão em constante interligação, orientando-se por características próprias. Esses fluxos reforçam que o rizoma-escola está em constante transformação, pois onde existe vida, ela pulsa.

Quando se trata do ensino escolar, o fluxo de linhas de segmentação tende a privilegiar formas de aprendizagem que capturam a memória na repetição habitual, limitando as

potencialidades criativas do corpo-mente. Observa-se uma tendência em fixar o conhecimento de maneira rígida, restringindo a capacidade dos estudantes de expressar e criar.

Especialmente nas séries iniciais, onde o foco recai predominantemente na alfabetização e no letramento, muitas vezes se deixa em segundo plano a possibilidade de um aprendizado que envolva experimentação, curiosidade e invenção. Embora a alfabetização e o letramento sejam fundamentais, uma rotina pedagógica excessivamente rígida pode restringir o devir da educação, limitando a criação de espaços para a imaginação e a expressão criadora.

Em sua poesia, Manoel de Barros retrata bem a questão no poema exposto a seguir. Ele tem nos afetado e produzido a necessidade de atenção,

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de
um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por
trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma
volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(Barros, 2010).*

A escola pode ser vista como um espaço que busca moldar agenciamentos, desejos e subjetividades em direção à normatividade. No entanto, também é atravessada por linhas de fuga, rupturas inevitáveis que emergem das intensidades presentes. Isso nos fez questionar sobre os afetos que ela tem produzido nos corpos dos estudantes da escola São Sebastião, na comunidade N^a S^a do Rosário, ao mesmo tempo em que nos impulsionou a trilhar esse caminho.

Comecei a me questionar sobre como traçar um caminho inicial rumo ao desconhecido. Nosso ponto de partida era o reconhecimento das diferenças de natureza entre os saberes locais e os escolares. Muitos caminhos pareciam possíveis, mas os encontros e afetos nos levaram a seguir a rota da Diferença, onde encontramos Spinoza e Deleuze como importantes intercessores.

Entendo que é muito fácil adotar posturas que classificam, hierarquizam, rotulam o outro, quando não se tem consciência da necessidade de vigilância epistemológica. Isso não vale apenas para a pesquisa, mas para a vida. Em relação aos modos de existência, isso comumente acontece no cotidiano.

Na realidade, temos a tendência de perceber as coisas por meio das representações que construímos delas, constituídas por diversos mecanismos, sejam valores morais, comportamentais, intelectuais, dentre outros. Assim, adotar uma postura da Diferença implica estar atento aos preconceitos e estereótipos que moldam nossa percepção.

Explorar as múltiplas conexões que emergem no rizoma é colocar-se em um mundo em constante movimento, onde o vivido não se limita a sentidos fixos, mas se abre a um perspectivismo¹¹ que acolhe as forças e intensidades do mundo. Lapoujade (2017b, p. 84) destaca que, “[...] conhecer é sempre entrar em um movimento, como nos emocionamos com uma melodia ou como entramos numa dança. É nesse sentido que devemos falar de perspectivismo”.

É necessário participar desse movimento, entrar nessa dança, caso contrário, estamos limitados a fazer representações do outro. Se quisermos ter alguma noção a respeito do que dizem ser, do que sabem e o que fazem, o caminho se dá em aproximação da realidade de quem experiencia, no movimento dos desejos e afetos, uma vez que não é possível mensurar a vida.

Essa condição nos coloca diante de um desafio, de uma atenção sensível e aberta ao processo de pensamento e de escrita do texto. Trata-se de um cuidado que envolve o acolhimento de outras formas de compreensão do mundo, e permite que a multiplicidade de perspectivas seja entendida sem se prender a uma visão particular. A escrita precisa se abrir para as intensidades e singularidades da experiência sem se limitar por interpretações restritas ao ponto de vista do pesquisador.

Para contribuir com esse processo, inspiramo-nos nas reflexões de Oliveira (1996), que propõe três estágios de apreensão dos fenômenos, como base para criar outras formas de articulação, orientadas pela multiplicidade e pelas forças que nos atravessam. Assim, consideramos os atos de “ver, ouvir e escrever” como uma maneira de acompanhar a variação dos acontecimentos em suas intensidades e movimentos próprios, sem a pretensão de compreendê-los como termos fixos.

Desse modo, ver, ouvir e escrever são considerados como um meio de abertura ao campo de pesquisa e se deixar afetar pelas intensidades presentes na experiência vivida. Esse exercício nos ajuda captar as forças que atravessam os encontros. Na perspectiva da Diferença, esses gestos ou ações podem ser entendidas como maneiras de se afetar pelo território das experiências, e captar perceptos e afetos.

Por imergir no fluxo das vivências, seguimos os movimentos que se desdobram e se intensificam ao longo dos processos. Nosso propósito não é captar fenômenos como algo dado ou objetivo, a partir de concepções prévias sobre modos de existência. Em vez disso, buscamos uma relação aberta, em que nos deixamos atravessar pelas intensidades desses fenômenos, acompanhando os afetos e perceptos que se produzem nos encontros, apoiados pela ideia de

¹¹ A partir da filosofia da Diferença, podemos entender que a ideia de perspectivismo se abre para múltiplas linhas de conexão e diferenciação, onde o sentido não é atribuído por um centro nem compreendido de forma fixa.

que somos seres de *duração* (Bergson, 2010a), potências de existir (Spinoza, 2021) que se modificam a cada momento por meio dos encontros (Deleuze; Guatarri, 2011).

As incertezas que nos faziam questionar por onde começar dão lugar ao sentido imanente da vida e o desejo que ressoa a partir de nossas inquietações, afirmar a potência das existências em suas múltiplas realidades para fazer “emergir um mundo que já existe como virtualidade” (Kastrup, 2015, p. 50). Perguntamo-nos sobre como nos abrir ao fenômeno e acompanhar seus devires, considerando que o processo se desenrola no tempo. A questão não é negar existências, mas nos aproximarmos delas de modo a reconhecer as multiplicidades e variações que compõem cada realidade.

Mais do que simplesmente afirmar a existência delas, é preciso permitir que se atualizem como potências no mundo da vida. Nosso esforço está em apreender o sensível, abrir espaços para a criação e investir na transformação contínua da vida, ou seja, em novos modos de existir. Foi nesses processos de continuidade e descontinuidade que me deparei com a Cartografia anunciada nas leituras de Deleuze e Guatarri (2011).

Essa aproximação me fez perceber as potencialidades de utilização do “método”¹² cartográfico em relação à nossa questão movente, pela abertura e desprendimento da convencionalidade que nos espreita. Trata-se de ser afetado por um processo de desterritorialização para testemunhar um plano de imanência, isto é, estar no meio daquilo que é invisível, virtual, mas não deixa de ser real.

Apesar de tomar emprestado o termo da geografia, a cartografia anunciada em Deleuze e Guatarri (2011), não possui o mesmo sentido, pois não consiste na representação de um certo espaço por meio de mapas, cartas cartográficas ou topográficas com o objetivo de orientar-se no espaço e para facilitar o deslocamento com instrumentos especializados.

Do ponto de vista geográfico, a cartografia visa a compreensão das dimensões de espacialidade como relevo, clima, hidrografia e biomas por exemplo. Além disso, considera aspectos como a densidade demográfica em vista aos procedimentos políticos, econômicos e sociais de um determinado lugar.

A concepção que Deleuze e Guatarri (2011) atribuem à cartografia tem a ver com a produção do desejo, da subjetividade, com os fluxos, com as velocidades e lentidões que compõem o plano de imanência. Portanto, deve ser entendida como um processo rizomático que tem por operação desfazer as concepções habituais sobre o modo de ver e pensar o mundo pelas lentes que nos guiam em atenção às diferenças e ao devir.

¹² Utilizamos o termo entre aspas para frisar que o *método* pressupõe as convencionalidades e a cartografia se caracteriza mais como um *modo* de fazer pesquisa.

O mapa “[...] faz parte do rizoma. [...] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guatarri, 2011, p. 30). O modo de pesquisa cartográfico foca suas forças na dimensão processual da realidade de investigação, por isso, não estabelece um percurso linear para atingir um fim. Tem como desafio desenvolver práticas para acompanhar processos inventivos e de produção de subjetividades (Passos; Kastrup, 2013; Kastrup, Barros, 2015).

Nesse sentido, a cartografia é um processo aberto, livre de preceitos fixos, que permite a combinação de diversos procedimentos e possibilita seguir o fluxo de produção ao longo da investigação. A questão da formação social nos direciona para determinadas formas de agir, impulsionadas por hábitos, modos de pensar, de se vestir e se comportar, por exemplo. Esses fluxos são moldados por aspectos culturais da existência humana, mas a cartografia, ao se desprender desses preceitos, permite deslocá-los, de modo a seguir o fluxo de produção e questionar a normatividade.

É nessa perspectiva que questionamos a crença de que sabemos o que é ver, ouvir e sentir, quando, na verdade, essas formas de expressão são problemáticas porque acabam se solidificando como atitudes naturais, sem considerar a multiplicidade de maneiras de existir e perceber o mundo. Para corroborar a nossa compreensão, destacamos o excerto exposto por Lapoujade (2017a, p. 43):

Penso em uma criança que dispôs diversos objetos, grandes e pequenos, cuidadosamente, longamente, de uma maneira que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para “agradá-la”. A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual ela vai precisar, recoloca um outro no seu lugar de sempre, e desfaz tudo. E quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos da criança lhe revelam a extensão do seu pouco caso, ela exclama desolada: ah, meu amor, eu não vi que era algum a coisa! (AA, 17).

Sobre essa passagem, o autor pergunta o que é que a mãe da criança não vê. Mas reforça o que ela vê: os objetos dispostos no lugar. O que ela não consegue perceber é o ponto de vista da criança que existe a seu modo, uma virtualidade existente a uma percepção fora do ângulo de visão que permite decifrá-la. Lapoujade (2017a), argumenta que são raros os que conseguem perceber esse modo de existência porque não se colocam diante dessa experiência criadora.

Isso se torna evidente quando estamos cada vez mais distantes da capacidade de prestar atenção aos diferentes modos de existir. No entanto, é justamente o oposto dessa ideia que orienta nossa investigação. Ela instaura uma *linha de fuga* que permite a produção de um fluxo de *desterritorialização*, mobilizados pela cartografia e a filosofia da Diferença ao habitar o

território¹³. Ao mesmo tempo, nos mobiliza para um esforço de atenção destinada aos diferentes modos de existência.

Com isso, e considerando a cartografia como “rota de fuga” das abordagens que tratam o fenômeno como algo dado e objetivo, baseado em (pré)concepções e (pré)conceitos sobre a existência, escolhemos esse caminho de pesquisa, como caminho de rio que se movimenta em um corpo-dança entre afetos de velocidades, ritmos de águas que têm tempos e durações, pois entendemos que o pesquisador não é um ser separado daquilo que percebe. Assim, colocamos nos como *pesquisador-experimentador-cartógrafo*.

Segundo Kastrup e Barros (2015), o cartógrafo pratica a cartografia em vez de aplicá-la, porque ela se caracteriza como um “método” em curso que não se alinha com regras estabelecidas, mas contém pistas para sua execução como, por exemplo, o funcionamento da atenção, o acompanhamento de processos, a pesquisa-intervenção e a habitação de um território. A cartografia é entendida, ainda, como um “método” transversal que age para desestabilizar os eixos cartesianos na qual as formas já se apresentam categorizadas.

É na atuação do pesquisador que acompanha os processos no território que a cartografia acontece, onde ele se coloca em situação de composição com o campo de investigação. Habitar o território é uma das pistas da cartografia em que há um investimento no *devoir*, onde o pesquisador se coloca como aprendiz porque precisa desprender-se de um modo imperativo de lhe dar com os sujeitos. Ele está sempre em agenciamento com outros corpos com quem participa, aprende e conhece.

Cartografar não é estabelecer dualismos como pesquisador/pesquisado, observador/observado, entrevistador/entrevistado, pesquisador/informante ou, ainda, sujeito/objeto. Pelo contrário, o pesquisador-experimentador-cartógrafo se coloca em posição de compartilhamento no qual irá se compor, afetar e ser afetado na dimensão da vida, “o cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território” (Barros; Kastrup, 2015, p. 74).

Durante a investigação, consideramos a pesquisa de campo para atuar com a cartografia, haja vista que, “o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (Alvarez; Passos, 2015, p. 131).

¹³ Território corresponde ao lugar, o campo empírico de investigação.

A vida se faz na imanência cujas atividades não se desvinculam da cotidianidade. Assim, para descrever, discutir e coletivizar a experiência do cartógrafo (Kastrup, 2015), traçamos linhas de forças para mapear o movimento das potências e os desvios que acontecem em relação às experiências educativas nos encontros entre saberes-vivências e saberes escolares, envolvido nas relações em que foi possível aprender em coletivo. Nesse movimento intensivo, se produziram os dados da investigação.

É preciso estar atento aos processos, permitindo que a experiência se manifeste em sua variação e que os saberes se expressem em seus modos próprios. O papel dessa investigação acadêmica, nesse sentido, não é revelar, mas acompanhar e compor com esses movimentos, exercendo atos de olhar, ouvir e sentir que se abrem ao que surge.

HABITAR O TERRITÓRIO: experiências de um pesquisador-experimentador-cartógrafo

Habitar um território consiste na imersão no campo empírico de investigação. Como pesquisador-experimentador-cartógrafo, nosso esforço está para a atenção ao plano de intensidades que atravessam a vida no lugar, em vez de sua espacialização e representação.

As relações que se desenvolvem são compreendidas como processos que nunca ocorrem de forma isolada. A vida escolar, portanto, coexiste com a vida comunitária, onde os estudantes levam suas experimentações e saberes ao espaço escolar, conectando-os a atividades como a pesca e o plantio. Essas práticas, por sua vez, constituem modos de existência atravessados por outros saberes e experiências.

Cientes de que a pesquisa se faz em um espaço-tempo que é dinâmico e processual, somos levados a participar dessa esfera imanente para acompanhar os processos que nos atravessaram durante a pesquisa desenvolvida junto à Comunidade. Os gestos do olhar, ouvir e sentir se voltam para as intensidades, singularidades e variações presentes.

A Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago Máximo

[...]

Assim que chegamos à comunidade, ainda recuperando o fôlego da longa subida pela escadaria de concreto, avistamos a professora Anne nos esperando, conforme combinado. A comunidade se situa em uma faixa de terra firme, ligeiramente elevada em relação ao lago, cujo acesso principal se dá por essa escadaria (figura 1a).

No topo, o que primeiro chamou minha atenção foi a igreja católica: ligada à escadaria por uma calçada cimentada que se estendia até ela, como se o próprio caminho insinuasse um convite para atravessá-lo e conhecê-la (figura 1b).

A professora me conduziu até um alojamento, construído em madeira, com alguns quartos, onde ficam hospedados os professores da escola que não residem na comunidade. Ali seria o local onde ficaríamos durante o tempo da pesquisa. O corpo docente da escola é composto por alguns moradores da comunidade, mas grande parte dos professores vem da cidade, contratados pela Secretaria de Educação do Município de Parintins (Semed).

Figura 1: (a) Escadaria com 125 degraus; (b) Igreja católica.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Essa é uma realidade comum nas escolas da zona rural, seja na terra firme ou na área de várzea. Ao começar a atuar ali, os professores constroem sua relação com o lugar, aprendendo as dinâmicas naturais e sociais que o definem. Quando o modo de vida local não é conhecido, pode surgir uma certa dificuldade em aproximar os saberes ali produzidos dos conhecimentos escolares.

Nosso olhar atento ao território nos fez perceber que os professores buscam essa conexão, ajustando suas práticas para entrelaçar os diferentes modos de conhecimento. A fala do professor Roberto, com quem tivemos a oportunidade de dialogar, destaca essa dinâmica:

Eu vejo ele [o rio] como um espaço pedagógico, porque aprendi que lá eu posso pegar um tema e eu tenho várias respostas para isso, dentro desse ambiente. É um espaço que eu posso explorar para várias atividades, porque assim, aprendi que a gente precisa trabalhar. Trabalhar temas, que são as temáticas, habilidades, mas que seja significativo para o aluno, que signifique, que represente o que ele vive mesmo. E muitos usam o rio, é o símbolo dele, símbolo de vida.

Uma dessas ações ficou evidente em uma conversa com os demais professores, que destacaram a necessidade de trabalhar projetos baseados na proximidade das experiências dos estudantes. Um dos projetos, intitulado "Tarrafa de saberes", busca integrar o ensino dos conteúdos escolares por meio de jogos e brincadeiras, utilizando recursos que podem ser encontrados na própria comunidade.

Esse vínculo com o cotidiano da comunidade também está presente na organização dos espaços locais. A casa onde ficamos hospedados, habitualmente chamada de casa dos professores, está situada próxima à igreja de alvenaria e ao centro social da comunidade, conhecido como sede, locais que se tornam pontos de encontro, como, por exemplo, a catequese e reuniões comunitárias.

Após um breve reconhecimento do local (figura 2), já nos organizávamos para encontrar a presidente da comunidade. Logo, porém, veio a notícia de que ela não estava,

pois havia precisado ir à cidade, um desencontro que marcou essa primeira visita. Parei, deixei o pensamento vagar sobre o que fazer, e senti a incerteza diante do objetivo não realizado.

Ao meu redor, o ambiente se destacava pelo sossego, quase sem movimento, um cenário em que o tempo parecia suspenso. O silêncio no lugar se intensificava pela falta de energia. Durante aquele período, as interrupções eram frequentes, causadas pelos galhos das árvores que caíam sobre a estrada, derrubando postes ou rompendo fios. A localidade já contava com energia elétrica, um benefício trazido pelo Programa Luz para Todos¹⁴, implementado em 2010, além de água encanada, sinal de telefonia e internet móvel, embora ainda precários.

Naquele dia, ao visitar a casa de alguns moradores, iniciei um movimento de aproximação. O encontro serviu como um “quebra-gelo”, onde se produziram fragmentos de histórias e modos de estar naquele lugar. O acolhimento animador me conduziu a pensar na riqueza dos encontros que ainda viriam. Entre um cafezinho e uma conversa casual, percebi que, naturalmente, iam se desenhando dados para a pesquisa.

[...]

Figura 2: Área central da comunidade.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

¹⁴ Financiado pelo governo federal, o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica “Luz para Todos” visou implementar a universalização do acesso à energia elétrica para famílias residentes no meio rural. O processo teve seu início marcado com a edição do Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mme/pt-br/destaques/Programa%20Luz%20para%20Todos/sobre-o-programa>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Figura 3: Expressão cartográfica da Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago Máximo.



Fonte: Desenho criado por Oliveira, 2024.

A comunidade N^a S^a do Rosário corresponde ao território de atuação do pesquisador. O desenho acima, criado por um dos moradores, oferece uma visão da comunidade a partir de sua percepção do lugar, sugerindo um reconhecimento e familiaridade com ele. Este desenho foi elaborado em agosto de 2024, após meu retorno à comunidade.

Durante uma conversa na casa de Dona Jasmim que, enquanto enxugava os pratos, chama a atenção de todos: “Olha, ninguém nem fez o desenho para o professor. Desde o ano passado”, referindo-se a minha convivência em 2023, quando, ao falarmos sobre a comunidade, surgiu a ideia de criar um desenho para que eu pudesse entender melhor o espaço.

Após algumas tentativas e esboços, gentilmente feitos por um dos professores durante uma conversa na cozinha da escola em agosto de 2023 (figura 4), a decisão foi tomada: o desenho deveria apresentar mais detalhes e ser feito por alguém com mais habilidade. Mesmo eu tendo dito que isso não se tratava de exigência, eles sentiram que o trabalho merecia ser mais cuidadoso.

Figura 4: Traçado perceptivo da comunidade.



Fonte: Desenho produzido e cedido para o autor, 2023.

Ainda assim, naquela altura, retornei sem o desenho concluído. No entanto, mobilizados pela professora Anne, decidiram que alguém com habilidade para desenhar fosse encarregado de sua execução. Como eu já não estava mais na comunidade, a professora me enviou o desenho por meio do aplicativo WhatsApp. Por opção do próprio autor, o desenho mantém sua assinatura, como uma forma de valorizar o trabalho realizado (ver figura 3).

A partir dos desdobramentos das atividades desenvolvidas, explorados na seção *Oficinas de desenho: corpo-afeto e sentidos de pertencimento no território*, um estudante

cartografou sua percepção do espaço vivido na comunidade por meio de um desenho autoral. Essa criação emerge como expressão singular do seu olhar e das intensidades que atravessam sua relação com o lugar (figura 5).

Figura 5: Traçado perceptivo da comunidade (2).



Fonte: Desenho criado por um estudante do 8º ano, 2023.

Para cartografar sobre a comunidade, não tivemos como objetivo principal realizar uma historiografia aprofundada, pois, não conseguimos acesso à registros documentados. Os relatos dos participantes apresentam algumas compreensões: alguns afirmam que esses materiais estão com alguém da comunidade, enquanto outros dizem que se perderam ou nunca existiram.

O acesso a essas informações foi possível por meio das memórias dos moradores que vivem há mais tempo nela. Essa situação foi descrita por Serrão e Andrade (2013, p. 8), ao afirmarem em meados de 2013 que havia poucos registros do surgimento da comunidade, “um pouco da história de seus primeiros moradores e da própria denominação do lugar provém dos relatos dos moradores mais antigos”.

O território está localizado às margens do Lago Máximo, que se conecta ao Paraná do Ramos¹⁵, na região do Zé Açu, município de Parintins-AM. Suas coordenadas geográficas são

¹⁵ Paraná do Ramos é um braço do rio Amazonas. Canal de águas barrentas também chamado na terminologia geográfica por rio de água branca.

encontradas no trabalho de Serrão e Andrade (2013) indicadas como latitude 2°42'38.53"S e a longitude 56°41'36.71"W. Pertence ao Projeto de Assentamento Vila Amazônia, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA.

O Projeto de Assentamento (PA) Vila Amazônia é uma área de 78.270 hectares localizada em Parintins/AM, criada em 1988 por meio de desapropriação por interesse social. Originalmente vinculada ao processo de colonização japonesa durante a República Velha, por volta de 1930, quando o governo brasileiro concedeu terras para a implantação de uma comunidade agrícola voltada à juticultura (produção de Jute - *Corchorus Capsularis*), trazida da Ásia, o local foi transformado em um projeto de reforma agrária destinado à ocupação e desenvolvimento rural (Rodrigues; Albuquerque, 2005).

Dentro desse cenário em que se situa a comunidade, ela possui cerca de 87 famílias, incluindo tanto moradores do quadro central quanto das “cabeceiras” próximas (local onde se encontra o final de um rio ou lago), juntas constituem a comunidade. A maioria dos habitantes descende de antigos moradores locais, espalhados entre essas cabeceiras e áreas vizinhas. Há pessoas vindas de outras partes, seja da cidade de Parintins e região e lugares mais distantes, como Seu Nordestino, que ainda jovem veio do Nordeste e passou a viver ali.

A dinâmica socioeconômica da comunidade se constrói a partir da agricultura familiar, com a produção de farinha, como subproduto do cultivo da mandioca, ocupa um papel central. A farinha, consumida pelas próprias famílias, contribui para abastecer a cidade de Parintins, já que alguns moradores comercializam o produto nas feiras locais. Outras atividades, como a caça e a pesca artesanal, são fundamentais para atender às necessidades alimentares básicas das famílias, compondo o modo de vida do lugar.

A comunidade possui um nome de origem católica, mas é popularmente conhecida como *Máximo*, em referência ao lago local. Em uma de nossas viagens, na embarcação da professora Miriam e seu esposo, fomos acompanhados pela presidente comunitária, ocasião em que conversávamos sobre suas idas e vindas frequentes da cidade. Essas viagens são realizadas por ela com o intuito de comprar mantimentos e resolver questões comunitárias, como buscar apoio para os festejos ou obter gasolina na Secretaria de Educação, necessária para o transporte escolar, cuja responsabilidade era de seu esposo.

Na conversa, emergiram histórias que conectam memórias e paisagens. Quando criança, ela ouvia narrativas que ressoam como lendas locais, compondo outros modos de habitar o lugar. Seu avô contava que o nome “Máximo” surgiu de um homem que, movido pela curiosidade de descobrir onde terminava o rio, até a última cabeceira, seguiu viagem até chegar

ao local, onde decidiu se estabelecer. Esse ato redesenhou o espaço, inscrevendo no nome uma trajetória singular que, até hoje, ressoa na memória da comunidade.

No entanto, há outras versões dessa história, que ela mesma compartilha. Uma delas diz que, ao passar pelo lago, o homem teria exclamado: “Aqui é o máximo!”, e assim passou a ser conhecido. Ela nos contou ainda que, essas histórias eram transmitidas pelos mais velhos, e hoje em dia quase não recebem a mesma importância.

Ainda assim, percebemos que alguns jovens, estudantes da escola, com os quais conversamos, as conhecem por meio das histórias contadas por seus pais. Durante as atividades escolares que desenvolvemos, que abordaremos mais adiante, Breno, estudante do 8º ano, mencionou sua curiosidade sobre essas histórias: “Professor, o senhor sabia que o primeiro morador daqui era chamado Maximiliano? Por isso que chamam de Máximo” (Diálogo, set. 2023).

Morador da comunidade, Seu Nordestino, que vive no local há mais de 32 anos, nos contou sobre a história: “Eu já ouvi muita história aqui dos outros que já faleceram. Que quem surgiu nesse lago do Máximo, diziam que era um homem que chamava Máximo. E ele veio morar para cá. Aí que surgiu a comunidade do Máximo” (Diálogo, agosto de 2023). Essas narrativas têm suas raízes no lago. Transmitidas entre gerações, elas se transformam ao longo do tempo, contribuindo para a construção e recriação da memória do lugar.

O lago que circunda a comunidade, conhecido como *Lago do Máximo*, aparentemente já havia sido descrito durante a Expedição Thayer, liderada pelo naturalista Louis Agassiz entre 1865 e 1866, embora não seja possível afirmar com precisão. A expedição partiu do porto de Nova Iorque/EUA, com uma primeira parada no Rio de Janeiro, seguindo pelos territórios do Pará, Amazonas e Ceará, antes de retornar ao Rio e, por fim, regressar a Nova Iorque.

Com duração aproximada de um ano, a expedição teve como principal objetivo a descoberta de novas espécies de peixes, animais e plantas, que seriam posteriormente enviadas ao *Museum of Comparative Zoology*, na Universidade de Harvard, em Cambridge, Massachusetts. Vale destacar que o relato detalhado da viagem foi escrito por Elizabeth Agassiz, esposa de Louis Agassiz, que ficou encarregada de registrar o cotidiano da expedição.

Entre os episódios narrados, destaca-se a passagem pela região do Lago do Máximo em 17 de janeiro de 1866, ilustrada na figura 6. Na ocasião, os membros da expedição retornavam de Manaus ao Pará, passando por Vila Bela, atual cidade de Parintins. A exploração dessa área tinha como objetivo principal a busca pela ninfeácea Vitória-Régia, conforme registrado nos diários de viagem.

Figura 6: Pintura do Lago Máximo (1866).



Fonte: Agassiz; Agassiz, 1975, p. 217.

Excursão ao Lago Máximo 18 de janeiro – Pusemo-nos hoje em procura da vitória-régia. Fizéramos constantes esforços para ver essa famosa Ninfeácea florindo em suas águas natais; mas, embora nos houvessem reiterado que abundava nos lagos e igarapés, nunca conseguíramos ver nenhum. Ontem, alguns oficiais de bordo fizeram uma excursão a uma lagoa vizinha e voltaram carregados de tesouros botânicos de toda espécie. Entre outras riquezas, havia uma imensa folha que, por suas dimensões, julgamos só poder pertencer à vitória-régia, embora faltasse o rebordo característico dessa planta. Esta manhã, acompanhados de dois ou três dos excursionistas de ontem, que tiveram a gentileza de nos servir de guias, fomos ver esse lago. Curta caminhada nos levou das margens do rio às dum grande lençol d'água, o Lago Máximo, que se comunica ao Ramos por uma passagem estreita, situada muito longe do ponto em que estamos ancorados; tanto assim que, para ir até ali de canoa, teria sido necessário fazer grande desvio. Encontramos uma velha montaria, com umas pangaia quebradas abandonada, segundo parece, na margem do lago para servir ao primeiro que chegasse, e embarcamos imediatamente. [...] O Lago Máximo está cercado de florestas magníficas, que, no entanto, não descem até a beira d'água mas delas estão separadas por uma larga zona de gramíneas (Agassiz; Agassiz, 1975, p.216).

A passagem descrita no relato de viagem sugere que o nome atribuído ao lago remonta a um período anterior à expedição do século XIX. Ele é um caminho essencial para chegar até a comunidade. Atualmente, o percurso até o lugar pode ser feito por via terrestre ou fluvial. O primeiro é feito por estrada não pavimentada, sem acesso direto a partir da cidade. Para isso, é preciso se deslocar até a comunidade de Vila Amazônia através de balsa. De lá, há uma estrada que dá acesso a outras comunidades.

No período chuvoso, entre os meses de dezembro e maio, realizar esse trajeto se torna difícil devido as condições da estrada que apresenta trechos alagados por lama barrenta e buracos encobertos pela água da chuva. Além disso, só é possível fazê-lo em veículo próprio, pois não há transportes públicos ou privados. Por outro lado, o percurso realizado por via fluvial se torna mais viável no período chuvoso por conta do nível do rio que, ao aumentar, permite

acesso ao lago do Máximo por “furos”, isto é, passagens que ligam um rio a outro e que servem de atalhos para tornar a viagem mais rápida.

Seu Gilberto explica como chegar até a comunidade e, antes de iniciar, seu filho antecipa: “Eu ia falar, rapaz, agora pra você chegar de canoa tu vai penar um bocado, mas se tu for pela estrada tu já vai mais rápido”. No comentário, ele destaca o período da seca, que torna a viagem mais longa e cansativa. Sugere, então, a via terrestre como rota alternativa. O pai toma a palavra:

Na questão de vir, o senhor vai baixar aqui, pega um, freta um barco, uma canoa. O senhor baixa no Amazonas e tem ali a vila [referindo-se à comunidade de Vila Amazônia]. Dobra lá na Vila e sobe [o rio]. Aí o senhor vai subir num rabeta em 20 minutos. Aí do lado, subindo, do lado esquerdo, tem a entrada aqui do igarapé, a entrada do Zé Açu. Tem um ponto de referência que tem um castanhal lá, que lá é o Zé Açu. De lá pra baixo entra o Zé Açu. Aí o senhor sobe. Aí entra na boca do Paraná do máximo, aí pode ir embora. Aí o senhor vai embora, tem o garapézão que o senhor vai embora. Fica lá em cima, parece que finda, mas não finda, ele vai embora.

Sua nora, ao participar da conversa, acrescenta: “Ainda tem a ‘boca’ do Zé Mirí”. E Seu Gilberto retoma detalhando: “Ele vem em linha reta pro Máximo até na ‘boca’ do Zé Mirí. O senhor passa na boca do Zé Mirí, mas pensa que ele não é uma entrada”.

Na informação apresentada, destaca-se a familiaridade espacial, que inclui elementos naturais e a utilização de termos que tornam a descrição compreensível para os moradores. No entanto, para nós, essa mesma descrição soa estranha, pois o entendimento depende da noção dos termos utilizados na linguagem, dos pontos de referência e da percepção visual e espacial do território.

O modo de orientação aponta uma estreita relação com o ambiente, especialmente com o rio, que estrutura o cotidiano e as dinâmicas com o lugar. Dessa forma, podemos perceber que a vida no território acompanha o fluxo das águas, com seus ciclos de cheia e vazante. Os rios são suas estradas, importante meio de locomoção, como destacou o professor Roberto, em diálogo conosco:

Para a comunidade, ele é o principal meio de transporte, nós usamos o rio, o principal meio de captação de alimento. E ele tem o bem comum, que é a água, que muitos usam para o seu uso pessoal mesmo, na agricultura, então eu o vejo como algo fundamental.

A fala evidencia o papel vital do rio na vida cotidiana da comunidade. Para além de um recurso natural, ele articula a mobilidade e a alimentação. As vozes de Seu Gilberto e de seu filho Ricardo traçam uma linha afetiva e funcional do lago e do rio, respondendo à pergunta: *O que o lago e o rio significam para vocês?* Seu Gilberto inicia, situando o lago como sustentação vital:

Rapaz, o primeiro significado dele para nós é que ele é um lago que sustenta, né? Ele dá sustento. Para nós, eu tenho assim como um meio da gente tirar o alimento, tudinho. Para nós, eu acho que a importância é isso aí.

O filho, Ricardo, intervém, ampliando o campo de percepção para além do sustento material: “Tem os pássaros. Tem os pássaros também, que antes aí o pessoal conta que, se você olhasse nessas ilhas, aí você não enxergava muito longe, branco de garça”.

O pai retoma a fala, reafirmando a fartura e destacando a proximidade do lago com a cidade, como elemento de conexão e importância territorial: “Muito farto, um lago muito farto, né? Pois é, como eu estava dizendo, né, que é muito próximo para Parintins, que ele é importante por causa disso”.

Ele conclui, reforçando a centralidade do lago na vida cotidiana: “É muito importante essa parte assim, né? A questão do alimento para nós, que é muito farto. E a nossa, o nosso deslocamento para Parintins”.

As falas dos colaboradores colocam em evidência a relação direta com o rio, seja como meio para o transporte, alimentação ou nas relações entre espaço natural e as práticas sociais dos moradores. Isso sugere a caracterização de uma comunidade ribeirinha. Embora o conceito seja ampliado, um ponto em comum é a relação com os rios. Segundo Fernandes e Moser (2021, p. 534),

No tocante às populações ribeirinhas, há, na literatura, variedades de denominações para se referir a esses grupos e ao seu modo de vida. [...] Tendo isso posto, pode-se afirmar que a expressão ribeirinho não apresenta uma única definição. E, apesar dos diversos termos existentes que se referem a esses grupos, todos os autores mencionados concordam que os ribeirinhos são aqueles que, além de residirem às margens de ambientes aquáticos, possuem relações simbólicas, culturais, sociais com esse espaço natural.

No entanto, quando perguntados sobre como se reconhecem em relação ao espaço, os colaboradores apresentaram diferentes perspectivas, sugerindo que a ideia de “ribeirinho” é atravessada por nuances e questionamentos. Gilberto e o filho Ricardo, ao compartilharem suas impressões, expressaram um entendimento apoiado em suas experiências cotidianas, no qual a comunidade se define como pertencente à terra firme, em contraste com o que associam à várzea, que é diretamente impactada pelas águas dos rios.

O pai pontuou: “Aqui é terra firme, somos habitantes da terra firme”. E o filho acrescentou, traçando sentidos subjetivos a partir de suas percepções: “Eu acho que ribeirinho, acho que seja ali para o outro lado, né? É, ali na várzea, o pessoal ali. É pra lá que já é”.

Uma resposta semelhante surgiu em conversa com a presidente da comunidade, quando perguntei: *Vocês se consideram ribeirinhos?* Ela fez um olhar de dúvida, pausou por um

momento, como se refletisse, e respondeu: “Acho que não, porque eu entendo que ribeirinho é quem vive na beira do rio mesmo. Mas eu não sei ao certo. Agora que você perguntou, isso me fez pensar. Vou até perguntar aos comunitários mais velhos o que eles acham disso”.

Observa-se nas falas que o conceito de ribeirinho é processual, sendo continuamente construído pelos próprios sujeitos e ressignificado conforme suas experiências e modos de interação com o território. Essa fluidez no entendimento sobre o ser ribeirinho se manifesta nas práticas cotidianas, como o deslocamento pelo rio. Não há, portanto, uma centralidade na questão identitária enquanto efeito de classificação.

Voltando à questão do transporte enquanto meios de acesso até a comunidade, durante o período de cheia dos rios, a viagem até o Máximo costuma durar cerca de trinta a quarenta minutos de “rabeta”, uma embarcação de pequeno porte com motor à gasolina instalado na popa ou, ainda, menos tempo, de acordo com a potência do motor. Dona Jasmim, em um diálogo na cozinha da escola, comenta: “Quando tá na cheia, o lago emenda com o Ramos, fica cheio que some tudo essas ilhas. Mas na seca, fica só o canalzinho. Quero que o senhor veja!”.

E, de fato, veríamos, com a chega do período de seca. Nessa época, quando ocorre a vazante dos rios, o tempo de deslocamento aumenta significativamente. Essa configuração faz com que sejam utilizadas rotas diferentes, cuja viagem pode chegar a mais de uma hora e meia de duração.

Assim como no percurso terrestre, não há transporte de linha para o trajeto fluvial, ou seja, aqueles que fazem o percurso regularmente em uma rota fixa. O deslocamento é feito em embarcações próprias, geralmente canoas com motor de rabeta, o tipo de transporte que utilizamos nas viagens. Nossos percursos sempre ocorreram pelos caminhos dos rios, como cartografamos no início deste texto.

A primeira viagem até o Máximo ocorreu no dia 5 de janeiro de 2023 a fim de estabelecer o contato inicial com os possíveis participantes de nossa investigação. Antes desse momento, já mantínhamos contato com a professora Anne e com a responsável pela direção da escola. Não conhecia a comunidade anteriormente, mas a possibilidade de atuar ali me interessou exatamente pelo encontro com o inesperado.

Já havia trabalhado com a professora Anne, que, ao mencionar sua experiência ao lecionar na comunidade, sugeriu que eu considerasse realizar minha investigação lá, destacando a importância dessa participação. A professora desempenhou um papel fundamental ao possibilitar o primeiro contato com o local. Como ainda não conhecia a gestora pessoalmente, aguardei sua vinda à cidade para apresentar o convite à realização da pesquisa.

A proposta foi bem acolhida, e tivemos a oportunidade de explicar o projeto, seus objetivos e as formas de participação para envolver os comunitários e estudantes no processo¹⁶. Como a proposta envolvia atuação direta na comunidade, era necessário obter o consentimento formal por meio de sua representante local.

A diretora da escola facilitou esse contato inicial, comunicando a presidente antecipadamente sobre nossa visita. Assim, combinamos um dia para a viagem até a comunidade, onde discutiríamos os detalhes do projeto. Porém, no dia marcado, não foi possível encontrá-la e tivemos que retornar ao local, e isso só foi possível no dia 8 de março de 2023.

[...]

Dois meses depois, retornamos ao lugar. Um temporal intenso mudou nossos planos de partida, previstos para o início da manhã. Quando a chuva finalmente perdeu força, por volta das treze horas, decidimos seguir viagem, mesmo com o céu ainda fechado. A presidente da comunidade nos aguardava conforme combinado no dia anterior.

Meu tio, senhor Antônio, pescador, viajante dos rios e conhecedor de algumas comunidades do interior, aos 73 anos e em plena melhor idade, não poupou esforços para nos conduzir até lá, incentivando-nos a enfrentar o tempo nebuloso. Partimos de sua canoa guardada na lagoa da Francesa, com ele firme no comando da rabeta.

O clima contrastava totalmente com o da viagem anterior: o vento frio no rosto e uma leve chuva nos acompanhavam tanto na ida quanto na volta. Durante o percurso, pude notar que, em dias de tempo chuvoso, assim que a chuva passa, o rio assume uma calma incomum, parecendo um vasto espelho d'água, onde o movimento só acontece no encontro com a velocidade da canoa.

Em vários pontos, a tranquilidade era interrompida pelo banzeiro das embarcações que seguiam na direção oposta. O trajeto havia mudado: com a subida do rio, optamos por um caminho alternativo, mais curto, passando pelo furo conhecido como Buiuçú. Rosimar, pai de Stefhani, nos acompanhou na viagem, assumindo o papel de guia. Seu conhecimento do percurso tornou-se essencial, já que meu tio havia mencionado que fazia muito tempo desde sua última passagem por aquelas bandas e havia o risco de nos perdermos.

Nuvens negras avançavam a nossa frente, como se nos guiassem pelo caminho, enquanto, de vez em quando, botos surgiam próximos à canoa, emergindo das águas. A paisagem havia mudado: com o nível do rio ainda subindo, as árvores, altas e frondosas, exibiam em seus troncos uma coloração mais escura, marcando a altura que o rio atingira nas cheias de outros tempos.

Mais à frente, atravessamos uma passagem estreita, onde foi necessário empurrar a canoa com o remo e uma vara, itens que se costuma levar para situações como aquela. O cheiro de terra molhada invadia nossas narinas, enquanto algumas garças descansavam na

¹⁶ Essa decisão foi firmada mediante a assinatura de Termo de consentimento, no qual se pôde fazer questionamentos e esclarecer dúvidas.

beira do rio e uma pequena manada de búfalos atravessava a passagem, que se assemelhava a um pequeno igarapé que dava acesso ao lago Máximo.

Esses animais são trazidos para a região devido à presença de pastos. Em outros trechos do percurso, ainda foi possível notar áreas de criação de gado, algo que não ocorre durante a cheia dos rios, quando, nesse período, os animais são deslocados para áreas não submersas. Após cerca de cinquenta minutos, chegamos à comunidade, pelo seu lado direito.

O clima nublado e frio auxiliou na subida da escadaria, trazendo o aquecimento gradual ao corpo em movimento. Assim que chegamos, fomos acolhidos novamente pela professora Anne, que já aguardava nossa chegada. Sem demora, ela nos levou a conhecer a casa e a presidente da comunidade.

Após uma receptiva acolhida, com o convite para entrar e compartilhar um café, ela prontamente perguntou sobre o objetivo da pesquisa. Naquele momento, explicamos nossas intenções e solicitamos sua colaboração. O breve encontro nos trouxe alegria pela abertura e pela parceria que se iniciava. Em breve, retornaríamos para participar dos acontecimentos e da criação de novos encontros.

Nas próximas viagens, em meados de maio de 2023, pude perceber o tempo da natureza, deixando-me afetar pela experiência vivida. A vida das pessoas que moram nesses locais e precisam se deslocar até a cidade acompanha esse fluxo, um movimento contínuo e transformador, que reflete o devir da natureza e faz emergir modos de existência na Amazônia.

Esse é também o caso dos professores que atuam nas comunidades da região. Viajar pelos rios se tornou algo cotidiano para eles, pois essas viagens geralmente ocorrem no final de semana ou no fim do mês, quando precisam retornar à cidade para receber seus salários, ver a família, tratar seus assuntos pessoais e repor mantimentos não disponíveis na comunidade.

Alguns professores e moradores disseram que, se não fosse realmente preciso, nem iam na cidade, mas, segundo eles, tem serviços que só podem ser realizados lá, como ir ao banco, ao supermercado, ao hospital em casos mais necessários, marcar exames, dentre outras questões. O professor Roberto, ao ser questionado sobre a finalidade para esse deslocamento, explicou: "Vou para estudo, para dar assistência para a minha família, para a minha compra. Quando eu preciso vender algo também, eu levo. É isso".

Nas viagens seguintes, passamos a ficar mais tempo ali, atentos e envolvidos no que acontecia ao nosso redor. Em uma dessas ocasiões, partimos às cinco e meia da manhã, do final da rua Maués, acompanhando a professora Anne que precisava estar em sala de aula às sete. Luís, como na primeira viagem, conduzia a canoa. A essa altura, talvez nem precise mencionar que seguimos de rabeta.

Os primeiros raios de sol anunciavam o nascer do dia, fazendo emergir uma paisagem transformada quase radicalmente. Era tempo de cheia, e o nível do rio estava muito mais alto. Assim, tomamos um terceiro trajeto, agora ainda mais curto, passando pelo furo conhecido como Buiçu, atravessando o paraná do Ramos e, mais adiante, por outro furo chamado Paranazinho, que se conecta ao Lago Máximo.

O canal se mostra diante de nós, com um esplendor que surge lentamente à medida que o tempo da cheia redesenha a paisagem. Antes inavegável, o fluxo das águas forma espelhos tranquilos, submergindo parcialmente as árvores de pequeno porte, enquanto as maiores projetam um corredor que lança sombra sobre nós.

As leves sinuosidades do igarapé dão a impressão que entramos em um beco sem saída, ao mesmo tempo, nos faz sentir o frescor do ambiente e a calma da natureza. Remanso e silêncio não fosse o barulho do motor rabeta e os cantos dos pássaros em meio a floresta. Apreciar o momento traz à tona memórias das viagens que fazia quando lecionava em uma das comunidades dessa grande região na primeira experiência docente.

Em uma dessas travessias, o tempo se mostrava nebuloso, e o rio, agitado, fazia a força de suas águas ser sentida. Fortes banzeiros balançavam o bote, marcando o percurso com instantes de tensão. Recordo-me de como eu e meus colegas professores enfrentamos aquele momento, quando a força do banzeiro trouxe consigo um certo medo, pois atravessar o rio nessas condições sempre carrega seus riscos. Essa memória veio repentinamente, talvez pelo contraste com a calma da viagem do agora.

Em contraste com a inquietude, a demora e o calor do sol da primeira viagem, o tempo agora parecia fluir com outro aspecto, a ponto de me fazer experimentar o novo, passei a olhar atentamente o rio como não fizera antes. Não se trata de um outro tempo, mas de atualizações do vivido, o modo como sentimos e percebemos o tempo real. Tão logo começar a vazante, a paisagem não será mais a mesma pois, aos poucos, via o lago, em seu máximo volume de água, desaparecer.

[...]

Figura 7: Vista da frente da comunidade em períodos de cheia e vazante.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Memórias de um passado vivo

A história do lugar foi tecida nas conversas com os moradores mais antigos da comunidade. As narrativas construídas tornaram-se dispositivos que intensificam a atualização do passado no presente, recriando-o continuamente nas relações e nos sentidos que emergem. Os “antigos”, como são chamados, são os agentes que mantêm viva a memória do Máximo, pois ao mesmo tempo que a preservam também a renovam na medida que a narrativa contada reinterpreta o passado à luz da experiência presente.

*Palavra que conta uma história,
De luta e de vitória,
Palavra guardada na memória
(Kambeba, 2020, p. 29).*

Vigor, aos 83 anos, é considerado um dos moradores mais antigos da comunidade, tanto pela idade quanto pelo tempo de residência. Ele é um dos colaboradores de nossa pesquisa. Sempre que o visitávamos, era ele quem nos recebia, junto com sua esposa, Dona Lourdes, de 72 anos. Com simplicidade e prestatividade, esse ancião tranquilo se destacava como um verdadeiro contador de causos e histórias, em um corpo marcado pelo tempo, mas cheio de memórias vivas.

No primeiro encontro, o café é servido sem formalidades. Um convite para uma boa conversa. Antes que eu pudesse dizer algo, perguntam, curiosos, sobre minha vinda ali: o propósito, as experiências que trago de fora. Explicamos a pesquisa, uma intenção que é um convite a todos, pois a presença deles tece o próprio fio da investigação. A conversa acontece, sem pressa. O cotidiano da comunidade se desdobra em histórias, e vai produzindo as narrativas.

Dona Lourdes interrompe com um sorriso, olhos atentos: “Aqui, quase todo mundo é parente”. Explica que as famílias crescem e, logo, formam seus próprios núcleos. Ela, de forma descontraída, conta que teve 16 filhos e nem se arrisca a dizer o nome de todos: “Não vou nem dizer que posso não lembrar de todos”. Alguns ainda moram na comunidade, outros foram para Parintins, Manaus, Nhamundá... cidades que conectam sua vida com a dos filhos, como pedaços do mapa de sua história. Ela compartilha isso sorridente, são memórias de um passado sempre presente.

Em um dos encontros, fragmentos de histórias começam a emergir, compondo linhas de um passado que se passa naquele momento. Vigor nos fala sobre os primeiros habitantes: Sabá Reis (seu tio), um homem cujo nome ainda ecoa na memória da comunidade, e sua esposa Dona

Jita. Ao lado deles, ainda citam Seu Basílio e Pedro Marques, nomes que se repetem nos relatos de outros moradores, como rastros deixados ao longo do tempo.

O tempo exato escapa na narrativa, um ponto sem registro. *Há mais de cem anos...*, Vigor estima, enquanto seus olhos vagam, como se estivesse a buscar algo perdido em um nível profundo da memória. Há, então, um leve desconforto nele e nos outros moradores: a ausência de papéis, de datas precisas, parece cortar aquilo que os unia a esses primeiros habitantes. Mas são essas histórias, esses relatos orais e vivos, que produzem a memória de uma comunidade que ainda se conta e persiste na troca de cada encontro.

O casal compartilha acontecimentos rememorados. “Antigamente” dizem, os moradores viviam espalhados pelas “cabeceiras”, entre as quais são chamadas: São Paulo, Mauá, Castanha, Aninga e Tororó. Eles, por exemplo, moravam na cabeceira do Mauá, isolados, sem o aglomerado de casas que vemos atualmente. Foi com o tempo que os moradores começaram a se estabelecer no que hoje é o núcleo da comunidade.

Em um fim de tarde, paramos para conversar com Nordestino, sentados em um banco de madeira debaixo de um cajueiro, próximo de sua casa. Entre os vários assuntos da conversa, um deles foi sobre a origem do quadro da comunidade, no qual ele diz: “As pessoas moravam tudo por aí, separado”, referindo-se as cabeceiras. Perguntei se ainda não existia, de fato, a comunidade e ele respondeu: “Não, não existia. Desse tempo que comprou o terreno que começou a existir. O tempo do Padre Gabriel”. E continua:

Depois que fixou aqui, pronto. Aí foi aumentando. O pessoal foi adquirindo os terrenos. Começou as famílias, né. Aí o INCRA veio dividir. Porque o terreno tinha um limite. Daí para lá ainda era do Chico Leal. Mas como o INCRA veio dividir. Aí ele loteou. Aí essa parte da estrada para cá já ficou para a comunidade até lá na beira. Até da beira do rio. Aí já perdeu o direito dele nessa parte. É. Aí o dele saiu daí para lá.

Voltando a conversa com Dona Lourdes, em um momento que parecia refletir consigo mesma, ela afirma: “Antes, aqui era só matagal”. A área que agora concentra as casas, dava lugar à vegetação. Apenas três residências ocupavam o que, agora, é o quadro da comunidade. O espaço, com suas transformações, compõe a memória de um lugar em constante movimento.

Com o tempo, à medida que novos moradores foram se estabelecendo no núcleo da comunidade, o espaço foi se reorganizando e, com ele, surgiram novas necessidades. Uma delas foi a construção de uma igreja, ponto de encontro e expressão religiosa. Antes desse local, as celebrações aconteciam em espaços improvisados, como um barracão comunitário, ou até mesmo nas casas, onde se realizavam as chamadas “rezas”, como relata Lourdes: “Porque nesse tempo não tinha nada de igreja. Era no barracãozinho, que a gente rezava, dava catecismo, essas

coisas”. E Seu Vigor acrescenta: “Tinha reza pela casa do meu padrinho, que já morreu também, que tinha um terreno aí pra cabeceira”.

Atualmente, a comunidade celebra dois padroeiros, São Sebastião e Nossa Senhora do Rosário, com festividades em janeiro e agosto, respectivamente. Essa particularidade nos levou a explorar a questão, já que é comum que as comunidades sejam devotas de apenas um padroeiro.

Outro ponto de interesse é o deslocamento das datas comemorativas: enquanto a Igreja Católica reserva o dia 20 de janeiro para São Sebastião e o dia 7 de outubro para Nossa Senhora do Rosário¹⁷, na comunidade há uma alteração no calendário. Conforme explicou Jasmim, essa mudança foi pensada para evitar o período da seca dos rios, facilitando o acesso das pessoas e fortalecendo a participação nas festividades em honra à padroeira.

O primeiro padroeiro foi São Sebastião, mas a capela dedicada a ele ficava em uma ilha próxima, pertencente a um fazendeiro bastante conhecido na região. A história é marcada por lacunas e emerge como uma expressão viva da memória dos moradores participantes de nossa investigação. Isso quer dizer que ela é produzida sempre em um processo de recriação e que não vem à tona como simples lembranças do que foi esquecido.

Nordestino nos conta que a devoção ao santo nasceu de uma promessa feita pelo pai do fazendeiro que morava na ilha próxima. Como parte de sua promessa, ele construiu uma capela em homenagem ao santo. As “rezas” eram realizadas nessa capela. “Lá era de alvenaria a igreja. O pai dele mandou fazer. Entendeu? Porque a promessa era dele. Aí depois que o velho morreu, aí foi se acabando aos poucos. Até a igreja caiu”.

Segundo ele, os festejos aconteciam no terreno da família do fazendeiro. Como as pessoas precisavam se deslocar para lá, um padre veio e decidiu construir uma igreja na comunidade. Nordestino nos diz: “Enquanto eles estavam fazendo aqui [a igreja], eles estavam rezando para lá. Aí eles estavam construindo aqui. Eles iam rezar para lá todo domingo”. Porém, a igreja seria dedicada à Nossa Senhora do Rosário. Ao que tudo indica, porque lá já havia a devoção à São Sebastião. Ele nos explica:

Cartógrafo: *Podemos dizer que a comunidade iniciou devido à construção da igreja?*

Nordestino: *À igreja. Devido à igreja.*

¹⁷O Dia de Nossa Senhora do Rosário, comemorado em 7 de outubro, tem origem na Batalha de Lepanto, em 1571, quando um grupo cristão chamado Santa Liga, derrotou a frota muçulmana. O Papa Pio V, devoto de Nossa Senhora, acreditava que a vitória foi alcançada por intervenção divina, em resposta às orações do Rosário. Em 1572, ele instituiu a festa de Santa Maria da Vitória, que, em 1573, foi transformada por seu sucessor, Gregório XIII, na celebração de Nossa Senhora do Rosário. Sobre este assunto, ver: <https://www.vaticannews.va/pt/feriados-liturgicos/nossa-senhora-do-rosario.html>. Acesso em 02 mai. 2024.

Cartógrafo: *Entendi.*

Nordestino: *Aí, como o padre Gabriel veio para cá. Ele fundou a igreja Nossa Senhora do Rosário. Mas o padroeiro mesmo é São Sebastião. Ela é padroeira dos marianos, Nossa Senhora do Rosário. Entendeu?*

Cartógrafo: *Então daí ficaram os dois.*

Nordestino: *Aí ficaram os dois. Aí quando acabou lá. Ele veio para cá. Aqui está como Nossa Senhora do Rosário. Porque ele era para lá. São Sebastião era para lá. O padroeiro da comunidade é São Sebastião. Mas aí Nossa Senhora do Rosário é padroeira dos marianos e não da comunidade. Caiu a igreja lá e ele mandou o santo que tinha para cá. São Sebastião. É. Aí tem um lá na casa dele [uma imagem do santo].*

Cartógrafo: *Mas esse santo está aí na igreja? [referindo-se a imagem].*

Nordestino: *Está aí na igreja, do lado. Está aí na igreja. Por isso que tem duas festas aqui. Nossa Senhora do Rosário e São Sebastião.*

Cartógrafo: *O Padre fundou a igreja dedicada à Nossa Senhora do Rosário.*

Nordestino: *Nossa Senhora do Rosário, porque é a padroeira dos marianos. Aí, por isso que surgiu [a igreja]. Só que como acabou lá, São Sebastião veio para cá. Trouxeram o santo para cá. Porque o santo festejado do Máximo era São Sebastião. Entendeu?*

Cartógrafo: *Entendi.*

Nordestino: *Aí, a Nossa Senhora do Rosário é padroeira dos Marianos. Não é do nosso, do lago do Máximo. Mas já que ele já tinha feito para ela. Aí o São Sebastião já veio e se encontrou com ela por aí. E estão juntos até hoje [risos].*

Neste diálogo, observamos que a trajetória de formação da comunidade passa pela construção da igreja dedicada à Nossa Senhora do Rosário, pelos padres que atuam sob a jurisdição do Bispo da Diocese do município de Parintins/Am. O trabalho de Serrão e Andrade (2013, p. 8) indica que a formação do local é “fruto da organização social e da forte influência da igreja católica através da Prelazia de Parintins, nas décadas de 40, 50 e 60”.

O diálogo destaca ainda que, São Sebastião, o primeiro padroeiro, não foi deixado de lado. A devoção a ele foi mantida mesmo após a mudança de local e a introdução da nova padroeira. A continuidade dessa devoção mostra como a memória e a religiosidade da comunidade foram preservadas, mesmo com as transformações do espaço e das festividades.

A introdução da nova igreja marca uma ruptura e mudança no cotidiano da comunidade. Não é apenas um espaço de expressão religiosa, mas de identidade, pois passou a ser chamada assim devido esse acontecimento. A igreja e os padroeiros se tornaram marcos da memória coletiva que reflete as mudanças das práticas e significados locais ao longo do tempo.

Tivemos a oportunidade de participar dos festejos de Nossa Senhora do Rosário apenas em agosto de 2024, já no ano seguinte ao período em que realizamos as atividades na escola. Mesmo assim, esses momentos foram de intensa troca e aprendizado junto à comunidade. Essa participação aconteceu mais tarde porque, no ano anterior, as datas das festividades coincidiram com outros compromissos. Já em relação às celebrações de São Sebastião, não foi possível acompanhar, pois a seca severa naquela época tornou inviável a nossa presença.

Em conversa com a professora Anne, ela explicou que essa celebração é bem menor em comparação à festa realizada em agosto, sendo restrita principalmente aos moradores próximos ao quadro da comunidade. Na ocasião, realizam um novenário e um bingo popular. “A festa mesmo é em agosto”, destacou ela, enfatizando a importância da parceria da escola na organização do evento e a participação de moradores de comunidades vizinhas.

Durante a festa de agosto, acontecem novenas em honra à padroeira e celebrações religiosas. Além disso, acontecem atrações sociais, como o tradicional bingo popular, música ao vivo e até um animado baile dançante, que reúnem a comunidade em momentos de convivência e alegria.

A expectativa para a festa era grande. Vigor e Lourdes, ao me verem na comunidade, mostraram surpresa e expressaram uma alegria evidente pela minha presença. Lourdes comentou: “No começo, achei estranho, porque o professor [referindo-se a mim] parece fazer algo diferente. As pessoas vêm aqui, fazem umas perguntas e vão embora. Nunca mais voltam”. Suas palavras expressam o acolhimento, e ainda a curiosidade sobre o que me motivava a estar ali, marcando uma diferença em relação às experiências com pesquisadores anteriores que passaram pela comunidade.

Antes que eu pudesse dizer algo, a professora Anne, que me acompanhava na visita à casa deles toma a palavra. “É verdade. Um dia desses, veio uma professora fazer uma pesquisa de pós-graduação. Ela queria fazer uma entrevista. Eu até participei, respondi as perguntas e ela não voltou mais”. No que Dona Lourdes, com um sorriso no rosto, responde: “Pois é professor, a gente gostou do senhor por conta disso também. Volte mais vezes para nos visitar. Mas venha mesmo. Ainda tem muita história pra gente contar!”

Nessa ocasião, fui visitar Gilberto e Jasmim, que pareciam surpresos ao me ver novamente na comunidade. Logo, dona Jasmim perguntou com entusiasmo: “Veio participar da festa, professor? Que bom, o senhor vai gostar bastante”. Seu esposo, ocupado na cozinha trabalhando em melhorias para o espaço, ao me avistar, veio ao meu encontro e cumprimentou com um sorriso: “Que alegria te ver aqui, meu amigo”. A receptividade e o acolhimento

caloroso nos deixaram tocados, produzindo o sentimento de pertencimento e conexão com a comunidade.

Esse encontro nos levou a refletir sobre o compromisso do pesquisador com os participantes, antes de tudo, pessoas. É evidente como, frequentemente, a pesquisa acaba sendo reduzida a um ato de coleta de dados, distanciada de uma relação afetiva e envolvente com quem participa. Em relação a isso, Wagner (2010, p. 37) compõe com nossa maneira de pensar, mesmo na perspectiva antropológica, ao destacar que “da perspectiva do trabalho de campo, “virar nativo” é tão inútil quanto permanecer no aeroporto ou no hotel fabricando histórias”. Nesse sentido, a cartografia nos convida a experimentar outro modo de estar e de fazer, tornando-se um dispositivo de (re)significação, ao propor uma pesquisa que se insere na realidade viva e participa de seus movimentos intensivos.

[...]

Era o dia da “noitada” da escola, como é costume dizer na comunidade. Durante as festividades, cada família assume uma noite, organizando a novena, a celebração e o sempre aguardado bingo popular. Contudo, o dia em que a equipe escolar coordena a festa é, sem dúvida, o mais aguardado por todos.

Os professores se mobilizam, organizam as atividades e oferecem diversos prêmios para o bingo, tornando a ocasião ainda mais participativa. A gestora compartilhou: “Professor, todo mundo cria expectativa para a noitada da escola. É o dia que vem mais pessoas. Nada pode dar errado”.

No cair da noite, a expectativa crescia acompanhada pela tensão, pois as frequentes interrupções de energia elétrica eram uma preocupação constante. Embora os moradores estivessem acostumados a esses imprevistos, todos desejavam que a energia fosse restabelecida para garantir uma programação animada e alegre. A escola possuía um motor de energia para situações como essa, mas, por algum motivo, ele não estava disponível. Perguntei sobre isso, mas ninguém conseguiu me explicar com clareza a razão.

Enquanto aguardávamos o retorno da eletricidade, os professores faziam a venda do bingo a fim de reunir o público. O ambiente parecia monótono, mas tudo mudou assim que a energia voltou. A comunidade começou a se reunir próximo à igreja, onde aconteciam as festividades, ao redor do coreto. Até 2023, ele era de madeira, mas no ano seguinte foi reconstruído em alvenaria, melhorando as condições para as atividades da festa.

Stefhani e eu, que me acompanhava na viagem, nos acomodamos em uma das mesas, colaborando com o bingo e nos envolvendo na festa. A cada pedra cantada, era evidente a concentração das pessoas, todas desejando ser um dos sortudos ganhadores. Stefhani, animada e confiante, acabou alcançando esse feito, conquistando dois prêmios e celebrando com entusiasmo. Assim que o bingo terminou, a maioria das pessoas foi retornando para suas casas, já que a atração principal havia acabado. Aproveitamos um pouco mais do ambiente e, em seguida, voltamos para casa.

No dia seguinte, a responsabilidade pela noite era da comunidade. Era o dia da missa e da procissão, e a expectativa pairava sobre a vinda do padre. A coordenação local se mobilizava para deixar tudo preparado. No entanto, a chegada repentina de um tempo chuvoso trouxe uma falha de energia, o que ocasionou pequeno atraso do padre, que se deslocava de Vila Amazônia para a celebração. A paróquia de lá, responsável por outras igrejas nas comunidades da região, é quem coordena a área missionária.

O padre chegou por volta das 16h30 e logo notei a movimentação na igreja. A celebração, prevista para começar às 18h com a novena seguida da missa, foi antecipada a pedido do sacerdote, que buscava evitar realizar a missa durante a falta de energia. O sino soou mais cedo, anunciando a mudança de horário. Stefhani e eu nos preparamos às pressas para participar, acompanhados da professora Anne.

Às 17h, o sino marcava o início da programação religiosa. Após a missa, o sol já se escondia no horizonte. Sob o som dos cantores e o anúncio do padre, teve início a procissão ao redor da igreja. Já na escuridão, seguimos a breve caminhada iluminada apenas pela luz das velas, enquanto os cantos e orações preenchiam o ambiente de devoção e serenidade.

Assim que a programação religiosa terminou, o padre se despediu. Alguém explicou que ele ainda tinha compromissos missionários em outra comunidade. Enquanto isso, os moradores se organizavam para o bingo, desafiando a escuridão com lanternas e velas, mantendo o entusiasmo vivo apesar das circunstâncias. Pouco depois, a energia foi restabelecida, e a atividade pôde começar. Quando o evento terminou e a noite avançava, muitas pessoas retornaram para suas casas, enquanto a festa seguia animada com música e a alegria de quem permaneceu.

[...]

Figura 8: Noitada da escola.



Fonte: Pesquisa de campo, 2024.

A festa tem boa participação, mas levanta questionamentos, pois, segundo dona Lourdes, as pessoas parecem mais interessadas em aproveitar a ocasião para dançar e beber do que se dedicar aos momentos de oração. Ela lembra de tempos passados: “Antigamente, nossa

festa reunia muita gente, muito mesmo. As pessoas participavam, vinham para as rezas, a novena, a missa. Hoje, o povo não se interessa mais”. Em outro encontro, ela comentou sobre o maior engajamento religioso no passado: “Tinha reuniões de apostolado, grupo de jovens. A igreja ficava lotada aos domingos. Hoje, dá pouca gente na igreja”.

Em outro encontro, agora com Jasmim e seu esposo, na varanda de sua casa, o mesmo assunto vem à questão, que corroboram com o relato anterior. Ela enfatiza que a devoção aos santos era prática dos “antigos”. Em sua voz, o passado emerge:

Professor, os antigos, esses de antigamente, faziam preces para São Sebastião. Eu lembro que, quando terminavam de fazer uma roça, eles iam e faziam aquelas rezas, caminhando lá, para garantir a produção do plantio.

Em outro encontro, o assunto volta à tona e ela compartilha: “A avó da Jê era uma dessas. Ela fazia uma... ela pegava o santo dela e colocava aqui [faz um gesto indicando carregar a imagem no colo] e saía com aquela fumaça ao redor do... por lá, pelo meio da roça dela. A mãe do seu Vigor”.

Essas memórias expressam um hábito entrelaçado ao reconhecimento do santo como protetor das roças e plantações, compondo um território de crenças e práticas. Quando se referem ao tempo presente, as memórias, agora contrastantes, reverberam afetos de descontentamento que se expressam nas falas, como que tecendo um mapa de tensões entre o que foi vivido e o que acontece no agora.

Podemos observar, a partir desses relatos, que a memória evoca afetos, seja pelas celebrações que lotavam a igreja, seja pela festa dos padroeiros, que se viviam com intensa dedicação e participação. Contudo, com o passar do tempo, os costumes foram mudando e são experienciados de maneiras diferentes, enquanto a devoção, como praticada pelos “antigos”, permanecem na memória.

Isso não quer dizer que há uma ruptura do presente com o vivido no passado. As mudanças são resultado de um movimento contínuo que atribui novos sentidos e significados a essas práticas a partir dos afetos, necessidades e experiências do presente. A variação no modo como as pessoas se envolvem nas práticas religiosas indicam uma relação dinâmica entre a força da tradição e as transformações expressas nas experiências atuais. Wagner (2010), entende que toda mudança cultural não é um simples gesto que toma influência externa, ele expressa um processo de reinvenção contínua que se articula as necessidades atuais da vida em comunidade.

De volta ao encontro com Dona Lourdes, ao revisitar suas memórias, ela apresenta uma imagem de vivências passadas, relatando ainda sobre as brincadeiras de pastorinhas que

aconteciam na comunidade, as danças, as músicas e a alegria que ecoava. Ela compartilha esses momentos demonstrando felicidade em suas falas. Assim, ela cria linhas de conexões entre tempos (Deleuze, 2005), quando diz: “Antigamente, se tinha esses costumes e foram se acabando. Era muito alegre, era muito movimentado, muito bonito. Agora dá até tristeza”. No seu dizer, emerge uma tensão entre a permanência e o desaparecimento, ao afirmar que esses “costumes” foram se perdendo.

No trecho, podemos perceber a evocação de memórias do passado, que se tornam vivas no momento presente de sua fala, enquanto a percepção do desaparecimento de costumes conecta esse passado à ausência no presente e à melancolia que se projeta atualmente. Essa tensão entre a permanência e o desaparecimento reconfigura o passado a partir da relação com o presente criando outros sentidos aos acontecimentos (Deleuze, 2005).

Nesse fluxo, Vigor se insere, trazendo à tona memórias que transitam entre o real e a fabulação. Ele conta histórias que, na repetição, para alguns, tornam-se “causos” de um homem já de idade avançada e, para outros, como Jasmim, mantêm-se verdadeiras, sustentadas pela firmeza de sua narrativa. Percebemos isso depois de uma visita à sua casa, quando ela, ao perguntar de onde vínhamos e eu responder que era da casa de Seu Vigor, ela pergunta: “Ele já contou as histórias de “visagem” para o senhor?”.

Assim, o que ele conta não é apenas algo que aconteceu, mas ganha vida a cada vez que ele narra, fazendo emergir um passado que não deixou de existir. Como uma linha que atravessa as lembranças das festividades dos padroeiros, Vigor desvia o fluxo da conversa, como que cortando-o e instaurando outra direção, “a duração consiste em momentos que interpenetram-se, e que fluem continuamente em uma totalidade indivisível” (Sayegh, 1998, p. 61). Nesse sentido, ele dá forma a um novo acontecimento ao narrar a história vivida:

“Olha, meu colega, eu vou lhe contar. Eu já passei por muitas coisas. E até a velha sabe das coisas. Quando eles gostavam de... Aqui tinha a pastorinha, né? E essa aqui [direciona o olhar para dona Lourdes], quando tinha, ela vinha pra cá com a filha.”

Ela intervém: “As meninas brincavam pastorinha”. Ele continua:

E eu ficava lá na cabeceira sozinho.

Eu pergunto: *Ah, vocês moravam para lá ainda?* Ele responde e prossegue:

Eu morava pra lá. Aí eu ficava lá e ela vinha embora [para a comunidade]. Quando foi uma noite, era luar, ficou. E eles vieram embora pra cá e eu fiquei lá. Rapaz, eu entrei e me deitei na rede. [Ele olha para a porta da casa] E a porta era de pano, né. Não era que nem essa aqui. Aí eu. Aí eu fiquei lá sozinho. Fiquei lá, deitei na rede. Quando eu vi. Abriu a porta.

Eu intervi perguntando: *Isso era noite ou dia?* E ele respondeu, dando continuidade a história:

Noite. Noite, né. Aí eu fiquei olhando. Demorou, entrou aquela primeira menina, né. Desse tamanho [nesse momento, ele faz um gesto com a mão para indicar meia altura]. Com um véu na cabeça. Aí eu fiquei lá, espiando. Eu não vou mexer com ninguém, pensei. Se não me mexer. Aí eu fiquei lá. E entrou aquela uma. E demorou, era aquela fileira. Entrava. Entraram lá dentro. Com aquele véu na cabeça. Com a roupa branca. Passaram bem perto da minha rede mesmo. Aí eu digo: - Não vou mexer. Não vou mexer com ninguém. Aí foram lá no quarto. Onde não tinha ninguém. Lá fizeram aquela volta. Lá dentro. Aquela volta lá. Vieram pro quarto ali. Foi embora. Aí eu fiquei lá pensando. E disse: - O que está acontecendo? Vai acontecer?

Naquele instante, Lourdes interrompe e compartilha:

Não. É porque as meninas todas, elas brincavam com pastorinha. Aí quando era dia de sábado era aquela alegria. Era muito bonito. Aí eu convidava ele: - Vamos embora, levar as meninas. Não. Se quiser ir para lá. Vai [ênfatizando a resposta que era dada por ele]. Aí eu vinha e só voltava de manhã. Aí ele ficava para lá. Aí eu disse para ele: - Sabe o que é isso? É porque são os anjos, já que ele não quis ir ver as meninas. Elas vieram. Visitar ele. Né? Sei lá.

Ao escutar a situação narrada, a dúvida emergiu e ganhou forma na pergunta que lancei a ele: *Mas aí, o senhor estava acordado ou apenas fingia dormir?* A resposta veio firme: “Acordado mesmo!”. Segui o fluxo da conversa e lancei outra questão, explorando seu campo perceptivo: *E o senhor estava olhando para elas?* Mais uma vez, a certeza se manifestou em sua voz: “Olhando mesmo! Quiseram entrar lá e rodavam. E quando foram embora, eu deixei passar algumas horas e disse: - Mas eu vou ver o que é isso aí. Eu fui para fora. Não vi movimento de nada. De verdade, qualquer coisa”.

A produção da memória de Vigor frente a outro assunto nos permitiu perceber o fluxo da experiência vivida presente em sua narrativa, que não acontece como se fosse uma entrevista, fechada em perguntas e respostas lineares, mas indica que a memória flui de forma descontínua, estabelecendo uma intersecção entre o passado e o presente.

As interrupções realizadas no decorrer da narrativa, mesmo que não fosse a intenção, atuaram como forma de destacar não apenas o fato em si, como isso tudo ocorreu, mas trouxe um aspecto qualitativo em suas repostas, como se instaurasse a coexistência de diferentes temporalidades que, ao mesmo tempo em que se produz a narrativa, trazendo à tona o acontecimento em si, a reconfigura e a ressignifica no presente pela tensão entre o vivido e o questionado.

Sua narrativa nos conduziu a um desdobramento inesperado. Assim que finalizou o relato, afirmando tratar-se de um acontecimento real, deixamos que suas palavras ecoassem, sem interrompê-las com questionamentos, apenas ouvindo com atenção. Então, como que

atravessado por outra experiência vivida, uma nova memória emerge, abrindo espaço para outra narrativa, que foi sendo tecida sem pressa.

Dona Lourdes exclama entre risos: “Esse é dono de visagem!” Essa nova história, por sua vez, era como o passado pedindo passagem para existir de novo. E nesse movimento de produção contínua, ele compartilha:

“Aí, outra viagem era para cá. E eu sempre só eu lá” [referindo-se à Lourdes quando se ausentava].

Ela logo intervém: “Não gostava de andar com a gente”. No que ele continua:

Chegaram para lá, era bem quase meia-noite quando chegaram para lá. E eu estava deitado lá para dormir. Aí chegaram lá, todos foram deitar e eu fiquei lá. Me debrucei na minha rede, porque eu já estava roncando. Rapaz, aí quando eu vi, na parede: - Pelo amor de Deus! O que tá subindo aí? Parou aquele barulho, parou. Aí eu ficava lá na rede. Quero ver o que será. Manozinho, quando eu vi, eu estava debruçado na rede, aquela mãozinha, toda aqui no meu peito, me estendendo assim para cima. Aí só eu consigo, eu digo: - Eu quero ver, só quero ver. Aí foi, foi, foi. E cada vez mais para cima a rede [chama um palavrão] Bati com o braço assim. Não vi nada, nada, nada. Aí eu chamei, chamei e ela acordou [olha para Lourdes, que ouvia atenta ao nosso lado, como se fosse a primeira vez que escutasse a história] Eu digo acende a luz e repara meu pescoço como está aqui. Aí ela, quando ela acendeu, viu as marcas.

A curiosidade me fez perguntar: *Mas naquela época era lanterna? Tinha energia?* Lourdes quem responde: “Não, para lá não. Era só lamparina mesmo. Não tinha nada. Só ele lá”. Então, Vigor, como se estivesse concentrado, continua: “Pelo amor de Deus. Aí eu fui lá com meu patrão. Ele é meio pajé. Eu contando lá para ele. Ele me disse: - Pelo amor de Deus”. De repente, ele se volta para mim e diz: “Olha vou lhe falar uma coisa. De fato, que toda vez que ia para o mato eu me perdia”. Então, continua sua narrativa:

“Aí ele me disse: ‘- Olha, você pelo amor de Deus, não vá andar mais só você no mato, porque tem um cara que quer te carregar. É um chapeludo. Ele está a fim de lhe levar. Pelo amor de Deus. Mas não preocupe que eu vou dar um jeito’. Aí ele me ensinou um remédio. Tomei um banho. [Aqui ele quer dizer que lhe foi ensinado um tipo de “banho” medicinal para agir contra aquilo que o afligia. Em outros encontros, ao recontar a história, em vez de dizer que foi ensinado a ele um remédio, ele diz que foi benzido pelo “pajé”].

Nesse momento, Lourdes intervém, como se desse continuidade a história: “O senhor sabe que quando largou ele, pegou com um rapaz lá que morava bem de fora de casa mesmo. Quando foi nessa noite que largou ele [aponta para Vigor], esse bicho foi lá com ele”. Eu pergunto: *Na mesma noite?* E ela responde, enfática:

Na mesma noite. Aí ele não podia dormir. Porque ele estava enxergando. Aí foi lá e pegou um curumim para dormir com ele. Não deixou nem ele nem o menino dormir. Aí cedo

ele foi para a cidade. Foi lá com os “mentirosos”. Os “mentirosos” disseram que era o inimigo.

Então, para que eu continuasse a compreender, perguntei: *Mentiroso? Quem é mentiroso?* E ela respondeu: *“O Curador¹⁸, lá da cidade. Ele disse que era o inimigo. Depois acabou com aquilo”.*

Os relatos produzidos não se limitam a explorar um acontecimento passado; eles emergem como virtualidades que ganham expressão no presente. A cada vez que é recontada, as memórias podem assumir novos sentidos, sendo ajustadas conforme o tom ou a intenção que se deseja enfatizar. A história atesta veracidade nas palavras de Vigor, como na de Jasmim, ao afirmar que o que ele conta é verdade. Ela compartilha:

O Senhor sabe, professor, que uma vez o Gilberto me deixou lá e ele foi para a Vila Amazônia. Lá na casa deles. Era uma casinha ali na cabeceira. Ela era desse lado aqui, do lado aqui de cima, ela era forrada de palha. Desse lado aqui, estava embarriada. Sabe o que é casa embarriada, né? De barro. A porta não tinha nada. Não tinha porta. Quando ele falou, isso que ele conta, imagino que seja uma dessas histórias que ele contou para o professor. Tipo que alguém assim puxava a rede dele para fora. Ele contou essa história para você, né? Mas judiavam muito dele.

Ainda sobre a veracidade da história, ela produz outra memória:

Da outra vez também, que eu nunca me esqueço, eu até disse pro Gilberto: - Pelo amor de Deus, nunca mais me deixe aqui na casa do teu pai. Apagou a lamparina, quando eu escutei, era ele, tipo que o bicho, sei lá, pulou e pegou na cabeça dele aquela unha, parece unha de gato. Uma unha fina que arranhou. Levou na cabeça dele que arranhou, pegou aqui na cabeça dele e esse negócio saiu assim na palha. Não me pergunte o que era porque a gente não viu.

A narrativa de Jasmim indica que a memória não é apenas uma representação do passado, mas uma prática viva que organiza o território subjetivo e coletivo, em constante transformação pelo qual se produzem afetos e sentidos que compõem a vida na comunidade. Quando ela menciona “não me pergunte o que era porque a gente não viu”, esse apontamento abre espaço para interpretações possíveis, tornando a narrativa potente, pois essa indefinição a afasta de uma explicação causal e favorece a criação de um território afetivo que é compartilhado.

Ao compartilhar o acontecimento conosco, ela ganha ainda mais potência, pois ele é atualizado e reterritorializado no novo cenário que emergiu, o momento da conversa. Da mesma forma que as memórias da comunidade emergem pelas histórias narradas, a escola, como espaço de encontros, é atravessada por essas narrativas.

¹⁸ Um tipo de “vidente” que identifica más ações lançadas sobre a pessoa, como mal olhado, feitiçarias, encantamentos e sugere “soluções” específicas que precisam ser realizadas por quem recorreu à causa.

No espaço escolar, elas ganham novos sentidos e se entrelaçam com os saberes escolares. Assim, ela pode possibilitar a conexão com as experiências, os valores e as práticas locais. Há, portanto, uma intrínseca relação escola-vida-comunidade. Passamos então, a experienciar um pouco mais do espaço escolar na comunidade.

A Escola São Sebastião

Figura 9: A escola São Sebastião.



Fonte: desenho criado por uma estudante do 5º ano, 2023.

A escola possui papel importante na vida da comunidade, como percebemos, por exemplo, durante o envolvimento na festa da padroeira do Rosário. O educandário recebe esse nome em razão do padroeiro. Está localizada à beira do campo de futebol, por trás da igreja (figuras 9; 10).

Figura 10: Campo de futebol e a escola (ao fundo).



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

O campo, que é um espaço de práticas sociais, só apresentou movimento esporadicamente, durante nossas vivências ali. Principalmente no fim da tarde ou nos finais de semana, quando os moradores se reúnem para jogar futebol, e jovens e adultos se misturam para formar os times. Ou, ainda, quando utilizado pelos estudantes durante as atividades de educação física.

O atual prédio da escola foi inaugurado em 13 de agosto de 2020 e possui uma estrutura de pequeno porte, com quatro salas de aula, dois banheiros, uma secretaria, uma cozinha e uma despensa. Não há biblioteca na escola, mas ela conta com energia elétrica e acesso à internet. Em 2023, a escola oferecia ensino multisseriado, com duas turmas agregadas dos anos finais do ensino fundamental no período matutino: 6º e 7º ano, uma turma de 8º e uma de 9º ano, respectivamente.

No período vespertino, atendia três turmas: Educação Infantil (turma 1), 1º e 2º ano (turma 2), e 3º ao 5º ano (turma 3). Já no período noturno, a escola atendia às demandas do Estado, oferecendo uma turma de Ensino Médio mediada por tecnologia. Ouvimos relatos a esse respeito, mas não foi possível registrar as falas.

Em uma conversa na casa de Jasmim, lembro da professora Anne comentar sobre a trajetória dela como aluna e funcionária. Ela destacou que o ensino tecnológico surgiu como uma necessidade da comunidade, já que os alunos, ao concluírem o ensino fundamental, precisavam se deslocar para outras localidades para cursar o ensino médio. Essa dificuldade resultava no abandono escolar, como ocorreu no caso de Jasmim. Após uma mobilização a esse respeito, a comunidade conseguiu implementar essa modalidade na escola, ampliando as oportunidades para os jovens. Como ela mesma ressalta, muitos não têm condições de estudar na cidade.

Em relação ao quadro docente da escola, é composto por seis professores: dois efetivos da Secretaria de Educação Municipal e os demais contratados por meio de processo seletivo temporário. Além disso, a escola conta com uma cozinheira, uma auxiliar de serviços gerais, três vigias, dois transportadores escolares (um fluvial e um terrestre) e a gestora. Os professores que atuavam no ano de 2023 são formados nas áreas de Letras, Normal Superior, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e História.

Em 2023, o quadro discente era formado por 86 alunos matriculados pelo município e 33 pelo Estado, referente ao ensino médio por tecnologia, totalizando 119 estudantes. Esses alunos são oriundos da própria comunidade, incluindo moradores da sede, das cabeceiras e das estradas. A escola conta com dois tipos de transporte escolar: terrestre e fluvial, o que evidencia uma característica singular da vida escolar na região. Diferentemente da maioria das

comunidades locais, que dispõem de apenas um tipo de transporte, essa diversidade reflete as particularidades do lugar.

O transporte terrestre é realizado através de uma Kombi, que percorre as estradas e faz paradas em pontos estratégicos para atender os estudantes (figura 11). Esse percurso é realizado nos três turnos, pois ainda atende o turno noturno, sob responsabilidade do Estado. Os setores responsáveis de cada secretaria fornecem o combustível necessário para o serviço.

Figura 11: Transporte escolar.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Em uma tarde de fim de semana, acompanhados pela professora Anne, nos dirigimos à casa de uma moradora para conhecer mais de perto as atividades das crianças quando não estão em atividades escolares, percorremos um trecho da estrada não pavimentada que dá acesso à comunidade, e passamos por um destes pontos, o qual aproveitei para fazer o registro (figura 12a; b). Como se tratava de um convite inesperado, não gravei nenhuma conversa. Lembro de a mãe das crianças dizer que os filhos precisam andar o trecho de sua casa até o local por alguns minutos.

Figura 12: (a) Estrada de acesso à comunidade; (b) Ponto de parada transporte escolar.



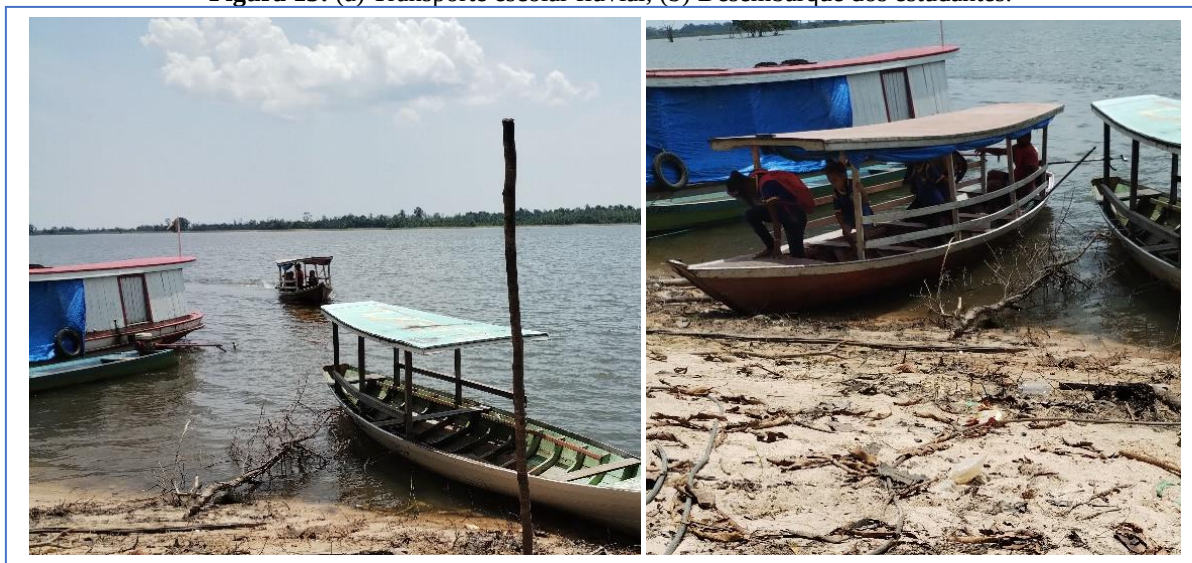
Fonte: (a) Pesquisa de campo; (b) Arquivo pessoal, 2024.

Eles saem por volta do meio-dia, seguindo o horário determinado pelo transporte escolar. No entanto, quando ocorrem imprevistos com o veículo, como falta de combustível ou problemas mecânicos, as crianças, ao perceberem a demora, precisam ir a pé para a escola. Situações como essas, embora ocasionais, foram relatadas por professores e moradores, tornando-se um ponto de discussão nas reuniões escolares em que participamos. Nessas circunstâncias, apenas um número reduzido de alunos comparece, geralmente aqueles que residem na sede da comunidade.

Ao passar pelo trajeto sob o calor intenso da tarde, fui atravessado por pensamentos que me fizeram questionar os desafios que as crianças enfrentam cotidianamente. Esse acontecimento me afetou, levando-me a refletir sobre como a educação precisa se configurar como um campo de encontros potentes, capazes de mobilizar forças criativas e afirmativas nas crianças. Caso contrário, o esforço do corpo se reduz a um movimento sem conexão, produzindo encontros esvaziados de potência, incapazes de engendrar transformações ou de inventar novas formas de pensar e existir através da experiência educativa.

Os estudantes que moram em cabeceiras vêm para a escola no transporte fluvial, pois o acesso se dá pelo rio (figura 13a; b). Essas viagens fazem parte de sua rotina escolar e já se tornaram hábitos para eles. Assim como os usuários do transporte terrestre, eles precisam estar bem cedo na “beira” aguardando a passagem da pequena embarcação. Saem de casa nas primeiras horas do dia e retornam tarde, pois o transporte faz paradas em vários pontos, conforme relataram os professores.

Figura 13: (a) Transporte escolar fluvial; (b) Desembarque dos estudantes.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

O desembarque das crianças no porto da comunidade desenha um movimento que se desdobra no cotidiano: subir a alta escadaria todos os dias e atravessar o campo de futebol. Esse gesto, repetido diariamente, é percebido como parte do vivido e não como desafio, o hábito engendra o corpo e o modo de perceber. No entanto, essa naturalidade carrega em si uma potência.

Ao perguntar às crianças sobre a experiência de subir a escadaria todos os dias, suas respostas evocam fragmentos de um cotidiano absorvido pelo corpo: “Normal”, “A gente faz isso todo dia”, “Acostumado já.” Essas palavras, pronunciadas com simplicidade, constroem uma relação de coexistência com os fluxos do espaço. O corpo movente das crianças, aprende a habitar e a criar com o território, incorporando os desafios como ritmos cotidianos em gestos que compõem o próprio existir.

A escadaria, então, para além de um obstáculo físico, constitui um plano de intensidade, onde os afetos, as repetições e as resistências coexistem. Nesse plano, se afirma a criação de modos de viver em conexão com o lugar, pois a experiência de subida da escadaria não é neutra, mas fruto de encontros diários, onde o simples gesto de subir se conecta a outros fluxos: o esforço, o calor, a chegada à escola e o aprendizado da singular experiência vivida.

Certo dia, enquanto auxiliava na organização de uma atividade escolar, perguntei ao professor Roberto sobre as maiores dificuldades, na sua percepção, relacionadas ao transporte escolar. Ele destacou essa particularidade, enfatizando como os estudantes que dependem do transporte fluvial são diretamente afetados pelas condições ambientais, especialmente durante os períodos de cheia e vazante dos rios.

A fala do professor indica que o acesso dos alunos à escola acontece em desafios que ultrapassam a infraestrutura, desenhando trajetórias marcadas pelo esforço cotidiano: “Quando eu falo do acesso dos alunos da escola, eles têm dificuldade de vir, porque o transporte, praticamente eles nem usam mais o transporte, eles já vêm andando. Então, afeta totalmente a vida do aluno e a nossa aqui como professor”. No diálogo, ele evidencia as conexões entre o deslocamento e a dinâmica escolar. Então prossegue, destacando os impactos na frequência escolar e no estado físico dos alunos:

Porque eu vejo assim, eu vejo nessa questão aí, que o aluno, ele perde muito com isso. Porque muitos deixam de vir, eles não vêm diariamente, algumas, nós dizemos, escalas, né? E quando eles vêm também, eu noto que eles já chegam cansados na escola. Aí eles já não têm aquele ânimo.

Diante disso, pergunto sobre o rendimento, e ele continua: “O rendimento, no caso, cai. E aí eu percebo isso”. Nesse momento, sua fala manifesta uma proposta que conecta os fluxos do ambiente ao ritmo da escola:

A gente precisa perceber, mas também a gente tem que dar uma sugestão, né? A minha sugestão é essa, assim, de começar a fazer um calendário que acompanhe a natureza, entendeu? Porque todo ano vai existir a seca, né? Então, aí a gente poderia antecipar, conversar com a secretaria e ver isso aí.

Questiono: *Ter a liberdade de ajustar o calendário conforme a necessidade?* Ele confirma: “Sim, ajustar o calendário”. Podemos perceber que o professor acaba traçando possibilidades de alinhamento entre o “tempo escolar” e os ciclos dos rios, como um convite para uma mudança que permita à escola habitar o território em diálogo com seus ritmos.

O acesso dos alunos à escola evidencia uma constante tensão em um campo de forças. O deslocamento, que deveria ocorrer por meio do transporte escolar, frequentemente se transforma em longas caminhadas, resultando em cansaço e, em alguns casos, desmotivando a ida à escola. Essas trajetórias exaustivas deixam marcas no corpo e impactam diretamente o aprendizado, afetando tanto os estudantes quanto os professores.

Os trajetos prolongados e desgastantes repercutem na irregularidade da frequência escolar e no comprometimento do engajamento com a aprendizagem. Entretanto, como uma linha de fuga, emerge a proposta de ajustar o calendário escolar aos ritmos da natureza, que busca promover encontros que integrem esses períodos a trama criativa da vida, reconhecendo-os como parte essencial da experiência educativa.

Ao falarmos da escola, percebemos que ela está entrelaçada com a história da comunidade, uma vez que, o seu desenvolvimento fez surgir, naturalmente, a necessidade de um espaço educativo. O prédio atual, embora relativamente recente, representa o resultado de um longo percurso no que se refere a educação local.

Nordestino é quem nos conta sobre esse trajeto, compartilhando memórias e relatos que ajudam a compreender como o espaço se tornou parte essencial da vida da comunidade, embora ainda com lacunas. Na conversa sobre as origens do lugar, as memórias emergem de forma espontânea. Ao mencionar que o nome do local é Nossa Senhora do Rosário, ele acrescenta que a escola é chamada São Sebastião.

Depois disso, recorda que, antes de ser estabelecida no quadro da comunidade, o espaço educativo funcionava na casa de um antigo presidente comunitário, situada na cabeceira do Mauá: “Começou lá a escola. Aí depois veio para cá. Num barracão de palha bem aqui. O

Santoca me falou uma vez. Tinha até um aterro bem aí que era do barracão de palha. Antigamente, teve escola lá na casa dele. Do Seu Santoca”.

Ele também conta que a escola funcionou na casa de outros dois moradores mais antigos, e destacou: “Tudo foi escola por aí”. Só depois de um tempo que a esfera pública municipal se encarregou da construção de um prédio destinado as práticas escolares. Isso aconteceu tardiamente, implicado ainda pelo fato de a comunidade não possuir um terreno para construir educandário. Nesse sentido, ele conta: “Era na casa dos presidentes que funcionava a escola. Aí como esse terreno foi comprado pelo Padre Gabriel. Aí começaram a fazer a igreja aqui”. Pergunto de quem era o terreno. Ele responde:

Era do Chico Leal. Tudo isso aqui. Isso aqui tudo. Isso daí tudo. Não tinha essa estrada aqui não. Só era o terreno dele. Da beira até aqui nessa outra extrema aqui. Era dele. Aí como o Gabriel falou com ele, se dava para arrumar um pedaço. Aí ele disse para ele. Ele vendeu daqui. Era bem aqui na beira do campo. Para cá. Para fazer a igreja. Aí como ele queria fazer um campo de futebol. Ele doou esse pedaço daqui até lá do outro lado do campo. Foi doado. Doação dele. Foi construída a igreja e fizeram logo uma escolinha (figura 14). Porque já tem o quadro da comunidade. Já dá para estudar aqui.

Figura 14: Antiga instalação da escola.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Um dado relevante é que as memórias que ele compartilhou não foram vivenciadas por ele diretamente, mas transmitidas por moradores mais antigos. Ao perguntar se essas histórias ocorreram enquanto ele já residia na comunidade, ele respondeu de forma enfática: “Não é nada. Quando eu cheguei para cá, já existia tudo. Já tinha passado tudo isso”.

A narrativa de Nordestino indica que as memórias compartilham a história da comunidade como um gesto simbólico que excede sua experiência. Ela conecta a coexistência de diferentes “tempos”, onde ela atua como participante de recriação ou atualização do passado no presente vivido por meio do qual elementos virtuais sustentam os vínculos e os modos de pertencimento do território, pois,

a partir da ancestralidade, busca-se outras formas possíveis de se estar, de sentir e de viver o mundo, com a contribuição de uma comunicação que dialoga não apenas com os vivos e as trocas sociais estabelecidas entre e por eles, mas também com os mortos, a natureza e o invisível, por exemplo (Gomes, 2023, p. 59).

Podemos perceber que a sua narrativa produz a noção de uma memória coletiva que conecta as vivências dos antigos moradores com a experiência atual em que ele se posiciona como o ponto de inflexão. Assim, essa produção não é uma simples representação fiel de um passado, mas ganha sentido na experiência presente.

Nesse contexto, a narrativa evidencia como as memórias, ao se entrelaçarem com os elementos do cotidiano, contribuem para a construção e a continuidade de uma história que integra a produção da memória coletiva do território. Nessa mesma linha, os saberes ligados à relação com as águas, a terra, a floresta e os imaginários, produzidos no lugar, se manifestam como parte dessa memória, reforçando os vínculos entre história, experiência e território.

A atenção a si mesmo e aos atravessamentos nos permitiu perceber como esses saberes emergem como expressões do vivido. Eles mostram a profundidade das conexões entre o passado e o presente no contato com o território. Ao seguir esses fluxos, caminhamos então, para as experimentações e os saberes vivências.

A VIDA COMO POTÊNCIA CRIADORA: modos de ser, viver e existir na Comunidade do Máximo

A vida como impulso criador

Quando nos referimos ao modo de existência na Amazônia, em que se inclui a realidade da Comunidade do Máximo, antes de tudo, precisamos compreender que se trata de um modo de viver que acontece em conexão, muitas vezes, profunda, com a natureza. Nesse sentido, a vida humana é intrinsecamente entrelaçada à vida biológica, como ressalta Krenak (2020, p. 44), “eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”.

Essa relação faz emergir uma proximidade com a floresta, a água e a terra que ultrapassa a ideia de sobrevivência ou exploração de recursos, como podemos observar nos versos de Kambeba:

*Na minha alma feminina,
Trago a letra da canção,
São vozes que gritam alto,
Com suavidade e beleza.
Sou mulher, sou povo,
Sou rio, sou natureza
(Kambeba, 2020, p. 35).*

A natureza é entendida como parte essencial de uma existência que integra o ser, o social e o pensamento em uma dinâmica de interdependência e reciprocidade, em vez de um ambiente ou recurso explorável. Moradores da comunidade, Seu Gilberto, ao falar sobre a caça, e seu filho Ricardo, ao abordar a pesca, trouxeram reflexões sobre a finalidade dessas atividades durante nossas conversas.

Estávamos na cozinha da casa de Gilberto, e o diálogo fluía com naturalidade. Ao cair da noite, a falta de energia eliminava outras distrações, criando um cenário propício para compartilhar histórias e experiências. Ele diz:

Só mesmo por alimento, né? Porque comercializar, eu não. Tem pessoas que pegam pra vender, né? Aí eu já sou diferente. Quando eu vou que eu caço, mas é pro nosso consumo mesmo. Aí eu dou alimento pro pai, dou pro meu irmão. A gente se divide. Mas tem pessoas que praticamente vivem disso aí. Comercializar a caça.

Ricardo e eu estávamos a bordo da canoa, vivenciando um dia de experiências no lago, quando ele explicou com simplicidade:

A gente pesca mais pra gente mesmo. Aí ela [a esposa] manda pra casa da mãe dela. Ela mora na colônia. A gente vende mais quando tá precisando de algum dinheiro, não é todo o tempo, não. Às vezes, troca por farinha ali, mas vender é mais difícil. Olha, um mapará

grande, a gente pega ali, pra gente comer. Aí parece um: - Ricardo, tu não queres trocar com farinha? Aí dá pra trocar com farinha do que tá comprando.

A cena na cozinha, onde Gilberto compartilha histórias enquanto a escuridão da noite elimina as distrações, desenha a prática como acontecimento em reciprocidade, pois evidencia uma ética de cuidado com o território e seus recursos. A caça é realizada apenas para o consumo próprio, e o alimento é compartilhado entre familiares.

De forma semelhante, a conversa com Ricardo na canoa indica outra dimensão dessa relação. A pesca, enquanto prática cotidiana, além de suprir as necessidades alimentares da família, estabelece trocas simbólicas e materiais, como a farinha, em um sistema recíproco que se distancia da lógica de mercado.

Esses relatos expressam uma geografia sensível que não se limita à exploração de recursos. Na verdade, compõem um modo de vida orientado pela proximidade com a natureza e pela circulação de afetos e bens entre as pessoas e o ambiente, estabelecendo uma ética de convivência com o território.

Atentando-se a esses aspectos, percebemos que a vida na comunidade emerge como um impulso criador, expressão dos modos de existência que constroem e atualizam saberes singulares em sua relação com o território em coexistência com os elementos naturais. As práticas desenvolvidas envolvem o modo de lidar com os desafios impostos pela vida, que não ocorre em oposição à natureza, e sim como parte de uma conexão profunda e interdependente, onde as técnicas e saberes se criam na interação com os elementos água, ar, fogo, terra e floresta.

As comunidades rurais, ribeirinhas e tradicionais da Amazônia, por exemplo, desenvolveram, ao longo do tempo, diferentes maneiras de utilizar os elementos da natureza para suprir suas necessidades, como a alimentação e a construção de moradias, na relação com o território. Esse processo reflete a criação de modos de vida singulares em constante transformação, onde a ação sobre a matéria não se dá apenas como obstáculo a ser superado, ela atua como parte da interação com o ambiente, afirma a potência de uma existência atravessada pela intensidade dos afetos.

Para Bergson (2010a), o ser vivo, como ser movente, busca sempre mobilidade, e essa busca se dá por meio de duas tendências fundamentais: o instinto e a inteligência. No entanto, no ser humano, a inteligência se desenvolve como a tendência predominante, enquanto o instinto se reduz a vestígios, dando lugar a outra dimensão essencial: a intuição. No caso das comunidades amazônicas, podemos observar a inteligência e a intuição como unidade que se entrelaça na relação com o território.

A intuição manifesta-se na sabedoria que emerge da experiência direta com a natureza, na percepção sensível e não mediada que orienta práticas transmitidas entre as gerações. Já a inteligência está presente na capacidade criativa de reinventar formas de viver e lidar com os desafios do cotidiano, sem romper com os fluxos vitais do ambiente. Em ambos os casos, a vida se deixa atravessar pelo *elã vital*, esse movimento contínuo de criação que entrelaça intuição e inteligência.

Percorremos este caminho por entender que as dificuldades superadas pelo ser humano em relação à matéria advêm de um modo de agir inteligente, que se manifesta de forma singular na realidade amazônica. No entanto, essa inteligência não opera isoladamente; ela se articula com a intuição, que possibilita uma relação direta e sensível com o ambiente. Enquanto a inteligência se volta para a solução de problemas concretos, a intuição abre caminhos para a invenção e a renovação das formas de existência em sintonia com os ritmos da natureza.

Essa dinâmica se expressa, por exemplo, na construção das canoas para navegar pelos rios, nos instrumentos de pesca e de caça, e nos saberes desenvolvidos para o cultivo e seus processos. Em cada criação há um sentir que orienta o fazer para além da técnica, como um movimento contínuo do *elã vital* que permeia a vida e conecta os modos de ser e viver no território.

Na comunidade do Máximo, foi possível conhecer e experimentar a utilização de artefatos que emergem da relação sensível e inventiva com o território, como o raspador (figura 15), produzido especificamente para auxiliar no processo de descasca da mandioca. Esses materiais expressam a intuição que orienta o fazer, compondo modos de existir singulares, isto é, não são apenas produtos da inteligência.

A partir de Wagner (2010), podemos entender que tais artefatos são invenções culturais, pois a cultura, em vez de ser algo preexistente, é uma criação que acontece a partir das interações contínuas com o meio. Nessa dinâmica, inteligência e intuição se atravessam, e permitem que os sujeitos transformem e reinventem suas formas de vida, em um movimento sempre impulsionado pelo *elã vital*.

Figura 15: Raspadores utilizados para descascar mandioca.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Esse pequeno instrumento, confeccionado com um pedaço de madeira e metal, é utilizado na comunidade e pela região. Embora apresentem características específicas quanto à construção, sua finalidade é a mesma.

Débora e seu esposo Ivan, um casal de agricultores, são moradores da comunidade e colaboradores de nossa investigação, com quem realizamos diversos encontros. A roça de mandioca é o meio de prover a base econômica da família, fonte vital para a alimentação. Ali, enquanto realizavam o processo de produção da farinha, o raspador se fazia presente.

Em uma manhã, seguimos até a casa de farinha do casal, chamado de barracão, localizada nos fundos do quintal. A comunidade, envolta em um ambiente calmo e sereno, contrastava com a atividade já iniciada por eles, auxiliados por vizinhos e outros moradores. Minha chegada não alterava o ritmo do trabalho, tampouco interrompia as interações. Embora prevalecesse um silêncio concentrado durante as tarefas, ocasionalmente ele era quebrado por conversas que surgiam de forma espontânea.

A produção da farinha segue um processo em etapas que, muitas vezes, acontecem simultaneamente, especialmente quando já há uma quantidade significativa de mandioca descascada. Durante nossos encontros, tive a oportunidade de participar de todas as fases da fabricação. No entanto, não pude acompanhar a preparação dos roçados e o plantio das roças, já que as condições climáticas, marcadas por longas estiagens e constantes incêndios naquele ano, deixavam o casal de agricultores em uma espera imprevisível pela resposta da natureza.

Da terra que já havia preparado, era preciso aguardar a chuva para começar o plantio. E, com o fato dos incêndios, ficava difícil preparar o solo, que requer a etapa da queimada. Ivan e Débora trabalhavam com a reserva de raízes de uma roça já plantada há um tempo. A

quantidade disponível para sustentar o trabalho era limitada. Ele compartilhou que, para manter a produção, muitas vezes recorrem à compra de raízes de mandioca em outras regiões.

Para dar início as atividades, Ivan ia buscar mandioca na roça da família, que se localiza a certa distância da comunidade, aproximadamente dez minutos de motocicleta, transporte que ele utiliza para viabilizar o trabalho. As raízes eram trazidas em sacolas de fibra na garupa da moto. Devido à distância do roçado, as queimadas que ocorriam pela estrada e a impossibilidade de trazer o material sem o auxílio de um veículo, não foi possível acompanhá-lo.

As queimadas tornavam o percurso arriscado, e Ivan relatou episódios envolvendo a força dos ventos. Ele explicou que sua imprevisibilidade pode alterar a direção do fogo, colocando em risco quem transita pela estrada. Por isso, é necessário avançar com cautela e atenção redobrada.

Ao retornar da roça com a mandioca, ele despejava as raízes diretamente no chão, marcando o início do trabalho. A primeira avaliação recaía sobre a qualidade dos tubérculos, observando suas características antes de dar sequência ao processo. Os maiores indicavam uma boa produção. Ao contrário, se fossem muito finos e pequenos, com muitas ondulações, não atestavam muita qualidade. Ainda assim, era preciso trabalhar com o que se tinha. Geralmente as maiores eram preferência no descasque, as “miúdas” como costumam dizer, ficavam para depois. O certo é que não podia ser desperdiçado.

Durante a “descascação” usava-se a faca e o terçado, mas ali estava o raspador, que em outros locais da região se costuma chamar de rapador ou raspadeira. Esse pequeno artefato é produzido com “zincão”, na linguagem deles, um tipo de alumínio presente em materiais de construção, como telhas. Débora comenta: “A gente faz de zincão, mas não dura muito. Entorta logo. É bom mesmo com aquela tampa de fogão”. Ivan compartilha uma memória: “Antigamente faziam só com um tipo de ferro, depois inventaram com tampa de conserva (lata), depois de um tipo de aço de solado (tipo de bota). Mas nem se acha mais esse material, era bom. Agora faz com esses mesmo que a gente tem”.

Esse material é recortado, afiado e inserido em um pequeno cabo feito de madeira, tudo de maneira artesanal. Sua função é exclusiva para a descasca da raiz de mandioca. E não se utiliza à toa. Eles destacam um diferencial entre o uso dos diferentes objetos. Débora relata: “Depende da mandioca, essas maiores corta a pontinha já dá para descascar, agora essas pequenas não, tem que ser tudo na faca. Tem pequena que a gente usa a faca, outras o raspador”.

A observação realizada consiste em diferenciar a forma do tubérculo. Geralmente, os menores possuem muitas ondulações, o que torna a faca a ferramenta mais adequada. Já os maiores, por serem mais retos, são mais bem descascados com o raspador. No relato, podemos

perceber ainda que, a produção do artefato passou por um processo de aprimoramento, como expresso na fala de Ivan. A falta de material mais resistente faz manter sua construção com materiais que o tornam menos duradouros, mas não menos eficiente. Ele se constitui como uma criação cultural que possui seu valor na agilidade que permite tornar o trabalho mais prático. Embora seja de eficiência, a falta do instrumento não inviabiliza o trabalho, que segue com a faca e o terçado.

Outro instrumento que faz parte da produção da farinha é o tipiti (figura 16), utilizado para espremer a massa de mandioca. O primeiro contato que tive para ver de perto esse objeto na comunidade, foi em um dos encontros com Lourdes, quando estávamos conversando no quintal de sua casa e ela me falava sobre gostar de ter várias plantas no local, seja frutífera, como a mangueira e a laranjeira, seja medicinais, que descrevemos adiante. No meio do diálogo ela faz a seguinte observação: “Mas olha ainda meu tipiti como está, eu usei e não limpei, faz tempo que não uso e está assim”.

Se não fosse por ela, eu não teria percebido o instrumento ali. Cheguei a perguntar: “Onde está?” E ela respondeu: “Aqui”, apontando. Estava ao lado da árvore onde o objeto estava pendurado, mas não o havia notado. O instrumento, já desgastado pelo tempo, ainda é utilizado de vez em quando, quando se faz necessário.

Figura 16: Tipiti.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

No entanto, esse objeto tem sido cada vez menos utilizado no processo de fabricação da farinha na comunidade. Gradualmente, foi sendo substituído pela prensa (figura 17), um equipamento manual que torna mais rápido o processo de espremer a massa de mandioca. Ivan explica que a preferência pela prensa, em vez do tipiti, se deve à agilidade que proporciona, economizando tempo e simplificando o trabalho.

Esse movimento reflete o caráter dinâmico das invenções culturais, que são continuamente inventadas em novas realidades que se apresentam (Wagner, 2010). A prensa, ao substituir o tipiti, não anula sua existência, mas ressignifica as práticas associadas ao trabalho, evidenciando como os processos de invenção cultural envolvem tanto inovação quanto a recriação de sentidos em relação ao que já existe.

Durante as atividades, percebemos que Ivan integra equipamentos mais sofisticados a esse instrumento, criando um objeto singular para execução de seu trabalho. Trata-se do uso de um macaco hidráulico para agilizar e evitar esforço durante o processo (figura 17). Dar outro uso para o equipamento, demonstra sua originalidade e capacidade inventiva, partindo de um movimento inteligente para o intuitivo (Bergson, 2010a). Débora, sua esposa, compartilha a respeito:

Ele era doido para fazer uma prensa. Ele ia mandar fazer, né? de ferro. Não, não. Só quero de madeira mesmo [ela dizia]. Eu não entendia como que ele ia fazer, né? Foi uma ideia dele, mas ele já tinha visto, né? Aí ele coloca o “macaco”, vai apertando, né? E aí é rápido que vai [espremendo a massa].

Figura 17: Prensa equipada com macaco hidráulico.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Além desses, outros instrumentos são utilizados durante o processo de feitura da farinha, que podem ser considerados criações do universo cultural, que passaram e ainda passam por mudanças visando cada vez mais aprimorar o processo. Dentre eles, citamos: o rodo, o remo e o taru (Figura 18). Alguns adquirem outras funções, como o caso do rodo, que é um objeto utilizado cotidianamente na limpeza doméstica. Porém, aqui, ele adquire outro uso, reinventado em madeira, serve para mexer a farinha no forno durante a torração.

O “taru” é um objeto semelhante a uma faca, feita de madeira, que serve para misturar a massa na hora da escaldação. Já o remo, é um instrumento utilizado para navegar pelos rios, principalmente quando se utiliza a canoa, servindo para dar impulso a esse meio de transporte a partir dos movimentos manuais de quem pilota a pequena embarcação. Na produção da farinha, ele é utilizado na técnica de “espanar”, um movimento de lançar a farinha para o alto a fim de eliminar o excesso de pó.

Figura 18: Rodo, remo e taru.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Durante as atividades realizadas com os estudantes na escola da comunidade, uma das atividades se desdobraram em demonstrar o conhecimento sobre essas práticas. Em coletivo, os estudantes desenharam os instrumentos que eles conhecem e que são utilizados na produção da farinha, destacando que esses saberes fazem parte da vida coletiva e são aprendidos a partir das experiências com essa prática (figura 19).

Figura 19: Desenhos dos instrumentos utilizados na produção de farinha.



Fonte: Desenhos criados por estudantes, 2023.

Entre os diversos instrumentos presentes no espaço, um objeto aparentemente simples me chamou atenção. Enquanto Débora organizava o local, limpando o quintal e o barracão, ela manejava uma vassoura que ela mesma havia fabricado, utilizando elementos da natureza. Feita de galhos de uma planta local, a vassoura ganhava forma e função em um gesto de invenção cotidiana (figura 20).

Os movimentos apressados com que varria se alinhava com o ritmo do trabalho. Quando notei a singularidade daquele objeto, não resisti a comentar: *Essa vassoura é diferente da que costumamos usar*. Ela sorri com gargalhadas, marcando o momento, e explica: “Essa é a vassoura do mato, a gente vai ali na roça e tira rapidinho”. E complementa: “Essa vassoura é uma invenção nossa. A gente faz com um tipo de malva, pra varrer, né. Porque essas vassouras que a gente compra desgastam muito rápido. Aí, pra não ficar comprando, porque haja dinheiro, né, eu faço assim”.

Em outro momento, na escola, eu perguntei às crianças sobre as atividades em que elas estão envolvidas quando não estão no espaço escolar. A fala de Max, 8 anos de idade, ao retratar a ajuda aos pais nas tarefas domésticas, menciona, a produção da vassoura: “Eu gosto de ajudar

em casa, eu ajudo meus pais. A capinar, a varrer... Professor, o senhor sabe que a gente usa a vassoura de malva?” Então eu pergunto como que é essa vassoura, e ele diz: “Tira um matinho que tem. Aí a gente faz a vassoura”.

Figura 20: Vassoura de malva.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

O objeto, em sua simplicidade, fabricados com os galhos secos da planta, amarrados a um cabo de vassoura convencional, manifesta a expressão da potência inventiva da comunidade, articulando-se ao modo de vida local. Não é apenas um objeto com a função de varrer o quintal, mas uma criação que conecta saberes, necessidades e os recursos presentes e acessíveis do cotidiano que se articula a uma solução prática como resposta a obtenção do produto disponível para compra.

Discutir a ascendência desses instrumentos implica situar as raízes da comunidade, de seus habitantes e o modo como a pesca e cultura da mandioca foram inseridas no território. Entretanto, nossa investigação não foi tão longe. Por isso, nos limitamos a situar esses artefatos dentro de um cenário histórico e cultural, e sugerir que há uma possibilidade de sua utilização para refletir a interação entre diferentes grupos culturais ao longo do tempo na Amazônia como, por exemplo, sociedades indígenas, que além de desenvolverem técnicas de processamento da mandioca, produziram ainda diversos instrumentos para realizar esse processo.

Além disso, podem ter ocorrido influências de colonizadores europeus ou dos africanos trazidos para a região no período colonial. Ou, ainda, se tratar de uma produção artesanal local que se consolidou pela região. Independentemente de sua origem, o fato é que esse instrumento, assim como outros que são utilizados, são reflexo de interações culturais e que passaram por processos de inovação e transformação na realidade amazônica, refletindo um conhecimento ancestral e a cultura como invenção na medida em que sua utilização demonstra como essas populações criam soluções específicas para lidar com as questões cotidianas.

Quando se trata de práticas como a pesca, por exemplo, não podemos deixar de mencionar outros instrumentos criados culturalmente e que auxiliam na realização dessas atividades. Podemos citar aqui, como exemplo, a zagaia, uma ferramenta utilizada na captura de peixes. Sua construção é feita com um cabo longo de madeira, no qual é inserida uma peça em metal pontiagudo de três gumes em uma das extremidades, fixado com linhas. É um material leve que permite a projeção, durante o arremesso, com a finalidade de capturar o animal (figura 21).

Figura 21: Zagaia utilizada na pescaria.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Todas essas ferramentas são invenções que articulam seus modos de existência no saber-fazer e se constituem como exemplos práticos que evidenciam como eles inventam e reinventam para superar ou agilizar às demandas no território, evidências de que a vida é sempre criação. Além disso, fazem parte da expressão coletiva da comunidade, uma vez que, o trabalho com a mandioca e a pesca, frequentemente, envolve a cooperação familiar ou comunitária.

Nossos encontros pela comunidade nos fizeram perceber o movimento da vida mobilizada pelas técnicas, os instrumentos simbólicos, e os saberes que articulam suas práticas ao modo de viver das pessoas ali. A memória se faz como elemento central seja no sentido de conservação da vida e suas práticas, seja pelas transformações que ocorrem ao longo do tempo.

Nesse sentido, a mobilidade, ao se diferenciar em cada forma de vida, possibilitou múltiplas maneiras de coexistir e de criar relações no e com o mundo. No caso da comunidade do Máximo, que se insere em um cenário maior de populações rurais, tradicionais, ribeirinhas, por exemplo, as formas de interação com os elementos da natureza não podem ser compreendidas como domínio ou recurso explorável, mas como um contínuo encontro de forças que se entrelaçam tanto nas relações humanas quanto não-humanas.

Isso implica dizer que, os seres humanos, dotados de inteligência e consciência, não se definem por uma liberdade superior, mas por sua condição de centros de indeterminação (Bergson, 2010b). Essa condição, em vez de indicar um meio de controle do mundo, se volta para a abertura de possibilidades de criação de outras existências em conexão com as forças que as atravessam. As cosmologias indígenas sugerem essa relação, como podemos perceber em Krenak (2020, p. 54),

Na floresta não há essa substituição da vida, ela flui, e você, no fluxo, sente sua pressão. Isso que chamam de natureza deveria ser a interação do nosso corpo com o entorno, em que a gente soubesse de onde vem o que comemos, para onde vai o ar que respiramos. Para além da ideia de eu sou a natureza, a consciência de estar vivo deveria nos atravessar de modo que fôssemos capazes de sentir que o rio, a floresta, o vento, as nuvens são nosso espelho na vida.

Nesse movimento, o corpo participa ativamente na criação de modos de existir em um constante agenciamento de afetos que o envolvem no mundo e em suas expressões. Assim, as condições para a invenção de saberes locais e/ou tradicionais não podem ser entendidas como uma forma de adaptação à vida, mas como contínuo engajamento criativo que reconhece a natureza como parte constitutiva do ser. Assim, buscamos explorar um pouco mais a questão.

Saberes-vivências: a relação tempo-corpo-afetos-memória

Uma vez que consideramos a multiplicidade como diferentes modos de existir, não podemos perder de vista outras formas de relação e interpretação da natureza, outros modos de ver, perceber e sentir, com suas crenças, valores, saberes e fazeres. Em relação as formas de conhecimento, aqui chamados de *saberes-vivências*, destacamos que eles não operam sob os

pressupostos de validação da ciência ocidental. Em vez disso, sua legitimidade está enraizada nas relações que emergem e se mantêm com o território.

Para Cunha (1999), esses modos de conhecer, que aqui entendemos como pertencentes à esfera local, haja vista suas particularidades, tem seus valores próprios que estão precisamente na sua *diferença*. O reconhecimento da multiplicidade de saberes nos convida a refletir sobre as possibilidades de coexistência e conexão entre modos de conhecer que são diferentes.

Nosso foco se volta para pensar o corpo por meio dos afetos produzidos nas relações com o território. A produção da memória enquanto meios que atravessam essas formas de conhecimento podem ser compreendidos como pontos de conexão que envolvam a criação de sentidos compartilhados, sem subsumir uma forma de saber à outra.

Desse modo, buscamos adotar uma postura de respeito e valorização dos saberes-vivências enquanto expressões legítimas e singulares de existência que são indissociáveis das formas de vida que as produzem. Essa perspectiva permite reconhecer essas formas de saber como agentes ativos na construção de mundos e como parte da pluralidade de conhecimentos que se cruzam, se transformam e podem se potencializar mutuamente.

A partir da compreensão de que “toda invenção, portanto, é cultura” (Wagner, 2010, p. 75), os saberes-vivências podem ser entendidos como produtos de criações culturais que passam continuamente por processos de renegociação e ressignificação. Além disso, eles possuem sentidos e significados próprios, com base nas práticas e modos de vida de quem os produz, “o significado, portanto, é uma função das maneiras pelas quais criamos e experienciamos contextos” (Wagner, 2010, p. 77).

Saberes-vivências são expressões dinâmicas que acompanham os fluxos do território, passando por mudanças ao longo do tempo. Transformações que ocorrem por meio dos encontros de acordo como com a compreensão de mundo no presente, que influenciam as questões históricas, sociais e ambientais onde os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento construído na experiência vivida é *deambulatório* (Lapoujade, 2017c), um tipo de saber sempre inacabado, incompleto, porque se atualiza no tempo e se caracteriza como suficiente para os empreendimentos de quem dele se orienta.

A reflexão sobre o tempo encontra uma expressão marcante nas Confissões de Santo Agostinho, ao questionar *O que é então o tempo?* (Agostinho, 2017). Longe de buscarmos uma definição do tempo, interessamo-nos por como ele se apresenta e se desdobra na experiência vivida, como duração que escapa à ideia de medida e se volta para a multiplicidade dos sentidos (Bergson, 2010a).

Essa reflexão nos conduz a uma nova perspectiva sobre o tempo. Entendemos que as experiências humanas se dão na temporalidade, mas esta não deve ser reduzida a momentos isolados, como presente, passado e futuro. Tal representação reflete uma “espacialização” do tempo, que o torna estático e mensurável, distanciando-se de sua natureza vivida e fluida. Existir é viver na duração, como um movimento contínuo e indivisível, no qual o tempo emerge como criação e transformação, ao invés da sucessão de instantes fragmentados.

Essa perspectiva foi observada por Bergson desde o *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, originalmente sua tese de doutoramento, publicada em 1889. O autor foi crítico do pensamento adotado pela psicologia da sua época, fundado no cientificismo e positivismo que visava “medir” os estados psicológicos do mesmo modo que o tempo físico.

A confusão entre tempo e espaço decorre da necessidade de representação, que tende a fixar a multiplicidade fluida da experiência em categorias estáticas, “quando falamos de objectos materiais, aludimos à possibilidade de os ver e tocar, localizamo-los no espaço” (Bergson, 1988, p. 63). Essa perspectiva é funcional na vida cotidiana, como quando o professor contabiliza os alunos presentes em aula para distribuir materiais.

Nesse caso, ele utiliza o recurso da contagem, reduzindo a multiplicidade de “alunos” a uma ideia genérica e quantitativa, sem considerar se estão presentes Maria ou Ana Clara, “[...] ora, é no espaço que semelhante justaposição se opera, e não na pura duração. Aliás, concordar-se-á, sem custo, que toda a operação pela qual se contam os objectos materiais implica a representação simultânea desses objectos e que, por isso mesmo, os deixamos no espaço” (Bergson, 1988, p. 58-59). Essa apreensão do tempo, no entanto, reflete uma lógica de espacialização, onde ele é fragmentado e tratado como uma sucessão justaposta de instantes, caracterizando-se como uma *multiplicidade quantitativa* (Deleuze, 2012).

Quando voltamos nosso olhar aos “estados da alma”, encontramos uma dimensão diferente: as sensações e vivências não podem ser somadas ou justapostas diretamente, pois pertencem ao campo da duração, falamos de uma *multiplicidade qualitativa* (Deleuze, 2012), onde qualquer tentativa de representá-las numericamente opera necessariamente no espaço, o que obscurece sua natureza contínua e qualitativa, “é através da simpatia que a vida e a matéria se tornam *consciência*, mas é através da intuição que o espírito se descobre *duração*” (Lapoujade, 2017b, p. 86)

Essa distinção demonstra uma diferença entre multiplicidade quantitativa e qualitativa. Enquanto a visão espacializada do tempo se concentra em diferenças de grau, a multiplicidade qualitativa, própria da duração, estabelece *diferenças de natureza*. É na pura duração que os estados da consciência se apresentam como uma multiplicidade qualitativa, constituindo uma

sucessão indistinta, em que não há fragmentação ou justaposição. Assim como as notas de uma melodia fluem e se conectam para formar uma unidade dinâmica, os estados da duração compõem uma totalidade contínua e criadora, impossível de ser capturada pela lógica da representação espacial.

[...] a *duração real* é o que sempre se chamou *tempo*, mas o tempo percebido como indivisível. Não discordo que o tempo implica sucessão. Com o que não posso concordar é com a ideia de que a sucessão se apresenta à nossa consciência primeiro como distinção entre um “antes” e um “depois” justapostos (Bergson, 2019, p. 16).

A discussão nos provoca a pensar: como temos percebido o tempo? Como os estudantes têm percebido e sentido o tempo na escola? A duração não corresponde a ideia de temporalidade enquanto fragmentação do tempo. O passado não determina o presente e, não vamos do presente ao passado como forma de resgatar ou restaurar o vivido. Passado e presente são coexistentes e a duração é atualização, realidade em *devenir* e, por isso, somos nossas vivências, nosso passado, “o Ser, ou o Tempo, é uma *multiplicidade*; mas, precisamente, ele não é múltiplo, ele é Uno, conforme *seu* tipo de multiplicidade” (Deleuze, 2012, p. 75).

A necessidade imposta pela vida prática é quem permite a confusão tempo-espço, quantidade-qualidade, duração-extensão. À vista disso, a inteligência realiza um esforço para que a consciência opere um recorte artificial sobre as imagens por meio da percepção para que possamos distinguir os corpos como independentes. Essa “síntese” da matéria é realizada pela memória em detrimento do plano de ação pois, “a conservação da vida exige certamente que distingamos, em nossa experiência diária, *coisas inertes e ações exercidas por essas coisas no espaço*” (Bergson, 2010b, p. 235).

O corpo, entendido como centro de ação que transmite e restitui movimento com base nos estímulos recebidos, sendo uma imagem entre outras, recorre à percepção para as possíveis ações por meio das lembranças. Esse fato é que garante a continuidade entre o passado e o presente, ou seja, do virtual, a lembrança é “atraída” pela percepção que a torna atual.

O passado deixa de ser útil apenas pela natureza do presente que ele foi. Na verdade, ele coexiste ao presente porque o ser se conserva pelo registro de todos os instantes percebidos pela memória, “sob a invocação do presente, as lembranças já não têm a ineficácia, a impassibilidade que as caracterizavam como lembranças puras; elas se tornam imagens-lembranças, passíveis de serem evocadas” (Deleuze, 2012, p. 54).

É a ação imediata que impele a memória atualizar lembranças quase instantâneas. A percepção atual concorre em detrimento da utilidade na inibição de toda lembrança considerada “supérflua” ou “inútil” de modo a sempre estabelecer um equilíbrio para a conservação da vida.

Bergson (2010b) argumenta que há uma relação de tensão mútua entre os tipos de memória (habitual e espiritual). Há um ponto em que elas se confundem e se misturam.

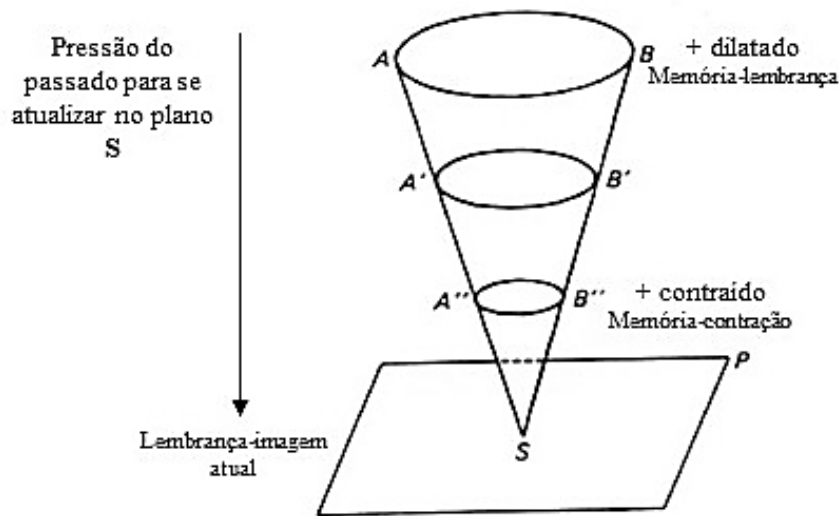
Para corresponder a disposições mentais diversas, a memória apresenta graus sucessivos e distintos de tensão ou vitalidade que podem se definir como mais próximos da imagem pura ou mais disposta à ação (Bergson, 2019). Para o primeiro caso, podemos dizer que ao realizar o percurso até a comunidade do Máximo, para aqueles que já conhecem o caminho é quase impossível tomar um curso diferente e se perder pelas sinuosidades do rio, inclusive à noite, porque há um tipo de *reconhecimento habitual* das imagens.

A percepção assumida, ao reconhecer que uma árvore ou um “furo”, por exemplo, marca a entrada correta para o lago Máximo, não concorre ser necessária nenhuma outra lembrança para que se possa identificar o caminho, da mesma maneira que ao leitor deste texto, nenhum esforço aparente acontece quando reconhece as palavras dispostas em frases de modo a formar o conteúdo exposto, “resumindo, embora a totalidade de nossas lembranças exerça a todo instante uma pressão do fundo do inconsciente, a consciência atenta à vida só deixa passar, legalmente, aquelas que podem concorrer para a ação presente” (Bergson, 2019, p. 63).

É no momento que nos “desinteressamos” da vida utilitária que podemos apreender a pura duração através não mais do reconhecimento habitual, mas pelo *reconhecimento atento* das coisas por meio da *intuição*. Neste tipo de atenção, um esforço se desenvolve como um *esquema dinâmico* e nos dirige para o conhecimento do interior da vida, a intuição é, portanto, um movimento reflexivo. A vida não se estabelece em um único plano de consciência, ela consiste no movimento entre o agir e a memória pura.

Para materializar essa relação, Bergson desenvolve o esquema do cone invertido (figura 22). Em razão de a ação presente inibir o passado, isto é, as lembranças puras, podem ser recuperadas quando nos colocamos na vida do sonho, no qual ocorre um tipo de relaxamento da tensão provocada pela vida utilitária. O autor argumenta que não é possível viver em apenas um desses extremos, eles só se isolam em casos excepcionais, na vida normal há uma íntima penetração de ambos estados.

Figura 22: Cone invertido.



AB – totalidade das lembranças (base do cone)
 A'B' – nível mais contraído em relação à base, porém mais dilatado que A''B''
 A''B'' – nível mais contraído em relação à base
 S – consciência (vértice do cone)
 P – percepção atual

Fonte: Bergson, 2010; adaptado pelo autor, 2023.

No esquema apresentado, existem diferentes planos de consciência que correspondem ao nível em que se apresentam as lembranças. A base do cone (invertido) AB corresponde ao nível mais dilatado da memória, isso quer dizer que aí se encontram as lembranças em seus estados mais puros, que apresentariam mais detalhes de um dado objeto. Esse plano pode ser entendido como a totalidade das nossas lembranças. O nível A'B' implica numa maior contração que em AB porém, ainda mais dilatado que o nível seguinte A''B'', este último mais contraído em relação à base do cone.

Conforme descemos em direção ao vértice do cone (S) que corresponde à consciência, há uma pressão do passado em vias de atualização, mas em detrimento da percepção atual (P), somente as *lembranças-imagens* necessárias para a ação são atualizadas, pois,

para que uma lembrança reapareça na consciência é efetivamente preciso que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso em que se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo a que a lembrança responde e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança empresta o calor que lhe confere vida (Bergson, 2019, p. 93).

O presente é, então, o ponto mais contraído da duração. O passado é quem conserva todos os instantes percebidos, e a lembrança não está contida no cérebro, mas coincide com a memória espiritual, que é virtual. Nesse fluxo contínuo de duração, o corpo não é um simples

objeto, mas um agente central na construção de saberes e experiências. Ele funciona como o ponto de contato entre o virtual e o atual, entre a memória e a ação, articulando o passado conservado na memória às respostas criativas e dinâmicas do presente (Deleuze, 2005).

O corpo, nesse sentido, encontra ressonância em perspectivas culturais que integram corpo, memória e natureza. Nas cosmologias indígenas, por exemplo, essa interação se expressa de maneira profunda. Como destaca Munduruku (2017), o ser humano é visto como um elemento integrante da natureza, um parceiro comprometido com a harmonia e o equilíbrio, e não como um senhor. Essa visão reforça a ideia de que o corpo, ao se relacionar com o mundo, participa de um movimento contínuo que articula passado, presente e futuro em um fluxo de coexistência e interdependência.

Essa é uma concepção em que tudo está em harmonia com tudo; tudo está em tudo e cada um é responsável por essa harmonia. É uma concepção que não exclui nada e não dá toda importância a um único elemento, pois todos são passageiros de uma mesma realidade – são, portanto, iguais (Munduruku, 2017, p. 59).

Assim, podemos compreender o corpo como um elemento mediador da experiência vivida, especialmente quando pensamos ele enquanto natureza e a vida em comunidade, como destacam as cosmologias indígenas. Ele é uma potência que atravessa e, ao mesmo tempo, é atravessada pelas forças e afetos em um plano de imanência, compondo a continuidade entre o humano, o natural e o coletivo, “[...] a conexão do corpo com todas essas dimensões é importante porque a junção ou conexão de tudo isso é que forma a *força vital* da pessoa” (Barreto, 2021, p. 60).

Na dinâmica dos encontros, uma questão irrompe: *O que é o corpo ou, ainda, o que ele significa para vocês?* Lançada durante uma conversa, a pergunta atravessa Ricardo, ecoa em Gilberto, seu pai, e reverbera em Eliza, sua esposa, que estava presente. Gilberto permanece no silêncio do olhar, enquanto os outros corpos se conectam ao explorar a questão.

Ricardo responde, traçando uma linha: “Ele é o todo, a saúde”.

Eliza, em ressonância, acrescenta: “O corpo e a mente, eles trabalham juntos, né?”

Ricardo, então, inscreve mais uma dobra a fluxo da interação: “Porque olha aí, ó, quando a cabeça não pensa, o corpo padece, não fala. Pois é, ó, [risos] diz o ditado. Então, isso aí mesmo. O corpo é muito importante pra gente, por causa da movimentação, do equilíbrio, de como pegar alguma coisa ou chutar alguma coisa já com o pé”.

Entre o fluxo de ideias, a questão da visão, uma situação que ele enfrentava naquele momento, emerge como uma nova linha: “Então já foi uma parte do meu corpo que já está

ficando dificultoso pra mim. Então isso era uma parte muito importante para qualquer um de nós”.

No diálogo, é possível perceber uma visão que se distancia da perspectiva de Spinoza e Deleuze. O corpo é apresentado por uma noção mais mecanicista, fixa e utilitária, quando por exemplo, Ricardo menciona a questão da movimentação, do equilíbrio para chutar algo. A ideia de que corpo e mente trabalhavam juntos sugere, a partir da fala de Eliza, que corpo e mente são coisas distintas. E a menção da perda de visão, mencionada por Ricardo, sugere um corpo que vai perdendo sua completude, como se estivesse se tornando um corpo em déficit.

Para Spinoza (2021), o corpo é mais um campo de potências que se define pela capacidade de afetação mútua. Enquanto para Deleuze e Guatarri (2011), ele se constitui como um campo de forças que não se reduz a questão utilitária e funcional, mas atravessado pelas intensidades que ele pode experimentar e produzir. Quando Ricardo menciona o ditado “quando a cabeça não pensa, o corpo padece”, parece haver uma intuição da inter-relação corpo-mente como vê Spinoza, no entanto, ele indica muito mais uma visão hierárquica e não em uma imanência de forças.

Com Spinoza e Deleuze, podemos entender o corpo como um lugar de experimentações singulares a partir dos encontros com a multiplicidade, elementos vivos e não vivos ou humanos e não humanos, “essa noção consiste na compreensão de que o corpo não se restringe ao aspecto biológico. Antes, pelo contrário, envolve aspectos cosmopolíticos que conectam o indivíduo a uma teia de relações com outros seres [...]” (Barreto, 2021, p. 64). O corpo transcende o entendimento mecanicista de corpo-organismo, estruturado pela fisiologia clássica, e se torna aberto às forças que o atravessam e às conexões com o mundo.

Em conclusão, posso dizer que o corpo, tal como concebido por nós indígenas, tem um agenciamento, a capacidade de se transformar, virar fumaça, virar onça, virar cutia, virar cobra, virar vegetal. Ou seja, uma concepção de corpo como algo dinâmico que está em constante transformação, seja pela qualificação, seja pelo uso de *sutiro*, seja pela transformação de animal em outro animal. Os corpos e as coisas do mundo não são, mas *estão* em constante transformação (Barreto, 2021, p. 149).

Com isso, entendemos que o elemento ontológico é intrínseco, pois os corpos não podem ser conhecidos apenas pela exterioridade, isto é, pela percepção visual que opera na representação e na generalização. Em vez disso, é pela apreensão do virtual que se acessa as relações e os afetos que o atravessam.

Trata-se de um corpo vivo, que escapa às formas fixas e se faz no devir. Corpo-afeto, que sente, percebe e age nas relações com o território. Mais do que um organismo funcional, o corpo é relacional, constituído por composições e decomposições que o conectam à comunidade

e ao ambiente. Esse corpo-corporeidade se produz a partir das intensidades, dos ritmos e das forças presentes no território.

Os afetos criam conexões nas experimentações e atuam tanto para potencializar como para diminuir a capacidade do corpo para agir e ser afetado nas relações com o território, com os outros seres vivos, com os mortos, com a ancestralidade. A partir de Spinoza (2021), Deleuze (2002) e Munduruku (2017), entendemos que os afetos são as forças que conectam com a memória ancestral e coletiva, pelo qual se estabelecem as relações com a terra e a espiritualidade.

Assim, a memória acontece como elemento fundamental, sendo um processo vivo de atualização dos saberes e práticas e não uma simples reiteração do passado, “é ela quem nos lembra de que somos fio na teia da vida. Apenas um fio. Sem ele, porém, a teia se desfaz. Lembrar disso é fundamental para dar sentido ao nosso estar no mundo. Não como O fio, mas como Um fio” (Munduruku, 2017, p. 116).

Segundo os autores Toledo e Barrera-Bassols (2015), a capacidade de registrar os acontecimentos possibilita a compreensão da diversidade humana, suas relações com o ambiente, a produção de saberes, bem como o compartilhamento do conhecimento através das formas de comunicação. Para eles, a memória da espécie humana pode ser dividida em pelo menos três tipos: genética, linguística e cognitiva, resultado de um fenômeno que se constitui como um processo histórico de “acumulação” e “transmissão” de conhecimentos a partir da diversidade biológica e cultural.

No entanto, a dimensão histórica da memória, conforme abordado pelos autores, ressoa com os saberes-vivências desde que se entenda essa concepção como processos de criação e transformação contínua, uma vez que, os saberes não se acumulam, mas se atualizam e se tornam singulares através dos encontros entre corpos, territórios e modos de vida. As práticas como a pesca, a agricultura e a caça articulam técnicas herdadas (memória genética) e narrativas culturais (memória linguística), ao mesmo tempo que possibilitam reflexões sobre as relações humanas e com o ambiente (memória cognitiva), se reinventam ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, a memória genética pode ser compreendida como uma expressão da memória-hábito, relacionada ao desenvolvimento de habilidades e técnicas que estruturam práticas repetitivas no cotidiano. A memória linguística pode se conectar ao modo como essas práticas ganham significado cultural, sendo constantemente ressignificadas nos encontros e narrativas. Já a memória cognitiva se manifesta na capacidade de perceber e experimentar a aplicação do conhecimento em situações concretas como um acontecimento que emerge e se atualiza em resposta às situações do presente, em vez de mera repetição.

A memória não se limita a rememorar técnicas ou experiências passadas, mas se manifesta como expressão de uma relação dinâmica com o vivido. O presente, como campo de intensidades, lança um apelo ao qual a lembrança responde, atualizando-se e singularizando-se em cada encontro (Bergson, 2019). Nesse entrelaçar de linhas ou teias da existência, os saberes são expressões que emergem do e no corpo nas práticas cotidianas, como intensidades que compõem seus modos de ser, de viver e existir.

Quando falamos de um saber dessa natureza, não podemos encerrá-lo como imutável. Isso porque o ser humano é ontológico e se modifica a cada nova experiência vivida. O saber, assim como a prática, vai se refinando, se modificando em vias de *atualização*, de modo a atender com maior precisão as necessidades humanas em suas relações com o mundo. Nesse sentido, podemos falar da atuação de uma memória pura, real ou, ainda, espiritual “coextensiva à consciência, ela retém e alinha uns após outros todos os nossos estados à medida que eles se produzem [...], movendo-se efetivamente no passado definitivo” (Bergson, 2010b, p. 177).

Aqui a memória é entendida como elemento de atualização dos saberes e de suas práticas. Manifestada ainda por meio do corpo nas narrativas, nas crenças, na religiosidade e que se atualiza em cada encontro, como experienciamos ao habitar a comunidade do Máximo. Os colaboradores de nossa investigação, Gilberto e Renato, ao tentar traçar uma explicação sobre a memória, recorrem à prática de pesca, destacando a recordação de eventos passados como um modo de orientação de suas ações.

Gilberto: *Para mim é memorizar. Na hora que você está pescando ali. Aí você vai criando aquilo. Por exemplo, todo o tempo você tem, tem a memória daquilo que você pescou, por exemplo, um dia você foi lá, aí eu peguei um peixe assim, assim, assim. Aí você vai lá, aí depois, já cria outra coisa eu acho que assim, aí vai criando né, memorizar.*

Ricardo: *Já diz a pessoa, está aqui tudo na memória, né. Já é essa certeza que ele já vai fazer daquele mesmo jeito de que ele fez antes. Aí eu vou pegar um anzol número um. Aí o tucunaré, eu vou estar errando ele, ou ele não vai pegar. Aí eu já vou me lembrando: ah tem outro anzol que eu acho que pega aqui, ano passado eu peguei. Aí já coloca aquele outro anzol, aí já veio na memória. Aí já bota aquele anzol, já joga lá. Aí o peixe já pega, a pessoa já puxa ele.*

Gilberto: “Do outro ano você se lembra, poxa mas aqui eu peguei um peixe”.

Ricardo: “Ali é muito bom. O ano passado, já vem na memória”. Já ficou né, ficou marcado.

Cartógrafo: *Então o que é para vocês?*

Gilberto: “Ela é, para mim, é sempre lembrar, relebrar né”.

Ricardo: “Lembranças boas né”.

No diálogo, o foco da memória está para uma memória-hábito que recorre às lembranças passadas visando as ações práticas no presente. Ricardo, por exemplo, menciona a certeza de que a repetição do uso do anzol funcionará da mesma forma que no passado. Isso sugere uma memória que visa atender uma ação imediata. No entanto, não podemos descartar a memória como criação, pois ao evocar essas experiências, elas se reconfiguram na nova situação vivida.

O uso de determinado anzol para fisgar o tucunaré, como Ricardo citou, não se limita a uma simples repetição do gesto do ano passado. Essa atitude pode possibilitar novas escolhas no momento da pesca que concorrerão para o resultado da prática, como um ponto de intersecção do passado que se articula no presente. Nesse sentido, podemos dizer que a memória transita no campo do hábito quanto na esfera da criação ao reconfigurar e possibilitar novos rumos à prática de pesca.

Assim como o uso do anzol ressignifica a prática da pesca por meio da memória e da criação, o corpo-amazônida se configura em relação dinâmica com o território, permeado por afetos e saberes singulares que entrelaçam experiência e natureza na estreita relação com os rios, o lago Máximo e seus ciclos naturais. A relação corpo-mundo compõe um campo de intensidades na existência, que instaura formas singulares de conhecer e habitar.

Essa experiência sensível, conectada ao território e aos afetos, transcende a racionalidade clássica e inaugura perspectivas que reconhecem a multiplicidade de sentidos e significados produzidos nas relações. Por meio do corpo, se constroem práticas e saberes vinculados ao espaço, ao tempo e às memórias coletivas. O encontro entre o corpo-amazônida, o território e a memória fazem emergir modos de existência marcados pela criação de sentidos compartilhados nas práticas cotidianas.

Pensar o corpo nesse viés permite abertura à corporeidade, que recusa quaisquer dicotomias natureza, sociedade e cultura, formas de pensamento e sensibilidade. Assim, o corpo torna-se um ponto de passagem, onde fluxos de afetos e saberes se encontram e se transformam, instaurando novas possibilidades de criação de existência.

Os saberes-vivências, nesse sentido, emergem da relação viva com o concreto. Eles não se limitam a uma aproximação com o “objeto”, mas tecem conexões entre afetos, territórios e práticas sociais. Poderíamos dizer que emergem do *contato*, constituindo-se nas afecções que atravessam o corpo, isto é, nas experiências sensíveis que conectam o sentir, o perceber e o ambiente. Esse processo relacional revela como o conhecimento se configura a partir de intensidades e encontros, envolvendo corpo, afeto, tempo e memória na comunidade.

Essas dimensões ressoam com a concepção do corpo presente na teoria dos afetos de Spinoza (2021), que o entende como um campo cinético em constante movimento, onde as

velocidades e lentidões definem ritmos singulares e heterogêneos. As relações, atravessadas por encontros, produzem afetos que efetivam a potência do Ser, e refletem na capacidade do corpo de afetar e ser afetado. Essa potência está ligada às ações que o corpo pode realizar em sua relação com o ambiente e as memórias que o atravessam.

Em Deleuze (2002), o corpo é aberto aos encontros e às forças em fluxo. Isso quer dizer que é atravessado pelas intensidades que emergem das relações vividas. O foco está para aquilo que ele pode, uma potência capaz de criar e reinventar a partir das suas experimentações ao seguir o movimento da vida.

Já na concepção Bergsoniana (2010a), o corpo pode ser entendido como uma imagem em constante relação com outras, recebendo movimento em forma de afecção e devolvendo-o pela ação. Essa dinâmica se inscreve em uma espacialidade e temporalidade em constante movimento, onde a memória se entrelaça e atua como uma espécie de fio condutor ativo que conecta corpo e território pelos encontros, permitindo que a existência seja continuamente recriada no mundo.

Embora Spinoza, Bergson e Deleuze apresentem diferenças em suas abordagens como, por exemplo, a ênfase spinozista na composição dos afetos como modo de existência, em contraste com a atenção bergsoniana à duração e à memória como fluxo vital, podemos encontrar convergências entre eles. Uma delas está na valorização do corpo como potência e na recusa de uma separação rígida entre pensamento e vida (corpo-mente, memória-duração).

A nosso ver, essas aproximações ganham força quando nos voltamos às práticas e à produção dos saberes-vivências dos moradores da comunidade do Máximo, onde corpo, afeto e memória se entrelaçam como modos de criar mundos. Nesse sentido, tanto Spinoza, como Bergson e Deleuze, ainda que de maneiras diferentes, reconhecem o corpo como um centro de forças e afetos e não limitado a uma matéria passiva. O corpo sente, age, transforma e é atravessado por experiências.

Assim, é possível traçar uma linha de conexão que passa pelo corpo como um espaço de composição nas visões desses filósofos, centrados no plano imanente da vida. Nesse espaço, as conexões criadas podem abrir caminhos para novos modos de existir, de viver, de conhecer, de sentir e de experimentar, potências do que pode o corpo.

Ao considerar o papel do corpo como síntese das experiências no mundo vivido em que atravessam afetos e a participação da memória na produção de saberes, destacamos saberes-vivências em diversas habilidades e fazeres na Comunidade do Máximo. A cartografia só foi possível pela imersão no território, cultivando uma escuta sensível aos encontros e aos afetos

gerados na relação com os colaboradores da investigação. Foi nesse movimento que buscamos cartografar os saberes que emergiram ao longo da vivência compartilhada com eles.

Saberes-vivências como expressão da existência

Os encontros na comunidade nos possibilitaram conhecer e vivenciar o compartilhamento de experiências, entrelaçadas e atravessadas pelos afetos. Nesse sentido, esse movimento foi essencial para a compreensão de como as práticas sociais se articulam em um campo de intensidades que constituem o modo de vida local.

Foi possível perceber que os saberes-vivências não são apenas expressões estáticas da existência, mas processos vivos e continuamente reinventados, nos quais o cotidiano se desdobra em múltiplas possibilidades de criação e resistência. Esse percurso foi um tanto desafiador, pois era preciso se deixar viver e se afetar.

Para isso, foi preciso evitar aderir a descrições reducionistas dos modos de existência. O exercício do olhar exige desprendimento de julgamentos prévios ou externos, abrindo-se às intensidades que emergem no encontro. Cada gesto, cada ato, seja ele natural, simbólico ou coletivo, carrega uma potência que se expressa em relação, como signos que escapam à consciência e remetem a outras camadas de significação, sempre abertas ao devir.

Foi nesse movimento que nos deixamos afetar pelos fluxos de cada encontro. Os saberes cartografados aqui emergiram dessa relação, não como algo sequencial ou pré-estabelecido, mas como um acontecimento singular, que se desenhou no próprio ato de conviver naquele espaço. Ressaltamos que não buscamos abarcar todos os detalhes neste texto. A vida é constituída por atravessamentos de saberes-vivências e memórias que se dão para além do que foi aqui expresso, “sabemos que as palavras não dão conta do vivido. O que é vivido é muito mais que o narrado” (Oliveira, 2022, p. 156).

Convite do lago: os saberes da pescaria

A pesca constitui uma das fontes de alimentação na comunidade, onde o peixe é mantido como um prato essencial. No que diz respeito as práticas de pescaria, muitos são os conhecimentos mobilizados para o desenvolvimento e execução dessa atividade. Eles não se limitam a habilidades motoras no manuseio de instrumentos, mas envolvem a intrínseca relação com as águas, os ventos, os ciclos dos rios e a percepção do lugar.

Gilberto aprendeu diversas práticas nas suas vivências na comunidade, entre elas a pescar. Essa atividade é uma prática prazerosa, para além do simples fato de conseguir a alimentação. Além disso, ele aprendeu ainda diversas habilidades, como fazer a manutenção nos seus materiais: a tarrafa e a malhadeira (figura 23 a; b). Essa habilidade foi construída ao longo do tempo, que ele não sabe explicar direito a respeito. É possível perceber uma dimensão tácita quando perguntamos sobre algumas dessas aprendizagens.

A agilidade ao manusear a agulha para tecer a linha é manifestada ainda pela concentração no fazer. Segundo ele, a ação é um momento de se atentar no processo, uma forma de ocupar a mente e “esquecer” da correria do dia a dia, se referindo as demandas de trabalho. Nesse período, ele trabalhava na manutenção das estradas, para retirar o mato, galhos de árvores que, frequentemente, caíam sobre os fios de tensão elétrica e causavam interrupção de energia.

Figura 23: (a) Conserto de tarrafa; (b) Tecendo malhadeira.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Essas ações manifestam saberes por meio do corpo nas habilidades construídas na relação com o território, visto que a pesca é como um “convite” do lago. Foi assim que Ricardo, filho de Gilberto, descreveu a experiência ao ser questionado sobre sua percepção da pescaria como parte do cotidiano. Como era tempo de seca, em meados de setembro, a conversa desdobrou a falarmos sobre o rio, que nesse período se torna um desafio para a navegação. A descida das águas dificulta especialmente os deslocamentos mais longos, como os trajetos para a cidade.

Então, questioneei a eles: *Como estamos enfrentando uma seca intensa, qual o impacto na vida de vocês?* E eles respondem, unânime: “o transporte”. Gilberto comenta: “É o transporte, principalmente o transporte”. E, logo em seguida Ricardo explica: “É, por causa que, se o senhor for amanhã para a cidade, o senhor já está preocupado desde hoje, como que o senhor vai conseguir chegar se vai quebrar uma palheta, se vai quebrar o rabo do rabeta, se vai quebrar o eixo, se vai quebrar a máquina, é muita dificuldade”.

Diante da situação apresentada eu pergunto: *Na percepção de vocês, tem apenas esse lado negativo?* Ricardo quem responde: “O positivo para mim, no caso, já é da fartura do lago ali nos poços. Aí já vem as tracajá, vem os peixes tucunaré, já vem aquelas, as curimatá. E aí é o tempo da fartura”. Nesse momento seu pai intervém: “Pois é professor. Então é assim, a fartura, que ela tem a facilidade de você pegar uma comida rápido”. E o filho continua: “Agora quando é no mês de agosto, o senhor pode ir professor”.

Gilberto prossegue o diálogo, como se completasse a fala do filho, dizendo: “Só para quem é bom mesmo.” E Ricardo continua: “Só para quem entende de pescaria. Mas o senhor chega uma hora dessa, o senhor chega com 7 ou 8 peixes só. Agora esse tempo não, se o senhor fosse umas 4 vezes e pescasse, nas 4 vezes, o senhor tinha vindo cheio de peixe”. Nesse momento, lembro das vezes de os ver chegarem da pescaria farta, então comento: *E vocês tem pescado bastante agora, pescado cada peixe enorme.* Assim, Ricardo, finalizando a conversa exclama: “O lago convida”.

A conversa nos possibilitou compreender que a dificuldade do transporte em período de seca e a fartura que o lago apresenta indica que suas percepções se compõem com o lugar numa relação de coexistência entre a natureza e a cultura de pesca. Essa relação carrega afetos e sentidos da experiência vivida, pois quando Gilberto menciona sobre a facilidade de pegar peixe nesse período, percebe-se o acompanhar do fluxo dos rios em conexão com o corpo, o “tempo” da fartura com a necessidade de alimentação e suas práticas de pesca.

A percepção das características do lago em abundância de peixes é uma expressão do modo de vida na comunidade, fruto dos encontros. Em uma de nossas conversas, que sempre aconteciam na varanda da casa de Gilberto, com a curiosidade de conhecer melhor sobre os peixes da região, lancei a pergunta sobre quais os peixes mais comuns que se costuma encontrar. Jasmim, logo intervém e, na simplicidade das palavras, manifesta saberes a partir das experiências vividas. Ela fala: “Professor, na beira do Ramos, pega mais peixe liso. Peixe da ribação”.

Sobre o significado da palavra, perguntei qual o significado e ela diz: “Peixe da ribação, são os peixes que migram para fazer desova em outro lago. Por exemplo: pacu, jaraqui, mapará,

matrinxã, curimatã, carauaçu. Já o tucunaré, encontra mais nos lagos. Aqui no Máximo tem bastante, ainda mais época de seca”.

O relato descreve as dinâmicas de mobilidade do lugar que conecta a “ribeirão”, ou seja, o movimento dos peixes em migração e para desova com as práticas exercidas, como a pesca. Há uma relação ecológica com os rios e lagos da região expressa por meio dos saberes-vivências que manifesta a percepção e a interação com o ambiente como linhas que se cruzam e produzem afetos mútuos.

O convite para a pesca

Durante as conversas com Ricardo, suas expressões e falas demonstravam que o lago atravessa afetos em seu corpo, como se continuamente o convidasse para a pesca. Essa atividade vai além de uma simples forma de obter alimento, ela ressalta um encontro prazeroso e carregado de significado e conexão. Ricardo compartilha seu apreço pela pesca, uma atividade que ele pratica com frequência, quase diariamente, evidenciando sua forte ligação com o lago e o prazer que encontra nesse ato: “Se deixar eu vou todo dia”. Sua esposa, com um olhar de concordância, porém altivo, intervém: “É, isso é verdade. Se deixar não para em casa”.

Como uma oportunidade para isso, ele lança a “deixa”: “Seria bom o senhor ir pescar pra conhecer de perto, pra saber os peixes que a gente pega, como que a gente pesca”. Então eu respondi, sorrindo: *É verdade, por mim não vejo problema*. E ele responde, animado: “Então nós vamos pescar”. Eu confirmo, e ele logo diz que vai preparar os materiais e emprestar uma canoa, para no dia seguinte, seguirmos para a pesca.

Era cedo quando me levantei. Após tomar café, comecei a me preparar para aguardar Ricardo, que havia combinado de pescar “bem cedo”. Desde as seis da manhã, fiquei atento, observando ao redor, até que seu filho, o pequeno Igor, apareceu batendo à porta. Ele perguntou se eu estava pronto, a pedido do pai, e informou que estariam me esperando na beira, em frente à comunidade. Peguei um boné, o protetor solar, vesti uma camisa de mangas longas e segui rumo ao encontro.

Assim que cheguei, Ricardo e sua esposa preparavam a canoa (figura 24). Colocaram os materiais a bordo, como a malhadeira e os caniços. Ricardo pediu a seu filho que me entregasse um colete, pois eu havia dito antes que não sabia nadar. Eles brincando, haviam dito: "Cuidado professor, a gente pode se alagar. Um dia desses nós passamos perrengue que emborcou a canoa". Tudo indicou que eles levaram a sério minha observação, mesmo com a brincadeira.

Figura 24: Preparação para a pesca.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Subimos a bordo e seguimos pelo lago Máximo. Logo o sol mostraria sua intensidade. Peguei o protetor solar e apliquei no rosto, compartilhando com o pequeno Igor, que usava uma sombrinha que a mãe levaria. A observação feita por ela foi a seguinte: "É porque ele queima muito do sol se deixar".

O vento soprava suave como uma brisa e podíamos ouvir o som das águas, agitadas de maneira singela pelos ventos. Ricardo, atento, observava o movimento ao redor enquanto procurava o ponto ideal para lançar as redes.

Enquanto preparava a malhadeira, o diálogo fazia emergir saberes quase que espontâneos. Ele diz que nossa pesca será no lago, porque para o Ramos, as águas são mais agitadas e se torna mais perigoso, indicando o fato de eu não saber nadar.

Ele comenta, ao organizar a malhadeira em movimentos ágeis: "Essa daqui é malha 40, que pega o pacu daquele graúdo, tucunaré, curimatã, né? esses peixes aí. Pega também o mapará, do grande. Um mapará daqueles maiores, assim, ó. Daí do lago, pega eles. Quando eles passam, engata".

Nesse momento, ele vai soltando a malhadeira, demonstrando uma habilidade das mãos no manuseio (figura 25), e comenta: "Aqui tem uns pirarucus que todo ano eles chocam. Tracajá desova bastante nessa área aqui, quando seca mais um pouco". Eu pergunto: E fica terra aqui? e ele responde: "Fica. Aqui alaga tudo. E aqui com mais um mês, isso daí". Sua fala indica uma percepção do espaço e a temporalidade em relação ao conhecimento da região.

Logo seguimos para outro ponto, quando ele diz: "Nós vamos deixar ela aqui e vamos continuar por aí". O diálogo segue, é ele quem dita a conversa: "Tem um tempo aqui agora né, quando secar mais um pouco,

Figura 25: O lançar da malhadeira.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

quando dá curimatá, você vai colocando, já vai pegando peixe assim. Bastante mesmo, curimatá. Tem curimatá graúdo aqui no lago do Máximo".

Enquanto seguimos pelo lago, adentrando em direção às cabeceiras, ele brinca: "E professor, a Eliza é profissional". A esposa é, muitas vezes, companheira da pescaria. Inclusive, era ela quem conduzia a canoa, dirigindo o rabeta, atenta, com muita habilidade, desviando dos matos pelo lago, enquanto ele seguia à frente, observando o melhor local para soltar a malhadeira. O filho participa quando não se tem o objetivo de uma pesca mais intensiva. Essa imersão faz com que ele, desde cedo, vá construindo saberes e aprendendo pelas experiências a cada vez que vai pescar junto aos pais.

A calma do lago parecia se espalhar, trazendo uma sensação de tranquilidade enquanto eu observava Ricardo fazer novas explicações: "Tenho mais dois tipos de malha. Essa aqui é a malha 40 com fio 30. Aí tem a 35 com a linha 20". Curioso, perguntei: *E essa menor, para que serve?* Ele respondeu prontamente: "Para pegar mapará, aracu, branquinha".

A resposta indica quais os tipos de peixes se pescam com cada tipo específico de malhadeira. Para cada tipo de peixe, a depender do período, faz-se a escolha de determinado tipo de malha da rede. Enquanto isso, ele vai terminando de soltar a segunda malhadeira (figura 26) e observa: "Se não armar a malhadeira não adianta colocar".

Figura 26: "Armando" a segunda malhadeira.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Diante da dúvida que pairou, perguntei: *E se não armar direito?*

Ele explicou: "Ela tem que ficar bem armada, certinha no fundo. É isso que eu digo, tem que ajeitar bem a malhadeira".

Continuei: *Mas, e na hora de tirar? Não engata tudo nesse mato?*

Ele respondeu com segurança: "Não engata, não. Eu vou puxando, e ela vem com o peixe".

Aqui foi possível observar uma articulação prática e exitosa que possibilita a atividade de pesca, desde saber pilotar a canoa, preparar as redes, lançá-las ao rio e um conhecimento perceptivo do local, dos pontos estratégicos e dos tipos de peixes que se pretende conseguir. Ele menciona: "Aqui onde

nós estamos é próximo da cabeceira do Castanha".

O sol já começava a esquentar intensamente, mesmo no início da manhã, e senti minhas costas começarem a arder. Peguei o colete e vesti, buscando proteção, enquanto brincava: *Deixa eu colocar isso aqui, porque se a gente cair no rio, vocês nadam, e eu não!* Eles riram, compartilhando o momento com leveza.

Com a época de seca, ele faz outra observação: "Aqui é onde os peixes passam agora esse tempo, que é no canal onde é fundo. Aí fica um poço aqui nessa cabeceira e outro na outra". E produz memórias: "Teve um tempo que tiraram muito pirarucu daqui, desse, daquela e da outra. Fizeram a pesca".

O relato carrega sentidos relacionados as mudanças na cartografia do lugar. A disponibilidade dos peixes, como o mencionado pirarucu, reflete a dinâmica dos fluxos do ambiente com os saberes-vivências relacionados a prática de pesca. O canal e a formação de poços são locais específicos que demonstram as variações do espaço que acompanha o ritmo das águas, sendo eles, fundamentais para a sobrevivência dos peixes.

O movimento da memória cria uma conexão entre o antes e o agora, como uma linha de fuga que se inscreve no território e manifesta um processo de afetação mútua entre os seres humanos e os elementos naturais, como os poços e canais que se formam e os peixes. Essa dinâmica reflete os modos singulares de habitar o território.

Ao continuar o percurso, eu pergunto: *Tem alguma coisa a ver a hora dos peixes estarem por aqui?* E ele diz:

Tem, as vezes a gente pode passar o dia. Quando está quente, não pega quase não. Aí quando é a partir das cinco horas [da tarde]. Ai já vai começando a cair peixe. Ainda tem uma, que agora tá luar né. Aí fica meio difícil pegar né. E quando pega de noite que deixa pra ver de manhã ela estraga. O luar estraga o peixe, é o mesmo que deixar o dia inteiro no sol quente. Estraga, fica moído.

A fala de Ricardo sugere a temporalidade relacionada com a prática da pescaria e, ainda, a influência do luar sobre o peixe, uma intrínseca relação tempo-luar-pesca. Segundo ele, a lua, como uma força externa, afeta diretamente a qualidade do peixe, o que indica como o ambiente não só influencia, como também determina as possibilidades na pesca.

A segunda malhadeira que foi armada no lago, fabricada com uma malha diferente, tinha o objetivo de capturar outro tipo de peixe, como percebi quando ele explicou: "Essa daqui vamos colocar pra ver se pega charuto".

Perguntei: *Isso aqui é de outra malha?*

Ele respondeu: "É outra malha. Essa aqui é linha 20 com malha 18. Ela pega charuto." E continuou: "Nesse tempo, o charuto está saindo. Qualquer hora a gente pode pegar. Mas quando é na cheia, bem grande, só de tardinha". E ainda acrescentou: "Agora não tem boto, tá vendo? Na cheia, a gente mal termina de colocar, e eles já começam a rasgar a malhadeira".

Ele explica que os botos acessam o lago Máximo: "na cheia essas árvores aqui somem tudinho". E complementa: "para ver como enche e seca também. Assim como enche seca".

A percepção e o conhecimento construído no contato com o ambiente possibilitam ações específicas que corroboram para o objetivo da atividade: pescar charuto. Além disso, o fato de que os botos rasgam a malhadeira demonstra a mobilidade e familiaridade com o espaço. A memória mobiliza a coexistência entre diferentes tempos e ritmos da

atividade exercida no lago Máximo nos períodos de cheia e vazante. Esse ciclo instaura um campo de forças que se encontram, se articulam e se reinventam.

Com o curto período em que a malhadeira permaneceu armada, capturamos alguns pequenos peixes, que seriam usados como isca para a pesca com caniço. Decidimos navegar um pouco mais pelo lago, até pararmos a canoa em um canto sombreado da margem.

O lugar era tranquilo, envolto em silêncio, onde o som do motor rabeta cessava e dava lugar ao sussurro dos ventos entre as árvores e seu leve movimento nas águas. Entre nossas conversas, os primeiros pulos dos peixes começaram a romper a calmaria. Igor, observando a cena, comentou: "Por aqui tem peixe, ó".

Eliza prepara as iscas, utilizando os pequenos peixes, o manuseio da faca é habilidoso (figura 27). Colocamos no anzol e como que à espera dos peixes, aguardávamos. Ricardo fica apenas a observar, deitado na canoa, e silencia como se estivesse aproveitando a tranquilidade do lugar. Mas logo se levanta, pois Igor foi o primeiro a fisgar um pequeno peixe piranha. A mãe sorrindo, diz: "pequeno igual você". Ele está animado, e logo se empolga para pegar o próximo. A mãe coloca novamente a isca, e o garoto concentrado, não demora a fisgar mais um.

O corpo do menino se apresentava em gestos singulares, indicando que não havia um jeito único ou "correto" de realizar aquela ação, mas, de alguma forma, ela parecia alcançar o resultado esperado. Ele seguia atento, esperando. Batia com o caniço na água, como um sinal para atrair os peixes.

Coloquei a isca no anzol e lancei-a à água. A princípio, não esperava conseguir pescar nada, mas logo fisguei um peixe. Minha alegria pareceu surpreendê-los, e ouvi: "Olha, ele conseguiu! Muito bom!". Ricardo, com gentileza, pegou meu celular e registrou o momento. (figura 28).

Figura 27: Preparação das iscas.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Figura 28: Momentos de pescaria.

Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Na tranquilidade que marcava a pescaria, Igor me observou por um instante e perguntou à mãe: “Mãe, por que ele está de colete?” Sua curiosidade me lembrou que, mesmo na calmaria da canoa, eu mantinha o colete vestido. A observação do menino carregava um tom de estranhamento, visto que, para eles, o uso do colete nas proximidades não era algo habitual.

Na volta da pescaria, após conseguirmos alguns peixes, Ricardo começou a recolher as malhadeiras. Poucos haviam sido capturados, e ele comentou que, ao final da tarde, seguiria para o Ramos para lançar as redes novamente e garantir o alimento. Com habilidade, recolhia as malhadeiras, retirando os peixes presos. Sob o sol que brilhava intensamente sobre as águas do lago, retornamos à comunidade. Apesar de não ter sido uma grande “pescaria”, voltávamos com alegria: eu, por vivenciar e compartilhar aquele momento com eles; e eles, por generosamente compartilharem suas práticas e saberes comigo.

O saber “ticar o peixe”

O peixe é um item essencial na vida da comunidade, principalmente para a alimentação. A sua preparação requer a aprendizagem de habilidades específicas para este propósito. Uma delas, dependendo da espécie, consiste no ato de “ticar” o peixe. Essa técnica permite realizar cortes precisos com a faca para triturar as espinhas situadas no seu lombo, além disso, remove-se suas vísceras e guelras para que esteja pronto para o consumo, seja frito, assado ou cozido.

Em uma manhã na comunidade, em meados agosto de 2023, fui até a casa de Lourdes e Vigor. Ao chegar no local, como visita inesperada, Lourdes se encontrava no “jirau” preparando peixe para o almoço (figura 29 a; b). A situação me chamou a atenção e iniciou um desdobramento com vista a conhecer como atuam de maneira prática em seu cotidiano.

Lourdes mencionou: “Estou aqui preparando esses peixes que trouxeram da pescaria para preparar o almoço”. Então, percebi a habilidade manifestada na agilidade do manuseio da faca naquele processo e falei: *A senhora faz isso com tanta naturalidade que parece fácil*. Então ela responde e, logo em seguida, lança uma pergunta: “Acostumada já, muito que já fiz isso.

Quando eu era nova penava um pouco, mas aí a gente vai aprendendo. O senhor sabe “cuidar” peixe?”

Figura 29: (a) Ticar o peixe; (b) Remoção das guelras.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Então, desconcertado, respondi: *Não, nunca foi algo que me prestei a aprender*. E ela continuou: “Pois é né professor. É verdade. Como não é algo que o senhor é acostumado né”. E logo desdobra a questão: “E o senhor sabe que até esses pequenos sabem. Eles conhecem tudo, até mais que nós mesmos. Eles vão pescar por aí com os pais deles, sabem pescar e tudo! Quando o senhor for aí na escola, pergunte que o senhor vai ver”.

A observação de Lourdes a respeito das crianças eram os primeiros indícios de que os estudantes, moradores da comunidade possuem saberes-vivências construídos na relação com as práticas e o ambiente. Ao concluir a tarefa, ela me convidou a entrar, tomar um café e continuar a conversa.

Enquanto entrava, notei uma panela com sementes no fogão à lenha, mantendo fervura. O registro foi feito posteriormente (figura 30). A ocasião despertou minha curiosidade, conduzindo-nos a um novo diálogo que revelou outros saberes-vivências de Lourdes, os quais abordaremos a seguir.

O diálogo sobre a preparação dos peixes evidencia como os modos de viver na comunidade

Figura 30: Sementes de andiroba.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

estão em constante inter-relação com as práticas cotidianas. Eles engendram percepções singulares sobre os animais, aprendizagens situadas e a produção contínua de saberes. Podemos perceber ainda que, realizar tal procedimento com tamanha precisão sem cravar a faca em um dos dedos manifesta a síntese do tempo vivido. Assim, quando Lourdes fala que as crianças aprendem desde pequenas, observa-se que essa relação corpóreo-temporal é produzida desde a infância.

O saber preparar óleo de Andiroba (Carapa guianenses)

Nas vezes que fomos à casa de Lourdes e Vigor, o casal de idosos sempre se mostrava receptivo e apreciava receber visitas, iniciando conversas envolventes. Em um desses encontros, fiquei curioso quando vi uma panela sob fervura, contendo sementes. Quando perguntei a respeito, ela disse que estava preparando amêndoas para retirar óleo de andiroba.

Percebi, então, que ela possuía mais um saber, advindo da conexão que ela tinha com o território e os recursos que ele oferece. Preparar o óleo de andiroba, não era uma atividade de trabalho, nem rotineira, pois acontece no período de frutificação da espécie. A observação feita é que os frutos começam a cair entre os meses de junho e julho.

A finalidade consiste em uso próprio para fins de tratamento de saúde. Às vezes, quando a massa produz bastante, ela compartilha com os filhos, parentes e raramente vende para as pessoas que procuram por ali. Ela me convida para ir até o quintal, onde já havia preparado a massa para retirar o óleo, dizendo “Dessa vez eu fiz, mas era só uma saca que trouxeram ali da ribanceira”.

Antigamente, ela conta, realizava esse processo com mais frequência, mas hoje ele se limita a pequenas ações, já que a coleta é feita por terceiros. No entanto, ela recorda com nostalgia de quando, mais jovem, era ela mesma quem recolhia as amêndoas, demonstrando uma conexão particular com as práticas do passado.

Acompanhar o processo se tornava desafiador, pois Lourdes realizava as etapas de maneira imprevisível, muitas vezes quando estávamos na cidade ou envolvidos em outras atividades na comunidade. Quando nos dávamos conta, ela já havia avançado nas etapas seguintes. Em outro encontro, ela já havia preparado a massa, mostrando sua habilidade em realizar a tarefa com naturalidade e rapidez (figura 31).

Figura 31: Massa preparada para retirar o óleo de andiroba.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Ela conta que aprendeu com os pais que, por sua vez, aprenderam com seus avós. Conhecimento entre gerações. Quando produzia bastante quantidade ela usava o seu velho tipiti, hoje pendurado em uma árvore no quintal. O trabalho é feito manualmente e é descrito por ela de forma simples, fazendo emergir uma memória-corpo, onde o saber é mobilizado pelo corpo e guardado na memória. É válido destacar que não buscamos descrever cada detalhe do processo, pois não tivemos a oportunidade de acompanhá-lo integralmente. Como ela mesma menciona, às vezes é abundante a quantidade de amêndoas, outras vezes não, e já havia transcorrido o período em que ela havia realizado a colheita.

Durante os encontros, emergiram memórias que atualizaram o processo, intercaladas com outros acontecimentos. Apenas perguntei como era o processo, e ela compartilhou:

Primeiro tem que juntar, quebrar para tirar aquela semente que tem. Porque ela é uma castanha. Aí, deixa passar oito dias, depois cozinha aquela semente. Aí tem que esperar mais oito dias, de oito a dez dias, deixar descansar. Vai abafar para escorrer aquela água. Aí quebra a castanha de novo que ainda tem, é tipo uma castanha aquela semente.

Eu perguntei: *Que água?*

Ela respondeu: “É uma água que escorre, tem que esperar escorrer. Aí que quebra de novo e corta para poder retirar a massa. Aí abafa de novo e depois de oito dias, amassa e põe no sol para escorrer a água”.

Questiono: *De novo?*

Lourdes explica: “É. A gente põe aquele morrão de algodão que escorre a água e fica tudo naquele morrão. Depois, a gente faz outro morrão de algodão para escorrer o óleo”.

Ao dar continuidade, ela menciona a utilização do tipiti, dizendo: “A gente põe a massa, amarra e espreme. Aí eu ponho uma vasilha embaixo com um pano para escorrer, porque

escorre com massa. A vantagem do tipiti é que tira mais rápido, mas fica *borra*”. Estávamos no quintal, quando ela me mostrara o tipiti, mas avança para outra narrativa, que atravessou e redirecionou, por um momento o diálogo.

Ela disse: “Olha as minhas plantas, tem muito por aqui. Eu gosto delas”. Uma delas me chamou atenção e eu perguntei a ela: *Essa aqui me parece familiar. Que planta é essa?* E ela, sem demora, respondeu: “É pião-pajé que chamam. Eu conheço assim”. Perguntei se utilizam com alguma finalidade específica, lembrando-me de que, desde criança, os mais velhos diziam que variedades dessa planta (não tenho certeza se é essa) são eficientes para tratar aftas na boca. Ela respondeu: “para fazer banho”.

Eu pergunto, curioso: *Que tipo de banho?*

E ela explicou: “Pra descarrego do corpo”. Diante de meu olhar pensativo, ela prossegue: “Para *mau olhado*”. Assim, um novo saber emerge, baseado nas crenças que permeiam o lugar. Além disso, estabelece uma conexão de ascendência indígena, como nos mostra os versos de Kambeba,

*Mapinguari o benzedeiro
Procurava no terreiro
Uma erva para curar o mal,
Pião pajé, folha de jucá,
Invocando o sobrenatural
(Kambeba, 2020, p.20).*

Lourdes compartilha que o banho tem de ser preparado nos dias de terça e sexta-feira preferencialmente pois, segundo ela, são os melhores dias para fazer efeito. Mistura-se a planta, com outro tipo de pião, o roxo e um pouco de cachaça pura. Seu efeito “quebra” o mau olhado lançado sobre a pessoa.

O diálogo pareceu ter se “quebrado” quando ela retorna a falar sobre a questão da venda do óleo de andiroba, quando comentou: “Pois é professor, minha filha fica até brava. Ela diz: - Mas mamãe, a senhora é muito besta. O trabalho que a senhora tem, para dar tudo”. Lourdes diz com um leve sorriso: “Mas é isso, a gente é mesmo”.

Dessa conversa, outra memória se produz e ela compartilha: “Professor, uma vez a senhora que morava aqui perto, tirou o óleo para vender, mas acredita que ninguém comprou? Aí chegou o vizinho dali e vendeu o dele tudinho, mas foi tudo! Depois que a gente soube que ela misturou com óleo, por isso ninguém comprou”.

Perguntei: Que óleo? E ela disse em tom altivo: “com óleo de cozinha”. Atualmente, não identificamos ninguém além dela que estava realizando essa atividade, embora alguns já tivessem trabalhado e possuem esse conhecimento. Em seguida, outra memória é mobilizada:

“No meu tempo, óleo de cabelo era de andiroba”. E acrescenta: “Eu ainda faço meu gel de massagem”. Então, vai até o quarto, traz um depósito e comentando sobre a eficiência durante suas massagens (figura 32).

Figura 32: Gel produzido com andiroba.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Percebi o cheiro característico, e um cheiro forte, que causava aquela ardência gelada no corpo, quando experimentei. Então, perguntei: *Tem mais alguma coisa aqui, não é?* E ela respondeu: “Sim, tem vários ingredientes. Eu vou misturando, até com esses restinhos desse gel de farmácia mesmo.

O uso de andiroba, como ingrediente, mapeia um saber-vivência que se articula com o corpo e com os elementos naturais disponíveis no ambiente. A mistura com os produtos de farmácia cria uma composição nova que conecta o “tradicional” e o moderno. O relato ainda traz ao presente uma memória sobre o uso do óleo de andiroba no passado, criando uma linha de conexão com os novos produtos utilizados atualmente.

O saber fazer farinha

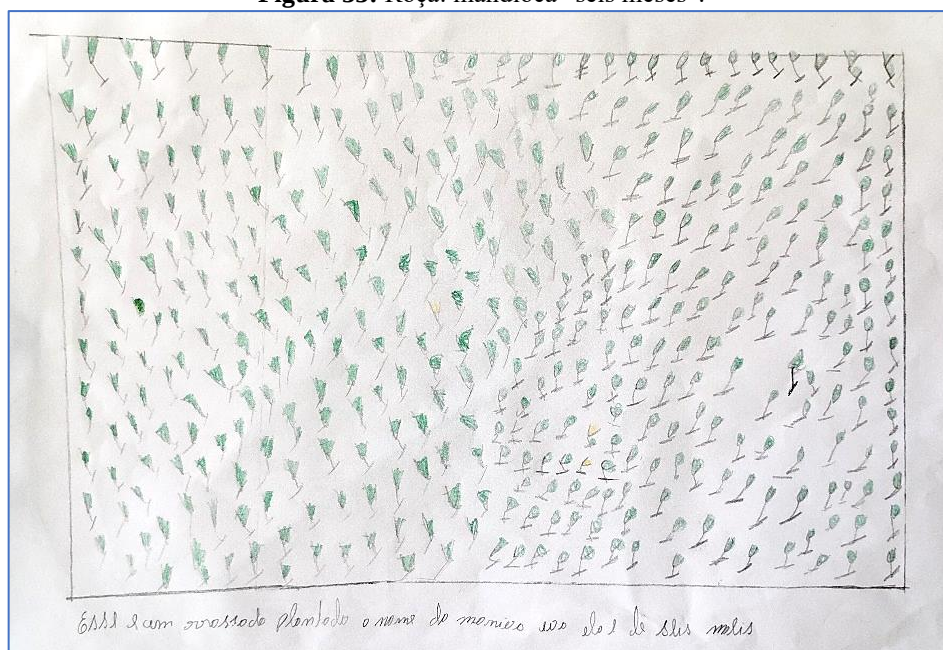
A farinha se constitui como um dos elementos centrais quando falamos sobre a economia e as formas de trabalho na comunidade. Ela mobiliza as ações coletivas, pois é comum encontrar fornos ou casas de farinha nos quintais. Aqueles que não produzem, geralmente, colaboram com outras famílias ou recorrem a quem possui. Esse elemento é visto como um alimento fundamental no local.

Ivan e Débora trabalham com a fabricação do produto a muito tempo na comunidade. Jasmim e Gilberto também já trabalharam muito com farinha, como eles mesmo dizem. Mas hoje ela é funcionária da escola e ele trabalha mais com atividades na fazenda de seu patrão. Tivemos a oportunidade de realizar diversos encontros com eles, nos quais fomos atravessados por saberes e memórias que se entrelaçam com suas vivências no local. Esses encontros permitiram-nos cartografar seus saberes, embora reconheçamos que essa cartografia é sempre provisória e atravessada por limitações devido a dinamicidade do conhecimento e das práticas realizadas.

O saber-fazer farinha é uma atividade vital para a manutenção da vida dos colaboradores de nossa investigação. Esse processo é longo e requer muitos conhecimentos mobilizados em habilidades corporais, manuais, utilização de instrumentos, percepções e afetos que se conectam e acontecem de forma entrelaçada. Para fins de organização da escrita, optamos pela cartografia das etapas de cada parte do processo.

O saber sobre roçados e roças

Figura 33: Roça: mandioca “seis meses”.



Fonte: Desenho criado por um estudante do 8º ano.

Na figura 33 acima, o estudante descreve um roçado plantado com mandioca de variedade “seis meses”. Essa criação destaca um aspecto inicial e essencial do processo produtivo. A partir dela traçamos a cartografia sobre a produção da farinha, que começa com o saber preparar os roçados e plantar as roças.

Para esclarecer os termos roçado e roça, Jasmim, colaboradora da investigação, nos faz uma observação muito importante, pois quase sempre confundíamos ou utilizávamos as palavras para se referir a mesma coisa. Ela destaca: “o roçado é quando prepara a terra e a roça é quando já está plantado”. Dito isso, as conversas, que ocorreram em diversos momentos distintos com os colaboradores de nossa investigação, faziam emergir esses saberes que aqui organizamos.

Ivan menciona que, geralmente, eles começam a preparar a área do roçado no período da seca, em agosto, se referindo ao verão amazônico. As roças já estão prontas em novembro.

As etapas são: roçar, “derribar”, queimar, limpar a queima, “encoivarar” e plantar a maniva. Depois do plantio, já se tem uma nova roça, que segue com a “capina” durante o período de crescimento da planta e o desenvolvimento de suas raízes.

Gilberto explica cada etapa mencionada durante uma conversa:

Roçar é limpar a área que vai fazer o roçado. Derribar é tirar as árvores, as grandes no caso, para não atrapalhar a plantação. Aí faz a queima, não pode passar do tempo. Ainda tem isso, se queimar antes de não tá bem seco, fica enxarcado. Aí limpa o que queimou para encoivarar. Depois leva a maniva para fazer o plantio. Aí tem que torcer para nascer, se o verão não for muito forte.

Pergunto especificamente sobre a prática de “encoivarar”, que para mim, não parecia muito claro. E, sobre porque ele menciona o fato de o solo ficar “enxarcado”. Ele esclarece: “É tirar os tocos que não queimaram, no caso. Aí vai ter que tirar de lá para não empatar. Para poder ter mais “covas” no roçado entendeu? Porque se aquela quantidade toda fica ali. Aí vai tomar espaço de plantar. De ter mais cova no caso”.

Outra questão que emerge das conversas é a necessidade de realizar a “capina” na roça após um período de dois meses. Caso contrário, a mandioca “fica entanguida”, expressão que, para eles, significa que a raiz não se desenvolve, comprometendo a produção. A explicação se desenrola de forma coletiva, intercalando as narrativas de Gilberto e Jasmim que se complementam:

Gilberto: “Olha, dependendo da roça, ela tem uma boa produção.”

Jasmim: “Ainda tem que, se você não capinar, você não tem mandioca. Tem que capinar para a mandioca crescer, dar uma mandioca bonita. Tem que capinar.”

Gilberto: “Porque, se não capinar, ela vai pro mato todinho e nem aparece maniva. Nem a maniva não engrossa, não cresce. Você plantou, aí vai esperar o quê? Uns dois meses. Depois de ela está com dois meses, vai tá com uns 30 centímetros de altura, mais ou menos. Aí já vai começar a capinar, tirar o mato. Porque, se você deixar um tempão, quando for capinar, não dá mais conta de tirar o mato. Já é muito mato.”

Jasmim: “Aí a mandioca fica entanguida, fica naquele mato.”

Gilberto: “Não desenvolve, nem na maniva [planta] e nem na batata [raiz]. Não vai.”

Uma observação a ser feita é de que a capina deve ser realizada pelo menos três vezes ao longo do período de crescimento da planta. A partir das falas, pode-se enfatizar a dinâmica entre o tempo do cultivo e o tempo de desenvolvimento da planta, onde a prática da capina se insere como uma ação necessária para que a mandioca alcance seu potencial. Os ritmos da

natureza dialogam com o trabalho, em que evidenciam saberes que emergem da relação contínua com o espaço.

Nas roças, encontram-se diferentes tipos de manivas, sendo as mais comuns e frequentemente mencionadas: *Amarelinha*, *Seis meses*, *Pagoa* e *Pororoca*. Elas correspondem a variedades da espécie, sendo somente a última classificada como “brava”, as demais são mandiocas mansas.

A nomenclatura das variedades *Amarelinha* e *Seis Meses* reflete características específicas: a coloração marcante da primeira e o período de desenvolvimento da segunda. Já a *Pagoa*, por ser considerada do tipo mansa, é identificada por eles como uma espécie de macaxeira. De acordo com Débora, ela é utilizada para fazer a farinha branca, ou de macaxeira, como é mais conhecida. No entanto, diferentemente de outras variedades, ela não pode ser consumida apenas cozida, como explicam Jasmim e Gilberto, intercalando os diálogos:

Gilberto: “Ela é um tipo de macaxeira”.

Jasmim: “Mas ela é um tipo”.

Gilberto: “Ela não é azeda. Ela é docinha. Mas ela só é própria para fazer a farinha”.

Jasmim: “E trabalha com ela só no mesmo dia”.

Gilberto: “Para fazer para a gente, se alimentar dela assim, tipo a macaxeira, ela não. Se você for pegar a macaxeira e a pagoa: a macaxeira ela fica mais amarela do que a pagoa”.

A observação de Jasmim sobre trabalhar com o tipo pagoa no mesmo dia refere-se ao fato de que, se não processada rapidamente, a mandioca azeda, resultando em uma farinha com o sabor característico desse “azedume”, como eles descrevem. Essa dinâmica temporal condiciona as práticas e decisões relacionadas ao processamento, onde o tempo se torna um agente fundamental no resultado.

Jasmim explica as diferenças entre as variedades: “É diferente da amarelinha. A amarelinha, tu tira hoje, tu não pode torrar ela hoje mesmo. Porque ela fica uma farinha muito amarga. Tem que deixar, tem que fazer a mistura dela. Tu tem que deixar ela na água, pra ela amolecer. Para poder misturar com a mandioca que tu for cevar.”

Essa observação indica que cada tipo de mandioca exige ações específicas, como deixar de molho ou misturar, o que demonstra como o saber se ajusta às singularidades de cada variedade da espécie e se conecta com o fazer por meio dos procedimentos necessários. Nesse sentido, podemos perceber que as ações não são apenas funcionais e técnicas, mas compreendem a relação de interação entre o elemento mandioca, o corpo, o tempo e o ambiente que mobilizam uma rede complexa de saberes-vivências com sentidos e significados que atravessam suas experiências.

Em relação a preparação dos roçados e o plantio das roças, percebemos que são permeados por valores simbólicos herdados da cosmologia indígena que atribuem significados específicos ao trabalho agrícola. Essas crenças orientam práticas como os ciclos de plantio e as relações com a terra, influenciando tanto os procedimentos quanto os resultados da produção. Algumas tem valor subjetivo, como a influência da lua, mencionada por Gilberto: “A questão da lua. Eu não sei qual é a lua. O tempo da lua que é bom de plantar. Não sei se é na parte crescente, uma coisa assim. É para dar bem batata [raiz de mandioca]”.

Durante essa conversa, Jasmim complementa: “O senhor sabe o período que planta a banana? Eles dizem que no luar não se planta a banana, porque dá broca”. Essa referência diz respeito à fase de lagarta de uma mariposa conhecida como broca-gigante (*Telchin licus*), que se alimenta dos tecidos das bainhas foliares e, posteriormente, penetra no pseudocaule da planta, “como a lagarta se alimenta, se desenvolve no interior do pseudocaule e cresce dentro deste até atingir seu tamanho máximo, os danos que causa a planta podem ser bastante severos” (Costa et al., 2015, p. 2).

As crenças mencionadas se referem a antigos moradores do local, que perderam sua força, mas ecoam como memória viva de um saber ancestral (Kambebe, 2020). Podemos perceber melhor isso, em um dos encontros com Débora, quando questionei sobre esse tipo de crença que influencia no plantio. Ela então relata:

Não, a gente não tem essa crença. Tem gente que tem, né? Já ouvi falar se eu vou plantar a roça, já não vai crescer se está na lua cheia. Não, não tem esse negócio. Não tem mais. A gente planta em qualquer período, em qualquer período de lua. Nós não temos. E graças a Deus dá tudo certo.

O relato aponta para uma ruptura na percepção das crenças e evidencia que as práticas na comunidade são reinventadas ao longo do tempo. A afirmação de plantar em qualquer período rejeita a força da influência das fases da lua no plantio. Todos eles reconhecem a existência de crenças culturais, mas a desvalorizam ao atribuir o efeito a terceiros ou a moradores “antigos”, como algo do passado que não acontece mais.

Ainda assim, essas mudanças não invalidam completamente a força cosmológica, que é ajustada com base nas experiências vividas e permeada por um elemento espiritual, como mencionado por Débora. Enquanto algumas crenças, como a relação entre as fases da lua e o plantio, foram ressignificadas ou mesmo abandonadas, outras permanecem, preservando e traduzindo os valores simbólicos da cultura local. Um exemplo é a crença da ‘queimação da roça’, como explicou Débora:

Agora tem a questão de quando falece. Principalmente quando é parente muito de perto. A gente respeita, um pouco, porque nós tivemos uma... Como se diz? Uma experiência, né? E quando o tio dele morreu. Aí então nós estávamos no período de um roçado também. Aí nós fomos fazer o plantio do nosso roçado. Mano, veio tão lindo o roçado. Tão lindo, lindo, lindo, a maniva. Mas de repente ela começou amarelar as folhas, começou a morrer mesmo. Aí eu ainda tive que replantar. Aí a gente replantou a roça.

Sobre isso, ela recorda: “A minha sogra tinha um esposo que a irmã dele faleceu. Aí ele não lembrava, e foi apanhar aquela pimenta cheirosa. Parece que tinha jogado uma água quente nela. Mano, outro dia ela amanheceu, as folhas, tudo, tudo, tudo murchinha. Morreu a pimenta”.

Ainda a respeito dessa crença, lembro de Jasmim mencionar um fato parecido em uma das conversas que tivemos nesse período. Ela menciona um recente acontecimento com uma parente da comunidade que trabalha com a produção de farinha, em que teve que pausar totalmente o trabalho por sete dias, devido ao falecimento de um familiar.

Conversávamos sobre a questão da farinha, quando a professora Anne, que estava presente, pergunta, demonstrando que já conhecia ou tinha ouvido falar a respeito: “E quando a parentela da pessoa morre, ela não pode ir pro roçado?”. Jasmim explica: “É uma crença também que até hoje as pessoas aqui ainda têm. Por exemplo, estraga a mandioca, apodrece a mandioca.” Perguntei: *Não vai trabalhar ou não vai fazer a colheita? Qualquer etapa?* E ela responde com tom de voz firme: “Não vai, não sai. Passa sete dias de resguarde. Porque ainda têm essa crença da queimação na roça, que vai morrer. E aqui todo mundo ainda tem essa crença aí. Todo mundo.”

Os modos de existir na comunidade continuam a ser permeados por crenças que produzem seus próprios efeitos de verdade. Essas crenças podem ser compreendidas como forças que atravessam a vida local, influenciando corpos e ações, especialmente por meio de consequências negativas que, por essa razão, são percebidas como algo a ser evitado.

Em “Santos e viagens”, há muitas descrições sobre as crenças de uma comunidade da Amazônia, intitulada pelo nome fictício de Itá, na região do baixo Amazonas. Nesse local, são descritas as funções que essas forças têm para os moradores da região. Uma delas se relaciona com a situação mencionada, “[...] é esse um período de *resguarde* para o parente do morto. Não se come frutas, porque isso arruinará os dentes; não se trabalha as roças porque as plantas apodrecerão antes de amadurecer.” (Galvão, 1976, p. 65).

Outra crença que influencia as ações na vida comunitária é a ‘panemice’, associada as práticas de pescaria. Em uma de nossas conversas na casa de Gilberto, alguém brincou dizendo, “Ele é muito panema”. Então, lembrando a ocasião em outro momento, perguntei a ele e ao

seu filho Ricardo o que isso significava para eles enquanto conversávamos sobre pescaria. O diálogo flui:

Ricardo: *Panemice? Olha, se quando a mulher grávida come, já empanemou.*

Cartógrafo: *A mulher grávida come o quê?*

Ricardo: *A caça ou peixe grande. E aí quando o senhor comeu um osso de alguma caça ou um peixe no lugar, perto do sanitário, onde urinaram, já empanemou.*

Cartógrafo: *Empanemou o quê?*

Ricardo: *A pessoa, e a arma também. Pode atirar com a arma, não mata. Aí já tem que fazer um banho.*

Cartógrafo: *A arma que você diz é aquele, como é que ele chama? Arpão?*

Ricardo: *pode ser o arpão ou a espingarda.*

Gilberto participa da conversa:

Eu não tenho dúvida de que, pra mim, a caçada, se eu matar uma caça como ele está falando, joga pra cá, joga pra ali o osso todinho, onde estão pisando, onde vão urinar, essas coisas, aí onde passa uma mulher grávida por cima, daquele osso... Se ela for panema, ela vai fazer mal. O senhor pode atirar uma caça bem aqui [indica a proximidade], mas não mata, vai embora, vai embora. Pode morrer, mas lá muito longe. Daí você vai perder a caça. Isso daí existe. Na questão do peixe, é a mesma coisa do arreio. Se empanemou o arreio, empanemou a pessoa também. Você vê, rapidinho vem um peixe, pega um peixe ali, peguei aquela quantidade de peixe, toda vez que eu vou, pego o peixe. Aí depois que aconteceu isso no caso, você não sabe para quem deu, quem cuidou bem dos ossos ou não. Aí lá empanemou. Aí você vê o peixe lá. Lá está o peixe, você chega lá, o peixe não está mais, o peixe já foi. Não consegue pegar ele mais. Então vale tanto para peixe quanto pra caça.

Ricardo intervém em tom de brincadeira: “Tem um aqui que até hoje é panema”. E seu pai complementa afirmando a fala do filho: “Mas tem o panema também, que é porque ele não sabe pescaria, não entende da pescaria, da caçada. Ele põe aquilo como panemice mas não é, é porque ele não sabe fazer, ajeitar o peixe, não sabe ajeitar a caça”.

Cartógrafo: *Então quando vocês falam brincando assim: Ah aquele panema, é porque a pessoa não tem a habilidade de fazer, de pescar?*

Gilberto explica marcando a diferença:

A panemice é aquela questão assim, eu passo o dia inteiro para pegar um peixe, não consegue. É um dia perdido, é um dia que se não tiver em casa uma reserva, não almoça. Não vai almoçar, não vai jantar e muitas das vezes a pessoa vê, se eu subir com o peixe, aí já fica de olho gordo. Aí já joga aquela praga.

Cartógrafo: *A panemice vem da outra pessoa?*

Ricardo: *É de outra pessoa. Tem a panemice e o panema.*

A longa conversa traça uma cartografia complexa onde práticas, crenças, percepções de mundo, afetos e relações simbólicas se entrelaçam. Elas fazem emergir saberes e experiências que demonstram a produção e coexistência da relação natureza e cultura ao enfatizar a força da panema nas atividades de pescaria e de caçada.

O fato de alguém ser atingido pela *panemice* resulta da relação entre diferentes elementos que se conectam: a caça e o peixe que foram comidos, os ossos mal descartados, a urina, a mulher grávida e os apetrechos de caça e pesca. A relação estabelecida entre eles afeta o corpo e o resultado das práticas exercidas quando atingidos pela força da panema. Essa condição atravessa e provoca a reorganização das relações mantidas no território, como a questão de se ter cuidado para evitar que a mulher grávida se alimente da carne de caça ou do peixe e o cuidado com o descarte dos ossos da alimentação, por exemplo.

A força da panema que atua no território não se encaixa em uma lógica fora do cenário desse modo de vida, como no caso da lógica científica. No entanto, ali ela estabelece ritmos e condições específicas nas relações que se mantém na comunidade. Essa questão evidencia que as práticas de caça e pesca excedem significados estritamente práticos e envolvem sentidos e significados próprios conectados aos fluxos que se mantêm no lugar.

O saber descascar mandioca

Descascar mandioca requer habilidade para manter a agilidade e o ritmo que a atividade exige. Na casa de farinha de Ivan e Débora, o trabalho seguia em coletivo, sustentando tanto a família quanto os ajudantes, moradores da comunidade. As atividades começavam cedo, com uma organização que refletia a experiência e a noção precisa de tempo necessária para cumprir todas as tarefas programadas para o dia.

Em média, eram descascadas cinco sacas por dia, pois as raízes eram pouco desenvolvidas. Débora faz a observação de que como o ano não foi bom para a preparação das roças, há uma falta do tubérculo para produção, o que limita o trabalho deles. Ela diz: “Quando não é miúda a gente descasca até 15 sacos por dia. Quando a mandioca é graúda, boa mesmo, quando a gente pegava mandioca lá do Uaicurapá a gente descascava de 15 a 20 sacos por dia”.

Durante o período em que participamos das atividades, o casal de agricultores trabalhava com uma quantidade reduzida de mandioca devido à escassez de roças. O ano não havia sido favorável para a produção e, para continuar com o trabalho, eles chegaram a comprar sacas de mandioca, evitando a interrupção de suas atividades. Isso era necessário para manter a clientela em uma das feiras da cidade, onde comercializam seus produtos.

Em um encontro, pela manhã, no barracão de farinha do casal, estávamos acompanhando as atividades do descasque da mandioca. Com a minha presença, as crianças que estavam ali pareciam demonstrar certa curiosidade. Eram três meninas entre cinco e nove anos, filhas e parentes das pessoas que trabalhavam juntamente com o casal nessa tarefa, e estudantes com as quais, posteriormente, tivemos a oportunidade de estabelecer encontros na escola.

De repente, elas procuraram se acomodar, sentaram-se, uma delas em uma cadeira de madeira, outra em cima do saco de mandioca que ainda seria aberto, mas que depois se acomodaria ao chão junto da terceira. Então, pegaram a faca e começaram a descascar o tubérculo (figura 34). As meninas já apresentavam alguma habilidade na atividade, embora não correspondesse à dos pais. Elas iam descascando a seu modo, como uma prática despretensiosa, inclusive sem se ferir com o objeto pontiagudo.

Figura 34: Crianças descascando mandioca.



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

As suas presenças neste tipo de atividade consistem em acompanharem os pais, numa atitude de espontaneidade, em vez de uma atividade obrigatória de trabalho. Isso demonstra a diferença implicada nos modos de ser criança e de viver a infância em relação à existência na comunidade, que difere, por exemplo, de um modo de ver essa fase da vida pelo ponto de vista de que concebemos nas culturas ocidentalizadas.

Afetado pelo acontecimento que se desdobrava, senti certa preocupação com o fato das crianças, ainda sem muita experiência, manusearem o objeto. Os pais mantinham o trabalho sem intervir na ação delas. Então eu disse: *As meninas não têm medo de se machucarem?* Débora responde com naturalidade: “Pois não é. E olha que elas usam é a faca mesmo”. Ivan intervém dizendo:

Elas mesmo que pegam para descascar. Elas vêm, antes elas ficavam por aqui olhando. Depois foram começando a fazer. E elas já se machucaram, mas não foi por falta de aviso. Não vá pensar que é porque a gente põe elas pra trabalharem, não professor. Elas mesmo que querem fazer. Mas assim, elas descascam um pouquinho, depois vão embora. Depois que enjoa de brincar por ali, elas voltam. E é assim. No tempo delas.

A ocasião ocorrida levanta pontos importantes que merecem atenção. O primeiro deles corresponde ao fato da construção do saber-vivência por parte das crianças, que, com o tempo, pela ação cotidiana, vão desenvolvendo a habilidade de descascar a mandioca por meio dos afetos entre a faca e as mãos. Isso quer dizer que, antes se tornar uma prática executada com eficiência, como um hábito tranquilo, foram primeiro experimentações (Lapoujade, 2017c).

Outro ponto que consideramos é a forma como as crianças se integram na atividade. Elas demonstram autonomia na escolha do que querem fazer, expressão que decorre de atos livres. Se inserem desde cedo nas práticas culturais da comunidade, estabelecendo o quanto querem participar e em um ritmo próprio. O conhecimento então, se constrói sem um tempo determinado. A expressão “no tempo delas” retrata o respeito ao ritmo de cada criança e outro modo de perceber o tempo.

Nos chamou atenção ainda, a fala de Ivan ao mencionar “*E elas já se machucaram, mas não foi por falta de aviso. Não é porque a gente põe elas pra trabalharem*”. Aqui percebe-se certa preocupação em explicar o motivo das crianças estarem ali, indicando a possibilidade de algum tipo de julgamento externo em relação às suas práticas. Ao mesmo tempo, indica o cuidado em alertar as crianças dos possíveis acidentes, sem retirar a liberdade de suas escolhas, o que demonstra a afetividade e atenção coletiva.

Além disso, o movimento entre a atividade executada, tomada como trabalho pelos adultos, e o ato de brincar indica uma transição das crianças por entre essas ações. Isso confirma que a atividade é integrada na vivência e não imposta como obrigação, reflexo de uma questão cultural, que cria um sentido de pertencimento ao mesmo tempo em que promove a aprendizagem.

A atividade não era um momento exercido sob pressão ou algo do tipo, pelo contrário, eram alegres, permeados de brincadeiras nas conversas, espaço de atualizar os últimos acontecimentos do cotidiano da comunidade, mas que oscilavam entre o silêncio e a concentração. Em um desses momentos, me dispus a experimentar o trabalho junto com eles (figura 35). Após descascar algumas raízes, incorporei o fazer, mesmo com a pouca habilidade e experiência, até recebi elogios.

Figura 35: Momentos do descasque de mandioca.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Participar da ação da tarefa me deixou bem confiante para continuar. Débora brincava: “Professor agora não, mais tarde tá todo dolorido”. De fato, permanecer naquela posição se tornava exaustivo com o tempo. Seus corpos se mostram em gestos que mobilizam as técnicas realizadas com destreza. Eu utilizava o raspador para evitar algum tipo de acidente. Até arrisquei usar a faca, mas fui advertido em tom de brincadeira: “só não vai tirar a ponta do seu dedo”.

Além disso, uma observação feita por eles impacta todo o resultado. Débora diz “corta a ponta primeiro” para que eu manejasse melhor. Ainda tem o fato de que se não descascar bem a farinha fica “roxa”. Cada detalhe faz diferença e, como o resultado não me pareceu muito satisfatório, até porque não era bom desperdiçar as raízes, optei por utilizar o raspador. Ao final do descasque, as cascas da mandioca são reaproveitadas como adubo para bananeiras ou alimento para animais, como porcos e galinhas, destacando que na natureza tudo se transforma, sem desperdício.

As atividades na casa de farinha: mobilização de saberes e produção de memórias

O trabalho segue um ritmo em sincronia com todos. Depois de já haver uma boa quantidade de mandioca descascada e, se não forem aquelas que necessitam ficar de molho de um dia para o outro, começa então a feitura da farinha. As etapas, após a descasque, consistem em: lavagem, ceva, prensagem, peneiração, escaldamento, segunda peneiração, torração e, por fim, armazenamento.

Para não sermos exaustivos, optamos por abordar essas etapas na seção Oficinas de desenho: corpo-feto e sentidos de pertencimento ao território, que contempla as atividades

realizadas durante os encontros com os estudantes. Vale destacar que, entre essas etapas, há outras que não ocorrem continuamente, como a extração do tucupi, a preparação da cruera, do beiju e do pé de moleque, subprodutos derivados da mandioca amplamente apreciados na região.

A feitura da farinha envolve a mobilização da memória-hábito, evidente nas habilidades práticas articuladas durante o processo, ao mesmo tempo que atualiza o passado no presente, permitindo que a atividade transcenda o simples saber-fazer. Esse movimento contínuo transforma a prática em um espaço de criação, possibilitando novos encontros e afetos, como os que emergiram durante nossa convivência com os moradores.

A memória manifesta ainda uma conexão com os aspectos culturais e simbólicos, vinculados ao ambiente e a uma vivência do tempo percebida de outro modo, em que a finalização de cada etapa do trabalho não se submete à rigidez dos horários, mas segue um ritmo próprio, fluido e alinhado ao cenário e aos processos da comunidade. Essa conexão demonstra que suas práticas não se limitam a atos operacionalizados por hábitos motores, mas entrelaçam memória, corpo, território, cultura e temporalidade pelo qual os saberes são produzidos, e que adquirem novos significados.

Para além da cartografia dos saberes envolvidos na feitura da farinha, buscamos compreender o significado dessa prática na vida de Débora. Questionada sobre o que representa estar ali, dedicando-se a essa atividade, sua resposta indicou a interseção entre a necessidade e o prazer. Ela compartilha que o trabalho na casa de farinha é o principal meio de sustento de sua família e essa ação permite auxiliar os filhos que moram na cidade, além de cobrir as despesas domésticas.

Contudo, ela enfatiza que, apesar das dificuldades, é uma tarefa que traz alegria e realização. Sobre os afetos, Débora comenta: “Eu me sinto contente, feliz né, vê o resultado depois de todo esse trabalho, que não é fácil. Saber que os nossos clientes vão gostar, a gente vai oferecer um produto de qualidade.” Essa fala demonstra como o trabalho transcende o ato de sustento econômico e se conecta aos afetos e à satisfação em ver o esforço materializado em algo significativo e apreciado.

Diante dos afetos, emergem memórias que vão desde o aprendizado do trabalho, das dificuldades, das necessidades que demonstram a história de vida, até aquelas relacionadas a construção de suas formas de viver, como atualização da memória ancestral dos seus antepassados. Essas memórias não são simples “recordações” do passado, mas envolvem a memória pura que o conectam a um campo mais amplo de significados e dos sentidos sobre a

vida em comunidade, seja cultural ou afetivo, enquanto força que aumenta ou diminui a potência de seus corpos.

Uma dessas memórias se refere a acontecimentos passados, mas que influenciam o modo como percebem as práticas de plantio atualmente. Falávamos sobre os tipos de mandioca para o plantio e ela compartilha:

Uma vez, lá na roça da mamãe, a gente criava uns porcos. Aí eles entraram lá na roça. Eu lembro, como se fosse um sonho, mas eu lembro. Aí quando a mamãe, quando os porcos dela chegaram em casa, chegaram como se estivessem pedindo socorro. Estavam morrendo, os porcos dela. Aí o papai foi para lá para a roça, foram ver o que eles tinham comido. Então. Aí ela vai e pega o sal, pega e joga na boca, né? Sal na cabeça. Eu sei que uns se salvavam né. Os outros que comiam demais, não se salvavam mais. Era a qualidade da mandioca. Hoje em dia não, mano. Hoje em dia, os porcos acabam com a roça, ele não morre mais. Porque ela não tem mais aquela mandioca brava.

A narrativa evoca uma imagem-tempo em que o passado se atualiza como uma reinterpretação subjetiva que emerge no presente. O saber, exemplificado pelo uso do sal para abrandar a toxicidade da maniva nos animais, evidencia uma relação prática e empírica com o ambiente. Esse saber se contrasta com as práticas atuais, marcadas pela redução do cultivo de variedades de mandioca brava, cuja toxicidade confere riscos e exige cuidado no seu manuseio.

A prensagem da massa da mandioca é uma etapa que elimina a manipueira, líquido que contém substâncias tóxicas, como o ácido cianídrico (HCN). Esse líquido, após decantação e horas de fervura, transforma-se no tucupi, um produto típico e seguro para consumo. Débora é conhecedora desse procedimento a partir de suas experiências vividas nessa atividade (figura 36).

Figura 36: Tucupi em fervura.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A mudança cultural no plantio, que passa a utilizar variedades menos tóxicas, não apenas altera as práticas agrícolas, mas manifesta uma tensão entre a singularidade do passado e os tempos atuais, onde a memória e a experiência se cruzam. Outra história que surge nas narrativas é a relação com a vassoura de malva, mencionada anteriormente. O diálogo segue:

Débora: *Dá vez, que eu me lembro né, lá onde minha mãe morava. Morava não, que ela mora até hoje lá. Nesse lugar dava muito, principalmente na praia.*

Cartógrafo: *Essa planta aí?*

Débora: *É. Aí ela mandava a gente tirar, cada um tirava um pouco. O quintal da mamãe era muito grande, caía muita folha. A gente gostava de limpar. Aí depois que viemos aqui para o Máximo era a mesma coisa de novo, que a mãe dele tirava [do seu esposo].*

Cartógrafo: *Ah, então isso faz tempo já”*

Débora: *Já. Acho que isso vem de geração pra geração. Mas é assim, ela é uma coisa que não é demorada não, três a quatro dias ela já está acabando [a vassoura]. Está no tempo delas, tem tempo que elas somem.*

Cartógrafo: *Ainda tem isso né.* Em seguida, a conversa toma outro rumo, trazendo uma nova narrativa:

Sabe quando a gente fez um curso aqui no Máximo, da farinha? A gente achava que já sabia tudo né. Eu sei fazer farinha... ‘tem certeza de que vocês sabem fazer farinha?’ Sim, é uma das melhores farinhas aqui do Máximo né. ‘Tá bom, vamos trabalhar nisso aí’. A gente trabalhava lá no barracão do meu cunhado. Aí já estava tudo descascadinho direitinho. Lavado de uma caixa para outra. Aí depois que ia pra gareira né. Aí tá, não falou nada né [o instrutor do curso]. No final da farinhada, foi aí que ele disse assim: ‘Vocês só dão duas lavadas, tira o sujo, joga aí, não usam outra coisa não?’ Foi uma semana de curso, até hoje não fomos buscar nosso certificado. Aí que ele foi dar as dicas todinhas. Muitas coisas incorretas, foi dando as dicas. Era professor né? ‘Vocês não usam cloro, 3 ou 4 gotas de cloro pra não ir a bactéria na mandioca’. A gareira tudo lavadinho. Mas só que a gente não lava com água sanitária. ‘Vocês têm que usar todos esses procedimentos’. E nós achávamos que a gente sabia fazer farinha. É muito cuidado.

Cartógrafo: *Mas hoje vocês fazem esses procedimentos?*

Débora, manifestando-se contrária aos procedimentos ensinados, responde:

Não, a gente não faz não. Esse procedimento todo né. A gente lava né, duas vezes. De vez em quando a gente o encontra. Até hoje a gente chama de professor né. A mandioca era para a gente descascar com a luva. Só que a gente foi contra o professor, na ‘cevação’ da mandioca, Deus o livre! De repente a luva puxa no motor. Desculpa professor, mas aí a gente não vai concordar. A gente vai contra o seu ensinamento [risos].

Nas narrativas de Débora, podemos verificar a presença de afetos que traduzem o sentido de pertencimento ao lugar pela continuidade do gesto de “tirar malva” para fabricar a vassoura. Gesto que articula o cotidiano a partir da limpeza do quintal utilizando o objeto e reforça a prática como continuidade de gerações anteriores quando ela menciona que “isso vem

de geração em geração”. Além disso, manifesta a relação com a natureza quando comenta que a vassoura “está no tempo delas, tem tempo que elas somem”, o que indica que suas ações se dão no “tempo” da planta.

O gesto de limpar o quintal se traduz em percepto de cuidado com o espaço e sensações prazerosas, uma vez que, o ato é feito sem obrigação. Esse mesmo tipo de percepto mobiliza a prática de fazer a farinha ao mencionar o aprendizado da atividade. Essa narrativa evidencia ainda uma contra invenção, em que os saberes deles dialogam, mas resistem às normas externas, quando ela conta sobre o curso realizado.

A atitude cria maneiras singulares de prática, quando cita, por exemplo, que não utilizam a luva para cevar a mandioca. O modo de fazer ensinado pelo “professor” não escapa à crítica sobre os procedimentos entendidos como mais “adequados”, destacando a oposição às técnicas sugeridas entre um saber “normativo” e seus saberes-vivências.

Os saberes sobre a caça

Atividades como a caça são realizadas por Gilberto. Durante nossas conversas sobre o assunto, ele até mencionou que essa seria uma experiência e tanto para mim, mas isso não foi possível. As caçadas eram momentos imprevisíveis, não eram planejados com antecedência e, além disso, ele destaca que à noite se torna perigoso andar pela mata. Nesse sentido, o saber sobre a caça emergiu em momentos de diálogos com ele.

Em um desses momentos, estávamos sentados na varanda de sua casa, um espaço que parecia convidar à conversa. Era raro encontrar um momento tranquilo para interagir, já que ele estava quase sempre envolvido em trabalhos e atividades, seja na estrada ou na fazenda. O final da tarde, tornou-se uma oportunidade para uma boa resenha, marcada pelas histórias de vivências e experiências.

Naquele dia, Jasmim preparava churrasco para vender e, à medida que a noite avançava, o local tranquilo se transformava em um ponto de encontro animado, atraindo moradores e até professores que passavam para garantir o jantar. A noite seguiu com uma saborosa refeição e conversas leves, encerrando o dia em um clima de convivência e descontração.

Durante a conversa, os saberes de Gilberto emergiram espontaneamente, à medida que ele narrava acontecimentos passados. No curso da narrativa, emergem fragmentos da infância e adolescência, tecendo uma história em convivência com os filhos de um fazendeiro local. Nesse território de encontros, aprendeu a caçar.

Um dia, quando ele ia buscar o gado da fazenda, o homem diz a ele que o ensinaria a caçar, começando pelo manuseio da arma e a prática de atirar treinando a mira. Depois disso, começou suas primeiras caçadas. Durante a conversa ele compartilha: “As minhas primeiras caças que eu matei foi tatu”. Após aperfeiçoar a prática ele conta:

Aí já matava paca, porque a paca, se o senhor vai atrás da paca, vai ver onde ela está comendo. Você não vai para o mato assim, sem saber onde está a caça, onde ela está comendo. Aí ali topa uma comidinha de paca. Aí você vai fazer um moitá. Você pega um pau, amarra de um lado para o outro. Aí, amarra a rede lá. Aí, por exemplo, tem as épocas das frutas, essa época agora está caindo o quê: buruti, tucumã, pupunha, o que mais, mucajá, inajá, vem a época da muruci agora também. Tudo isso daí ela come. Bacaba... Aí tem essa época da bacaba. Embaixo da bacaba o que vai? A paca, vai o tatu, vai o veado, tudo embaixo da bacaba. Do buruti vai só a paca, as vezes o tatu. Aí na muruci vai o tatu, vai a paca, vai o veado também. Aí, você fica lá, faz um moitá e fica lá.

Gilberto demonstra em detalhes a atualização de saberes do vivido por meio da narrativa. A naturalidade com que apresenta o relato faz perceber que o conhecimento se difunde pela oralidade, característico dos saberes locais e tradicionais. O saber das frutas que atraem os animais não só indica o ciclo de frutificação e o comportamento da paca, do tatu e do veado, mas possibilita o planejamento estratégico da prática de caça que se alinha com o tempo da natureza pois, segundo ele, não faz sentido caçar se não há movimento dos animais em uma árvore fora de seu período de frutificação.

Uma das técnicas de caça é o saber preparar o ‘moitá’, que consiste em armar a rede a certa altura do chão enquanto espera o animal. Essa prática que exige paciência e observação, indica uma estratégia de caça que respeita o equilíbrio ecológico, uma vez que, a prática de observar antes de caçar, implica ou não na execução da atividade que resulta em valores de interação sustentável com a floresta. Essa ação correspondente ao modo de pensamento das cosmologias indígenas em que o corpo interage com a natureza e seu entorno (Krenak, 2020).

Diante de uma curiosidade que me passara eu questionei: *Quando vocês vão caçar, vocês passam a noite ou depende?* Ele respondeu:

Não, por exemplo, agora a lua ela vai sair o quê? Vai dar sete horas, capaz de ela sair hoje umas dez horas. Uma hora dessa, quem tá na espera de uma paca já atirou. Às vezes seis horas chega. Quando ela está boa de ver [a lua], seis horas ela chega [a paca]. Se ela não chegar às seis e meia ela vai chegar lá para as oito, nove horas”.

Durante a conversa, ele ainda demonstra conhecimentos sobre os hábitos dos animais, por exemplo a paca e a cutia e um profundo conhecimento ecológico local. Ele diz:

Onde ela come, ela amontoa [a paca]. O tucumanzeiro joga aqui, ela vem daqui e junta. Ela pega o tucumã e vem pra cá. Ela amontoa para poder ela comer. Ela só come lá. Aí se você chega lá no tucumanzeiro tem um monte aqui, tem outro ali, tem outro ali. Na questão, são três

pacas que comem lá, entendeu. A cutia é diferente, a cutia ela já come um aqui, já leva outro para ali, já espalha outro pra ali. A castanha, ela a cutia, ela é uma das maiores plantadeiras que existe. Quem expandiu nessa Amazônia a castanha foi a cutia. Ela come aquilo que a barriga dela aguenta, porque ela não é muito grande. Aí o que ela faz, o que sobra ela enterra, ela sai enterrando. Aí tem uns que ela acha e outros que ela não acha mais. Essas que ela não acha, ali ela já vai nascer. Ali já nasce uma castanheira. Pro senhor ter ideia, tem castanheira aí na mata, que se chega perto dela, tem diversos filhos perto. Tem um aqui, tem outro pra ali, tem outro lá. Porque, foi a cutia que foi lá e plantou, andou lá. É difícil um ouriço de castanha, dali do ouriço nascer uma castanha. Ele pode até nascer lá dentro, mas ele não vai desenvolver, porque ele não tem como enraizar. E a cutia não, ela vai, ela tira de lá e vai enterrar. É impressionante o que acontece. A maior plantadeira de castanha que existe é a cutia.

A narrativa de Gilberto fornece múltiplos elementos a serem observados, como linhas que conectam os saberes aprendidos nas vivências e experiências e sua conexão com o ambiente e os hábitos dos animais, que possuem papel ecológico ativo de coexistência na floresta. Os detalhes narrados demonstram essa compreensão, indício de que os saberes são incorporados pela observação e prática e fornecem uma perspectiva ecológica ampliada.

Podemos citar, por exemplo, o tipo de alimentação da paca (*Cuniculus paca*) e da cutia (*Dasyprocta punctata*), destacando a relação desta última com a castanheira (*Bertholletia excelsa*). Essa interação compõe um agenciamento em que ambos dependem mutuamente, não como uma relação casual ou de utilidade entre as espécies, mas como a expressão de uma lógica de interdependência que estrutura o ecossistema amazônico. A noção da cutia como “plantadeira” sugere a abertura de um devir-castanheira em que o animal se torna força-potência de transformação e manutenção da floresta.

De acordo com Fiori (2001, p. 42), as cutias são as principais dispersoras de sementes de castanha, “a cutia come as castanhas, mas enterra algumas sementes, que acabam germinando. Ela leva frutos em todas as direções e pode percorrer grandes distâncias, mas distribui a maioria das sementes relativamente perto das árvores”. A descrição detalhada de Gilberto o faz conhecedor desse movimento por meio da percepção e relação profunda com o ambiente.

O conhecimento construído está intrinsecamente ligado as vivências e experimentações no território. Esse mesmo movimento também se manifesta na vivência escolar, onde os estudantes transitam por essas interações e, frequentemente, tensionam as práticas escolares ao dialogar com diferentes saberes. É nesse dinamismo que os fluxos nos conduzem agora.

A POTÊNCIA DOS AFETOS EM ENCONTROS DE SABERES

*Prossegue nossa história,
Nosso ser precisa entender,
Que o rio nos ensina saberes
Que teimamos em desconhecer.
É no silêncio que o velho amigo,
Faz-se em encanto conhecer
(Kambebe, 2020, p. 43).*

[...]

No início de setembro, deixamos a cidade novamente rumo à comunidade do Máximo. Com a seca avançando rapidamente, segui viagem com a professora que ministrava aulas de ensino tecnológico no período noturno. Seu esposo era o responsável por conduzir o rabeta, o único meio de transporte disponível naquela semana. Foi nessa ocasião que Sara, a presidente da comunidade, nos acompanhou de carona, momento em que pudemos conversar sobre a história do Máximo.

Embarcamos à tarde, partindo do pontão Malva, situado no final do bairro Palmares, em Parintins. A saída atrasou um pouco devido à espera pela presidente. A viagem ocorreu tranquilamente, enquanto o sol diminuía sua intensidade com o avanço do fim da tarde. O rio Amazonas, calmo em sua vastidão, foi atravessado, e seguimos em direção ao destino traçado.

A paisagem havia mudado quase radicalmente. O nível do rio havia baixado depressa, e as margens estavam preenchidas por altas paredes de terra, que chegavam a quase três metros de altura. A seca transformava a paisagem, tornando-a visivelmente diferente. O Ramos estava mais agitado, mas sem apresentar riscos. Ao adentrarmos o canal do Máximo, ele se mostrava como uma passagem estreita, nos dando a impressão de estarmos atravessando um local diferente.

Sara compartilha suas lembranças de viagens realizadas em épocas de seca passadas, quando a comunidade enfrentou uma das maiores secas já registradas na região. Ela relata que, naquela época, o nível do Ramos ficava abaixo do nível da entrada que dava acesso ao canal do Máximo, o que obrigava a parar na margem, descer da canoa e puxá-la para conseguir passar.

Durante uma dessas viagens, ela conta sobre um naufrágio ocorrido quando a canoa virou devido à força da água, já que a diferença de níveis criava uma pequena "cachoeira". Além disso, menciona jatos d'água que emergiam do rio, aumentando o desafio da travessia.

O ocorrido gerou prejuízos financeiros, como a perda da mercadoria transportada, mas Sara expressa gratidão pela vida. Naquele momento, houve uma mobilização da comunidade, que se uniu para ajudar a repor os materiais perdidos. O relato foi contado com um tom que refletia a apreensão vivida, mas contrastava com o sorriso que indicava algo superado, como ela mesma comentou: "A gente ri assim, mas na época foi uma coisa difícil".

A tarde avançava, e o sol, em um tom avermelhado, parecia se mover por trás das árvores, avançando à nossa frente até se pôr. Quando chegamos na comunidade a paisagem

era outra, o lago cada vez mais desaparecia. No dia seguinte, seguimos o planejado e realizamos nosso primeiro contato com os estudantes. Já havia estado na escola diversas vezes, e minha presença deixou de parecer “estranha”.

Nas primeiras vivências no espaço, os estudantes me observavam, perguntavam aos professores quem eu era e qual era meu objetivo ali. Os professores, por sua vez, me contaram que, após explicarem sobre mim, os estudantes reagiram de maneiras diversas. Alguns demonstraram curiosidade sobre o que iriam participar, outros expressaram alegria, ansiosos por algo “diferente”, enquanto alguns ainda mostraram dúvidas, e outros, indiferença.

Uma reunião estava marcada na escola para discutir assuntos de interesse. Em conversa com a gestora, ela sugeriu aproveitar a ocasião para incluir em pauta nossas ações, com o objetivo de informar os pais e esclarecer detalhes sobre a pesquisa, além de tratar de questões burocráticas, como a assinatura dos termos de consentimento para a participação dos estudantes na pesquisa.

No dia da reunião, marcada para as oito horas da manhã no pátio da escola, aguardávamos a chegada dos pais. Com os alunos dispensados, não lembro se havia transporte disponível. Um momento de apreensão surgiu quando o horário chegou e ninguém aparecia. A gestora, familiarizada com os hábitos locais, me tranquilizou ao afirmar que, apesar de parecer incomum, os pais compareceriam. Ainda assim, percebi uma leve tensão em suas palavras ao comentar: “Tomara que não me façam essa desfeita, logo hoje que o professor está aqui”.

Os pais e responsáveis chegaram, e o ambiente vazio tornou-se, aos poucos, um espaço de participação ativa. A reunião ocorreu conforme o planejado, com uma recepção positiva dos responsáveis e o acolhimento da equipe escolar, que atuou como parceira durante todo o processo. Assim, ficou possível iniciar os encontros com os estudantes.

[...]

Encontros são atravessados por forças que operam nas relações de poder. No caso dos encontros culturais, essas forças agenciam territórios e multiplicidades, compondo diferentes regimes de sentido e maneiras de existir. A lógica científica, por exemplo, opera em um regime de signos que privilegia evidências e relações causais específicas, enquanto a força da panema e a crença de resguardar os sete dias, mobilizadas na comunidade do Máximo, compõem regimes conectados a agenciamentos que envolvem afetos, forças e devires.

Essas “verdades” coexistem como multiplicidades que não precisam ser mensuradas em critérios universais, mas compreendidas em sua própria consistência e potência de criação. As instituições, como a escola por exemplo, integram estruturas molares que codificam fluxos de pensamento e vida, organizando-os segundo critérios que, muitas das vezes, privilegiam formas de conhecimento validadas e alinhadas ao regime de signos da ciência ocidental moderna. Esse

processo tende a capturar as singularidades e os devires que escapam à sua lógica, subordinando a multiplicidade dos saberes a discursos normativos. O que poderia emergir como potência de criação é frequentemente regulado pelas forças que operam nesses agenciamentos.

Ao voltar a atenção para a educação escolar, é importante compreendê-la como parte de um campo de forças e relações, que não se limita a algo externo que determina nossas aprendizagens e motivações, mas como um processo no qual nos constituímos mutuamente através dos encontros. Nesse sentido, ela pode instaurar linhas de fuga para experimentações que atravessam os diferentes modos de existências em encontros de criação de maneiras de pensar e viver a educação.

Somos seres de desejo, movidos por forças que atravessam o corpo e o pensamento, compondo nossa existência de modos singulares. A escola, ao se abrir para os corpos e suas diferenças em sua imanência, pode criar um espaço onde diferentes modos de ser, viver, sentir, agir e pensar se afirmem como potências criativas. Na comunidade do Máximo, por exemplo, as crianças aprendem sobre os saberes das águas, da terra e da floresta por meio de encontros com o meio e das práticas de oralidade, em uma relação contínua entre memória, experiência e vida.

É considerando tal aspecto que podemos pensar a educação escolar como um campo de criação em que as diferenças se afirmam, abrindo espaço para a multiplicidade e para encontros que potencializam os corpos, como indicava Deleuze, “a possibilidade de pensar e de viver a alegria em Educação” (Corazza, 2012, p. 3). Vida criadora, afirmativa e potente como caminho “[...] que nos levam a pensar e a viver a Educação do mesmo modo que um artista pensa e vive sua arte” (idem, 2012, p. 2).

Corpo-afeto na Educação

Ao entender que o corpo pode ser afetado de muitas maneiras e que isso resulta na produção de ideias pela mente, podemos reiterar: que afetos a escola tem produzido nos corpos-estudantes? A educação, em vez de ser reduzida à cognição, onde os agenciamentos produzidos pelo currículo e pelas normas tendem a regular o que “o corpo deve”, pode ser compreendida em uma relação ética “o que o corpo pode”, potencializadora dos corpos-estudantes, pois mente e corpo se constituem em uma relação de afetação mútua, cuja potência de existir não está apenas na capacidade de pensar, mas na multiplicidade de forças que atravessam e transformam o indivíduo.

Para Spinoza (2021), a ética é entendida como uma filosofia que afirma a vida em sua plenitude, para que cada indivíduo expresse toda a sua potência nos encontros com o mundo. Nesse sentido, os afetos e afecções dos estudantes estão intrinsecamente conectados com a relação que mantêm com a escola, com a vida na comunidade, com o lago e os rios e demais elementos da natureza. É daí que nascem as imagens na mente, as afecções sentidas por meio daquilo que o afeta.

Ao invés de definir o Ser pela sua essência (aquilo que ele é), é necessário deslocar o foco para aquilo que ele pode em ato, no exercício de sua existência. Esse deslocamento transforma o sentido do que o corpo “deve” para o que ele “pode”, abrindo espaço para que suas potências se expressem em sua singularidade.

No contexto educacional, os agenciamentos que moldam o corpo frequentemente o capturam em relações normativas: o corpo deve aprender certos saberes, apropriar-se de conceitos estabelecidos, obedecer às normas e realizar tarefas. Sob a perspectiva spinozista, porém, a educação poderia operar como um espaço de composição de potências, em que o corpo, em vez de ser regulado, é convidado a experimentar e criar.

De acordo com Deleuze (2019), o corpo pode ser entendido mediante duas definições: a primeira *cinética*, relacionada ao movimento e ao repouso; a segunda *dinâmica*, pelas velocidades e lentidões, ou seja, pela capacidade de ser afetado que pode aumentar ou diminuir a sua potência. São os afetos que mobilizam o modo de estar no mundo, inclusive pelos agenciamentos que a escola produz nos corpos-estudantis.

Para Spinoza (2021), a essência não seria outra coisa senão sua potência, é por isso que somos maneiras de ser no mundo. Ele denuncia toda forma de rebaixamento da vida e da expressão da potência para afirmá-la em sua existência. Dos efeitos e suas variações que surgem pelos encontros, Spinoza nos diz da formação de afetos primários: o *desejo*, a *alegria* e a *tristeza*, dos quais resultam tantos outros (EIII, prop.11, esc.).

O desejo se diz da potência de agir do corpo (*potentia agendi*), a alegria quando as afecções aumentam essa potência e, a tristeza, quando elas a diminuem. O aumento resulta na composição dos corpos enquanto a diminuição resulta na sua decomposição, “[...] o estado ou a afecção não exprimem apenas uma quantidade absoluta de realidade, mas envolvem também uma variação da potência de agir, aumento ou diminuição, alegria ou tristeza” (Deleuze, 2002, p. 46).

Enquanto seres imersos em um mundo imanente, estamos continuamente expostos a encontros que produzem afetos que podem resultar em composições ou decomposições entre

os corpos. Isso resulta em variações na potência de agir, conforme a qualidade e a intensidade do encontro com outros corpos.

A ideia de afecção, nesse contexto, indica um estado do corpo e implica diretamente em sua potência para agir. Isso quer dizer que as afecções, sendo de natureza corpórea, ressoam na mente, produzindo ideias que advêm das atitudes e interações corporais. Assim, corpo e mente se afetam mutuamente nos encontros e as variações de potência.

Dissemos que os afetos configuram nossas maneiras de viver no mundo, pois somos seres de experiência que se constituem nas relações e nos encontros. No entanto, isso não implica que os afetos fixem nossas formas de existir, já que estas estão sempre em devir, como potências que se atualizam nas interações.

Em Spinoza, isso ocorre pelos chamados *gêneros de conhecimento*. No primeiro gênero de conhecimento, os afetos são paixões (passivos) e colocam o sujeito na condição de servidão pelo desejo de conservar a suposta causa de suas afecções. As paixões nos reduzem à escravidão, já corroborava Bergson (2007).

No segundo gênero, compreendemos as relações entre corpos e suas composições e decomposições a partir da razão. As noções-comuns, ao emergirem da interconexão entre experiências compartilhadas, possibilitam que o estudante se envolva de maneira ativa em sua aprendizagem, mobilizando motivações conectadas às singularidades de seu percurso de vida. Ainda que esse conhecimento permita organizar encontros que favoreçam composições alegres, os afetos de alegria permanecem como paixões enquanto não formos sua causa adequada (EIV, prop. 59 dem.).

A ciência intuitiva (EII, prop.40, esc. 2) ou conhecimento de terceiro gênero é quem articula o uso da razão e vincula a liberdade de pensamento para permitir a criação de um modo de existir potente e alegre. Aqui surgem as *ideias-essências* quando a mente passa a entender as relações de composição e decomposição com o outro, na medida que compreende as noções-comuns. Ainda assim, não basta saber o que é melhor para si, uma vez que, pela simples escolha, o sujeito pode permanecer no primeiro gênero, ou seja, preso à uma paixão ou afeto passivo (EIV, prop. 6).

A ideia do terceiro gênero é sempre acompanhada de uma alegria ativa, a qual Spinoza reserva o nome de *beatitude*. É a razão que separa a imagem criada pelo afeto e o direciona para o entendimento de suas causas reais (EV, prop.2). Aqui as ideias são sempre adequadas visto que se pode agir para compor bons encontros em detrimentos dos maus encontros provenientes das ideias inadequadas. Contudo, não temos garantia de viver sempre alegres (no sentido

spinozista) porque a vida se faz na imanência, mas é preciso buscar relações de composição que permitam manter um modo de existir potente e criador.

Viver de acordo com a potência é sinônimo de liberdade. Consiste em fazer aquilo que está relacionado à sua potência. Este alcance permite a criação ou inventividade pelo livre pensamento. No entanto, sem o conhecimento das causas dos afetos, as escolhas dos estudantes tendem a ser conduzidas por motivações externas e imediatas, como obter boas notas, passar de ano ou atender expectativas alheias.

Essas ações frequentemente se orientam pelo desejo de satisfazer demandas sociais, como a vontade dos pais em direcionar a formação profissional ou a busca por retorno financeiro. Esse “modelo” de vida escolar reprime a potência do desejo ao subordiná-lo a regras e normas que vinculam o corpo a obrigações, restringindo sua capacidade de criar e afirmar um percurso singular de satisfação e expressão.

As necessidades e os anseios dos estudantes parecem, muitas vezes, distantes das perspectivas da escola, que frequentemente não acolhe seus afetos e desejos. Para romper com essa desconexão, é fundamental considerar as diversas temporalidades e afetos que atravessam os corpos-estudantes, caso contrário, se encontrarão em uma condição de alienação da potência de agir (EIV, prop.20, esc.), limitada por normas que desconsideram a singularidade.

Nessa perspectiva, acreditamos que a educação pode ir além de uma abordagem centrada exclusivamente na cognição, abrindo-se para acolher as subjetividades, os afetos e as experiências vividas dos corpos-estudantes na medida que reconhece sua singularidade e potência criativa. A ideia de liberdade é entendida como elemento fundamental para pensar a vida como princípio ético em vez de moral, quando sustentada em regras que visam controlar a vida e seu potencial.

A Potência dos afetos na educação e a escola como espaço de composição

A escola como espaço de composição se refere aos encontros de saberes experienciados na relação vida-escola-comunidade quando nos dispomos aos atravessamentos que compõem a existência na comunidade do Máximo. Assim, não podemos perder de vista o ambiente escolar como um campo de encontros, onde as diferenças coexistem em constante movimento, atravessando e transformando o espaço da sala de aula.

Os saberes e fazeres marcam as particularidades da escola com encontros singulares. Com isso, podemos dizer que ela desempenha um papel preponderante na construção de saberes escolares, no entanto, outras aprendizagens são mobilizadas, como a produção de saberes-

vivências. O corpo-estudante se produz pelos encontros que experiencia, por isso, tanto a vida escolar quanto a não escolar são marcadas pelos afetos provenientes desses encontros, e que podem conduzir movimentos escolares para aprendizagens em processos de ação-expressão-criadora (Batista; Maduro; Aguiar, 2024).

Durante uma conversa sobre os saberes que orientam as ações dos colaboradores na comunidade, ouvi Jasmim mencionar que, assim como os adultos possuem amplo conhecimento sobre a produção da farinha e a pescaria, as crianças demonstram domínio dessas práticas, conforme já havia sido apontado por Lourdes, vale lembrar. Jasmim diz que para eu confirmar a situação, bastava perguntar para os estudantes, e nem era preciso falar dos adolescentes, as crianças mesmo poderiam “dar uma aula”.

Esse questionamento foi vinculado à uma fala do professor Roberto ao abordar que, estando em uma escola do campo, é essencial tomar os próprios conhecimentos dos alunos para ensinar. A relação de encontro entre saberes perpassa pela sensibilidade de olhar do educador tendo em vista a compreensão da linguagem e das formas de expressão dos estudantes, sobretudo os pertencentes às comunidades da Amazônia.

Fomos atravessados por essa experiência de tal forma que decidimos iniciar as atividades escolares com uma roda de conversa, buscando explorar e criar conexões com as vivências dos estudantes. Nosso objetivo foi acolher as diferenças e favorecer encontros alegres que, ao intensificar composições, ampliem as potências de agir do corpo-estudante.

No início, quando ainda não sabia muito a respeito das experiências escolares e a relação com vida em comunidade, pensei em desenvolver oficinas com os estudantes da escola e, de algum modo relacionar com conceitos científicos no ensino de Ciências. Essa era talvez, uma intenção boa, mas não refletia os meandros que a investigação direcionou.

A imersão na escola permitiu rastrear os movimentos e ritmos do dia a dia. No intervalo do turno vespertino, as crianças dispersavam pela comunidade, delineando um momento que escapava à rigidez do tempo escolar. Era uma abertura para conversas e brincadeiras, traçando gestos que compõem suas vidas nesse espaço.

Apesar dos avisos dos professores, algo do tipo: *Não corram, o calor está forte, não tem água gelada!* os estudantes pareciam indiferentes ao sol a pino e à falta de eletricidade. Seus corpos pareciam não ser afetados pelo calor enquanto conectavam-se ao entorno como se fossem parte da paisagem, o que se intensificou ainda mais na hora da aula de educação física. Esse movimento traduz uma relação com o ambiente que resiste à lógica da escassez e dos limites impostos, como a falta de água e a energia elétrica, que marcava a escola como um território permeado por fluxos de autonomia e invenção.

Outro movimento do ritmo escolar foi a interação com os professores. Como não há uma sala específica para eles, se reuniam na cozinha para conversar sobre os acontecimentos da escola, mas que se estendiam para outros assuntos, como o dia a dia da comunidade, questões pessoais, notícias etc. Era inevitável não emergir conversas sobre a vida, não restritos aos assuntos escolares. Um dessas conversas marcou a tarde, se tratava de um naufrágio em que um professor ficou desaparecido¹⁹. O fato nos deixou atentos quanto aos cuidados a serem tomados durante as idas e vindas da comunidade.

Um pequeno rádio, mantido em volume baixo, tocava constantemente no local, trazido por uma funcionária da escola. O som suave quebrava a monotonia e preenchia o silêncio quando os professores estavam em sala de aula. No período vespertino, durante o intervalo, a merenda escolar era servida no balcão da cozinha: primeiro para as crianças menores, em seguida para os demais. Jasmim demonstra um cuidado atento ao identificar cada estudante pelo nome e reconhecer suas preferências alimentares. Ela sabe, por exemplo, quais alunos deixam de merendar em dias em que são servidas almôndegas, um prato que não agrada alguns deles.

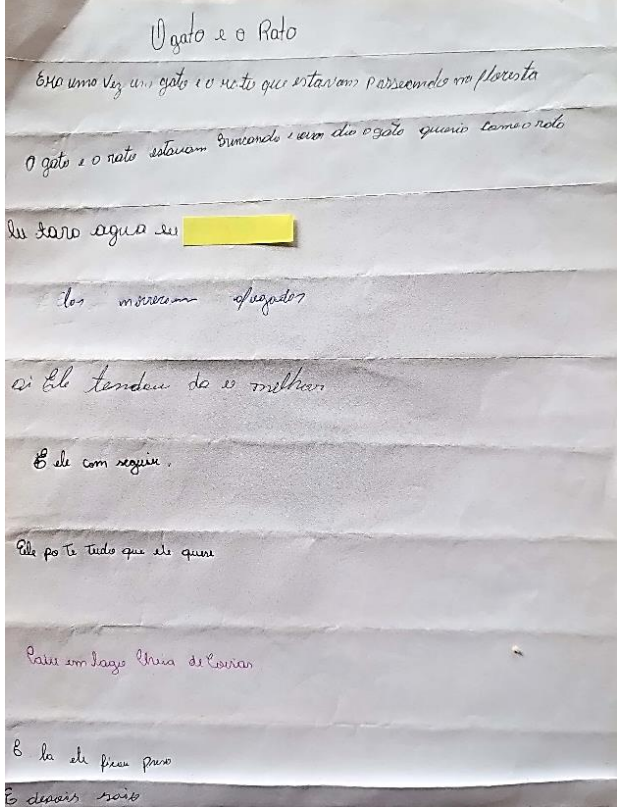
Como a escola possuía poucos alunos, foi combinado com a equipe que todas as turmas poderiam participar das atividades, mas com a condição de que pudessem se expressar livremente sem serem cobrados a “cumprir” alguma atividade. A roda de conversa aconteceu em dois momentos, uma pela manhã e outra a tarde para abranger os dois turnos a pedido da gestão da escola.

No período matutino, iniciamos com uma dinâmica, tanto para “quebrar o gelo” quanto para colocar os estudantes em experimentação de criação coletiva. Utilizando uma folha de papel, pedi que cada um escrevesse uma frase pensando na continuidade de uma história, sem tema definido. A dinâmica tinha uma particularidade: cada participante só podia visualizar a última frase escrita, já que a folha era dobrada após cada contribuição.

A atividade proporcionou a interação e participação deles, que demonstravam concentração para pensar em algo diferente. O momento gerou sorrisos, palpites e ideias entre eles, compondo um momento de interação mútua. O resultado foi o texto a seguir, que foi lido pela professora Diana que acompanhava a atividade (quadro 1).

¹⁹ Sobre o assunto ver: Professor desaparece em rio após naufrágio de canoa no interior do AM. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/09/11/professor-desaparece-em-rio-apos-naufragio-de-canoa-no-interior-do-am.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Quadro 1: Criação coletiva – tema livre.

 O gato e o rato Era uma vez um gato e o rato que estavam passeando na floresta O gato e o rato estavam brincando e um dia o gato queria comer o rato. Eu tava água e [redacted] elas morreram afogadas Aí ele tentou dar o melhor E ele conseguiu. Ele pode tudo o que ele quiser Caiu em um lago cheio de coisas E lá ele ficou preso E depois saiu	O gato e o rato Era uma vez um gato e um rato que estavam passeando na floresta. O gato e o rato estavam brincando e um dia o gato queria comer o rato. Eu estava na água. Elas morreram afogadas. Aí ele tentou dar o melhor. E ele conseguiu. Ele pode tudo o que ele quiser. Caiu em um lago cheio de coisas. E lá ele ficou preso. E depois saiu.
--	--

Fonte: Produção dos estudantes – pesquisa de campo, 2023.

Após a dinâmica, a roda de conversa foi conduzida ao lançarmos algumas questões que, a nosso ver, poderiam mobilizar o movimento cartográfico para mapear relações, afetos e intensidades a partir da experiência vivida como possibilidade de devires (Quadro 2). É necessário esclarecer que durante a roda de conversa, vivenciamos momentos de diferentes intensidades, em alguns, poucos estudantes se expressavam, enquanto em outros, as falas emergiam simultaneamente, criando um fluxo coletivo.

Não buscamos ouvir os estudantes de forma individualizada, mas permitir que cada um se manifestasse de maneira espontânea, respeitando o ritmo e os afetos presentes no grupo. Utilizamos um gravador para auxiliar nos registros e captar as dinâmicas da conversa. Contudo, nosso foco não esteve em identificar quem falou, mas em mapear os fluxos de sentido, as relações que se estabeleceram e os temas que emergiram no coletivo.

Quadro 2: Questões disparadoras: intensidades que mobilizam sentidos.

Como você se sente aqui na escola?	A pergunta não buscou uma resposta objetiva, mas registrar os afetos e as percepções dos estudantes em relação ao espaço escolar, de modo a explorar suas vivências e experiências.
Como é estudar aqui na escola?	O intuito foi abrir espaço para a singularidade da experiência de estudar, para identificar linhas de força por meio de encontros que afetam os estudantes em vistas do aumento ou diminuição de sua potência a partir

	da construção de um discurso sobre o cotidiano escolar que compõem essa experiência.
O que você gostaria de fazer aqui na escola?	O foco da pergunta está nos devires, nas potencialidades ainda não realizadas pelos estudantes. Aquilo que pode emergir ou se transformar. Isso poderia contribuir para as próximas etapas da investigação.
Sobre a comunidade: Como é morar aqui ou o que você faz quando não está na escola?	Essa questão buscou ampliar o território investigado a partir dos estudantes, conectando a escola à comunidade e as relações que afetam ambos os espaços para mapear linhas de fuga, práticas culturais e modos de existência dos estudantes para além do espaço escolar, mas que dialogam com ele.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ao dar início a conversa, lancei a pergunta “Como vocês se sentem aqui na escola?” Um deles disse: “Eu me sinto livre”. Outros responderam: “Por que na hora do intervalo a gente conversa”, “Eu gosto na hora do intervalo de conversar com os amigos, com os colegas”, “Eu também me sinto feliz por estar perto de professores, colegas e ter boas amizades”. Um deles diz em tom descontraído: “É melhor do que estar na roça trabalhando”.

A resposta “*me sinto livre*” se refere ao movimento de correr e brincar pela escola. Diante disso, podemos identificar a liberdade como um afeto que aumenta a potência do corpo-estudante e instaura um encontro com o espaço escolar enquanto lugar de expressão de potência através de sua autonomia de movimento. É interessante observar que a resposta carrega uma singularidade, pois esta experiência pode não corresponder com a de outros estudantes, pois enquanto ele sente liberdade, outro pode perceber controle ou restrição.

As respostas “*Por que na hora do intervalo a gente conversa*”, “*Eu gosto na hora do intervalo de conversar com os amigos, com os colegas*”, “*Eu também me sinto feliz por estar perto de professores, colegas e ter boas amizades*” ressaltam a socialização no espaço escolar, em que o intervalo é um momento de encontro e de afetos com os colegas e professores. Essa percepção sugere que a escola não se limita à sala de aula enquanto lugar de estudar, mas como espaço coletivo de afetos e relações, onde o intervalo instaura uma linha de fuga em relação ao horário das aulas.

Já a resposta do estudante que afirmou “*É melhor do que estar na roça trabalhando*”, em tom descontraído, pode indicar uma alternativa desejável em comparação com uma atividade que pode ser vista como mais “pesada” ou exaustiva para o corpo, ressaltando o contraste entre cada ambiente. Além disso, a fala evidencia a conexão com as práticas realizadas na comunidade.

As respostas destacam que o espaço escolar é percebido de maneiras singulares e se diferencia de outros espaços por ser entendida como lugar de liberdade, de vínculo social e de

alternativa ao trabalho agrícola. Assim, mesmo que haja normas ou tentativas de controle, isso não impede a possibilidade de devires. Questionei se eles gostavam de estudar na escola, e a resposta foi unânime: “sim”. Para não nos limitarmos a uma resposta genérica, lancei a pergunta “Como é estudar aqui?”.

Nesse momento, a maioria ficou em silêncio, pareciam não ter entendido a pergunta, então desdobrei na tentativa de melhorar a comunicação: “Gostaria de saber como é a aprendizagem de vocês, se acham interessante ou não”. Os olhares se cruzaram e surgiram diferentes expressões, como se ainda permanecessem em dúvida ou refletissem uma reposta. As que emergiram foram “Uma escola que ensina a história de todos os anos atrás. Quando a pessoa explica para nós sobre o esporte” e “A matemática, aprende os números, aprende outras disciplinas”.

As respostas foram limitadas e um pouco confusas em relação à pergunta. Ainda assim, refletem afetos e singularidades. A ideia de “esporte”, mencionada pelo estudante, como exemplo de história, sugere que esse elemento tem destaque ou impacto na experiência escolar, apontando uma relação afetiva com essa área, que pode ser vista como um ponto de engajamento para o desenvolvimento das ações pedagógicas, pois essa conexão sugere que as práticas educativas podem ser mais significativas que outros conteúdos curriculares.

Essa percepção foi fortalecida quando prossegui com o comentário de que o espaço da sala de aula é um momento de aprendizagem dos conteúdos e de interações. Então perguntei se além do que costumam realizar nesses momentos, havia algo diferente que eles gostariam de fazer durante as aulas. Eles disseram: “Jogar futebol”, “Assistir filme”, “Premiação de futebol”. A professora Anne, que acompanhava a atividade interveio: “Premiação de futebol eles ganham sim. O professor dá caixa de chocolate”. Percebe-se que a prática esportiva consiste na preferência dos estudantes.

A pergunta continuou no ar e eles prosseguiram quase coletivamente: “Conversar”. Então indaguei “Não dá para conversar na sala de aula?” e um deles diz sem demora “Não”. Nesse momento, a professora intervém novamente: “O quê? Dá sim, é que eles conversam bastante, não vem não”. Aqui emerge a percepção de limitação dos estudantes na sala de aula, marcada pelo desejo de maior liberdade, o que indica a tensão do que se espera da sala de aula e a linha de fuga instaurada pelos estudantes.

A tensão que emerge no encontro pode ser explorada para pensar o espaço da sala de aula não como algo limitador, mas organizá-la de modo a flexibilizar as intensidades para potencializar o encontro constante das linhas normativas com o desejo dos estudantes. Nesse sentido, a professora prossegue, como que afetada pela tensão emergente, lançando a pergunta:

“Qual é o tipo de aula que vocês gostariam que os professores ministrassem para vocês, a não ser aquela da matéria de todo dia de português e matemática, aquelas matérias que vocês sabem?” E logo veio a resposta: “É, de arte, que eu gosto de desenhar, pintar”, “Educação física, fico chateada quando não tem educação física na sexta”.

A pergunta da professora sinaliza a coexistência de forças no território escolar, a tensão entre os desejos de estudantes e as “normas” escolares que parecem centralizadas nas disciplinas estudadas. Ao mesmo tempo, aponta que ela reconhece às demandas ou insatisfações apresentadas pelos estudantes, o que a leva a questioná-los sobre o que poderia compor com esse acontecimento.

As respostas, voltadas para as práticas específicas, como arte e educação física, expressam singularidades, pois enquanto um deseja atividades criativas, outro sugere a interação do corpo, manifestação da heterogeneidade de afetos. Estes afetos, por sua vez, são mais intensos nas atividades lúdicas e corporais, em contraste com as disciplinas de português e matemática. Aquilo que os estudantes valorizam e desejam parecem estar em segundo plano no currículo escolar, como retratada na fala da estudante “fico chateada...”.

Na medida que a interação acontecia, busquei ampliar a investigação para a conexão da relação escola-comunidade onde os afetos acontecem. Então, perguntei: “Como é morar aqui?” e um dos estudantes comentou “Mas eu não moro aqui na comunidade, moro lá pra cabeceira”. Diante desse atravessamento, sugeri: “Quem mora aqui no quadro da comunidade vai falar daqui. Quem mora nas cabeceiras, para estrada ou outro lugar, vai falar sobre suas experiências lá, tá?” A essa altura, os estudantes pareciam mais envolvidos e descontraídos na interação, embora alguns fossem mais tímidos e preferissem interagir pouco.

Nesse momento, as falas ecoaram em coletivo, umas se sobressaindo sobre as outras, um momento de “caos” havia se instalado. A professora Anne tentava me ajudar acompanhando e repetindo as respostas que eram dadas. Alguns, mais introvertidos e talvez, envergonhados com minha presença, preferiam responder em tom baixinho para ela. Algumas das respostas compreendidas foram as seguintes: “Dá uma pescada. Pegar um tucunarezinho”, “Porque eu gosto de jogar bola de tarde. Se divertir muito”, “Gosto de tomar banho em Igarapé”, “Eu vou para o roçado”, “Aqui é um ambiente calmo, lá na cidade tem muito trânsito, muitas casas”.

As respostas expressam experiências em conexão com o território, onde surgem afetos a partir do vivido, como nas práticas agrícolas, pesca artesanal e recreativas. As falas mapeiam a relação entre o corpo e o espaço, destacando a coexistência de singularidades que ressoam no coletivo. Elas nos permitem a compreensão das potências e intensidades que emergem na comunidade enquanto território heterogêneo e complexo.

Figura 37: Momentos da roda de conversa (turno matutino).



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Durante o turno vespertino, a roda de conversa envolveu os estudantes das séries iniciais, com faixa etária entre oito e onze anos. Ao contrário da timidez dos estudantes mais velhos, as crianças expressavam alegria e sorriso no rosto, e aguardavam o início ansiosamente, olhando pela porta enquanto organizava as cadeiras no pátio da escola.

Ao dar início, as crianças se acomodaram nas carteiras e falavam entre si fazendo ecoar suas vozes no ambiente. Não bastou muito tempo para a roda se reconfigurar, quando as crianças arrastavam as carteiras para se aproximar de mim. Os gestos corporais de algumas delas expressavam o sentido de estar bem à vontade.

Ao recordar e comentar sobre o momento em que os estudantes corriam durante o intervalo e nas atividades de educação física, mesmo com o forte calor da tarde e sob os avisos da professora em dias anteriores, lancei a pergunta “Como é estudar aqui na escola?”. As crianças responderam em coletivo “É muito legal!”. Então questionei o motivo e eles disseram: “Por que eu gosto de fazer tarefa”, “Aprender as disciplinas”, “A gente gosta de ler”, essa última resposta foi replicada por várias crianças.

As falas das crianças expressavam os fluxos de intensidades que percorrem o ambiente escolar. Um processo de territorialização do espaço é percebido quando elas manifestam respostas voltadas para aprendizagem das disciplinas e fazer tarefas, o que indica que elas reconhecem a escola como um lugar onde se apropriam de conhecimentos e desenvolvem práticas intelectuais. Independentemente da rotina diária, as respostas, complementadas pelos gestos e expressões dos estudantes sugerem afetos positivos, onde as práticas são vistas de modo significativo e vividas de maneira singular e coletiva.

A repetição de repostas pode indicar um modo de seguir um ritmo em vez de apresentar suas singularidades. No entanto, a professora Anne comentou que, de fato, a maioria gosta de ler e levar livros para casa, pois a escola não possui uma biblioteca e os poucos livros existentes são compartilhados entre elas. A valorização do espaço atravessa o grupo, conectando suas experiências e desejos ao espaço escolar.

Sobre como eles se sentem na escola, eles disseram: “Alegres”, “feliz”. Então questionei buscando possíveis desdobramentos: “Todo mundo se sente animado aqui na escola?” A resposta veio em coro “Sim!”, mas logo foi interrompida por um “Não” que, depois de cochichos, soaram em coletivo. Diante da mudança repentina, perguntei o motivo e eles disseram: “Por que fica quente”, “Fica muito quente”.

A resposta sintonizava com o momento vivido, atravessado pelas constantes oscilações e interrupções de energia elétrica que marcavam aquela semana. Esse mesmo motivo nos conduziu ao pátio da escola, em vez da sala de aula, onde as atividades encontraram outro ritmo, diante do verão amazônico. O sol, em sua intensidade, transformava o entorno.

O gramado do campo de futebol em frente à escola, outrora verde, agora se manifestava seco, desenhando uma paisagem que refletia a força do calor e as alterações do clima. Nesse cenário, o pátio emergia como um espaço alternativo, onde os corpos e as práticas se ajustavam às condições que o verão inscrevia no cotidiano escolar.

Sobre o que gostariam de realizar no espaço escolar eles disseram: “correr”, “pintar”, “desenhar”, “jogar bola”, “jogar vôlei”, “fazer educação física” e foram reforçadas por um estudante ao dizer que “só as vezes a gente brinca na educação física”. As respostas foram similares as já apresentadas anteriormente, quando conversamos com os estudantes do turno matutino, onde as atividades físicas apontam para o devir-corpo, em que o movimento e a corporeidade ganham espaço.

Para além de reduzir essas respostas a meras preferências ou desejos internos, entendemos que elas carregam potências que ultrapassam o simples gesto pessoal. No desejo de brincar e se movimentar, as crianças exploram suas capacidades e desenvolvem relações com o espaço e com os outros, são produções de modos de ser e estar na escola.

A interação, o engajamento e as experimentações em coletivo produzem afetos e sentidos de pertencimento. Essas atividades desejadas atuam como forças que tensionam o espaço escolar e sugerem potências em devir, aquilo que ele é para aquilo que pode vir a ser, instaurando novos modos de existir na escola.

Durante a roda de conversa, a interação se mostrava mais ativa por parte dos meninos, enquanto as meninas observavam. Intervi comentando que gostaria de ouvi-las e aproveitei para

redirecionar a conversa, questionando sobre o que eles e elas costumam fazer quando não estão na escola. As crianças que moram no quadro da comunidade disseram que gostam de jogar bola no campo, brincar nos quintais, jogar videogame, correr, enquanto as que moram para as cabeceiras ou à beira da estrada disseram “dá pra pescar”, “jogar bola”, “soltar papagaio (pipa)”, “pegar ovo de tracajá”, “pular n’água”, “tomar banho de igarapé”, “ir pra roça”.

As respostas dos estudantes manifestam a conexão com o território através das práticas e experiências que realizam com suas próprias singularidades. Essas experimentações fazem emergir um devir-criança na multiplicidade de modos de vida na comunidade, seja no quadro comunitário, nas cabeceiras ou na beira da estrada.

Ainda que sejam moradoras do Máximo, as práticas e experiências mostram diferenças, onde as crianças do quadro da comunidade tendem a atividades mais próximas daquelas do espaço coletivo urbano, enquanto as das cabeceiras e da estrada vivenciam práticas relacionadas ao ambiente natural, como por exemplo, pescar, pegar ovo de tracajá e tomar banho de igarapé. Essas ações são indícios de produção de saberes locais a partir de suas vivências no local em que vivem.

Ao perguntar se gostariam de deixar aquele lugar para viver na cidade, as respostas reverberaram em um “Não” uníssono, como um coro que ecoava o pertencimento à comunidade. Apenas um deles, rompendo a harmonia inicial, respondeu afirmativamente, seguido por outros dois que logo aderiram. Quando a pergunta se voltou ao porquê, um emaranhado de vozes tomou conta do momento, impossibilitando uma compreensão clara.

Direcionei, então, a questão àqueles que haviam dito “sim”. Entre gestos pensativos e justificativas breves, responderam: “É legal; tem mais carros; tem mais casas”. O instante se manifestou como uma linha de fuga, onde o imaginário sobre a cidade atravessava os desejos, em contraste com aqueles que preferiam ficar. O diálogo se configurou como um mapa de afetos, expectativas e conexões com os territórios vividos e imaginados.

Figura 38: Momentos de roda de conversa (turno vespertino).



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

As questões disparadoras haviam sido completas, mas como as crianças comentavam sobre algo repentinamente, como que promovendo cortes e deslocamentos, a imprevisibilidade do momento nos levou a prosseguir a conversa que direcionou a conhecermos muitos de seus saberes-vivências.

Falas simples como “Hoje eu comi peixe do lago” me fizeram perguntar a eles sobre quem sabia nadar, e alguns responderam que sim. Então prossegui perguntando com quem haviam aprendido e as respostas foram variadas. Alguns disseram com os irmãos mais velhos, outros sozinhos. O momento foi preenchido por falas sobrepostas onde cada um falava ao mesmo tempo.

Assim, prossegui perguntando sobre a prática de pescaria. Alguns responderam que sabiam e, como que desafiando-os para saber se era verdade, os questionei sobre quais os peixes que eles costumavam pescar ou sabiam acompanhando seus pais. As falas ecoaram ao mesmo tempo, que foi preciso pedir um pouco de calma para que continuássemos. As respostas surgiam

sem espera intercalando as vozes: “Tucunaré, pacu, mapará, pescada, peixe liso, pirarara, cará, piranha preta, tracajá, curimatá, jaraqui, Aracu, pirarucu”.

Intervi perguntando: *Vocês conhecem tudo isso de peixe?* E, após o “Sim” coletivo, as respostas continuaram: “charuto, sardinha, cará preto, arraia, surubim”. Então, como que os desafiando disse: *Se vocês pegam tanto peixe assim, com o que vocês pescam?* As falas ecoaram juntas “malhadeira, caniço, boete, zagaia”. Aqui esclarecemos que as crianças não manuseiam a malhadeira ou zagaia, que são instrumentos que requerem mais habilidades e são utilizados apenas pelos adultos, obtivemos essa informação em outro momento.

As menções ocorrem porque são apetrechos que fazem parte das vivências delas, como no caso do pequeno Igor com quem compartilhamos a pescaria. As crianças, no entanto, praticam a pesca próximo de casa e acompanhados dos pais, utilizando instrumentos mais simples como o caniço e o boete. O pequeno Max, de 8 anos, da turma do 2º ano é quem explica sobre o boete: “pega uma linha com anzol, coloca um peixe (artificial), aí joga, pra pegar outro peixe (na pesca)”.

Ele menciona ainda o arpão, utilizado para pegar tucunaré: “aquela lança apontadinha (afiada) assim, igual zagaia, parecido, só que é maior, amarrado numa linha”. Já o estudante Guga explica o que é a zagaia “que a gente arpoa o peixe de noite”. A respeito do que é arpoar ele prossegue “é apedrar” que quer dizer lançar. Sobre os tipos de peixes que se pegam com malhadeira, eles mencionam o tucunaré, dentre outros peixes, porém parecem não entrar em consenso, muitas falas se entrelaçam.

Como nas questões anteriores eles mencionaram sobre a roça, redirecionamos a conversa perguntando um pouco sobre esse assunto. O ambiente se tornava agitado com as vozes ressoando ao mesmo tempo. Perguntei sem me atentar a diferença entre roça e roçado, o que eles faziam no roçado, alguns disseram plantar, colher mandioca. Então, o professor Roberto, que acompanhava a conversa, intervém: “Prestem atenção. Ele está perguntando do roçado e não da roça. Tem uma diferença aí”.

Então o foco voltou-se para essa questão. No meio da agitação de falas, um deles falou baixinho, meio tímido, e foi preciso a professora Anne chamar a atenção para ele e pedir para que repetisse qual a diferença. Ele respondeu: “Roça é quando tá com planta e roçado é quando não tá”. O diálogo mostrou que os estudantes, apesar de ainda jovens, constroem seus conhecimentos de maneira prática a partir da observação e experimentação dessas atividades na comunidade, seja com os pais ou com outros adultos.

Os estudantes comentaram ainda sobre as etapas de preparação do roçado, os instrumentos utilizados como a raspadeira, faca e terçado, além dos tipos de maniva. Na

ocasião, a professora Anne lançou o desafio: “Vamos ver se vocês sabem mesmo. Quais são as etapas que são realizadas até chegar lá na farinha?” e eles responderam: “descascar, lavar, cevar, secar (prensar), peneirar, escaldar e depois torrar. Por último vai pra saca”.

A roda de conversa funcionou como um dispositivo cartográfico que mapeou afetos, desejos e relações com o lugar, as pessoas e a natureza. As atividades desejadas pelos estudantes agem como forças em movimento que tensionam o espaço escolar, apontando lacunas, mas também potencialidades. Essas linhas que atravessam a escola sugerem que ela pode ser um espaço de potencialização e composição dos corpos-estudantes em devir quando são mobilizados bons encontros escolares.

Reconhecer essas forças como potências implica a compreensão de que a escola pode ser espaço de composição e criação, onde novos modos de viver a educação podem emergir. O mapeamento das respostas inspira encontros para a liberdade do corpo-mente através de uma abordagem educativa de acolhimento das diferenças em seus modos de aprender, de ser, de sentir, de pensar, de existir. Esse fluxo traçou rotas inventivas que nos levaram a organizar as próximas atividades com os estudantes.

Oficinas de desenho: corpo-afeto e sentidos de pertencimento no território

A partir dos movimentos que a roda de conversa produziu, a ideia foi realizar oficinas com os estudantes, mobilizados pelo desdobramento ocorrido com a pergunta da professora Anne que fez emergir a tensão no espaço escolar. Recordemos a interação:

“Qual é o tipo de aula que vocês gostariam que os professores ministrassem para vocês, a não ser aquela da matéria de todo dia de português e matemática, aquelas matérias que vocês sabem?” E logo veio a resposta: “É, de arte, que eu gosto de desenhar, pintar”.

Naquele momento, entendemos que a oficina poderia atuar como dispositivo de estímulo da criatividade na produção de algo que é desinteressado e desvinculado de propostas enquanto formas rígidas, para assim dar passagem às intensidades que buscam expressão. Com isso, permitir a produção de afetos distanciados das afecções cotidianas da escola (Corrêa, 2017).

A oficina intitulada “Nosso lugar em olhares e afetos”, ocorreu no dia 12 de setembro de 2023 e consistiu na produção de desenho como forma de expressão de suas próprias vivências, sentidos e percepções da comunidade. A opção por desenhos se deu pela compreensão de que ele pode oferecer uma abertura para as singularidades dos estudantes,

atuando como dispositivo que acolhe a multiplicidade de expressões em seus sentidos e significados.

As atividades ocorreram no turno matutino (figura 39) e no vespertino (figura 40) para que pudesse envolver todos os estudantes que gostariam de participar, independente de faixa etária ou turma. Os que não desejassem criar seus desenhos não foram compelidos a fazê-lo. Com o problema de energia elétrica, os professores sugeriram que realizássemos a oficina no pátio da escola, pois havia mesas e cadeiras disponíveis, e assim procedemos.

Os professores ajudaram na distribuição dos materiais necessários para a atividade, além de um kit escolar preparado como um gesto estimulante para eles. A atividade foi bem simples e a explicação consistiu em pedir para que desenhasssem como eles percebiam e sentiam o lugar onde moram, sem delimitar espaços ou pontos específicos. O material a ser utilizado (lápiz de cor, tinta, lápis, caneta etc.) seria de sua escolha, a criatividade era a palavra central.

Pela manhã, os estudantes se mostravam mais tímidos. Alguns pareciam esperar comandos, outros diziam “não sei como fazer”, “não sei desenhar”. Os professores procuravam intervir “Você não sabe desenhar ou não quer fazer?”. Com o cenário que se desdobrava, orientei que eles dessem tempo para eles. A tarde, os gestos das crianças eram de contraste, pois mostravam-se animados, curiosos, sorridentes. Como fazia muito calor e a energia havia voltado, decidimos permanecer nas salas de aula.

Logo os estudantes da manhã foram se envolvendo e os desenhos começavam a ganhar formas. Ficava atento aos seus gestos e interações. Um deles interagiu com o colega: “Como vai fazer a escada?” Alguns observavam os outros, comparavam os desenhos entre si. Iam de uma mesa a outra, enquanto outros pediam para ir ao banheiro. Adisson, 12 anos, da turma do 6º ano comenta sobre o desenho para um colega fazendo gestos: “A malha 60 pegou três tucunarés do tamanho dessa mesa”.

Nesse movimento, observamos uma composição que transcende o simples ato de desenhar, são gestos e interações que vão configurando um espaço de criação que entrelaça os corpos e as falas dos estudantes para produzir significados em um espaço de afetos coletivo. O comentário de Adisson faz emergir um saber espontâneo, específico e em conexão com o modo de viver na comunidade ao relacionar a prática de pesca na menção do tamanho dos peixes tucunarés ao tamanho da mesa que intensifica e amplia o processo de criação.

À medida que concluíam seus desenhos, os estudantes passavam a interagir e correr pelo pátio, traçando novas linhas de movimento e encontro no espaço escolar. Esses gestos livres, foram logo atravessados pelos comandos dos professores, que, ao atender aos pedidos para retornarem às salas de aula, encerraram momentaneamente esse fluxo de criação e interação.

Figura 39: Oficina de desenho: Nosso lugar em olhares e afetos (turno matutino).



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A tarde, as crianças começaram seus desenhos em bastante concentração, parecia que estavam fazendo uma prova. Não havia percebido que as cadeiras haviam permanecido organizadas em fileiras, mesmo com o convite do professor da turma para que eu ficasse à vontade e conduzisse livremente a atividade. Ele preferiu deixar a sala durante a realização e comparecia de vez em quando para dar uma olhada.

A territorialidade da sala foi atingida pela fala de um dos estudantes: “Professor, a gente pode fazer junto?”, pedindo para se unir ao colega do lado. Eu respondi que sim. Ele arrasta a cadeira para o lado, enquanto Iasmim pergunta: “A gente também pode?” Eu disse que todos podiam. O silêncio foi quebrado pelo barulho do arrastar cadeiras ecoando por toda a sala. O espaço se reconfigurou, adquiriu outra tonalidade. Os materiais dispostos na mesa eram compartilhados, passando de mesa em mesa, as crianças movimentavam-se livremente na sala.

Uma ação mudou o espaço novamente. Todos haviam pegado as caixas de lápis de cores, quando de repente, um deles pediu para pintar com tinta guache. Muitos correram para a mesa, o lápis de cor havia perdido espaço. Eram apenas três caixas, pedi que compartilhassem. Não houve problema, o espírito colaborativo se apresentou.

Durante a execução da atividade, os corpos se expressavam em gestos singulares, rompendo com a postura convencional de permanecerem sentados nas carteiras o tempo todo. Mostravam-se à vontade, alternando posições como que movidos pelas necessidades e modos de se relacionar com o momento criativo. Denis, por exemplo, frequentemente se levantava e caminhava ao redor da mesa, como se estivesse a seguir os contornos do desenho que produzia (figura 40).

Figura 40: Oficina de desenho: Nosso lugar em olhares e afetos (turno vespertino).

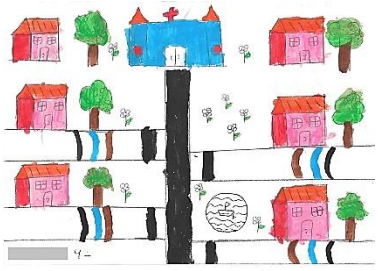
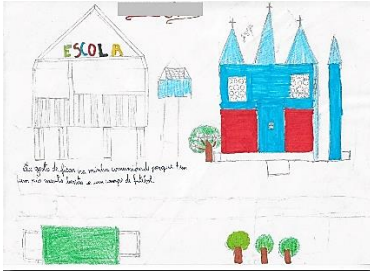
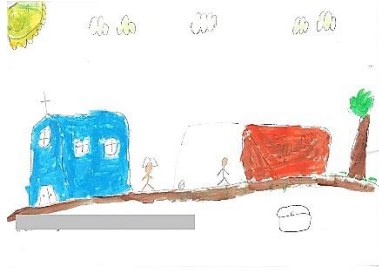
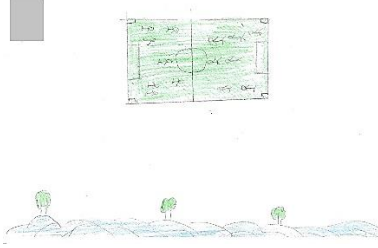
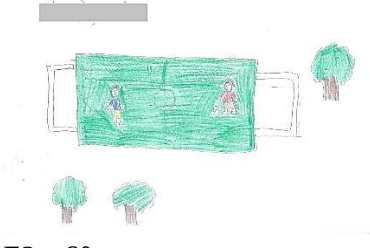
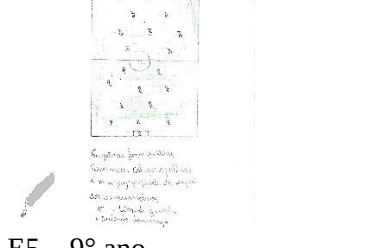
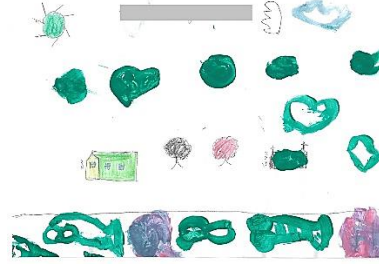
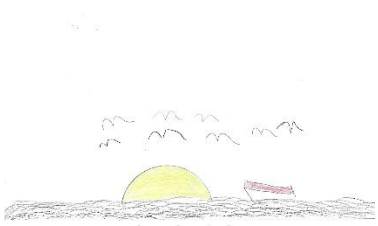
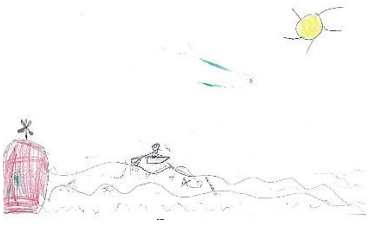
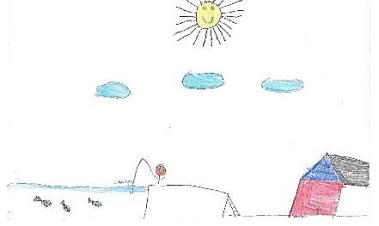


Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Ao final da atividade, quando fui recolher os materiais, percebi que as algumas meninas se entreolhavam, cochichavam baixinho. Perguntei se havia acontecido algo. Uma delas correu em minha direção, sob os gritos de “Não” das demais. Ela olhou para mim e disse: “Elas querem lhe dar um abraço”, eu sorri e disse tudo bem, mas fui surpreendido por todas as crianças correndo em minha direção, um grande abraço coletivo aconteceu. A atividade se encerrou com as perguntas “Vamos fazer mais? vai ter de novo? Eu quero desenhar mais; O que mais nós vamos fazer?”.

O quadro 3 apresenta algumas das criações dos estudantes, composição de mapas afetivos e sensoriais que emergem de seus olhares. O principal ponto que gostaríamos de enfatizar é a similaridade de elementos em todos os desenhos que foram criados. O foco está na casa, na igreja, na escola, no campo de futebol e no lago. Essas expressões evidenciam as relações com o território, atravessadas por afetos, encontros e intensidades nesses espaços.

Quadro 3: Criações dos estudantes na oficina de desenho.

 E1 – 4º ano	 E2 – 8º ano	 E3 – 2º ano
 E4 – 7º ano	 E2 – 8º ano	 E5 – 9º ano
 E6 – 1º ano	 E7 – 2º ano	 E8 – 2º ano
 E9 – 9º ano	 E8 – 2º ano	 E6 – 1º ano

Fonte: Desenhos produzidos na oficina, 2023.

A similaridade dos desenhos não demonstra uma percepção estática do espaço, pelo contrário, reflete os modos de viver na comunidade, as relações, os significados e afetos próprios de cada criança. Isso significa que cada um percebe e sente o espaço de maneira singular, construindo sentidos de pertencimento, convivência e lazer, por exemplo. Para reforçar essa perspectiva, ouvimos os estudantes e pedimos que quem quisesse, pudesse escrever algo que refletisse o significado sobre seus desenhos.

O desenho da E1 mostra a igreja como elemento central. Ela diz que o desenho reflete o momento de interação com os amigos durante a catequese na comunidade, aos finais de semana. A criação expressa como ela percebe e sente o espaço da igreja durante a catequese e como ele a afeta, mapeando seu modo de existir em relação à comunidade, aos encontros e às práticas culturais e religiosas.

Ao escrever que “eu gosto de ficar na minha comunidade porque tem um rio muito bonito e um campo de futebol”, E2 complementa o significado de seu desenho ao expandir as relações com o rio. Ela menciona que esses espaços se constituem em lugares de convivência coletiva, a escola como espaço de encontro com os colegas, o rio para as práticas de pesca e o campo de futebol para socialização e diversão. Podemos perceber o sentido de pertencimento ao lugar expresso na frase escrita.

Em outro desenho, E2 indica as relações de convivência no campo de futebol quando escreve “Eu moro na minha comunidade e gosto de jogar bola com meus amigos”. Ela diz que é algo que ela mais gosta de fazer. Esse ato sugere encontros que produzem alegria e relações de coletividade. Esses encontros podem ser entendidos como formas de fortalecimento de laços sociais e de construção de subjetividades na comunidade.

Na mesma direção, E5 descreve em seu desenho: “Eu gosto de jogar futebol com meus colegas. O futebol é meu jogo preferido daqui da comunidade, os dias de quarta, sábado e domingo”. A descrição é fortalecida pela sua fala, ao indicar a espera das aulas de educação física para compartilhar esse momento com os colegas e aos finais de semana, quando os comunitários se reúnem para praticar esse esporte.

As crianças destacam as preferências nesses espaços ao entrelaçar as práticas desenvolvidas, como por exemplo, o futebol (E2, E3 e E4), em que compartilham as brincadeiras no campo ou no quintal de casa (E3). As práticas de pesca apresentam uma intensidade muito forte nas falas dos estudantes, principalmente das crianças (E6, E8 e E9), sobre esse aspecto, abordamos a seguir. Nesse sentido, os desenhos abrem espaço para refletir sobre como a escola pode dialogar melhor com o contexto comunitário para possibilitar devires que reconheçam e integrem essas vivências.

No dia quatorze, retornei à escola para a continuidade das atividades. O intervalo entre os dias foi um acordo com os professores, pois seria preciso um tempo para organizarmos, verificar os resultados e redirecionarmos as ações se fosse necessário. A oficina consistiu na produção de desenhos e textos sobre suas aprendizagens escolares e não escolares. A turma da manhã foi desafiada a produzir textos em vez de desenhos. A tarde, as crianças que participaram

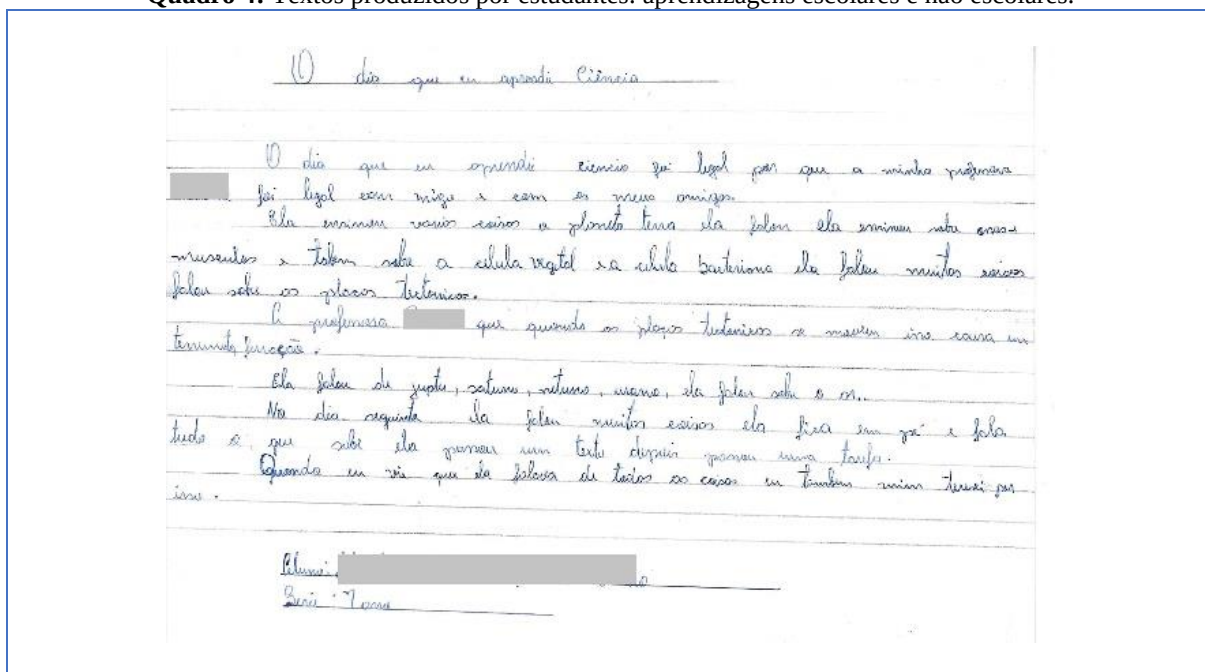
foram unânimes em expressar a vontade de desenhar e pintar. No entanto, seus desenhos refletiram muito mais a retratar a comunidade.

A oficina foi mobilizada pelas seguintes questões orientadoras: (a) o que aprendemos na escola? e (b) o que aprendemos na comunidade? A participação dos estudantes foi reduzida, pois houve um imprevisto com o transporte escolar fluvial. A escrita dos textos demorou a acontecer, eles se demonstraram pensativos sobre o que escrever, alguns até cogitaram partir para o desenho, mas foram confrontados pelos próprios colegas em tom de zação, que se quisessem desenhar era para irem se juntar as crianças.

Perguntas surgiam “Sobre o que eu escrevo?”, “Eu não sei sobre o que escrever”, “Eu não aprendi nada para escrever”. Tivemos de fazer a observação de que o tema era livre, eles podiam escolher sobre algum acontecimento específico do dia a dia da escola e da comunidade em que tivessem obtido alguma aprendizagem. Alguém mencionou que nunca tinham feito uma atividade assim. A rotina escolar os fazia perguntar quantos “tempos” de aula teriam para terminar. Pedi que não se preocupassem. Eles demonstravam surpresa dizendo que não “estudariam” naquele dia.

Por fim, eles terminaram suas produções quase na “hora” do intervalo e aproveitaram o momento para suas interações fora da sala de aula e, depois, retornaram para as aulas. Os textos dos estudantes foram digitalizados e transcritos para melhor observação (quadro 4). É necessário destacar que não foi intenção proceder em reescrita com os estudantes para correção gramatical nas produções. Os textos foram ajustados aqui para melhor compreensão.

Quadro 4: Textos produzidos por estudantes: aprendizagens escolares e não escolares.



O dia em que aprendi Ciência

O dia que eu aprendi ciência foi legal, por que a minha professora **** foi legal comigo e com os meus amigos.

Ela nos ensinou várias coisas do planeta terra. Ela falou, ela ensinou sobre nossos músculos e sobre a célula vegetal e a célula bacteriana. Ela falou muitas coisas, falou sobre as placas tectônicas.

A professora **** falou que quando as placas tectônicas se movem, isso causa um tsunami, furacão. Ela falou de Jupiter, Saturno, Netuno, Urano, ela falou sobre o ar...

No dia seguinte, ela falou muitas coisas. Ela fica em pé e fala tudo o que sabe, ela passou um texto, depois passou uma tarefa.

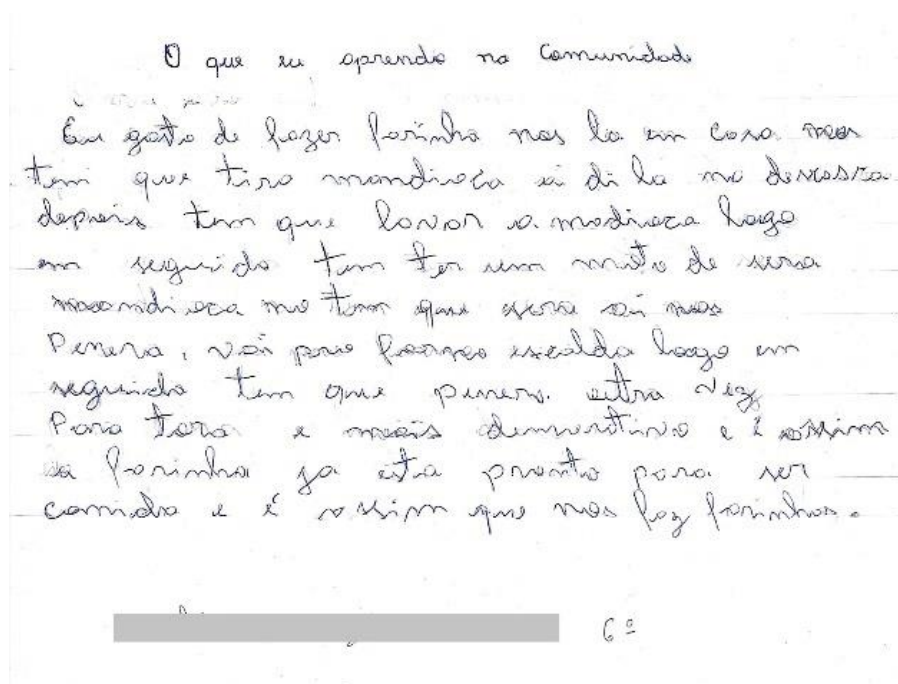
Quando eu vi que ela falava de todas as coisas, eu também tentei por isso.

Estudante: Castro; 7º ano.

O texto de Castro, do 7º ano, expressa os encontros com os saberes que o atravessam na sala de aula. A professora é a figura central e indica uma relação afetiva positiva que o inspira a aprender ciência, esses afetos são essenciais para o vínculo de aprendizagem.

Ao citar os conteúdos de forma específica, parece que eles têm impacto positivo para o estudante. Essa experiência reflete a curiosidade e o seu interesse. Além disso, o desejo de “seguir os passos” da professora, ao falar dos conteúdos, se torna um agente do conhecimento, que investe no movimento de criação e subjetivação e produz em seu corpo a percepção de que ele é capaz de produzir saberes.

O texto indica a produção de efeitos para o conhecimento e em relação ao desejo, como um processo de criação em curso, em que o estudante, ao mesmo tempo que é marcado pela aprendizagem, se inspira a criar seu próprio conhecimento ao se espelhar na ação da professora.



O que eu aprendo na Comunidade

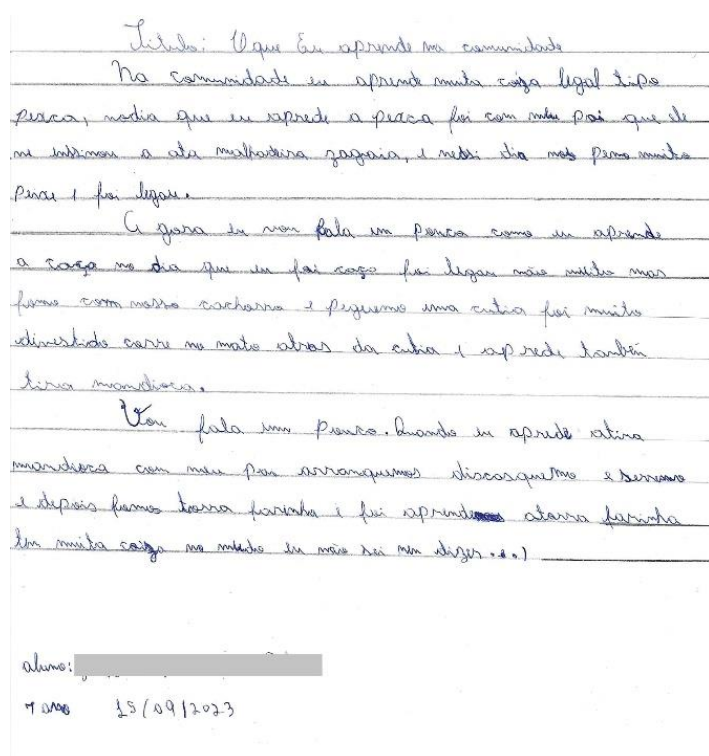
Eu gosto de fazer farinha, nós lá em casa temos que tirar mandioca, sair de lá e descascar. Depois tem que lavar a mandioca, logo em seguida, tem de ter um motor de sevar mandioca, tem que sevar, aí nós peneiramos, vai para o forno, escalda, logo em seguida tem que peneirar outra vez. Para torrar é mais demorado. E é assim, a farinha já está pronta para ser comida. E é assim que nós fazemos farinha.

Estudante: Filho, 6º ano.

O texto de Filho, estudante do 6º ano expressa a prática cotidiana sobre o saber fazer farinha enquanto saber-vivência carregado de sentidos singulares. Ao descrever sua aprendizagem, o faz de maneira simples e direta, mas que carrega implicitamente a complexidade do processo na articulação de habilidades, técnicas e saberes culturais.

Ele enfatiza a duração e o ritmo do processo quando destaca que “torrar é mais demorado”, o que indica a percepção do tempo associada a essa atividade. Além disso, o texto expressa a coletividade e a relação com o território, em que o fazer farinha transcende a atividade produtiva e manifesta as aprendizagens, o espaço de convivência e de pertencimento.

Esses conhecimentos podem ser explorados e expandidos na escola, ao estabelecer a conexão com os saberes escolares, articulados por exemplo, nas disciplinas de Ciências ao abordar processos químicos da mandioca; história, para explicar a origem e distribuição da farinha ou, geografia, ao explorar a relação com o lugar.



Sem título

Aqui onde eu moro é um lugar muito legal para viver, para plantar, pescar, colher, principalmente lá na colônia. O problema é que é muito longe, mas é legal. Para lá, tem um riacho bem geladinho, é muito divertido. Eu adoro morar aqui, eu adoro viver aqui, então, para mim, esse lugar é um paraíso porque a gente mora no interior. Somos muito alegres e divertidos, todo ano tem festa da nossa padroeira, tem do São Sebastião também, mas fora isso eu gosto de morar aqui, eu amo minha comunidade.

Uma vez eu fui tentar morar lá em Manaus, mas não me acostumei porque lá é muito diferente daqui. Tem muito carro, moto, prédio, não tem quase árvores e é totalmente chato, por isso voltei para cá e continuei vivendo aqui e continuo sendo alegre como antes.

Aqui eu tenho vários amigos, tenho meus pais, meus irmãos, minha família. Eu gosto de estar junto com minha família, eu tenho duas casas: a primeira é lá onde eu moro e, a segunda, é a minha escola. Aí vão me perguntar:

-Por que sua escola?

Porque aqui eu tenho vários amigos, eu aprendo a ler, a estudar, a respeitar os mais velhos. Eu aprendo sobre o conteúdo da escola. Então aqui é meu lugar. Aqui eu me sinto como se estivesse em casa, principalmente na escola etc.

Estudante: Iza, 8º ano.

Iza, estudante do 8º ano ao redigir seu texto, destaca os afetos na comunidade e sentidos de pertencimento e enfatiza o contraste através da experiência de morar no interior e na cidade. Ela expressa os afetos ao se relacionar com o lugar e exercer as atividades como plantar, pescar e colher mandioca. Há um sentido de pertencimento muito forte em suas palavras, indicadas pelo uso dos termos “paraíso”, “eu adoro”, “eu amo” e “somos muito alegres”.

A vivência na comunidade indica o contraste com a vida urbana a ponto de ela dizer que morar em Manaus é “totalmente chato”. Os vínculos com o lugar são reforçados pelas manifestações culturais como as festas dos padroeiros. A escola também é um desses espaços de pertencimento, onde as relações são construídas e fortalecidas e sugere esse ambiente como um dos elementos centrais de afetividade da estudante.

meu primeiro dia de pesca

Não meu primeiro dia de pesca foi em um tarob de muito chuveiro estava eu e o meu pai botando malhada no rio perto de um ilha nesse dia estava chovendo muito e o lago estava forte.

Nós estava em uma canoa pequena e nós com um remo que meu pai estava com ele e passou uma canoa com remos e um bote esportivo.

É meu pai me deu o remo para eu remar para meu pai tirar malhada por que o bote ia tirar o peixe da malhada e nesse dia eu aprendo a remar e depois então eu gostei de pescar e depois enquanto eu vou pescar.

Aluno: [redacted]
turma: 8º ano

Meu primeiro dia de pesca

No meu primeiro dia de pesca foi em uma tarde de muita chuva, eu estava com meu pai botando malhadeira perto de uma ilha. Nesse dia estava chovendo muito e o lago estava forte.

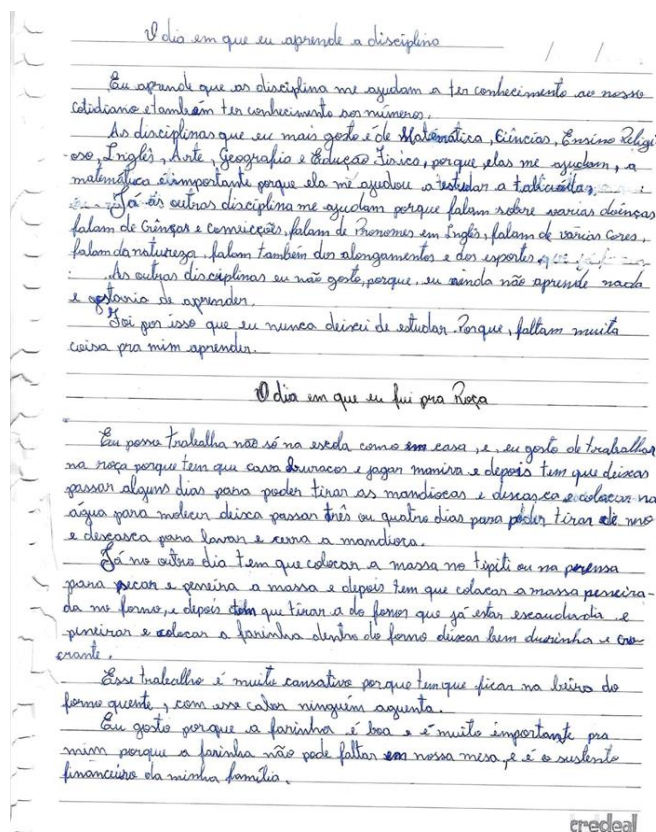
Nós estávamos em uma canoa pequena e só com um remo que meu pai estava com ele e passou uma canoa com rabeta e um boto acompanhando.

E meu pai me deu o remo para eu remar, para meu pai tirar a malhadeira porque o boto ia tirar o peixe da malhadeira, e nesse dia eu aprendi a remar e, desde então, eu gostei da pesca e de vez em quando, eu vou pescar.

Estudante: Bruno, 8º ano.

Bruno, do 8º ano, narra um acontecimento singular, a aprendizagem sobre a pesca. O relato atualiza as memórias como um bloco de sensações revividas no momento da escrita. Ele conecta a aprendizagem do ato de remar às particularidades do momento, a chuva intensa, o lago agitado e a presença do boto próximo à canoa.

A aprendizagem ocorre mediante uma experiência direta e até mesmo inesperada, como um gesto de confiança do pai no filho diante da situação que se apresenta, a de que o boto poderia rasgar a malhadeira e intervir no êxito da pescaria. O animal, portanto, não é citado como elemento que compõe a paisagem, ele interfere diretamente na situação e contribui para a construção da habilidade do garoto diante da necessidade imposta. A situação é criadora de memória e cria no estudante um afeto para com a prática de pesca e ainda faz emergir um devir-remador.



O dia em que eu aprendi a disciplina

Eu aprendi que as disciplinas me ajudam a ter conhecimento ao nosso cotidiano e ter conhecimento aos números.

A disciplina que eu mais gosto é de Matemática, Ciências, Ensino Religioso, inglês, Arte, Geografia e Educação Física, porque eles me ajudam. A matemática é importante porque ela me ajudou a estudar a tabuada.

Já as outras disciplinas me ajudam porque falam sobre várias doenças, falam de crenças e convicções, falam de pronomes em inglês, falam de várias cores, falam da natureza, falam também dos alongamentos e dos esportes.

As outras disciplinas eu não gosto, porque eu ainda não aprendi nada e gostaria de aprender.

Foi por isso que eu nunca deixei de estudar. Porque, falta muita coisa pra eu aprender.

O dia que eu fui pra Roça

Eu posso trabalhar só na escola como em casa, e, eu gosto de trabalhar na roça porque tem que cavar buracos e jogar maniva, e depois tem que deixar passar alguns dias para poder tirar as mandiocas e descascar e colocar na água para amolecer, deixar passar três ou quatro dias para poder tirar de novo e descascar para lavar e cevar a mandioca.

Já no outro dia, tem que colocar a massa no tipiti ou na prensa para secar e peneirar a massa e, depois, tem que colocar a massa na peneirada do forno, e depois tem que tirar do forno, que já está escaldada e peneirar e colocar a farinha dentro do forno e deixar bem durinha e crocante.

Esse trabalho é muito cansativo porque tem que ficar na beira do forno quente, com esse calor ninguém aguenta.

Eu gosto porque a farinha é boa e é muito importante para mim porque a farinha não pode faltar em nossa mesa, e é o sustento financeiro da minha família.

Estudante: prefere não se identificar, 9º ano

No primeiro texto, intitulado “O dia que eu aprendia a disciplina”, ao explorar as disciplinas escolares, o estudante as reconhece como meios que podem ampliar e construir conhecimentos sobre o mundo, ao citar a matemática, por exemplo. Esse apontamento ressalta que os conhecimentos escolares não são desconectados das experiências não escolares.

O estudante demonstra preferência por algumas disciplinas em relação à outras e, com isso, atribui mais valor aquelas que mais “gosta”. Sua aprendizagem tem valor subjetivo ao ser atravessada por afetos e relações não explicitadas. Ao citar a matemática, ele enfatiza sua valorização por meio da tabuada.

O desejo de aprender é atravessado pela declaração de que “não aprendeu nada” em algumas disciplinas. Essa questão sugere uma desconexão por algum motivo não explícito. No entanto, surge uma força que o motiva a aprender que pode ser explorada para aumentar a sua potência em relação a essas disciplinas específicas.

No segundo texto, intitulado “O dia que eu fui pra roça” evidencia que a prática de trabalho na roça e produzir a farinha articula e estabelece uma conexão entre vida-escola-

comunidade através da relação com a casa e a roça. Há o reconhecimento de que o trabalho na roça tem valor tanto quando o ato de estudar, que é visto como um tipo de trabalho.

Ao descrever as etapas desse tipo de prática, pode-se identificar que ele é possuidor de saberes que envolvem a percepção de como o tempo na roça é vivido de forma distinta do tempo escolar, guiado pelas etapas de trabalho e da natureza, pois envolve o tempo de plantio e o tempo de colheita. E, ao enfatizar a produção de farinha como sustento financeiro da família, atribui valor à essa prática e ao trabalho coletivo enquanto forma de manutenção da vida em comunidade.

Vale destacar ainda, a relação corpo-afeto e resistência mediante o esforço físico que a atividade exige. Isso não desvaloriza o trabalho, ao contrário, manifesta a potência dos afetos envolvidos ao superar as dificuldades, como quando ela cita que “beira do forno quente, com esse calor ninguém aguenta” e fala da satisfação de ver o resultado do esforço coletivo, uma farinha “durinha e crocante”.

Fonte: Produção da pesquisa, 2023.

Após a realização dessa atividade, no período da tarde, os ocorridos e desdobramentos dos desenhos produzidos na oficina anterior já indicavam muito das aprendizagens das crianças na comunidade. Esse movimento nos abriu espaço para conversarmos com as crianças no pátio da escola. Convidamos elas a falarem sobre suas experiências nesses espaços vividos (escola e comunidade), como um movimento de escuta sensível para captar as relações e afetos envolvidos, para além de seus saberes. Destacamos um desses momentos como parte da cartografia que mapeou esse movimento.

[...]

A tarde ensolarada de setembro e a falta de energia intensificava o calor naquele dia. Ao ouvir as crianças, uma conversa se desenrola, com Jonas, do 1º ano e Max, do 2º ano. As crianças se mostram conhecedoras das práticas de pesca e redirecionam os diálogos para falar do assunto. Enquanto Jonas explicava sobre o que havia desenhado, o diálogo se desdobrou.

As vozes cruzam o pátio da escola, carregadas de gestos e narrativas que se conectam ao rio, à terra e ao cotidiano. Jonas anuncia: “Professor, depois eu vou contar uma coisa que o Max tem.” O convite misterioso desperta curiosidade e é logo desvendado pela ansiedade de Max, que sorri e apressa “Conta logo.”

A conversa reflete a dinâmica de interação. Jonas afirma: “Acho que a gente somos quase parecidos, mas eu acho que o meu sangue é igualzinho o do Max”. Risos e provocações se entrelaçam: “É preguiçoso” comenta um colega. Eu redireciono a conversa para o rio ao dar como resposta “Quando tiver com preguiça, tu pula no rio para passar a preguiça”. Max

mergulha junto com a resposta "Eu mergulho lá no fundo"" diz ele, ilustrando com gestos e histórias de seus aprendizados, como o momento em que buscou a cuia perdida da mãe.

Max relembra como aprendeu a pescar brincando com mandioca, enquanto os gestos e palavras evocam a materialidade do caniço, da minhoca, e da jauari (*Astrocaryum jauari*), um fruto que cai na água como um convite para os peixes. O rio, enquanto fluxo, aparece em cada detalhe de sua narrativa, no boete que fisga tucunarés e na habilidade de mergulhar e aprender sozinho.

As falas dos meninos criam pontes entre a vivência e a imaginação. Jonas traz seu avô à conversa, entre bocejos que indicam um leve sono, enquanto Max reafirma seu lugar no mundo como um pescador. O ambiente se torna espaço de enredos fluidos, onde o saber emerge do encontro e das experiências compartilhadas. O quadro 5 traz a conversa na íntegra.

A experiência de aprender a nadar evidencia o saber a partir das vivências no lugar, especificamente com o rio que emerge como elemento ativo na vida das crianças, um espaço de encontro, de mergulho, de pesca, de banho e do ato de nadar. O encontro imprevisível se mostra potente, movido por afetos em cada narrativa. São intensidades do rio que atravessam seus corpos, afeto-rio que ensina e move a vida. Lembro do verso de Manoel de Barros "as águas são a epifania da criação" (Barros, 2010).

[...]

Quadro 5: Diálogo com as crianças.

Jonas: Professor, depois eu vou contar uma coisa que o Max tem.
 Cartógrafo: O quê? Conte. Max, ansioso e sorridente, responde: Conta Logo.
 Jonas: Acho que a gente somos quase parecidos, mas eu acho que o meu sangue é igualzinho o do Max. Outro colega menciona: é preguiçoso.
 Cartógrafo: É? O Max é preguiçoso? Max se antecipa em relação ao colega: Às vezes ele é preguiçoso.
 Jonas responde: Mas o Max também.
 Cartógrafo: Então quando tiver com preguiça, tu pulas no rio pra passar a preguiça.
 Max: Eu mergulho lá no fundo.
 Cartógrafo: É?
 Max: Ei professor, eu mergulho lá no fundo e volto.
 Cartógrafo: Então o Max sabe nadar.
 Max: Aqui ó. Aqui ó [faz o gesto de mergulho].
 Cartógrafo: Sabe nadar. E com quem você aprendeu a nadar, Max?
 Max: Sozinho.
 Cartógrafo: Sozinho?
 Max: Sozinho. Mamãe perdeu uma cuia na água. Aí eu caí na água. É, eu meti a minha cabeça pra... quando eu boiei de olho vermelho.
 Cartógrafo: Tu pegaste a cuia da tua mãe?
 Max: Uhum. Aí mergulhei de novo.
 Cartógrafo: Tu aprendeste na hora?
 Max: Uhum. Até que eu achei a cuia.
 Jonas intervém: Quando eu tenho que tomar banho, eu tenho que segurar um pedaço de madeira. Pra poder tomar banho. Eu fico boiado lá.
 Cartógrafo: Ah, tá. E Max, me disseram que tu já aprendeste a pescar, né? Aprendeu a pescar com quem?
 Max: Hã?

Cartógrafo: Aprendeu a pescar com quem?

Max: Sozinho.

Cartógrafo: Sozinho também?

Max: Uhum.

Cartógrafo: Ninguém te ensinou?

Max: Não. Eu pegava uma linha e tinha um pauzinho, colocava uma mandioca e começava a brincar.

Aí pegava assim, fingia que a mandioca era o peixe. Pegava de novo e puxava.

Cartógrafo: Você pegava a mandioca, amarrava na linha e jogava no rio, é?

Max: Uhum. Aí assim, fingia que era o peixe. Aí eu aprendi, aí comecei a pescar assim de minhoca.

Cartógrafo: E quem te deu o caniço pra você pescar?

Max: A minha irmã, que tinha um caniço que puxava tucunaré, que era muito forte. Mas ele não quebrava. Aí um dia o papai foi cortar lenha. Ela também cortou a lenha.

Cartógrafo: Mas você aprendeu? Hum? você aprendeu?

Max: Uhum.

Cartógrafo: E vocês pescam com o que lá?

Max: De boete.

Cartógrafo: Boete? Ou é boiete?

Max: Boete.

Cartógrafo: O que pega com boete?

Max: Tucunaré. Umas vezes que é piranha, é traíra.

Cartógrafo: Pega com boete, tucunaré, traíra, piranha.

Max: Uhum. E carazinho que eu pego de caniço.

Cartógrafo: Ah, tá. Com caniço pega carazinho.

Max: Uhum. Aí coloca no boete e joga pro chão [rio]. Aí vai ver que o carazinho tá querendo morrer, o tucunaré pega. Vai embora. Solta tudinho a linha aí puxa.

Cartógrafo: Aí tu pega o tucunaré?

Max: Uhum.

Cartógrafo: Aí então você só pega com boete ou caniço.

Max: Uhum.

Cartógrafo: Aí a isca do caniço. Qual é a isca que tu usas?

Max: Minhoca.

Cartógrafo: Só minhoca?

Max: Uma vez que é jauari. Tipo assim, Jauari.

Cartógrafo: Jauari?

Max: Uhum.

Cartógrafo: É um peixe? O que que é isso?

Max: É uma, tipo de uma fruta quando cai na água. É um peixe assim, come.

Cartógrafo: Hum. Tipo uma fruta, é?

Max: Uhum.

Jonas: Professor, o meu avô é tão velho que ele ajuda o meu pai a laçar boi. [boceja]

Max: Tem umas vezes que eu pesco sozinho.

Fonte: Produção da pesquisa, 2023.

Alguns dias depois, realizamos mais uma atividade envolvendo os estudantes, agora com tema livre, intitulada “Oficina de expressões” com foco na liberdade de imaginação e criação. As falas indicavam que o resultado seria caprichado “Eu vou fazer o meu o mais bonito”. Enquanto isso, eu focava em observar seus gestos na medida em que os desenhos ganhavam forma.

Os estudantes já esperavam pelo dia da atividade. As crianças eram quem demonstravam maior empolgação e envolvimento na atividade, entregando-se a ela com notável dedicação.

Elas interagiam, se inspiravam umas nas outras e até davam palpites nos desenhos dos colegas. Seus corpos traduziam esse movimento, em uma espontaneidade desprendida de qualquer rigidez ou regularidade, como se cada gesto fosse impulsionado pelo fluxo criativo que os guiava enquanto desenhavam (figura 41).

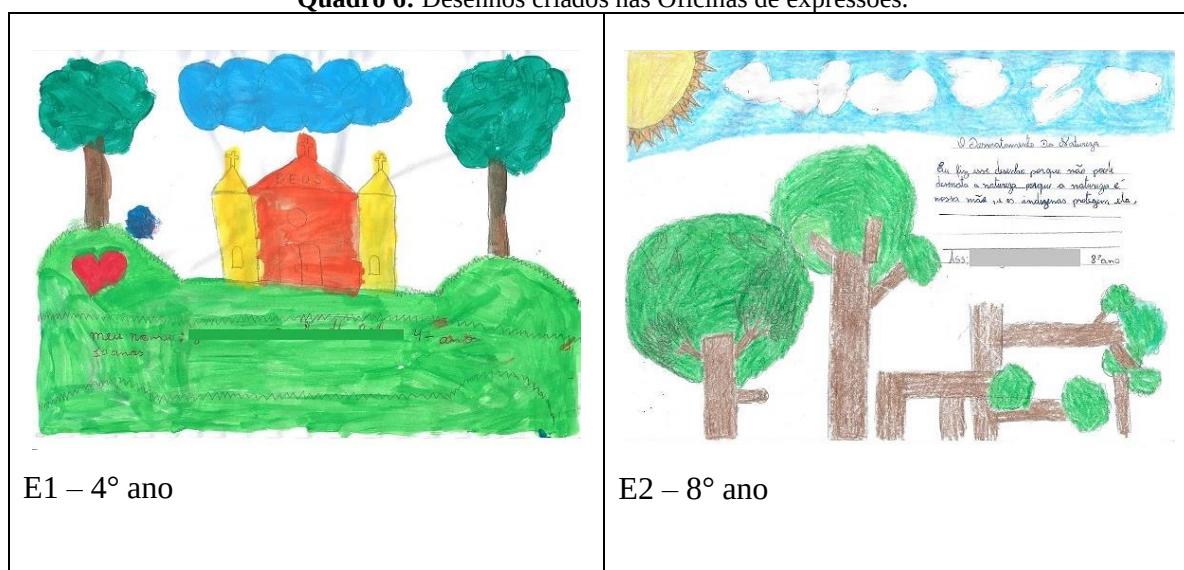
Figura 41: Oficina de expressões (turno vespertino).

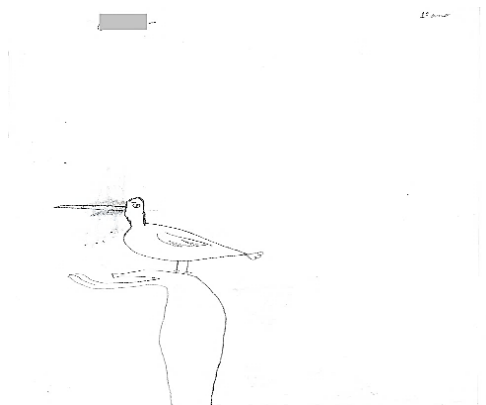
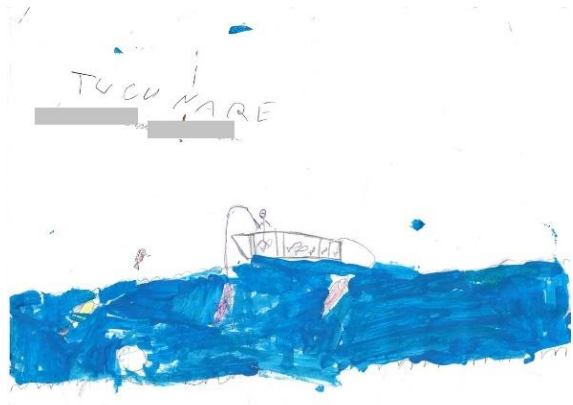


Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

As oficinas desenvolvidas entrelaçaram a relação vida-escola-comunidade através da criação dos desenhos. No entanto, foram as experiências não escolares que tiveram destaque. Os desenhos criados por eles enfatizaram, principalmente, as atividades de pesca, as viagens pelo rio e as relações com o ambiente, o que sugere afetos mais intensivos nesses espaços e convivências (quadro 6).

Quadro 6: Desenhos criados nas Oficinas de expressões.



 E10 – sem identificação	 E11 – 2º ano
 E12 – 2º ano	 E13 – 3º ano
 E6 – 1º ano	 E14 – 2º ano

Fonte: Criação dos estudantes, 2023.

O desenho de E1, do 4º ano, enfatiza, assim como na atividade anterior, a igreja da comunidade, reforçando os laços coletivos e afetivos a partir das práticas religiosas. A E2, escreve um pequeno texto em seu desenho intitulado “O desmatamento da natureza”, assim, ela evoca ou chama atenção para a questão ambiental a partir de um olhar sensível para com o ambiente. Ao final, ela relaciona o cuidado com a atitude indígena, reconhecendo-os como

protetores da natureza, esse apontamento sugere uma admiração ou reconhecimento da relação que essas comunidades mantêm com a natureza. Essa conexão pode vir de ensinamentos escolares, experiências culturais ou de histórias compartilhadas.

Já o desenho do E10, explora o ambiente através dos passeios de rabeta até as praias. Ele descreve essa prática como algo prazeroso e produz memórias sobre as viagens que já realizou com a família pelas praias da região, mas sem especificar algum acontecimento específico. No desenho do E11, E12, E13 e E14 estão relacionadas as relações que mantém com o lago da comunidade, seja pelas brincadeiras, banhos de rio, o conhecimento de que possuem vários tipos de peixes no lago, como destacou E11 e, principalmente as práticas de pesca.

O desenho de E13 mostra uma espécie de tracajá que habita o lago. Ele explora que, em época de seca, é possível vê-las saindo para desovar nas beiradas e comenta sobre a captura dos ovos para alimentação. O menino demonstra um conhecimento local que pode ser explorado, ao trabalhar, por exemplo, questões ambientais na sala de aula.

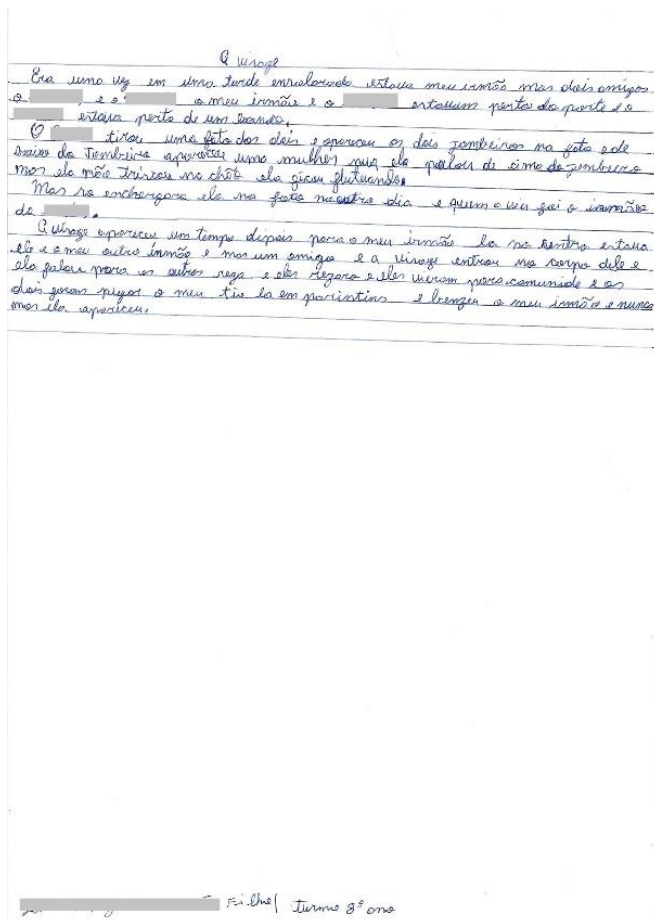
O desenho de E14 explora suas experiências diretas com a pescaria, mencionando que o desenhou em um desses momentos, atento na captura de um peixe tucunaré no lago Máximo. Ele menciona os instrumentos como o caniço e o boete como instrumentos mobilizados durante a prática de pesca do tucunaré.

O desenho de E6, me fez questionar algumas possibilidades, se tratava de uma gaivota na mão de alguém? Ou alguma espécie de passarinho? Ao questioná-lo sobre o significado, ele disse ser uma curicaca, um tipo de ave da região. O pequeno menino vai mais além, ele diz que a ave pousou ali, em uma estaca da cerca próximo à sua casa, o que não é explícito no desenho. Nesse sentido, há uma expressão do “invisível”, do não dito, que faz do desenho um dispositivo que ativa questionamentos, memórias e percepções de seu modo de viver na comunidade.

Esse movimento de cartografar os sentidos atribuídos aos desenhos pelo ponto de vista de quem os criou nos faz perceber que eles se limitam à representação literal, onde os sentidos atribuídos não são captados pelo olhar de “fora”. As crianças são elas próprias cartógrafas, que mapeiam os fluxos, as intensidades e afetos que envolvem seus modos próprios de existência, expressando saberes de suas experiências. Os desenhos são, então, mapas de afetos e não simples descrições desprovidas de significados.

Dois estudantes optaram por produzir textos em vez de desenhos, compondo narrativas que capturam acontecimentos do cotidiano como retratos da vida em comunidade. Nessas produções, emergem as relações que atravessam a vida no território, inscrevendo-se nos corpos dos estudantes (quadro 7).

Quadro 7: Produção livre.



A visagem

Era uma vez, em uma tarde ensolarada, estava meu irmão mais dois amigos o *** e o ***, meu irmão e o **** estavam perto do poste e o *** perto de um banco.

O *** tirou uma foto e apareceu os dois jambeiros na foto e, embaixo do jambeiro, apareceu uma mulher nua. Ela pulou de cima do jambeiro, mas ela não encostou o chão, ela ficou flutuando.

Mas só enxergaram ela na foto no outro dia, e quem viu foi o irmão do ***

A visagem apareceu um tempo depois para o meu irmão lá no centro. Estava ele e o outro irmão e mais um amigo. A visagem entrou no corpo dele e ela falou para os outros rezarem. Eles rezaram e vieram para a comunidade, e os dois foram pegar meu tio lá em Parintins, que benzeu meu irmão. Então, ela nunca mais apareceu.

Texto: Breno, 8º ano.

O texto de Breno expressa um acontecimento que possui valor de verdade para os moradores da comunidade, visto que a experiência foi sentida e compartilhada de forma coletiva entre o irmão e seus amigos. O fato de terem de chamar seu tio benzedor reafirma a história que emerge como uma narrativa que entrelaça o cotidiano com uma força que transcende o imaginário.

O estudante, ao narrar o fato, que foi contado e afirmado para mim por outros colaboradores, explora o acontecimento como algo que atravessa os corpos, o tempo e o lugar. Sua narrativa é enriquecida pelos detalhes do espaço e do movimento ocorrido. A memória atualiza o acontecimento enfatizando nuances, como a fotografia, ao capturar algo que os olhos não viram no instante do registro.

O aparecimento da “visagem” como força sobrenatural mobiliza os saberes e práticas ancestrais, onde o ritual se torna uma solução ou “cura”. Essa prática transcende a religiosidade ao unir o ato de rezar ao benzimento, que é visto como elemento para restaurar o equilíbrio do corpo e da vida. A narrativa ainda produz subjetividades que reforçam os laços entre as pessoas da comunidade e se mantém viva na memória coletiva. Mostra ainda que os saberes ancestrais são uma potência na resolução do acontecimento.

A opção por escrever um acontecimento do cotidiano mostra a potência dos afetos envolvidos na relação com o lugar, seja individual ou coletivo. A experiência da “visagem” não se limita a um único instante; ela atravessa temporalidades, conecta diferentes momentos e atualiza intensidades.

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Visão no interior

Visão no interior da favela, várias famílias de
benzedor, que vivem aqui há muitos anos.
Por exemplo, aqui onde eu moro na vizinhança há muito
específico, aqui onde moramos há muitas
tipos de cultura né. Aí vê-me pensando, RS, etc.
Um tipo de cultura, tem a comunidade onde
vê moro.

Aí onde eu moro tem brincadeiras do Baile
tem quadrilha, pastorinha, tem também o festa
do São Sebastião do padroeiro, novo templo do
Rosário tem jogos, amizades, quase todo
final de semana e fora outros eventos pra
aqueles partes. É fica junto com nossa família.
Eu gosto de morar aqui porque tenho valores.
Amigos eu gosto de estudar meu pai e minha mãe
e tem família, e fazer os deveres de casa, tipo
cozinhar, lavar roupa, cuidar pra lavar roupa etc
gosto também de estudar de bagunçar com
meus colegas mais de fazer meus trabalhos de
casa também.

Eu gosto de ficar. Deixa de ser mais bonito o que
é a natureza, eu gosto morar aqui eu gosto
de viver aqui, ver o sol, etc.

Ass: _____

Jardineia

A vida no interior

A vida no interior tem várias formas de ser descrita.

Por exemplo: Aqui onde eu moro, na verdade para ser mais específica, aqui onde nós moramos tem vários tipos de cultura. Aí você me pergunta:

- Que tipo de cultura tem na comunidade onde você mora?

Onde eu moro, tem brincadeira do boizinho, tem quadrilha, pastorinha, tem também as festas de São Sebastião, da padroeira Nossa Senhora do Rosário, tem jogos amistosos quase todo final de semana, fora outros eventos. Mas a melhor parte é ficar junto com nossa família.

Eu gosto de morar aqui porque tenho vários amigos. Eu gosto de ajudar meu pai e minha mãe a torrar farinha, a fazer os deveres de casa, tipo capinar, lavar roupa, cuidar peixe, lavar louça etc. Gosto também de estudar, de bagunçar com meus colegas, mas também de fazer meus trabalhos de aula.

Eu adoro. O que Deus deu de mais bonito que é a natureza. Eu amo morar aqui, eu gosto de viver aqui, como eu já falei etc.

Texto: Iza – 8º ano.

O texto de Iza se mostra como um mapa de intensidades que liga os comunitários, as práticas e o lugar que pulsa com os encontros e movimentos descritos. O texto evidencia o modo de vida no interior como uma composição viva e dinâmica. A estudante mobiliza os afetos envolvidos nessas práticas pela conexão com as práticas culturais vividas coletivamente. Essas culturas, como ela descreve, geram intensidades que entrelaçam o tempo e o lugar e, assim, criam ritmos singulares ao modo de existir na comunidade.

A realização das tarefas sugere um tom de pertencimento, pois não são vistas como algo penoso, difícil ou cansativo, principalmente em relação ao torrar farinha. Além disso, essas práticas constituem e expressam um modo de viver e estar no mundo, em conexão com o território, a família e a natureza, esta última reforçada quando ela diz “Eu adoro. O que Deus deu de mais bonito que é a natureza”.

O texto indica a potência da vida no interior, entrelaçada por multiplicidade de linhas, como as festas dos padroeiros, o trabalho com a roça, os estudos, as brincadeiras e convivência com os amigos. Nossas vivências no lugar, nos permitiram conhecer que algumas práticas mencionadas pela estudante não acontecem mais atualmente, como a brincadeira do boizinho e as pastorinhas. Assim, ao narrar as festas que não mais acontecem, ela atualiza essas memórias no presente, conectando o vivido com o imaginado e o sentido que essas práticas ainda possuem.

Ao mencionar os vários tipos de cultura, a ausência das práticas mencionadas pode ser entendida como a coexistência de tempos distintos no presente. Ao narrar, a estudante atualiza o passado como criação como possibilidade de instaurar novas ações culturais. Ao vivenciar, reinterpretar e compartilhar práticas cotidianas e festivas, as pessoas inventam sua cultura continuamente, se conectam com o passado e transformam o presente.

Os acontecimentos das atividades nos fizeram perceber que os saberes-vivências dos estudantes se movimentam por entre o espaço escolar como linhas de forças que se chocam, tensionam e pedem passagem. Ainda que as atitudes pedagógicas indiquem o acolhimento dessas forças, os agenciamentos escolares parecem não acompanhar o fluxo das experiências dos estudantes que ecoam a todo instante no espaço da sala de aula.

Ao perceber a potencialidade de conexão dos saberes-vivências com os saberes escolares, buscamos criar agenciamentos que ressignifiquem o aprendizado, ampliem perspectivas e contribuam para que seus mundos e experiências componham novos modos de existência. Assim, a ideia inicial de articular seus saberes com conceitos científicos deu lugar para a criação de uma atividade que colocou os estudantes como protagonistas no espaço escolar, afetados ainda pela fala de Jasmim quando disse: “Eles dão uma aula”.

Baseado na observação de que as crianças experienciam e se afetam muito mais com as práticas de pescaria e os adolescentes têm contanto mais próximo com a roça, por já poderem acompanhar o ritmo de trabalho e de produção da farinha, lançamos a ideia de que os estudantes do turno matutino elaborassem uma apresentação de seus conhecimentos sobre essa prática agrícola desenvolvida na comunidade, enquanto no turno vespertino preparassem sobre a pescaria.

Nossa intenção foi criar condições para que o ambiente escolar se tornasse propício à emergência de encontros enriquecedores, capazes de gerar afecções e afetos alegres na educação. Esses afetos, ao ampliarem as potências criativas do corpo-estudante, que é ao mesmo tempo corpo-criança, impulsionam movimentos de devir na escola. Movimentos que possam transcender o momento da investigação, estendendo-se às práticas dos docentes, às vivências dos estudantes e ao envolvimento de toda a comunidade.

Combinamos com os estudantes o dia de preparação da atividade e providenciamos os materiais necessários. A equipe escolar nos deu o suporte necessário, pois na falta de alguns materiais, não era possível retornar à cidade com facilidade, ainda mais com a seca que pedia passagem depressa. Nesse período, inclusive, a escola já se articulava para um possível adiantamento do calendário escolar, pois tudo indicava que a seca afetaria toda a vida da comunidade muito em breve, devido aos ciclos naturais da região amazônica. A minha participação nas reuniões pedagógicas nos sinalizaram, por esse motivo, antecipar essas atividades de modo a acompanhar o fluxo da natureza.

No dia da preparação da atividade, organizamos os materiais necessários. Os alunos da manhã foram os mais inibidos no começo. Já as crianças se mostravam eufóricas e prontas para começar. Pela manhã, a sala foi organizada formando uma grande mesa unindo cada carteira

individual. Surgiram duas possibilidades de tema, sobre o processo de preparação do roçado até a plantação da roça e, a produção de farinha. O tema escolhido pelos estudantes foram as etapas de preparação da farinha. Todo o processo foi desenvolvido com base em seus próprios conhecimentos, sem recorrer a qualquer tipo de pesquisa externa.

À tarde, realizamos a atividade nas mesas dispostas no pátio da escola devido ao forte calor nas salas de aula. Os estudantes da manhã escreveram e desenharam sobre as etapas de produção de farinha, enquanto as crianças desenharam os peixes conhecidos por eles, indicando algumas características que eles conheciam em relação ao animal. O trabalho coletivo fluiu com engajamento, embora mais ativo por parte das crianças. Os gestos do corpo indicavam a concentração e a singularidade, isso foi essencial para um bom encontro naquele dia.

Aproveitei cada momento para fazer registros (figuras 42 e 43), além de anotações das observações. Por um momento, os estudantes da manhã ficaram pensativos, queriam fazer algo diferente, e quando perguntei sobre isso, eles disseram que não sabiam ao certo como poderiam elaborar o material. Depois de suas interações e ideias, optaram por descrever cada etapa do processo de feitura da farinha a partir de seus desenhos e utilizaram pedaços da planta na elaboração de seu material.

Figura 42: Criação de painel pelos estudantes (turno matutino).



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Figura 43: Criação de painel pelos estudantes (turno vespertino).



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

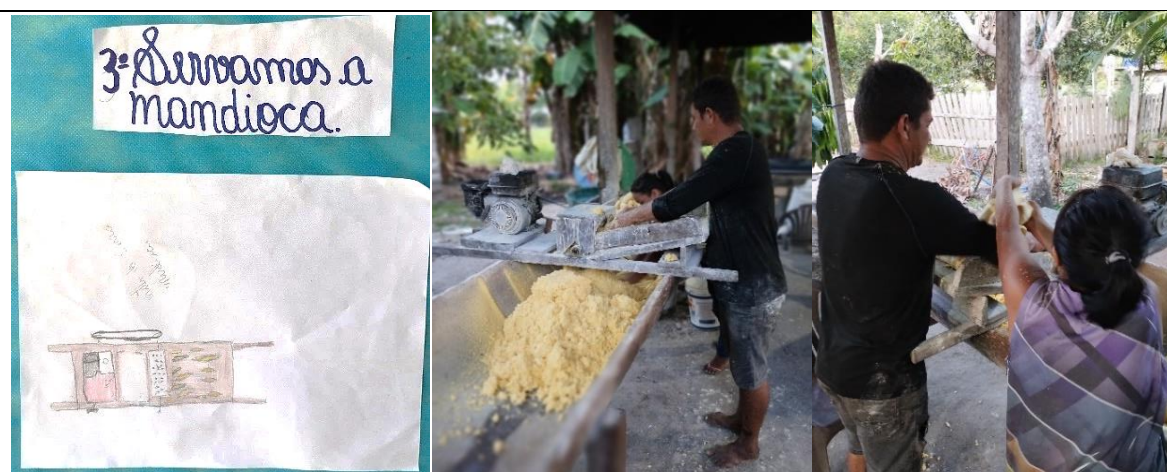
Os estudantes do turno matutino desenharam, em folhas de papel A4, as etapas que conhecem do processo de produção da farinha. Para conectar essas representações às práticas realizadas por Débora e Ivan, apresentamos um quadro que organiza as ações desenvolvidas e desenhadas pelos estudantes (quadro 8). Cada desenho reflete uma dessas etapas, convergindo com o modo como o casal que acompanhamos executa o processo. Essa abordagem permite visualizar as conexões entre o conhecimento e as práticas.

Quadro 8: Processos de feitura da farinha.**DESCASQUE DA MANDIOCA**

O primeiro procedimento, conforme cartografamos anteriormente, é o descasque da mandioca, que envolve habilidades manuais e usos de instrumentos como a faca e o raspador.

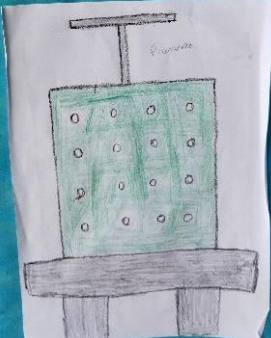
LAVAGEM DA MANDIOCA

A lavagem da mandioca é uma etapa essencial para garantir a qualidade da farinha. Após o descasque, as raízes são colocadas em uma caixa d'água, onde são lavadas cuidadosamente antes de serem transferidas para a gareira. Durante esse processo, Débora verifica com agilidade se estão bem descascadas enquanto as movimenta para a próxima etapa.

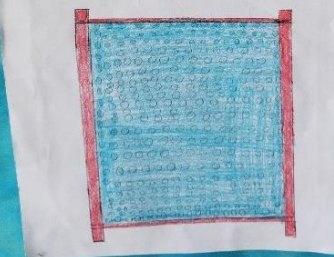
CEVA DA MANDIOCA

As mandiocas, devidamente limpas, são cevadas utilizando um moedor desenvolvido especificamente para essa finalidade. Débora comenta que essa etapa exige atenção e habilidade para evitar acidentes, mas, apesar do cuidado necessário, o processo é realizado de forma ágil e compartilhada, evidenciando a colaboração entre ela e Ivan.

PRENSAGEM DA MASSA

 4º Esprememos a mandioca		Após a massa ser cevada, ela é colocada em um saco de fibra e inserida na prensa para ser espremida. Essa etapa exige certo tempo e, periodicamente, é necessário aumentar a pressão, ajustando a prensa para garantir que a massa fique o mais seca possível.
---	---	---

PENEIRAÇÃO DA MASSA

 5º Peneiramos a massa. PENEIRA		
--	---	--

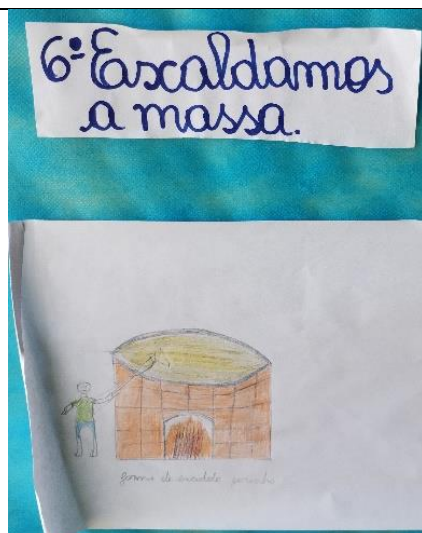
Com a massa espremida, ela é retirada da prensa e colocada na gareira para que possa ser peneirada.

PREPARAÇÃO DO FORNO PARA ESCALDAÇÃO



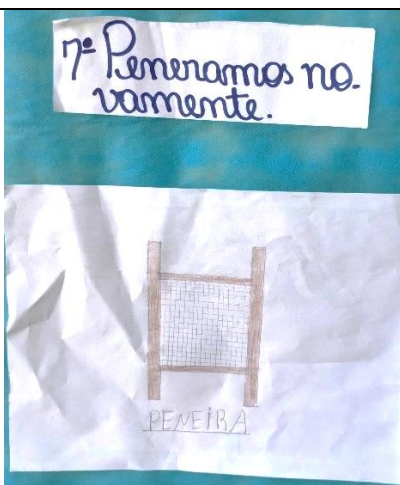
Antes de escaldar a massa, é preciso preparar o forno, porém, para os estudantes esta etapa está incluída na escaldação da massa que já requer o forno pronto para uso.

ESCALDAÇÃO



Escaldar a massa significa que será aquecida pelo calor durante o forno e, com o processo de mexer constantemente vão adquirindo o aspecto seco e dos primeiros grãos

SEGUNDA PENEIRAÇÃO



Após a escaldação a massa é retirada do forno para esfriar e, em seguida peneirada novamente, onde serão refinados os grãos dando forma a farinha. Depois de peneirada, ela é retirada da gareira para a próxima etapa.

“TORRAÇÃO” DA FARINHA



A “torração” (torrefação) da farinha consiste em deixar a massa bem seca. É importante destacar que esse processo requer muita habilidade e o uso de técnicas, como a “espanação”, movimento de erguer a farinha a fim de retirar o excesso de pó. É como uma etapa de “limpeza”.

ARMAZENAMENTO



A última etapa consiste na retirada do forno para ser armazenada em sacos de fibra. Para isso, é necessário aguardar o resfriamento da farinha, que leva de duas a três horas.

O estudante escreve uma breve descrição para expressar o trabalho de produção, que transcrevo abaixo:

Os trabalhos sobre a farinha.

A farinha é feita com responsabilidade. Tem que tirar a mandioca, descascar, lavar, sevar, colocar na prensa para secar e peneirar, escaldar, peneirar de novo. Aí torra a farinha e acabou.

Fonte: Produção da pesquisa, 2023.

A representação das práticas do saber-fazer farinha através dos desenhos dos estudantes podem ser entendidas como produções que expressam a articulação das intensidades, dos afetos e dos saberes imbricados na relação entre eles, a comunidade e a produção da cultural local. Os desenhos, como um ato inventivo, conectam os gestos, os saberes-vivências e as materialidades envolvidas, como a mandioca, os instrumentos e a casa de farinha. Além disso, o trabalho expressa o cuidado, a atenção e a responsabilidade, como destacado pelo texto do estudante.

Essas atividades de produção-invenção envolveram o máximo de estudantes possível, inclusive os funcionários da escola, que deram ideias e sugestões. Foi então quando surgiu a ideia de fazer uma espécie de maquete para representar os materiais da casa de farinha para a hora da apresentação. Róger, um dos funcionários, contribuiu com a criação do material. O resultado do trabalho coletivo foram dois painéis intitulados: “Processo da mandioca para fabricação da farinha” e “Peixes da região do lago Máximo” (figura 44). Esse acontecimento mobilizou toda a equipe escolar e os estudantes, e gerou a reflexão de que não deveria ser algo restrito à sala de aula. Inicialmente, considerei a ideia de expandir para toda a comunidade, mas fui informado de que essas ocasiões não costumam ter grande adesão, devido à falta de transporte e às ocupações dos responsáveis.

Figura 44: Painéis criados pelos estudantes.



Fonte: Produção da pesquisa, 2023.

Diante disso, surgiu a ideia de promover um momento de troca: os estudantes do turno matutino apresentariam seu painel para as crianças do turno vespertino, e vice-versa. A proposta foi bem recebida, mas os estudantes manifestaram a expectativa de uma “recompensa” pelo

trabalho. Na ocasião, expliquei que a atividade não tinha como objetivo atribuir notas, já que o propósito era outro.

Então, em conjunto com a equipe escolar, decidimos organizar a apresentação para uma sexta-feira, transformando-a em uma culminância do projeto. Planejamos um lanche especial e reservamos tempo para as tão aguardadas atividades recreativas, como correr, brincar e jogar futebol, considerando os desejos dos estudantes em momentos como este.

Depois que finalizamos os painéis, na tão esperada sexta-feira, havia aula de educação física. Ficava a observar do pátio e da cozinha (que era como a sala dos professores) a euforia dos estudantes, sorrisos e falas de “Vamos jogar bola!” deu lugar ao descontentamento quando o professor colocou a rede de vôlei. Um impasse surgiu, os estudantes jogaram algumas partidas de “má vontade” chamando a atenção do professor, que depois de um tempo, cedeu e deu a bola de futebol. O movimento dos corpos, o ecoar dos gritos, meninos e meninas, brincavam no campo.

No dia da apresentação, tudo ocorreu conforme o planejado, embora houvesse uma preocupação inicial com possíveis imprevistos, como a falta de energia elétrica ou de transporte. Os painéis foram cuidadosamente expostos no pátio da escola, e as cadeiras foram dispostas para acomodar a plateia. Os estudantes, que assumiram o papel de “professores” na ocasião, faziam os últimos ajustes, preparando-se para compartilhar suas criações e aprendizados.

A apresentação tem início com as crianças, que são as primeiras a expor. O painel delas recebe muitos elogios, e os adolescentes, ao observarem o trabalho, comentam com sorrisos e em tom de brincadeira: “Está melhor que o nosso”. Esse momento descontraído cria um clima de interação que valoriza o esforço e a criatividade de todos os envolvidos.

As crianças compartilharam um pouco sobre seus desenhos (figura 45). Clara, do 5º ano, por exemplo, representou a escola (desenho que abre a seção *A escola São Sebastião*), e expressou seu apreço por viver na comunidade, destacando as brincadeiras e as corridas no campo com os amigos como parte do cotidiano que aprecia. Grande parte dos desenhos e as falas dos estudantes expressavam os afetos com o lugar.

Figura 45: Exposição de desenhos.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A exposição continuou, as crianças começaram a falar sobre os peixes que haviam desenhado durante a preparação do painel, apontando algumas de suas características. Essas informações, salvo o nome científico, foram organizadas a partir dos relatos das próprias crianças (quadro 9). Dentre elas podemos destacar:

Quadro 9: Saberes-vivências: características, hábitos alimentares e técnicas de pesca.

Aracu (<i>Leporinus friderici</i>)	vermelho e laranja; come jauari (<i>Astrocaryum jauari</i>), folhas, umas bolinhas vermelhas [tipo de fruto]; Pesca com caniço e malhadeira.
Bodó (Loricariidae)	cor preta; se alimenta na lama [se costuma pescar no período de seca, quando se formam os “poços”]; pesca com malhadeira.
Carasinha (<i>Cichlasoma bimaculatum</i>)	cor cinza; come minhoca; pesca de caniço.
Pacu (<i>Piaractus mesopotamicus</i>)	o pacu é branco; come camarão, minhoca e gafanhoto; pesca de caniço, malhadeira e tarrafa.
Pirarucu (<i>Arapaima gigas</i>)	cinza e laranja; na barriga é rosa, na costa é cinza; Se alimenta de algas, de minhoca, como capim, come peixinhos; Mora no buraco da água, nas árvores; Pesca com malhadeira e tarrafa.
Piranha (<i>Pygocentrus nattereri</i>)	cor vermelha e laranja; morde o dedo e come gente; a piranha come cará; se pega com malhadeira e caniço.
Traíra (<i>Hoplias malabaricus</i>)	assim como o cará (bereré); se pega com boete. É cinza e tem dente; é preta também.
Tucunaré (<i>Cichla ocellaris</i>)	Amarelo e preto, come iscas (peixes menores), vive no rio e lago.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos conhecimentos e descrição dos estudantes, 2024.

A atividade manifesta os saberes com base nas vivências e experiências delas, indicando as conexões e composições com o ambiente. Além disso, outras informações emergiram, como estimativas de tamanho e peso, embora refletissem percepções aproximadas e imprecisas das crianças, sugerindo multiplicidades que vão além do peixe em si, mas refletem a ecologia do lago Máximo, a cultura da pesca, os saberes sobre os frutos e as relações humanas com o ambiente.

As práticas de pesca com instrumentos como caniço, malhadeira e tarrafa evidenciam ações coletivas, aprendidas e transmitidas dentro da comunidade. Essas vivências geram territorialidades específicas nas experiências das crianças, que expressam seus afetos e afecções por meio dessas práticas. Alguns estudantes fazem a demonstração de como realizar essas práticas manifestando seus saberes-vivências.

O estudante Max, 8 anos de idade, do 2º ano, descreve, com base em suas experiências, como utilizar os instrumentos na captura de peixes, como o caniço e o boete. Ele explica que o caniço é utilizado para pescar cará (*Cichlasoma bimaculatum*), que depois pode ser colocado no boiete para capturar traíra (*Hoplias malabaricus*) e tucunaré (*Cichla ocellaris*). Já a piranha (*Pygocentrus nattereri*) pode ser pescada diretamente com o caniço. Durante a explicação, ele demonstra o procedimento, detalhando como colocar a isca no anzol.

Após a apresentação das crianças, chegou a vez dos adolescentes. Inicialmente, eles se mostraram inibidos diante dos colegas e professores, falando baixo e simultaneamente. O professor Roberto interveio, pedindo que falassem com calma e mais alto para que todos pudessem ouvir. Gradualmente, os adolescentes se sentiram mais à vontade, explicaram os processos e demonstraram utilizando os materiais produzidos. Um tipiti foi apresentado como exemplo, atraindo a atenção das crianças, que assistiam com atenção.

Eles conseguem realizar a apresentação com eficiência, demonstrando seus conhecimentos, precisos sobre o tema. Alguns pontos interessantes de abordagem, foram a nomenclatura local para se referir a planta mandioca, chamada por eles de “maniveira”. A exposição demonstra que seus saberes são advindos de suas experiências nas práticas de agricultura e produção de farinha dentro da comunidade.

Ao final, os estudantes recebem os aplausos calorosos da plateia. Os momentos foram registrados, capturando a alegria e o entusiasmo dos participantes (figura 46). Foi uma ocasião especial, marcada por um comentário em tom de brincadeira, mas carregado de um orgulho discreto: “Já ensinamos os professores”.

Figura 46: Apresentação dos painéis: Saberes-vivências.



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A manhã culmina com agradecimentos feitos por todos e um lanche especialmente preparado para eles, seguido pelo tão esperado momento de diversão. A energia dos corpos em movimento e os gestos livres durante as brincadeiras e interações entre colegas expressam a liberdade e os afetos que emergiram nessa experiência coletiva.

[...]

Algumas semanas depois de encerrado as atividades, me juntei a equipe escolar para participar da programação ao dia das crianças no dia doze de outubro a convite dos professores. Foi um momento bastante aguardado pelos estudantes, além de ser um dos poucos encontros que envolve toda a comunidade escolar, como os pais dos estudantes.

A programação foi planejada com antecedência e envolveu nossa participação em encontros para discutir os detalhes da organização. Fomos até a cidade para adquirir os materiais necessários, e reservamos o dia anterior ao evento para os preparativos finais. Ficamos na escola até tarde da noite, para fazer a decoração do espaço, embalamos pipocas e organizamos tudo para receber os participantes.

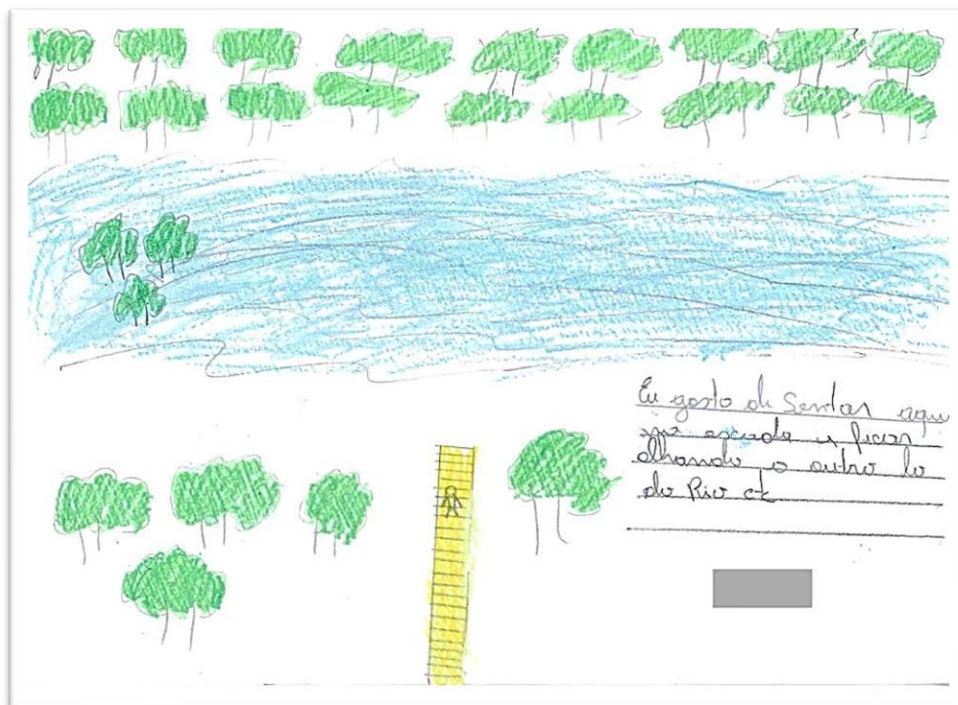
A programação teve início com uma celebração especial na igreja, dedicada às crianças, um reflexo das linhas de religiosidade, pertencimento e interação coletiva que permeiam a vida da comunidade. Logo após, na escola, o professor responsável, na ausência da gestora, abriu o evento com uma calorosa mensagem de boas-vindas e agradecimentos, seguida por uma breve fala da presidente da comunidade.

A manhã prosseguiu animada, repleta de brincadeiras e desafios que incluíram a participação ativa dos pais, momento que contribuiu para fortalecer os laços entre todos. Um lanche especial foi servido e criou um clima de confraternização. O encerramento foi marcado pela distribuição de brinquedos, como prática de cuidado e celebração que atuou para ativar intensidades de alegria que se irradiaram no espaço afetivo das crianças.

[...]

TERRITÓRIO DE AFETOS: ECOS DOS ENCONTROS VIDA-ESCOLA-COMUNIDADE

Figura 47: O Lago do Máximo.



Fonte: Criação de uma estudante do 8º ano, 2023.

Atravessamos o rio..., mas quando o rio nos atravessa?

A simples, porém, potente frase escrita pela estudante e expressada no desenho, cartografa um território de afetos e percepções que entrelaça a relação singular entre ela e o lugar. O gesto de observar o rio (leia-se lago) traça uma linha de contemplação que conecta o corpo à paisagem, ativando memórias, sonhos e pertencimentos.

Esse movimento de olhar para o outro lado do lago Máximo sugere um convite para pensar os fluxos que atravessaram a pesquisa e que se expandem para além do que foi registrado. Assim, esse texto marca um ponto de pausa, como quem olha o horizonte com a sensação de que vivemos um tempo de intensidades e aprendizados, deixando abertas as possibilidades de novos encontros e percepções.

Imerso no território, atravessado por linhas de forças e de invenção, fomos mais afetados do que afetamos. Conhecemos, aprendemos, experimentamos, ouvimos histórias e nos deixamos envolver pelos ritmos de uma vida que, à primeira vista, poderia parecer pacata, caso nossa percepção se limitasse a uma representação superficial. Contudo, a comunidade do Máximo nos revelou o oposto. Na calma da natureza e em um modo de vida aparentemente

tranquilo, emergiram encontros que transformaram a mim e aos corpos envolvidos, já não somos mais os mesmos.

Esse percurso imprevisível só se tornou possível porque nos lançamos ao desconhecido, assumindo uma postura de pesquisador que não busca representações, mas experimentações. Ao seguir o fluxo da cartografia, nos deixamos conduzir pelos afetos que emergiram e pediram passagem. Esse movimento nos fez entender que o sentido não está em alcançar um destino, mas em contemplar o caminho ao navegar pelo rio, atento às suas curvas, ritmos e intensidades.

No início desse caminho, ainda marcados pela territorialização, “planejamos” e pensamos o que fazer com os estudantes, que consistia em entrelaçar o que elas sabiam com o que desejávamos que “aprendessem”. Ao longo do processo, compreendemos que cada existência é uma expressão singular de um modo de vida, que traz à tona uma multiplicidade de fazeres e saberes que se criam e se reinventam no fluxo das vivências. Essas experiências manifestam-se como um jogo de forças em constante movimento, por vezes tensionado.

Nos propomos a cartografar os saberes-vivências produzidos pelos corpos na comunidade do Máximo. Nesse ponto do percurso, reconhecemos que esse trabalho está longe de se esgotar, pois os saberes transcendem o que conseguimos expressar nestas páginas e na própria escrita. A cartografia nos conduziu a encontros com corpos de múltiplas expressões, afetos e memórias em constante movimento. Essa relação contínua, marcada por uma duração singular, manifestou outro modo de perceber e sentir o tempo e o espaço, ampliando nossa compreensão do vivido.

O que move o corpo evidencia a produção de saberes-vivências, construídos na imanência das experiências de preparar roçados e roças, descascar mandioca, fazer farinha e seus derivados, pescar, ticar o peixe, caçar, extrair óleo de andiroba, utilizar plantas medicinais e enfrentar a força da panema. Os saberes emergem de uma percepção íntima das águas, da terra, da floresta, dos animais e dos ventos, entrelaçados em relações ecológicas e vínculos profundos com a natureza e o território.

Esses processos se articulam na relação tempo-afetos-memórias, orientando modos de vida que não se limitam ao tempo cronológico. Na pesca, por exemplo, o tempo se dilata e exige espera, o retorno não obedece a um “horário” fixo, ele acompanha os ritmos do encontro com o rio e o lago. O silêncio que envolve a pesca não é esvaziado de sentido, produz afetos e mobiliza memórias. O saber-pescar emerge de olhares expressivos e atentos, entrelaçados com vivências que continuamente aprimoram técnicas e estratégias. Essa expertise, manifestada no uso preciso de ferramentas, gestos e técnicas manuais, indica a conexão entre corpo, mente e território.

Essa articulação cria corpos singulares e potentes, que vivem em fluxo com as dinâmicas da natureza. Esses corpos não veem os desafios apenas como dificuldades que poderiam resultar em um viver triste, ressentido ou fatigado. A farinha, por exemplo, produzida com esforço, nutre o corpo-mente, como um saber-vivência que cria inteligência e produz memória. Nesse sentido, os saberes-vivências constituem a memória da comunidade em um movimento de devir, como um jogo contínuo de forças em relação à cultura.

Essa memória, atualizada no corpo, sustenta ações cotidianas que não se limitam a algo passivo. A gênese da comunidade, por exemplo, emerge como um acontecimento da memória, capaz de produzir sensações e afetos que atravessam e transformam a realidade. Essas atualizações se manifestam no presente ao ganhar forma nas narrativas que expressam e recriam o vivido.

As produções de memória também surgem a partir das relações e afetos com o lago Máximo, os rios, o barracão de farinha, a prática de caça e pesca, os banhos de rio, a subida da escadaria e o atravessar do campo de futebol até a escola, dentre outros afetos que atravessam o cotidiano. A legitimação do saber-fazer atual tem raízes no passado, já existindo como virtualidades que, ao se atualizar, ganham existência no real.

As práticas desenvolvidas não se dissociam das crenças da cosmologia ancestral, fazendo parte da cultura local, como no caso de se manter em resguardo por sete dias para evitar a queimação da roça. Desse modo, as memórias emergem, trazendo à tona a potência da ancestralidade nas experiências atuais.

A experiência vivida por eles expressa sua ação social como um processo educativo indissociável da cultura. Os saberes-vivências, então, fundamentam a produção de significados para a existência ao mobilizar modos de ser e viver na comunidade. Esses saberes transcendem o cultural e atravessam dimensões econômicas, artísticas e educacionais, além de contribuir para a construção do sentido de pertencimento ao território.

As experiências de aprendizagem dos estudantes não têm a escola como centralidade, pois se agenciam na vida comunitária, mobilizando desejos e afetos no cotidiano escolar. Essas experiências produzem sensações que se fundamentam na cotidianidade da vida, como forças que se materializam no espaço da escola, transformando-o em um local de intensidades e ressignificações.

Além disso, os saberes-vivências estão em constante movimento de atualização e reinvenção. Eles se manifestam em processos educativos não necessariamente escolares que se articulam em intrínseca relação escola-comunidade como expressões de existências que trazem

à tona saberes outros com novas possibilidades de relação com o outro e com o mundo na educação.

O nosso modo de ser se constitui de todo nosso passado e a escola tem participação nesse aspecto porque nela afetamos e somos afetados, criamos memórias. Diante de um desejo, potencializar os corpos através da educação, agimos para tornar o espaço escolar favorável ao acontecimento de afecções e afetos alegres e boas memórias escolares, mobilizando encontros que possibilitassem ainda mais o aumento de potência dos corpos, principalmente nos referindo aos estudantes que vivem, experienciam e se constroem nesse cenário, mesmo diante dos desafios que se apresentam.

A inteligência é necessária, porém, é a intuição que apreende os fluxos e o devir. A escola, em vez de ser um espaço de silenciamento do corpo e de suas experiências, pode se tornar um lugar de criação de modos de existência que afirmem sua potência. Nesse espaço, a alegria não acontece passivamente, se transforma em uma alegria ativa, capaz de impulsionar o processo educativo e ressignificar a educação escolar.

Esse percurso nos levou a entender que, além da formação, a educação pode nos levar a atos inventivos que valorizam um devir-estudante não apenas neles mesmos, mas também em nós, professores, pedagogos, pais, que, muitas das vezes, nos encontramos como que presos na esfera da vida utilitária. O desejo ativo opera na produção da liberdade de espírito e de pensamento, abrindo espaço para a contemplação, especialmente da vida em seus diversos modos de existência.

No meio desse fluxo, percebemos a possibilidade de composição entre diferentes aspectos, como a convergência do pensamento filosófico de autores como Spinoza, Bergson e Deleuze. A aproximação com a etnografia nos possibilitou estar no território e habitá-lo, permitindo-nos contemplar o caminho como uma produção coletiva de corpos e suas vozes. Esse processo abriu espaço para mobilizar outras experiências na comunidade.

Um bom encontro acontece naquilo que nos atravessa, que atravessa o corpo-estudante e produz afetos intensivos, que os faz desejar e cria algo diferente. É nesse sentido que vimos o ato educativo, como um acontecimento de produção de afetos nos corpos, de composição ou decomposição, que podem aumentar ou enfraquecer a potência dos estudantes. Eles, por sua vez, traçam movimentos disruptivos em linhas de fuga para processos inventivos.

O espaço escolar emergiu como um território de memórias, vidas que se entrelaçam e escapam aos aspectos molares que permeiam a escola. Os corpos-estudantes operaram forças e movimentos de ruptura quando indagados pela professora sobre o que desejavam realizar na escola ou ao resistirem ao jogo de vôlei na aula de educação física.

Eles se apresentam como corpos-livres que, às vezes, cedem à molaridade do espaço, ao mesmo tempo, reivindicam seu lugar ao falar, correr, pular, sorrir, brincar, conversar e se colocar em criação. Isso nem sempre se traduz em uma alegria passiva, alicerçada em motivação externa, mas na produção da potência que emerge nos gestos de ser criança e viver a infância e a adolescência.

Os acontecimentos na comunidade criaram linhas de experimentação que nos levaram a realizar as oficinas com os estudantes a fim de mapear os afetos envolvidos em função de sua natureza nos encontros entre os saberes-vivências e os conhecimentos escolares. Nesse fluxo, percebemos a possibilidade de conexão e afirmação desses saberes por meio da expressão do lugar. Para isso, consideramos seus olhares e afetos, as aprendizagens de saberes escolares e não escolares, a produção livre como criação e inventividade, culminando com a exposição dos seus saberes-vivências como ação para tornar esse espaço favorável aos bons encontros e afetos alegres na educação escolar.

Entre os afetos produzidos, foi possível identificar aqueles que aumentaram a potência, e que a diminuíram. Eles foram entendidos como forças que impulsionam a criação de novas possibilidades de viver, de pensar e se relacionar na comunidade, intensidades em potências de variação que os corpos experimentam em suas relações e encontros que operam linhas de fugas, desterritorialização, cortes e desvios.

Dentre os afetos que ressoaram, emergiram e pediram passagem nesses encontros de relações entre corpos em sua capacidade de afetar e ser afetados, podemos destacar afetos de alegria, contentamento, admiração, resistência, pertencimento, conexão, invenção, experimentação, composição e afetos que diminuem a potência como indignação, enquadramento e controle. Essas multiplicidades de forças intensivas em movimento permitiram afirmar os corpos em sua diferença e potência criadora. Entre esses afetos, destacamos:

Afeto-lago: surge pela criação de sentido de pertencimento, conexões entre saberes-vivências e a natureza através das práticas relacionadas ao lago Máximo, como a pesca, o transporte escolar e o banho de rio das crianças. O lago se manifesta como espaço que conecta as experiências escolares com os saberes da comunidade. Essa relação de harmonia produz intensidades que fortalecem o vínculo com o lugar. Assim, podemos cartografar pertencimento, conexão, composição e contentamento.

Afeto-rio: se produz nos deslocamentos constantes entre a comunidade e a cidade, na percepção dos ciclos de cheia e vazante e nas práticas de pesca que acontecem no rio. Ele manifesta a ideia de fluidez e transformação a cada novo ciclo que impactam diretamente a vida

das pessoas que moram no Máximo. Ele evidencia ainda as linhas que conectam diferentes espaços como o interior e a cidade que ressoam como potências de compreensão de tempos e lugares.

Afeto-roça: ligado as ações de cultivo da mandioca enquanto prática agrícola que percebe a terra como espaço de criação de saberes. Esse afeto mobiliza o envolvimento comunitário em relação ao saber-fazer farinha e seus derivados, mantém o cuidado e respeito à natureza através do reaproveitamento dos resíduos como as cascas da mandioca que servem como adubo. E ainda a capacidade de criação e reinvenção dos saberes e suas práticas conforme as necessidades, como o aprimoramento dos instrumentos utilizados.

Além disso, podemos falar da relação com o tempo, sentido de outro modo e a produção e mobilização de memórias coletivas e ancestrais. Portanto, esses afetos atuam como forças e intensidades que agenciam o coletivo, conectam saberes, corpos e experiências, transformam e criam outros sentidos e modos de existir. Em relação aos encontros escolares que buscamos articular os saberes-vivências, podemos mapear:

Afeto-alegria: nos momentos de interação das oficinas, na criação de seus desenhos, nas suas expressões livres e no compartilhar de seus saberes no espaço escolar, a exemplo da pescaria. Além disso, nos momentos de brincadeiras, no ceder do professor para o jogo de futebol no campo, no espaço de escuta e acolhimento para falar de suas experiências;

Afeto-contentamento: produzido da conexão de seus saberes com as experiências escolares na exposição dos painéis, na explicação sobre as técnicas e ferramentas de pescaria, como fez o pequeno Max, do 2º ano e, quando por exemplo, os estudantes comentam sobre terem ensinado os professores;

Afeto-admiração: quando reconhecem entre eles próprios o trabalho uns dos outros, quando como os mais velhos elogiam as crianças na apresentação do painel; **Afeto-resistência:** quando os estudantes resistem à decisão do professor de manter o jogo de vôlei em vez do futebol. Quando os estudantes escolhem desenhar sobre suas vivências na comunidade em vez de retratar questões escolares ou ainda por optarem o desenho em vez da escrita textual.

Entre os que podem diminuir a potência ou atuar para outros movimentos, destacamos, **afeto-indignação:** quando os estudantes ficam inconformados com a decisão do professor de não ceder ao futebol, de não realizarem práticas esportivas as sextas-feiras, de não terem “tempo” para conversar; **afeto-controle:** quando são chamados atenção para voltarem as salas de aula, e quando pareciam não querer fazer as atividades durante as oficinas.

Cartografar essas forças não foi tarefa simples, e teria sido praticamente impossível sem as vivências e experiências compartilhadas com a comunidade Nossa Senhora do Rosário. Foi

nesse movimento que compreendemos que um corpo distanciado é um corpo fechado aos encontros. Em contrapartida, a abertura ao outro e o lançar-se ao rio, ou melhor, ao lago Máximo, nos permitiram perceber os afetos que emergiram nos corpos-estudantes, nos encontros entre os saberes-vivências e os saberes escolares.

Afetos como alegria, contentamento, admiração, resistência, pertencimento, conexão, invenção, experimentação, composição, indignação, enquadramento e controle foram se entrelaçando no que chamamos de Afeto-lago, Afeto-rio e Afeto-roça. Esses afetos variam entre o passivo e o ativo, alguns surgem quando os corpos são afetados sem compreender as causas, enquanto outros se afirmam quando se reconhece o que intensifica a própria potência de agir.

O lago dos afetos



[...]

A hora da volta se aproximava, e o caminho de retorno se desenhava, marcado pela seca implacável que havia transformado a região. Naquela semana, a viagem se tornara um desafio, e o retorno não prometia ser diferente. Organizei meus pertences, sentindo a estranheza da despedida, e segui com os professores que moram na cidade, numa carona que parecia um prolongamento do percurso anterior.

O lago Máximo não fazia jus ao nome, agora a vastidão se reduzia a um estreito córrego, marcando aquele momento pela memória do que já fora. Era final da manhã e o sol ficava cada vez mais forte. Percorremos um trecho curto em frente à comunidade até alcançarmos a canoa, que nos levaria para mais uma etapa da jornada. A paisagem se mostrava imponente, exibindo sua beleza no auge da seca amazônica.

Enquanto seguimos, as conversas fluíam entre os professores, que compartilhavam a satisfação de contribuir para um momento especial ocorrido no dia das crianças. Logo o silêncio tomou conta, apenas quebrado pelos pensamentos que me surgiam, fazendo-me refletir sobre o que aquele percurso provocou em mim. E, ao contrário de um ponto final, sabia que o lugar ainda guardava outros momentos a serem vividos, pois voltaríamos em outros momentos.

Os momentos vividos, entrelaçados com as experiências ao lado dos comunitários, da equipe escolar e dos estudantes, desenharam um trajeto de imersão e aprendizado. Cada encontro se tornava um fragmento de uma paisagem que se renovava. Esse caminho me levou a refletir sobre os desafios que envolvem fazer pesquisa, especialmente na Amazônia, um território que se impõe tanto nas suas vastas distâncias quanto nas suas complexidades cotidianas.

As dificuldades se acumulam, desde o planejamento de uma viagem até a árdua tarefa de encontrar um modo de retornar. E, entre esses desafios, estão os corpos e as vidas que resistem e se constroem dia após dia nesse lugar, com sua força e suas vulnerabilidades. No entanto, seria um erro reduzir a vida a uma narrativa de tristeza e ócio. A vida em comunidade expressa a potência de um corpo que se compõe com a Amazônia, na relação com o território, com os rios, com o lago Máximo que, agora, é um rastro de memória.

Cada dia traz seus desafios e, ao mesmo tempo, fortalece o corpo, que se constrói e se refaz constantemente. Esse entendimento foi reforçado pelos professores, cujas palavras ecoaram como um movimento de força, mesmo diante das dificuldades no transporte, sua motivação se renova, pois o que realmente importa é a profissão que escolheram, a de ensinar. Um compromisso que se reinventa a cada jornada.

Quase chegando à cidade de Parintins, o desafio se tornava cada vez mais evidente. O rio, que antes se espalhava em vastidão, agora era reduzido a um canal estreito, a única passagem que restava. A imensidão que nos acompanhou ao longo da jornada se desfazia, forçando-nos a descer da canoa e empurrá-la, um esforço coletivo que nos levava para casa e que deixou os corpos cansados e fatigados pela intensidade do movimento físico.

Esse momento nos fez experimentar a força de um ciclo incessante, no qual é preciso reinventar a vida a cada período de cheia e de vazante. São essas marcas deixadas em nós, esses gestos de resistência, que possibilitam a criação do novo. Entretanto, em contraste com os desafios que se impunham, o lago Máximo me ofereceu a experiência de suas águas, que envolviam meu corpo e traziam uma sensação de alívio e conexão.

Em alguns momentos, o lago nos aproximou, convidando-nos a mergulhar em sua imensidão e a senti-lo de maneira íntima. Porém, o que realmente se destacou foi um acontecimento inesperado, um momento que surgia como uma linha imprevista no percurso. Recordo de um episódio específico no qual fomos acompanhados pela professora Anne e, ao atravessar um trecho da estrada, passamos por um ponto de parada do transporte escolar, um ponto de conexões que se fazem nesse espaço.

Caminhávamos pelos arredores da comunidade, um território ainda em construção em nossas percepções. Já havíamos observado o lago em momentos anteriores, mas foi durante a visita à casa de um dos moradores que conseguimos entrar na rotina das crianças fora da sala de aula, ao ver e participar de perto do cotidiano que se desenhava longe dos muros da escola.

Na casa dos moradores, a mãe das crianças, ao perceber a timidez dos filhos diante da minha presença, disse-lhes que eu havia vindo vê-las. Aproveitei o momento para perguntar sobre o que gostavam de fazer em casa. A mãe respondeu que elas assistem à filmes na TV, e brincam pelo quintal. No entanto, o maior tempo é estar imersos nas águas do lago, como um gesto diário que marca seus corpos e sua relação com o espaço.

Quando chegamos, parecia impossível imaginar que o lago estivesse por ali, pois estava escondido atrás de uma vasta área de mata que tomava toda a visão. No entanto, ele estava ali, à espera. As crianças, inicialmente tímidas, decidiram brincar no lago, e nós, em seguida, as acompanhamos. Stefhani, que também nos acompanhava naquele momento, foi a primeira a se lançar na água, e eu, depois. A minha presença interrompeu os pulos das crianças no rio.

Foi somente com o passar do tempo e uma troca de palavras que as crianças começaram a se soltar. Logo, suas expressões se tornaram espontâneas, como se o lago, aos poucos, as chamasse de volta à sua liberdade. Curioso, perguntei quem as havia ensinado a nadar, e elas, com um sorriso simples, responderam que haviam aprendido ali mesmo, com o irmão mais velho dando umas dicas e, com o tempo, aprenderam "sozinhas".

Percebi que não há um momento exato que se possa marcar como acontece a aprendizagem, ela se constrói aos poucos, como uma linha de fluxo, que vai se traçando na duração, na convivência com o lago. As crianças, com a confiança de quem já se fez parte da água, diziam que nadar era algo muito fácil. Depois de saltos e mergulhos até certa distância, voltavam nadando de costas, com uma calma que parecia hibridizar-se com o ritmo do lago.

O mais novo entre as crianças era a própria expressão dessa liberdade, brincava sem receio ao raso, próximo da ponte de madeira. Sua alegria se refletia claramente em seu sorriso, enquanto exclamava: "Olha como eu mergulho!" e se lançava na água. Enquanto brincavam, as crianças perguntaram por que eu não havia pulado na água, pois as observava

sentado à ponte. Stefhani se antecipa e responde que eu tinha medo e não sabia nadar. As crianças se entreolhavam. Eu, de forma sincera, disse que estava aprendendo.

Em determinado momento, as crianças pareceram me desafiar, com o convite espontâneo: "Pula, professor, bora nadar", enquanto, com um movimento de composição com a água, pulavam, iam e voltavam, mergulhando com a naturalidade de quem está em conexão com aquele lugar. Stefhani, que já havia se juntado a elas, incentivava, como se o lago fosse o espaço de encontro.

Não sei ao certo se foi sob pressão, mas me lancei ao lago, deixando que suas águas me envolvessem. O frescor e a sensação de relaxamento nos convidaram a nos entregar a essa experiência. Entre pulos e mergulhos, o lago começava a deixar marcas em nossos corpos, criando memórias que se entrelaçavam com o espaço.

Uma nova experiência se desenhava, fazendo emergir uma maneira diferente de ver e sentir aquele lugar, de vivenciar o tempo, pois ele parecia suspenso enquanto aproveitávamos o momento, até o aviso da professora Anne de "Vamos, olha a hora". Embora o chamado para ir embora tenha interrompido nossa experiência, o lago em sua tranquilidade permaneceu em nossa memória, como um eco silencioso, onde o tempo foi vivido intensamente quando as horas se desvaneceram.

Este percurso, que se mantém aberto e inacabado, nos fez compreender que nossas certezas estão ligadas ao nosso lugar de fala e em um modo particular de ver o mundo, que nos conduz à territorialização de uma rostidade. Contudo, somos atravessados por forças (in)tensivas que desestabilizam essas certezas, permitindo-nos perceber que já não somos os mesmos.

O que antes nos movia, desejos, sonhos e pensamentos, em grande parte já não encontra mais sentido. Essas relações de forças, que vivemos e experienciamos, nos mostram que a vida não pode ser reduzida a arquétipos ou formas fixas que limitam nossa existência a um único modo de ser. Em vez disso, somos constantemente impelidos a criar e reinventar o que somos e como habitamos o mundo.

A ética da liberdade se desenha como um caminho árduo, onde poucos se aventuram a caminhar. A territorialização da vida pode parecer mais confortável, uma segurança ilusória, especialmente quando nos deixamos levar pelos encontros, como corpos à deriva no rio, ora calmo, ora violento.

Ainda assim, não há lugar para a tristeza absoluta, pois a vida mostra sua beleza até nos dias cinzentos, como os de chuva, que nos convidam à contemplação. O que nos anima e nos impulsiona a seguir adiante é a consciência de que somos corpos em movimento, intensidades que fluem, como o rio que nunca cessa de atravessar e transforma tudo ao seu redor.

...



INTERCESSORES DE COMPOSIÇÃO

AGASSIZ, Luiz; AGASSIZ, Elizabeth Cary. **Viagem ao Brasil** 1865-1866. Tradução de João Etienne Filho. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Penguin-Companhia; 1ª edição, 2017.

ALBERT, Bruce.; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. **In:** Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2015.

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). Programa De Pós-Graduação Em Antropologia Social. Ufam, 2021.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BATISTA, Leandro Nogueira; AGUIAR, José Vicente de Souza. Diálogos possíveis: articulação de saberes locais com o ensino de Botânica. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6109>. Acesso em: 12 jul 2022.

BATISTA, Leandro Nogueira; MADURO, Rossini Pereira; AGUIAR, José Vicente de Souza. Educação para a criação: experiências do corpo-criança. In: Anais da 5ª Anped Norte. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. UFRN, Boa Vista – Roraima, 11 a 13 de set. 2024. Disponível em: <https://base.pro.br/sites/regionais2/trab.php?cod=15103>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BERGSON, Henri (1859-1941). **A evolução criadora**. Tradução Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. Unesp, 2010a.

BERGSON, Henri (1859-1941). **Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGSON, Henri (1859-1941). **Matéria e memória**: ensaio da relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 4ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

BERGSON, Henri (1859-1941). **Memória e vida**: textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução Cláudia Berliner. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

BERGSON, Henri. Spinoza. In: Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bergson. Eric Lecerf, Siomara Borba e Walter Kohan (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BERNARDO, Marcio Jesus Vieira. **Cartografia do olhar e produção de subjetividades infantis na Amazônia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2022, 175 f.

BRASIL. Ministério de Minas e energia. Programa Luz para todos: Histórico do programa. <https://www.gov.br/mme/pt-br/destaques/Programa%20Luz%20para%20Todos/sobre-o-programa>. Acesso em: 27 jun. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], n. 8, p. 125–144, 2012. DOI: 10.5902/198373485298. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298>. Acesso em: 2 jun. 2023.

CORRÊA, Mirele. **O que pode um corpo na escola?**: Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

COSTA, Jose Nilton Medeiros.; BORILE, Débora; FRANÇA, Lois Len A. de; TEIXEIRA, Cesar Augusto Domingues; VIEIRA JUNIOR, Jose Roberto Vieira. Broca-gigante-da-bananeira *Telchin licus* (Drury) (Lepidoptera: Castniidae): identificação das diferentes fases em campo. Comunicado técnico, Porto Velho, RO: Embrapa Rondônia, 2015. Disponível em: <https://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=ad&id=1123402&biblioteca=vazio&busca=1123402&qFacets=1123402&sort=&paginacao=t&paginaAtual=1>. Acesso em: 19 ago 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. **Estudos Avançados** 13 (36), 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000200008>. Acesso em 14 mar. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, [S. l.], n. 75, p. 76-84, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 12 fev. 2022.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro; revisão filosófica Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Deleuze – O ato de criação**. Especial para a “Trafic”, tradução de José Marcos Macedo, publicado na Folha de S. Paulo de 27/06/1999. Disponível em: <https://www.escolanomade.org/2016/02/21/deleuze-o-ato-de-criacao/>. Acesso em: mar. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1992). **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Coleção Trans, São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia** 2 Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERNANDES, Joyce Sampaio Neves; MOSER, Liliane. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica a Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. **R. Katál.**, Florianópolis, v.24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021 ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e79717>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FIORI, Ana Maria. Sem bichos, a floresta morre: O desaparecimento de animais que dispersam sementes põe em risco a sobrevivência de remanescentes da Mata Atlântica. **Revista Pesquisa FAPESP**, 2001. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2001/04/38_ecologia.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e visagens: um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas**. 2ª ed. São Paulo, Ed. Nacional: Brasília, INL, 1976.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 14ª ed. 2ª reimpressão 2017 (Trad., Joscelyne, V.M.). Coleção antropologia, Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Tradução e notas Maurício Mendonça Cardozo. 1ª edição, São Paulo: Penguin-Companhia das letras, 2021.

GOMES, Maurílio Mendonça de Avellar. Comunicando relações afetivas e sensíveis do corpo com a ancestralidade. In: Desejar o menor dos mundos, escrever corporeidades outras desde aí. [recurso eletrônico]. Organizadores: Maria dos Remédios de Brito, Lindomberto Ferreira Alves, Dhemersson Warly Santos Costa. – Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA, 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

KASTRUP, Virgínia, O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A Vida Não é Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: N-1 edições, 1ª edição, 2017a.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. São Paulo: N-1 edições, 2ª edição, 2017b.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: N-1 edições, 2017c.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. 1ª ed., Lorena -Sp, UK'A Editorial, 2017.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A docência entre o "cofo", o "cacete" e o "machado": cosmo perceber saberes com Quebradeiras de coco em processos de ensino e aprendizagens**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2022.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**. Vol. 39, N. 1, pp. 13-37, 1996.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 391–413, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200011>. Acesso em: 12 fev. 2023.

POYNTING, Mark; PRAZERES, Leandro. Mudanças climáticas foram 'principal' fator para seca recorde na Amazônia, diz estudo: o que isso significa para o futuro da floresta? BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c88nr0940j8o>. Acesso em: 12 jul. 2024.

RABENORT, William. **Spinoza como educador**. Pref. Juliana Merçon; introd. Trad. Bras. Fernando Bonadia de Oliveira; tradução para o português Coletivo GT Benedictus de Spinoza; coordenação Emanuel Angelo da Rocha Fragoso/Francisca Juliana Barros Sousa Lima. 1ª Ed. Fortaleza: Eduece, 2016.

RODRIGUES, Jeane Ribeiro; ALBUQUERQUE, Carlossandro Carvalho de. Assentamentos agrários da Gleba de Vila Amazônia em Parintins – Am. In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: 20 a 26 de março de 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiagraria/15.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SAYEGH, Astrid. **Bergson: o método intuitivo: uma abordagem positiva do espírito**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1998, 182 p.

SERRÃO, Arenilton Monteiro; ANDRADE, Francisco Alcicley Vasconcelos. Sistematização e caracterização de agriculturas sustentáveis em comunidades tradicionais na região do lago do Máximo – Parintins-Am, Brasil. **DELOS: Desarrollo Local Sostenible**, Vol 6, nº 18, 2013. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/delos/18/agricultura.html>. Acesso em: 02 jul 2024.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Tradução Serafim Ferreira. Éditions Francois Bourin, 1990.

SOURIAU, Étienne. **Diferentes modos de existência**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

SPINOZA, Benedictus de (1632-1677). **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª edição. 11ª reimp. Belo horizonte: Autêntica, 2021.

TOLEDO, Víctor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **Memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1ª Ed., Editora Expressão popular, São Paulo, 2015.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010. 256 p.

WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe: prosas poéticas**. Tradução Tomaz Tadeu. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

EXPRESSÕES DO VIVIDO

“beira” de rio: margem.

“boca” de rio: entrada ou passagem que dá acesso a outro canal ou rio.

Arreio: apetrechos de pesca como malhadeira, tarrafa, caniço, boete, camaroeira.

Bajara: canoa que possui uma cobertura com a finalidade de proteger do sol ou chuva.

Boete: apetrecho de pesca, isca artificial inserida no caniço.

Cabeceira: final do canal de um rio ou lago.

Comidia: alimento para animais. Durante a caça, serve de isca para atrair o animal.

Derribar (o roçado): retirada de árvores que podem atrapalhar a limpeza e o plantio.

Encoivarar: reunir e retirar os pedaços de madeira que não foram completamente queimados na limpeza do roçado, podem ser queimados novamente.

Furo: passagem, canal que liga dois rios ou um rio à um lago.

Jirau: suporte geralmente feito em madeira nos quintais, utilizado para diversas finalidades como, lavar roupa, louça ou preparar alimentos.

Moitá: técnica de armar a rede em suspenso para servir de abrigo e local de espera durante a caça.

Panema ou panemice: termo utilizado para se referir a energias negativas, como uma força que atua sobre o corpo e provoca estado de azar, falta de sorte ou incapacidade momentânea de realizar atividades com sucesso, principalmente na caça e na pesca. Crença local. Em outro sentido, uma pessoa “panema” é alguém que não tem habilidade em algo, como a pesca por exemplo (que não sabe pescar).

Rabeta: embarcação de pequeno porte com motor à gasolina instalado na popa.

Raspador: objeto manual utilizado para descascar a raiz de mandioca. Geralmente é feito de madeira e algum tipo de metal que funciona como “lâmina”.

Ribação: deslocamento dos peixes de um local a outro durante o período de cheia ou vazante em busca de alimentação, refúgio ou reprodução.

Ticar: (o peixe) técnica que consiste em cortes precisos com a faca para triturar espinhas, onde se remove as vísceras e guelras do pescado.

Tipiti: instrumento artesanal fabricado com fibra ou cipó. É utilizado para espremer a massa de mandioca e retirar o tucupi, substância tóxica da raiz.

Transporte de linha: se refere às embarcações que realizam transporte de passageiros entre duas ou mais localidades (transporte coletivo fluvial).

Vazante: período em que os rios começam a baixar de nível.

APÊNDICES

Termo de Anuência da Comunidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
– ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA
POLO MANAUS

À Presidente da Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago do Máximo
Sra.

Servimo-nos da presente para solicitar o consentimento desta Comunidade para que eu, doutorando **Leandro Nogueira Batista**, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realize a pesquisa intitulada **“O encontro” de saberes locais e escolares: da percepção do mundo vivido às experiências de expressão corpo-mente**, sob orientação do Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar.

Trata-se de um projeto que tem como objetivo geral compreender a natureza das composições/decomposições, do ponto de vista da potência, que podem ser produzidas no espaço escolar a partir do encontro entre saberes locais e escolares, considerando as afecções, as percepções e a memória biocultural em relação ao modo de existência de agentes sociais da comunidade envolvida. A coleta de dados está prevista para iniciar no mês de abril de 2023, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ESA, para a qual contamos com a vossa anuência para a realização da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição de V.Sa. para quaisquer esclarecimentos nos telefones de contato ou endereço eletrônico do pesquisador: Leandro Nogueira Batista (Doutorando). E-mail: leandrobatista@outlook.com.br / Tel: (92) 98425-6982

Declaro para os devidos fins que estou de acordo com a pesquisa intitulada **“O encontro” de saberes locais e escolares: da percepção do mundo vivido às experiências de expressão corpo-mente** de responsabilidade do doutorando Leandro Nogueira Batista, a ser desenvolvida junto à Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago do Máximo.

Parintins, _____ de _____ de 2023.

Presidente da Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago do Máximo.

Termo de Anuência da Escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
– ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA
POLO MANAUS

Prezada gestora da Escola Municipal São Sebastião

Sra.

Servimo-nos da presente para solicitar o consentimento de V.Sa. para que o doutorando Leandro Nogueira Batista, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realize a pesquisa intitulada **“O “encontro” de saberes locais e escolares: da percepção do mundo vivido às experiências de expressão corpo-mente”**, sob orientação do Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar junto à Escola Municipal São Sebastião na Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago do Máximo.

Trata-se de um projeto que tem como objetivo geral compreender a natureza das composições/decomposições, do ponto de vista da potência, que podem ser produzidas no espaço escolar a partir do encontro entre saberes locais e escolares, considerando as afecções, as percepções e a memória biocultural em relação ao modo de existência dos agentes sociais da comunidade envolvida. A coleta de dados está prevista para iniciar no mês de abril de 2023, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ESA, para a qual contamos com a vossa anuência para a realização da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição de V.Sa. para quaisquer esclarecimentos nos telefones de contato ou endereço eletrônico do pesquisador: Leandro Nogueira Batista, e-mail: leandrobatista@outlook.com.br / Tel: (92) 98425-6982

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, estamos de acordo com a pesquisa intitulada **“O “encontro” de saberes locais e escolares: da percepção do mundo vivido às experiências de expressão corpo-mente”** de responsabilidade do doutorando Leandro Nogueira Batista, a ser desenvolvida junto à Escola Municipal São Sebastião da Comunidade Nossa Senhora do Rosário – Lago do Máximo.

Parintins, ____ de _____ de 2023.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Comunitários)



1/3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA –
ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
POLO MANAUS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O “encontro” de saberes locais e escolares: da percepção do mundo vivido às experiências de expressão corpórea”** sob responsabilidade do pesquisador Leandro Nogueira Batista, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas VIAS, sendo que uma delas é sua e a outra, pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender a natureza das composições/decomposições, do ponto de vista da potência, que podem ser produzidas no espaço escolar a partir do encontro entre saberes locais e escolares, considerando as afecções, as percepções e a memória biocultural dos agentes sociais da comunidade envolvida. Tem como justificativa o fato de considerar a interlocução dos saberes locais com os saberes escolares, criando um espaço de diálogo e alteridade em detrimento da determinação/preferência unilateral de um ou de outro.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é voluntária. Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhum tipo de pagamento. Você tem a liberdade de recusar participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização para você. Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Caso aceite participar, você irá nos conceder respostas por meio de diálogos e o acompanhamento do pesquisador nas atividades que realiza. Isso ocorrerá pela observação das suas atividades cotidianas como caça, pesca e/ou plantio, e se não mais exercer tais atividades, poderemos estabelecer diálogos tendo como foco a temática da pesquisa. Estaremos abertos a sugestões que possam possibilitar a coleta de dados de forma mais confortável a você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Nesta pesquisa os possíveis riscos a você são os seguintes: danos físicos e materiais por causa de distração a você durante o manuseio de objetos ou instrumentos. E ainda riscos de natureza psíquica, moral, intelectual, social e cultural, pois durante os diálogos podemos abordar temas que lhe deixem desconfortável, que você possa se sentir constrangido em dar respostas a certas perguntas, fique com receio de revelar informações por medo ou vergonha, ou ainda, por causa de temas que lhe deixem insatisfeito, seja pela pergunta ou pelas falas do

Rubrica do pesquisador	Rubrica do(a) participante da pesquisa



2/3

pesquisador, pela não compreensão ou compreensão equivocada do pesquisador sobre seus saberes, fazeres, memórias, suas relações sociais e culturais.

Por conta disso, tomaremos algumas medidas para minimizar ou eliminar tais riscos: evitar interrupções/distrações quando você estiver manuseando objetos que ofereçam riscos materiais ou físicos. Evitar linguagem, tom de fala, bem como gestos e ações por parte do pesquisador em que você possa se sentir prejudicado. Caso isso ocorra, você poderá pedir interrupção dos diálogos e das observações. Se estiver falando, poderá não explicar, aprofundar ou se justificar, bem como pedir para sua fala não ser gravada ou filmada.

3. BENEFÍCIOS: essa pesquisa poderá ter como benefícios diretos a você: contribuir com a discussão e articulação dos saberes locais (caça, pesca e/ou plantio) com os saberes escolares; expressar seu modo de existência e compreensão do mundo, possibilitar o registro dos saberes, histórias, memórias, valores, crenças e mitos da comunidade como relevância social. E de forma indireta, sua participação poderá contribuir na produção do conhecimento a partir do reconhecimento dos saberes das experiências de vida enquanto memória biocultural produzida na comunidade como relevância científica.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

5. CONFIDENCIALIDADE: Asseguramos a você garantia do seu sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa bem como de todas as informações que você fornecer ou que sejam conseguidas por respostas concedidas. Caso não autorize a divulgação, seus (suas) respostas, documentos, material, anotações importantes da observação, fornecidos ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum, nem quando os resultados forem apresentados.

- () Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;
 () Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

6. ESCLARECIMENTOS: Se ainda houver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, você pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/ESA) nos endereços abaixo.

Nome do pesquisador responsável: Leandro Nogueira Batista
 Telefone para contato: (92) 98425-6982
 e-mail: leandrobatista@outlook.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas - UEA
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
 Localizada na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha,
 CEP: 69065-001
 Fone: (92) 3878-4368

Rubrica do pesquisador	Rubrica do(a) participante da pesquisa
------------------------	--



3/3

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Garantimos a você, e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será realizado por produto igual ou similar àquele da despesa.

Também estão assegurados a você o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue. Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Caso seja captada alguma imagem sua, necessitamos que autorize que utilizemos na divulgação da pesquisa ou artigos que sejam frutos de sua elaboração, para que sejam evitados problemas futuros.

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador(a) do CPF _____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido, firmo CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Parintins, _____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) participante



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis dos estudantes



1/3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA –
ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
POLO MANAUS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O “encontro” de saberes locais e escolares: da percepção do mundo vivido às experiências de expressão corpo-mente”** de responsabilidade do pesquisador Leandro Nogueira Batista, doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que seu filho(a) faça parte deste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas VIAS, sendo que uma delas é sua e a outra, pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você e seu filho(a) não serão penalizados(as) de forma alguma.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender a natureza das composições/decomposições, do ponto de vista da potência, que podem ser produzidas no espaço escolar a partir do encontro entre saberes locais e escolares, considerando as afecções, as percepções e a memória biocultural dos agentes sociais da comunidade envolvida. Tem como justificativa o fato de considerar a interlocução dos saberes locais com os saberes escolares, criando um espaço de diálogo e alteridade em detrimento da determinação/preferência unilateral de um ou de outro.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A participação do seu filho(a) nesta pesquisa é voluntária e ele não receberá nenhum tipo de pagamento. Você tem a liberdade de recusar que ele(a) participe ou ainda pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização para você. Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação dele(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Caso aceite que seu filho(a) participe, ele(a) irá nos conceder respostas através de diálogos, e participará das atividades propostas. Estaremos abertos a sugestões que possam possibilitar a coleta de dados de forma mais confortável a ele.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Os possíveis riscos aos menores são os seguintes: durante as atividades podem ocorrer danos materiais como perder ou danificar algum objeto pessoal. Riscos de natureza corporal (física) como machucados por manuseio incorreto de instrumentos/objetos ou pelo contato corporal com os demais participantes. Ou ainda sentimento de desconforto, medo, vergonha ou constrangimento. Para evitar tais riscos, tomaremos as seguintes ações: dar informações e instruções antes de iniciar quaisquer atividades e providenciar ajuda (primeiros socorros e/ou encaminhamento profissional) quando houver ocorrência. Conversar como ele(a) em particular para saber os motivos que lhe trazem desconforto e procurar a melhor forma de

Rubrica do pesquisador	Rubrica do(a) Responsável pelo participante da pesquisa
------------------------	---



2/3

solucioná-lo, interrompendo sua participação das atividades quando necessário.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios diretos da pesquisa ao participante podem ser: participar de momentos de interatividade, expressar seus saberes e fazeres, aprender e reconhecer a relevância dos conhecimentos do seu cotidiano, expressar sobre como sentem e percebem a escola e qual a escola que eles desejam. Ainda, poderão perceber que os saberes de sua vivência são tão necessários para seu modo de vida quanto os saberes aprendidos na escola e ampliar suas percepções e conhecimentos.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Asseguramos ao participante o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

5. CONFIDENCIALIDADE: Asseguramos ao participante garantia do seu sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação dos resultados. Caso não autorize a divulgação, as respostas, documentos, material, anotações importantes da observação, fornecidos pelo participante ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum, nem quando os resultados forem apresentados.

- () Permito a divulgação dos resultados da pesquisa proveniente do material da coleta de dados;
 () Não permito a divulgação dos resultados da pesquisa proveniente do material da coleta de dados.

6. ESCLARECIMENTOS: Se ainda houver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, você pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/ESA) nos endereços abaixo.

Nome do pesquisador responsável: Leandro Nogueira Batista
 Telefone para contato: (92) 98425-6982
 e-mail: leandrobatista@outlook.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas - UEA
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
 Localizada na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha,
 CEP: 69065-001
 Fone: (92) 3878-4368

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Garantimos ao participante o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será realizado por produto/objeto igual ou similar àquele da despesa. Também estão assegurados ao participante o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo com a participação do seu filho(a) na pesquisa deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-

Rubrica do pesquisador	Rubrica do(a) Responsável pelo participante da pesquisa
------------------------	---



3/3

esclarecido que se segue.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Caso seja captada alguma imagem do participante, precisamos que autorize que utilizemos na divulgação da pesquisa ou artigos que sejam frutos de sua elaboração, para que sejam evitados problemas futuros.

() Permito a divulgação da imagem do participante nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da imagem do participante nos resultados publicados da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador(a) do CPF _____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais o participante será submetido, firmo CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da participação dele, voluntariamente nesta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Parintins, _____ de _____ de 2023.

Assinatura por extenso do(a) Responsável do participante



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



1/3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA –
ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
POLO MANAUS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, meu nome é Leandro Nogueira Batista e sou pesquisador. Faço parte do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) e estou desenvolvendo um projeto de pesquisa chamado **“O “encontro” de saberes locais e escolares: da percepção do mundo vivido às experiências de expressão corpo-mente”**.

Por isso estou aqui para convidar você a participar desse projeto. Vou te contar algumas coisas sobre esse estudo para você decidir se quer participar ou não. Você pode fazer perguntas se tiver alguma dúvida, não tem problema.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Essa pesquisa está sendo realizada para compreender os significados de como você se afeta na escola quando relacionamos os saberes que as pessoas da comunidade possuem sobre seu modo de viver com base nas atividades de caça, de peca e/ou de plantio que elas fazem, com os saberes que você aprende aqui na escola. Isso porque consideramos que esses saberes precisam estar juntos e que ambos são importantes para o conhecimento.

Antes de decidir, é importante que você entenda por que esta pesquisa está sendo realizada e como será desenvolvida.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: se decidir participar, você será voluntário, não precisa pagar nada, nem seus responsáveis. Ah, uma coisa importante, para participar seus responsáveis tem que autorizar. Iremos conversar com ele/a e explicar, vocês dois terão que concordar. Mas você só participa se quiser, mesmo se seus responsáveis deixarem.

Mesmo se você aceitar agora, você pode mudar de ideia a qualquer momento e dizer que não quer mais participar. Em todos esses casos está tudo bem, você não será prejudicado de nenhuma forma.

2. O QUE VAI ACONTECER DURANTE A PESQUISA?

Nós poderemos acompanhar um pouco das suas atividades no ambiente escolar, fazendo observações e anotações, fazer registros como fotografias, gravar ou filmar as atividades. Vamos conversar com você sobre o que você aprendeu na escola e na comunidade. Vamos elaborar algumas atividades para você participar, como oficinas temáticas. Mas não se preocupa, nós vamos explicar tudo para você quando tiver preparado, vamos combinar os dias, o local e o que vamos fazer. Você pode até dar sua opinião se quiser.

3. QUAIS SÃO OS RISCOS AO PARTICIPAR? É importante que você saiba que toda pesquisa envolve alguns riscos. Vou te contar sobre eles. Durante as atividades que realizaremos você pode perder ou danificar algum objeto pessoal. Pode se machucar com algum objeto ou por contato com outro colega. Pode sentir algum desconforto, cansaço, sentir vergonha ou medo.



2/3

Mas não se preocupa, vamos tomar bastante cuidado: iremos dar informações e instruções antes de iniciar quaisquer atividades e providenciar ajuda quando necessário. Você pode falar com a gente se não estiver se sentindo bem e buscaremos uma solução.

4. QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS DA SUA PARTICIPAÇÃO? Os benefícios diretos para você: momentos de interatividade, expressar seus saberes e fazeres, aprender e reconhecer a relevância dos conhecimentos do seu cotidiano, expressar sobre como sente e percebe a escola e como gostaria que ela fosse. E ainda, poderá perceber que os saberes de sua vivência são tão necessários para seu modo de vida quanto os saberes aprendidos na escola para ampliar suas percepções e conhecimentos.

5. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: mesmo com os cuidados que tomarmos, se algo der errado você vai receber todo cuidado sem custo (assistência integral gratuita), pelo tempo que for necessário.

6. CONFIDENCIALIDADE: Ninguém vai saber sobre as suas informações e seu nome jamais será divulgado. Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa saberão da sua identidade e nós prometemos manter tudo em segredo. Quando terminar, se você quiser, podemos te contar o que descobrimos, os resultados da pesquisa.

7. ESCLARECIMENTOS: Esse documento será elaborado em duas VIAS e assinadas ao final por você e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. Se ainda tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode conversar com seus responsáveis para procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/ESA) nos endereços abaixo.

Nome do pesquisador responsável: Leandro Nogueira Batista
 Telefone para contato: (92) 98425-6982
 e-mail: leandrobatista@outlook.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas - UEA
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
 Localizada na Av. Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha,
 CEP: 69065-001
 Fone: (92) 3878-4368

8. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Garantimos o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será realizado por produto/objeto igual ou similar. Você ainda tem o direito de pedir indenização e a cobertura material para reparar algum dano causado pela pesquisa.



3/3

9. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Lembre-se, tudo bem se você quiser ou não quiser participar. Conta pra gente a sua decisão de agora: Marque com um X a sua opção.

() SIM. Eu quero participar da pesquisa () Eu NÃO quero participar da pesquisa

Se você marcou sim. Assina aqui embaixo:

Declaração do participante

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não irá causar nenhum outro problema. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo a minha identidade. O pesquisador responsável conversou comigo e tirou minhas dúvidas.

Assinatura: _____

Data: _____



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Assinatura do Pesquisador: _____

Local/data: _____

Testemunha: _____

Local/data: _____