

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

**SILBENE FERREIRA DE ARRUDA FRANÇA**

**MBYP PANDERÉÉJ: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCADEIRAS NAS ALDEIAS  
INDÍGENAS CINTA LARGA**

**Cáceres-MT  
2017**

**SILBENE FERREIRA DE ARRUDA FRANÇA**

**MBYP PANDERÉÉJ: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCADEIRAS NAS ALDEIAS  
INDÍGENAS CINTA LARGA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação do professor Dr. Alceu Zoia.

**Cáceres-MT  
2017**

© by Silbene Ferreira de Arruda França, 2017.

França, Silbene Ferreira de Arruda

MBYP Panderéj: infância, educação e brincadeiras nas aldeias indígenas Cinta Larga./Silbene Ferreira de Arruda França. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017. 170f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Alceu Zoia

1. Cultura indígena. 2. Educação indígena. 3. Crianças indígenas. 4. Aldeia – Cinta Larga/MT. I. Título.

CDU: 37(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

**SILBENE FERRERIA DE ARRUDA FRANÇA**

**MBYP PANDERÉÉJ: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCADEIRAS NAS ALDEIAS  
INDÍGENAS CINTA LARGA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Lange Noal  
(Membro – PPGEduc/UFMS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira  
(Membro – PPGEduc/UNEMAT)

**APROVADA EM: 08/02/2017**

*Dedico a todos (as) os (as) que fazem parte da minha história.*

*Agradeço:*

*Ao Criador, minha fonte de luz e fé.*

*À família Ferreira Arruda que amo um tantão assim tem sido meu refúgio de sempre, as boas surpresas recheadas de felicidades estão sempre a minha espera.*

*Ao meu filho Matheus, o melhor de mim está em você.*

*À Etnia Cinta Larga: conhecê-los foi um presente, ouvir as memórias culturais, senti-los no abraço, reafirma a riqueza que são, ressignifica minhas andanças. A vocês ofereço um pouco de mim.*

*Às crianças indígenas Panderéj. Com vocês aprendi a olhar o mundo e, pela continuidade de ser criança livre e sorridente, revitalizei minha infância no corpo adulto.*

*Professor Doutor e orientador Alceu Zoia. Seu olhar de dúvida e expectativa são lembranças que me inspiram. A infância/criança indígena, assuntos em comum que neste texto da dissertação foram bem pontuados pelos seus dizeres: “Segue firme! Melhora isso! Quem? Não entendi? Isso parece coisa de polícia, x9, dedo duro! Tá ruim isso! Está muito bom!”.*

*Xijamkaxurum Cinta Larga, você é mestre na arte de ensinar e humilde em aprender, demonstra à comunidade indígena, e a todos nós, que a persistência e a luta diária têm seu valor. Meus agradecimentos que percorrerão pelos caminhos da história e, como bem mencionou o ancião: “nós estamos aqui, sobrevivemos e decidimos continuar”. Continue a busca...*

*À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Aripuanã/MT, pela compreensão e eficiência em conceder o afastamento remunerado para que pudesse cursar o*

*mestrado. Também neste ensejo agradeço ao Secretario Municipal de Educação e Cultura (Gestão 2013-2016), pelos pedidos atendidos.*

*À Banca Avaliadora: Profª Drª Mirian Lange Noal, avaliadora externa, suas contribuições enriqueceram este texto, sugestões produtivas de quem ensina e orienta com interação e entusiasmo, compartilhando alegrias e experiências científicas de uma caminhada em constante desenvolvimento.*

*Profª Drª Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, a sensibilidade e o afeto foram os elementos que marcaram nosso encontro, inebriada pelo gosto da pesquisa; nestas linhas escritas o acalento se fez presente.*

*À espoleta Amanda Pereira Silva Azzinari militante e “feminista” de boas conversas e assuntos diversos: a caminhada acadêmica, afinidades e amizade de arco íris nos constituíram a cada encontro e para sempre.*

*À Edilma de Souza te desejo muitas borboletas na barriga, olhares esbugalhados de um encontro que se tornou eterno pelo bem querer trocado e experimentado; e assim desejo que seja por toda a vida.*

*Ao querido e amado Maldonado (in memoriam) pelos momentos e vivências, nos caminhos que perpassam os trequinhos da vida com simplicidade e otimismo.*

*Je werebatee pué ikiniundét panzané pamekááp na unn deet  
meneká pamanga até mánga we sútka bea kazera.*

*Enquanto não identificamos a natureza como parte da gente,  
continuaremos com a concepção de que ela é para nós.*

*Xijamkakurum Cinta Larga*



## RESUMO

Cada povo indígena possui seus modos próprios de transmitir os conhecimentos, sobre a vida e o mundo aos seus descendentes. Tradicionalmente, as crianças desde cedo vão aprendendo e se inserem na vida social das aldeias, através das experiências vivenciadas nos diferentes espaços/tempos, proporcionadas pelos mitos, festas, costumes e pelas famílias. Esta pesquisa descreve sobre o ser Panderéj a infância, educação e brincadeiras nas aldeias fronteiriças da Etnia Cinta Larga do município de Aripuanã-MT, tendo como objetivo, analisar a infância das crianças indígenas a partir das experiências culturais e vivências nos diversos contextos de aprendizagens e ensinamentos. Para o desenvolvimento do estudo utilizei o aporte teórico de autores como: Zoia (2009, 2010), Benjamim (1987, 1994), Luciano (2006), Dal Poz Neto (1991, 2004), Grupioni (1994), Munduruku (2012), Laraia (2009), Januário (2003), Ângelo (2003), Cohn (2000), Silva (1995, 2002) dentre outros. A pesquisa dialoga com a perspectiva qualitativa, do tipo etnográfico e ocorreu nos meses de fevereiro a maio de 2016. Como coleta de dados utilizei os instrumentos associados à etnografia: entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo e pesquisa bibliográfica. A partir dos resultados verifiquei que a relação entre os contextos históricos, sociais, culturais, educacionais e organizacionais, nos quais as crianças vivem em suas inter-relações consigo mesmas e com o seu povo, compreende o ciclo de vida indígena e a partir destes aspectos, ocorrem significativas aprendizagens e ensinamentos. Ao final do estudo, constatei que na constituição do povo indígena, os elementos fundamentais da cultura, do território, da língua, do parentesco, da comunidade e a transmissão dos saberes indígenas são fortemente marcados pelos rituais e aprendizagens, pelo processo preparatório que vai do nascimento à passagem das crianças para a vida adulta, dos momentos importantes tecidos com a vida pedagógica em comunidade, da coletividade e na vivência sociocultural.

**Palavras-chave:** ancião, cultura indígena, educação indígena, crianças indígenas, brincadeiras.

## ABSTRACT

Each indigenous people has its own way of transmitting knowledge about life and the world to its descendants. Traditionally, children from an early age learn and integrate into the social life of the villages, through the experiences lived in the different spaces / times, provided by myths, parties, customs and by families. This research, describes how to be Panderéj, the childhood, education and play in the villages frontiers, with the Cinta Larga ethnic group of the municipality of Aripuanã-MT, aiming to analyze how education is related to Cultural experiences of indigenous children in the various contexts of learning and teaching. For the development of the study I used the theoretical contribution of authors such as: Zoia (2009, 2010), Benjamim (1987, 1994), Luciano (2006), Dal Poz Neto (1991, 2004), Grupioni (1994), Munduruku (2012), Laraia (2009), Januário (2003), Ângelo (2003), Cohn (2000), Silva (1995, 2002) among others. The research dialogues with the qualitative perspective, of the ethnographic type and occurred in the months of February to May of 2016. Data collection used the instruments associated with ethnography: semi-structured interviews, participant observation, field diary and literature. From the results, I verified that the relationship between the historical, social, cultural, educational and organizational contexts in which children live in their interrelationships with themselves and with their people includes the indigenous life cycle and from these aspects Significant learning and teaching. At the end of the study, I found that the fundamental elements of culture, territory, language, kinship, community, and the transmission of indigenous knowledge are strongly marked by rituals and learning through the preparatory process that goes from Birth to the passage of children into adult life, important moments woven with the pedagogical life in community, collectivity and socio-cultural experience.

**Key words:** elder, indigenous culture, indigenous education, indigenous children, play.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

MPB - Música Popular Brasileira

AJES – Faculdade do Vale do Juruena

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

FAB - Força Aérea Brasileira

FUNAI - Fundação Nacional do índio

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UHE - Usina Hidrelétrica de Dardanelos

PCH - Pequenas Centrais Hidrelétricas

TI - Território Indígena

EMIEP - Ensino Médio Integrado de Educação Profissional

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UAB - Universidade Aberta do Brasil

SEDUC - Secretaria de Educação de Mato Grosso

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

PPP - Projeto Político Pedagógico

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aripuanã-MT , entre ipês e cachoeiras.....	28
Figura 2 - Localização de Aripuanã-MT.....	30
Figura 3 - Comunidade Indígena <i>Panderéj</i> na atualidade .....	34
Figura 4 - Território indígena banhado pelos rios Guariba e Aripuanã-MT .....	35
Figura 5 - O modo próprio de viver .....	37
Figura 6 - Desenho da aldeia Taquaral.....	40
Figura 7 - Desenho da aldeia Flor da Selva.....	41
Figura 8 - Barracão da castanha .....	50
Figura 9 - Mulher Cinta Larga amamentando .....	56
Figura 10 - Mãe e filho juntos na escola .....	56
Figura 11 - Criação da vida indígena .....	61
Figura 12 - Representação do criador transformando maloca em pedra .....	65
Figura 13 - O arrependimento .....	66
Figura 14 - Retirando pessoas da maloca de pedra .....	66
Figura 15 - Os subgrupos .....	68
Figura 16 - Amanhecer na aldeia Taquaral.....	105
Figura 17 - Crianças na sala de aula da escola velha.....	107
Figura 18 - Momento de interação e aprendizagens dentro e fora da sala de aula .....	111
Figura 19 - Meninos observando como se faz o enfeite da flecha .....	117
Figura 20 - Com auxílio da professora as meninas confeccionam o chaveiro .....	117
Figura 21 - As crianças em diferentes atividades na aldeia.....	123
Figura 22 - Crianças nas práticas diárias e cuidados com irmãos menores.....	126
Figura 23 - Criança varrendo a sala de aula .....	127
Figura 24 - Crianças, pinturas corporais e os desenhos. ....	130
Figura 25 - Desenhos das crianças .....	132
Figura 26 - Cores.....	132
Figura 27 - As crianças e os animais.....	133
Figura 28 - As crianças e os cotidianos.....	135
Figura 29 - Imagens da roça.....	137
Figura 30 - Crianças brincando de cavalinho com o cabo da vassoura.....	138
Figura 31 - Brincando de <i>Piuma</i> .....	141
Figura 32 - As crianças na interação com o rio.....	143
Figura 33 - Crianças brincando de plantar bananeira.....	143
Figura 34 - As crianças na <i>Xikáá</i> .....	145
Figura 35 - Crianças pulando tábua.....	146
Figura 36 - Criança brincando no forno velho .....	147
Figura 37 - Crianças organizando a brincadeira.....	149
Figura 38 - As crianças e as brincadeiras .....	150
Figura 39 - Os meninos na caça aos passarinhos .....	152
Figura 40 - Crianças e os brinquedos .....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação dos professores E.E.I. <i>Pasapkaréj</i> – Aripuanã-MT .....	93
--	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Relação de quantidade de matrículas em cada aldeia, ano 2016.....	95
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>SOCIEDADE PANDERÉÉJ NA FRONTEIRA DO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ-MT</b> .....	<b>27</b>
1.1 Contextualização do município de Aripuanã-MT... ..	28
1.2 As singularidades do ser <i>Panderééj</i> .....	34
1.2.1 Organização social indígena e os aspectos das aldeias.....	37
1.2.2 Economia indígena dos Cinta Larga: trabalho e produção na relação com o meio natural .....	45
1.3 A mulher na sociedade <i>Panderééj</i> : entre a tradição e a complexidade do presente .....	52
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>COMUNIDADES INDÍGENAS CINTA LARGA: A DIVERSIDADE NA DIMENSÃO CULTURAL DAS DIFERENÇAS.....</b>	<b>58</b>
2.1 A memória ancestral do povo Cinta Larga: a origem da vida e o castigo .....	59
2.1.1 Composições pelo deixar viver: os conflitos étnicos entre encontros e confrontos.....	67
2.2 Os saberes tradicionais no contexto de vida.....	74
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS.....</b>	<b>85</b>
3.1 Escola Estadual Indígena <i>Pasapkarééj</i> .....	88
3.2 A escola, a comunidade e as crianças.....	98
3.2.1 A sala de aula na Aldeia Taquaral: momentos de reflexão, interação e aprendizagens	104
3.2.2 Aldeia Flor da Selva: a sala de aula, as crianças e os espaços de aprendizagens.....	110
3.3 Memórias da infância: experiências narradas no contexto da vida indígena .....	119
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>AS CRIANÇAS CINTA LARGA.....</b>	<b>123</b>
4.1 Os cenários da vida cotidiana .....	124
4.2 As experiências da criança Cinta Larga com a cultura e as brincadeiras no cotidiano ....	128
4.2.1 <i>Pangubááp'a ká pue ixú</i> , o desenho na sala de aula e outros desenhos .....	129
4.2.2 Com a palavra, as <i>maná manáá</i> .....	135
4.2.4 <i>Mbyp kywyyj, maeteremi mana manáá</i> .....	150
<b>A PROPÓSITO, NOVAS PALAVRAS .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve sua origem nas memórias da minha infância, no silêncio de um belo fim de tarde, à espera da noite, meus pensamentos ousam trazer recordações, um emaranhado balaio de fios de cores e espessuras diferentes, todos entrelaçados, conectados de maneira que não se pode encontrar o início e nem o fim. Recordo dos fazeres da escola, os cuidados com os irmãos menores e as brincadeiras. Raízes de uma infância no campo, vivências de criancices no quintal, nas sombras das grandes mangueiras. Neste contexto de espaço e liberdade eu, irmãos, primos e outras crianças passávamos parte do dia brincando e adentrávamos a noite. Cresci contemplando a natureza, as corredeiras dos rios, as festas de santos, os bichos, cercada pelas criações de meus pais. Assim me fiz criança, a rotina acontecia na interação entre as brincadeiras, escola e afazeres, constituídos pelos diferentes contextos os momentos cotidianos são de aprendizado (COHN, 2000).

Na vida cotidiana me sinto identificada com a infância que me toca, me faz sentir parte de um lugar, de culturas, de cantos, rezas e crenças, como diz Cohn (2000, p. 121), “[...] o que se aprende é armazenado no coração”. Este sentimento de criança fez despertar o interesse pelas infâncias. As concepções de infâncias em diferentes comunidades e localidades, de culturas e costumes distintos, me fez recordar de um tempo de criança, memórias de alegrias, medos, curiosidades, perguntas sem respostas, desejos, imaginações, tantas dúvidas, tantas incertezas, tantas traquinagens e momentos em família.

Diante dessas lembranças, recordo trechos da minha vida, de histórias contadas sobre os índios<sup>1</sup>. Tinha medo! Sim, medo das histórias, dos arranjos acrescentados sobre os indígenas. Mas eram medos apenas das histórias, pois quando os vi nas figuras do livro de História do Brasil, já não tive tanto medo assim. Tornou-se apenas um arremedo do medo: eram belos, harmoniosos como a natureza, eram bem parecidos comigo mesma, pois gostavam de estar com os bichos, entre as subidas e descidas das árvores, de banhar-se no rio, de pescar, de degustar frutinhas e de ouvir as histórias sobre o senhor da mata. Os índios pensei: como posso conhecê-los? Nos livros didáticos os povos indígenas costumam ser representados como no passado, descontextualizados da realidade, um descompasso com as questões da diversidade étnico cultural. Os livros didáticos representam os povos indígenas exclusivamente conforme o momento do contato, como sujeitos selvagens, sem incluir os relatos e as experiências

---

<sup>1</sup> Na introdução utilizo a expressão índios, devido à ligação que fiz com o tempo de criança, pois, toda vez que se ouvia a referida expressão na escola ou em qualquer outro lugar, estava ligada a estereótipos e à negação daquilo que os povos indígenas representam na formação do povo brasileiro.



contemporâneas; os conhecimentos ancestrais são desconsiderados. A partir de então, meu desejo por conhecer a verdadeira história e a cultura de um povo indígena e estar entre eles ganhou força e germinou e foi tomando forma, em mim, o desejo de desenvolver um trabalho empírico com as comunidades indígenas; decidi então elaborar um projeto de pesquisa sobre esta temática, que foi aceito pelo Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Para entender melhor as questões desta pesquisa, é necessário destacar que muitas conversas ocorreram para que a decisão do que fazer estivesse esclarecido, o que implicou em leituras, debates, fichamentos de livros e troca de material bibliográfico que trouxesse condições de pensar o percurso da pesquisa: a elaboração do projeto, incluindo metodologia, base teórica, a organização do trabalho de campo, os sujeitos que participariam desta pesquisa. O debate sobre as intenções de pesquisa ocorreram em locais diferentes, além dos da sala de aula, e foi salutar, pois: “[...] o meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Em função das inquietações, decidi pesquisar sobre comunidades indígenas da etnia Cinta Larga, tomando como recorte o ser criança *Panderéj*/Cinta Larga<sup>2</sup> nas aldeias fronteiriças<sup>3</sup> com o município de Aripuanã-MT. Desta forma busquei observar os contextos das aldeias, junto às famílias e comunidades, buscando entender se e como o protagonismo indígena se revela em redes de vivências cosmo culturais, fortalecendo o modo de vida, a comunhão em fazer e estar juntos na coletividade e compartilhamento dos saberes tradicionais.

Numa tarde, com cheirinho de terra molhada, a chuva fina e leve tocava as folhas do mamoeiro; ao observá-la pela janela refleti nas palavras de Freire (1981) nos sonhos e contradições do contexto real que não é apenas um espaço físico, mas econômico, histórico, social e cultural. Mas desse contexto fazem parte situações concretas, educação e cultura, práticas sociais que possibilitam ir além da existência, das relações com o mundo. Nessa perspectiva, priorizei olhar, preferencialmente, as infâncias, que nesta pesquisa procurei tratar com cuidado e sensibilidade: as crianças, cuja maneira de ver e viver o mundo diferencia-se de outras fases da vida. Traços desta construção são apresentados com o interesse de tornar visíveis as comunidades e as infâncias Cinta Larga.

---

<sup>2</sup> Na dissertação utilizo os nomes *Panderéj* como etnônimo da etnia pesquisada e Cinta Larga como são conhecidos oficialmente pela sociedade em geral; ambos os nomes se referem ao mesmo grupo indígena. No decorrer do texto, segundo relatos dos sujeitos da pesquisa, os subitens ressaltam estas definições.

<sup>3</sup>O termo “fronteiriças” está relacionado aos povos originários como sujeitos que viveram (e vivem) neste espaço geográfico, antes mesmo de se tornar município, ou seja, não estão ali agora, mas habitavam este lugar anteriormente a sua organização municipal.

O tema desta dissertação, assim intitulada “*Mbyp Panderéj*<sup>4</sup>: infância, educação e brincadeiras nas aldeias indígenas Cinta Larga”, surgiu do interesse pessoal e como um gesto de indignação pelos preconceitos e estereótipos de não índios que se acumulam nas experiências de vida destes povos. Me senti tomada por uma urgente necessidade de ouvir e conviver com os sujeitos da pesquisa.

Na realização deste trabalho, busquei uma breve contextualização da história das populações indígenas no Brasil. Falar de comunidades indígenas é falar de diversidade, de uma continuidade histórica, de luta e resistência, Schneider (2016, p. 53) afirma que, “pela visão cultural ocidental, os indígenas foram considerados animais, seres inferiores e incapazes de autogovernarem-se”. Pensar em comunidades indígenas, passa pela compreensão de que são sujeitos históricos, contextualizados com uma diversidade étnica, cultural e com organizações sociais distintas.

Após longo período de violência, pela preservação dos territórios, os povos indígenas ainda hoje sofrem com explorações, escravidão, extinção, ataque às suas culturas, genocídios e convivem com o descaso dos setores institucionalizados pelos não indígenas. Foram anos de dominação e tentativas de extermínio e só passaram a ser reconhecidos pelo Estado no ano de 1988, por meio da Constituição Brasileira, como povos originários da terra, “[...] de transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária” (LUCIANO, 2006, p. 19). Apesar deste reconhecimento pela Constituição de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito de viver em um ambiente, cujas riquezas naturais mantêm-se em equilíbrio, garantindo-lhes o sustento físico e cultural, muitos territórios indígenas sofreram e ainda sofrem as alterações na relação com o ambiente, devido aos impactos causados pela presença e uso indevido da sociedade não índia.

A partir de 1988, as políticas públicas asseguraram aos povos indígenas o direito à educação, por meio de uma escola com características específicas, que deve abranger um currículo que valorize e respeite os conhecimentos tradicionais, o modo próprio de vida, de modo que as comunidades indígenas possam atuar e assegurar o seu protagonismo nas escolas, ampliando assim as expectativas sobre sua história e cultura, distanciando-se do silenciamento que lhes foi imposto e usufruindo de uma educação que permita práticas educacionais interculturais na construção da sua autonomia e empoderamento. Neste estudo, elegemos as brincadeiras e a educação Cinta Larga nos contextos de vivências das crianças, os saberes tradicionais e as infâncias indígenas como foco de um trabalho empírico e teórico. A

---

<sup>4</sup>*Mbyp Panderéj*: criança do povo, pertencente ao lugar.

preservação da cultura, dos costumes, da língua materna e outras especificidades que serão analisadas no sentido de perceber as práticas cotidianas culturais e a constituição das infâncias Cinta Larga, onde as crianças são vistas como sujeitos históricos.

Diante da tímida presença das comunidades indígenas nos debates e decisões sobre a educação, em especial sobre a escola da aldeia, percebi um distanciamento que revelou a fragilidade no contexto educacional indígena que gerou em mim, como pesquisadora, um interesse aguçado para compreender se os processos educativos que são desenvolvidos pelo poder público, na escola, estão em consonância com a diversidade étnico cultural dos Cinta Larga. Estudos sobre o povo Cinta Larga da região de Aripuanã-MT são incipientes; os indígenas vivem à margem da sociedade mas estão cotidianamente em contato com os atrativos do não índio. Nosso objetivo, neste sentido, refere-se aos contextos onde temos a influência da cultura e os costumes, as aprendizagens e ensinamentos repassados às crianças pela família, comunidade, ancestralidade e a preservação das práticas culturais. A este movimento, deparamos com um sistema cultural que está sempre em mudanças e evidenciam a dinâmica da cultura (LARAIA, 2009). Entretanto estas mudanças não ocorrem com tranquilidade, presenciei situações em que os estereótipos de inferioridade e preconceitos foram e ainda são denominados pela sociedade não índia. Observei a escola da aldeia, o contexto escolar situado num espaço de cultura, observando se o protagonismo indígena está em realce. Com isso justifico a importância de uma pesquisa que destaca as infâncias indígenas neste emaranhado de fios conectados e desconectados de memórias, necessidades e direitos, do acesso e continuidade dos conhecimentos tradicionais e cosmológicos, entrelaçados numa proposta curricular comprometida e que dê aos indígenas uma presença, rompendo com a prática da dominação e sufocamento, muitas vezes legitimados pela escola.

Certa vez, nos caminhos onde minhas andanças permitiam mergulhar em lembranças e dúvidas, as horas do meu dia pautavam-se nas atividades do mestrado; fugindo um pouquinho deste cenário, fui agraciada com a presença de uma professora não índia que lecionava na escola indígena, campo desta pesquisa. Sentamos e logo fomos dialogando sobre momentos e dificuldades na prática docente e do contexto educacional indígena, meu interesse crescia diante de cada expressão, de cada fala, das incertezas e descontentamentos vivenciados na escola indígena pela professora não índia. Em meio à conversa, refletia sobre os elementos que instigaram minha curiosidade de adentrar no campo da pesquisa para observar, compreender e descrever como ocorre a organização social e política, os diálogos nas infâncias indígenas, a visão dos povos sobre a escola da aldeia, as crianças e a construção dos conhecimentos tradicionais, muitas questões que, segundo Marín (2007, p. 139), “[...] a educação poderia ser o

eixo da preservação da identidade cultural e do espaço democrático que torna possível o encontro e o diálogo de culturas”. Buscar uma análise da criança indígena requer observá-la em diferentes momentos, situações e lugares, na aldeia, livres, aprendendo com os pais e na escola.

Reconhecemos que no processo histórico da educação escolar indígena ficaram marcas e cicatrizes do processo de dominação, escravidão e extermínio aos povos indígenas. No contexto atual, os relatos indígenas evidenciam a incisão da interferência do não índio nas comunidades indígenas e são perpetuadas pela educação. Diante desse quadro, Zoia (2010) destaca alguns pontos importantes quando menciona que as escolas nas aldeias desconsideravam a realidade dos povos indígenas, que eram vistos como seres incapazes e sem conhecimento, deste modo a cultura estava se perdendo devido à aculturação e aos costumes dos não índios, portanto necessitava a implantação de uma pedagogia indígena com professores da comunidade, uma educação planejada para o povo indígena na preservação e revitalização da cultura desses povos.

O povo indígena Cinta Larga do município de Aripuanã-MT apresenta uma identidade étnica como fonte de sentidos e experiências, sempre em construção, com atributos culturais ligados a própria história.

A compreensão do contexto étnico cultural das comunidades indígenas Cinta Larga levou-me a caminhos antes não percorridos. As aldeias, as comunidades e a escola seriam lugares de encontros, cada um consigo mesmo e com as demais. Como nos coloca Freire (1987, p. 42): “[...] somos seres inacabados, inconclusos, com uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada”. É na vivência cotidiana que vamos dialogando com o mundo, nos constituindo enquanto sujeitos históricos e contextualizados nas diversidades étnicas e culturais. Neste intento, para se pensar as infâncias indígenas tornou-se evidente observar e descrever os contextos históricos nos espaços e nos tempos por onde as crianças transitam nas aldeias, momentos em sala de aula, na companhia dos adultos e nas brincadeiras.

Convém enfatizar que algumas escolas indígenas seguem um padrão urbano, o que se percebe no processo educacional são práticas descontextualizadas com a vida social da aldeia, em outras a participação indígena ocupa espaço nas discussões e reestruturação das escolas da aldeia. Apresento algumas perguntas para serem refletidas: o poder público conhece, respeita e valoriza os saberes tradicionais agregando-os ao processo de ensino/aprendizagem na escola indígena, perpassando pelos contextos da aldeia? As crianças indígenas brincam em diferentes espaços e tempos na aldeia? Onde? Como veem a escola? E os saberes culturais como são transmitidos às crianças?

As indagações, perguntas sem respostas são barulhentas. Pedem para serem observadas e contextualizadas com a história, aqui estão como meio de reflexão deste estudo.

Entre as principais indagações e questões que se qualificam em perguntas distintas, claras e com intuito de não perder o foco diante das incertezas, a pergunta central que me levou ao núcleo deste estudo assim a defini: *de que maneira os saberes culturais da etnia Cinta Larga de Aripuanã-MT, estão sendo incorporados nas infâncias indígenas nos diversos contextos de aprendizagens e ensinamentos nas aldeias Taquaral e Flor da Selva?*

Para dar conta dessa questão, considerei necessário vários questionamentos e discussões comigo mesma, já que a escrita da dissertação é um trabalho solitário, reflexivo e cauteloso.

Assim em cada linha desta produção há a preocupação na forma de agir para tornar compreensível a resposta da problematização que segundo Gatti (2007) procura discutir sobre os desafios da pesquisa educacional, que ao enunciar problemas exige-se experiência e maturação, pois a questão que não tem resposta imediata ou evidente necessita de esforços específicos e metodológicos para se tentar obter respostas dentro de uma perspectiva de análise. Neste sentido a investigação revela um processo que estará sempre em construção no confronto com as dificuldades e enfrentamentos.

Visando responder à problemática, definimos como objetivo central<sup>5</sup> deste estudo, analisar a infância das crianças Cinta Larga a partir das experiências culturais e vivências nos diversos contextos de aprendizagens e ensinamentos nas aldeias fronteiriças com o município de Aripuanã-MT. No campo pesquisado a análise se pautou na descrição das relações de aprendizagens e ensinamentos constituídas entre os sujeitos da pesquisa, nos diferentes contextos sociais desde a organização interna, os conhecimentos cosmo culturais, a convivência e participação na comunidade com os outros e no ambiente escolar, tendo a sala de aula como lugar de encontros e vivências coletivas tecidas pela presença das crianças. Para tanto é relevante entender/compreender a organização familiar e a função de cada um, o trabalho e desenvolvimento físico das crianças agregada aos costumes do povo Cinta Larga, o cotidiano das crianças, o burburinho e constante movimentação do corpo nas brincadeiras individuais e

---

<sup>5</sup>No objetivo geral cito como lócus de pesquisa a aldeia Taquaral e Flor da Selva, justifico que no decorrer da pesquisa em campo senti a necessidade de adentrar um pouco mais na investigação e estendi a observação a estas duas aldeias, onde observei as salas de aulas e algumas especificidades das práticas das crianças e professoras que vão para além das paredes da escola. Nas aldeias, pude vivenciar a prática docente e a relação com as crianças através das aulas e também a maneira como as crianças se divertem, estas particularidades serão tratadas nos próximos capítulos.

em grupos, entendendo que as infâncias indígenas se constroem na noção do eu agindo e interagindo com os outros. Entrelaçado ao objetivo central definiu-se os seguintes objetivos específicos enumerados:

- 1) Identificar as ações e participação da criança Cinta Larga em diferentes situações e lugares.
- 2) Descrever os modos como os indígenas da etnia Cinta Larga viviam, vivem e produzem conhecimento e cultura.
- 3) Conhecer a diversidade social e cultural dos Cinta Larga.
- 4) Narrar a história social das aldeias indígenas Cinta Larga, onde está localizada a instituição de ensino.
- 5) Constatar os saberes culturais presentes nas infâncias indígenas Cinta Larga.

As informações no campo de pesquisa, os novos conhecimentos e as reflexões possibilitaram o despertar de um novo olhar aos povos indígenas. O estudo buscou conciliar a reflexão teórica e empírica sobre a etnia Cinta Larga e as profundas lacunas deixadas pelos sujeitos não índios, que refletem as experiências de negação do seu modo de vida e de seus saberes, a negligência do direito a uma educação intercultural nos faz propor estudos e pesquisas para avançar no conhecimento e comprometimento com as práticas educacionais numa perspectiva do empoderamento dos saberes indígenas.

A metodologia que compôs a arte do desenvolvimento deste estudo consistiu em privilegiar os sujeitos da pesquisa. Participaram deste estudo dezesseis sujeitos: o Coordenador Técnico Local representante da Fundação Nacional do Índio no município, um ancião<sup>6</sup>, dois caciques, o diretor indígena da escola, uma coordenadora não indígena, duas professoras indígenas, uma professora não índia, um professor não índio, seis crianças, sendo dois meninos e quatro meninas, com idade de seis a doze anos. Participaram indiretamente mais quinze crianças que foram observadas nos momentos das brincadeiras. Os sujeitos foram informados quanto à intenção desta pesquisa, de início realizamos uma reunião com as lideranças e caciques para apresentação da pesquisadora e explanei sobre o que pretendia fazer. Minha participação foi mediada pelos adultos da comunidade indígena, o diretor e o Coordenador Técnico Local. Aos participantes da pesquisa foi entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisadora possui também suas cópias assinadas pelos sujeitos.

---

<sup>6</sup> Para o povo Cinta Larga, *okāāj* - ancião é o mais velho. O índio com idade acima de cinquenta anos considerado experiente na vidacultura e social.

As observações, entrevistas, imagens e gravações ocorreram a partir da autorização dos responsáveis pelas crianças, dos pais, das lideranças das comunidades indígenas e dos demais sujeitos da pesquisa. Utilizei outras fontes de coleta de dados em documentos oficiais, busquei pelas pesquisas científicas do antropólogo Dal Poz Neto (1991, 2004), realizadas com a etnia Cinta Larga dos estados de Mato Grosso e Rondônia, que forneceram importantes aspectos da cultura, rituais, do modo de vida antes e após o contato com a sociedade não índia.

As informações sobre as comunidades indígenas Cinta Larga, a cultura, a organização social e econômica, as atividades laborais e a escola foram obtidas com a participação do ancião, caciques, da equipe gestora e o Coordenador Técnico Local. Visitei as casas de duas mulheres indígenas que também são professoras, e por meio das narrativas foram reunidos dados sobre a participação na comunidade, nos cuidados e educação das crianças. Na escola, no primeiro momento participei das aulas como ajudante das professoras, um recurso para me aproximar das crianças. Passei a observá-las, dentro e fora da sala de aula. No segundo momento, com autorização das professoras, solicitei para as crianças que desenhassem o contexto em que vivem. Brincamos em diferentes espaços das aldeias, em outros momentos apenas fiquei a observá-las, enquanto brincavam em grupos com os brinquedos industrializados e outros produzidos por elas. Fotografei e fui fotografada. Para captar as falas, o gravador esteve em plena atividade.

A coleta de informações foi realizada nos meses de fevereiro a maio de 2016. Idas e vindas da cidade às aldeias. Os registros das informações foram feitos inicialmente com a participação do ancião, depois fui aos caciques, a equipe gestora, as mulheres, professores e as crianças. Sempre que necessário retomava algum assunto que não estava claro. No decorrer da pesquisa as crianças estavam presentes seja na fala dos sujeitos, nos espaços coletivos, brincando ou nos observando. Durante a pesquisa de campo, registrei minhas passagens pelas aldeias no diário de campo, enquanto organizava as informações, redigia o texto.

Nos caminhos metodológicos trilhados, optei pelos princípios da abordagem qualitativa, que possibilitam interpretar a dinâmica do contexto do objeto de estudo. Esta pesquisa metodológica, segundo Triviños (1987), significa, por um lado compreender as atividades de investigação que podem ser denominadas específicas e caracterizadas por traços comuns, uma ideia fundamental, uma visão clara do pesquisador na interpretação da realidade do ângulo qualitativo. Diante de tantos contrastes e desafios que encontramos durante a pesquisa a metodologia foi pensada, refletida e planejada para atender aos anseios e a problemática do estudo, bem como aos objetivos propostos. Para reafirmar a importância da pesquisa com crianças indígenas adotei a metodologia de caráter etnográfico, que visa a

descoberta de novos conceitos, novas relações de entendimento da realidade, (ANDRÉ, 1995), de reflexões críticas e novas maneiras de pensar a escolarização da criança indígena com a criação e recriação de suas próprias práticas educacionais.

Para a coleta de dados utilizei os instrumentos associados à etnografia, tais como: a observação participante, entrevista semiestruturada, análise de documentos e registro no diário de campo. Pensando em tornar a metodologia mais atrativa trouxe as imagens e desenhos produzidos nas comunidades indígenas, ou seja, no trabalho de campo, não apenas pelo olhar da pesquisadora, como também pelos sujeitos da pesquisa oferecendo novas maneiras de olhar e registrar a realidade. Conforme André (1995, p. 28) “as técnicas da etnografia se pautam no convívio ao contexto real, observando os movimentos, interagindo com o objeto pesquisado, por isso o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados”. A pesquisa etnográfica como método de investigação na comunidade indígena tem como finalidade descritiva, dialética e interpretativa, imergir pessoalmente na vida e experiências dos sujeitos pesquisados no campo da investigação. Portanto, estar no campo pesquisado com os sujeitos, apropriar-se da empiria e fundamentada na teoria, remete que a pesquisa passou pelo meu corpo, ou seja, sou parte dela, a pesquisa está em mim assim como eu sou parte viva e constante dela.

Com isso, utilizei as narrativas dos sujeitos que são as vozes e lentes deste trabalho, para captar as memórias, os fatos dos contextos das aldeias, os gestos, enfim, as descobertas. Para isso, a observação participante no *locus* de pesquisa foi essencial para coletar a riqueza de detalhes das diferentes formas de ver e sentir, na construção da totalidade e acontecimentos da realidade que precede das partes para o todo.

São muitas as reflexões, isso supõe a escolha de “[...] métodos que permitem conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.38), e para buscar respostas e compor este trabalho as narrativas orais e a observação participante são elementos essenciais, neste processo de diferentes formas de ver, sentir, investigar e focalizar o real, as partes, para a composição do todo, a partir de elementos coletados no campo, na bibliografia e nas informações durante a investigação científica.

Apresentar uma pesquisa etnográfica, que busca compreender o cotidiano e, entrelaçado a isto, a participação no dia a dia, é, sobretudo, uma satisfação, “[...] uma descoberta de novos espaços, novas experiências e novas paixões” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121). Na trajetória entre tantos desafios, leituras, pausas e retomadas, tivemos contribuições de teóricos para fundamentar e enriquecer nossos conhecimentos que possibilitaram reflexões e diálogos com os sujeitos e o campo pesquisado.



Na composição desta dissertação evidencio os autores que colaboraram com os momentos de reflexão e problematização das questões desta pesquisa entre eles, Brandão (2002, 2013), Freire (1980, 1981, 1987), André (1995), Vygotsky (2007, 2008), Zoia (2009, 2010), Benjamim (1987, 1994), Luciano (2006), Dal Poz Neto (1991, 2004), Grupioni (1994), Munduruku (2012), Laraia (2009), Januário (2003), Ângelo (2003), Nascimento (2011), Urquiza (2011) Cohn (2000), Silva (1995, 2002) e Tassinari (2012) autores que tem destacado novas formas de conceber as infâncias e contribuíram para enriquecer a referida produção e outros que pesquisaram importantes temáticas sobre os povos indígenas. Esta dissertação expõe e fundamenta-se nas teorias, nas práticas e vivências formando uma rede de armazenamento histórico entrelaçados por sonhos, lutas e pelo direito a vida.

No contexto do campo da educação e infâncias a abordagem Histórico-Cultural, parte da constatação de que a aprendizagem e desenvolvimento humano estão inter-relacionados com o conjunto de atividades e com as múltiplas relações estabelecidas com o entorno. Com isso, Nascimento e Zoia (2014) afirmam que compreender a criança e sua visão de mundo remete a observá-las e interpretar suas ações que são reveladas pelos diversos papéis sociais incorporados nas brincadeiras, nos diálogos, espaços compartilhados e nas atividades interativas que possibilita perceber e explorar o ambiente, a vivência social e cultural. Neste sentido a criança é o sujeito da atividade que executa, sendo capaz, ativa e historicamente vai se constituindo. Para tanto a infância não é uma fase estática da vida, mas sim um período de desenvolvimento de potencialidades e produtor de sociabilidade.

Para Vygotsky (2007) o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo de metamorfose ou transformação, em contato com o mundo a criança amplia as percepções, torna-se mais experiente, compreende e é capaz de agir e desenvolver ações no presente e no futuro. Ivic (2010, p. 23), pontua que “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala”, portanto, torna-se essencial trazer as falas das crianças como parte do desenvolvimento de sujeitos que ensinam e produzem conhecimento. Nas narrativas, os elementos mencionados pelos protagonistas infantis revelam-nos como sujeitos ativos na construção da vida social, identidade que se afirma, evidenciando as formas de ser e viver, de ensino-aprendizagem, de escuta na comunidade e no mundo. O estudo proporcionou a compreensão de que as crianças se constituem em constante interação com o contexto social-cultural. Neste sentido, a dissertação desenvolvida está descrita em quatro capítulos.

Apresentamos no primeiro capítulo a contextualização do município de Aripuanã-MT, a organização social indígena, desenhando os costumes, o trabalho, o reconhecimento da

denominação *Panderéj*<sup>7</sup>, a participação das mulheres Cinta Larga, um registro etnográfico do ser histórico, político, cultural e social indígena Cinta Larga. Este capítulo está ligado a história dos povos indígenas, em especial a etnia protagonista na descrição dessa dissertação.

No segundo capítulo, descrevi este cenário multifacetado, busquei apresentar as importantes recordações da cultura, reconstituindo a linha do tempo, as memórias do ancião, lembranças do tempo vivido antes e depois do contato, a origem da vida, o movimento nas comunidades indígenas. Sem perder o foco contextualizei o povo da etnia Cinta Larga, a partir das contribuições e memórias, onde relatam o contato e conflitos com o não índio, expressam seus sentimentos e a história do seu povo. Trago as memórias do ancião e outras produções que relatam o modo de vida de uma comunidade indígena ainda pouco estudada, dialogando com a realidade do contexto social.

No capítulo terceiro, apresento a escola como espaço sociocultural de significados do ser que pensa, produz, interage e vive, neste sentido, os sujeitos da pesquisa narram sobre a educação presente na aldeia, se está ou não em conformidade com a escola específica e diferenciada, a educação indígena específica e diferenciada como direito fundamental sob o olhar dos indígenas e a prática vivenciada no chão da escola.

No quarto e último capítulo, trago para esta dissertação, as concepções de infâncias indígenas, constituídas através da lente do próprio sujeito da pesquisa, o modo de viver as infâncias nos espaços e nos tempos da aldeia, da escola, na sombra das árvores, nos diferentes contextos de aprendizagens e ensinamentos. O olhar da pesquisadora diante da criança, as múltiplas relações entre as crianças e os adultos, as crianças e o ancião, as infâncias indígenas no universo delas mesmas. O cotidiano, o entorno, outros lugares de aprendizagens, ensinamentos, brincadeiras, narrativas e interação.

Para finalizar este registro escrito, acreditando que estudos sobre as infâncias indígenas nos diversos contextos da vida social devem ter continuidade, me distanciei das considerações finais, e em outras palavras apresento uma síntese acerca de reflexões, das relações, desafios, através da escola na aldeia no contexto específico da comunidade Cinta Larga de Aripuanã-MT, a riqueza das infâncias nos espaços e nos tempos de aprendizagens, ensinamentos, brincadeiras, a cultura e os diversos contextos, onde a educação acontece tendo a família e a comunidade como principal representante deste papel.

A organização dos capítulos contribuiu para uma visão ampla e diversificada da comunidade, do campo pesquisado e dos participantes deste conjunto de elementos e

---

<sup>7</sup>*Panderéj* possível tradução na língua tupi mondé significa: povo, pessoas.

recordações significativas de constituições de vidas nos espaços e nos tempos na aldeia. Essencialmente das infâncias indígenas como geração que herda os saberes culturais de seu povo e vivem em uma sociedade que está em movimentação contínua e dinâmica.

Como me sinto quando estou na aldeia? Livre, sem regras impostas, sem olhares que julgam, gozo de uma alegria extrema. Sinto a proximidade com o meu eu interior que na rotina diária acaba sufocado pelas obrigações e compromissos. Quando pensei em discutir as questões indígenas, não imaginei o quanto me sentiria envolvida pelo modo de vida da comunidade. Bronzear o corpo, deixar nele as marcas do contato, dos abraços, das conversas, das indignações, dos sorrisos, do cheiro da infância livre e amável. A pesquisa passou pelo meu corpo e deixou nele um ser reflexivo em busca do real, do direito e respeito. Não posso vacilar, pois já não sou a mesma.

Acredito que as discussões sobre as crianças indígenas que atuam em diferentes contextos de aprendizagens e ensinamentos, oportunizam novas perspectivas e debates acerca da singularidade das infâncias entre os diferentes campos de experiências, de modo que passado e presente, memórias e vivências possam compor o viver e agir no mundo em contínua mudança. Com isso, este trabalho é fonte de informações e busca favorecer o descobrimento e o aprimoramento de olhares sobre as comunidades indígenas Cinta Larga, minha expectativa é que possa ser útil, estimulante e aponte caminhos inovadores para os debates de igualdade sobre as sociedades indígenas e não índias. Ao chegar o fim desta introdução, cabe destacar que este processo poder ser percebido na leitura do primeiro capítulo, que será o ponto de partida deste estudo.

## **CAPÍTULO I**

### **SOCIEDADE PANDERÉJ NA FRONTEIRA DO MUNICÍPIO DE ARIPUANÃ-MT**

Cabe para o momento, inferir que durante séculos os povos indígenas lutam pela afirmação e visibilidade social nos diferentes momentos da história, tendo o reconhecimento oficial e legal a partir de tumultuadas divergências e perdas de vidas. Os acontecimentos históricos nas relações de alteridade entre os povos indígenas e a sociedade não índia, mas tal não cabe fazer aqui, portanto, para este momento o contexto do assunto restringe-se ao processo histórico entre o povo indígena Cinta Larga e a população de Aripuanã-MT. Ainda hoje nos deparamos com discursos que caracterizam os povos indígenas como inferiores e primitivos (LUCIANO, 2006). Na atualidade, no que se refere as relações sociais, as aproximações dos Cinta Larga acontecem apenas com os sujeitos não índios que exercem algum tipo de função na escola indígena, os funcionários da Casa de Saúde do Índio, a Fundação Nacional do Índio e quando alguns membros da comunidade indígena vão até a cidade para atender as necessidades próprias. Contudo, a representação que observamos na sociedade não índia sobre o povo indígena diz respeito a sujeitos sem identidade tradicional, civilizados e aculturados, dimensões de uma violência histórica, cultural e social. São descritos de maneira torpe na tentativa de reduzi-los e ignorá-los pela indiferença. Trindade (2014, p.126) afirma “a comunidade indígena Cinta Larga, como de resto, infelizmente, senão toda a imensa maioria das nações indígenas do Brasil, há muito sofre em razão do pernicioso contato com a chamada Sociedade Envolvente<sup>8</sup>”.

Diante dessas caracterizações, o distanciamento e o preconceito geral prevalecem dividindo a população em distintas categorias. O município de Aripuanã-MT, possui uma rica diversidade populacional e cultural. Temos aqui sujeitos que vivem e moram no campo, locais de assentamentos e outras ocupações, duas etnias indígenas, negros e migrantes de outras regiões brasileiras. No contexto atual, as relações sociais entre indígenas e não índios vêm se apoiando, cada vez mais, na articulação com os agentes externos, ou seja, em particular pelas negociações com empresários na extração da madeira e coleta da castanha em parcerias com cooperativas de municípios vizinhos, o processo de exploração dos recursos naturais atinge o

---

<sup>8</sup> O autor refere-se às experiências indígenas com os sujeitos do espaço urbano, a cidade a relação entre o lugar, cultura e natureza. Para o mesmo, os projetos de dominação e lucro do capital e desenvolvimento desestruturam a organização internas das comunidades indígenas Cinta Larga. As implicações sociais e ambientais de exploração dos recursos naturais no Território Indígena são intensas e profundas, as lutas territoriais geram graves consequências entre elas a questão da biodiversidade e sobrevivência humana.

Território Indígena. A extração florestal devasta as terras indígenas, são ações amplas e cobiçadas pelos empresários.

Neste capítulo, com intuito de apresentar o contexto social entre os sujeitos da pesquisa com a sociedade não índia, explorei diferentes temáticas que conduzem este estudo relatando as consequências, desafios e superação, de modo a promover o reconhecimento da diversidade em diferentes campos neste emaranhamento de analogias que compõe o território de Aripuanã-MT.

### 1.1 Contextualização do município de Aripuanã-MT

*A grande Amazônia, reino de Tupã  
Desde aquele tempo, na geografia  
Nasceu para o Mundo, Aripuanã  
Autores: Tertuliano Amarília e Goiá<sup>9</sup>*

**Figura 1 - Aripuanã-MT , entre ipês e cachoeiras**



Fonte: fotografia Indiamara Moser (2012)

Neste primeiro capítulo, apresento a contextualização histórica e geográfica do município de Aripuanã-MT. Morando ali desde 2003, pude constituir um novo olhar, um modo

<sup>9</sup> Este trecho do Hino de Aripuanã foi retirado da obra: Uma vida itinerante: memórias de um viajante pelos sete continentes do autor José Eduardo Goes, antigo morador do município e pesquisador o livro foi publicado em 2014, o hino está citado na página 67, conforme consta na obra é o primeiro hino de Aripuanã, busquei outras fontes de pesquisa na Biblioteca Municipal, porém não há outros registros escritos.

particular de ouvir os moradores que juntos dialogam com o modo de vida e com as relações sociais dos sujeitos que dão vida a este local concreto de existência no tempo/espaço de contradições, lutas, sofrimentos e alegrias. No entorno deste território estão as cachoeiras, os rios, a passarinhada, as orquídeas, a fauna e a flora que embelezam este cenário.

A distância das cidades vizinhas, num percurso de estrada de chão, pontes de madeira e a falta de outros atrativos remete ao sentimento de esquecimento, do desejo de ter aqui contemplado o respeito a diversidade e também colaboram para as reflexões que me conduzem a um pensamento que (des) equilibra, e me impulsiona a seguir, respirar e sentir as diferentes emoções que a pesquisa de campo aqui oferece. Sinto resolvida a dialogar sobre os tempos/espaços deste município que tem em sua história a marca da desvalorização cultural e o sangue derramado dos povos indígenas que aqui viviam, no entanto esta região acolhe brasileiros de diferentes lugares do país. Para Oliveira et al, (2008), em se tratando de Aripuanã, essa diversidade é bem visível na estrutura da cidade, pessoas de toda parte deste imenso Brasil.

Diante das informações citadas pela autora, a ocupação do município de Aripuanã-MT ocorreu com a vinda de pessoas de diferentes regiões, com interesses diversos, desde a exploração dos recursos naturais, ao sonho de possuir um pedaço de terra para plantio, criação e constituição de família. Devido a sua localização, muito longe da capital Cuiabá, a uma distância de 948 km<sup>10</sup>, banhada por rios e a mata que refresca, chega-se a Aripuanã-MT, localizada na Região Noroeste do Estado de Mato Grosso.

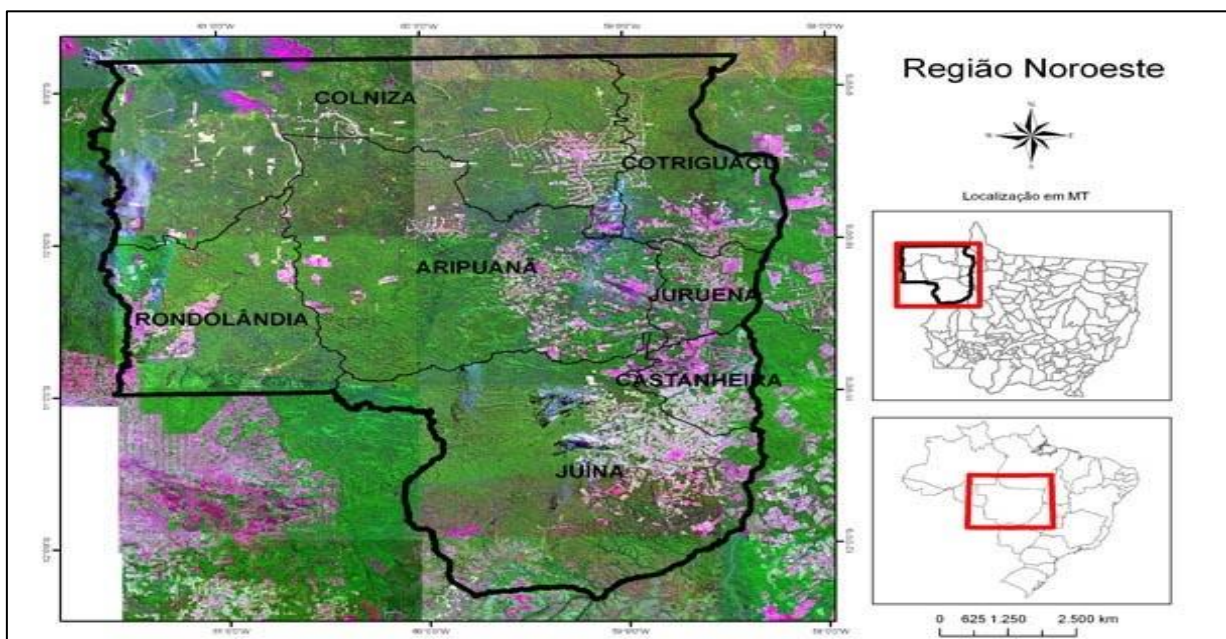
Atualmente o município tem uma área de 24.603,13km<sup>2</sup>, no ano de sua criação, em 1943, a dimensão territorial, correspondia a uma área de 145.510km<sup>2</sup>, era considerado um dos maiores municípios do mundo, abrangendo os territórios atuais dos municípios de Alta Floresta, Apiacás, Nova Bandeirante, Castanheira, Cotriguaçu, Juína, Juruena, Nova Monte Verde, Paranaíta, Rondolândia e Colniza (FERREIRA, 1997).

Segundo dados da Prefeitura Municipal, a população indígena é estimada em cerca de 620 indígenas das etnias Arara e Cinta Larga. A população geral corresponde a 18.656 indivíduos, distribuídos entre os habitantes na zona urbana e habitantes na zona rural.

---

<sup>10</sup> Fonte: <http://www.entrecidadesdistancia.com.br/distancia-mapa-entre/cuiaba-e-aripuanã/28544592/>

**Figura 2 - Localização de Aripuanã-MT**



Fonte: [https://terraGaia.wordpress.com/2013/03/06/floresta-boa-e-floresta-em-pe/\(2013\)](https://terraGaia.wordpress.com/2013/03/06/floresta-boa-e-floresta-em-pe/(2013))

A região de Aripuanã estabeleceu contato com o não índio em 1870, com a chegada dos primeiros seringueiros, vindos através dos rios da bacia amazônica e encontraram este território habitado pelos povos indígenas das etnias, Cinta Larga, Surui, Arara, Zoró, Cabeça Seca, Orelha de Pau, Gavião, Salumã, Nhambyquara, Pareci, Rickbatsa, Caiabi, Mynky, além dos Apicá (GOES, 2014, p. 17).

A origem do nome Aripuanã está relacionada com os povos ancestrais, da etnia indígena Cinta Larga que, na língua Mondé. ARI: significa lugar e PUANÃ: cachoeiras de pedra, como ilustra José Eduardo Goes no livro dedicado aos aripuanenses e intitulado *Uma vida itinerante memórias de um viajante pelos sete continentes*:

[...] são a cachoeira dos Dardanelos a mais alta do mundo com 136 metros de queda desde as primeiras corredeiras até o leito do Rio Aripuanã. A cachoeira das Andorinhas tem 85 metros de quedas [...] abriga grandes bandos à noite de andorinhas, em suas cavernas atrás das águas, e pela manhã todas saem em uma bela coreografia em bandos (GOES, 2014, p. 17-18).

Os seringueiros vieram para a região atraídos pela riqueza natural e também foram explorados por comerciantes e patrões ambiciosos, enfrentaram diversas doenças. Na época era grande a proliferação de malária, muitas crianças e mulheres grávidas que vieram acompanhando os maridos morreram.

O Decreto-lei 545 de 31 de dezembro de 1943 reconheceu a existência do município de Aripuanã, determinou e oficializou sua criação (FERREIRA, 1997). Portanto, o Estado de Mato Grosso formalmente consolidava a jurisdição sobre a região. Na história do município de Aripuanã os antigos moradores relatam que construíram, com muito sofrimento, suas vidas nestas terras, atraídos pelas riquezas da flora, do ouro e do sonho de ter um pedaço de terra. “Os fatores que motivaram a vinda destes migrantes para Aripuanã, como podemos perceber foi a oferta de terras com preços baixos e a expectativa de melhorias de vida” (OLIVEIRA et al, 2008, p. 25). Inclusive os grupos indígenas que aqui viviam também sofreram com as ocupações do não indígena.

Registra-se que na década de 60 até 1985, os prefeitos foram nomeados pelo Governo do Estado, a sede de permanência dos prefeitos foi na capital Cuiabá. Por volta de 1966, a administração do Estado decide integrar Aripuanã à vida política e econômica, transferindo a administração do município para o mesmo (FERREIRA, 1997). Devido à carência em infraestrutura e estradas, mesmo com a criação e instalação de uma sede, a administração municipal continuou funcionando em Cuiabá, por mais 12 anos. Os seringueiros povoavam as margens dos rios Aripuanã, Roosevelt, Guariba e o Rio Branco e, junto com os habitantes do município, solicitaram a presença permanente do prefeito Amaury Furquim como menciona Goes (2014, p. 45), “[...] o prefeito de Aripuanã, morava em Cuiabá e de vez em quando aparecia na cidade”.

O atendimento a população, bem como os alimentos e remédios eram trazidos pelo avião búfalo da Força Aérea Brasileira (FAB), que também transportava doentes para a capital Cuiabá, fornecendo a mínima assistência aos moradores da localidade.

No período de 1966, a primeira estrada foi construída através de uma picada aberta na mata. A promessa de uma cidade mexeu com os seringueiros, atraindo-os para morar na vila. A estrada ligava a vila ao porto, passando pelo cemitério, “interessante era o cemitério de adultos no caminho do porto, onde de um lado eram sepultados os mortos por doenças, e do outro lado os mortos em combate contra os índios ou entre brancos” (GOES, 2014, p. 33). Conforme o autor, os espaços destinados para o sepultamento dos mortos estavam vinculados à causa da morte. Realmente, o que se pode dizer que os conflitos eram frequentes, os não índios mortos por doenças como a malária, seus corpos eram destinados a um determinado espaço, o mesmo acontecia por aqueles mortos a flechadas e tiros. Esta separação ocorria apenas para distinguir as causas das mortes. Este cemitério era destinado apenas para o não índio. Os indígenas mortos eram sepultados pelos parentes dentro das ocas ou nos espaços das aldeias.



Com a abertura da MT-170, no final da década de 70, o município acolhe a chegada de migrantes oriundos de outras regiões do país, sobretudo, da região sul do Brasil. Muitos foram os agricultores atraídos pelos baixos preços das terras. A chegada dos migrantes representou o início da instalação da indústria madeireira, da exploração ilegal do garimpo e extração do látex das seringueiras, o que ocasionou o forte impacto no equilíbrio dos modos de vidas tradicionais das populações indígenas.

Com a abertura da estrada, o processo de povoamento se intensificou e um fato histórico aconteceu: pela primeira vez o município de Aripuanã teve seu prefeito eleito. A primeira eleição ocorreu em 1985 (GOES, 2014). Com a sede da Prefeitura em Aripuanã o prefeito eleito torna-se presente e os moradores acompanham a transformação da cidade com a construção do hospital, escola, estrada. A luz de motor, em parceria com a lua e as estrelas, clareavam as noites e o interior das casas de madeira.

O município de Aripuanã-MT teve na sua história e ciclos econômicos distintos, em 1870 com a chegada dos primeiros seringalistas. Em 1928 teve o segundo ciclo da borracha, com a chegada de exploradores de diferentes regiões, que invadem a Bacia Amazônica. Passada a época econômica da seringa surge a descoberta dos recursos minerais e o ciclo da madeira (GOES, 2014). A exploração ocasionou conflitos com os grupos ameríndios conforme narra o autor: “diante do ocorrido, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) transformou a região onde o ataque aconteceu em área itinerante do Cinta Larga. Estava encerrada a atividade mineradora da empresa Arruda Junqueira & Cia Ltda” (NEDEL, 2011, p. 178). Desde o contato com a sociedade não índia, os Cinta Larga, sujeitos desta pesquisa, vivem relações de riscos e invisibilidade social, conforme menciona Trindade (2014, p. 15), “o povo Cinta Larga luta, então, uma guerra hercúlea e injusta contra o preconceito, a intolerância e a má vontade/ineficiência do Governo Federal”. Dos processos históricos, que convergiram a uma situação de inferioridade e violência em relação aos povos indígenas, a tomada de suas terras, sua língua e cultura ocasionou na “[...] dominação que a conquista exigia,” (QUIJANO, 2005, p. 117) o ato insano de dominar, foi o principal elemento destas relações conflituosas, a isto acarretou grandes conflitos e mortes entre os não índios e os habitantes indígenas originários desta localidade.

A população indígena sofreu com a discriminação e a tomada de seu território, na atualidade “[...] continuam sendo vistos como um estorvo para a integração econômica e política,” (GALLOIS, 1994, p. 124) assim também ocorre com a cultura e os conhecimentos tradicionais.

Aripuanã-MT é rica em recursos minerais, constata-se reservas de ouro e cassiterita, também a presença de chumbo, zinco, prata e cobre. Atualmente tem uma mineradora que controla a realização de pesquisas sobre os minerais. Segundo os estudos realizados, uma das maiores reservas de zinco está localizada no município. Acompanhei os poucos debates que ocorreram sobre a instalação da mineradora e a possibilidade de emprego para a comunidade aripuanense. Nota-se, até o momento em que finalizei a pesquisa de campo, que o estudo de impacto ambiental ainda não foi apresentado para os munícipes. As etnias Cinta Larga e Arara sobre o impacto ambiental, eles afirmam que aguardam o resultado do estudo. Por ser rica em recursos naturais, Aripuanã tem despertado os interesses de empresas de exploração, com isso altera-se o equilíbrio do meio ambiente, afetando a biodiversidade.

Segundo o Estatuto dos Povos Indígenas (2009), os artigos 79 e 80 asseguram aos povos indígenas a participação em planejamento, formulação, execução, coordenação e avaliação dos planos, projetos e programas, bem como o direito de serem consultados e informados sobre possíveis danos que possam vir a afetar e trazer prejuízos ao modo próprio de vida nas comunidades indígenas. O Estatuto dos Povos Indígenas (2009) é um documento com proposta nacional de política indigenista que visa, através de suas leis, regularizar a situação jurídica dos indígenas sobre os direitos às terras que ocupam e a todos os seus bens culturais e materiais. A elaboração e discussão contaram com a participação de indígenas, representantes governamentais, técnicos dos órgãos do governo e convidados.

Como se pode ver, Aripuanã-MT é constituída por diferentes sujeitos, o que agrega um repertório cultural tendo em vista a diversidade de costumes e línguas. O problema cada vez mais presente e visível é a incapacidade da sociedade não índia, de reconhecer a diferença e respeitar as etnias que habitam este local antes dele se tornar município. Persiste a visão estereotipada sobre as comunidades indígenas, a discriminação e o distanciamento. De maneira urgente, necessita-se de ações que fomentam um olhar, mas sensível a diversidade étnica e cultural que permita gerar novos sentimentos, pensar, refletir e atuar em defesa as etnias desta localidade. A aventura está começando, há muitos caminhos para descobrir. A descoberta na pesquisa é uma provocação, dialogar com a história e as memórias me faz repensar, a história do povo Cinta Larga que apresento nesta dissertação. Outras questões importantes sobre a relação com a sociedade não índia e as comunidades indígenas Cinta Larga serão descritas nos próximos subitens.

## 1.2 As singularidades do ser *Panderéj*

A nação Cinta Larga, assim chamada pelos não indígenas devidos o ardume usado por homem, um cinturão feita de entre casca de árvore tauari, mas como indígena deste povo não usarei esse apelido dado pelos invasores da nossa terra, prefiro usar o nome a qual o povo se autodenomina, o *Panderéj*, que significa povo, gente, pessoa (*Manngááp*, 2015).

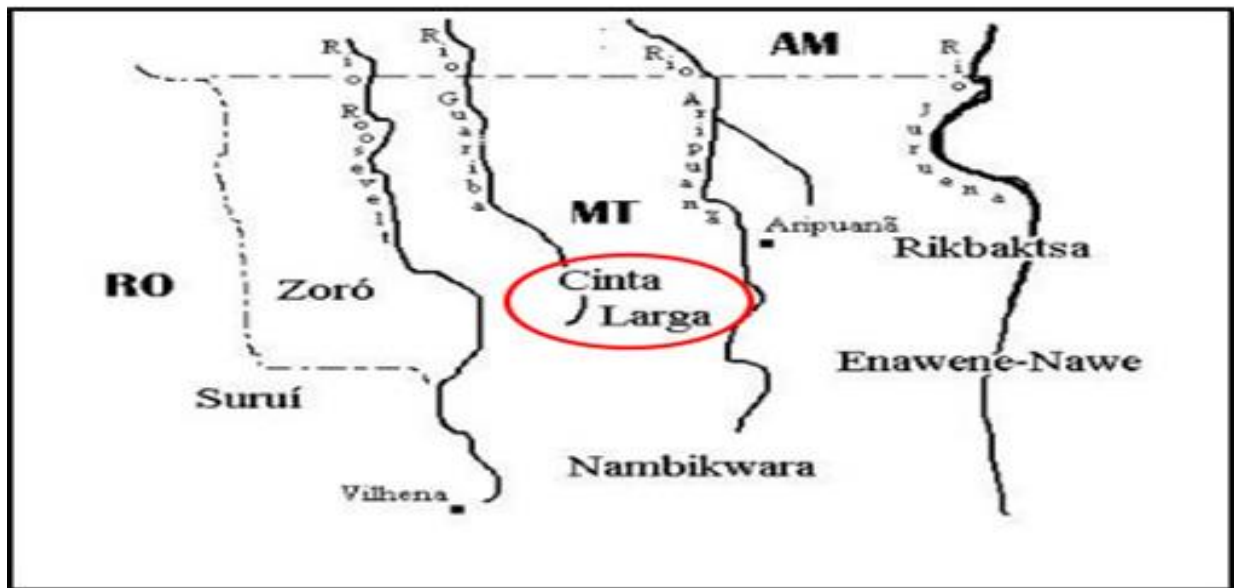
**Figura 3 - Comunidade Indígena *Panderéj* na atualidade**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

A sociedade indígena *Panderéj*<sup>11</sup> ocupa o sudoeste da Amazônia brasileira entre as regiões de Espigão do Oeste, no Estado de Rondônia, nas fronteiras do município de Juína e Aripuanã, no Estado Mato Grosso. O território indígena *Panderéj* chega ao total de dois mil e setecentos hectares entre o leste de Rondônia e noroeste de Mato Grosso.

**Figura 4 - Território indígena banhado pelos rios Guariba e Aripuanã-MT**



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/zoro/2064> (2009)

Foquei a pesquisa na população indígena Cintalarga do município de Aripuanã-MT onde se encontram duas etnias indígenas: Arara e Cintalarga. As relações sociais entre as duas etnias são estabelecidas pelo sentimento de respeito, as marcas dos conflitos dos antepassados entre os índios já não se fazem presentes nas relações sociais, permanecem vivas apenas nas memórias dos mais velhos.

A população Cintalarga está distribuída em três grandes clãs *Mãm*, *Kabãn* e *Kakin*. A língua materna Cintalarga é o Tupi Mondé pertencente à família linguística Mondé e tronco Tupi. As etnias Gavião, Zoró e Suruí também são falantes de línguas do tronco Tupi. Segundo dados do pib socioambiental<sup>12</sup> no ano de 1969 a população indígena Cintalarga foi estimada em cerca de 2000 índios. Em 1981, a estimativa era de 500 pessoas. A população volta a crescer em 2001 e chega a 1032 índios, já em 2003 há 1300 indígenas<sup>13</sup>. Embora os povos indígenas tenham sofrido perseguições e outras tentativas de extermínio, resistiram e através de

<sup>11</sup> Neste subitem 1.2 apresento o etnônimo *Panderéj*, oficialmente são conhecidos como a etnia Cintalarga.

<sup>12</sup> Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/cinta-larga/420> e <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/cinta-larga/421>

<sup>13</sup> Estes dados referem-se à população dos estados de Mato Grosso e Rondônia.

diferentes estratégias de fortalecimento e luta, permanecem valorizando suas práticas, cultura e crença.

O povo *Panderéj*, são originários das terras dos Estados de Rondônia e Mato Grosso. Segundo relatos dos próprios donos da terra, os indígenas e informações coletadas através das entrevistas, foram vistos pela primeira vez pelo não índio por volta do ano 1727, quase três séculos atrás. As florestas, rios, fauna e flora compreendiam seu habitat natural, sua moradia, assim como sua alimentação e adereços vinham dos recursos extraídos da mata, “[...] os índios conservam suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza” (LUCIANO, 2006, p. 50). Tudo o que a comunidade indígena necessitava, a natureza harmoniosamente oferecia como relata o ancião “[...] chamo meus irmãos pra voltar a morar como antigamente de onde não precisa de dinheiro, tudo que precisa tá na floresta” (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista 16/02/2016). Considerando o desejo de viver como no passado, o relato citado vem afirmar o pensamento do autor Luciano (2006, p. 101) que enfatiza, “[...] os povos indígenas têm conservado a visão comunitária e sagrada da natureza. Por isso, as montanhas, os lagos, os rios, as pedras, as florestas, os animais e as árvores têm um alto significado”. Estavam no convívio pleno com o meio ambiente, suas necessidades eram saciadas na relação homem e natureza. Porém tiveram sua paz abalada, sua terra invadida e suas vidas saqueadas. O *Zaréj*<sup>14</sup> chegou, se fez presente entre eles. Tentaram catequizá-los, vesti-los, ensinar o modo de vida do não índio, domesticá-los de maneira abusiva e autoritária. Os povos indígenas foram considerados (e ainda são) seres vazios, para o não índio, não possuíam alma, não tinham salvação.

Muitos foram mutilados, escravizados, retirados do aconchego da sua família, separados da cultura. O modo de vida singular do índio foi brutalmente corrompido e humilhado. Os ataques foram muitos e constantes e ainda se seguem nos dias de hoje, “[...] a história é testemunha de que várias tragédias aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídio e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes” (LUCIANO, 2006, p. 17).

No período do ciclo da borracha e exploração dos recursos naturais em Aripuanã-MT, como afirma Ferreira (1997), os povos indígenas não foram atingidos até o início do século XX, mas por volta de 1928, tiveram com o povo *Panderéj* o contato fixo com o não indígena, foram anos de relações turbulentas.

Os indígenas *Panderéj* usavam um cinturão confeccionado de entrecasca da árvore tauari, os populares denominaram de Cinta Larga, definição dada pelo uso desse cinturão.

---

<sup>14</sup> Possível tradução na língua portuguesa – não indígena.

Gomes (2003) argumenta que as desigualdades históricas precisam ser corrigidas. E assim são conhecidos e oficializados, como a etnia Cinta Larga, mais uma vez os desencontros do respeito ao diferente. Na atualidade a sociedade Cinta Larga espera que seja reconhecida seu etnônimo que tem forte ligação com a história de luta e resistência do seu povo *Panderéj*.

### 1.2.1 Organização social indígena e os aspectos das aldeias

Somente com a colonização do estado de Mato Grosso e Rondônia, principalmente com a expansão da chamada “ciclo da borracha” surgem as notícias mais concretas do povo *Panderéj* (*MANNGÁÁP*<sup>15</sup>, TCC, 2015).

**Figura 5 - O modo próprio de viver**



<sup>15</sup>Neste trabalho preservamos o nome original e identidades dos sujeitos participantes da pesquisa sendo assim utilizamos de nomes na língua materna tupi mondé estes vem apresentado na forma em itálico e contamos com a participação de um dos membros da comunidade indígena para as possíveis traduções e a escrita da língua do seu povo e a língua portuguesa. Nesta nota a tradução de *Manngááp* refere-se na nossa língua portuguesa a castanha, fruto encontrado nas matas do TI.



Fonte: João Dal Poz Neto, Dissertação de Mestrado (1991)

Para a elaboração do texto, a observação participante foi realizada nas aldeias Taquaral e Flor da Selva, observei os modos de vida e a história da comunidade que trago no decorrer do trabalho. A produção deste capítulo está ancorada na observação e relatos contados pelos próprios protagonistas e também se buscou informações com fontes paralelas, pessoas que atuam com os Cinta Larga de Aripuanã-MT.

Justifico a ausência de retratar sobre todas as aldeias, pois, como se trata de uma pesquisa de mestrado e o curto tempo para a pesquisa não seria possível pesquisar todas as 9 aldeias, são distantes chegam até 295 km do município, as condições das estradas não são favoráveis, principalmente na época da pesquisa de campo, nos meses de fevereiro a maio, portanto elegemos apenas estar presente conforme consta no projeto de pesquisa a aldeia Taquaral e estendi a observação até a aldeia Flor da Selva.

Também entrevistei a professora indígena da aldeia Cachoeirinha, limitei a estas, sendo assim não foi possível relatar as falas dos sujeitos que compõem as demais aldeias do Território Indígena (TI).

No presente, o TI representa a resistência dos índios, um espaço de existência, é o lugar onde se vive entre os parentes, representa um bem econômico, pois a mata oferece os recursos para a subsistência das comunidades. Nesta terra está viva a memória, a tradição, o trabalho coletivo, a roça, as festas e no quintal, as brincadeiras de infância. Segundo Dal Poz

Neto (2004) a defesa da integridade do território, seus recursos e o zelo pelo espaço territorial está vinculada à competência do cacique ou da liderança de cada aldeia. Não menciono qualquer terra, o TI Cinta Larga é um espaço de liberdade e de mortes, uma terra de ancestrais, terra de saudade, composto por sujeitos singulares.

Ao sair de Aripuanã-MT e percorrer as estradas até as aldeias, vão brotando novas paisagens entre cercas, sítios, gado, vegetação da região, morros e pássaros. Nesta região aripuanense, as chuvas caem abundantemente nos meses de fevereiro a abril, prolongando-se até o mês de maio, as matas se vestem de verde, há abundância de castanheiras, os rios no tempo das chuvas, transbordam e banham as estradas de chão; muitas delas armam ciladas, ficam escorregadias. Nos meses da pesquisa de campo a caminho das aldeias o ar é suave e fresco, a brisa desliza pela pele e cabelos.

A breve descrição que apresento sobre a apresentação física das aldeias é um meio de contextualizar o leitor dos espaços e tempos, por onde os sujeitos da pesquisa circulam.

Essas comunidades no TI diferem uma da outra quanto à organização, algumas são compostas por um número pequeno de famílias, são abastecidas por poços artesianos. Dentre as aldeias, quatro delas: Cachoeirinha, Flor do Prado, Areião e Bananal não possuem energia elétrica, as aldeias Taquaral, Flor da Selva e Paralelo 10 tem energia elétrica e internet, as aldeias Taquaral Divisa e Capim possuem energia elétrica. Em algumas aldeias tem posto de unidade de saúde, outras não, quando necessitam de algum auxílio no tratamento de dores de barriga e outros buscam as ervas medicinais.

As aldeias mais velhas são Cachoeirinha, Flor do Prado, Areião, Bananal, Taquaral, Flor da Selva e Paralelo 10; possuem em sua configuração poço artesiano e água encanada. Neste conjunto de elementos encontrados, Dal Poz Neto (2004, p. 91) conceitua a moradia do povo Cinta Larga como “[...] um amontoado de casas de madeira e telhas de amianto, cada uma delas abriga uma ou no máximo duas famílias”. No contexto atual, as casas apresentam as mesmas características apontadas pelo autor, em sua maioria foram construídas a uma distância de um metro do chão, por precaução e segurança devido à presença de cobras e outros insetos.

As casas simples acolhem seus moradores protegendo-os das chuvas. Podem ser assim representadas: as casas estão posicionadas próximas uma da outra, em algumas comunidades as casas representam um círculo, no centro o terreiro, como é chamado, com algumas árvores, bancos e mesas de madeira, em algumas delas observamos uma cobertura feita de palha.

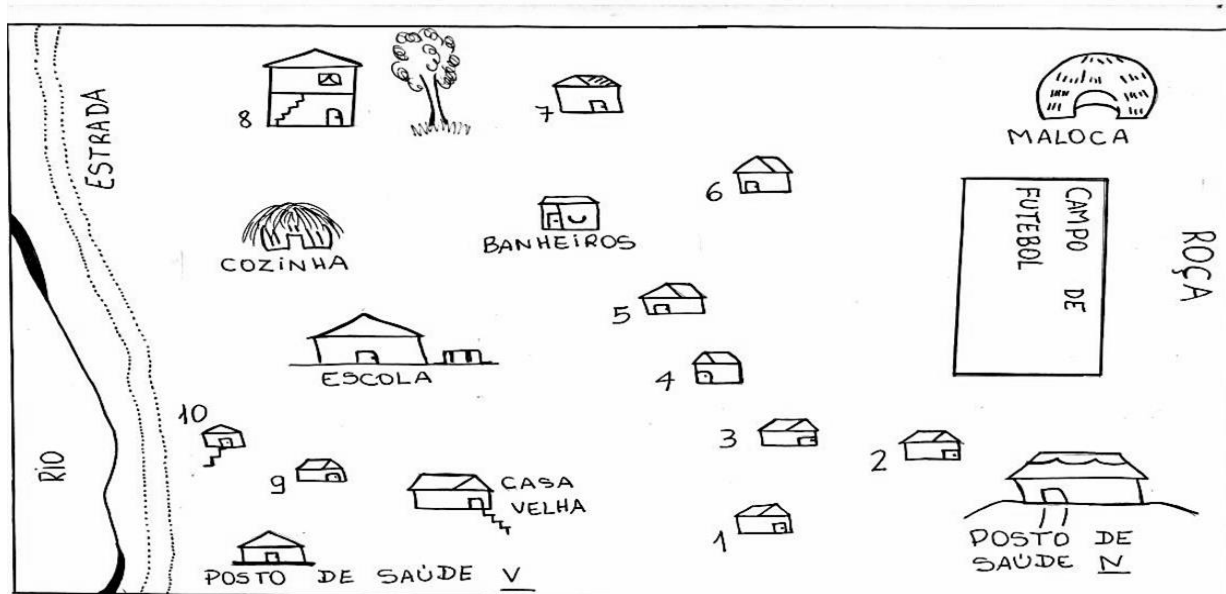
É comum encontrar pelas aldeias fogões de chão, feitos com tijolos e pedaços de pau; segundo as mulheres, este recurso serve para cozinhar os alimentos, economizando o gás de cozinha.



Confeccionei dois desenhos das aldeias Taquaral e Flor da Selva com ajuda e olhar atento de um membro da comunidade Cinta Larga.

No desenho da aldeia Taquaral os números correspondentes de 1 a 9 referem-se às casas dos moradores; a casa 8 é a residência do cacique, a casa 10 conhecida como casinha da castanha<sup>16</sup>, o posto de saúde (N)<sup>17</sup>, construído de alvenaria contém salas amplas, área e banheiros, no entanto seu funcionamento está impossibilitado devido aos problemas nas instalações elétricas. O posto de saúde (V), construído de madeira, além do atendimento à comunidade também serve como alojamento para o agente de saúde que permanece na aldeia durante vinte dias de cada mês.

**Figura 6 - Desenho da aldeia Taquaral**



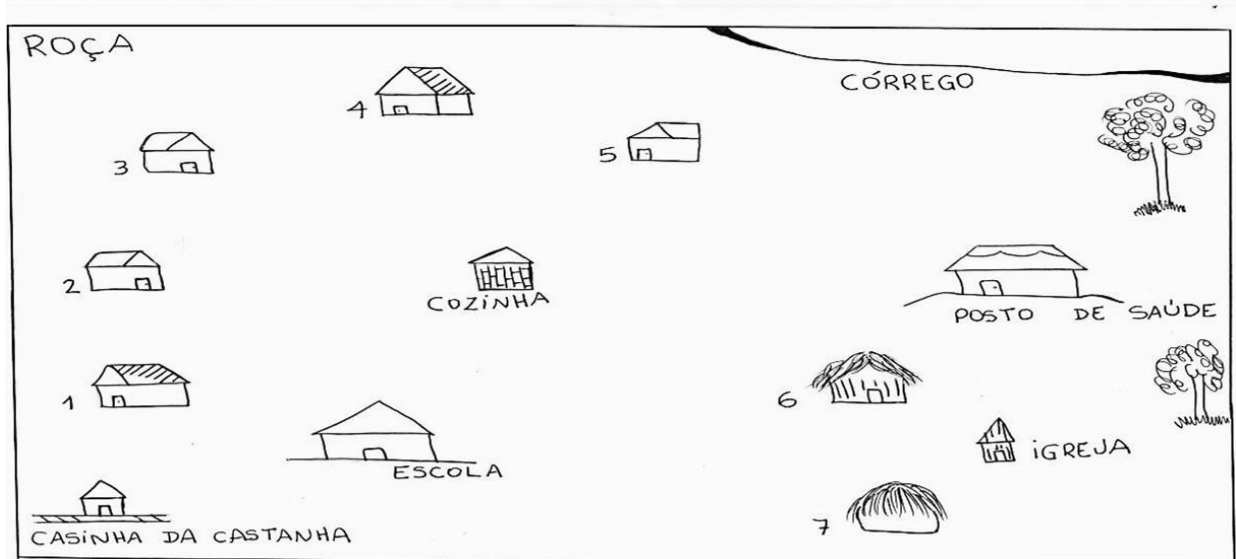
Fonte: confeccionado pela pesquisadora com auxílio de *Manngááp* (2016)

Na aldeia Flor da Selva as casas de números 1 a 6 são destinadas aos moradores; o desenho 7 é uma maloca que estava passando por reformas, o posto de saúde construído no mesmo padrão da aldeia Taquaral também permanece sem uso devido a problemas elétricos. A limpeza da aldeia é feita pela comunidade, segundo a sua organização interna.

<sup>16</sup> A casinha da castanha, nome dado pela comunidade é destinado ao armazenamento das castanhas.

<sup>17</sup> As letras maiúsculas N, V apresentadas na figura 6 foram escolhidas aleatoriamente, apenas para nomear os desenhos.

Figura 7 - Desenho da aldeia Flor da Selva



Fonte: confeccionado pela pesquisadora com auxílio de Manngááp (2016)

Na aldeia Taquaral a limpeza externa do terreiro é feita pelos moradores no coletivo, a limpeza do espaço também conta com o auxílio dos jovens, alunos matriculados no EMIEP<sup>18</sup>. A cada ano, em reunião entre os caciques, lideranças, equipe gestora, professores e alunos uma aldeia é escolhida para sediar as etapas do Ensino Médio.

A Escola Estadual Indígena *Pasapkaréj*<sup>19</sup> tem a sede na aldeia Taquaral. As aldeias Taquaral e Taquaral Divisa localizam-se no limite leste do TI, a distância da cidade de Aripuanã-MT até as aldeias correspondem a 60 km, nos dias chuvosos seu acesso é difícil. Para atender à população indígena distribuída entre as aldeias Cachoeirinha, Flor do Prado, Areião, Bananal, Flor da Selva e Paralelo 10, foram construídas salas anexas, no modelo padrão definidas pela mantenedora, a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT.

Nas aldeias Taquaral Divisa e Capim as aulas acontecem em salas de madeira construídas e cedidas pela comunidade. As aldeias são agraciadas por belas características naturais entre córregos, rios e árvores nativas.

A distância da aldeia Flor da Selva até a sede do município corresponde a 95 km, com acesso favorável, as estradas são cascalhadas e estão direcionadas no mesmo caminho que vai para a vila de Conselvan<sup>20</sup>, uma região habitada por moradores vindos de Rondônia e de outras

<sup>18</sup> O EMIEP-Ensino Médio Integrado de Educação Profissional. Neste ano de 2016 foram matriculados 22 estudantes indígenas na faixa etária de 18 a 50 anos.

<sup>19</sup> Na língua tupi monde *Pasapkaréj* significa povo do babaçu, este nome foi dado à escola pela comunidade indígena assim também ocorreu com a Associação Indígena *Pasapkaréj*.

<sup>20</sup> O espaço geográfico ocupado e denominado pelos moradores como Vila Conselvan provém de uma ocupação que aguarda o parecer da justiça para legalizar e documentar as terras ocupadas afirmando assim as moradias. As famílias vivem na incerteza desta legalização, muitos investiram suas economias construindo casas de madeira e

partes do país e que tem sua economia centrada na extração de madeira. Segundo relato do ancião *Akupsanamáá*, a vila de Conselvan antigamente era ocupada pelos Cinta Larga, neste local havia uma das maiores aldeias da etnia.

Dois grandes ecossistemas fazem parte do TI, o cerrado e a floresta tropical. O clima da região apresenta duas características distintas, o período de temperatura quente e seco corresponde aos meses de maio a outubro, e alguns meses de chuvas, entre novembro a abril. Entre a vegetação temos uma variedade de orquídeas, castanheiras, ipês, seringueiras e coqueiros, suas palhas são usadas para a confecção do artesanato, preservando viva a cultura material.

Segundo narrativas dos sujeitos da pesquisa, a subdivisão das aldeias ocorreu devido aos constantes desentendimentos entre os membros da comunidade e sentindo-se descontentes as famílias decidiam abrir uma nova aldeia.

Permanecem na memória coletiva as relações sociais herdadas dos antepassados e a história do povo Cinta Larga reforça que as mudanças que fizeram, se deslocando de um espaço para outro, ocorreram na luta pela sobrevivência, fugindo dos não indígenas na época do contato. Conhecido pelos Cinta Larga como dono da casa ou dono da aldeia, também chamado de cacique, é aquele que fundou a aldeia, portanto é respeitado e visto pelo grupo como liderança. Esta forma de organização torna difícil o atendimento adequado na educação e saúde. Devido as distâncias entre as aldeias e do município, a falta de funcionários na FUNAI agrava o atendimento as comunidades Cinta Larga. As comunidades das aldeias fronteiriças com o município de Aripuanã-MT, convivem com adversidades como as estradas precárias e a falta de meio de transporte.

De maneira geral o cenário da composição social nas aldeias é mantido pelo grau de parentesco. As famílias são extensas, a etnia Cinta Larga possui uma subdivisão que são os clãs *Mãm*, *Kabãn* e *Kakin*, os casamentos acontecem por alianças políticas e pela cultura, elementos tratados com mais detalhes posteriormente.

Na cultura Cinta Larga as famílias decidem sobre os enlaces de suas filhas. Desde pequenas, as meninas são preparadas e cotidianamente convivem com a família do futuro marido, passam pelo período da reclusão aprendem a cozinhar, lavar e, após a menarca,

---

comércios locais como farmácia, mercados, lojas e oficinas. A economia da vila além da extração da madeira e comércios circula pela agricultura, produção de café e pecuária. Na atualidade, conforme informação da Prefeitura Municipal de Aripuanã-MT, a população é estimada em seis mil habitantes. Na vila de Conselvan com o crescimento da população tem uma escola municipal, uma escola estadual e um Centro de Educação Infantil. A distância de Conselvan até Aripuanã-MT corresponde a 80 km.

tornam-se mulher e o casamento pode ser consumado. Para melhor esclarecimento cito a narrativa indígena neste relevante aspecto da cultura:

Antigamente era isso desde criança já era comprometida, a criança ficava em reclusão na maloquinha até se formar, até aprender tudo da confecção do artesanato, depois que termina está preparada pra receber o marido, hoje em dia a cultura está perdendo força porque hoje em dia o ritual não acontece como antes, a menina fica presa, mas é pouco tempo. Algumas aldeias ainda acontecem. Comigo aconteceu como era antes, meu pai me obrigou a casar com uma pessoa que eu não queria. Não importa se o homem tinha duas ou três mulheres se escolheu a gente nós tínhamos que casar, então aconteceu era assim, tipo uma troca. Ele tinha uma filha e deu a filha dele pro meu pai aí meu pai, em troca me deu. Eu fugi e depois eu escolhi meu marido. Eu não quero que minha filha passe por isso, casar sem querer. Esta prática da nossa cultura esta enfraquecendo (*Kasal*, 30 anos, entrevista 16/02/2016).

Conforme narrou *Kasal* a cultura é composta por uma diversidade de hábitos, comportamentos, valores morais e crenças, como forma de organização social, política e econômica, processos históricos que caracterizam a cultura e que sofreram influências externas. Dentre os aspectos gerais dos costumes indígenas certamente as particularidades do povo, principalmente aquelas consideradas mais importantes, são mantidas e permanentemente afirmadas.

Nos costumes também há outros modos e arranjos pelos quais os casamentos acontecem; por ora descrevi este, narrado pela indígena. Observei que alguns jovens apresentam um novo olhar, uma nova concepção de união, de decisão e de escolha, conforme evidencia Dal Poz Neto (1991) que, na estratégia matrimonial Cinta Larga, contempla formas e alternativas de realização. Para os adultos, o respeito ao contexto cultural tem um significado fundamental de fortalecimento e preservação da identidade pessoal e social diante da comunidade.

Neste sentido os costumes, tradicionalmente praticados pelos mais velhos, recebem novos padrões de significados incorporados com o movimento do mundo e das coisas. Os saberes transmitidos historicamente recebem novas configurações, a cultura é dinâmica e se refaz pelas atividades da vida humana.

Isso permite dizer que a constituição das famílias indígenas Cinta Larga também ocorre, em alguns casos específicos pela decisão dos próprios jovens, embora ocorra na tenra idade, em média aos 13 anos para as meninas e 16 anos para os meninos. E em sua minoria são dinâmicas isoladas, contudo determina uma nova ótica de autonomia da escolha de seu (sua) companheiro (a). As famílias assim constituídas também decidem pela nova moradia, algumas

se retiram da aldeia para morar na cidade, às dificuldades encontradas somam-se as questões que envolvem o convívio, costumes, a língua, a falta de condições financeiras para prover o sustento das famílias e, diante das adversidades, acabam retornando às aldeias.

Nas comunidades indígenas Cinta Larga a base de organização social é a família extensa, nela permanecem os vínculos de sangue, são eles que irão garantir a autoridade do pai. Segundo Luciano (2006, p.43), família extensa pode ser “[...] entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica”, neste sentido, são denominadas famílias extensas por aglutinarem um número maior de pessoas.

Neste contexto da formação da família, quando ocorre a separação entre os pais (marido e mulher), conforme os costumes, os filhos passam a viver com o pai, ou seja, o homem assume a responsabilidade de dar continuidade à educação, ensinamentos e crescimento saudável dos filhos. Observei dois casos referentes a esta particularidade, ambos os filhos continuaram a morar na aldeia, cada um com o seu pai e as mães foram residir em outra localidade, uma delas está morando na cidade de Aripuanã-MT e a outra se mudou para a aldeia Cinta Larga do município de Juína-MT. Segundo informações, cabe ao homem decidir pela guarda dos filhos, uma prática não vista como punição às mulheres, mas sim pelos costumes, cada povo tem modos próprios de organizar suas relações internas.

Na comunidade Cinta Larga a configuração familiar é respeitada e é uma instância importante que assume uma função de natureza moral e social, conforme narra o Cacique:

Pra mim a família é tudo. Significa que não tem palavra pra eu dizer certo, é mais do que homem, tem responsabilidade é importante a família, é completa homem, mulher e filhos, vamos dizer assim. Eu não vou dizer o valor que ela tem pra comunidade uma família, mas para mim ela é tudo não tem valor específico, ela é especial (*Páraá*, 42 anos, entrevista 05/10/2015).

A narrativa confirma a importância da família para a comunidade, seja no processo de socialização, de subjetividade, do trabalho e da cultura, portanto a família assegura o convívio comunitário, o cultivo dos afetos, a relação de parentesco instituído nos núcleos familiares, para Luciano (2006, p. 46) “[...] os grupos de parentesco e de aliados formam potencial e concretamente os grupos de organização que se constituem em verdadeiros grupos de produção de bens e serviços”. Nestas relações de bens e serviços, as atividades cotidianas como as festas, os rituais, as pescas, as caças, os trabalhos coletivos de colheitas e alimentos são distribuídos e organizados entre os membros da família extensa (LUCIANO, 2006).

As tradições culturais são mantidas também na organização política e social, são aspectos que pontuo como relevantes e acontecem através da continuidade entre pai e filho, como no caso do exercício da função de cacique. As informações que nos passaram permitem conhecer a teia cultural que efetiva o exercício de uma liderança, segundo as palavras de Pichuvy Cinta Larga (1988, p. 116), “ensina pro menino ser chefe que ele vai saber tudo. Porque se não sabe e vai se *Dzabiway*<sup>21</sup>, não adianta né? *Dzabiway* tem que saber fazer flecha, saber fazer artesanato. [...] porque *Dzabiway* é o dono da casa”. É possível afirmar que, de modo geral, esta prática vem sendo perpetuada num processo histórico; esta organização demonstra a relação patriarcal que passa de pai para filho no contexto da vida indígena. A despeito disso, Luciano (2006, p. 63), afirma que o “[...] posto de cacique é geralmente herdado de pai para filho entre os pertencentes a clãs ou a linhagens superiores, ou de uma combinação entre estes, aliados políticos ou econômicos”. A distribuição social de posições, funções e tarefas são características de cada comunidade indígena com seus modos próprios de organização social, política e econômica. Os caciques e lideranças são mais servidores do povo, são responsáveis pelas funções de organizar, articular, representar e comandar a coletividade que constitui o povo (LUCIANO, 2006).

Lidar com diferentes realidades mostra dimensões que dão especificidades ao contexto pesquisado e isto permitiu estabelecer uma reflexão para pensar sobre os diferentes papéis ocupados pelos indivíduos e por aqueles que fazem parte da vida cotidiana nos diferentes espaços, na história e no trabalho, atuando como sujeitos de conhecimento, de produção de saber e fazer, centrado na necessidade social, física, econômica e cultural, necessários para a vida.

Apresento no próximo subitem a organização do trabalho e seus sujeitos Cinta Larga no contexto social das aldeias; a isto acrescento os protagonistas deste trabalho e meu olhar como pesquisadora, assim como fiz nas discussões anteriores.

### 1.2.2 Economia indígena dos Cinta Larga: trabalho e produção na relação com o meio natural

O homem tem que trabalhar, com certeza, pra manter a família é o mesmo trabalho tem que caça, a gente faz dessa bebida tradicional que é pra próprio alimento que nos chamamos *inaxixa*, ou *chichá*<sup>22</sup>, nós fazemos, minha esposa,

<sup>21</sup>*Dzabiway* na tradução para o português: dono da casa, dono da aldeia, expressão usada para definir os caciques e lideranças nas aldeias.

<sup>22</sup>Chicha é uma bebida típica feita pelas mulheres nas comunidades indígenas, pode ser feita para consumo diário, neste sentido, seu uso serve a todos da família; a chicha doce é preparada para as crianças. Quando ocorrem as

minha mãe faz, minha irmã faz, é feito de cará e mandioca. Esse ano a gente tá fazendo continuando esse trabalho naquilo que é rico de vitaminas para as crianças. A organização desse trabalho todos nós trabalhamos nós homens, mulheres, crianças eu acho que isso que é importante, esse meu filho aqui ele vai pra roça, ele fica olhando, eu acredito que ele tá aprendendo alguma coisa, o rio tá longe, o rio Guariba 38 km da aldeia. Na pesca nós vamos, vamos só os adultos, nós homens pra pescá porque é longe não dá pra ir a pé, tem pessoas uns têm moto vamos de moto acampa, mata de flecha os peixes e traz pra nós. Na caça todos nós caçamos se índio não caça não é índio, (risos) aí na caça matava alguma coisa nos dividimos pra família inteira (Cacique *Páráá*<sup>23</sup>, 42 anos, entrevista 05/10/2015).

Neste subitem descrevo as práticas do trabalho e os saberes culturais agregados a fatores essenciais para a sobrevivência e manutenção das famílias nas aldeias. Dentre os meios de trabalho e as dificuldades encontradas pelo *Mbebe*<sup>24</sup>, para prestar o atendimento às nove aldeias, bem como articular junto aos indígenas as frentes de trabalho que, de maneira formal, também movimentam a questão da economia e participação coletiva como iniciativa de um trabalho cooperado, que rende frutos e integração do homem com a natureza. Nesta perspectiva o trabalho de campo concentrou-se na observação e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, incorporei como elemento e fonte de informações, o *Mbebe*, pois reconheço a importância de sua atuação nas comunidades indígenas Cinta Larga, embora as adversidades e outros atropelos do capitalismo estão fortes e presentes no meio em que vivem. Os povos indígenas encontram dificuldades de se manter, os caciques e lideranças desenvolvem ações conjuntas com as comunidades para atender aos interesses coletivos na subsistência e autossustentação (LUCIANO, 2006).

O envolvimento das comunidades indígenas Cinta Larga de Aripuanã-MT, com o trabalho, se dá através da roça, no cultivo de vegetais, na caça, na pesca e na construção de malocas. Tudo isso são modelos e formas de trabalho como produção da existência. Ao referir-se a tal assunto Novaes (1994, p. 182), diz que:

Um índio na força de sua cultura sabe fazer sua casa, sua rede, sua canoa, arco e flecha, esteira e objetos de adorno. Sabe caçar, pescar e fazer roça, não depende de ninguém para seu próprio sustento. Identificam no seu ambiente, plantas e frutos úteis. Sabe cantar e dançar. Sabe tudo de que precisa.

---

festas tradicionais, faz-se a bebida fermentada e apenas os adultos podem consumi-la, sendo proibida para as crianças e mulheres gestantes ou em fase de amamentação.

<sup>23</sup> Tradução para o português – arara amarela.

<sup>24</sup> Traduzido em português para: queixada, animal das matas, em bando é temido pelo ser humano. Nome fictício do representante da FUNAI.

Temos presente nas comunidades um movimento dinâmico em torno do trabalho, uma realidade em que os indígenas e suas famílias permanecem na coleta da castanha, apesar da relevância econômica e social, a atuação dos sujeitos manifesta-se numa relação de dependência, neste contexto as relações são “[...] limitadas aos níveis e aos interesses locais, sem uma abrangência mais ampla” (LUCIANO, 2006, p. 58). Entre os meses de novembro a abril as castanheiras, árvores típicas que compõem a vegetação da região, estão em plena produção das castanhas. Os povos coletores de castanha organizam-se para adentrar a mata e colher o fruto. As possibilidades de aumentar a colheita estão aliadas à participação da família: pai, mãe e filhos. Cabe informar que as esposas, com crianças de colo, ficam nas aldeias, as demais acompanham na colheita da castanha, para aumentar a produção e assim garantir meses de alimentos para as famílias. Segundo relatos dos sujeitos da pesquisa, no interior das aldeias, muitas famílias no decorrer do ano não têm os alimentos como o arroz e o feijão. Alimentos do não indígena, mas que foi apresentado ao povo Cinta Larga na época do contato e agregado a sua alimentação diária, o seu consumo é bem aceito, este aspecto também é comentado por Grupioni (1994, p. 156), os “alimentos e medicamentos foram experimentados, domesticados e consumidos”. Para caçar, os homens andam longas distâncias para capturar os animais que fazem parte da alimentação. Quando estive na aldeia Flor da Selva fui convidada a apreciar um almoço, foi servido arroz, feijão e porção do mato a refeição foi oferecida pela esposa do cacique.

Para organizar a economia e tornar o trabalho dos coletores Cinta Larga reconhecido, foi criado, no ano de 2006, a Associação Indígena *Pasapkaréj*<sup>25</sup>, composta pelo membro presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro. São todos homens eleitos pelos seus pares, tendo como finalidade tornar os índios autônomos na gestão dos interesses comunitários, articulando meios de ajuda mútua.

A associação indígena é controlada aparentemente pelos índios mais velhos, o presidente é considerado como liderança geral das aldeias, no entanto percebe-se que os assuntos de interface com a sociedade não indígena vêm sendo monopolizados e administrados por indivíduos não índios, pois são estes que dominam os conhecimentos indispensáveis no conjunto que gerencia as parcerias, o financeiro e os projetos. Neste sentido, sem um apoio institucional comprometido com as formas tradicionais da organização política do grupo Cinta Larga as necessidades de capacitação nos aspectos administrativos, burocráticos e financeiros, são elementos importantes para a sustentação da associação indígena.

---

<sup>25</sup> Possível tradução para a língua portuguesa: babaçu



A capacitação e acompanhamento diário do seu funcionamento é o meio viável de manter nas mãos da comunidade a conquista pela autonomia, conhecimentos e gestão da sustentabilidade da associação. Portanto o desenvolvimento da cooperação, do controle social, da produção coletiva e experiências são embriões de novas formas de produção e organização do trabalho revigorado, utilizando-se de técnicas produtivas e organizacionais que contribuam com a construção da emancipação, como nos aponta DAL RI (2010).

Nas aldeias, os trabalhadores registrados somam um total de 42 indígenas coletores da castanha, conforme narra o *Mbebe*:

A associação é formada com toda a comissão de linha de frente todos indígenas, e aí temos os castanheiros, para entrar no projeto Sentinela, esse que mexe com as castanhas, nós tivemos que criar as DAPS Rurais como se fosse produtor rural pros índios, os que não tinham documentos tivemos que fazer, hoje temos um mínimo de 42 índios, tudo certinho, cada produção anual de cada pessoa ajuda no sustento da família. [...] nós vimos na castanha, projeto que abraçamos em parceria, uma válvula de escape pra poder ajudar os índios, eles passam fome e a FUNAI não tem condições de manter eles. A castanha vem agregar a pouca renda, a colheita vai dos meses de novembro a abril, as famílias vão todos trabalhar na castanha. Tá todo mundo trabalhando; hoje os índios podem comprar suas coisinhas, eles estão aprendendo a segurar o dinheiro como forma de valorizar seu trabalho, é uma nova visão do trabalho que eles tão tendo, aí a gente tem que tomar cuidado pra eles não fugir da cultura, quando eles tão no mato matam uma caça, fazem flecha, acampam, a mulher faz o chá das ervas isso acontece o resgate da cultura (*Mbebe*, 35 anos, entrevista, 16/03/2015).

Verificou-se na fala do *Mbebe* que é evidente o quanto oscilam as experiências vividas, as relações reais das condições e necessidades do trabalho para a comunidade. Em alguns momentos, durante a entrevista com o *Mbebe*, percebi que este se preocupa com os indígenas, no entanto também não posso deixar de mencionar a preocupação deste com a relação de compra e venda da produção e do trabalho na forma de coleta das castanhas, de quanto cada família será capaz de colher na mata. Por isso, “quanto maiores são as forças produtivas do trabalho, mais produtos se elaboram num tempo de trabalho dado; e quanto menores são, menos se produz na mesma unidade de tempo” (MARX, 1996, p. 95). Assim, os jovens, adolescentes e as crianças deixam de estar na escola para acompanhar os pais nesta empreitada, pois mediante a quantidade de castanha colhida, o lucro será maior.

Marx (1996) demonstra com clareza esta relação de trabalho/capital, a exploração da força e condições de trabalho a serviço do interesse particular de um grupo. Torna-se evidente que a produção está diretamente ligada aos membros da família, quanto maior a participação

familiar, melhor será a produção/colheita e com isso aumenta a quantidade de litros<sup>26</sup> de castanha colhida que nesta situação específica de compra e venda é representada pelo *Mbebe*.

Dialogar sobre esta questão parece pertinente para compreender como ocorre o movimento do trabalho nas comunidades Cinta Larga, ainda que não sejam os índios os beneficiados no lucro, são eles a mão de obra, os que vão logo que clareia o dia para o campo de trabalho e veem nesta prática um meio de alimentar a si e a família. Segundo Marx (1996, p. 297),

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.

O trabalho materializado pelo povo Cinta Larga se produz historicamente através da caça, pesca, roça e confecção do artesanato; são atividades humanas e intrínsecas entre o homem e a natureza na produção da própria vida, em função das necessidades age e transforma seu meio, neste sentido o homem vende sua força de trabalho, configurando uma nova forma de produção e reorganização das relações sociais que para a comunidade Cinta Larga se baseia na coleta da castanha.

Outro fator de destaque observado nesta dinâmica são os Daps Rurais<sup>27</sup> destinados aos 42 coletores de castanha, às mulheres, aos adolescentes e às crianças que também participam da coleta, estão ali trabalhando como ajudantes no intuito de aumentar a renda, através do trabalho coletivo familiar.

O cacique *Paráá* durante a entrevista, reafirma a condição de sujeitos coletores de castanhas, multiplicadores de esperança que reinventam os rumos de uma nova concepção de trabalho e relações sustentáveis onde se percebe, de forma objetiva, o resultado do seu esforço.

A gente planta na roça no ano; daí tem esse intervalo de novembro, de primeiro não tinha, agora surgiu outro trabalho, então mesmo que a gente pára

<sup>26</sup>A palavra litros aqui está representada pela quantidade de castanha colhida, cada balde de metal equivale a 30 litros de castanha, paga-se a quantia de trinta e cinco reais, ou seja cada balde vale a quantia aqui mencionada. Com isso observamos que quanto maior for a participação da família, maior será a renda no final do dia.

<sup>27</sup>A Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), criado para identificar o agricultor familiar nas áreas rurais, o documento dá acesso a políticas públicas que auxiliam no desenvolvimento da produção e, conseqüentemente, na melhoria das condições de trabalho e qualidade de vida. Atualmente, existem mais de 5,1 milhões de DAP's ativas no Brasil. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/03/declaracao-de-aptidao-ao-pronaf-da-acesso-as-politicas-publicas> acesso em 08/07/2016.

de plantá e começa a colher a castanha, por causa que a castanha pouco tempo que surgiu como fonte de renda, tem pessoas que vão pro mato trabalha colher as castanhas. Até pouco tempo a gente vendia pra cooperativa de Juruena ela que fez o contrato. Cada família colhe, vende e recebe (Cacique *Paráá*, 42 anos, entrevista 05/10/2015).

Pelas experiências vividas e percebidas, os povos indígenas Cinta Larga vão construindo e aperfeiçoando seus saberes sobre a natureza e o mundo, como afirma Sguarezi (2011, p. 167), “[...] cada realidade exige uma leitura diferente justamente porque as lógicas se apresentam diferentes, daí a importância da problematização de cada contexto, de cada universo, de cada grupo”. O trabalho é uma experiência que se movimenta no contexto social de maneira qualitativa, provocando a descoberta de novas habilidades, informações e conhecimentos provenientes do trabalho vivo, da atividade prática, engendrados no decorrer das vivências histórico culturais das comunidades indígenas Cinta Larga.

Durante sessão extraordinária realizada no plenário da Câmara Municipal de Aripuanã-MT, os vereadores aprovaram o projeto de lei de autoria do Poder Executivo, autorizando a Prefeitura a fazer concessão de direito de uso de um terreno em favor da Associação Indígena *Pasapkaréj*, na cidade de Aripuanã-MT, o imóvel público foi destinado à instalação de um armazém para a secagem e armazenamento de castanha.

**Figura 8 - Barracão da castanha**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Durante a pesquisa de campo o *Mbebe*, narra os problemas que enfrenta no atendimento as comunidades Cinta Larga:

Participamos o ano passado da Conferência Indígena a discussão foi em prol da reformulação, estruturação o que esta funcionando, o que não está, o que precisa excluir, o que precisa melhorar, nós tivemos a presença de 2700 indígenas de todo país. A gente viu a fragilidade do sistema da FUNAI, o presidente disse pra nós que o governo hoje tem que arrecadar por isso aumentou os impostos pra cobrir os gastos, pra quem entendeu na reunião com o presidente e membros do Governo Federal, foi bem claro [...] a FUNAI está sucumbindo, eles tão suprimindo, como se fosse um rolo compressor, eles vem esmagando lá de cima. [...] (*Mbebe*, 35 anos, entrevista, 16/03/2015).

A situação difícil dos povos indígenas no Brasil é crescente, nos casos de perda de território, violências, saúde, cultura e educação. As frentes de atuações na garantia da sobrevivência dos povos indígenas passam por enfrentamentos dos mais diversos entre repressão, desigualdade e interesse político. A meu ver, pontos importantes foram colocados pelo *Mbebe*, a civilização está fragmentada por interesses particulares e o capitalismo assombra e contribui para o aumento do descaso, do preconceito e a exploração dos povos minoritários. Não bastasse os povos indígenas terem sobrevivido ao contato violento com a sociedade não índia, ainda convivem com a problemática de serem abandonados e seus direitos sufocados e negados pelo poder público. Como afirma Trindade (2014, p. 8):

O desafio Cinta Larga, reconheça-se, é grande, consideravelmente grande. Maior que as forças da nossa combatida FUNAI. Mas é a fundação indigenista – e não é a primeira vez que insistimos nessa ideia – que precisa assumir seu papel de gerente de um processo de transformação desse estado de coisas. Se a FUNAI não fizer, quem mais fará?

Os povos indígenas, aqui representados pelos Cinta Larga, não desistem jamais. Enganam-se aqueles que pensam em sufocar seus sonhos, mesmo diante das adversidades e da pobreza eles têm como prioridade o renascer da esperança de maneira ousada e nobre.

Uma realidade conhecida e debatida é a grande complexidade da retirada de madeira, atividades que se multiplica nas terras indígenas no contexto atual, entre as aldeias da etnia Cinta Larga, a aldeia Taquaral apresenta um triste cenário que envolve a ilegalidade da extração de madeira e as ações mediadas por madeireiros da região. O processo de exploração da madeira atinge as inúmeras áreas indígenas de forma ampla e extensiva, gerando devastação no TI Cinta Larga. Mediante negociações desorganizadas e ilegais, os índios acabam negociando a retirada ilegal de madeiras em troca de benefícios e outras garantias para o sustento de suas famílias, pois possuem necessidades humanas e na ausência de projetos que viabilizem a sustentabilidade nas aldeias, em busca da sobrevivência os Cinta Larga encontram nesta prática um meio de resistir a este e outros desafios.

Ainda é uma prática recorrente, segundo informou o *Mbebe*, de modo que os indígenas não levam vantagem, como evidencia Freire (1987, p. 83), por meio da “manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder”.

As questões indígenas, a vida do povo Cinta Larga em Aripuanã-MT, as problemáticas apresentadas necessitam, de modo urgente, estarem vinculadas não apenas nas políticas públicas, mas devem ser fortalecidas nas discussões públicas, nas comunidades e sociedade em geral, como também em ações que estejam impulsionadas por segmentos de ordem cultural, sócio-político, educacional, econômica e em parcerias com programas e/ou projetos de subsistência que respeitem e enalteçam os saberes tradicionais dos povos indígenas como sujeitos de particularidades e singularidades de sua própria história.

### 1.3 A mulher na sociedade *Panderéj*: entre a tradição e a complexidade do presente

Somos guerreiras, somos mulheres e, acima de tudo, capazes de construir sonhos. Pois somos filhas da terra lutamos, choramos, mas, acima de tudo, vencemos. Somos fortes e capazes (LUCICLEIDE KARIRI-XOCÓ, 2015, p. 5)<sup>28</sup>.

A força da mulher indígena é notável. A atuação do seu modo de vida é permeada pelos costumes e tradições culturais, respeito ao marido, cuidados com as crianças e outras obrigações cotidianas. Ao observar a atuação da mulher Cinta Larga, sua voz ecoa nos espaços domésticos, no diálogo com seu marido e filhos sobre as questões das atividades do seu cotidiano familiar. Para construir este item foi necessário a observação participante na aldeia e colher as narrativas das mulheres em diferentes momentos. Primeiro ouvi as mulheres Cinta Larga, seus anseios e sonhos, senti no olhar, na expressão de seus corpos que, para conhecê-las, “é preciso entender de que povo elas vêm e quais contextos viveram e vivem atualmente” (REZENDE, 2012, p. 126), a isto corresponde conhecer o seu mundo.

As relações sociais no contexto da comunidade estão implicadas na cultura. A participação das mulheres na vida cotidiana está relacionada aos afazeres domésticos, cuidado com os filhos, preparação dos alimentos, confecção dos artesanatos, lavar roupas e auxiliar na colheita. Ao referir-se ao trabalho Dal Poz Neto (1991, p. 151), diz que “se não estão cozinhando ou colhendo nas roças, as mulheres absorvem-se, incansáveis, nas tarefas

<sup>28</sup> Trecho retirado da Coleção Índios na visão dos índios ver nas referências TUPINAMBÁ, PotyraTêet al (cols.). Pelas mulheres indígenas. 22º título da Coleção Índios na visão dos índios. Thidêwá, 2015.

artesanais”. Vale notar a contribuição de Luciano (2006, p. 133) quando afirma que “[...] para as mulheres são exigidos os domínios na prática de produção de alimentos, cuidar de crianças, fabricar artesanatos e ter os hábitos de generosidade em serviços familiares e comunitários. É ela quem comanda o patrimônio doméstico, principalmente a reserva alimentar”. As referências sobre a mulher estão ligadas ao cotidiano doméstico e cuidados com a família. Os desafios iniciam logo cedo com o casamento. Falar sobre as mulheres indígenas é discutir um tema complexo que envolve diferentes assuntos, desde a criação como progenitora às ações de produzir com mãos ágeis os diferentes movimentos e mecanismos na família e comunidade.

Nas comunidades indígenas Cinta Larga, o espaço na tomada de decisões e manifestações em reuniões e encontros com o poder público está representado pelos homens. Neste contexto amplo e modelado por um olhar etnográfico, apresento as narrativas, pequenos fragmentos de relatos feitos pelas mulheres Cinta Larga que, de maneira espontânea, enriqueceram esta produção e os momentos de curiosidade da vida íntima no interior das aldeias, conforme descreveu uma mulher indígena:

O papel da mulher na aldeia eu acho que é tudo. Porque a mulher ela é a base, onde prepara o alimento da família. Ela ajuda na colheita, tira os alimentos, cuida da casa, dos filhos. [...] eu vejo os homens um pouco de machismo. Nós somos capazes, a gente é melhor do que eles, nós trabalhamos mais. [...] muitas mulheres ficam escondidas, não ficam expostas, seu trabalho é fazer o trabalho doméstico, elas ficam invisíveis. As mulheres modelo antigo, que viveram em outra fase, elas acham que aquela fase vai durar pra sempre, elas aceitam o que os maridos querem (*Kasal*, 30 anos, entrevista, 09/03/2016).

A narrativa demonstra a insatisfação com a participação da mulher no contexto social da comunidade, quando menciona que o papel da mulher é tudo, isto remete a uma dimensão de direitos e participação. Mesmo observando a (in) visibilidade, *Kasal* tece seus comentários sobre uma mulher que tem papel indispensável para o desenvolvimento das atividades da comunidade como um todo e, por este motivo, confirma que se precisa avançar nos espaços de participação.

Sem ferir as regras das tradições culturais constituídas historicamente pelos povos ameríndios, as mulheres de modo geral não são relatadas nas histórias, o protagonismo é do sexo masculino, fica a mulher apenas com o papel secundário. Observei que as mulheres expressam curiosidade e preocupação quando chega à aldeia algum visitante, consideram importante aprender a relacionar-se com a sociedade não índia, querem aprender a ler e a escrever, segundo a narrativa de *Kasal* (30 anos, entrevista 09/03/2016):

Algumas mulheres estão estudando, são professoras, poucas são aquelas que aparecem, mostram o que querem fazer, são poucas. Eu sou professora e tem outras, temos outra visão diferente. [...] fui conversar com as mulheres sobre os direitos da mulher, não só da mulher não indígena, mas de todas as mulheres, as índias que sofrem eu fico revoltada. Eu não concordo com isso, mas cada um tem seu pensamento. É uma divisão de mulheres, elas tinham que ter mais atitude.

O sentimento do desempenho social da mulher na organização do trabalho, bem como na participação das reuniões e discussões sobre diferentes assuntos, restringe apenas às mulheres indígenas que estão cursando o terceiro grau indígena do curso de Pedagogia Intercultural Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, no campus de Barra do Bugres-MT<sup>29</sup>, somam um total de quatro mulheres professoras indígenas, porém apenas duas estão inseridas no curso de graduação.

Um grupo pequeno, porém expressivo, são mulheres que apresentam um sentimento de dever com a comunidade, conquistaram um espaço na universidade, ocupam diferentes funções, são mães, esposas, donas de casa, professoras e guerreiras. Garcia (2012) considera que os processos de mudança não surgem como processos individuais, estão interligados e configurados aos contextos e momentos históricos vividos, acontecem pela necessidade de formação profissional e pela interação com o mundo globalizado. Ou seja, aqui ou ali esses pontos segundo o que nos disse *Kasal*, apontam para novas relações que as possam constituir tornando possível as alterações na participação das mulheres indígenas.

Admirá-las pela coragem e força e participação nas tomadas de decisão, e nas questões indígenas onde o universo masculino é presente e constante, convém exaltá-las por optarem por esta vida criativa, que respeita os costumes e evidencia sua existência na grandeza de ser mulher índia, bela e capaz de se refazer humana a todo instante. Nesse sentido, são exemplos de vida e referências para outras mulheres e para as novas gerações.

A força da mulher Cinta Larga se estende a diversos contextos em casa, no trabalho e, sobretudo na gravidez; as mulheres indígenas possuem dois ou mais filhos, como mulheres demonstram suas raízes culturais. Segundo a cultura a dor no momento do parto deve ser preenchida pela força, neste sentido, as mulheres Cinta Larga dão à luz a seus filhos apenas pelo parto normal, o silêncio é uma característica deste momento marcante. Durante o período da gravidez, no trabalho de parto e pós-parto, as mulheres mães Cinta Larga não manifestam a dor que estão sentindo, para os costumes tem um significado muito presente nas práticas

---

<sup>29</sup> A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT oferta os Cursos de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena e Licenciaturas Específicas em Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Línguas, Artes e Literaturas, para a Formação de Professores Indígenas, que residam em aldeias do Estado de Mato Grosso.

culturais. No período gestacional até ao nascimento do bebê a manifestação da força representa o quanto grandiosa é a mulher, para a comunidade é uma constatação de que é forte, para o homem significa ter a esposa e mães dos seus muitos filhos, o que fica reafirmado pelos momentos em que ela suporta as dores, em especial nos partos. São mães e cuidam das suas crianças, ensinando-as o necessário para o convívio na aldeia. O homem também tem essa percepção da mulher que não demonstra dor, como sendo um sinal de força.

A cultura não é um fenômeno estático. Ao longo da relação de contato com a sociedade não índia as comunidades indígenas foram influenciadas também pela diversidade cultural. Como afirma Candau et al (2002, p. 74):

Os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, não sendo passíveis de conceitualizações definitivas ou fixas. O grande desafio dos estudos sobre a questão da cultura é lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão da cultura, ou melhor, das culturas.

Neste sentido as comunidades Cinta Larga sofrem constantemente influências externas, no presente as jovens moças se sentem inquietas pelos casamentos com homens mais velhos. Em seus relatos são firmes em dizer que não têm cultivado dentro de si sentimentos que possibilitam o enlace matrimonial imposto por seus pais. Querem escolher seus maridos, pois compreendem que suas escolhas são de responsabilidade própria. Segundo relatos, ocorreram casos em que as moças que casaram ainda em tenra idade fugiram do compromisso, abandonando seus lares, outras fugiram para aldeias vizinhas, um vôo para a vida, um salto para liberdade de escolha. Outras mulheres consideram importante o casamento com o cacique ou com os seus filhos, nestas relações consideram um privilégio ser a escolhida. Nestas andanças em busca de informações sobre assuntos diversos, de maneira imprevisível conheci uma pequena jovem casada aos treze anos e a espera do seu primeiro bebê, a futura mãe aguardava para o atendimento do pré-natal. Uma pequena mulher tornando-se adulta.

Através das mulheres e a partir de seus corpos, que se articulam na comunhão com a natureza, a reprodução é vista como o elo entre as gerações e comunicação de diferentes linguagens. A mulher assume todo o cuidado com o bebê, desde o nascimento, quando pequeninas, as crianças ficam no colo e a atenção da mãe é apenas delas; a mulher Cinta Larga amamenta seus bebês até os dois anos de vida, logo que iniciam a andar os cuidados são divididos com os outros filhos maiores: “Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia” (MANDULÃO, 2003, p. 131). A partir desta idade, a criança passa a interagir na companhia de



outras crianças e dos adultos, os diferentes caminhos de descoberta na aldeia, das aprendizagens e brincadeiras na infância.

O cuidado com os meninos e meninas diferencia-se quanto à função que cada um vai assumir quando tornar-se adolescente. O que precisa ser ensinado para as meninas é assumido pelas mães, já para os meninos, as aprendizagens são responsabilidades dos homens que os ensina a caçar, plantar, construir e pescar.

**Figura 9 - Mulher Cinta Larga amamentando**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

**Figura 10 - Mãe e filho juntos na escola**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Ao lançar um olhar mais detido sobre a mulher Cinta Larga, tive a oportunidade de perceber o modo contínuo que caracteriza a sua própria formação de menina, adolescente, mulher e mãe. O movimento indígena, em particular a participação das mulheres Cinta Larga na educação e experiências vivenciadas pelas crianças na escola, são um elemento em construção. A educação é um processo histórico que distingue o homem de outros seres vivos, na capacidade de interação, reflexão, produção, transmissão de conhecimentos aos seus descendentes. A escola é um espaço de diferentes presenças, nas aldeias Cinta Larga nos deparamos com a diversidade em sala de aula, nas diferenças culturais entre os professores não indígenas e a comunidade indígena. Nesta relação entre o eu, o outro, a educação e comunidade nos levaram a pensar na participação das famílias na vida escolar dos seus filhos; o acompanhamento pelos pais é pouco frequente nas comunidades indígenas pesquisadas. A representação da figura 10 “mãe e filho juntos na escola” justifica-se por se tratar de uma ouvinte, ou seja, a mãe já concluiu o Ensino Médio, porém apresenta dificuldades na escrita e leitura da língua portuguesa e acompanha as aulas, na busca por sanar as suas dificuldades e auxiliar no processo de aprendizagem do filho de seis anos, regularmente matriculado na turma de alfabetização; devido a isto frequenta as aulas. Durante o trabalho de campo não foi constatado outro caso como este.

A história da mulher Cinta Larga se constitui na vida diária, as práticas dinâmicas e históricas são vistas como rotinas culturais, buscam ser revitalizadas e reinventadas. Apesar da luta diária, a mulher representa a exaltação pela vida, sua conquista se constrói num processo contínuo com raízes históricas. A Mulher Cinta Larga apresenta um papel significativo na aldeia, sua atuação na comunidade e a complexidade do presente requerem que, no cotidiano, se criem e se recriem estratégias de sobrevivência como sujeito histórico e cultural de luta e participação na transformação da vida. Nesta experiência de vida e história refleti sobre o sentido de ser mulher indígena e a importância para a comunidade, apesar dos avanços no movimento e participação das mulheres indígenas as especificidades podem variar conforme a cultura de cada povo. Nesse contexto histórico, a riqueza cultural e os laços afetivos com a família e comunidade são representados e contextualizados pelo ser mulher Cinta Larga.

No próximo capítulo tecemos a história cultural, a identidade indígena Cinta Larga, a ancestralidade, a origem, os valores e riquezas da diversidade constituída pelos conhecimentos e vivências em comunidade, no tempo e no espaço que se revelam no mistério da vida. Portanto, é preciso mover-se por diferentes caminhos, pois a pesquisa aponta a outra direção.

## CAPÍTULO II

### COMUNIDADES INDÍGENAS CINTA LARGA: A DIVERSIDADE NA DIMENSÃO CULTURAL DAS DIFERENÇAS

Neste capítulo apresento as tradições culturais constituídas historicamente com conexões de produção cultural, significações e protagonismo indígena. O desenvolvimento empírico ocorreu com a participação do sábio ancião *Akupsanamáá*. Compreendemos neste estudo a importância deste capítulo como meio de contextualizar a cultura, os saberes tradicionais e a história do povo. Neste contexto histórico temos a criança, esta não é um ser isolado, mas sim um ser histórico que deste contexto faz parte. Constituir a criança enquanto um ser Cinta Larga é falar deste contexto cultural, neste sentido é contextualizar a criança, o seu pertencimento ao povo e o papel que estes conhecimentos têm para a formação e desenvolvimento da criança. A produção cultural está em movimento, é percebida nas vivências das aldeias como um sistema específico e organizado de práticas e valores desenvolvidos na vida dos seres humanos Cinta Larga, na interação de cada um, com o todo e com a comunidade, este aspecto é comentado por Brandão (2002, p. 123):

A cultura não é uma dimensão abstrata que “significa” a natureza. Ao contrário, ela é o sistema concreto que torna humanamente possível a natureza ser apreendida como valor e transformada, através de processos sociais, em produtos de cultura que distribuem em esferas diversas as diferentes instâncias simbólicas de realização da vida social: a economia, o sistema de parentesco, a organização do poder, a arte e a ciência, a educação. Absolutamente concreta e concretizadora, a cultura não traduz como símbolo a “realidade” da natureza e das relações sociais, mas ao contrário, as torna realmente existentes ao realizá-las como significado e inscrevê-las, como tal, na ordem de sua lógica.

A formação de uma cultura contribuiu para diferenciar os povos, sua língua de modo heterogêneo, dessa forma a cultura tornou-se uma característica e um sistema de representação das populações negras, quilombolas e indígenas. Compostas por representações de símbolos, danças, rituais, cantos, vestes, línguas que constroem sentidos, tanto em ações quanto em identidades e memórias conectadas com seu passado e presente por imagens que dela são construídas. Mergulhados nesse contexto muitos grupos indígenas têm buscado reaprender as danças, artes, rituais ancestrais, a língua materna e a retomada de suas terras (CASTILHO, 2008). As reflexões sobre as transformações culturais, a permanência dos costumes, a sobrevivência cultural e diversidade são elementos que constituem cada povo indígena; porém

no contexto da sociedade não índia observamos o descompasso constante e a desvalorização que rompe com a pluralidade do respeito e reciprocidade entre os mundos.

## 2.1 A memória ancestral do povo Cinta Larga: a origem da vida e o castigo

Sei que alguém pode querer saber como se dá esta transmissão da Memória no contexto da aldeia. Me adianto e logo vou explicando que é pela Palavra. A Tradição é passada pelo uso da Palavra. O “dono” dela é o ancião, o velho, o sábio. É ele quem tem o poder e o dever da transmissão (MUNDURUKU, 2012, p. 17).

Entre memórias da história do povo indígena, os relatos desta rede de significados e esperança perpetuam nos corações e na imaginação do povo Cinta Larga, indígenas que compõem a arte de recordar o passado e deixar o registro no presente sobre suas vidas e existência. Entre os mitos da criação do mundo, o ancião *Akupsanamáá* protagoniza um belo recorte da sua origem de fato, da sua história, na intensidade do processo histórico vivido. Descrevo as memórias de como as coisas foram criadas no universo indígena, a origem da vida, os clãs *Mãm*, *Kabãn* e *Kakin*<sup>30</sup>, uma divisão de linhagens, uma mesma língua, descendentes dignos da terra e da natureza, de um ciclo da vida marcado por fortes guerras, tentativas de extermínio indiferença e invisibilidade social.

É relevante destacar a brilhante contribuição do ancião *Akupsanamáá*<sup>31</sup> Cinta Larga de Aripuanã-MT, recordações da fase adulta por volta da década de 60, histórias ouvidas de seus pais, repassadas a seus filhos e netos e, na atualidade, à pesquisadora deste trabalho, em meio a gestos e falas na língua materna que narraram com imensa simplicidade e significados o sopro da vida. Tive como tradutor exímio da língua materna o professor indígena e filho do ancião *Akupsanamáá*, o jovem *Mannhááp* Cinta Larga. Com o olhar e audição previamente treinados e solidários entre si. Para o percurso da pesquisa ao referir-se a tal assunto destaco as palavras de Cardoso de Oliveira (2000, p. 21), que nos ajuda a compreender essa realidade:

Evidentemente tanto o ouvir como o olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. Ambas complementam-se e servem para o pesquisador como duas muletas [...] que lhe permitam caminhar, ainda que tropeçadamente, na estada do conhecimento.

<sup>30</sup> Autodenominação Cinta Larga que engloba os subgrupos *mãm*, *kabãn* e *kakin*, destacamos também a diferenciação nos acentos usados, segundo dados atuais: neste trabalho utilizamos o acento til conforme informações recebidas; já na citação do autor Dal Poz usou-se o acento circunflexo.

<sup>31</sup> *Akupsanamáá* traduz-se cupuaçu do mato. Esta importante contribuição neste estudo foi cedida pelo ancião que, segundo a FUNAI, estima-se a idade de 88 anos, porém suas memórias e narrativas dão conta de histórias antes do contato com a sociedade não índia, desde sua infância, a sabedoria do ancião é um elemento de valor e respeito.

A metáfora propositalmente utilizada permite lembrar que a caminhada da pesquisa é sempre difícil sujeita a muitas quedas.

É desta forma que pretendo caminhar, contextualizando as narrativas com a produção do conhecimento observando (olhar), ouvindo e escrevendo. Para o povo Cinta Larga a constituição da vida, foi assim: “*Ngurá*<sup>32</sup> fez esta terra primeiro” (CINTA LARGA, 1988, p. 17). Segundo as narrativas dos anciãos e jovens Cinta Larga, o mito da criação do mundo e tudo que vemos foi criado por *Ngurá* que, a vagar pelo mundo sozinho em meio às florestas, decidiu que tinha que fazer alguma coisa, ou seja, criar novos seres para povoar a terra, abandonando assim seu estado de solidão, “ a divindade *Ngurá*, quando andava pelo mundo, manteve relações sexuais com a árvore *Kabân*, depois com a castanheira, *Mãm*, e por fim com o cipó *Kakin* num buraco ou oco destes vegetais nasceram então os primeiros homens” (DAL POZ NETO, 1991 p. 42). Esta passagem foi narrada pelos Cinta Larga ao antropólogo Dal Poz Neto durante os inúmeros períodos de campo vivenciados com a sociedade indígena, em meados dos anos 80. Na narrativa, os sujeitos desta pesquisa, acrescentam outros elementos que completam nosso entendimento sobre a criação dos homens, segundo a mitologia Cinta Larga. Assim narram:

Andando pela floresta *Ngurá* viu a primeira árvore, foi a castanheira ficou ali olhando, admirando aquela árvore, achou o ouriço da castanha dele no chão e pensou: eu vou ter que fazer alguma coisa desse objeto desse ser aqui. Então *Ngurá* assoprou e dentro do ouriço da castanha surgiu um homem, pele morena meio forte foi chamado de *Mãm*, nome dado devido às características da castanheira. Seguindo pela floresta achou uma árvore de nome *Kabân*, pegou o fruto, assoprou e surgiu um homem alto, forte, pele clara e por isso os *Kabân* são assim meio forte né. Logo adiante, inspirado por suas criações, *Ngurá* encontrou o cipó, ficou observando e viu uma falha no cipó, um buraco, aproximou assoprou e um novo homem foi criado, magro, pele clara são os *Kakin* (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista em 25/02/2016).

As narrativas das memórias ancestrais, segundo a mitologia da criação, enriquece a cultura e torna de modo expressivo as características físicas do grupo indígena. Assim sendo é rica a diversidade das histórias que compõem o patrimônio de memórias e a cultura tradicional, como bem destaca Munduruku (2012, p. 17), “esse entendimento torna compreensíveis os mitos, os ritos, os símbolos, os grafismos que percorrem o corpo, o pé batendo forte no chão, enquanto a boca sussurra palavras mágicas”. Os povos indígenas, não são apenas memórias de um passado simbólico, mas sim remanescentes que buscam sobreviver à lógica do progresso da

---

<sup>32</sup>*Ngurá*: ser ancestral, criador do mundo de todos os seres, das matas, dos rios e de tudo o que existe. Para a mitologia do povo Cinta Larga *Ngurá* viveu com seus antepassados na terra. Segundo a cultura no Território Indígena, esta entidade traz vestígios do tempo em que esteve com os seres humanos.

civilização. As especificidades culturais das sociedades indígenas são observadas pelo conjunto de elementos que as diferenciam de outros grupos. Vejamos a representação da criação produzida pelos membros da comunidade indígena Cinta Larga. A criação do ser humano:

**Figura 11 - Criação da vida indígena**



Fonte: arquivo *Manngááp* (2015)

Compreende-se que o mito da criação<sup>33</sup> está fortemente ligado à natureza, os seres humanos, segundo as narrativas Cinta Larga foram criados a partir dos vegetais. Atentemo-nos ao que mencionam os estudos realizados por Dal Poz Neto (1991, p. 43-44-45), sobre as divisões Cinta Larga:

A existência de divisões referidas a plantas entre os Cinta Larga são basicamente três divisões principais e algumas subdivisões. Explicam eles, por exemplo, que *Gorá* fecundou várias espécies de castanha, das quais descendem diferentes “tipos de gente”: os *Mâmderey*, da castanheira grande; os *Mâmgingéy*, da castanheira pequena e fina; os *Mâmdóley*, da castanheira comprida; e os *Mâmjipwápey*, da castanha rachada. Analogamente, *kakîn* subdivide-se em *kakîndet*, *kakîngíp*, *kakînjót* e *kakînWá’áptet* (acerca desta, não sei explicar o predicado “taboca verdadeira”). Já os *kabân* formam uma única linha. A cada uma dessas divisões os Cinta Larga atribuem determinadas características: uma índole mais pronunciada (por exemplo, “mansos”, “briguetos”, etc.), traços fenotípicos (cor da pele, principalmente) e diversidades linguísticas (variações dialetais). Desta maneira, *kabân* e *kakîn* seriam “brancos”, enquanto os *Mâm* “morenos” ou, no caso os *Mâmjipwáp*, “pretos”. Por sua vez, os *Kabân* e os *Kakîn* incorreriam em corrupções na fala, alvo de chacotas – “a língua dele é diferente; não fala nome certo”, enfatizou um informante *Mâm*. [...] as divisões citadas são dominantes nas respectivas

<sup>33</sup> Segundo relatos da etnia Cinta Larga sobre a origem da vida, o ser humano foi criado a partir das plantas; do cipó chamado *kakin*, da castanha e da árvore *kabân*.

áreas, designando a maioria ou os principais homens. Em cada agrupamento, de acordo com os dados, há sempre várias divisões e subdivisões interligadas por laços de afinidade e também por consanguinidade.

A reflexão sobre a criação do mundo e de tudo o que existe, o modo de pensar e viver é costurado com a memória e experiências históricas vividas e partilhadas pelos seus membros, por meio de uma cultura construída coletivamente. Portanto “[...] cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos para nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem” (PASSOS, 2010, p. 25). A humanidade esta envolvida culturalmente nos tempos e nos espaços, como seres humanos diversos entre si e diversos entre nós mesmos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), na discussão sobre a multiétnicidade e pluralidade cultural salienta que, que no processo histórico, nascem diferentes visões de mundo, expressas na arte, na música, nos mitos, nos rituais, nos discursos, são frutos da herança de gerações anteriores, estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento, portanto é um processo sem fim.

A constituição dos grupos e famílias era um fator de preocupação pelos povos indígenas criados por *Ngurá*, pois conforme a narrativa, no primeiro momento, apenas os homens foram criados, “mas como que nós vamos reproduzir se somos só homens? Algum lugar daí eu vou criar uns seres também desses aí, vocês vão ter contato vão formar um grupo, família e reproduzir” (*Mannjááp*, 30 anos, entrevista, 5/10/2015). Nas histórias contadas por Pichuvy Cinta Larga (1988)<sup>34</sup> e pelos Cinta Larga os fatos coincidem em diversos pontos quando citam que *Ngurá* criou todos os seres humanos, depois se espalharam segundo a mitologia indígena Cinta Larga e isso explica as diferentes etnias “[...] Suruí, Cinta Larga, Nambiquara, Zoró... fez tudinho de uma vez, depois que gente espalhou” (CINTA LARGA, 1988, p. 18). Mergulhar nas narrativas da existência do mundo, da vida e visão de mundo, sentir o universo pela fala e olhar do ancião é compreender a crença ancestral dita pela presença do criador, o Pai do mundo junto aos seres de sua criação.

Para os Cinta Larga *Ngurá* morava nesta terra com todos os humanos, animais e natureza. Após muitas luas aqui na terra, *Ngurá* orientou aos indígenas para cuidar e preservar tudo que foi criado e recomendou a maneira como era para viver, “aí orientou tudinho o que era

---

<sup>34</sup>Pichuvy Cinta Larga lutou para preservar a cultura e a terra, vítima de um acidente que ocasionou o seu falecimento em 1988. Para conhecer um pouco mais de Pichuvy suas histórias estão narradas no livro *Mantéere Kwátinhim* – Histórias de Maloca Antigamente de 1988, lançado no mesmo ano de sua morte, nesta obra revive-se a vida cultural entre mitos, costumes e práticas antes e após as tentativas de dominação pelos sujeitos não índios.

errado o que eles não podia fazer, como que tinha que se relacionar com o outro e com o próximo tudo isso, ele explicou pra eles, passou o tempo e as pessoas passaram a não cumprir essas orientações e castigou o povo” (*Mannhááp*, 30 anos, entrevista, 5/10/2015).

A riqueza cultural das histórias narradas pelos sujeitos da pesquisa dão a proporção de uma visão de autovalorização e a importância dos conhecimentos tradicionais, que fortalecem o sentimento de pertencimento ao povo. Para o ancião Cinta Larga *Akupsanamáá* reviver a história é recordar as memórias coletivas, que o tempo não apaga, é viver no tempo presente a saudade da juventude, da infância livre a correr entre as matas e banhar-se no rio, de ser livre e demonstrar sua crença e fé.

Conforme Brandão (2002, p. 16) são como “fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos, desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura”. A diversidade sociocultural das sociedades indígenas, ainda é uma realidade pouco conhecida; é certo que mantém-se uma relação ambígua, o conhecimento só será possível se mantiver um diálogo para compreender melhor o contexto do valor da cultura para o mundo. As palavras de Silva (2002, p.45) afirmam que “no mundo dos antepassados está depositado um patrimônio a ser continuamente resgatado, revivificado, recriado por meio de sua circulação entre vivos e mortos”. Isto podemos observar nas narrativas do ancião, um acervo de conhecimentos, que possibilitou um recorte ao desconhecido que, de maneira agradável comove e remexe a imaginação. Para os jovens, ouvir e narrar as histórias sobre seu povo é reproduzir um tempo não vivido, porém sentido, como sendo parte da sua constituição do ser índio, resistentes, que buscam consolidar, no tempo e no espaço histórico cultural, a dignidade de pertencer a este mundo diverso de povos.

Neste trecho descrevo o castigo como forma de punição às ofensas feitas a *Ngurá*. Nestas narrativas foi citada a desobediência às orientações dadas pelo criador. Após alguns anos, conforme narrado, os seres humanos passaram a não cumprir as orientações e com isso o modo de vida entre os povos indígenas começou a ser comprometido pelos conflitos. Entristecido pela desobediência entre os povos indígenas, *Ngurá* decide deixá-los, como descreve *Mannhááp*, (30 anos, entrevista, 05/10/2015), “certo momento *Ngurá* viveu com a gente depois que ele criou, aí com essas coisas errada que começou a ter, ele teve sonho e viu outro lugar que ele achou que era melhor pra ele viver. Aí *Ngurá* fugiu ou subiu pro céu”.

Em sua nova morada *Ngurá* passava os dias observando os seres e decidiu visitá-los em forma de criança, “ele descia como criança só pra aproximar das mulheres”, (*Mannhááp*, 30 anos); os homens não gostaram e, para além dos desentendimentos entre si, no cotidiano,



criaram uma música que desagradou *Ngurá*, na língua materna Tupi Mondé diz assim *Mambiajap teé gura, mambiajap teé guráá Ezudáá guráá! Ezudáá guráá!* Na busca de uma possível tradução para o português seria mais ou menos assim: “*Desejo comer o pé de deus, desejo comer o pé de deus! Seu pior de todos seres! seu piores de todos seres.*” Segundo as narrativas, esta música foi criada pelos indígenas Cinta Larga e outras etnias também cantavam, a todo momento durante as caçadas, as pescas, inclusive as mulheres quando estavam cozinhando, lavando, enfim todos entoavam o mesmo canto. Os cantos são variados e infinitos, ouvimos nas árvores, na cultura, na escola, na chuva, na história, encontramos em todo lugar.

Para Brandão (2002, p. 118), “a cultura não constitui apenas nos objetos materiais produzidos no seu interior, ou os valores com que os seus participantes os representam na consciência, mas na significação das ações que torna possível e dinâmico tal modo de vida”. A necessidade de conhecer a cultura Cinta Larga me direcionou a uma multiplicidade de espaços ainda não percorridos e explorados. Mais do que ouvir sobre o universo cultural, a presença entre eles significou, conforme citou Brandão (2002), tornar possível e dinâmico tal modo de vida. Assim sendo, a cultura permanece viva e dialoga com o tempo e a história.

A história narrada pelos protagonistas deste estudo enfatiza que *Ngurá* não gostou da canção e pensou no castigo, sendo o criador, iria poupar a vida da sua criação, portanto decidiu tirar-lhes a liberdade. Então *Pamakup*, aquele que nos cobre, assim o fez, cobriu-os. Como divindade que possuía poderes *Ngurá* pegou uma pedra e transformou-a em *Pamapukubáá*<sup>35</sup>, uma maloca gigante, lá ficou toda a população indígena: homens, mulheres e crianças.

Gonçalves (2001, p. 129) pontua que, “[...] na mitologia, os valores mais gerais da sociedade, do cosmo e seus princípios estruturantes se condensam, apresentando-se na forma de um discurso organizado”. Os narradores deste enredo trazem sua história de modo sequencial. Como são os protagonistas, nos deixamos capturar a imaginação e ouvi-los nos dá uma visão de como valorizam e buscam preservar a riqueza histórica da criação.

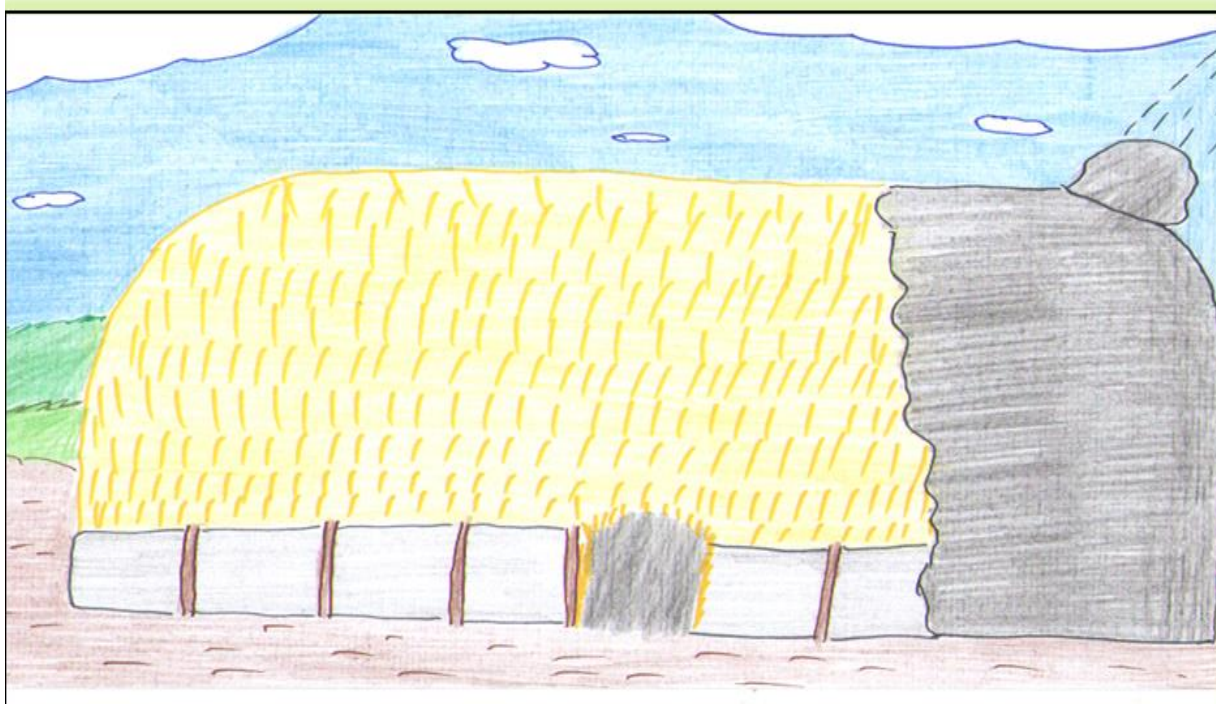
Caminhemos adiante, as memórias estão quentes, as falas não cessam e a capacidade de ouvir está afinada, neste sentido as narrativas se estendem e outros elementos vão surgindo.

Assistindo ao sofrimento do seu povo entre gritos e gemidos e o vazio no mundo, *Ngurá* arrependeu-se do castigo e pensou em como fazer para tirá-los de dentro da maloca. Vê-se aqui, configurado neste cenário, os sentimentos e experimentos das vivências entre o homem e a entidade celestial.

---

<sup>35</sup>*Pamapukubá*, local de origem, segundo a mitologia, espaço que foi destinado para o aprisionamento do povo indígena conforme a vontade de *Ngurá*. A maloca gigante está localizada no TI.

**Figura 12 - Representação do criador transformando maloca em pedra**



Fonte: arquivo *Manngááp* (2015)

Para retirá-los da maloca, a história conta que *Ngurá* chamou as aves, primeiro foram os tucanos que, pelo seu bico grande, pediu para furar a maloca de pedra, todos quebraram o bico, logo em seguida chamou os mutuns, também não conseguiram. Então chamou as araras vermelhas, azuis e amarelas e assim seguiu chamando as aves de cada espécie, todas quebravam o bico.

Sentindo-se triste, *Ngurá* observou ao seu redor e viu que havia chamado muitas aves e não tinha solução, logo se lembrou dos perequitos, aves verdinhas e com bicos pequenos, chamou-os e estes conseguiram fazer o buraco. *Ngurá* retirava um a um, quando viu uma mulher grávida, pediu que esta se aproximasse para retirá-la, no entanto devido ao seu estado gestacional não pode passar pelo buraco. Contam os Cinta Larga que em *Pamapukubáá* existe a imagem desta mulher grávida esculpida na pedra, a marca deixada por *Ngurá*, quando esteve sentado na maloca de pedra e escritas que foram feitas pelo pai do mundo. Vejamos as imagens do criador segundo a história.

As narrativas dão conta da localização da maloca gigante de pedra e das antigas aldeias; segundo os Cinta Larga a extensão territorial ocupada antes do contato corresponde à grande parte da cidade hoje povoada.

**Figura 13 - O arrependimento**



Fonte: arquivo *Manngááp* (2015)

**Figura 14 - Retirando pessoas da maloca de pedra**



Fonte: arquivo *Manngááp* (2015)

Após libertá-los, *Ngurá* retornou ao céu e não foi mais visto no mundo. A vida seguiu na sociedade Cinta Larga, as relações homem e natureza se fortaleceram, desejou-se que fosse sustentável e duradoura. “Os saberes que esses povos cultivam, desde tempos anteriores à conquista, transcendem às utilidades etnobotânicas, pelas quais são lembrados numa perspectiva utilitarista, e alcançam concepções de mundo de grande relevância” (URQUIZA;

NASCIMENTO, 2013, p.17). A cultura e memórias dos povos indígenas do Brasil é uma herança fértil de saberes, na vida cotidiana e no movimento da humanidade no mundo, somos apenas personagens desta grande cena.

Os saberes tradicionais, assim como as memórias e histórias de um povo, são conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo (LUCIANO, 2006), elementos para serem pesquisados e agregados aos conhecimentos universais, pois expressam concepções e práticas que foram e ainda são construídas e reconstruídas no tempo e em outros espaços, contracenando com novos sujeitos.

Sentindo-se alegres de recontar fatos importantes das memórias do contato com outros, abre-se um espaço para que mencionem, segundo as recordações do ancião, os encontros e desencontros com outras etnias e com o não índio, permeado por conflitos, ganância e mortes, descritos no próximo subitem.

### 2.1.1 Composições pelo deixar viver: os conflitos étnicos entre encontros e confrontos

Meu pai conta que muitos Cinta Larga morreram depois do contato, acreditaram que juntando teriam mais força (*Mannhááp*, 30 anos, entrevista 02/02/16).

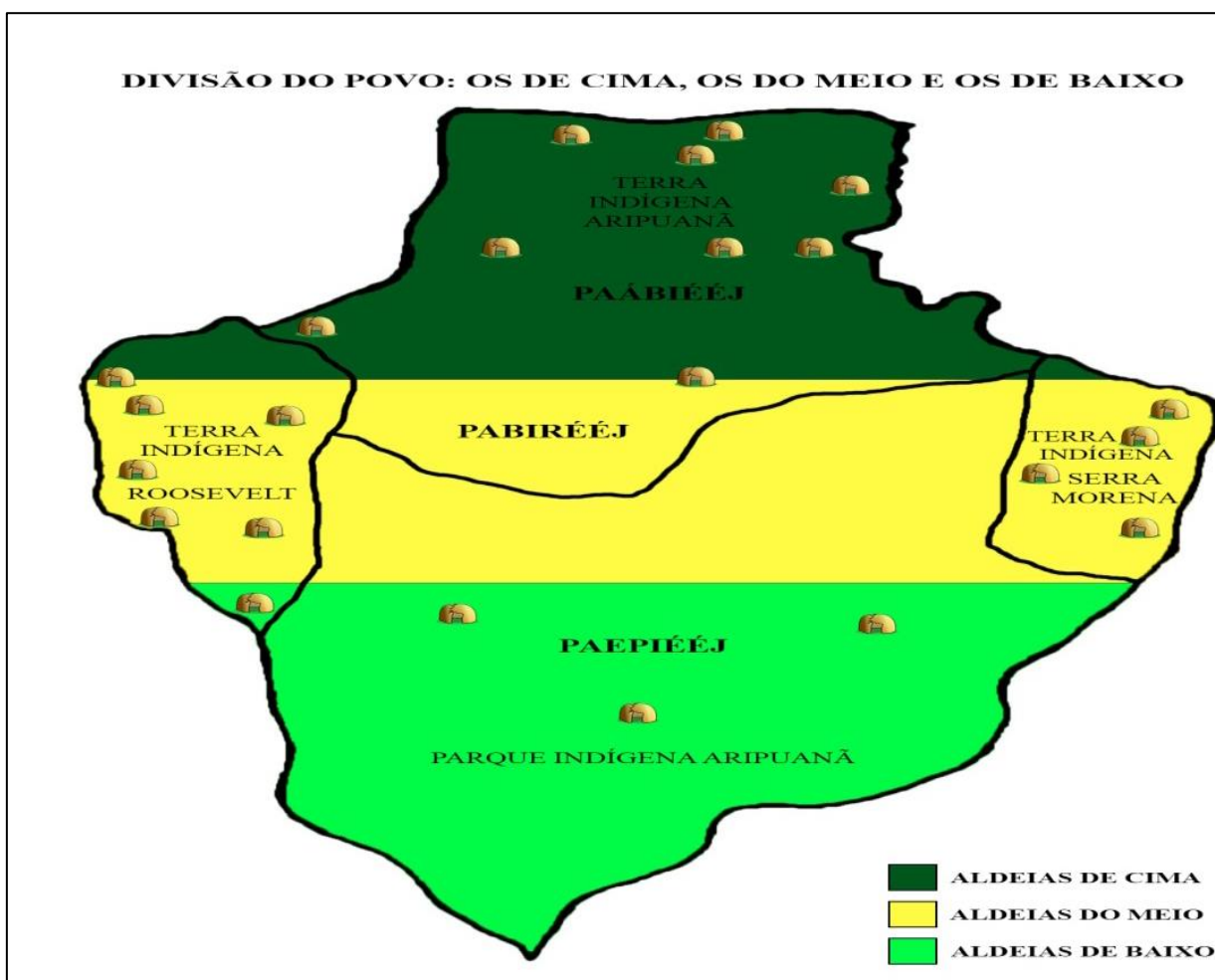
Os fatos narrados da própria existência se tornam pertinentes nestes momentos de interação e transmissão de informações preservadas na memória, os indígenas possibilitaram um desenrolar de vidas, contudo este subitem conta com a participação efetiva e baseia-se nas narrativas colhidas dos sujeitos desta pesquisa. Vale notar a contribuição de Pollak (1989) sobre as memórias que revelam fatos sociais solidificados e dotados de duração e estabilidade, afloram em momentos de conflitos, como sentimentos de pertencimentos e fronteiras sociais.

O povo Cinta Larga formou pequenos grupos e desceram os rios Roosevelt, Branco e Aripuanã, em busca de outros indígenas e estabeleceram contato com as etnias Rikbaktsa, Nambikwara, Enawene-Nawe, Zoró, Suruí, Gavião e Arara. As narrativas sobre os conflitos são expressivas quando mencionam as mortes, tocaias, ciladas e desentendimento entre as etnias pela ocupação do território eram constantes; percebe-se durante as narrativas um olhar baixo, pensativo de quem vai além do tempo presente. Dal Poz Neto (1991, p.60) colabora, afirmando que as técnicas guerreiras e conhecimento Cinta Larga estão entrelaçados pela habilidade no arco e flecha e uns “tantos venenos que usavam para passar nos olhos dos contrários, cegando-os temporariamente”. Os clãs Cinta Larga *Mãm*, *Kabãn* e *Kakin* se matavam entre si e matavam outros, os motivos eram diversos, briga pelo domínio territorial,

quando sentiam raiva, por apelidos e pelas mulheres, guerreavam constantemente e com isto ocorriam inúmeras mortes (DAL POZ NETO, 1991).

Os guerreiros Cinta Larga, conforme os relatos dos anciãos, sentiam orgulho pelas emboscadas e destreza de surpreender os inimigos, a violência entre os parentes Cinta Larga com outros grupos indígenas levou-os a uma nova organização espacial. Na divisão espacial da sociedade Cinta Larga, as categorias empregadas como: *Paepiééj* “os de baixo”, *Pabirééj* “os do meio” e “os de cima” *Paábiééj*, nos mostram a localização das aldeias atuais, que seguem as corredeiras dos rios Roosevelt, Branco e Aripuanã. Para sistematizar as informações dos sujeitos da pesquisa que possibilitaram uma etnogeografia dos subgrupos divididos, ficou desta forma representada: Os *Paábiééj*: os de cima são a comunidade indígena Cinta Larga de Aripuanã-MT, os *Pabirééj*: os do meio são os indígenas Cinta Larga do município de Juína - MT e os *Paepiééj*: os de baixo são os Cinta Larga do estado de Rondônia.

**Figura 15 - Os subgrupos**



Fonte: França, desenho feito com auxílio do membro da comunidade (2016)

Conforme a etnogeografia apresentada, os moradores indígenas nos dão uma ideia de como se espalharam e formaram cada grupo, suas aldeias e roças, no convívio com a mata e biodiversidade de alimentos, da fauna e flora. Os subgrupos da comunidade Cinta Larga de Aripuanã-MT, encontram-se localizados no território que apresenta uma flora local de palmeira de babaçu, portanto os seus legítimos moradores denominaram esta área de *Pasápka* que se refere a povo e lugar de babaçu.

Apresento neste percurso de muitas viagens a um tempo no qual somente nossa imaginação é capaz de se deslocar, ouvir e observar, ampliando o respeito à imensurável história do povo Cinta Larga. A mitologia e concepção de mundo remetem a forte ligação de um conhecimento tradicional, holístico da terra, numa relação constante e dinâmica. Nas narrativas foi mencionado o contato entre índio e o não índio, a partir das expedições. Quem narra esta passagem é o jovem Cinta Larga que buscou resgatar a memória do seu povo; nas lembranças ele nos conta que, durante a infância de seu pai, membros de sua família participaram de muitas expedições em busca de outros seres humanos.

Como existiam outros grupos indígenas, os Cinta Larga falavam assim: esse lugar é nosso, vamos marcar. Depois de algum tempo começaram as expedições, sempre lembravam as histórias da existência do outro, o criador falou que existia outros seres, outras pessoas como a gente quando ele avisou do não indígena né, por isso eles faziam essas expedições em busca desse outro. Eles desceram o rio Aripuanã, o rio Roosevelt, rio Branco e rio Juruena estavam em busca de quem seria esse outro na história (*Manngáap*, 30 anos, entrevista 02/02/16).

Curiosos e atraídos pelo desconhecido os grupos Cinta Larga decidem descer o rio, as expedições duravam cerca de seis meses a um ano. Saíam em grupo de cerca de 60 índios, nem todos retornavam às aldeias, muitos morreram nestas viagens, devido aos ataques de flechas entre outros grupos indígenas.

Também relatam que se ouviam barulhos estranhos vindos da mata, passadas algumas décadas, entre idas e vindas, encontraram rastros, picadas, ferramentas e utensílios de corte nos acampamentos do não indígena. Adaptados ao ambiente, os povos indígenas não contavam com uma experiência prévia de intensas relações e impactos provocados pela violência em todas suas dimensões (LUCIANO, 2006). Os contatos entre os diferentes grupos significaram interferências nas especificidades culturais indígenas, que foram sendo remodeladas permanentemente através da história.

A existência do outro, *záát*<sup>36</sup> era de conhecimento do povo, isso explica porque realizavam as expedições descendo os principais rios da bacia hidrográfica no território indígena, rio Roosevelt e Aripuanã. O que encontraram nestas expedições? Responde o indígena Cinta Larga: “conflitos com vários grupos indígenas vizinhos” (*Mannááp*, 30 anos, entrevista 02/02/16). Desde os primeiros sinais da presença do não índio, passaram-se décadas. Segundo a espiritualidade indígena, o criador *Ngurá*, havia dito que encontrariam, com o outro, e não seria bom. Como faz notar Ferreira (1997, p. 273), o processo de colonização inicia com as frentes expansionistas, por volta de “[...] 1908, começaram os trabalhos de instalação das Linhas Telegráficas Estratégicas, do Mato Grosso ao Amazonas, executavam estudos geográficos, botânicos, mineralógicos e também pacificavam índios”. Povos indígenas pacificados, que precisavam ser evangelizados, violentados nos corpos e na cultura, sofrendo tantos danos, neste processo histórico de ambições e crueldades. Ao trazer para este texto o relato de suas vidas, costumes e crenças, reafirmam a construção de saberes e conhecimentos coletivos.

Mergulhei em horas de narrativas, as dúvidas, explicações e retomadas das memórias do contato com o não índio, foi marcada pela angústia do ancião de recordar que muitos parentes covardemente foram mortos, em prol do progresso e desenvolvimento.

Os povos indígenas evitaram ter contato direto com o não índio, no entanto a aproximação no território indígena tornou-se inevitável. Enfim o não índio de modo invasivo, com canoas e barcos, na chamada Expedição Roosevelt-Rondon, avistaram os indígenas, conforme menciona Ferreira (1997, p.273):

Em 1928, um bando de seringueiros chefiados por Júlio Torres, sob as ordens do peruano Alejandro Lopes, seringalista, que dominava o alto curso do Rio Aripuanã desde o início do século e fundador da vila de Aripuanã, massacrou uma aldeia do povo *iamé*, atualmente denominado cinta-larga.

A chegada dos exploradores, seringueiros e garimpeiros de maneira abusiva, sem medir as consequências, gerou medo, terror e morte. Pelas informações dos anciãos as aldeias nas línguas maternas Tupi Mondé: *Nduawééj*, *Awalawééj*, *GatTurééj*, *Ibukééj*, *Býléléj*, *Ingñééj*<sup>37</sup>, foram exterminadas e muitos indígenas morreram neste ataque, como bem destaca Dal Poz Neto, (1991, p. 55):

---

<sup>36</sup>Possível tradução: não índio.

<sup>37</sup>Estas denominações referem-se às aldeias antigas antes do contato cujos nomes foram colocados pela comunidade indígena daquela época, segundo informações dos próprios anciãos e dos adultos não há definição

Desde meados da década de 50 o território indígena vinha sofrendo a pressão crescente de firmas seringalistas e empresas de mineração, [...] os Cinta Larga representavam um empecilho à expansão destes empreendimentos. E assim, ganharam proporções alarmantes as operações destinadas a “limpar a área”, organizadas pela firma Arruda & Junqueira e outras, que vinham explorando os seringais e pesquisando ouro e diamante na região. Foram lançados inúmeros assaltos às aldeias Cinta Larga, havendo registros de expedições nos anos 1958, 1959, 1960 e 1962. Um desses crimes ganhou ampla repercussão inclusive na imprensa internacional, o chamado “Massacre do Paralelo 11”, gerando denúncias sobre práticas de genocídio de índios no Brasil.

Desde o contato com a sociedade não índia, os indígenas foram subjugados e impedidos de viver; restaram as cicatrizes. As sociedades indígenas têm história, (REZENDE, 2012), o povo Cinta Larga resistiu fortemente aos ataques dos exploradores. Como cita Ferreira (1997, p. 274), “a desorganização das pacificações permitia o largo contato dos povos indígenas com os brancos, facilitando a transmissão de doenças [...] os povos indígenas, até então livres do vírus, não suportaram a contaminação”. Historicamente, o etnocídio, a invasão, violência territorial e a introdução de instrumentos como ferramentas, alimentos e roupas, atitudes desempenhadas pelo não índio, como instrumento para domesticar, dominar e escravizar.

Os momentos de reflexão e retomada das entrevistas foram constantes, observei pelo registro no diário de campo, que não foram contempladas, nas narrativas, a presença das mulheres e crianças durante os períodos de conflitos. Retorno ao ancião e solicito gentilmente que retomemos a história, conforme o entrelaçamento de suas memórias possa narrar. Os gestos também falam, percebi que o corpo expressa a cultura, contam fatos que causam dor, suas mãos, sua corporeidade, mais uma vez me disse o que minha curiosidade queria ouvir. Enquanto narra, o seu corpo está em movimento, as mãos do ancião demonstram a altura das crianças vítimas do envenenamento, tiros e ataque de onças.

Neste contexto, o ancião narra (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista 16/02/2016): “dava dó parece que as crianças tinham resistência maior, as mães doentes que morriam, as crianças ficavam chorando, o choro atrai as onças, as crianças que ficaram escondidas nas árvores deixadas pelas mães para protegê-las do ataque das onças também foram comidas”.

Na varanda da casa, o ancião desenha no chão a cena que representou a narrativa. Uma jovem não indígena, que estava presente, sentiu-se sensibilizada ao ouvir sobre a maneira como as crianças foram mortas.

---

destas palavras para o português. Consultei o tradutor *Mannhááp* que nos auxilia com as palavras na língua materna; este confirmou que desconhece a tradução dos nomes das aldeias mencionadas.



O sábio índio afirma que as mortes causam dor, o choro é um lamento sentido pela comunidade; para os Cinta Larga as crianças representam a garantia de continuidade de suas identidades, imersa pela ancestralidade, enriquecida pelas tradições culturais. O povo Cinta Larga foi fugitivo do seu território, buscou refúgio no interior do centro da terra<sup>38</sup>, a dispersão territorial ocorreu pelas muitas tentativas de dominação e repressão em suas territorialidades. O ancião apresenta uma sabedoria e serenidade que me afeta, ao narrar ele revela segredos, o seu corpo e olhar também falam por si. Estes fatos narrados apresentam aspectos marcantes vivenciados na sua história de vida e do seu povo.

Na época da invasão dos garimpeiros as suas narrativas recordam o não índio de nome Sapecado<sup>39</sup> que trouxe muitos invasores ao território indígena em busca do ouro. Vítima do envenenamento, e tendo seis de seus filhos mortos pela ação do não índio, com medo e receio do perigo de morrer, o ancião e sua família fugiram acuados para o interior da terra, adentrando ainda mais no corpo da mãe terra. Viveram isolados até meados dos anos 90.

Os atritos provocados pela sociedade nacional em meio à invasão generalizada foi destaque na imprensa brasileira. As operações de pacificação e econômicas, segundo Ferreira (1997), com a participação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) teve início em 1966, com operações para tornar os índios “civilizados”. Durante o regime militar os interesses econômicos tornaram a FUNAI como ponta de lança na penetração da região indígena.

É importante pontuar que a aproximação entre os indígenas e não indígenas foi uma iniciativa das comunidades Cinta Larga; por volta dos anos de 1973, organizaram uma visita até o município de Aripuanã-MT, e como gesto de paz trouxeram presentes, artesanatos confeccionados pelas mulheres indígenas, colares, cocares e distribuíram à população da vila. Logo mais os Cinta Larga continuaram seus contatos com as cidades vizinhas, postos indígenas da FUNAI na área e equipes de indigenistas que atuaram junto a eles, buscando ser úteis ao povo indígena.

Além deles, também manifestaram interesse pela comunidade indígena as religiões do não índio, representado pelos seus pastores que interferiram na religiosidade, crença, língua materna e cultura como bem afirma Souza Filho (1994, p. 155):

---

<sup>38</sup>Segundo os relatos do ancião, a expressão centro da terra refere-se ao tempo do contato com o não indígena onde buscou segurança para a família, escondendo-se na mata, em espaços não conhecido pelo não indígena.

<sup>39</sup>Conforme as falas dos sujeitos da pesquisa Sapecado foi um não índio, que se aproximou das comunidades com único intuito de explorar as riquezas naturais pertencentes às terras indígenas, através dele os índios passaram a conhecer a comida do não indígena como arroz, açúcar, feijão e o sal. Extraia o ouro das terras e em troca ofertava sacos com mantimentos. Manteve esta prática rotineira durante muitos anos.

Esta determinação de considerar todos os povos indígenas numa única categoria é uma constante na história das relações dos colonizadores com os povos indígenas, tendo gerado o termo único "índio" em contraposição ao nome de cada uma das nações, a "língua-geral", pela qual os missionários queriam que todos os povos os entendessem e se entendessem entre si, fruto de uma religião única e universal.

A dimensão do preconceito, a discriminação e etnocentrismo estão presentes de forma clara na atualidade. Negar a diversidade se tornou um ato evidente. Observamos no trabalho de campo a tentativa de unificar a religião, as culturas, as práticas religiosas do não indígena, assim como as religiões são uma realidade nas comunidades indígenas, cujas formas de evangelizar são legitimadas por diferentes mecanismos. É verdade que os costumes, a cultura e o modo de vida indígena sobrevivem, a duras penas, essas diferenças organizam-se num palco de lutas de convivência conflituosa entre as diferentes sociedades.

Conforme a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2009), no artigo 12 destaca: “Os povos indígenas têm o direito de manifestar, praticar, desenvolver e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias espirituais e religiosas; de manter e proteger seus lugares religiosos e culturais e de ter acesso a estes de forma privada;” Pautado neste direito, os povos indígenas como sujeitos na história, por assim dizer, como sujeitos da sua própria história nas formas de expressão religiosa, nas artes, músicas e danças de qualquer modo de manifestação cultural, expressos no universo amplo da cultura produzem valores e significados que conferem sentidos à existência humana e social.

Este aspecto também é comentado por Brandão (2002, p. 153), que menciona sobre a religião como cultura e diferença, “pois até em um sistema religioso ancestral e aparentemente arcaico, onde parece que tudo o que havia para acontecer já aconteceu, na verdade, tudo está sempre acontecendo”. É muito rica a herança cultural dos povos ameríndios e se movimenta segundo a história, pelas visões de mundo e seres humanos que se encontram e desencontram por caminhos de direções diferentes e isto evidencia a dimensão de quanto esse movimento passa a conviver com a diversidade cultural.

Na história da humanidade, a luta pelo direito às diferenças esteve vinculada com a luta de grupos que se impõem a um determinado padrão de ser humano, de política, de religião, enfim às formas violentas e excludentes de tratar o outro.

## 2.2 Os saberes tradicionais no contexto de vida

Apesar do povo lutar para manter algumas práticas desse processo e serem 100% falantes da língua materna, consumidores de 100% de alimentações típicas e praticantes de quase todos os costumes da cultura, na última década isso vem cada vez mais sendo esquecido pelos jovens, por isso recebem algumas discriminações, preconceitos pelos não indígenas da região (*Mannhááp*, entrevista dada em 2015).

Diante da movimentação da sociedade, os saberes culturais, valores e espiritualidade dos povos indígenas enfrentam constantes situações discriminatórias, conforme afirma Luciano (2006, p. 34) “a sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global”. O processo de dizimação, de negação do outro, de manifestações destrutivas de culturas e línguas dos diversos povos, me fazem refletir: como nos relacionamos com as pessoas e com o mundo? Neste subitem descrevo a cultura indígena dos sujeitos da pesquisa, optei por ouvi-los em vários momentos desde o processo de aprendizagens e ensinamentos das crianças, aos mitos, as festas tradicionais e costumes, portanto, descrevo as relações culturais que constituem os saberes tradicionais da comunidade Cinta Larga.

A tessitura desta pesquisa, a diversidade cultural deste povo é uma descoberta as informações foram originalmente coletadas dos sujeitos da pesquisa. Como afirma Benjamin (1987, p. 27), “o trabalho em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida”. Neste sentido teço o cotidiano na comunidade que é vista como um espaço de inúmeras aprendizagens, seja nas relações com os outros, seja nas práticas culturais. As experiências culturais possibilitam o início de novas leituras da própria realidade. Neste sentido, descrevo o contexto cultural, que para Brandão (2002, p.26), significa compreender, tirar o véu, fazer conhecer os significados que neste diálogo “aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo”. O conceito de cultura tem várias conotações: o modo de vida, maneiras de pensar, valores, crenças, costumes e produções sociais, portanto a abordagem etnográfica torna possível a percepção e descrição dos significados culturais dos sujeitos para si e para a comunidade (ANDRÉ, 1995).

O homem e a cultura têm uma história intensa, vista como substância da vida pelo ancião *Akupsanamáá* e como experiências que segue a caminho da formação do ser índio. A diversidade cultural dos povos ameríndios é vasta e recheada de sentimentos, nesse contexto Brandão (2002) pontua que a cultura é o mundo que criamos para viver e aprender partilhamos

as vivências culturais e nos reinventamos nas diferentes instâncias e interações sociais. Sendo assim deter-me-ei a descrever o conjunto de práticas culturais narradas pelo ancião e aquelas vivenciadas, ou seja, que estão presentes no cotidiano das aldeias Cinta Larga.

Para a comunidade indígena o processo de aprendizagem inicia-se na infância, quando a criança atinge a idade de quatro anos, os ensinamentos acontecem com a participação dos pais e parentes. Ao referir-se aos contextos de aprendizagens e ensinamentos, Nascimento (2015) cita que o desenvolvimento das crianças mantém uma forte relação com as coisas que são valiosas, com a convivência com a natureza e as crenças e a valorização dos saberes étnicos. Neste contexto histórico e de aprendizagens, os povos indígenas Cinta Larga reafirmam a condição de ser humano que se distingue de outros animais. Na interação com o meio ambiente, as crianças produzem e transmitem conhecimentos, as experiências sociais humanas vão se distinguindo em diferentes dimensões de ordem generalizadas e diferenciadas.

Como nos coloca Alvares (2012, p. 83) “[...] a aprendizagem é um longo processo que começa na infância, antes mesmo da iniciação formal, e se prolonga por toda vida,” no primeiro momento são ensinadas sobre as orientações sociais de comportamento, da companhia (de pessoas com quem a criança pode estar junta), do trabalho feito pelos homens e pelas mulheres. Nos contextos de aprendizagens as orientações para as meninas e meninos acontecem a todo o momento. Na primeira menstruação, segundo a cultura Cinta Larga, a menina fica reclusa em uma pequena maloca, ausente das atividades na comunidade, e pode durar meses, passado este período, as responsabilidades aumentam e o enlace matrimonial pode ser consumado, conforme relata Dal Poz Neto (1991, p. 109) é uma prática cultural:

Passando a viver no grupo do marido, ela continuará, por alguns anos ainda, a brincar com as demais crianças, e somente assumirá responsabilidades domésticas (cozinhar, colher, tecer, etc.) depois da primeira menstruação. Com a menarca ritualmente marcada por um período de reclusão, também virão as relações sexuais entre os conjugues. É interessante notar que, sinal dessa passagem para uma nova fase, marido e mulher usam pintar-se o corpo de jenipapo: ziguezague, listras e pontos; no rosto um padrão típico, formada por uma linha larga horizontal e pontos.

Enquanto está reclusa a menina intensifica a produção de artesanatos, a comunidade participa na colheita da matéria prima, ou seja, das sementes, penas de aves, dentes e ossos de animais, cipós, palha de babaçu e tucum, todo material é entregue para aquela que está recolhida para produzir os cestos, colares, pulseira, balaio, cinto e cocares. Sua fase de aprendizagem terminará apenas quando toda a produção do artesanato estiver pronta para a comunidade.

Para Oliveira (2006), a possibilidade de agir sobre os objetos, manuseá-los e transformá-los, desenvolve procedimentos que são arquivados na memória e evolui no sentido de externalização e inovação progressiva. Neste sentido, compreendi o longo período que a jovem permanece reclusa, produzir em grande quantidade exige tempo para assimilar, acomodar e aperfeiçoar o conhecimento e as práticas. Segundo informações das mulheres Cinta Larga as meninas, desde muito cedo percebem que as aprendizagens são importantes para a vida adulta pessoal e em comunidade.

Na organização interna Cinta Larga, ocorre a união matrimonial, arranjada pelas famílias; o ritual do casamento inicia com as meninas ainda pequenas.

Vejamos o que diz a narrativa de Cinta Larga (1988, p. 33):

Eu vou contar outra história de casamento. Assim que nós casamos: Quando a menina nasce, já tem marido. Mãe de menina sabe qual marido ela tem. Antigamente também fazia assim. Quando a menina nasce, nós já sabe: “aquele é meu mulher”. Então homem pode cuidar aquela menina. Quando ele grande já, cuida dela, mata bicho pra ela comer, caça... Então o marido vai caçar e levar bicho pra cozinhar na casa da mãe. Entrega o bicho pra mãe, pra menina comer. Cozinhar pra ela. Foi sempre assim. Menina nascer e quando grande, gente casava com menina. Então pai dela sabe que ela tem marido. Por isso o índio casa aqui cedo, novo. Muito cedo, novo. Então, índia casa aqui criança... mais ou menos dez anos assim que ela casa. Índio até criava mulher pra ser mulher dele. [...] Assim que índio faz casamento.

As especificidades da cultura Cinta Larga são intensas, mesmo com mudanças buscam a permanência, entre todos os seres vivos somos a única espécie em que atuamos como atores e agentes culturais. As palavras de Cinta Larga (1988) vem afirmar a passagem da criança à vida adulta, o ritual compreende a participação da comunidade, esta organização é orientada pela cosmologia. Os povos indígenas, de modo distinto possuem regras de casamento, conforme as relações de parentesco, de afinidade e de relações sociais estabelecidas (LUCIANO, 2006).

Alguns caciques mantêm uma relação matrimonial com duas esposas índias. Observei em uma das aldeias pesquisadas, que o cacique tem uma esposa, porém já teve duas esposas, sendo uma não índia. De maneira sucinta Gauthier (2010, p. 17) dialoga afirmando que, “nas múltiplas culturas existem dois fundamentos espirituais que orientam a nossa relação com o outro, com pessoas de cultura diferente, o respeito e o amor”. Neste sentido, os contextos engendram reflexões profundas que conduzem a pensar na relação entre o eu e o outro, também levam a diversas interpretações das diferentes culturas que constituem o povo brasileiro, práticas historicamente acumulados pela humanidade.

As aprendizagens e ensinamentos das crianças nas comunidades indígenas inicialmente ocorrem pela observação e curiosidade, exemplo dos pais, das comunidades e experimentação. Meninos e meninas aprendem o uso das ervas medicinais para diferentes males e dores no corpo, conforme suas propriedades medicinais. Convém ressaltar que o conhecimento sobre as ervas medicinais é vasto e riquíssimo foi apresentada a pesquisadora apenas algumas que menciono, pois os anciãos acumulam esta sabedoria, aprendida de seus ancestrais (LUCIANO, 2006).

Segundo as informações do ancião, para dor no peito- *manguá*<sup>40</sup>*wáát*, *ekewáát* para tosse, para dor na cabeça *pandáátwáát*, dores nas mãos usa-se *pamabewáát*, para as feridas utilizam a erva *ngajam*, as crianças com sapinho, pequenas lesões na boca, a erva recomendada é a *gutakalárwáát*, mesmo com presença dos postos de unidade de saúde, os indígenas Cinta Larga fazem uso destas e de outras ervas. Nas práticas do cotidiano o conhecimento ancestral permanece vivo nas aldeias. Neste contexto, homem e natureza relacionam-se intimamente num processo saudável de interação com o ambiente e de se fazer *Panderééj*. Na profunda relação de interdependência entre os mundos da natureza e dos homens.

A diversidade cultural do povo Cinta Larga constitui as infâncias em diferentes contextos do desenvolvimento infantil, a “molecadinha”, expressão usada pelo jovem *Manngááp*, falando sobre sua infância; ele recorda de histórias contadas pelo seu avô e pai sobre o espírito ancestral, “as crianças não cansam de brincar, passavam o dia todo brincando, prolongava até o anoitecer, não sentiam sono, a noite continuavam as brincadeiras e sorrisos” (entrevista 25/02/16). Os mais velhos reuniam as crianças no pátio da aldeia e contavam histórias sobre o *Pawo*<sup>41</sup>, o dono da mata, segundo a interpretação indígena as brincadeiras prolongadas significavam que espiritualmente as crianças haviam feito alguma coisa errada e, para acalmar o espírito, a contação de histórias que causavam medo era um recurso utilizado sempre que as brincadeiras adentravam as noites estreladas. A este assunto, narrou Cinta Larga (1988, p. 35) “ninguém vê onde ele mora. Toma conta muito, comendo fruto, mata bicho [...] gente entra no mato ele mata, anda só de noite, de dia não, quem anda de noite encontra com ele”. Os conhecimentos ancestrais transmitidos oralmente são histórias contadas e recontadas, neste processo de socialização com os saberes tradicionais, as crianças aprendem e se afirmam como membros da comunidade indígena.

---

<sup>40</sup> Os nomes em itálicos referem-se às ervas medicinais segundo relatou o ancião, o tradutor nos informou desconhecer a tradução para a língua portuguesa, neste caso específico relaciona-se a erva medicinal com a doença que se pretende curar.

<sup>41</sup> *Pawo*, considerado um espírito perigoso, quem o avista ou sonha com *Pawo* fica doente e pode morrer. As crianças demonstram sentir medo do ser místico.

Os rituais ligados às infâncias Cinta Larga têm uma forte relação entre a vida e a morte, repleta de significados, buscam preservar a harmonia entre os mundos dos vivos e dos mortos. Silva (1995) menciona que a experiência humana é vivida individualmente conforme o grupo social, em condições e através de mecanismos que permitem conhecer e dar sentido ao mundo, ainda destaca que “a mente humana opera, em todo lugar, segundo os mesmos princípios e, por isso, é possível o aprendizado de novos significados e o diálogo entre culturas diversas” (SILVA, 1995, p. 325).

Nas comunidades Cinta Larga, o ritual está voltado para a manifestação simbólica de preservação da vida e vínculos afetivos familiares. Solicitei que narrassem sobre a morte, o ancião manifestou uma triste lembrança, com dizeres na língua materna recordou da morte inesperada da liderança indígena Pichuvy Cinta Larga, vítima de um acidente de carro que ocasionou morte súbita, dor e cantos de tristeza, os que o conheceram em vida afirmam que não há uma liderança que resiste ao capitalismo, preserva a terra e exalta a cultura do povo, como fez Pichuvy. Passos (2010, p. 31), afirma “a morte de um, somada com a de outro, ameaça a vida de todos, que dependem daquela cultura para continuarem a viver”. A morte na cultura Cinta Larga está ligada à perda, dói no coração, um pouco de cada um também morre, com isso, “[...] a cultura de um povo morre naquela pessoa que desapareceu” (PASSOS, 2010, p. 31).

Para compreender um pouco mais, sobre a morte e a presença das crianças trago a narrativa de *Kasal* que diz, “as crianças não são permitidas acompanhar, estar presente durante a despedida. Nós acreditamos que a pessoa que acaba de falecer ela pega o espírito da criança e leva com ela, a criança adoce, a gente preserva a criança” (entrevista 23/02/16). Portanto, a morte rompe a corrente da vida, *Kasal* nos relatou que as crianças presentes no percurso da despedida ficaram doentes, foram levadas ao posto de saúde, os exames foram feitos e as enfermeiras não diagnosticaram a causa. O ciclo de vida indígena é permeado por momentos críticos e importantes, a morte de um parente ou membro da comunidade é fortemente marcada por rituais, os conhecimentos dos seus antepassados morrem com eles, com isso o “conhecimento não escrito, se perde com a aculturação e com a morte dos mais velhos” (NOVAES, 1994, p. 186).

Descrevo esta passagem da morte que é forte nas práticas culturais para libertar o espírito da criança do parente que morreu, as mães realizam o ritual do incenso. Uma espécie de cogumelo é colhido na mata, precisa estar seco, sobre uma vasilha de metal o cogumelo é queimado, a fumaça produzida deve ser passada na criança e na casa, segundo a crença, o espírito do morto que espera a criança para levá-la, vai embora. É preciso que o cogumelo

queime totalmente e a fumaça produzida e os bons pensamentos trazem o sossego à família, com isso as crianças doentes retomam seu estado saudável. *Kasal* explica que “a gente benze a criança e a casa, e assim o espírito da pessoa que falece some do corpo da criança” (entrevista 23/02/16).

Outro ritual praticado quem nos apresenta é o ancião *Akupsanamáá*, assim descrevo: os pais seguram dois objetos de metal sobre a cabeça da criança e tocam um no outro, o som produzido afasta o espírito da morte. Para o povo Cinta Larga, antigamente, o enterro dos corpos dos parentes mortos aconteciam dentro da maloca, tornando este espaço sagrado e ao mesmo tempo um espaço de vida. Na atualidade os falecidos que na ocasião da morte estavam na comunidade são enterrados nas aldeias, há casos em que o enterro aconteceu no cemitério municipal. As famílias decidem sobre o local do sepultamento.

Nas crenças e manifestações simbólicas a cultura do povo é representada de forma diversificada e constante, Silva (1994, p. 75) comenta sobre os “universos socioculturais específicos, como aqueles constituídos por cada sociedade indígena no Brasil, os mitos se articulam à vida social, aos rituais, à história, à filosofia própria do grupo”. Os rituais fazem parte da história da humanidade, como parte de um processo histórico, inicia-se desde a gestação e se prolonga após a morte. Compreendo que estes contextos são espaços significativos de aprendizagens para toda a comunidade, principalmente para as crianças que aprendem nesse fazer cultural e assim vão produzindo a sua existência.

Os sujeitos da pesquisa compartilharam com a pesquisadora, sobre os alimentos proibidos para as crianças, durante a infância. Nesta fase, as crianças não se alimentam de caças como o macaco prego, macaco barrigudo e cateto, da pesca os peixes de couro e peixe elétrico. Os alimentos citados não podem ser consumidos pela mãe gestante e crianças pequenas. Este cuidado com a alimentação prevê um nascimento saudável e desenvolvimento satisfatório. Quando ocorre o nascimento de bebês com problemas motores ou neurológicos, os indígenas costumam dizer que os costumes não foram obedecidos, convêm mencionar que durante a pesquisa não constatei estes casos na comunidade indígena.

Em meio à natureza os povos indígenas, desde a infância, aprendem a utilizar aquilo que lhes é oferecido. Para Grupioni (1994, p. 256), os “alimentos e medicamentos foram experimentados, domesticados e consumidos”. Para o povo Cinta Larga quase todos os animais são aproveitados para alimentação (DAL POZ NETO, 1991).

Em muitas sociedades indígenas, a redistribuição e partilha de alimentos constituem os laços de solidariedade e troca recíproca. São ensinamentos que as crianças recebem desde bem pequeninhas, a crença, as relações sociais, os acontecimentos e as coisas materiais são a base



e aquilo que constitui o modo de vida Cinta Larga, nessa perspectiva, a mitologia é produto de um "estar no mundo" (GONÇALVES, 2001, p. 133).

Observei que nas narrativas sobre a cultura, a que mais motivou e trouxe saudades para o ancião foram as festas tradicionais, a boniteza dos adereços nos corpos pintados, que formam um retrato de cantos, danças, acolhidas e trabalho coletivo. As festas tradicionais representam a organização e trabalho conjunto, diversidade e socialização entre crianças, jovens, adultos e a natureza. O ancião *Akupsanamáá*, narrou as experiências produzidas na organização social da aldeia, nas relações entre os pares e com os parentes de aldeias vizinhas. Narrar acontecimentos de modo individual e coletivo, amplia a experiência da reflexão sobre o modo como viviam e a realidade social presente. Neste sentido, "narrar é considerar percursos de vida e entrar em contato com lembranças (distantes ou próximas), sentimentos e subjetividades, ou seja, é caminhar para si" (WITTIZORECKI et al, 2006, p. 20). Nesta caminhada temporal e espacial, vividos por experiências concretas o ancião descreve as cenas das festas, ritos e costumes da vida cotidiana entrelaçados com os aspectos da cultura.

Para a cultura Cinta Larga as festas tradicionais não tem um nome específico, as festas estão relacionadas com o tempo vivido, ou seja, acontecem conforme fatos marcantes ocorridos na aldeia e podem ser para comemorar a colheita farta, com muitos alimentos, os casamentos, a caçada de algum animal ou para contemplar a essência da vida, como agradecimento à divindade, o criador do mundo pelo presente de viver. As manifestações culturais indígenas seguem sua personalidade coletiva e de alteridade, seja no trabalho ou nas festas, e por isso são democráticas e populares (LUCIANO, 2006). Quando recebem visitas de parentes das aldeias vizinhas é um motivo valioso para festejar, como sinal de boas vindas organizavam os cantos e as mulheres preparam a comida, para celebrar a presença dos visitantes. O cacique determina as funções para os membros da comunidade.

A festa para comemorar a produção da roça movimentava toda a aldeia, diz o ancião: "a comunidade fez roça grande, plantou tudo cará, mandioca, milho, amendoim, batata roxa e da branca" (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista 25/02/16). Abençoados pela terra, a colheita trará fartura e a festa da boa produção também será comemorada pelos parentes de outras aldeias. O cacique solicita que se convide as aldeias vizinhas, os dizeres seguem assim: "vem pra festa quando as flores das árvores cair na floresta" (ancião *Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista 25/02/16). A florada acontece no decorrer do ano. O convite é feito com meses de antecedência, neste tempo as mulheres confeccionam o artesanato, a cinta, as pulseiras, colares, cestos, cocar e os homens as flechas e arcos, valorizando a cultura material.

As festas tradicionais possibilitam redimensionar simbologias e proporcionar momentos intensos de interação entre o grupo indígena Cinta Larga, com comidas, danças, troca de presentes e sons. Logo quando o fenômeno natural acontece, as flores caem embelezando os caminhos da mata, os Cinta Larga preparam para o encontro com os parentes, levam presentes, antes de chegar à aldeia organizada para recebê-los cita o ancião:

Tudo preparado a chicha, o artesanato, a comida, a comunidade toda os homens, as mulheres e as crianças, os parentes antes de chegar na aldeia colocavam os enfeites no tornozelo, joelho, pulso, a pena no buraquinho, no braço, pintavam o corpo tudo bonito, a festa tradicional do meu povo (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista 25/02/16).

A pena no buraquinho<sup>42</sup> colocada abaixo do lábio inferior. Os parentes recebidos com danças, cantos (os sons são produzidos por flauta e chocalhos) comidas e a bebida tradicional da cultura, a chicha. O cacique anuncia a morte do animal, com a participação dos convidados, as mulheres preparam o alimento que é servido e em forma de agradecimento, os parentes retribuem aos anfitriões da festa com os melhores artesanatos.

A festa dura de um dia a uma semana, para finalizar é servida a chicha que era tomada aos poucos, bem devagar, nas panelinhas de barro. Para as crianças é preparada também a chicha em forma de suco. Os anciãos, durante a festa, fazem o ritual de agradecimento, esta prática apenas os mais velhos conhece e pratica, usa-se uma linguagem desconhecida pelos jovens. Na ocasião desta entrevista o ancião demonstrou como ocorre o ritual, apenas os homens participam estando presente outro ancião a representação foi rápida e com poucos detalhes. Durante a festa os homens mais velhos agrupam-se no centro da aldeia, um de frente para o outro, nas mãos belos arcos enfeitados com penas de gavião que simboliza a beleza e a riqueza, dizem palavras na língua materna e batem om os arcos no chão e movimenta-os com frequência, dançam em círculo. Para sintetizar este importante aspecto da cultura segundo Ferreira (2014, p. 75) cita:

A parte deste mosaico da dimensão cultural vai evidenciando que o Bem Viver é uma força que se âncora na plenitude de estar bem e em diálogo com os seres vivos e não vivos, é estar bem na inteireza, com vozes, com cantos, com danças, com alteridade. Assim, o dançar e o cantar são a expressão da comunhão indígena e carregam em si a ancestralidade porque possibilita sentir a língua materna e ainda porque dançar e cantar são atividades que evocam espiritualidades, significam rituais e histórias próprias de cada povo.

---

<sup>42</sup> Segundo a linguagem indígena a expressão “a pena no buraquinho” para os Cinta Larga é assim falada *Pomepu Ka mann* numa possível tradução: o que fica no beijo.

As descrições das festas tradicionais são comentadas por Cinta Larga (1988, p. 118) que relata sobre este desfecho “no maloca nova tem festa grande, dança de nosso mesmo! Vem gente de outra maloca [...] Então quando era nós que fazer festa, a gente vai avisar outra maloca longe”. As festividades são momentos de manifestação da vida cultural da comunidade, um espaço privilegiado para a transmissão dos valores culturais para todo o povo da aldeia (ZOLA, 2009).

As crianças também garantem sua participação nas festas tradicionais, usam de pinturas corporais e enfeites confeccionados pelas mulheres. Elas participam das atividades dos adultos, acompanhadas dos pais, se divertem e brincam com o que há.

Neste sentido, a riqueza ancestral de um povo é um processo de resistência social e política em meio às lutas no mundo contemporâneo. Nos processos sociais da cultura, “subjéctiva (dentro de nós) e igualmente objectiva (entre nós) a experiência social da cultura constitui todo o complexo e diferenciado aparato de ordenação da própria vida social” (BRANDÃO, 2002, p. 24). As narrativas produzidas nas experiências e nas culturas constituem uma realidade social, de diferentes práticas culturais da humanidade.

A existência humana fundamenta-se em especificidades, a crença espiritual, a fé em sentimentos e significados enriquecem as cosmovisões indígenas, na prática da ancestralidade liberam energias que mobilizam e tornam inesgotáveis a fonte de vida, neste universo cultural de dimensões e valorização. Brandão (2002, p. 39) cita: “é isto que torna o homem um ser histórico, um ser que não está na história, mas que a constrói [...] como alguém a quem a história cria ao ser, ela própria, construída por ele”. Muitos foram os conhecimentos aprendidos nesta dialética histórica das manifestações, compreensões e interpretações das tradições culturais.

Diante das narrativas, descrevo o pequeno trecho de um diálogo ocorrido sobre a ausência do Pajé nas comunidades indígenas Cinta Larga, o povo aguarda o seu Pajé. “O Pajé tinha outro respeito pela comunidade, devido às coisas que ele fazia coisa sobrenatural” (*Mannhááp*, 30 anos, entrevista 22/01/16). O Pajé desempenha um papel de respeito, sabedoria, cura dos males do corpo e espírito e mantém uma forte relação entre os mundos natural e sobrenatural, como profundo conhecedor dos segredos e das capacidades da natureza (LUCIANO, 2006).

O jovem Cinta Larga *Mannhááp* relata que, durante o período que esteve em debates sobre as diferentes culturas indígenas, foi perguntado a ele:

“Vocês tem Pajé?”

“Não! Eu respondi e eles continuaram.”

“Mas porque o povo de vocês não ensina?”

“Eu respondi: A questão não é ensinar o Pajé, porque Pajé não ensina, o Pajé nasce como Pajé mesmo. E até hoje nosso povo espera por um, o último morreu na época do contato” (*Mannjááp*, 30 anos, entrevista 22/01/16).

Neste momento fui surpreendida por um período de silêncio, percebi um olhar baixo, o jovem Cinta Larga refletia sobre o diálogo e, possivelmente, as causas da ausência do líder espiritual que causou indagações de outros sujeitos. Para ser considerado Pajé segundo os Cinta Larga, as habilidades espirituais nascem com o sujeito e vão sendo aprimorados conforme o desenvolvimento físico e espiritual.

Parafraseando Freire (1981), o sujeito existente reflete sobre sua vida, para além do mero estar no mundo, portanto existir é criar, produzir, decidir, recriar, comunicar e transformar um modo de vida que é próprio do ser humano. Para o ancião *Akupsanamáá* muitos dos rituais para cura de diversas doenças, picadas de cobra, ataque de animais e avisos sobre perigos na mata, com a morte do Pajé, o povo continuou o uso das ervas medicinais. Para contextualizar esta passagem significativa da cultura indígena, ilustro com as palavras de Laraia (2009, p. 77):

A cultura também é capaz de provocar curas de doenças, reais ou imaginárias. Estas curas ocorrem quando existe a fé do doente na eficácia do remédio ou no poder dos agentes culturais. Um destes agentes é o xamã de nossas sociedades tribais (entre os Tupi, conhecido pela denominação de pai'és ou pajé).

A espera pelo Pajé ainda permanece viva, acesa, pelos anciãos, adultos e crianças. O ser humano é resultado do seu meio cultural, sua postura, comunicação linguística e modos de ser, são características socializadas através do patrimônio cultural.

Neste subitem, os sujeitos da pesquisa expressam importantes momentos de suas vidas material e sobrenatural, como protagonistas dos rituais, das festas. As aprendizagens e ensinamentos para as crianças são marcados por momentos de socialização, de passagem onde se manifestam as relações entre os mundos social e cósmico (RIBEIRO, 1994).

Pesquisar o povo Cinta Larga e contextualizar as narrativas do ancião e adulto, possibilitou conhecer a cultura, os saberes e memórias do povo ameríndio, a diversidade cultural como fonte de prestígio e fortalecimento da identidade étnica. Neste sentido as tessituras deste conjunto de diferentes contextos sociais e culturais se cruzam na interpretação das memórias e dos mundos, como símbolo de renascimento de um canto doce e suave, de

ciclos naturais de vida e de morte, esperança, vitória e força sobrenatural, a cultura indígena renasce a cada amanhecer.

Conforme menciona Laraia (2009) a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores de modo que se conserva o antigo, apesar da aquisição do novo. Assim sendo, o meio cultural no qual o ser humano foi socializado, reflete os conhecimentos e experiências adquiridas pelos que o antecederam, esse patrimônio cultural permite inovações.

Contudo, é fundamental compreender as diferenças culturais entre os povos, e para isso dialoguei sobre as especificidades da comunidade Cinta Larga, buscando adiante explanar sobre os eventos históricos da educação tecidas com a cultura indígena.

Apresento no próximo capítulo a educação em diferentes perspectivas tendo a escola, a comunidade, os professores, as crianças, o ancião e o cacique como interlocutores neste contexto, que esboçaram a complexidade da questão.

### **CAPÍTULO III**

#### **CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS**

Iniciamos este capítulo refletindo: qual a finalidade da educação ofertada nas aldeias indígenas? Para quem? Quem são os sujeitos que vivem e moram naquele espaço, sua história e sonhos, desejos e medos? A escola na aldeia foi uma luta e conquista do povo indígena? Pergunto e busco compreender estas questões em leituras, entrevistas, ouvindo os sujeitos da pesquisa e outros que também compartilham estas dúvidas comigo. A história cultural dos povos indígenas são temas poucos ou de nenhuma outra forma vinculados às experiências de ensino nas instituições escolares, embora as limitações e os encontros interculturais gerem preocupações que se inserem na ausência de propostas que constituem os saberes e modos de vida indígena.

Quanto aos questionamentos, busquei refletir, problematizar e descrever o cenário configurado no contexto escolar indígena das escolas nas aldeias dos Cinta Larga pelos seus diferentes sujeitos e pelas conquistas expressas nas políticas públicas. Segundo as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2010, p. 246) “atualmente, as escolas indígenas de Mato Grosso têm como principais protagonistas os seus professores e respectivas comunidades”. Trata-se de um texto que não condiz com a realidade de muitas escolas indígenas pertencentes ao Estado de Mato Grosso. Observei na pesquisa de campo que a participação indígena ainda é uma característica mencionada apenas nos textos oficiais e nos discursos, a escola e os professores indígenas Cinta Larga estão condicionados às regras do sistema público, isto não se aplica a todos os povos; pesquisas na área da educação mostram que grupos indígenas mantiveram resistentes as lutas pelo efetivação e participação nas diversas áreas que fundamentam a educação escolar indígena nas escolas das aldeias.

As escolas para as crianças e jovens indígenas no Estado de Mato Grosso vêm de um histórico de conflitos, onde a cultura, os costumes, o direito e a diferença foram rompidos pelo processo civilizatório; a trama desta relação está bem demarcada no contexto da história dos povos indígenas. Para Ângelo (2009, p. 48), “em Mato Grosso, a partir da década de 1970, o avanço da colonização e do projeto integracionista expôs as populações indígenas a constantes invasões e ameaças, [...] a escola serviu a essa nova política de expansão integracionista”. Foi negada uma educação intercultural, um processo de escolarização de respeito à alteridade, o reconhecimento por parte da escola na questão da diversidade, a história confirma que foram perseguidos e escravizados tentou-se catequizá-los, como menciona Ângelo (2009, p. 38):

O seu processo educativo seguiu os princípios religiosos cristãos, assim como a valorização dos costumes e comportamentos da sociedade ocidental. Para tal, os missionários organizaram a escola conforme o sistema educacional das escolas urbanizadas com a finalidade de “civilizar” os índios.

Neste contexto histórico e cultural complexo, a educação foi utilizada para atender aos interesses particulares do não índio com vistas à dominação e à apropriação sem medida dos conhecimentos e terras indígenas. O modelo de educação imposto não buscou atender à memória histórica nem tão pouco valorizar o patrimônio coletivo da humanidade nas dimensões da diversidade cultural (MARÍN, 2003).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 foi um marco histórico na conquista da educação escolar indígena, referenciada no seu Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, nos artigos 210<sup>43</sup>, 215<sup>44</sup> e Capítulo VII - Dos Índios, artigos 231<sup>45</sup> e 232<sup>46</sup>.

O artigo 205 da Constituição de 1988, expressa o direito público à educação num contexto que responsabiliza o Estado de qualquer recusa ou negação na efetivação e garantia do direito fundamental à educação.

É importante refletir também sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), apresenta uma série de orientações que representam um trabalho coletivo na tentativa de desenvolver um currículo adequado a escola indígena contemplando as particularidades de cada etnia. O documento traz em seu conteúdo, características que incorporam os contextos interculturais e oportuniza a possibilidade de reconstrução da escola indígena. Portanto, esta reconstrução advém de uma proposta que ocorre a partir do diálogo e fortalecimento das especificidades em cada comunidade indígena.

Dentre as políticas públicas no âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que no Título II trata dos princípios e fins da educação nacional e no Artigo 3º consta que o ensino será ministrado com base na igualdade, permanência na escola, liberdade, pluralismo, valorização do profissional da educação e consideração com a diversidade étnico-racial. No artigo 78 da LDB, a educação escolar indígena avança numa concepção pedagógica bilíngue, intercultural, específica e diferenciada com os seguintes objetivos: proporcionar aos índios a recuperação das suas memórias

---

<sup>43</sup> Capítulo III, Seção I, Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

<sup>44</sup> Seção II - Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

<sup>45</sup> Capítulo VIII, Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

<sup>46</sup> Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

históricas, reafirmar as identidades étnicas, valorização das línguas e saberes tradicionais, acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

Reconhecemos os avanços nas políticas públicas, os princípios de uma ação educativa de fortalecimento da identidade cultural indígena e sabedoria do povo, como evidencia Mendonça (2009, p. 64):

A Constituição de 1988 e a legislação subsequente reconheceram o direito dos índios as suas línguas, organizações, costumes, crenças, tradições e ao domínio das terras que tradicionalmente ocupam. [...] Hoje, o Brasil possui uma das Constituições mais avançadas em relação aos direitos indígenas. Esse é realmente um marco diferencial em relação às políticas integracionistas que vigoraram até quase o final dos anos de 80.

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a diversidade das populações indígenas brasileiras, legitima as manifestações culturais, as formas de organização social, cultural e econômica. Neste complexo e dinâmico quadro de especificidades, embora as políticas públicas concebiam nos textos legais a capacidade civil e o protagonismo indígena, vivemos numa estrutura capitalista de desafios e desigualdade social. Observei a complexidade da educação na Escola Estadual Indígena *Pasapkaréj* nas aldeias Taquaral e Flor da Selva, campos desta pesquisa. Para Secchi (2010, p. 64), “[...] as políticas públicas dirigidas a grupos de qualquer natureza devem ser concebidas, implementadas, avaliadas e replicadas com a participação qualificada de todos os segmentos, especialmente daqueles para os quais as ações se destinam”. Em consonância com as políticas públicas é adequado que as ações e o diálogo intercultural com a sociedade indígena sejam o principal meio de interlocução, para consolidar os caminhos da autonomia, ampliar a participação dos sujeitos envolvidos.

É fundamental destacar que os temas debatidos neste capítulo fazem parte de um conjunto de representações nas quais as crianças estão inseridas, num processo de significação e aprendizagens peculiares a esta etnia. Apresento as narrativas carregadas de significados e sentimentos vivenciados na escola e nos espaços coletivos. Descrevo a participação dos sujeitos da pesquisa no debate sobre a educação na escola da aldeia e protagonizada pela comunidade indígena. Os depoimentos que seguem, revelam como a educação na escola indígena esbarra em questões que geram descontentamento e oportunizam questionamentos sobre a função social, o modo como ocorre o processo próprio de aprendizagens das crianças e as práticas dos cotidianos. Ressalto que a escola para os Cinta Larga é vista como espaço de liberdade no cenário sociocultural das aldeias Taquaral e Flor da Selva.



### 3.1 Escola Estadual Indígena *Pasapkaréej*

A escola é muito pequena, a molecada vai cresce e não cabe, quem que vai aprender? (Cacique *Salajap*<sup>47</sup>, 60 anos, entrevista 11/05/2016).

De vez em quando contamos as histórias das dificuldades para as crianças, porque só ancião que ele faz isso tinha época que fiquei preocupado com isso, eu queria que houvesse uma oficina pra fabricar uns livrinhos pra gente tá contando as histórias através do desenho, através das figuras que deveria ter na escola até pra incentivar, mas as crianças, eles são interessado né acho que seria bom se tiver isso (Cacique *Páráá*, 42 anos, entrevista 05/10/2015).

[...] a educação indígena envolve a nossa cultura, as tradições, festas, rituais, mas hoje em dia como nós estamos no meio da sociedade também aprendemos o conhecimento da outra cultura (professora indígena, 30 anos, entrevista, 09/03/2016).

Nosso papel como fiscal federal é de monitorar o T.I, o papel social, o etnodesenvolvimento e viabilizar a questão da cultura também, inclusive fiscalizar os órgãos que fazem parcerias junto às comunidades indígenas o que estão fazendo, exercendo seu papel que é fundamental desde quando entrei na educação indígena eu vi uma situação caótica. O professor indígena não é valorizado, ele não tem todo treinamento específico pra atuar na área, eles fizeram o projeto Hayô, mas se observar o professor indígena, não sabe nem ler e escrever direito, alguns se destacam, pois se esforçam por si próprios, outros são quase colocados de goela abaixo pra eles ir trabalhar lá, muitos pensam no salário porque precisam, talvez ele gosta de dar aula mas não tem formação e nem apoio pedagógico. A gente percebe o grau de dificuldade que eles têm uns tão fazendo faculdade, mas tem dificuldade de entender os conteúdos pra poder repassar. A comunidade ela vê isso, o aluno que sai da aldeia pra estudar na cidade ele não consegue acompanhar o processo de aprendizagens como as crianças não índias (*Mbebe*, 30 anos, entrevista, 16/03/2015).

Nosso maior problema é estar dentro da aldeia, mostrar o trabalho da escola, não temos logística e nem meio de transporte. Não conseguimos trabalhar a sala do educador juntos, a vinda do professor indígena da aldeia até a cidade é rápida e não dá tempo de conversar sobre as dificuldades [...] a gente tenta fazer, mas muitas vezes não consegue realizar um bom trabalho não flui, a gente faz o que é possível daqui, mas se nós tivéssemos dentro da aldeia eu tenho certeza que seria muito melhor, eu to na coordenação há 4 anos e tem duas aldeias que eu ainda não conheço as aldeias Areião e Cachoeirinha [...] (*Pasap*<sup>48</sup>, 33 anos, entrevista 03/05/2016).

De início, trazemos as narrativas dos sujeitos da pesquisa diante da atual conjuntura da escola e da educação, as questões administrativas, pedagógicas, a sala de aula e as diferentes práticas docentes. A escola enquanto instituição que dialoga com saberes e contextos

<sup>47</sup> Possível tradução, arco e flecha.

<sup>48</sup> Este trecho foi narrado pela coordenadora pedagógica não indígena. A palavra na língua materna *Pasap* numa possível tradução se refere a babaçu.

diferenciados, em prol de práticas educacionais e características específicas que as escolas indígenas devem ter um sistema de ensino que elabore propostas nos campos interculturais e sociolinguísticos.

Ao tratar de escolas indígenas, faz-se necessário discutir sobre a clientela atendida e que nesta pesquisa são as crianças. O contexto escolar é um espaço de aprendizagens e ensinamentos entre as pessoas de diferentes idades que compõem o grupo em sala de aula, como bem menciona Brandão (2002, p. 25); a lembrança que deve sempre estar presente nas relações entre a cultura e a educação é de que “mais do que seres morais ou racionais, nós somos seres aprendentes”. Vivenciamos diferentes assuntos referentes à educação nas aldeias indígenas, as práticas de ensino, o aspecto físico das escolas, a valorização da cultura e políticas educacionais. Neste sentido, um dos desafios que está posto é o de buscar entender/compreender as práticas na realidade educacional, se estão em conformidade com o modo de vida da comunidade indígena, e sendo tecidas com o trabalho pedagógico, relacionando a dimensão dos saberes tradicionais, o fortalecimento da identidade étnica e o currículo escolar indígena, dialogando com os conteúdos da sociedade não índia.

No intuito de compreender estas questões busquei, neste capítulo, descrever os cenários da escola estadual indígena inserida nas aldeias da etnia Cinta Larga, o cotidiano indígena na sala de aula e fora dela, nas atividades práticas que alinhavam as falas, a participação e a realidade no curso da história de um povo, cuja diferença está definida pela singularidade como fruto da sua existência. Conforme narra a história, a atenção ofertada aos povos indígenas limitava-se a ações indigenistas de dominação e inserção dos índios à sociedade nacional. O órgão indigenista, Serviço de Proteção ao Índio (SPI), estava imbuído da ideia de que os índios “evoluiriam” e alcançariam a integração total com a sociedade não índia, na verdade o SPI pretendia-se a integração de suas terras e recursos (SILVA, 2009).

Diante dos diferentes interesses e abusos de poder, o SPI foi extinto e criou-se o novo órgão indigenista federal a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e para garantir sua permanência nas áreas nomeavam chefes indígenas como ajudantes<sup>49</sup>, o pagamento era ofertado por vantagens, desde alimentos, roupas ou ferramentas. Outra estratégia de garantia do poder consistia na aplicação de castigos corporais ou de recompensas aos aliados (SILVA, 2009). Para Bendazolli (2011, p. 148) “[...] as críticas à atuação da FUNAI junto aos povos indígenas

---

<sup>49</sup> A autora Silva (2009), destaca que, nas tentativas de aproximação com as comunidades indígenas, os encarregados não índios das operações de domínio e pacificação buscavam o auxílio das lideranças das aldeias, no intuito de conhecer a organização interna e os costumes, uma vez que as lideranças conhecem todo o movimento que ocorre nas práticas cotidianas da comunidade. Estas ações violentas contra os indígenas partiam do interesse único em torná-los submissos, explorar os recursos naturais do TI e também usa-los como mão de obra.

eram antigas e generalizadas,” entre as muitas ações da FUNAI nas comunidades indígenas estava a educação que era também uma extensão das ações deste órgão do governo, visto “[...] como pilar central do processo de integração indígena. Significativos eventos na área de educação foram promovidos por esta Fundação, a fim de normatizar as ações existentes no país” (SILVA, 2009, p. 79). A FUNAI assumiu o trabalho com a educação e a saúde. Como marco pela conquista de novos direitos reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, as políticas de educação escolar indígena foram transferidas da FUNAI para o MEC (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013). Com isso as comunidades indígenas e seus representantes passaram a buscar, apoiados pela legislação, a legalidade da educação escolar indígena das escolas nas aldeias, assim como o direito ao ensino superior.

No município de Aripuanã-MT, as comunidades indígenas Cinta Larga que viveram momentos desta oferta de educação pela FUNAI, citam que muitas eram as adversidades, dentre elas as ausências constantes dos professores não indígenas, justificadas pela saudade da família ou pela dificuldade de adaptar-se à moradia nas aldeias e a falta de preparo pedagógico para trabalhar com a diversidade presente no contexto sócio histórico cultural das aldeias. Bandeira (2003) aponta três grandes desafios na educação escolar indígena, a produção de sentido da educação escolar, a alfabetização na língua materna e em português, a interculturalidade e interdisciplinaridade no trabalho pedagógico.

O movimento indígena vem há anos, vivenciando experiências no campo da educação. Pesquisas científicas apontam que os povos indígenas adotaram a educação como recurso de manter viva a cultura e na preparação dos jovens e crianças para lidar com a sociedade não índia (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013). Contudo a escola para os índios ou a escola indígena não foi recebida passivamente, as experiências de construção e vivências passa pela transformação, reconhecimento e respeito aos povos indígenas e suas cosmologias.

A invisibilidade histórica reduz os povos indígenas a um violento e homogeneizante processo de exclusão, tornar a escola na aldeia um espaço visível, requer que a educação escolar reivindicada pelos povos indígenas esteja contemplada e vinculada às diversidades socioculturais.

As lideranças das aldeias, descontentes com as questões educacionais, solicitaram ao poder público municipal o acompanhamento e colaboração para a escola. Foram atendidas e pelo Decreto nº 591 de 27 de maio de 1997, construíram um barraco de madeira que serviu como escola, tendo um professor não indígena à frente do trabalho pedagógico (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E.E.I. PASAPKARÉÉJ, 2013). Com esta configuração precária, dá-se início a um modelo de educação urbanizado, que espelha um trabalho fragmentado,

reduzido apenas ao conhecimento do professor. De acordo com o exposto, o modelo educacional tem seu objetivo centrado em apenas transmitir os conhecimentos acumulados pelas gerações não índias, portanto, separados da experiência e do contexto social e cultural (MARIN; DASEN, 2008).

A escola indígena, até então, com atendimento e estrutura física precária recebe uma nova configuração e passa a ser uma escola de responsabilidade do Estado em 11 de julho de 2003, criada pelo Decreto Estadual nº 890/04 tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E.E.I. *PASAPKARÉÉJ*, 2013).

A Escola Estadual Indígena *Pasapkarééj*<sup>50</sup> (E.E.I. *Pasapkarééj*) tem sua sede construída na aldeia Taquaral, sua estrutura física é de alvenaria, com uma sala de aula, quatro ventiladores e um quadro de giz, uma cozinha, uma pequena dispensa com prateleira de madeira, dois banheiros, uma pequena área e um bebedouro (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E.E.I. *PASAPKARÉÉJ*, 2013). As famílias indígenas se expandiram e formaram novas aldeias, foram construídas salas de aula anexas nas diferentes aldeias que compõem o Território Indígena. Na descrição dos equipamentos, segundo o Projeto Político Pedagógico, as salas anexas possuem fogão em bom estado de conservação, jogos de carteiras, quadros de giz, armário de madeira, armários de aço, laboratório de informática (com 10 computadores), aparelhos de som, DVD, televisão, impressora Kyocera, impressora HP 380, mesa/secretaria com cadeira (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E.E.I. *PASAPKARÉÉJ*, 2013).

Durante a pesquisa de campo, observei a reforma da escola sede com pinturas, troca da cobertura e do forro, já fazia alguns anos que a comunidade sofria com a presença de insetos e morcegos no interior da sala de aula, o que poderia ocasionar problemas de saúde, prejudicando as crianças no processo de aprendizagens e desenvolvimento físico.

A gestão escolar é exercida pela estrutura administrativa Direção e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), seus integrantes são indígenas. Coordenação Pedagógica e Secretária não indígenas, esta é responsável pela documentação escolar, a partir do mês de abril/2016, a escola passou a contar com uma professora articuladora e um técnico de informática não indígenas.

A organização administrativa da E.E.I. *Pasapkarééj* fica na sede do município, a coordenadora pedagógica atende as duas etnias, Arara e Cinta Larga, ou seja, temos presente duas etnias com contexto social, histórico, cultural distinto e uma mesma coordenadora

---

<sup>50</sup> *Pasapkarééj* traduz-se babaçu, ou povo do babçu. Os pés de babaçu são uma vegetação muito presente no território indígena.

pedagógica para atender as duas escolas indígenas a *Pasapkaréj* e *Adeca Vela Arara*, além de prestar atendimento aos professores indígenas e não indígenas, a coordenação pedagógica se vê impossibilitada de acompanhar o andamento do ano letivo, devido as várias problemáticas graves como a falta de um veículo, as distâncias entre as aldeias das duas etnias, dificultando o atendimento com qualidade para estes povos. Segundo o Projeto Político Pedagógico “conforme Lei de Gestão democrática nº 7.040/98, fica assegurado nas unidades escolares, um [...] coordenador pedagógico, a cada 200 alunos terão direito a um profissional” (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E.E.I. *PASAPKARÉÉJ*, 2013, p. 29). É uma realidade que nos faz repensar os passos que caminha a educação escolar indígena nas aldeias, como atender de maneira igualitária ou com eficiência se temos presente uma configuração contraditória e determinada pela mantenedora, segundo a Lei de Gestão Democrática nº 7.040/98.

A gestão escolar reforçou a falta de um meio de transporte, para as visitas de acompanhamento, auxílio ao trabalho docente e diagnosticar como está o processo de ensino/aprendizagem das crianças nas salas anexas. Devido à falta de transporte escolar o início do ano letivo de 2016 foi tumultuado, alguns professores indígenas que estavam na cidade não conseguiram retornar às aldeias para assumir a sala de aula. Nas aldeias Taquaral, Cachoeirinha o problema tornou-se mais grave, com as constantes chuvas a precariedade das estradas impossibilitou a presença dos professores, as aulas não puderam iniciar segundo o calendário escolar. Já em outras, a merenda demorou um pouco mais para chegar. Em entrevista com a equipe gestora, observamos que pouco se pode esperar da parceria com a FUNAI, o que se tem é um descaso com as questões da educação nas comunidades indígenas. A equipe gestora e a professora articuladora permanecem diariamente na cidade, num pequeno espaço composto por duas salas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). As especificidades e diferenças encontradas na escola indígena não podem ser vista de forma separada e isolada, como afirma França (2010, p. 49):

Em um contexto como este, o diálogo, o estudo, a inquietação, a reflexão crítica sobre o mundo e nós mesmos, é importante e vital. Ao contrário do que se pode pensar, o silêncio diante dessa ordem de coisas não é inofensivo. Ele traz consequências desastrosas e causa muita dor a todos, além de funcionar como cúmplice e mantenedor daquilo que não se quer posto.

As consequências na qualidade do atendimento e acompanhamento pedagógico ficam à sombra do pouco desempenho da educação escolar indígena, percebo que as políticas públicas que preconiza a escola específica e diferenciada amargam um distanciamento significativo das realidades nas comunidades indígenas. Conforme destaca França (2010), é

importante e vital trazer esta discussão, pois o autor ainda menciona que as consequências deste trabalho pedagógico podem ser desastrosas e gerar a desconfiança e falta de credibilidade na educação e nos profissionais que nesta dinâmica atuam. A problemática não é recente, ainda que tenhamos muitos desafios de diferentes fatores administrativos, pedagógicos e metodológicos, a educação não resolverá todas estas questões que se perpetuam na história. Contudo por via de uma reflexão sobre o trabalho escolar, a equipe gestora, tendo como diretor da escola um sujeito indígena, tem como uma de suas responsabilidades pensarem as problemáticas, fragilidades e o futuro da escola na aldeia. A organização administrativa da escola *Pasapkaréj* e os professores indígenas e não indígenas possuem um contrato temporário de 30 horas cada um. Entre os funcionários contratados, temos dois que mantem outro vínculo empregatício na rede municipal e particular.

O grupo docente que configura a escola é composto por professores indígenas da respectiva etnia, na falta destes, abrem-se vagas para professores não indígenas, que estejam dispostos a morar nas aldeias. A contratação dos professores para o ano de 2016 na sede e salas anexas foi de onze professores. Os mesmos agregam outras funções além da docência, dividem-se entre a preparação da merenda e limpeza da escola, esta realidade específica também foi observada em outras aldeias no estado de Mato Grosso. Os professores indígenas que lecionam nas salas anexas participaram do curso de formação para o magistério pelo Projeto Hayô<sup>51</sup>, oferecido pela SEDUC-MT, os não indígenas possuem o Ensino Superior, conforme tabela abaixo.

**Quadro 1 - Formação dos professores E.E.I. *Pasapkaréj* - Aripuanã-MT**

Local	Professor	Formação
Taquaral	01 professora não indígena	Pedagogia
Taquaral Divisa	01 professor indígena	Magistério
Bananal	01 professora indígena	Magistério
Areião	01 professor indígena 01 professora indígena	Magistério Magistério
Cachoeirinha	01 professora indígena	Magistério
Paralelo 10	01 professora não indígena	Matemática
Capim	01 professor indígena	Magistério
Flor da Selva	01 professora indígena 01 professor não indígena	Magistério Pedagogia
Flor do Prado	01 professor não indígena	Ciências Sociais

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

<sup>51</sup> A formação em ensino médio, magistério intercultural dos professores indígenas se deu através do Projeto Hayô, nos anos de 2005 a 2010. O curso ocorreu na cidade de Juina/MT, participaram diversas etnias do Estado. A palavra Hayô é de origem Nambikwara e significa uma expressão positiva, como por exemplo, muito bom, quero aprender, quero ensinar. Ver Tese de Doutorado autora Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira. Educação Escolar Indígena Apiaká-Kayabi- em Juara-MT: resistências e desafios. 2014.

No cenário aqui mencionado constatei no campo pesquisado, o número de quatro professores não indígenas com nível superior inseridos no contexto educacional, fica evidente a complexidade com o processo identitário, cultural e linguístico. A formação de professores indígenas é uma proposta referenciada na educação diferenciada pelas políticas públicas, no entanto, na prática a efetivação da legislação ocorre parcialmente. Os professores indígenas aprovados para cursar o ensino superior, ao iniciar a formação demandará um maior esforço de aprendizagem e locomoção, ao mesmo tempo em que estudam, iniciam a profissão o trabalho em sala de aula e se formam professores.

Dos professores indígenas apresentados na tabela, três estão inseridos no Projeto de Formação de Professores Indígenas Nível Superior – 3º Grau Indígena nos cursos de Pedagogia Intercultural e Ciências Sociais, pela UNEMAT, Campus de Barra do Bugres-MT, “[...] trata-se de uma proposta de ensino ancorada numa educação específica e diferenciada, voltada para a realidade das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural entre os diversos saberes” (JANUÁRIO, 2003, p. 125). Ao relatar sobre sua história na escola da aldeia, os professores Cinta Larga têm clareza da necessidade da formação para fortalecer a identidade étnica, a cultura e o respeito.

Para tanto o 3º Grau Indígena “tem como propósito formar professores indígenas em serviço para o exercício da docência nas escolas das aldeias, respeitando a cosmovisão e os valores das diferentes etnias” (JANUÁRIO, 2003, p. 125). Os professores indígenas consideram o curso superior o responsável pelo aprendizado nas questões educacionais presentes na educação escolar indígena e que através da inserção no curso superior são capazes de dialogar com as problemáticas da educação.

As observações realizadas na escola indígena *Pasapkarééj*, retratam situações de extrema preocupação no atendimento e na prática. Este paradigma vem se repetindo desde a inserção da escola na aldeia. A E.E.I. *Pasapkarééj* atende um público de 94 estudantes indígenas regularmente matriculados, distribuídos no Ensino Fundamental um total de 72 estudantes e no Ensino Médio Integrado 22 estudantes.

As salas de aula são multisseriadas compostas por estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizado em ciclos de formação, sendo 03 ciclos com duração de 03 anos. Segue tabela abaixo conforme o número de matrículas dos estudantes indígenas no Ensino Fundamental (salas multisseriadas) nas aldeias:

**Tabela 1 - Relação de quantidade de matrículas, ano 2016**

Taquaral	Taquaral divisa	Bananal	Areião	Cachoeirinha	Paralelo 10	Capim	Flor da Selva	Flor do Prado
05	03	06	08	09	12	05	16	08

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2016)

Diante da tabela pode-se afirmar a necessidade de fazer um levantamento da quantidade de alunos em idade escolar nas aldeias, a construção da escola intercultural também está relacionada com a organização escolar e administrativa. A gestão escolar e comunidade exercem um papel essencial como mediador informando e regularizando os casos e situações problemas que enfrenta a escola, tanto nas questões do atendimento a todos os alunos, matrículas, como no currículo, metodologias, frequência e outras dificuldades para acesso e condições de permanência e aprendizado dos alunos na escola indígena. Observei que há crianças frequentando as aulas e que não estão regularmente matriculadas, a equipe gestora busca regularizar a vida escolar dos estudantes, ouvindo os professores e indo até as famílias para solucionar o problema. O período de matrícula é definido no calendário escolar e é um ato formal que vincula o educando à escola, conferindo-lhe a condição de estudante, requerida pelo interessado e se este for menor de idade por seus pais ou responsáveis (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E.E.I. PASAPKARÉÉJ, 2013). O Projeto Político Pedagógico necessita ser revisado e adequado aos diferentes contextos das aldeias, convém dizer que o projeto deve ter uma ação intencional, um processo de permanente reflexão e diálogo coletivo, o documento segundo MACHADO (et al, 2014), define a organização geral da escola e afirma a identidade local.

Dialoguei com os sujeitos da pesquisa, que apresentam um desejo de interação complementar com a realidade que se traduz através da escola, por meio de um currículo que representa os direitos, a singularidade no modo de viver; essa expectativa de interrelação é considerado por Zoia (2010, p. 78) quando diz que:

No Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEIs) ficou estabelecido que, para as sociedades indígenas contemporâneas, a escola é uma instituição originária de outras formações sociais, que devem ser criativamente incorporadas por cada povo, respeitando suas especificidades. Sua readequação implica normas próprias em relação aos diversos aspectos curriculares. A organização curricular da escola indígena é um modo de concretizar o princípio do respeito aos processos próprios de aprendizagem e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.



Através de uma matriz curricular que agrega os conhecimentos de caráter familiar, tradicional, comunitário e uma educação não formal, tão valorizada pelos povos indígenas, com os conhecimentos universais da sociedade não índia, temos um processo educativo que se completa na coletividade e especificidade de cada povo. Pensar nessa perspectiva de autonomia das escolas, nos diferentes aspectos pedagógicos, administrativos, são meios de assegurar uma proposta de educação escolar indígena auto gestada pelos povos indígenas. Neste sentido Luciano (2006, p. 147), traz exemplos de uma educação tradicional que devem ser mantidos e valorizados, segundo o autor:

A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. Aprende-se a cuidar da saúde, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri etc. Não existe sistema de reprodução ou seleção. Os conhecimentos específicos, como o dos pajés, estão a serviço e ao alcance de todos. Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos. Alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice versa.

Este modelo de educação tradicional citada pelo autor traz uma série de contribuições e técnicas de sobrevivência do sistema sociocultural que, se forem incorporados à educação escolar e consolidados nas práticas cotidianas, terão uma ampla e plena participação da comunidade, sendo assim o protagonismo indígena ressurgir como fortalecimento da identidade étnica e cultural. Nesse contexto, a educação escolar é valorizada como instrumento para superar a contradição que existe entre a instituição homogeneizadora, no direito e respeito às especificidades e diversidades das populações indígenas (SILVA, 2002).

Os povos indígenas buscam “uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas” (MELIÀ, 1999, p. 12).

Cada vez mais insistentes, os povos indígenas esperam que sejam implantados um processo de educação em que as escolas atendam verdadeiramente ao contexto entre as culturas, que os professores tenham formação especializada, que as línguas maternas de cada etnia se tornem línguas escritas, que o material didático seja coerente, produzido pelo povo e com o povo, que traga o conhecimento da própria história e valorize a identidade étnica, é o que se espera que seja feito pelo poder público, com a participação das etnias indígenas. Assim,

será específica a cada comunidade indígena e diferenciada de outras escolas, ou seja, atendendo a cada grupo, etnia e sociedade.

A pesquisa proporcionou conhecer partes e aspectos da diversidade, seja nos costumes, nas relações sociais, seja na educação e na realidade deste cenário onde nos deparamos com as crianças indígenas, que se movimentam e demonstram o desejo de aprender na escola, no rio, nas brincadeiras, olhando, tocando e dando risadas. É importante reconhecer que a aldeia é um espaço de aprendizagens, que o propósito da educação escolar indígena mantenha-se com vistas na liberdade de o índio ser ele próprio, mas também entendamos que todos os lugares podem ser espaços de aprendizagens, que a educação acontece em todos os contextos socioculturais.

Os desafios atuais da educação, no atendimento adequado as crianças indígenas, está na qualidade do ensino, bem como o acompanhamento e prática pedagógica, a estrutura física, a autonomia no calendário escolar respeitando os costumes e tradições fazem parte de inúmeras necessidades que encontramos.

Os povos indígenas por séculos não precisaram de escolas, quando foi instituída nas aldeias, as escolas, eram um instrumento utilizado para esmagar culturas e línguas. Agregada aos direitos legais na busca pela equidade entre os diferentes povos, a escola vem ocupando o espaço de discussões nas aldeias, de integração das culturas, de experiências de escolarização e possibilidade de emancipação.

A comunidade Cinta Larga, aos poucos vem observando e manifestando seu interesse por uma educação escolar indígena que de fato seja efetivada na recuperação das suas memórias históricas, que alimentem a esperança com propostas concretas de uma educação intercultural.

O quadro de vulnerabilidade das populações indígenas Cinta Larga é marcado pelas condições frágeis de moradia, alimentação, saúde e o acesso à educação. O sistema escolar não substitui as organizações internas, mas deveria se constituir, como projetos coletivos e interculturais. Nessa ótica, escola e educação escolar indígena podem desempenham um papel complementar para servir aos interesses de cada etnia, passando a compor o cotidiano nas aldeias.

### 3.2 A escola, a comunidade e as crianças

Sentados no banco de madeira, a pesquisadora pergunta as crianças: “você vão à escola, o que tem lá?” As respostas foram pelo viés do bem querer. “Gosto da escola”, as crianças não se referem aos livros, ao quadro de giz, não, elas me dizem que lá estão pelo doce encontro. Pela diversidade, pelos dizeres, pelos sorrisos, pela descoberta (Diário de campo, 2016).

O contato dos povos indígenas com a educação, remonta à complexa história de invasão e controle de todas as formas e maneiras, as escolas nas aldeias desempenhavam este papel no processo civilizatório de integração à sociedade nacional. Diante da imposição de uma educação hegemônica retratada por fatos reais na história, como refletir sobre o sentido da escola específica e diferenciada nas comunidades indígenas? A escola na aldeia atende às demandas, as crianças estão sendo alfabetizadas e conhecem a escrita da língua materna? Os processos especificamente pedagógicos consideram as experiências culturais da comunidade indígena? O modo de vida dinâmico do índio se configura no cotidiano das ações escolares? Continuei a indagar-me, durante todo o trabalho de campo. Com isso centrei a discussão, na observação das relações cotidianas entre a escola e a comunidade, e os espaços coletivos que constituem a vida social.

São muitas as esperanças que depositam na escola específica e diferenciada, que vão além do que a escola consegue proporcionar, uma vez que vivemos em sociedades antagônicas e as contradições também são profundas. Como teoriza Luciano (2006, p. 161):

O modelo educacional brasileiro ainda concebe a escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. [...] os conteúdos são impostos como necessários para a desindianização das crianças, daí o desinteresse pelos conhecimentos e valores e pelas formas de vida indígena. [...] a ausência deliberada de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos e que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente os professores indígenas.

O modelo de escola burguesa e excludente historicamente implantado na aldeia não concebe o modo próprio de viver indígena. A comunidade sente anseio em discutir as especificidades do seu povo, como o registro da língua materna, que na atualidade ocorre apenas na oralidade, sente a importância da escrita, uma realidade que se discute em pequenos grupos, entre os caciques e o diretor da escola.

Tais preocupações com a educação, também estão vinculadas nos diálogos com o ancião, para ele a escola deveria ser um espaço de aprendizagens e vivências entre as culturas.

Isto despertou minha curiosidade, adentrei em suas memórias e ao ouvi-los, percebi a esperança na construção de uma escola pela comunidade. Vejamos o que menciona o ancião nesta relação entre escola, educação e comunidade:

O criador já deixou nós assim, ele deixou o não índio que ia ter ferramentas, que ia ter escrita, essas coisas que eles tem, aí ele deixou nós pra ter flecha, pra ter canto, danças, rituais, pra usa ervas medicinais, pra usar a cultura. O criador já deixou nós desse jeito e essa coisa que o criador deixou pra eles é pra eles, e o que deixou pra nós é pra nós. Por isso falo que a educação veio de uma forma que a gente tem que se adapta, sendo obrigado a se adapta é por isso que a escola tinha que ao mesmo tempo ensina a gente e valoriza o que a gente tem (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista em 25/02/2016).

Há razões para enfatizar as palavras ditas pelo ancião, quando menciona a valorização dos costumes e da cultura, palavras sábias, que me faz repensar o quanto a escola necessita avançar para atender ao modo de vida indígena e a educação intercultural. A história aponta que a educação esteve separada da vida do índio na aldeia, da organização social em comunidade. As formas desta organização peculiar aos povos indígenas, ainda não estão totalmente contempladas na educação, na escola e no trabalho pedagógico.

As especificidades e diferenciação, segundo Silva e Azevedo (1995, p. 162), “[...] são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma”. Corroborando, é preciso assegurar a participação e controle das escolas dentro da aldeia pelas comunidades indígenas. Simas e Pereira (2010, p. 4), relatam que “os padres jesuítas, por 210 anos, foram os únicos educadores do Brasil, acumulando as atividades políticas, missionárias e educadoras ao mesmo tempo”, a escola para a dominação e legitimação das hierarquias.

Retomo um fragmento do relato do ancião que diz: “por isso falo que a educação veio de uma forma que a gente tem que se adapta”, ora o intuito da educação para os povos indígenas se deu no objetivo de descaracterizar seu modo de vida, sua língua e cultura, um processo de extermínio, os que sobreviveram demonstram uma profunda força de resistência e buscam superar os abalos profundos sofridos diariamente, contudo articulam-se na essência de querer ser o que é o sujeito-índio (NASCIMENTO, 2004). Para Brandão (2013, p. 11) “[...] os índios sabiam, a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado”, a educação ofertada aos povos indígenas requer um estudo da história destes povos e produzir propostas a partir deles.

O importante é ter presente uma educação viva e pensada, com a contribuição da comunidade nos fundamentos dos saberes tradicionais, no desenvolvimento voltado para a interculturalidade, pois a relação com a sociedade não índia é frequente, o respeito à identidade interétnicas, num viés que nenhuma seja minimizada e sim considerada e valorizada.

Observei a escola de dentro para depois projetar externamente, atenta à participação na comunidade. Conforme afirmou Zoia (2009, p. 134):

Estamos cientes de que a escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui, politicamente, na fronteira com o outro, como espaço intercultural, na interação com o entorno regional. Dessa ótica, a escola passa a desempenhar um papel complementar e de grande importância para a revitalização cultural da comunidade.

A observação do contexto escolar desencadeou um processo reflexivo, no qual considero que a educação escolar indígena entre os Cinta Larga ainda não se concretizou com as especificidades de um currículo vinculado ao meio social do povo, no mais, a comunidade também não despertou para a compreensão de emancipação e participação. Neste contexto, para a comunidade, tudo o que é importante está envolvido com algum tipo de saber e com algum modo de ensinar (BRANDÃO, 2013). Para o autor, pra cada tipo de grupo humano são desenvolvidos mecanismos para ensinar-e-aprender.

Batista (2005, p. 107) afirma que “a escola e o currículo detêm o poder de alienar e dominar pessoas, como também de ser um instrumento de transformação social na luta pela autonomia e emancipação de povos marginalizados pela exclusão social”. Diante desta dimensão, das lutas e movimentos a educação avançou nas políticas públicas, pretende-se que a escola indígena dialogue com o contexto social e se afirme como transmissora da cultura, de identidade própria, um lugar privilegiado de conhecimentos entre os povos, de superação e construção coletiva. Para ampliar a compreensão mais crítica sobre a escola e comunidade, descrevo as narrativas dos sujeitos pesquisados que cotidianamente caminham nestes momentos históricos e dialogam conosco trazendo os avanços, os recuos e as contradições:

Antigamente eles nem acreditavam em estudar. Hoje na época da colheita da castanha eles faltam bastante na escola, ficam até quinze dias sem vir à escola [...] tem aqueles que seguem certinho na escola já aqueles que migram muito que vai de uma aldeia pra outra às vezes volta só depois do segundo semestre já sem conteúdo, sem material, tem pontos negativos pra se ajustar (professor não indígena, 35 anos, entrevista 18/03/2016).

[...] o cacique chega aqui e fala “ah mais faz tanto tempo que meu filho estuda e não sabe ler e nem escrever” é o nosso maior desafio, alfabetizar as crianças

porque se eles derem conta de ler e escrever já é um avanço. [...] algumas famílias vão embora pra cidade em busca de um estudo melhor, mas vendo as dificuldades de morar na cidade acabam retornando pra aldeia [...] (*Pasap*, 33 anos, entrevista 03/05/2016).

As falas reforçam as dificuldades e contradições que geram questionamentos, foram narradas de lugares diferentes, ou seja, nas aldeias pesquisadas, percebe-se nos dois discursos que existe uma relação de preocupação com o desenvolvimento das crianças, associadas ao trabalho na coleta da castanha. Escola e comunidade, espaços de vida, de presença e igualdade linguística, social e cultural. Diante de um mundo globalizado, a comunidade indígena Cinta Larga busca atender as suas necessidades, veem a escola como um mecanismo de apropriação dos conhecimentos do mundo moderno, conforme a fala em destaque de *Pasap*.

As narrativas e argumentações, sobre a educação que foram usadas para dominar e destruir também podem ser um importante recurso de emancipação e inclusão, conforme nos aponta Silva (1999, p. 64):

[...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas pode vir a ser hoje – na mão dos próprios povos indígenas – um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes.

Esta passagem abordada pelo autor implica uma série de questões, tomadas de decisão e discussões, a fim de direcionar a elaboração de uma proposta de trabalho que contemple os dizeres dos textos legais de uma escola específica e diferenciada, que para o autor Both (2009, p. 73) está assim definida:

A escola para o estudante índio torna-se uma realidade no dia a dia, um assunto novo, uma experiência desafiadora, lugar onde se formula e se reformulam sentidos, transformando valores de toda uma etnia milenar, pela introdução de novas e diferentes concepções pedagógicas. [...] Ela em si é um local de contradições e aprendizagens.

Nestes contrastes e desafios, compreender a escola indígena como espaço que vai ao encontro dos saberes nativos, em permuta com os conhecimentos do não índio, abre a possibilidade de viabilizar caminhos na elaboração de projetos pedagógicos com estruturação e organização didática que caracterizam uma contextualização educacional dos povos indígenas.

A busca por conhecer mais sobre a escola da aldeia me levou até a sala de aula, a aproximação com as crianças foi tranquila, passeamos pela aldeia, depois pelo campinho de futebol, roça, cozinha e o rio. Fui dialogando com aqueles que falam a língua portuguesa, crianças de seis a doze anos e duas adolescentes de quatorze anos. Quando retornamos do passeio sentamos no banco de madeira embaixo do pé de biribá<sup>52</sup>.

Trazer a fala das crianças Cinta Larga para este espaço de reflexão, tem como intenção apresentar a partir delas o processo educacional, onde deveriam ser sujeitos ativos, produzindo ações e desenvolvimento escolar. Busquei dar visibilidade aos seus diálogos, as manifestações, à existência e percepções que têm sobre a escola. Tudo transcorreu com muita calma, sem pressa, as crianças falaram sobre a escola e como gostariam que fosse, uns com boa desenvoltura na língua portuguesa, outros foram ajudados pelos parentes<sup>53</sup> traduzindo da língua materna para o português. Considerei as falas significativas, desde aquela que soou apenas como uma pequena frase, mas traz em si significados e esperança. Transcrevo a participação das crianças.

“O que, mais gosto na escola é estudar, escrever, brincar e desenhar.”

“Eu quero uma escola nova, sala grande, cozinha grande, dois andar.”

“Na escola aprendemos muitas coisas escrever, fazer o desenho da letra, aí a gente faz o nome do animal que a professora fala.”

“A atividade que eu mais gosto é português quero aprender a ler e matemática também” (crianças indígenas Cinta Larga, entrevista 05/05/2016).

A relação escola e comunidade está bem representada pelas crianças, são elas que participam deste espaço escolar e de tudo que acontece na aldeia, são ativas, comunicativas e possuem sonhos, observam e ensinam. A escola inserida na aldeia em meio a natureza é uma escola em construção, em conhecimentos diversos e deve-se considerar as aprendizagens anteriores repassadas pela família e nas brincadeiras, quando a criança entra na escola, precisa encontrar aí a continuação da sua vida (ELIAS, 1997). Como lugar de vida e de relações, a escola compreendida numa perspectiva de desenvolvimento e especificidades, lugar de identidades, de sujeitos de direitos, de vida cotidiana, que se constituem em redes de relações sociais.

Quando as crianças mencionam a escola de dois andares, fazem uma analogia com a casa do cacique, a moradia de madeira é a maior da aldeia, sua estrutura simples entre salas na

<sup>52</sup> Fruto do biribazeiro de sabor adocicado.

<sup>53</sup> Na comunidade indígena Cinta Larga, a expressão “parentes” é muito utilizada, independentemente de laços sanguíneos e clãs, este tratamento é bem comum em outros grupos indígenas.

parte de baixo e em cima ficam os quartos, a cozinha localizada a uma distância de cinco metros e um cômodo espaçoso.

Sinto que a criança é ativa na comunidade e passei a observar como o tempo é vivido na escola pela criança. Para esta compreensão contribuição de Bergamaschi (2011, p. 135) a autora comenta que, para as crianças, “o tempo na escola com o tempo do encantamento, a permanência e o vínculo com as atividades escolares é um envolvimento, é um encanto com o aprender, com o estar junto”. Percebi que para as crianças, os encontros na escola configuram-se em momentos de troca, aprendizado e partilha com os outros. As palavras da autora descrevem os belos momentos que passei ao lado das crianças a observá-las, percebemos o desejo pela aprendizagem escolar, são curiosas e estão juntas o tempo todo. No fim da aula, me aproximei e perguntei ao menino:

Pesquisadora: “Hoje o que você fez na escola?”

Menino: “Fiz atividade no livro, faço até a mão cansa.” (deu risadas, continuei).

Pesquisadora: “O que mais você fez?”

Menino: “Ouvi a professora, ajudo meus irmãos, tem lanche. Outro dia pintamos o desenho do livro.”

Pesquisadora: “Você gosta de desenhar?”

Menino: “Eu gosto faço macaco, tatu, aquele pássaro gavião, a professora ajuda quando a gente não sabe fazer desenho, ela faz no quadro e olho no livro também.”

O trecho do diálogo ocorreu com a pesquisadora e um menino de 11 anos. Observei que na sala de aula das aldeias Taquaral e Flor da Selva as crianças apresentam um desejo em aprender, os livros são manipulados constantemente, curiosos buscam informações sobre a imagem que despertou interesse, perguntam o que está escrito. Observei que o livro didático é o único material impresso disponível. Com a reforma a sala de aula na aldeia Taquaral foi improvisada, e serão ocupadas durante dois meses pelos alunos do EMIEP, a partir deste período os alunos retornarão a ocupar a sala de aula da escola sede. As crianças e professora ocupam a sala de uma casa que estava desocupada, nas paredes a ausência de cartazes, com isso o espaço da sala de aula torna o ambiente com pouca diversidade em materiais impressos, expostos à disposição dos olhares e curiosidades dos alunos.

As narrativas orais do público infantil indígena são construídas no cotidiano, nas muitas camadas de significação (SILVA, 1995), nos contextos de histórias, conhecimentos e partilhas de conversas, desde muito cedo as crianças estão em contato com questões complexas que aos poucos vão descobrindo e compreendendo (SILVA, 1995). As crianças menores entre 3 e 5 anos, acompanham os irmãos maiores a escola. No contexto escolar, a comunidade



representada pelo cacique nas discussões sobre a escola, argumenta que o aprendizado da criança “precisa acontecer” é uma vontade coletiva, das crianças e suas famílias, ou seja, dos membros da aldeia.

O contexto histórico cultural Cinta Larga é mediado pelos saberes tradicionais, experiências e vivências. Estão presentes os conhecimentos do não índio, nesse sentido a construção e aprendizagem só podem ser coletivas, pela participação da comunidade, transformando a escola e a prática docente. Com práticas na realidade que cerca a vida dentro e fora da aldeia. Outro aspecto levantado por Brandão (2013) sobre a escola e a comunidade, o autor vem afirmar que “a educação existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes” (p. 49) e continua:

E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isso pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula ao educando.

Contextualizar a intrincada relação, historicamente estabelecida entre a escola e a comunidade indígena é considerar a valorização e o respeito às formas de vida e cultura de cada povo, a educação assumida como responsabilidade coletiva. Neste aspecto fundamental de relações sociais, aprendizagens, práticas docentes, culturas, escolas e crianças apresento no subitem seguinte uma descrição das ações que ocorrem na sala de aula, onde evidencio os cotidianos, as atividades, a participação, o comportamento e os ouvintes, todos inseridos no contexto social, histórico e cultural, entendendo que a dimensão do desenvolvimento humano constitui-se nas múltiplas relações com o outro. Sendo assim as possibilidades do desenvolvimento humano, estão ligadas ao universo de significados e conexões entre o meio, aprendidas na vida cotidiana e entrelaçadas com as situações formais do processo de ensino/aprendizagem que caminha com a vida na aldeia.

### 3.2.1 A sala de aula na Aldeia Taquaral: momentos de reflexão, interação e aprendizagens

O caminho de casa até a escola é curto, é próximo, as crianças vêm a pé, sorrindo, dialogando, a sala de aula é o encontro esperado de todas as manhãs (Diário de Campo, 2016).

Neste subitem descrevo os cotidianos da sala de aula na comunidade indígena Taquaral Cinta Larga. Apresento o contexto onde as crianças estão inseridas, desde a organização da aldeia aos aspectos da cultura, portanto compreendo a importância de retratar a

vida social da comunidade nas diferentes dinâmicas estabelecidas no meio em que vivem. É preciso inserir-se em seu mundo, nas diversas atividades do seu cotidiano, nas brincadeiras, no rio, na sombra do pé de manga e na escola, enfim, estar com elas.

Falar de crianças indígenas, do que são esses seres e entendê-las remete a um olhar atento e cuidadoso para si e para o seu entorno, na intenção de ver as crianças como seres atuantes e livres que constroem sua identidade, produzem conhecimento, cultura e se expressam na vida social.

No amanhecer nublado, os animais são vistos aos pouquinhos, os primeiros moradores abrem as portas das suas casas para que a neblina entre e tome o espaço da casa simples de madeira.

Bem devagarinho o sol aponta para aquecer-nos. Fotografo este amanhecer, pois bem cedo tenho levantado para apreciar o despertar na aldeia Taquaral. O pulo do colchão é necessário, sentir o cheiro da manhã, aquecer a pele com os primeiros raios do sol é uma tremenda alegria, a vida na aldeia recomeça. Ver as criancinhas saírem de suas casas e correrem para o quintal, com gestos de carinho cumprimentar os animais de estimação que nas aldeias são: o porcão, os macacos, os cachorros, galos e galinhas, aves, gato, cavalo...

**Figura 16 - Amanhecer na aldeia Taquaral**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

O cantar do galo avisa a todos que a dinâmica do dia já iniciou. Observo atentamente desde o abrir das portas, que as crianças são as primeiras a desvendar a manhã, enquanto as mães fazem o café, vejo a família dialogar, os mais velhos sentados e as crianças em volta nos

bancos de madeira, a mulher que prepara o alimento também serve a todos, após a primeira refeição as crianças vão se aprontar, mais um dia na escola, ao encontro na sala de aula.

O horário das aulas é definido pelo som do pequenino sino de metal. O sino artefato da sociedade não índia foi trazido para esta sala de aula, por outros professores não indígenas que lecionaram na escola *Pasapkaréj*, com isso a reprodução do sinal como meio de comunicar aos alunos que aproxima o momento de ir para a sala de aula. Atenta, a professora não indígena<sup>54</sup> observa se todos os moradores já acordaram, ela assim o faz, visualiza se todas as portas estão abertas, algumas crianças estão no quintal, outras sentadas na beira da porta, outras na escadinha de entrada para a sala. Na comunidade indígena Cinta Larga há muitas crianças desde bebês até aos doze anos. A P.N.I. vai até a janela e toca o sininho e diz em voz alta: “vem vamos começar a aula” as crianças vêm, algumas caminham, outras correm, logo que chegam retiram os calçados dos pés e deixam na varandinha, não são apenas as crianças que vêm para aula, os irmãos e primos menores de cinco anos também acompanham.

A sala de aula já está organizada para recebê-los. Os cadernos, livros, lápis e borracha ficam na escola, as crianças entram e sentam nas cadeiras, rapidamente pegam seus materiais, vão até a mesa da professora, pegam o pote de lápis de cor, escolhem um desenho no pequeno livro de Ensino Religioso e começam a pintar. A P.N.I solicita que guardem o material e que fiquem em pé para juntos fazerem a oração. Cantam e fazem gestos. A P.N.I fala e as crianças repetem. As músicas cantadas e a oração faz parte do repertório da professora. Reconheço a importância da escola pública e laica, da interação dos sujeitos no processo de formação, das informações recebidas de outras culturas, porém, neste contexto da sala de aula, observei atentamente que a prática pedagógica apresenta os traços culturais da sociedade não índia, com ações descontextualizadas dos costumes indígenas, isso revela uma história estereotipada, os povos indígenas como coadjuvantes, neste sentido a presença das crianças, a cultura, os mitos e costumes não foram contemplados, assim como o ambiente da aldeia, silenciando os sujeitos históricos e as vivências em comunidade. Esta prática se contrapõe aos textos legais que menciona que a escola da aldeia deve ser específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. O livro não é objeto inquestionável, de um conhecimento pronto e acabado, sua utilização deve apenas para obter informações e indagações. Este material impresso disponível para os alunos indígenas nem mesmo aparece no planejamento das aulas da P.N.I, foi trazido por outras pessoas segundo informações colhidas. O respeito as diferentes crenças, opções religiosas e culturais são elementos importantes na constituição histórica do ser humano. Neste

---

<sup>54</sup> Professora não indígena, será abreviada pelas iniciais em maiúscula P.N.I.

movimento, já são oito horas da manhã, cotidianamente as aulas iniciam após as sete e trinta da manhã.

Após este primeiro momento de músicas, gestos e oração, dá-se início à realização das atividades, seja nos livros didáticos ou transcritos do quadro para o caderno. Destaco que a sala multisseriada também acolhe duas indígenas adultas, como ouvintes, ambas são esposas do cacique<sup>55</sup>, uma já concluiu o ensino médio, outra ainda está cursando, através da etapa do Ensino Médio EMIEP. Como apresentam dificuldades na leitura e escrita solicitaram à professora para acompanhar as aulas e gentilmente foram atendidas. As crianças na fase da alfabetização se misturam aos demais, na pequena sala de aula, durante a observação estavam presentes quatorze estudantes que, além do espaço, também dividem a atenção da P.N.I.

**Figura 17- Crianças na sala de aula da escola velha**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

A língua materna, a língua aprendida em casa com os pais e os parentes representa um recurso na alfabetização cultural, na escola as crianças conversam muito entre si, os diálogos na língua materna são constantes, “[...] por isso que a experiência verbal individual do ser humano

<sup>55</sup> Esta descrição da aula ocorreu na escola sede da aldeia Taquaral, neste contexto escolar temos presentes as esposas do cacique como ouvintes.

toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 314). A contribuição no desenvolvimento humano também se dá por meio das experiências comunicativas, para isto as crianças são falantes bilíngues.

A criança indígena é atuante, relaciona-se constantemente com os colegas que estão na escola e com os acontecimentos fora dela, onde quer que esteja ela interage ativamente com as pessoas e com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assumem e de suas relações (COHN, 2009).

A alfabetização na escola da aldeia passa por situações críticas, as crianças apresentam dificuldades na assimilação dos conhecimentos sistematizados, os conteúdos trabalhados estão de acordo com a matriz curricular das escolas urbanas, o despreparo na prática docente e as metodologias tradicionais não correspondem com a diversidade cultural dos próprios sujeitos. O que se espera é que a educação diferenciada possibilita aos povos indígenas um ensino nos universos socioculturais, específicos de cada etnia. Ser bilíngue na fala e escrita das línguas materna e portuguesa, a alfabetização nestas duas línguas é indispensável no processo educativo e preservação da identidade, sendo necessária a utilização de diferentes recursos e materiais disponíveis que atenda as crianças e jovens em idade escolar. Para o momento a comunidade Cinta Larga não possui de maneira formal o registro escrito da língua materna. A comunidade aceita a língua do não indígena como recurso para buscar mais valorização na sociedade, mas a preocupação do povo indígena é revitalizar a língua materna, para que não ocorra o risco de desaparecer, tanto na preservação da língua ancestral, como na escolha de abandoná-la para usar apenas a língua portuguesa, a comunidade, está determinando sua escolha e vê na escola um espaço apropriado, dinâmico e transformador (D´ANGELIS, 2000), a etnia Cinta Larga são todos falantes da língua materna.

Durante a pesquisa de campo, observei a relação da prática pedagógica com as atividades das crianças, ou seja, trazer para a sala de aula as vivências nos contextos das aldeias aquilo que é significativo, por assim dizer, experimentar a vida cotidiana das crianças. As características do processo ensino-aprendizagem ficam restritas a sala de aula e aos conteúdos listados no PPP, a pouca preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças ainda permanece fora da escola. Experimentar o aprendizado das crianças é diversificar, neste sentido, aulas teriam outro significado e neste complexo sistema de interações e comportamentos vivenciar a rotina das crianças é tornar a sala de aula um ambiente de diálogo acolhedor, portanto, trazer todo esse emaranhado de aprendizagens que transitam nos diversos contextos para as aulas, tornando-as mais atrativas e alegres, tendo a criança como um ator

social importante e relevante (COHN, 2009), quanto mais valorizar o conhecimento das crianças, mais diversificadas e significativas serão as aulas.

Com relação às atividades escolares, é interessante destacar que independente da idade e do ciclo ao qual cada criança se encontra, todos realizam a mesma atividade, ou seja, um mesmo método, um mesmo conteúdo. Dialogando com a professora, ela informou que encontra dificuldades de trabalhar com a turma multisseriada, os costumes e a vida na aldeia reforçam as dificuldades, nos perguntamos juntas: como é possível reverter esta situação? Segundo Silva (1995, p. 492), “parece-nos que o caminho é rever nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber”. Os professores que lecionam nas aldeias compartilham destas e outras dificuldades, como a ausência do acompanhamento e auxílio pedagógico, cursos de formação, discussões sobre os problemas enfrentados, um conjunto de contradições constatadas que reforçam as diferentes formas de aprender, ensinar e viver a realidade.

A P.N.I afirma que seu maior desafio é que todos aprendam a ler e escrever na língua portuguesa, alfabetizá-los é o objetivo da professora e coordenação pedagógica. Observei que as preocupações circulam pelas aprendizagens dos conteúdos nacionais, seguindo os que está inserido no Projeto Político Pedagógico, utilizar apenas esta forma de ensinar, resulta em processos de opressão e desconectados da realidade indígena. O que não se pode desvalorizar é que há uma conexão entre os contextos de aprendizagens na aldeia como “parte da existência humana, histórica e social, como dela faz parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o medo, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia” (FREIRE, 2001, p. 12). O vínculo entre ensinar, aprender e meio social circunscreve a vida de todo ser humano; neste sentido, a criança deixa de ser apenas receptora e aprendiz, para como produtora de conhecimento, também ser capaz de ensinar.

Para Pereira (2002, p. 170), “a criança recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas”. O desenvolvimento da criança indígena ocorre nos espaços e nos tempos da aldeia, segue rotinas de aprendizagens culturalmente constituídas no cotidiano. A vida é movimento e transformação, o conhecimento é construído ao longo da vida, pelo interesse pessoal de cada um, cabe a organização do trabalho pedagógico na escola da aldeia, a compreensão significativa dos modos distintos de viver nas comunidades indígenas e atuar no processo de ensino/aprendizagem conforme o contexto atual.

Vale notar a contribuição de Oliveira (1997, p.64) neste assunto quando menciona que:

Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

A relação de ajuda é constante entre as crianças, uma sempre está disposta a ajudar a outra. A interação entre as crianças de idades diferentes é integrada em um contexto de desenvolvimento, elas querem muito aprender e a comunidade espera que isso seja concretizado, através de lutas e insistência de ter uma escola na aldeia que articula os diferentes conhecimentos e estratégias de (re) valorização da cultura.

Durante os momentos de observação no contexto escolar na escola sede da aldeia Taquaral, as reflexões foram intensas, dentre elas refletia sobre o ambiente da sala de aula, assim como o currículo que não evidenciam os saberes indígenas através da prática, no processo de ensino/aprendizagem os conhecimentos tradicionais, a sabedoria dos anciãos pouco transita pela escola. Diante desta realidade, há carência de projetos que contemplam estas questões.

É muito presente a prática escolar urbana e homogênea em torno da realidade das crianças indígenas, a função social da escola configura um cenário descontextualizado com a pluralidade cultural. É preciso vencer as dificuldades, superar os conflitos e as distâncias. A possibilidade de um novo fazer escolar (LUCIANO, 2006) na sala de aula junto às crianças, passa pela reflexão de pensar a realidade que precisa ser apropriada a cada povo indígena.

### 3.2.2 Aldeia Flor da Selva: a sala de aula, as crianças e os espaços de aprendizagens

Foi surpreendente! O inesperado alavancou meus sentidos, moldou de maneira infantil e pura minha passagem pela aldeia Flor da Selva. Fomos bem recebidos, acolhidos pelas crianças, seus olhos no primeiro momento fitavam em mim. Os papéis inverteram? As crianças eram os pesquisadores, eu a pesquisada (ou a estranha). Estudaram-me, olharam, ouviram, sorriram e após os momentos de observação, conversas e aproximação, a magia do entorno embelezada pelo verde da paisagem, nos aproximamos. Como são amáveis, carinhosos e próximos. Estou encantada! Deixei-me envolver! Assim desejei. Os objetivos da visita à aldeia foram definidos pelo campo pesquisado, com franqueza os sujeitos pesquisados revelaram-se ser uma doce descoberta, a pesquisa, reafirmo, adentrou pelo meu corpo (Diário de Campo, 23/05/2016).

Finalizei esta etapa da pesquisa no mês de maio de 2016, na aldeia Flor da Selva a 95 km de distância do município de Aripuanã-MT, as observações ocorreram entre idas e vindas

de carona ou por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que disponibilizou o carro e motorista para a equipe gestora da E.E.I. *Pasapkaréj* realizar as visitas na sala anexa. Quando pintava uma oportunidade, boroca<sup>56</sup> nas costas, uma corridinha rápida ao mercado e lá estávamos a caminho da aldeia. Com os objetivos sobrevoando meus pensamentos estava disposta a atingi-los, portanto considerei importante a observação nesta aldeia por se tratar de uma comunidade indígena que demonstra um bem querer pelas crianças e pela escola. Para observar as práticas na escola, acompanhar as crianças nas brincadeiras, bem como a entrada na aldeia, solicitei a autorização do cacique, assim também ocorreu na aldeia Taquaral.

**Figura 18 - Momento de interação e aprendizagens dentro e fora da sala de aula**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

A E.E.I. *Pasapkaréj* possui na aldeia Flor da Selva uma sala anexa de alvenaria, com dois banheiros e uma cozinha. Na sala de aula temos um quadro de giz, mesas e cadeiras, ventiladores, um armário de aço, uma televisão e um computador de mesa. Nesta comunidade

<sup>56</sup> Expressão utilizada que designa mochila, uma pequena bolsa onde se guarda poucos objetos. Boroca no dicionário traz outras interpretações.



as aulas acontecem em dois períodos. No período matutino a turma multisseriada é composta por onze estudantes do segundo e terceiro ciclos, ou seja, do quarto ao nono ano e um professor não indígena que leciona há cinco anos nesta comunidade. No período vespertino temos a turma do primeiro ciclo com cinco estudantes, sob a responsabilidade de uma professora indígena<sup>57</sup>. Além dos cinco estudantes tem ainda uma criança indígena de cinco anos e um ancião que são ouvintes e estão frequentando as aulas sem estarem matriculados, estão lá a convite da P.V.

A preocupação em valorizar e fortalecer a educação escolar indígena na comunidade é uma questão que o cacique vem lutando para que seja consolidado na escola, ele acredita que as crianças e os jovens serão capazes de lutar pelo direito do povo através da educação escolar, que é vista como ferramenta para uma vida melhor, com formas e maneiras diferentes de aprendizagens, portanto de transformação que estão bem pontuadas nas palavras das autoras Tassinari e Cohn (2012, p. 254):

O que é fazer dialogar, em sala de aula, os conhecimentos indígenas e escolares, ditos, aliás, “universais”? Como fazê-lo? O risco, percebido em muitas escolas indígenas espalhadas pelo país, é trazer, lado a lado, em paralelo – e sabe-se que as linhas paralelas são aquelas que nunca se encontram... – uma “história indígena” e uma “história”, uma “geografia indígena” e uma “geografia”, assim, não adjetivada. No entanto, uma interculturalidade só poderá ser de fato alcançada quando esses conhecimentos puderem se comunicar, e esse é, certamente, o grande desafio.

De fato a contribuição das autoras torna evidente o que vem sendo discutido em produções acadêmicas sobre as culturas diferentes, promoção e integração cultural dos conhecimentos tradicionais, concomitante com os conhecimentos científicos, agregados e trabalhados conforme o contexto social dos povos indígenas. A partir da citação que provoca uma profunda reflexão, relato a observação feita durante a pesquisa de campo na companhia da P.V, as crianças e o processo de ensino/aprendizagem que ocorrem na sala de aula e fora dela, descrevo as práticas, o comportamento das crianças e a relação entre os sujeitos.

A experiência na sala de aula mostrou que de maneira geral, as crianças indígenas são emotivas, calmas, gostam de estar na escola, são comprometidas e solidárias. Muito do que os Cinta Larga aprendem e ensinam uns aos outros, são conhecimentos transmitidos entre gerações, há sempre o que aprender, e durante a vida toda se aprende (SILVA, 2002). Assim as crianças realizam a sua própria síntese que se constitui de saberes e o desenvolvimento biológico, social e cognitivo segue o movimento da vida que é histórico e cultural.

---

<sup>57</sup> Professora indígena será substituída pelas iniciais em maiúscula P.V.

Em cada contexto histórico e social a infância se define, assim como o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo, são fases distintas e interligadas com possibilidades de aprendizagens construídas a partir de sua interação com outras crianças, com os adultos, com os espaços de brincadeiras e com os brinquedos. Desenvolvem novas habilidades e aperfeiçoam as existentes nesse contexto social de desenvolvimento, conhecimento, aprendizagens e interação a escola está presente no cotidiano onde as vivências e experiências orais e práticas transitam contextualizando com a vida das crianças indígenas.

Ao descrever sobre a aula nesta comunidade, quero esclarecer que não pretendo utilizar do caráter comparativo entre os processos de ensino/aprendizagem ocorridos nas práticas docentes e entre as crianças, este não é o foco deste trabalho, portanto a expectativa centra-se numa perspectiva de contribuição e reflexão de um trabalho acadêmico científico, em dar visibilidade social aos povos indígenas Cinta Larga que lutam há anos por uma educação escolar indígena que caracteriza a escola específica e diferenciada, como preconiza a legislação com a garantia de construção e participação coletiva, conforme os modos próprios de aprendizagens e da vida. Segundo confirma Zoia (2009, p.145), “[...] a formação para uma educação diferenciada, específica, bilíngue, intercultural, continua ainda muito na retórica, no discurso”. A educação nas comunidades indígenas precisa potencializar um novo modelo educacional de integração onde cada sujeito se reconheça e ocupe os espaços de discussões superando a hegemonia do discurso dominante. Volto a afirmar que um dos caminhos apontados é a participação da comunidade, na efetivação das políticas públicas e de outras ordens.

Neste subitem descrevo a pesquisa de campo realizada na sala anexa da E.E.I. *Pasapkaréj* na aldeia Flor da Selva, com a turma do primeiro ciclo, as crianças entre seis e oito anos, os ouvintes e P.V. Ao observar a estrutura física da sala de aula, apresenta um bom aspecto, é ampla e acomoda a todos os sujeitos que permanecem no seu espaço.

Antes de iniciar a aula, observo as crianças brincando, logo correm para suas casas e, curiosa, pergunto:

Pesquisadora: “Ei aonde vocês vão?”

Menino (7 anos) pára, se volta para mim e responde: “vou tomar banho.”

Pesquisadora: “tomar banho? você vai onde?”

Menino (7 anos): “vou na escola.”

Logo adiante se aproxima uma menina penteando os cabelos molhados, observei que já estava com outras roupas e como estava se penteando fui puxando conversa:

Pesquisadora: “você já tomou banho?”

Menina: “sim”

Pesquisadora: “o que você está fazendo?”

Menina: “penteando o cabelo.”

Pesquisadora: “porque você está penteando seus cabelos?”

Menina: “eu vou na escola.”

Há razões para enfatizar este diálogo estabelecido com as crianças, foram produzidos mecanismos para que pudessem evidenciar o seu modo próprio de ser e, portanto, nesta dinâmica, no contexto da aldeia, vivenciamos múltiplas relações de afeto e aprendizagens entre os sujeitos da pesquisa. Percebemos o cuidado com o corpo, a visão que têm sobre a higiene, a criança enquanto sujeito histórico cultural que desvenda o seu universo infantil, que adquire conhecimentos, que observa o mundo e age sobre ele. A decisão de ir tomar banho partiu das próprias crianças, não sendo necessário que os pais as chamassem, bastou que uma das crianças dissesse: “ta na hora de ir pra escola” que todas foram pra suas casas almoçar e se arrumar. Por volta das 12h50, a P.V já está a caminho da escola, as crianças que estão fora de suas casas com a mochila nas costas a acompanham. Quando chegam à escola se dirigem para as cadeiras e lá ficam sentados até que todos cheguem. Cada criança decide onde vai sentar. Atenta, observei que os materiais escolares não ficam na escola, mas sim, dentro das mochilas, uns cadernos são grandes outros pequenos, os lápis e borrachas também ficam aos cuidados e responsabilidades das crianças. São cuidadosos no manuseio dos materiais e atentos à fala da P.V.

Seguindo adiante na descrição da aula, percebi que não há preocupação com o tempo, pacientemente a P.V vai a cada uma das crianças e verifica o conteúdo trabalhado na aula anterior, também observa se está corretamente feito. Até a atividade da pequena índia de cinco anos não passa despercebida aos olhares da P.V.

Essa prática segundo me informou a professora, é comum, isto permite a aproximação entre os sujeitos pesquisados, “[...] crianças e adultos são considerados inacabados, em constante formação, porque estão envolvidos numa complexa relação de interdependência que não se finda” (BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p. 33). É incontestável nas comunidades indígenas Cinta Larga a relação mútua de proximidade, observadas entre os adultos e as crianças, o acompanhamento e orientação ao crescimento e aprendizagens dos saberes culturais, configuram um modo intenso na formação e passagem da criança para a vida adulta.

Tudo transcorre de maneira calma, a metodologia se insere no percurso de interação entre os sujeitos, a P.V explica às crianças a atividade do dia que se pauta na escrita de nomes dos animais na língua materna, antes no quadro de giz, ela escreve o nome da escola, da professora e pedem às crianças que escrevam seus nomes, como mostra o exemplo:

Escola..... Professora:..... Aluno (a)..... Data:..... Língua Materna

A P.V faz esta mesma atividade na escrita cursiva, para as crianças matriculadas e na escrita de imprensa (caixa alta) destinada para a pequena índia de cinco anos. A reprodução da cópia do cabeçalho pelos alunos é uma prática diária das escolas urbanas, o uso pela P.V se define pelas orientações recebidas e também no modo como aprendeu enquanto frequentou como aluna a escola da aldeia.

As crianças estão em estágios diferentes de desenvolvimento e aprendizagens, mas isto não é um fator que preocupa. Nascimento (2015, p. 48) esclarece que nas comunidades indígenas “[...] a língua materna é praticada no cotidiano, porém na escrita a escola se encarrega desta tarefa”, assim como faz P.V, o desenvolvimento das crianças e a construção mental são mediados pela linguagem.

A P.V preocupou-se em atender os diferentes níveis na coordenação motora, o modo de trabalhar a língua escrita com as crianças enfatiza a influência da cultura, as habilidades e o modo como a criança aprende e produz conhecimento.

A P.V espera que todos copiem e preencham os espaços para passar a atividade seguinte. Assim diz: “vamos conhecer a letra a, i com iniciais de nome de animais” (P.V, 28/03/2016), e no quadro de giz escreveu as palavras e pediu que fizessem a leitura e o desenho correspondente, transcrevo abaixo como estava apresentado no quadro de giz:

*Amuâ* – jabuti

*araj* – frango

*ikûlí* – gavião

*ipeja* – pato

Os processos de ensino aprendizagem são diversos, para Mandulão (2003, p. 133) “[...] estas diversidades de conhecimentos peculiares de cada povo é que torna a educação escolar indígena complexa, diferenciada e rica em saberes que guardam segredos comuns e de reciprocidade”. Com formas específicas e particulares, a rotina na escola apresenta-se como um espaço que permite relacionar as propostas e práticas pedagógicas com a realidade indígena, um desafio enfrentado pela comunidade Cinta Larga. A P.V argumentou que toda vez que planeja alguma atividade na escrita da língua materna, solicita ao cacique para auxiliá-la, pois, este compreende embora com pouca fluência a escrita e leitura na língua Tupi Mondé.

Fiquei curiosa em saber como a professora trabalhava a matemática e os saberes tradicionais. Ela explicou que a matemática é trabalhada por meio de situações problemas utilizando materiais como sementes, pedras, os dedos das mãos e pés. Daolio (1995, p. 39) no livro intitulado *Da cultura do corpo* discute que “[...] no corpo estão inscritas regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário

do indivíduo com o ambiente que o cerca,” Mais uma vez temos a união do corpo, do meio e do aprendizado relacionados na prática do ensino.

A alegria e liberdade na participação das aulas reforçam a atuação das crianças, nas metodologias utilizadas pela P.V, como na cultura material da comunidade Cinta Larga. A confecção do artesanato encanta os olhos com cores e formas que nas mãos das mulheres se transformam em adereços que embelezam a todas.

E, neste mundo de descobertas, presenciei estas criações intelectuais e materiais da comunidade através da aula que teve como propósito ensinar às crianças a confecção do enfeite de flecha para os meninos e a confecção do chaveiro para as meninas. Um resgate cultural com efeitos de produção e reprodução, em que os sujeitos estão integrados em sua cultura pensada na criatividade da e com as crianças. Neste segundo momento de observações, fui contemplada com uma aula prática. O horário já soava as 13h00, percebi que a aula não seria na escola, mas na pequena varanda da casa da P.V. Logo as crianças já estavam presentes.

O cacique aproximou-se e disse o conteúdo para a aula, na sua mão trazia uma flecha de bambu, pelos de cateto, linha e cera. A P.V tomou a palavra segurando um cesto de penas de aves, fibras de barbante retirado da folha de tucumã, planta nativa da região, dividiram a turma, os meninos ficaram com o cacique e as meninas com a P.V. É importante esclarecer que, conforme a cultura Cinta Larga, o sexo feminino não manuseia a flecha, portanto não participa da confecção, isto está representado na figura 19.

O cacique ainda reforçou para que as meninas também não olhassem, pois segundo a tradição:

A menina mulher não pode fica olhando pelo de cateto, a mulher quando ela cresce na idade de casar, ela vai fica trocando de marido. Para a tradição o homem que sabe fazer o enfeite era um orgulho, quem não sabe era desclassificado na sociedade. Era como se fosse analfabeto é igual hoje quem tem estudo tem emprego fácil (Cacique *Paráá*, 42 anos, entrevista 24/05/2016).

Com os dois grupos formados, cada qual ocupando um espaço da varanda, ao mesmo tempo deu-se início às aprendizagens. Bazin (2012) descreve que ser professor é saber aprender, descobrindo junto com os outros, é saber orientar, ajudar a mergulhar de maneira consciente dentro da cultura da comunidade, registrá-la e reforçá-la com a participação das crianças, ser um modesto catalisador das iniciativas para as descobertas e redescobertas da riqueza na sua própria cultura.

**Figura 19 - Meninos observando como se faz o enfeite da flecha**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

**Figura 20 - Com auxílio da professora as meninas confeccionam o chaveiro**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

A observação nas aulas da P.V, a importância da participação das crianças na constituição dos saberes tradicionais, integra a diversidade interna dos Cinta Larga. Merece destaque a participação do cacique, o enfeite da flecha levou três horas para terminar, o mesmo me informou que a arte produzida na flecha imita as estrias do joelho. O fator tempo não

influenciou, a oralidade sempre esteve ativa, embora estivesse com os cadernos no colo, a escrita não foi utilizada; as meninas, cada uma fez o seu chaveiro de penas, sempre aos olhos atentos da P.V. Com a flecha pronta, os meninos puderam observar a construção que foi produzida no entrelaçamento dos fios do cateto, uma arte, cuja transformação, que aos poucos acompanhei.

Nessas teias e tramas, no movimento indígena de ensinar e aprender Brandão (2002, p.138) dialoga conosco, “[...] assim, para tentar compreender tanto as estrelas quanto as escolas, estamos cada vez mais obrigados a uma aproximação de horizontes, a uma convergência de dúvidas e de perguntas, e a uma franca interação de descobertas e de teorias”. Percorri caminhos para buscar compreender e interagir com a cultura, a comunidade, a escola, as crianças e o seu modo próprio de aprender, aprofundei-me, em leituras para dar um caráter científico a este trabalho, vivenciamos inúmeras contradições, reflexões e questionamentos sobre as questões da educação na E. E. I. *Pasapkaréej*, uma única escola com oito salas anexas. A lição que extrai das experiências observadas, e acima relatadas, nas escolas das aldeias, é que é possível avançar, alimentar o sentimento da esperança na educação, pois sem ela não lutamos para obter uma educação emancipadora (GADOTTI, 2007).

Cabe ressaltar que a diversidade cultural em sala de aula é uma forma de contextualizar conhecimentos e práticas, reinterpretadas e entendidas como direito de formação e desenvolvimento humano, como processo de apropriação dos diferentes saberes em todos os aspectos. Os povos indígenas clamam por novas práticas na educação escolar indígena.

Os direitos da sociedade indígena estão entranhados em adversidades, portanto, para qualquer mudança neste processo não concluído e tortuoso, o povo indígena Cinta Larga pode construir uma história de lutas, superando os desencontros e ameaças na busca pela bravura e, principalmente, por novas conquistas, pois a sobrevivência é a maior de todas elas.

Até este momento apresentei o contexto na escola da aldeia, ambiente coletivo onde a criança aprende e ensina na relação dos saberes tradicionais incorporados à educação e às diferentes práticas na transmissão destes conhecimentos. Sinto-me a vontade para oferecer um breve relato do olhar rico e significativo do cacique e ancião sobre a memória do seu tempo de infância, da aprendizagem e a educação na atualidade.

### 3.3 Memórias da infância: experiências narradas no contexto da vida indígena

Desde pequenos nós começamos a frequentar “nossa escola”, a primeira coisa que fazemos na infância é a furação, onde a gente aprende a nossa escrita das pinturas, a confecção da cinta, os colares, as flechas, pinturas confeccionado com pelo de cateto, porco do mato e pena de aves. A escrita pra nós na infância é a pintura no corpo (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista 16/02/2016).

Sentados num banco de madeira de uma casa simples, a pesquisadora, o ancião, sua esposa e o tradutor, coletei estas falas de histórias sobre as lembranças culturais do seu povo, ficamos ouvindo o relato saudoso de um índio velho que recordava a infância, as aprendizagens e os saberes da vida. A idade do ancião apresentada foi uma estimativa feita pela FUNAI, segundo informações dos parentes, ele tem mais idade do que nos foi passado, justamente porque ao narrar as histórias confirma que vivenciou os conflitos ocorridos antes e após o contanto com a sociedade não índia.

Quando lembra o seu tempo de criança de um tempo diferente de noites escuras, de barulhos na mata, da escrita nas pinturas corporais, para ele tudo se aprendia e criava, desde cedo aprende com a vida, com as pessoas e com o mundo.

Neste sentido, Munduruku (2012, p. 17) menciona com relevância que recordar é se fazer presente, portanto, “a memória é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir, [...] a memória é quem nos remete ao princípio de tudo, às origens, ao começo, ao Um criador. É ela que nos lembra que somos um fio na teia da vida”. Sabemos que estes conjuntos de memórias tem sido objeto de debate neste trabalho, diante da intenção de indagar e propor reflexões, reconhecendo as diferenças sociais, a história cultural e o percurso da educação. Neste contexto de memórias e atualidade, ouvir os sujeitos da pesquisa num recorte da sua história, é protagonizar um espiral do passado e presente. Sua infância foi marcada por fortes lembranças, rituais, pela ancestralidade e participação na vida social das aldeias, a escola física de tijolos e paredes o estabelecimento público ou privado de fato não existia enquanto era criança.

Quando o ancião menciona que, “desde pequeno nós começamos a frequentar nossa escola”, ele não menciona a escola que conhecemos: urbana, padronizada e homogênea, ele vem afirmar sobre as fases de aprendizagens, das passagens da vida infantil para adulto. Frequentou, quando criança, a vida em comunidade, nas aprendizagens coletivas, em meio à natureza, espaços de socializações cotidianas, sem quadro de giz, sem cadeiras e livros, em meio à comunidade onde se aprende na oralidade e nas experiências, nos rituais e práticas. Uma lembrança histórica de aprendizagens e ensinamentos significativos que iniciam logo após



a idade de cinco anos, com a furação<sup>58</sup> um ritual, uma representação simbólica, de um processo de desenvolvimento que a criança vai aprendendo aos poucos, pela experiência própria e pela inserção no ambiente e comunidade onde vive.

No decorrer da pesquisa de campo os índios velhos das aldeias, que meu olhar conseguiu captar e observar possuem esta característica, a furação. Nesta trajetória histórica, Oliveira (2006, p. 16-17) relata que as populações indígenas são “[...] forjados pela própria natureza, os ritos são muito mais antigos do que a humanidade”. As palavras da autora são, portanto, para o ancião, uma experiência gravada no passado que busca ser transformada em experiência vivida ritualmente no presente.

Durante o período de um ciclo ritual na aldeia, a participação da comunidade nos preparativos com cantos, alimentos e danças é instruída pelos velhos índios, as crianças são o maior bem na comunidade indígena, ensinar a elas os saberes tradicionais é manter viva a cultura e as composições que enlaçam o passado no movimento do presente. Ao fazer tal analogia “a escrita pra nós na infância é a pintura do corpo” o ancião apresenta sua sabedoria; conhece os fatos e o contexto real, as diferenças e os acontecimentos, lutas e avanços do seu povo.

Os primeiros traçados são marcados pelos costumes é a representação sagrada do cosmos, a escrita nos corpos é exibida nas pinturas corporais, elas manifestam os valores culturais, identidade e conhecimento, desta forma vão definindo os movimentos rituais e o desenvolvimento do corpo. Nas memórias da infância o ancião mencionou a alegria de viver em companhia das crianças, para ele a escola na aldeia não se ensina a aprender com a natureza, a ler o mundo e viver com os bichos. Mas a vida na comunidade se aprende a conviver com os outros e a cada dia na aldeia, as crianças vão se constituindo a cada novo encontro, nas brincadeiras, nos diálogos, nos momentos alegres e tristes.

Nas aldeias Cinta Larga, a presença das crianças nos espaços é constante, a “molecadinha” interage com tudo que está a sua volta. Para Nunes (2002, p. 257) “a criança é a depositária de toda uma expectativa de continuidade, envolvendo todas as instâncias da vida social”. Neste sentido, este subitem vem dialogar com os olhares dos adultos das aldeias diante dos diferentes espaços e tempos de socialização, aprendizagens e memórias.

É importante reconhecer as crianças como sujeitos históricos, imersos nos contextos das suas realidades e interações, na construção das infâncias e cultura coletiva com seus jeitos

---

<sup>58</sup> A furação era uma prática cultural que definia o início do processo de aprendizagem, as crianças desde pequenas recebia esse adereço ao corpo entre os lábios e o queixo, o instrumento usado para a furação era um graveto firme pontiagudo extraído das plantas e preparado pelos mais velhos, na atualidade esta prática esta amarrada ao passado. Apenas os mais velhos em festas e comemorações indígenas usam este ornamento.

de viver tradicionalmente. Essa importância se torna evidente na relação com o cotidiano da aldeia e a escola; trago para isto a narrativa do cacique.

As tardes, ele sentava no banco de madeira a sombra do pé de biriba, observava atentamente o movimento na aldeia Taquaral, o corre-corre das crianças, as brincadeiras e o modo como são tratadas pelas famílias e visitantes. O cacique (60 anos, entrevista 11/05/2016), é um senhor observador e preocupado com as crianças; em nossas conversas ele menciona:

Criança tem que estudar, tem que conhece as coisas, tem que aprende lê, eu não estudei, não tinha escola na minha época, sofri muito, agora eu quero que as crianças do meu povo estuda. Criança tem que brinca e estuda, já conversei com a professora e disse que quero que criança aprende, mas o meu povo muda muito, não para na aldeia, vai de uma aldeia, vai pra outra, ai criança não fica na aldeia, vai pra outra, ai criança não fica na escola o ano todo dai também não consegue aprende tudo, quando tinha outro professor não deu certo porque reclamava da criança, eu não gosto, essa professora aqui toda criança gosta dela, acho que vão aprende [...].

Exagero à parte? Nada disso, o cacique relata aquilo que o aflige e preocupa. Nas andanças desta pesquisa sua fala pode ser bem observada, sua luta deve ser reconhecida, pois muitas vezes foi ao encontro dos órgãos públicos na busca por atendimento para as comunidades indígenas, o que recebeu veio através da insistência, pois vivem a esperança pelo reconhecimento dos direitos legais que permita o acesso ao conhecimento através da escola. Para Munduruku (2012, p. 15), “infelizmente, em pleno século XXI continuamos sem conhecer realidades únicas e especiais que tornam estes povos autênticos guardiões de saberes ancestrais”. O baixo desenvolvimento do processo educacional na escola sede e salas anexas é uma constatação viva e presente dessa realidade, conforme foi observado na pesquisa de campo.

Recordo a fala do cacique, “criança tem que estuda, tem que aprende”, pensar a escola como espaço onde os conteúdos e conhecimentos se misturam e se materializam em ações concretas, produzindo artefatos para o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes. A fala do cacique não traz contradição quando afirma, “não tinha escola na minha época”, a escola indígena *Pasapkaréj*, nas comunidades Cinta Larga obteve sua criação e autorização municipal no ano de 1997 e passou a ser uma escola estadual em 2003. Óbvio que o ancião e cacique na infância não frequentaram a instituição escolar. Suas contribuições no contexto escolar vêm da compreensão e convívio individual e coletivo, a partir das lutas pela implantação da escola na aldeia e pela influência da sociedade envolvente.

Para as comunidades indígenas a educação escolar indígena é um fator de interação aos grupos sociais.

Ao tecer uma análise reflexiva das narrativas acerca da educação, escola e aprendizagens, destaco os esforços dos professores indígenas e não indígenas para enfrentar as situações no descaso institucional e da formação. Problemáticas que vão se modificando historicamente e se mostram vivas no presente. E é isso que está presente na fala do ancião e do cacique, uma educação que percorre caminhos semelhantes entre a aprendizagem da infância vivida e experimentada nas tradições e costumes pelos índios velhos, na cultura que se atualiza para permanecer viva, através dos adultos, jovens e crianças, reconstruindo seu caminho nos diferentes acontecimentos históricos.

Meu olhar sobre a comunidade indígena Cinta Larga se expande para além da escola, ou seja, fora dela, no universo infantil das crianças com as quais estou disposta a interagir com a realidade, com as brincadeiras, no banho do rio, no brincar do forno, no ser criança Cinta Larga.

Finalizando esse diálogo sobre o contexto escolar, compreendo que muitos olhares e outras pesquisas são necessários para novas reflexões, problematizações da educação escolar, as infâncias e comunidades indígenas, abordando diferentes temáticas como a visão da escola específica e diferenciada, entre outros.

No último capítulo pontuo a presença, participação e a interação das crianças nos diversos contextos de brincadeiras e aprendizagens. Pensar a criança como um ser de respeito e liberdade, como continuidade da existência cultural é também preservar por meio delas as memórias ancestrais do seu povo. Na sociedade indígena Cinta Larga a criança é vista como sujeito que aprende e ocupa de fato seu lugar na comunidade.

## CAPÍTULO IV

### AS CRIANÇAS CINTA LARGA

A criança é o recomeço da vida e continuidade da existência do povo (Professora indígena, 30 anos, entrevista, 09/03/2016).

Pra mim a criança indígena tem uma alma pura, elas te olham com um olhar longe de ternura. Quando gostam de você elas chegam perto. Elas gostam de presentear pra demonstrar que gostam, fazem colar e bonequinha de barro. São crianças perfeitas, eu gosto demais delas, me trazem paz, principalmente porque muitas delas não têm contato com a cidade. Elas ficam te olhando, querem brincar, atenção e abraços, passo a mão nos cabelos delas, elas são lindas. Se você ficar cinco minutos conversando, oferecer um pouco de carinho elas saem correndo felizes dando risadas (enfermeira CASAI, 32 anos, depoimento em 13/03/2016).

**Figura 21 - As crianças em diferentes atividades na aldeia**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Este capítulo tem como propósito descrever a criança Cinta Larga, no contexto social e cultural entre as brincadeiras e os cuidados, para isto a etnografia como opção metodológica, possibilitou a minha inserção no cotidiano das aldeias, para compreender a noção de infância concebida na organização histórica e familiar desse povo. O estudo da infância ganha destaque por volta do século XX, com publicações acadêmicas e pesquisas nas diferentes áreas do

conhecimento, como a antropologia e sociologia. Fundamentada em estudos da antropologia, que buscam identificar um novo paradigma sobre as infâncias, as autoras Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 18) lançam a obra “Crianças Indígenas: ensaios antropológicos” onde apresentam seis princípios sintetizados que conceituam e orientam sobre o estudo das infâncias:

1. A infância deve ser entendida como construção social [...],
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social [...],
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas [...],
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social [...],
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados [...],
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

A obra citada integra textos de vários autores, pesquisas e etnografias sobre as infâncias nas sociedades indígenas. Com esta leitura e outras leituras, busquei evidenciar as diversas formações sociais em que as crianças Cinta Larga seguem aprendendo e produzindo conhecimentos, como reforça Nunes (2002, p. 65): “[...] a infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que, por meio destes, se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta”. Para a comunidade Cinta Larga, é notável a relevância dada às crianças sujeitos de valor que merecem cuidados para desenvolver e formar-se, a atenção prestada no cotidiano das aldeias Taquaral e Flor da Selva apresentam a interação nos contextos do espaço e tempo cultural, no aqui e agora onde a infância é referência de vida e continuidade, como bem observei durante a pesquisa de campo.

#### **4.1 Os cenários da vida cotidiana**

As crianças aprendem sobre a cultura, os costumes, os enfeites e as atividades  
(mulher Cinta Larga, 2016).

Ao tratar da infância vivida em grupos indígenas, reconheço as especificidades e seus processos histórico-culturais distintos, é evidente que cada etnia possui formas e modos de viver segundo seus costumes, território, economia, história e diversidade. Descrevo este aspecto do povo Cinta Larga para contextualizar as diferentes fases/etapas da infância, junto à família, comunidade na companhia de outros e nas tarefas diárias como meios de preparação e iniciação a vida coletiva na aldeia.

As fases da vida e o desenvolvimento das crianças, na comunidade Cinta Larga, são descritas segundo informações dos sujeitos da pesquisa.

Quando é *mbyp* (criança) recém-nascida e de colo até os 2 anos fica sob os cuidados atentos da mãe; o bebê é amamentado e, aos poucos, lhe são apresentados outros alimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, motor e cognitivo.

Após esta etapa, as *mbyp*, começam a explorar os diferentes espaços da aldeia, não há, nesta fase, atividades específicas ou obrigações a cumprir; desde que aprende a andar sozinha, já acompanha as outras crianças ou os adultos. Nas reuniões em que os homens participam, as crianças têm livre acesso, entram e saem sem nenhum tipo de constrangimento ou bronca dos pais (homens), já a presença das mulheres ocorre se forem convidadas. Embora pequenas na estatura e idade, brincam em diferentes espaços das aldeias e com as demais crianças.

A vida cotidiana segue entre as aprendizagens e interação, os meninos caçam, pescam, buscam palhas, sempre aos olhares dos adultos., sempre. Têm atividades junto à comunidade, quando são maiores auxiliam os adultos na construção de casas ou ocas, carregam diferentes objetos conforme suas capacidades físicas executam, com mais frequência o trabalho na coleta, separação e pesagem da castanha, também são eles os responsáveis pelo roçado do mato nas plantações (roça) e no entorno da aldeia, desenvolvem estas habilidades seguindo os exemplos dos pais.

Para as meninas os ensinamentos se baseiam em varrer a casa, cortar ou lavar alimentos, na companhia constante da mãe, a cozinhar, lavar as roupas dos membros da família, a cuidar dos irmãos de menor idade e prestam ajuda nas obrigações diárias.

Segundo, os costumes Cinta Larga o menino com certeza terá mais atenção do pai, que o ajudará a confeccionar seus instrumentos; já a menina terá por mais tempo a companhia da mãe, que também lhe ensinará suas obrigações (SIMAS; PEREIRA, 2010). As atividades e responsabilidades vão sendo atribuídas conforme o grau de desenvolvimento das crianças.

Na vida social das crianças, às práticas laborais fazem parte de seu cotidiano, conforme a cultura e os costumes da etnia Cinta Larga. Nas vivências infantis e atividades em grupo compartilham respeito, aprendem e ensinam. Ensinamentos de pai/mãe para filho/filha e ensinamentos entre irmãos, contempladas em aprendizagens e responsabilidades.

**Figura 22 - Crianças nas práticas diárias e cuidados com irmãos menores**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Logo que o dia amanhece as crianças tem sua tarefa a cumprir, o primeiro compromisso é ir à escola, após o desjejum, e estão dispostas a explorar mais um dia. Logo que as atividades se encerram, retornam para suas casas, para o dia espera-se muita agitação e movimento, segundo Grandó (2006, p. 31):

Nos diferentes tempos da criança, ela assume responsabilidades perante a família e a comunidade/escola, descobrindo seu tempo de brincar e aprender com outras crianças. Estas participam de todas as atividades dos adultos, sempre acompanhando os pais (geralmente a mãe) ou uma parenta mais velha. Nessas atividades, encontram sempre maneiras de se divertir com o que há de disponível no espaço.

Assim as crianças vão aprendendo as atividades cotidianas realizadas sem pressa e com muita paciência, os pais iniciam o processo de aprendizagens e ensinamentos, pelos exemplos que irão orientá-las na vida social. Neste sentido, Novaes (1994, p. 183) reforça, “um

índio não grita com crianças, quanto mais espancá-las. A paciência de um pai ou uma mãe pode ser quase infinita, ainda que a criança ateie fogo a casa”. Enquanto realizava a pesquisa de campo não constatei em nenhum momento os pais ou irmãos, mais velhos sorrir uma criança, as intervenções aconteciam na oralidade, entre as crianças é incomum qualquer tipo de agressão. Brandão (2002) corrobora, mencionando que precisamos lançar um olhar fecundo às interpretações sobre as crianças, compreender quem são e como vivem as suas vidas.

O que também desperta a atenção, nas relações entre os irmãos, são os cuidados comuns nas comunidades indígenas, crianças pequenas cuidando de outras crianças menores, carregando-as no colo. Vygotsky (2008, p. 135) afirma que entre o “[...] conceito cotidiano da criança, “irmão” é algo impregnado de experiência”. As relações entre pares, durante a infância, têm um papel primordial no desenvolvimento social e afetivo, é um laboratório natural para aprendizagens e brincadeiras. As crianças são cuidadosas com outras crianças, seja segurando, observando para que não machuquem ou catando piolhos e micuins. A maneira que agem umas com as outras, com certa naturalidade, demonstra ser uma atividade cultural aprendida espontaneamente.

A escola é um espaço de cuidado, as crianças auxiliam na limpeza, ajudam a professora a varrer a sala de aula. Através das práticas diárias vão constituindo o cotidiano infantil.

**Figura 23 - Criança varrendo a sala de aula**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)



Preservar os costumes é uma preocupação dos mais velhos nas comunidades indígenas, atribuir às crianças atividades diárias é considerado como um meio de educá-las para a vida em família e em sociedade.

O preparo para a vida adulta começa na infância, na companhia dos parentes e das crianças, desde pequenas recebem a noção das obrigações. Neste intenso processo de aprendizagens, nesta transmissão de conhecimentos a educação casual e empírica exerce seu papel, a infância vai sendo constituída na cultura e nos costumes, uma variada forma de estabelecer relações entre si, com o lugar que vive e com a natureza.

Neste processo dinâmico de aprendizagens meninas e meninos tornam expressiva a participação nas tarefas da aldeia, ainda desfrutam das brincadeiras variadas e construtivas, que não dependem da idade e faixa etária.

A partir daqui, procuro apresentar as experiências infantis nas brincadeiras das crianças Cinta Larga.

#### **4.2 As experiências da criança Cinta Larga com a cultura e as brincadeiras no cotidiano**

No final da tarde, o encontro do sol com a chuva, ao som dos grilos, na grama molhada, a manifestação do canto da natureza, as flores completavam o cenário, orquídeas, beijinhos e buchinhos contribuía para a beleza daqueles momentos. Entre risos, arrepios e encantamento, falamos da infância, das crianças doces de sorriso fácil e olhar profundo. Sobre a mesa um delicioso doce de abóbora regional feito pelas mulheres daqui. Acolhida com afagos estreitamos as relações e nos colocamos a dialogar. O gravador, companheiro inseparável, capturou sem interrupções as narrativas deste momento rico, prazeroso e repleto de brilhos e sentimentos. As conversas, os olhares, a observação emocionou-me. O ser criança livre, felizes nas brincadeiras, no improviso, na riqueza da vida e do viver na aldeia (Diário de Campo, 12/04/2016).

As crianças Cinta Larga, sentem o mundo, brincam, estudam, trabalham, fazem estripulias, choram e se alegram. No espaço da aldeia as crianças constroem identidades, amizades, compartilham experiências e cultura com outros. Também dividem segredos e regras, o brincar de faz-de-conta traz grandes emoções e alegrias é o encontro de encantamentos, fantasia, ludicidade e liberdade. Nunes (2002, p. 71) considera que a liberdade “engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta”, uma característica observada nas etnografias das infâncias indígenas por diferentes pesquisadores.

Para Benjamin (1987, p. 39) “cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, [...]”. Como bem pontuou o autor, as infâncias em uma perspectiva histórico social, reconstrói a história com momentos prazerosos e aprendizagens em espaços de diversidade, descobertas e recomeços.

Cada vida que nasce na aldeia expressa a relação entre a natureza e a cultura, para os povos indígenas toda expectativa de continuidade está depositada na criança, ela “envolve todas as instâncias da vida social” (NUNES, 2002, p. 257), portanto, toda resistência e apropriação dos conhecimentos fortalecem as tradições culturais vinculadas a realidade que está sempre em processo de transformação.

A produção da vida vem acompanhada de grandes e pequenas maravilhas, as crianças têm, no seu cotidiano, uma extrema relação afetiva com a natureza, com os bichos e com a terra, as “[...] interações sociais que as crianças estabelecem nestas circunstâncias concorrem para o seu desenvolvimento” (PALANGANA, 2001, 154). Através da multiplicidade de elementos que configuram as aldeias desde o amanhecer ao entardecer, as crianças indígenas produzem sua história, vivem a infância com os pés descalços a correr pelo caminho que vai até o rio, a percorrer todos os espaços, no subir e descer do pé da goiabeira, balançar nos galhos da amoreira, nesta conjuntura sua liberdade de brincar dita o seu lugar no mundo.

Como visto, o brincar corresponde à infância, a autonomia para movimentar o corpo, recria gestos e experiências físicas, nesta constante dinâmica, descrevo a seguir como as crianças brincam e interagem, tornando-se encantadoras na arte de ler o mundo, desenhar e produzir composições com traços ricos no seu meio social e cultural de ser criança na perspectiva da criança.

#### 4.2.1 *Pangubááp’a ká pue ixú*, o desenho na sala de aula e outros desenhos

A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. (VYGOTSKY, 2007, p. 119).

Os desenhos das crianças são verdadeiras produções, retratam o cotidiano, pensamento, as ações que realizam no contexto social. Mas o que há de especial nos desenhos? Assim começou meu interesse pelos desenhos das crianças, pela arte indígena de desenhar. Quando deparei com as paredes da sala de aula registradas por desenhos e rabiscos, reconheci que, na aldeia, havia grandes produtores de desenhos, uns com formas definidas, outros em

processo de construção. “Ora, as crianças vêm desenhando, certamente, há séculos – em paredes, papel, lousas, na terra” (COX, 2010, p. 3). Portanto as diferentes formas de desenhar vão ganhando expressão, emoção e criatividade quando inventam e experimentam sua própria liberdade, o modo de pensar, como se comportam e se desenvolvem.

**Figura 24 - Crianças, pinturas corporais e os desenhos**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Os desenhos apresentados nas imagens demonstram que o espaço na sala de aula se estende até a casa. Nas paredes, representadas por símbolos, observei as características da realidade onde vivem os passos na aldeia, desenharam a partir do contexto vivido. Segundo Vygotsky (2007, p. 135), “inicialmente a criança desenha de memória. [...], ou seja, as crianças não desenharam o que veem, mas sim o que conhecem”. A forma como a criança desenha tem a ver com o desenho que o representa, não tem uma ação sem fundamento, mas sim certo grau de semelhança. O modo como representam nos desenhos pode estar relacionado com a relevância do objeto ou da sua função (VYGOTSKY, 2007).

Elias (1997, p. 80) identifica que o desenho é um processo de criação é “[...] quando a criança desenha para aprender a desenhar, copia exatamente o modelo para realizar-se, enriquecer-se e crescer”. As crianças exploram os contextos de aprendizagens através das

próprias experiências, relacionam com os objetos, observam a vida, registram nos desenhos parte das atividades de pesquisa que vivenciaram e os resultados podem ser imprevisíveis.

Nas observações em sala de aula, a professora propôs uma atividade com desenhos, as crianças logo se comunicavam entre si e consigo mesmas. De modo que a fala estivesse vinculada com o movimento de desenhar, notamos que, quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história (VYGOTSKY, 2007). As crianças compartilham seus desenhos com os colegas e ajudam os outros desenhando ou pintando, uma atividade de cooperação e comunicação imersas no contexto cultural.

A professora indígena relatou que as crianças desenhavam em tudo que encontram, nos livros, nas paredes de casa e isso pode ser constatado nas observações que realizei na aldeia. Quando demonstram dificuldades em desenhar alguma figura humana recorrem aos livros disponíveis na sala de aula, isso foi possível observar com três crianças. A busca de auxílio nos livros didáticos, não impossibilita a criança de criar ou reinventar, não inibe o poder da sua criação, muitos artistas também copiaram seus mestres, compreender como outros fizeram não impede a criatividade ou recriar algo diferente (COX, 2010). O autor pontua que a experiência pode ser um fator positivo para manter vivo o interesse no desenho e posteriormente ampliar seu conhecimento, desenvolver habilidades e revelar a criatividade.

Com as produções prontas, o diálogo consiste em dizer o que desenharam. Temos aí uma ação que interage e protagoniza as crianças, essas situações nos momentos de convivência e aprendizagens, mostram um modo de aprender, próprio do modo de vida e de um jeito de ser e estar na companhia de outros (BERGAMASCHI, 2011). O modo de vida das crianças, como sujeitos sociais e históricos, com formas específicas de conviver, compreender e sentir a diversidade presente no mundo a sua volta demonstram características próprias de produzir e transmitir conhecimentos que tornam visíveis através dos desenhos.

Já que os desenhos descrevem a cena vista pelo olhar da criança, Vygotsky (2007, p. 129) teoriza, “ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenhavam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo”. Como um borbulhante mergulho de texturas, formas e cores os desenhos das crianças, são conceitos formulados por construções culturais interligadas no processo de desenvolvimento no mundo real.

**Figura 25 - Desenhos das crianças**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Este desenho representa os lugares e as brincadeiras que a criança gosta de estar em companhia com outras crianças. A oca, o rio, a escola, a caça com as flechas produzidas pelos adultos ou pelas próprias crianças. A figura do rio colorido de azul demonstra as ações do cotidiano, a pesca e na oca também se brinca. Locais de brincadeiras onde as crianças brincam e interage com tudo que está ao seu redor.

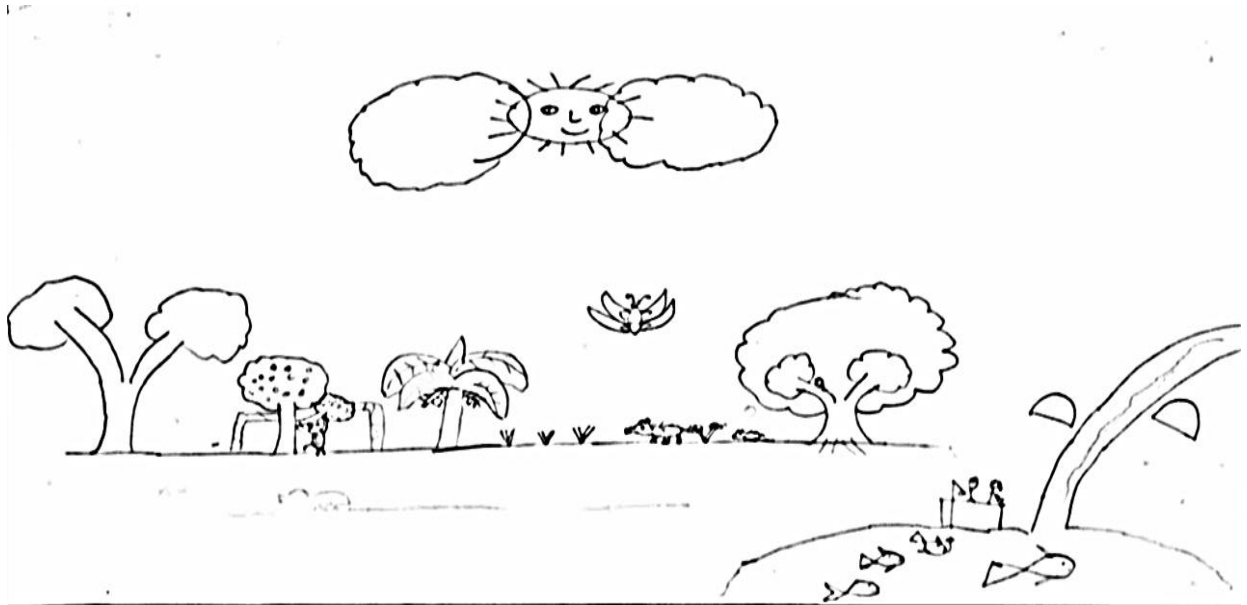
**Figura 26 - Cores**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

As cores que ilustram este desenho apresentam a sensibilidade, o retrato no contexto do lugar que mora, dias chuvosos que inundam as brincadeiras dentro de casa.

**Figura 27 - As crianças e os animais**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Neste as imagens se misturam em harmonia, o contexto da vida retratada no desenho, os lugares privilegiados, os bichos, as árvores, aqui a natureza abriga o mundo.

Observei que os desenhos produzidos no papel pelas crianças trazem representações do ensinar e aprender, de afetos entre os sujeitos com a natureza, conhecimentos nativos que transitam pela escola e aldeia formando um intercâmbio entre a vida social, o cotidiano e o processo de construção dos saberes indígena e não indígenas. Referindo-se ao desenho em papel, Cohn (2000) considera que a criança expõe sua maneira de se expressar, tendo o papel como suporte necessário que possibilita o desenvolvimento da atividade e de um estilo figurativo, como característica subjetiva de cada um.

Percebi que as relações sociais também se revelam através dos desenhos, a atividade não está desconectada da realidade. O desenho é a passagem da manifestação corporal, de um gesto ou atitude para o registro da imagem. Quando as crianças desenhavam a professora na sala de aula e na cozinha preparando o lanche, a pesquisadora brincando, elas exprimem um canal de comunicação entre o seu mundo interior e exterior. Foi desta forma que me viram, como alguém que estava lá para brincar com elas. E nesta brincadeira realizei a pesquisa.

A criança aprende imitando, criando, inventando, vivendo o dia a dia na aldeia, experimentando as tradições da cultura. Dessa forma as pinturas corporais apresentam-se como ferramentas no processo de aprendizagens. Desde bem pequenas, experimentam esta prática, seus corpos são pintados por outras crianças maiores ou pelos adultos. Neste sentido, frente a

esta diversidade e representações identitárias aprendem a valorizar o contexto étnico como sujeitos importantes na construção cultural e histórica de seu povo.

Para os Cinta Larga, a iniciação da escrita se dá nas pinturas corporais, como mencionou o ancião *Akupsanamáá*, os adultos pintam as crianças dialogando por que o fazem, portanto os primeiros traçados da criança vão sendo registrados mediante a sua inserção na cultura.

Para os povos indígenas as pinturas corporais têm sentidos diversos, a etnia Cinta Larga considera uma arte de beleza e vaidade, se pintam para comemorar e festejar, para lutar e protestar. A tinta é feita de jenipapo e urucum; na atualidade a função de arrumar a tinta e pintar se estende a todos, homens, mulheres, jovens e as crianças também assumem esta função. Quanto mais detalhes a pintura apresentar mais rica será a sua beleza e significado.

As culturas indígenas expressam os valores universais, nas festas tradicionais, na pintura do corpo, a diversidade no modo de ver o mundo, de organizar a vida, na educação dos filhos entre outros atributos conferem aos povos a manifestação de seus conhecimentos e valores (LUCIANO, 2006). Contextualizar a arte indígena, segundo Velthem (1994), é conferir significação cultural de uma sociedade específica, portanto, o contexto artístico expressa a “identidade e afirmação étnica” (p. 84) dos povos que a criaram.

Além da interação entre as crianças quando estão desenhando, seja no papel, na parede ou no corpo, o desenho se revelou como um instrumento valioso no aprendizado e na percepção daquilo que é significativo para a criança, como também demonstrou uma riqueza de saberes que vão se constituindo no desenvolvimento da vida ritual e social como um processo construtivo do ser humano.

A respeito do que as crianças pensam podemos atentamente observar nas suas produções, a criança é um sujeito do presente que aprende e compartilha saberes no olhar com o qual ela se vê e vê o outro.

As crianças são inventoras do mundo, fazendo parte de seu desenvolvimento a ludicidade, a linguagem oral, a imaginação, a criatividade na capacidade transformadora no espaço e no tempo.

#### 4.2.2 Com a palavra, as *maná manáá*

“Cuidado o arame!”

Confesso que não vi o arame, esticado entre as árvores, estava lá a minha frente, fui avisada de modo ligeiro pelo *ujit kyp* (menino) de 7 anos. Susto! Um pouco. Agradecida, muito. Logo no início da manhã visitamos a roça com as crianças já me senti feliz, pela atenção e gentileza comigo. No caminho da roça, fomos conversando sobre as brincadeiras e espaços da aldeia onde as crianças mais gostam de estar e brincar (Diário de Campo).

Gostam muito do rio, de banhar-se e sair molhados, correndo livre pelo território que lhes pertence, interagindo com cada pedrinha, borboleta, com os galhos secos, com o vento e o sol, enfim com a natureza que acolhe. Tive o privilégio de acompanhá-las na escola, no almoço, no lanche, nas brincadeiras, na vacinação, nas atividades domésticas, no entardecer e depois quando as estrelas e a lua diziam que chegara a hora de repousar, ainda estava com elas. Nas palavras de Benjamin (1987, p. 39) está contemplado o sentimento de felicidade que estava sentindo, “e, assim como as crianças não se cansam de transformar” e pouco a pouco vou me transformando, metamorfoseando durante a pesquisa.

**Figura 28 - As crianças e os cotidianos**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)



Os dias com as crianças me mostraram o quanto participam ativamente dos acontecimentos na aldeia, há um burburinho contínuo, uma movimentação constante. Para conhecer os espaços da aldeia que as crianças costumam frequentar, pedi a elas que me levassem, e, segurada pela mão, me levaram a uma grande oca construída pelos homens da aldeia. Essa movimentação toda acontecia na aldeia Taquaral. Durante minha estada na aldeia Cinta Larga, acompanhei as crianças até a roça, embaixo do pé de biriba, observei que uns instrumentos cortantes como facas, machado e facões, são manejados habilmente pelas crianças.

Uma criança de nove anos lança a mão no facão e diz: “vamos!” Eu perguntei a ela porque estava com o facão e ela me respondeu que era pra proteger de cobra, se encontrássemos pelo caminho e também para cortar algum galho. Imaginei que o caminho da roça seria longo. Numa distância de cinco quilômetros da aldeia, fomos caminhando entre os capins, adentramos na mata e iniciamos então um novo diálogo:

Pesquisadora: “tá longe?”

Crianças: “não professora.”

Pesquisadora: “eu tô cansada.”

Crianças: “mais um pouco tá chegando.”

Páro no caminho e resmungo: “vamos voltar?”

Crianças: “não professora tá chegando.”

Pesquisadora: “mas eu tô cansada.”

Crianças: “mais um pouco.”

Pesquisadora: “e agora tá chegando?”

Crianças: “quase.”

Pesquisadora: “e agora? Nós estamos longe da aldeia. E os pais eles vão ficá bravo?”

Crianças: “não a gente vem aqui todo dia.”

Pesquisadora: “e se aparece um bicho aqui no mato?”

Crianças: “a gente corre, mas não aparece não.”

Pesquisadora: “tá chegando?”

Crianças: “tá professora é bem ali.”

Pesquisadora: “e agora?”

Crianças: “já chegamos.”

Quando avistei a roça, já estava sem fôlego. Então decidimos parar um pouquinho, beber água e conversar mais um pouco sobre os alimentos plantados na roça, quem plantava e roçava para o mato não crescer demais e sufocar a plantação. Neste dia colhemos apenas o cará, alimento tradicional bem consumido pela comunidade indígena. Retomando o diálogo anterior entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, percebemos como são pacientes e participativos, as relações sociais e ação humana são constituídas no diálogo e pelas novas experiências de como vemos e agimos uns om os outros. Certamente ação e interação são qualidades das

infâncias indígenas e com isso “as crianças ampliam seu universo de ação, proporcionando um grande impulso em seu desenvolvimento psicológico e também motor” (ZOIA; PERIPOLLI, 2013, p. 423).

Pedi para que tirassem algumas fotos. Entreguei a câmera para as crianças, participaram fotografando a plantação de cara e mandioca as imagens estão expostas a seguir.

**Figura 29 - Imagens da roça**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

O caminho estreito até a roça foi o momento em que se deu a aproximação da pesquisadora com as crianças, nesta atividade de conhecer o seu cotidiano e os espaços por onde transitam tornou-se possível dialogar e indagá-las sobre o contexto onde vivem.

Além disso, as crianças protagonizaram todo o percurso, me conduziram à descoberta dos espaços na aldeia, expressaram através da oralidade e movimento, com isso as pegadas na história do desenvolvimento são vividos com intensidade na relação com o outro, no brincar e agir sobre o mundo. A diversidade comportamental das relações que as crianças estabelecem com os adultos vão sendo constituídas no convívio, no respeito, nos aspectos vivenciados/aprendidos, nas nuances da intersubjetividade. Interação num conjunto variado de elementos que englobam o território, a oralidade, a organização social e o modo de relacionar com o meio ambiente.

No cotidiano da aldeia, muitas atividades são feitas coletivamente, nosso olhar vai ao encontro da interação e das brincadeiras presentes neste espaço.

A criança Cinta Larga brinca de *Ipsabéé ka purusuká*, de *piuma*, de *xikáá* no meio do mato, *wakun mandjáá*, *abaléna amoreira íp ka*<sup>59</sup>, ou simplesmente passeia pela aldeia com os animais, ela se transforma, planta bananeira no rio, imita o real, por meio do desejo da sua imaginação, verdadeiramente a criança vive, “um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo” (VYGOTSKY, 2007, p.130). Impulsionada pelo desejo de relacionar-se com o mundo, age e cria. Nesta participação dialética com a realidade a criança faz a sua história, como autora nas interações sociais no ser e estar com os outros.

**Figura 30 - Crianças brincando de cavalinho com o cabo da vassoura**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

<sup>59</sup> Neste paragrafo as palavras em itálico estão relacionadas com as brincadeiras e assim são traduzidas: *ipsabéé ka purusuká* - pula tábua; *piuma* – pega pega no rio; *jikáá* – cabaninha; *wakun mandjáá* – ao redor das cinzas; *abaléna amoreira íp ka* – pendurar no pé da amoreira.

Em grande parte do tempo as crianças brincam, simplesmente porque gostam de brincar, conforme cita Prestes (2010, p. 160):

A criança brinca sem estabelecer um plano de desenvolvimento das ações. E é ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental.

Diante de um contexto completamente diferente de tudo que já vivenciei, percebi o sorriso leve das crianças isto me causou encantamento, infâncias enriquecidas por experiências coletivas em ambientes comuns que exprimem a comunicação pelo corpo. Fiquei comovida por tamanha simplicidade, meus sentimentos estrebucham<sup>60</sup> e descrevo certamente como o que experimentei na pesquisa de campo.

No cotidiano observo uma grande movimentação, crianças brincando em diferentes espaços debaixo do pé de manga, outras no rio, na casa velha e até dentro do forno abandonado. Conforme Andrade e Trugillo (2012, p.104) “a arte da criança em construir e reconstruir está em todos os lugares sendo nos ambientes de uma casa, de um jardim, e até mesmo em florestas com todos os encantos artísticos naturais”. O desenvolvimento das crianças tem uma ampla relação com o ambiente e o imaginário, enquanto brinca mediada pela imaginação é capaz de extrapolar e chegar ao limite do seu corpo. Observei as crianças brincando de correr pelo espaço livre e só paravam quando estavam exaustas. Para Nunes (2002, p. 88) “correm não porque têm pressa, mas porque o corpo tem vontade e lhes pede movimento”. Para Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p. 117), “[...] todas estas interações possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia (espaço, tempo, regras e saberes), o que é sempre mais complexo do que eventualmente possamos pensar”. Além da interação, o aprendizado das crianças se dá ao mesmo tempo em que estão brincando, na aldeia estão sempre juntas, inventando uma nova brincadeira ou experimentando as que fazem parte do repertório. Partilham não só as brincadeiras, mas também um pedaço de bolo, peixe frito ou uma fruta. Assim a construção social se dá em diferentes contextos de desenvolvimento, de fantasia e diversão, da liberdade, autonomia e a cultura, quando aprendidos, a criança utiliza-os socialmente. A criança é única em si, e neste apanhado de ideias sobre ela aprendi a olhar o mundo através dos olhos das crianças.

Neste contexto cultural, na representação do mundo, a criança vai sendo constituída de sentimentos e desafios, na medida em que cresce e se desenvolve, vai desenhando a sua

---

<sup>60</sup> Agitar-se muito, mexer ou abanar os braços, as pernas e a cabeça de modo convulsivo.

existência e a do outro. As palavras de Brandão (2002) nos levam a refletir sobre nossa vida e a vida das crianças, as experiências humanas que irão vivenciar no mundo social, cultural e físico. As crianças, sujeitos criadores de ideias e ações que gritam, dançam, cantam, correm, jogam e transmitem espontaneamente as motivações que permitem o prazer de brincar. A criança é portadora da transformação, do imaginário, tecendo possibilidades de diálogos com os saberes tradicionais do seu povo e as diversas culturas.

Consideramos as crianças como sujeito desejante (AROEIRA et al, 1996), singular, capaz de adaptar-se para viver a realidade, seguir e reconstruir regras, e interagir em contextos diferentes. Neste sentido, como ser de especificidades é possível compreender as condições reais de vida, nas quais a criança está inserida, contextos historicamente modificados pelo ser humano. Além das imagens apresentadas neste estudo, ao falar das brincadeiras indígenas a descrição é necessária onde e como acontecem, relato a participação com as crianças nas brincadeiras de modo que são elas as protagonistas e criadoras.

#### 4.2.3 As crianças nas brincadeiras

Das muitas brincadeiras indígenas descreveremos seis delas, sendo estas: *Piuma*, *Nzábe*<sup>61</sup>, *Jikáá*, *Ipsabéé ka purusuká*, *Putíríp ka tomanga mana manáá*<sup>62</sup> e *Wakun mandjáá*.

- *Piuma*

Estava no período vespertino, uma tarde quente e fomos ao rio, as crianças, a pesquisadora e duas professoras não indígenas. Caminhamos todos juntos, chegando às margens do rio, as crianças maiores de seis anos lançaram-se nas águas assim como estavam vestidas, já os menores de cinco anos, primeiramente, retiraram suas roupas e, bem próximo a margens do rio, colocaram suas blusas, shorts, calcinhas e cuecas sobre um varal feito para este propósito. E foram brincar, nadavam e com ajuda iam até os maiores. Fiquei a olhá-las atentamente, com muita desenvoltura brincavam com os demais. No primeiro momento o meu olhar fixou nas meninas e meninos, tão pequenas, sem a companhia dos pais e ao mesmo tempo independentes naquele espaço.

Fiquei parada na margem a olhá-las e registrava algumas fotos, quando uma criança me cutucou e disse:

*Wanzet kyp*<sup>63</sup>: “vamos brincar de *piuma* no rio?”

<sup>61</sup> Lambari.

<sup>62</sup> No forno velho também se brinca.

Pesquisadora: “vamos.” Fiquei sem entender a palavra falada na língua materna, então pedi que me ensinassem “como brinca?”

*Wanzet kyp*: “você corre, ele vai te pegar.”

Pesquisadora: “ah! sim pega pega no rio.”

Ligeiramente guardei a câmera fotográfica e lá estávamos correndo no rio brincando de *piuma*.

Decidi entrar na brincadeira e todos os que estavam no rio brincaram. A pesquisadora, as professoras não indígenas e as crianças. Os gritos e a agitação na água indicavam que a brincadeira já havia começado. De início permiti ser pega, uma estratégia para estar totalmente envolvida com a brincadeira e também observar a reação das crianças quanto à decisão da pesquisadora ser a pegadora<sup>64</sup>. Os risos e dedos apontavam que fui pega, com desenvoltura as crianças movimentam ligeiramente, sai tentando também ser ágil. Com um leve toque no braço ou nas costas em uma das crianças, a função de pegador passa adiante, ou seja, aquele que foi tocado assume o papel de ir atrás dos demais podendo transferir a um dos participantes a ação de pegar. E assim seguiu o agito nas águas do pequeno rio, apenas as crianças menores foram poupadas de ser o pegador na brincadeira.

**Figura 31 - Brincando de *Piuma***



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

<sup>63</sup> Menina com idade de sete anos.

<sup>64</sup> Pegadora ou pegador se refere a uma expressão utilizada quando se brinca de pega pega, brincadeira tradicional conhecida pela criança, pode brincar na quadra da escola em espaços amplos que possibilita correr. Na pesquisa de campo as crianças indígenas realizaram a brincadeira no rio.

Fiquei surpresa com as crianças menores, pareciam peixinhos, é peculiar a relação entre as crianças e a natureza, demonstram grande domínio do habitat onde vivem. Segundo explanação feita por Prestes (2010, p. 164) “na brincadeira a criança se comporta como se fosse mais velha do que a idade que tem: a brincadeira contém em si as tendências do desenvolvimento e a criança parece dar um salto acima do seu comportamento comum”, enquanto que os adultos parecem voltar a ser crianças nas brincadeiras. Assim percebe-se que “respeitando a terra, as matas, os rios e também a fauna como fontes de vida, o índio soube estabelecer com estas entidades um relacionamento respeitoso e inteligente” (GRUPIONI et al, 1994, p. 31). Durante a brincadeira pude perceber ainda o quanto as crianças compreendem e preservam o meio ambiente, os galhos das árvores que ficam na margem do rio não são arrancados simplesmente para satisfazer uma vontade repentina, assim também acontece com os frutos, só se tira o que se vai comer.

Tenho percebido as crianças em diferentes contextos e localidades, como produtoras de cultura e construtoras de conhecimentos, nas diferentes formas de expressão vividas com intensidade.

- *Nzábe*

Depois de brincar de *piuma*, as crianças se achegam na margem do rio para pegar *Nzábe*, pequeninos lambaris que nadam nas águas mais calmas, com muita habilidade pegam os peixinhos com as mãos e colocam em pequenos potes ou soltam para pegar novamente, sem pressa, o corpo em constante movimento nas águas do rio.

Essa visão de corporalidade é entendida por Silva (2002, p. 40), como um dos “mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças índias”. Esta brincadeira é realizada individualmente ou em pequenos grupos, atentas observam os lambaris e, com certa habilidade, lançam as mãos nas águas e pegam os pequeninos peixes, olham conversam entre si, e soltam vendo-os afastar-se seguindo a corrente.

**Figura 32 - As crianças na interação com o rio**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

A atividade motora é constituída de imaginação e reforça a interação com os diferentes ambientes, ampliando o exercício pessoal de autonomia para viver emoções e experimentar novas sensações na pluralidade de brincadeiras. Depois de pescar lambaris com as mãos, as crianças plantam bananeiras no rio, demonstram equilíbrio e habilidades nesta brincadeira. Plantar bananeiras, segundo as próprias crianças é ficar com a cabeça debaixo da água e os pés para cima, como bem representa a figura baixo.

**Figura 33 - Crianças brincando de plantar bananeira**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)



São muitas as maneiras de diversão na aldeia, ativamente participam das várias formas de brincar, o cotidiano é tecido por crianças brincando com beleza, enquanto brincam contam suas histórias, narram suas vidas e dramatizam através de diferentes linguagens.

A criança Cinta Larga vem ao mundo e vive em uma sociedade específica onde a liberdade de brincar é um fator relevante no desenvolvimento infantil nas dimensões cognitivas, afetivas e da corporalidade, como aponta Grandó (2006, p. 38) “[...] as qualidades físicas do corpo não são biológicas, embora sua aparência denuncie sua “mistura”, ao contrário, são muito mais sociais e coletivas do que individuais”. Assim, de acordo com Grandó (2006), a criança é ativa, suas atividades cotidianas são desenvolvidas em parcerias com outras crianças e adultos, nesta rotina diária de aprendizagens a corporeidade se mistura ao ambiente, tornando-se parte dele, constituindo o ser humano como sujeitos sociais nas constantes interações com os contextos e consigo mesmo.

- *Jikáá*

Uma moradora informou que as crianças costumam fazer *xikaá*, conhecido por nós, na nossa infância como cabaninhas, também fazíamos no quarto ou no quintal. Na aldeia as crianças fazem próximas ao rio, cercadas pela vegetação da região, utilizam-se de restos ou sobras provindas da casa abandonada, de lá trouxeram eternit para cobrir, na falta deste material utilizam também folhas de bananeiras, e para formar os pilares de sustentação da cabaninha cortam galhos de árvores pequenas, o chão é coberto com papelão ou folhas maiores, no teto utilizam um biriba seco representando uma lâmpada.

Quando decidem brincar na cabaninha inicia-se a agitação, vão até suas casas e pedem aos pais uma panela pequena, arroz, peixe ou outra carne e fósforos. No caminho recolhem algumas pedras, pedaços de galho velho seco. Com as pedras será construído o fogão; o galho, quando aceso, será a chama que servirá para cozinhar a refeição da família conforme a imaginação das crianças. A interação com o mundo dos adultos está bem demarcada pela representação social nas brincadeiras que retratam a vida real, acompanhando os mais velhos as crianças exploram e experimentam diferentes situações e passam a usufruir de liberdade para reproduzir e criar seu mundo infantil (NASCIMENTO, 2015).

Nesta brincadeira, observei que as crianças representam a vida real, as práticas cotidianas vivenciadas em família, também é uma forma de aprendizado, pois na cultura Cinta Larga este processo inicia-se enquanto se é criança. Evidentemente que fui até a *jikáá*, fiquei maravilhada com a criatividade, imaginação e disposição das crianças para cozinhar e servir aos demais.

**Figura 34 - As crianças na Jikáá**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

A criança apresenta uma série de aprendizados, aprendem nos momentos de proximidade, observação e conversas. Quando estão brincando de cabaninhas estão reproduzindo as ações de seu cotidiano, portanto visualizam os adultos nas construções das casas das aldeias, observando todo o cenário as crianças internalizam e agem segundo sua vontade, pois o brincar tem relação direta com suas histórias de vida em comunidade.

*- Ipsabéé ka purusuká*

Por habitarem numa localidade onde as casas são bem próximas umas das outras, a comunicação entre as crianças é constante. Logo se reúnem, vão à procura de uma tábua e um tronco velho. O que vão fazer? *Ipsabéé ka purusuká*, pular tábua. Como brincam? Rapidamente vou descrever. Brinca-se com duas crianças.

A tábua é posta em cima do tronco de maneira contrária, ou seja, o tronco fica no chão na posição horizontal e a tábua por cima em sentido contrário. Uma criança posiciona-se no chão na ponta da tábua e outra em cima da tábua, a que está no chão pula sobre a tábua fazendo com que a que estava sobre ela, com o impacto do pulo, possa dar um salto para o alto, descendo com o peso do seu corpo sobre a tábua, impulsionando, de modo a fazer com que a outra criança também salte. Para esclarecer melhor trago estas imagens.

**Figura 35 - Crianças pulando tábua**



Fonte: arquivo pesquisadora (2016)

Esta brincadeira proporcionou sorrisos, alguns gritos e gargalhadas. Isso me remete a uma relação da brincadeira *Ipsabéé ka purusuká*, com o brinquedo do Centro de Educação Infantil, os balanços, uns de madeira outros de plásticos, todos coloridos que fazem a alegria da garotada. Neste modelo de brinquedo criado pelas crianças na aldeia elas ficam em pé e pulam sobre o objeto, já no balanço dos Centros de Educação Infantil, as crianças sentadas utilizam as pernas para o movimento de subir e descer. Nesta brincadeira os maiores de oito anos apresentam maior habilidade e força. Segundo esclarece Nunes (2002), brincar consiste em desafiar o corpo, a infância corresponde a etapas de crescimento e desenvolvimento, os diferentes modos de deslocar, balançar, dar pulos entre inúmeros movimentos ampliam significativamente a mobilidade infantil.

Após ter observado as crianças na invenção das brincadeiras que imitam a vida real, as regras no movimento de pula tábua estavam implícitas; independente do brincar o estímulo ao desenvolvimento infantil ocorre, seja nas brincadeiras simbólicas, imaginárias ou de regras que promovem habilidades motoras de força e resistência. Para esta brincadeira a força física estava vinculada ao brincar, quando a criança pula e salta experimenta a liberdade do corpo no espaço. Está claro que as crianças brincam daquilo que gostam, sem cobranças ou imposições, entrelaçadas com a cultura, tratadas com naturalidade, atendendo aos desejos imediatos do sujeito criança.

- *Putírip ka tomanga mana manáá*

Envolvida no cotidiano da aldeia, observo o movimento (entre tantos outros); o meu olhar que focava outra paisagem foi atraído para dentro do objeto velho e abandonado. Aproximo e vejo que há uma relação de proximidade entre a criança que brinca, o imaginário e o objeto. Neste sentido pode-se dizer que *putírip ka tomanga mana manáá* numa possível tradução para o português seria: no forno velho também se brinca.

O menino de quatro anos brincando com gravetos, no espaço que a imaginação infantil permite levá-lo. Aproximo e me coloco a observá-lo, a minha presença não causou estranhamento, a criança continuou brincando em uma situação ilusória e imaginária para satisfazer seus desejos, pela necessidade de agir com o mundo (REGO, 2014). Na aldeia, ao indagar dos pais a respeito das crianças e as brincadeiras, estes argumentaram que elas passam grande parte do dia e até por volta das 22hrs ainda estão brincando.

Mesmo em situações esporádicas como esta que observei na brincadeira dentro do forno velho, a articulação entre o movimento do corpo e ação da criança demonstra a experiência de aprendizagem no contexto social e cultural, construído e reconstruído ativamente no brincar infantil.

**Figura 36 - Criança brincando no forno velho**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Segundo afirma Nascimento (2015, p. 154), a linguagem corporal pode ser vista como um “exercício para o corpo, pronto a responder às ações existentes no seu cotidiano, deixando o corpo consciente às situações, às percepções do mundo interno e externo, resultado das brincadeiras e ações que organizam e proporcionam momentos de interação lúdica”. Nas interações com o contexto cotidiano, a criança cria seu espaço com novas brincadeiras em outros cenários, designa funções e, em muitas situações, os objetos ganham vida, a oportunidade de socializar com o meio expõem suas motivações intrínsecas e o seu desenvolvimento. Pensar a infância indígena e a noção de lugar ocupado pelas crianças supõe compreender a importância do brincar nos espaços e tempos e as condições e os meios para que as brincadeiras aconteçam, sejam de cunho imaginário ou não, retratar a realidade demonstra uma face das diversas infâncias que passam por experiências significativas e ricas, tendo a corporalidade e a imaginação como meios que possibilitam a formação do ser. Desde cedo as crianças têm noção que podem transitar de maneira livre na aldeia para brincar e satisfazer seus desejos de descobertas; para isso, usam diferentes objetos encontrados no caminho, a motivação interna de cada criança impulsiona a imaginação.

- *Wakun mandjáá*

As crianças veem a possibilidade de brincar em cada espaço, em cada montinho de terra ou cinzas. No intervalo da aula as crianças sentiram-se atraídas pelas cinzas provenientes da queimada de lixo das casas, não ocasionando perigo de queimá-las, já que não havia mais vestígios de fogo ou brasas, organizadamente formou-se ao redor das cinzas um círculo para cantar as músicas que aprenderam na escola e com a família. O diálogo e as cantigas sempre acontecem na língua materna. As crianças sabiamente aprendem a adaptar e diversificar as brincadeiras e encontram condições de conviver afetuosamente e vivenciar as tradições culturais do contexto onde moram (OLIVEIRA, 2006). Nesta criativa brincadeira, observei as diferenças nas idades e o protagonismo infantil, as crianças como criadoras e com elas interagindo, neste sentido as experiências corporais dão forma e contorno à cultura e ao contexto situacional, com movimentos intencionais e carregados de sentido.

Acompanhar de perto o cotidiano na aldeia nos possibilitou olhar o mundo, ver a criança (BRANDÃO, 2002), os estudos sobre as crianças indígenas requerem uma ótica que atravessa todo preconceito, estereótipos e comparações. “As crianças estavam lá, concretas, visíveis, brincando, correndo, interagindo” (NOAL, 2006, p. 67). Frente a esses e outros momentos é evidente que o brincar é espontâneo e divertido.

**Figura 37 - Crianças organizando a brincadeira**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Ser criança é ser composta por diversidades; ao experimentar e interagir com o meio a criança progressivamente passa a integrar-se com a realidade vivida em todos os momentos de sua vida.

Para Munarim (2011, p. 381-382) as crianças indígenas têm liberdade de escolhas, elas “ocupam um lugar mais relevante do que a nossa criança (ocidental), é tratada como outro ser, cosmológico, em sua relação com a sociedade e com a natureza. [...] Que pode ter mais conhecimentos que os adultos, que possui sua especificidade, seu lugar reconhecido dentro de sua cultura”. As crianças vivem momentos fecundos de interação com as coisas, às quais atribui significados que partilham nas experiências e nos contextos de aprendizagens, comunicação e criação cultural.

Lançamos um olhar científico, capaz de interpretar e multiplicar sorrisos, em nome de uma infância que, ao longo do seu desenvolvimento e interação, seja fecunda, dinâmica e subjetiva.

#### 4.2.4 Mbyp kywééj, maeteremi mana manáá<sup>65</sup>

Eu gosto de brincar (criança Cinta Larga, 7 anos, entrevista 2016).

**Figura 38 - As crianças e as brincadeiras**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

<sup>65</sup> Traduzido do Tupi Mondé, possível tradução, “as crianças, outras brincadeiras e os brinquedos”.

<sup>66</sup> estilingue

<sup>67</sup> Brinquedos motinha e carrinho

<sup>68</sup> bicicleta

<sup>69</sup> bola

Assim a vida na aldeia prossegue, entre as brincadeiras e os brinquedos, como instrumentos no desenvolvimento, construção do pensamento e interação, procuro salientar neste subitem, as brincadeiras e brinquedos oriundos da cultura do não indígena, a interação com os diferentes objetos de modo que a criança tenha a oportunidade de pôr em prática suas habilidades motivadas pelo desafio de descobrir pela própria ação.

Na imaginação criadora, o conhecimento não está preso, as asas da imaginação estão prontas para o voo. Nas comunidades indígenas Cinta Larga as crianças têm contato com os brinquedos industrializados, foram pouco observados, entre eles, duas bicicletas, duas bolas, três carrinhos e uma motinha. Não foi visto nenhuma boneca ou algum outro tipo, vindo dos comércios do município. Observei que na escola, também não há estes objetos lúdicos, apenas as duas bolas que já citei. A maioria das crianças não possuem brinquedos, os poucos que têm são partilhados com facilidade entre todos os companheiros das brincadeiras.

A bicicleta é o objeto mais apreciado pelas crianças, brincam as maiores de sete anos, ou seja, aquelas que já aprenderam a pedalar, pois a bicicleta não possui rodinhas que apoiam a criança que está na fase de iniciação nesta atividade. Com a bicicleta, formam-se grupos para pedalar, vão até o rio, pedalam pelos espaços livres da aldeia. A bicicleta tem seu tempo de pausa quando as crianças estão na escola ou se interessam por outras brincadeiras. Enquanto uma está pedalando, as outras estão correndo ao seu lado, a bicicleta que leva uma criança leva também duas, até três crianças. Quanta harmonia pode-se observar entre o brinquedo, a brincadeira e as crianças. Neste contexto Oliveira (2006, p. 80), esclarece:

A brincadeira leva as crianças a explorar mais, num contexto lúdico a criança se sente mais à vontade e confiante para investigar e tentar descobrir novos atributos dos objetos e criar novas formas de manuseá-los e utilizá-los. Por outro lado, a exploração pode preceder e favorecer o brincar. De qualquer forma, o brincar e o explorar parecem caminhar juntos e se alavancar mutuamente.

Dessa maneira o que se quer ressaltar é que a criança Cinta Larga explora e se reinventa como sujeito no mundo e na companhia de outras crianças. A relação com os brinquedos é extremamente criativa e desejada. A criança como ser natural e humano que vive na comunidade indígena, produz as condições necessárias para brincar, de maneira específica deixa registrada sua presença sem fragmentá-la, mas sim de maneira completa.

Pensar a criança indígena na contemporaneidade é considerá-la como sujeito que vive a infância, que atribui sentidos aos objetos em seu entorno e internaliza os ensinamentos da cultura, os valores e outras aprendizagens que ocorrerão durante a vida.



Um pequeno grupo sai para caçar passarinhos usando o estilingue, uma atividade que ocupa grande parte do tempo dos meninos, o brinquedo é confeccionado pelos homens, composto de três partes distintas: a forquilha, um pedaço de galho que lembra a letra Y, elástico, um pedaço de couro ou malha. A forquilha é feita preferencialmente de goiabeira, amoreira ou de outras árvores, nas extremidades das duas hastes, amarra-se o elástico diretamente na madeira. A malha ou couro é o lugar que acomoda as pequeninas pedras para serem lançadas. Com o saquinho de pedras saem para mais uma aventura. Alguns meninos usam o estilingue pendurado no pescoço como adereços, não se desapegam do objeto nem mesmo durante as aulas. Na fase da meninice, as aventuras são cheias de surpresa, entre ovos de pássaros encontrados pelo caminho, pausa para deliciar as amoras docinhas.

**Figura 39 - Os meninos na caça aos passarinhos**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Os espaços por onde os meninos caminham para caçar não ultrapassam o limite da aldeia até a mata. A brincadeira de caçar fica restrita ao entorno. Segundo os pais informaram, as crianças devem sempre estar acompanhadas dos adultos, os perigos e caminhos da floresta só os adultos conhecem e tem habilidades para solucionar possíveis problemas, os adolescentes também não são permitidos transitar sozinhos ou na companhia de outros adolescentes pela floresta.

Nas brincadeiras de roubar bandeira e adoletá as crianças me ensinaram como se brinca, explicaram que quando vão brincar chamam outras crianças para formar as equipes e para que a brincadeira demore um pouco mais.

*Wanzerít:* “tem que riscar o chão, fazendo assim.”

Pesquisadora: “você desenhou o quê, no chão?”

*Wanzerít:* “onde nós vamos brincar, aí reparte.”

Pesquisadora: “quero ver como é essa brincadeira, vocês me ensinam?”

De maneira rápida e organizada as crianças formaram as equipes e começaram a brincar, só encerram a brincadeira quando uma das crianças conseguiu pegar a bandeira da equipe oposta. Explicaram-me que são os ganhadores aqueles que conseguem pegar mais vezes a bandeira do adversário. A bandeira aqui foi representada por um galho de goiabeira.

A brincadeira de adoleta, assim como a de roubar bandeira, são brincadeiras que eu brinquei com os colegas da rua onde morava durante a infância. Os nomes das brincadeiras também eram os mesmos. Então perguntei às crianças:

Pesquisadora: “quem ensinou as brincadeiras?”

Crianças: “uma mulher lá de Rondônia, ela veio aqui passear e ensinou.”

A respeito dos diálogos senti-me inserida neste espaço coletivo e de liberdade com as crianças, comprovando o que aponta Leontiev (2004), a comunicação é uma atividade de relação verbal que se constitui na humanidade como condição inevitável do processo de desenvolvimento sócio histórico. Nos espaços coletivos também se aprende, observei nos grupos onde havia um maior número de crianças interagindo que não há desavenças, briguinhas ou empurrões. Conversam muito na língua materna, tomam decisões juntas e a próxima etapa da brincadeira é determinada no coletivo, pelas próprias crianças. Em nenhuma das observações ocorreu a interferência dos adultos.

A relação criança/criança é condição necessária para o desenvolvimento humano. Neste sentido, “a partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas) elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades” (URQUIZA; NASCIMENTO 2012, p. 142). Neste longo processo de construção da vida, os papéis e identidades vão sendo constituídos e determinados segundo o lugar que a criança ocupa e por sua própria ação.

Pela oportunidade de conceber o brincar como atividade do dia a dia da criança Cinta Larga, considero importante continuar o diálogo sobre os brinquedos industrializados, como opção do brincar na comunidade indígena. Para experimentar, explorar e repetir as ações que geram prazeres observei, um pequeno grupo de crianças entre três e nove anos, com os brinquedos industrializados *misut kabáá* e *pane pâj ááp*<sup>70</sup> fabricados com materiais de plásticos coloridos.

Esta relação criança, brinquedo e imaginação possibilita a exploração do espaço, do corpo, sentidos e movimentos. As paredes do Posto de Saúde transformaram-se em rua, para dar ritmo à imaginação, corriam com os brinquedos pelas paredes como se estivessem disputando uma corrida. Neste contexto “[...] todos os espaços são lugares possíveis para o desenvolvimento das mais variadas atividades infantis” (ZOIA, 2009, p. 177). Desta forma, diversificar e aperfeiçoar a brincadeira acarreta uma maior possibilidade de socialização e evolução humana.

Contudo, à medida que a criança brinca e interage, amplia a atividade psicológica, cognitiva, os aspectos físicos, a linguagem e os conhecimentos da cultura que formam o contexto do desenvolvimento (GALVÃO, 1995). Cabe ressaltar que meninos e meninas brincam juntos o tempo todo, nas diferentes brincadeiras, com os diferentes brinquedos. Quando brincam de *manzegâ*<sup>71</sup>, as meninas não demonstram interesse, sendo assim torna evidente a manifestação da cultura através das práticas cotidianas que garantem a continuidade da memória do povo imersa nas brincadeiras indígenas.

Na comunidade indígena Cinta Larga, as crianças criam seus próprios brinquedos. Utilizando de pedacinhos de madeira espalhado pela aldeia constroem carrinhos, fazem flechinhas de galhos secos, brincam de fazer comidinhas imitando os adultos e a rotina da casa, reaproveitam os livros da escola que não estão sendo utilizados e se deliciam folheando, sentados na grama, quando veem alguma atividade de recorte e colagem correm até a professora e pedem que os ajude a fazer.

---

<sup>70</sup> Brinquedos carrinho e moto.

<sup>71</sup> estilingue

**Figura 40 - Crianças e os brinquedos**



Fonte: arquivo da pesquisadora (2016)

Entre as casas, escola e o rio, há um campo de futebol com traves feitas de tronco fino das árvores retiradas da mata, o chão de terra, é o espaço apreciado pelos adolescentes, jovens e adultos. Já as crianças se interessam mais em brincar com a bola de futebol em espaços que ficam mais próximos das casas. No fim da tarde se reúnem para jogar, quando não estão no campo de futebol vão até um terreno plano, formam os times rapidamente e jogam. O contexto histórico cultural Cinta Larga ressignifica seus espaços por onde a criança transita e assim o dia a dia na aldeia vai se constituindo numa infância livre, um ser singular, uma história humana em crescente movimento e desenvolvimento, com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas (BENJAMIN, 1987).

A riqueza cultural dos povos indígenas, e esta diversidade encontramos na relação da criança com a cultura, com seu povo, com o subir e descer das árvores, com o brincar no rio, com as pinturas corporais, com a língua materna e com tudo que está ao alcance dos seus olhos, em seu entorno e pensamento. As crianças se espalham em todos os contextos das aldeias, na vida cotidiana de ser *Panderéj*. As crianças nas brincadeiras vivem a infância, e constituem

relações étnicas e sociais. Nos mundos infantis o brincar dita seu jeito próprio de ser indígena, viver plenamente a infância, experimentar os espaços num processo contínuo de liberdade e existência.

## A PROPÓSITO, NOVAS PALAVRAS

O texto etnográfico apresentado neste estudo sobre as crianças Cinta Larga foi realizado num cenário entre a escola, a família e a natureza, no espaço e tempo e nos diferentes contextos das aldeias em momentos distintos. As vivências dos sujeitos da pesquisa referem-se às situações de aprendizagens e ensinamentos, de sociabilidade e educação, o cotidiano de vidas em comum, onde o brincar está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento e rotina das crianças indígenas. As brincadeiras que descrevi, apresentam muitas possibilidades de interação, movimento, diálogo e expressão corporal que desafiam e exploram a oportunidade de viver em igualdade, em contato direto com a cultura e mergulhados no experimento das infâncias nas aldeias.

Estudar a criança em uma sociedade específica resulta em sinais reveladores de discussão, reflexão e movimento. Entre um momento e outro o ciclo da vida transcorre por processos de transformação, alquimias que se relacionam nos fazeres, olhares, descobertas, experiências e desafios, etapas interligadas entre si e com as demais em contornos próprios que se completam nos contextos que percorrem a vida. A criança como ser social, inserida no espaço e no tempo de aprendizagens e ensinamentos reafirma o seu universo infantil dinâmico e expressivo capaz de aprender, ensinar e crescer.

Este trabalho se construiu por meio de um olhar etnográfico que privilegiou os diversos contextos por onde transita a criança Cinta Larga, cultura, escola, aldeia, a comunidade e as brincadeiras. As infâncias indígenas no contexto contemporâneo são marcadas por forte significação, a experiência social das crianças é constituída por vivências com seus pais, o território como espaço de pertencimento e as memórias do povo.

Ao tecer estas histórias de vidas, encontrei inovadoras nuances. Partilhamos sonhos, indagações, tristezas e confrontos preconceituosos. Sobretudo compartilhamos esperança, sorrisos, abraços e afetos. A cada nova visita à aldeia minhas expectativas eram preenchidas e renovadas para a próxima vinda.

A postura que adotei enquanto pesquisadora foi na busca de vivenciar diferentes situações, respeitando os sujeitos da pesquisa, a cada momento de observação e diálogo descobria algo novo, fosse um jeito de olhar ou a maneira como era tratada e recebida, atenta pensava que algo havia passado despercebido e me perguntava: porque continuava a pensar assim? Então, compreendi que estar junto aos povos indígenas é como estar diante de uma fonte de descobertas. Na busca pela pesquisa, nas anotações no diário de campo, nas coletas das entrevistas, no ouvir e olhar, por muitas vezes sentei na beira do caminho e refleti, o meu

pensamento estava na história nas relações sociais dos povos indígenas com a sociedade não índia, em particular a realidade do município onde resido.

Procurei dar visibilidade às crianças Cinta Larga, em particular às das aldeias Taquaral e Flor da Selva, trazendo a contextualização do lugar onde vivem, a história de seu povo, as relações sociais, culturais, a ancestralidade, diálogos tecidos nos rituais e costumes desse povo, na organização social, econômica e política, um panorama amplo de múltiplas conexões e incorporado às experiências de cada um. Descrevi neste texto da dissertação a infância vivida em liberdade, no tempo e no espaço das aldeias, onde as crianças são sujeitos da ação do seu cotidiano.

Assim, compreendo que a narrativa das crianças possibilitou conhecê-las na sua oralidade e expressão corporal, quando falam o corpo está em movimento. Nesta composição de saberes e gestos está a escola e a comunidade, lugares de encontros e também de aprendizagens, no cotidiano da sala de aula; os desenhos como recurso de interlocução, conexão com o meio ambiente, nas representações gráficas a interação com o contexto cultural. Para cada palavra usada, para cada brincadeira imaginada, para cada brinquedo construído, a criatividade e interação com a natureza esteve presente, entre as atividades do dia a dia como nadar, ir à roça, andar de bicicleta, brincar dentro do forno velho, nos afazeres domésticos e nos cuidados com os irmãos menores, entre as crianças e com os adultos constatamos ares de alegria pelos saberes que pouco a pouco estão sendo construídos.

Entendo que os saberes tradicionais estão sendo transmitidos às crianças, e que a infância vem se constituindo na aldeia com a singularidade peculiar do povo Cinta Larga, estando a comunidade como parte centralizada neste desenvolvimento e formação do ser criança Cinta Larga.

As infâncias indígenas têm suas peculiaridades, para cada grupo indígena novas organizações, culturas e línguas, infâncias que fogem do padrão universalizado, crianças em outros contextos e concepções de singularidade e coletividade, que compõem identidades e cenários de possibilidades de serem criança nas diferentes organizações familiares de agricultores, pescadores, assentados, quilombolas, e outras múltiplas conexões. Todas elas formam elementos que proporcionaram uma vivência singular, um invento precioso, aprender com as crianças Cinta Larga foi comunicar-se com o mundo. Neste estudo deixei evidentes marcas que demonstram as crianças como seres que vivem e expressam seus desejos, desenvolvimento e sentimentos; encerro este diálogo na esperança que novos olhares, reflexões e discussões ocorram, problematizando o contexto real frente às dificuldades vividas cotidianamente pelo povo Cinta Larga. Ao encerrar esta pesquisa os questionamentos

apontados sobrevoam o pensamento, o que afirmo diante da caminhada após a vivência nas aldeias que continuo a busca por outras respostas, onde meus pés ainda não percorreram, percebo então que estudos futuros serão acolhidos por outros com novas perspectivas em busca da visibilidade social indígena.

Entende-se que não está tudo dito sobre as crianças, as brincadeiras indígenas, as reflexões e descrição do contexto vivido, mostram que conhecer e participar do cotidiano é uma tarefa complexa. O encontro com as crianças, observá-las, escutá-las e vivenciar suas práticas é propiciar uma compreensão de que a vida se ressignifica, de formas diferentes de ver o mundo e o outro.

Deixamos de lado o medo e o preconceito e passamos a ter mais coragem e olhar a história com afeto. Com isso, finalizo este texto da dissertação com o qual muito aprendi e pude ver que as crianças são sábias e felizes, vivendo conforme sua história e protagonizando suas vidas.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar indígena crítica. *In*: GRANDO, Beleni Saléte. PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2010. p.121-138

ALVARES, Myriam Martins. Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. GRANDO, Beleni Saléte. ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2012. p. 77-91

ANDRADE, Eva Maria Moraes Kritli; TRUGILLO, Edneuzza Alves. **Educação e arte ambiental: transformando os espaços escolares.** Revista Eventos Pedagógicos, v.3, n.2, p. 103 - 110, Maio - Jul. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Campinas, Papirus, 1995.

ÂNGELO, Francisca Navantina Pinto de. Políticas Educacionais com os povos indígenas. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 105-109

ÂNGELO, Francisca Navantina Pinto de. **Educação escolar e protagonismo indígena.** Coleção educação escolar indígena, v.5, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília A. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender.** São Paulo: FTD, 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Valores civilizatórios indígenas e afro-brasileiros: saberes necessários para a formulação de políticas educacionais. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. et al (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.p. 139-153.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência.** 1991, Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, 1991. 257 f.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. et al (orgs.). **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?** Revista Inter-Ação. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BARROS, João Luiz da Costa. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé.** 2012, Tese (Doutorado em Educação). Universidade

Metodista de Piracicaba, Programa de Pós Graduação em Educação, Piracicaba, SP, 2012. 168 f.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. O desafio de construir um currículo diferenciado frente à multiplicidade do cotidiano escolar indígena: uma experiência na escola Te'ýkue. *In*: BACKES, José Licínio et al. (orgs.). **Educação e diferenças**: para uma escola intercultural. Campo Grande: UCDB, 2005.p. 101-148.

BATISTA, Hildonice de Souza. **Memórias indígenas**: novos valores para uma educação etnicorracial. Itabaiana: Gepiadde, ano 5, volume 10. jul-dez p.167-189, 2011.

BAZIN, Maurice. Ensinar matemática e ciência indígenas. *In*: CABALZAR, Flora Dias. (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: FOIRN, 2012. p. 152-161.

BENDAZOLLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação dos professores ticunas no Alto Solimões/AM**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.434 p.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: editora Brasiliense, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas II**: Rua de Mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Reflexões**: a Criança, o Brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1994.

BERGAMASCHI, Maria A parecida. A criança guarani: um modo próprio de aprender. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro (org.). et al. **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.p. 113-130

BOTH, Sérgio José (org.). **A Educação Indígena nas Escolas Públicas do Brasil**. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2008.

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade**: estudantes indígenas em escolas urbanas. Coleção educação escolar indígena, v.9, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> acesso em: 31, ago., 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto dos Povos Indígenas**: proposta da comissão nacional de política indigenista. Brasília, MJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf)> acesso em: 29, ago., 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração, Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinhas, 2009. 56 p.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone de Figueiredo. Criança Terena: algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio H. Aguilera (orgs.). [et al.]. **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 157-179.

BUENO, André. **Textos sobre História das Mulheres**. Rio de Janeiro: Ebook, 2016.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 2008. 296 f.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Editora Unesp, 2000.

CINTA LARGA, Pichuvy. **Manténe ma Kwé tinhim** – histórias de maloca antigamente. Belo Horizonte: Segrac – cimi, 1988.

COHN, Clarice. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000. 187 f.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. Disponível em: [www.livrebooks.com.br/livros/antropologia-da-crianreplacment-clarice-cohn-uhywтуh9wjyc/baixar-ebbok](http://www.livrebooks.com.br/livros/antropologia-da-crianreplacment-clarice-cohn-uhywтуh9wjyc/baixar-ebbok). Acesso em: 18, out., 2016.

\_\_\_\_\_. **Culturas em transformação os índios e a civilização**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>. Acesso em: 29, mar., 2015.

\_\_\_\_\_. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. *In*: **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. p. 117-149.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CRAIDY, Carmem Maria. (org.). **O educador de todos os dias**: convivendo com crianças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Alfabetizando em comunidade indígena**. <http://www.portalkainang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 01, ago., 2016.

DAL POZ NETO, João. **A Etnia e a terra**: notas para uma etnologia dos índios Arara. Cuiabá: EdUFMT, 1995.

DAL POZ NETO, João. **Dádivas e dívidas na Amazônia**: parentesco, economia e ritual nos Cinta-Larga. 2004, Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2004. 346 f.

DAL POZ NETO, João. **No país dos Cinta Larga**: uma etnografia do ritual. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 1991. 394 f.

DAL RI. Neusa Maria (orgs.). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América**. Montevideú: Editorial PROCOAS, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet: **uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FERMINO, Antonio Luís. **O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklãnõ/Xokleng**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, Santa Catarina, 2012, 154 p.

FERNANDES, Dulcilene Rodrigues. **Formação de professores indígenas**: um rito de passagem? Coleção Escolar Indígena, v.5, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká – Kayabi – em Juara-MT**: Resistências e desafios. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação. Porto Alegre, 2014. 180 p.

FRANÇA, Cecília de Campos. O outro e eu: que relação é esta na educação? *In*: GRANDO, Beleni Saléte. PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 41-52.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra. 2014. Disponível em <http://www.pdf Livros.com/2015/01/educacao-e-mudanca.html>. Acesso em: 11, ago., 2016.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLOIS, Dominique Tilkin. De arredo a isolado: perspectivas de autonomia para os povos indígenas recém-contactados. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 121-134.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, Dina Susana Mazariegos. Colonização ou liberação? As experiências educativas de mulheres intelectuais Maisa de Guatemala. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. et al (orgs.). **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012. p. 163-196.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2007.

GAUTHIER, Jacques. Do mar ao orvalho: aprendendo a vigilância amorosa. *In*: GRANDO, Beleni Saléte. PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 15-20.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOES, José Eduardo. **Uma vida itinerante**: memórias de um viajante pelos sete continentes. Aracaju, SE: J. Andrade, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnicocultural. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. et al (orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de educação média e tecnológica. 2003. p. 67-76.

GONÇALVES, Marco Antonio. Gênero e mito entre os paresi: dimorfismo sexual e a diferença “engendrada”. *In*: ESTERCEI, Neide. et al (orgs.). **Fazendo antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 129-163

GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GRANDO, Beleni Saléte. **O jogo da identidade boe a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais**. Disponível em file:///C:/Users/novo%20mundo/Downloads/86-265-1-PB.pdf. Acesso em: 14, jun., 2016.

GRANDO, Beleni Saléte. O jogo da identidade Boe: a educação do corpo em relações as fronteiras étnicas e culturais. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 27-43, jan. 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

\_\_\_\_\_. Inventário dos artefatos e obras da exposição "índios no Brasil: alteridade, diversidade e diálogo cultural". In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 235-273.

\_\_\_\_\_. Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira et al (orgs.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 111-122.

IVIC, Ivan. (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, Coleção Educadores, 2010.

JANUÁRIO, Elias. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior: a experiência do 3º grau indígena. In: RAMOS, Marise Nogueira. et al (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 123-128.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LUCIANO. Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MACHADO, Ilma Ferreira; FERNANDES, Jorcelina Elizabeth; OLIVEIRA, Valdenor Santos. **Planejamento Educacional: Projeto Político Pedagógico, Currículo na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância**. Cuiabá-MT: UFMT, 2014.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: RAMOS, Marise Nogueira et al (orgs.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 129-138

MARÍN, José. Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, estado e sociedade. Revista Grifos. **Dossiê Educação Intercultural**. n. 15, p. 69-88, Chapecó, SC: Argos Editora, 2003.

MARÍN, José. **Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação**. Revista de Educação Pública Cuiabá v. 16 n. 30 p. 139-160 jan.-abr. 2007.

MARÍN, José; DASEN, Pierre R. **A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos**. Volume 44, número 1, p. 13-27, jan/abr. 2008.

- MARINS, Doralice Bartolomeu. Um histórico da educação indígena. In: BOTH, Sérgio José (org.). **A Educação Indígena nas Escolas Públicas do Brasil**. Tangará da Serra/MT: Gráfica e Editora Sanches Ltda, 2008.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Pasapkaréj**. Aripuanã, 182 p. 2013.
- MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Defanti, 2010.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, Dezembro/99 <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 14, jun., 2016.
- MENDONÇA, Terezinha Furtado de. **Gestão escolar**: interculturalidade e protagonismo na escola indígena. Coleção educação escolar indígena, v.6, Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1998.
- MUNARIM, Iracema. **O que podemos aprender com as crianças indígenas?** Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/07.pdf> acesso em 21, nov., 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. **Literatura indígena e as novas tecnologias da memória**. *Rev. LEETRA Indígena*, v. 1, n. 1, p. 14-25, São Carlos, SP, 2012.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.
- NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio H. Aguilera (orgs.). [et al.]. **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011.
- NASCIMENTO, Ronélia do. **Ser criança na comunidade Munduruku**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres, 2015. 166 f.
- NASCIMENTO, Ronélia do. ZOIA, Alceu. Crianças Munduruku: um breve olhar sobre o brincar e sua aprendizagem social e cultural. **TELLUS**, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas. ano 14, n. 26, jan./jun. p. 1-180, Campo Grande, MS: UCDB, 2001. p. 119-130
- NEDEL, Marco Aurélio. **Seringal**: o mundo dos bravos. Rio de Janeiro: Litteris Ed.: Quártico Premium, 2011.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mito reko na Aldeia Pirakuá/MS.** 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2006. 355 f.

NOVAES, Washington. O índio e a modernidade. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 181-192.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002. p. 236-277.

\_\_\_\_\_. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. TUPINAMBÁ, Potyra Tê et al (cols.). **Pelas mulheres indígenas.** 22º título da Coleção Índios na visão dos índios. Thidêwá, 2015.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Edna Simão. et al. **Espaços e tempos em Mato Grosso: O processo migratório em Aripuanã e a construção de um novo lugar pelo migrante na década de 80.** 2008. Trabalho de conclusão da Área de Geografia e História. Instituto de Educação. Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, MT, 2008. 47 f.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Rituais e brincadeiras.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** São Paulo: Summus, 2001.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Beleni Saléte. PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 23-40.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002. p. 168-187.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARIPUANÃ. **Plano Municipal de Educação.** Aripuanã, 175 p. 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em Educação. Brasília, 2010. 295 f.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) acesso em: 21, nov., 2016.



- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não indígenas na zona urbana: fronteira cultural**. Coleção escolar indígena, v.8, Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- REZENDE, Maria Aparecida. A organização social e educativa das mulheres da aldeia Pimentel Bueno: uma etnografia das educadoras piõ A'uw (mulheres Xavante). 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, MT, 2012. 292 f.
- REZENDE, M. A. O território como um elemento indissociável da educação: um desafio para a formação de professores indígenas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 75-91, jan/abr.2015.
- RIBEIRO, Berta G. As artes da vida do indígena brasileiro. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 135-144.
- RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios: os Urubus-Kaapor**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.
- SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas**. Coleção educação escolar indígena, v.4, Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- SECCHI, Darci. Lidando com a diferença nas políticas públicas brasileiras. *In*: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 53-66.
- SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. **Política indigenista no Brasil: direito ao território**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2016.
- SQUAREZI, Sandro B. **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Paulo, 2011.
- SILVA, Aracy Lopes da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 75-82.
- SILVA, Aracy Lopes da. et al (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.
- \_\_\_\_\_. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 37-63.
- SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relação nos universos socioculturais indígenas. *In*: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A**

**temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MA-RI/UNESCO, 1995. p. 317-339.

SILVA, Marcio Ferreira. AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In:* SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MA-RI/UNESCO, 1995. p. 149-169.

SILVA, Rosa H. D. da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades:** o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *In:* Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.p. 62-75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf> acesso em 21/11/2016.

SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo alternativo:** no compasso da educação intercultural. Coleção educação escolar indígena, v.7, Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SILVEIRA, Edson Dantas de; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da. **Direito fundamental à educação indígena.** Curitiba: Juruá, 2012.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Desafios da educação escolar indígena.** Revista Escrita. p.01-13, número 11, ano 2010.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. *In:* GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 153-180.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. *In:* TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. et al (orgs.). **Educação Indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012. p. 247-274.

TELLUS, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas. ano 14, n. 26, jan./jun. p. 1-180, Campo Grande: UCDB, 2014.

TERENA, Marcos. Posso ser quem você é, sem deixar de ser quem sou! *In:* RAMOS, Marise Nogueira. et al (orgs.). **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 99-104.

TRINDADE, Reginaldo Pereira. **Povo Cinta Larga.** Rondônia, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUPINAMBÁ, Potyra Tê et al (cols.). Pelas mulheres indígenas. 22º título da Coleção Índios na visão dos índios. Thidêwá, 2015.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Coleção estudos afirmativos, 1: rede de saberes**: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

URQUIZA, Antônio Hilario Aguilera. NASCIMENTO, Adir Casaro. Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 135-149, jul./dez. 2012.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. NASCIMENTO, Adir Casaro. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

VELTHEM, Lúcia Hussak uan. Arte Indígena: Referentes Sociais e Cosmológicos. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 83-92.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo; Martins Fontes, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. **Pesquisar exige interrogar-se**: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (a) pesquisador (a). *Revista Movimento*, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/ago., Porto Alegre, 2006.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. **Infância indígena**: relações educativas nos diversos contextos. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/2, p. 421-436, maio/ago. 2013.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. *In*: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 67-86.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso**: infância, identidade e educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós Graduação em Educação, Goiânia, 2009. 246 f.